



Paedagogium



PUEBLA

**Sede del V Encuentro Nacional de Estudiantes de Pedagogía y Ciencias de la Educación
del 25 al 27 de mayo de 2006**

- **Reseña del IX Congreso de Metodología de las Ciencias Sociales y de la Salud**
- **In Memoriam. Dra. Libertad Menéndez M. y Dr. Enrique Moreno y de los Arcos**
- **El Afán de Jugar como Posibilidad Constructora y Creativa de los Sujetos**



Año 5 Núm. 26 Ene-Feb 2006 ISSN-1665-0816

\$ 25.00



**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
Janett Rivera Solís
Dirección Administrativa
Marco Antonio Jiménez Nava
Publicidad y Promoción
Paola Garnica Guillén
Diseño Editorial
Oscar González Azuela

Paedagogium es una publicación bimestral del Centro de Investigación y Asesoría Pedagógica, S.C. Sabino N° 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 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 correo electrónico: revist@paedagogium.com.

PAEDAGOGIUM DERECHOS RESERVADOS

ISSN 1665-0816

**IMPRESO EN MÉXICO EN:
PROPAGANDA Y DISEÑO**

Priv. Dr. Arce #3 Col. Doctores Tel. 5588-2196
www.paedagogium.com

EDITORIAL 2

NUESTROS COLABORADORES

**RESEÑA DEL IX CONGRESO DE METODOLOGÍA
DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y DE LA SALUD** 3

Teresita Durán Ramos

**APRENDER A ENSEÑAR PARA ENSEÑAR A
APRENDER** 6

David René Thierry G.

DEFENSA DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA 10

Benito Guillén Niemeyer

**NEOLIBERALISMO Y EDUCACIÓN. EL ORIGEN,
SU DESARROLLO Y SUS IMPLICACIONES**

PROPOSITIVAS EN LA UNAM 12

Héctor Díaz Zermeño

DIVERSITAS

HOMENAJE

**IN MEMORIAM. DRA. LIBERTAD MENÉNDEZ
MENÉNDEZ Y DR. ENRIQUE MORENO Y DE LOS
ARCOS** 16

**LOS JÓVENES TIENEN LA PALBRA
FALTA DE IDENTIDAD DEL ESTUDIANTE DE
PEDAGOGÍA** 25

Jesica Acosta y Alhelí Ávila

**EL AFÁN DE JUGAR COMO POSIBILIDAD
CONSTRUCTORA Y CREATIVA DE LOS
SUJETOS** 26

Diego A. Bautista Bautista

**POLÍTICA EDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN DE
ADULTOS** 32

Carlos David Solorio Pérez

COLABORADOR INVITADO

**VALORES CONTRA-VALORES LA LUCHA
ANTIMODERNA EN LOS SUJETOS DE LA
EDUCACIÓN** 36

Norma A. Laguna Maqueda

EL CONSTRUCTIVISMO PEDAGÓGICO 41

Antonio Ramírez Toledo

ENTREVISTA A...

MARIANA CORONADO ANGULO 43

Nancy Galván Aguilar

OBLECTATIO

PARA IGNORAR MENOS

REALIDAD MENTAL Y MUNDOS POSIBLES 44

Rocío del Carmen Montañez López

POESÍA

NO QUIERO CONVENCER A NADIE, DE NADA 45

Juan Sabines

NO TE PIERDAS 46

HUMOR: Del latín humor 48



Nos preparamos para enfrentar un año que estará lleno de eventos políticos por demás relevantes para el futuro del país: las campañas y la elección presidencial de julio del 2006 marcarán el rumbo de México y de manera, concomitante, el de su educación. Esperamos que los candidatos a la presidencia dentro de su oferta política sean claros y muestren su compromiso en lo que respecta a esta actividad por demás importante para el desarrollo nacional. En todo caso *Paedagogium* tratará de conocer cuál es la concepción y tendencias de las diversas fuerzas políticas para darlas a conocer.

Este año también nos preparamos para organizar dos eventos de gran relevancia: El V Encuentro Nacional de Estudiantes de Pedagogía y Ciencias de la Educación y el XI Congreso Nacional de Pedagogía. El Encuentro se realizará los días 25, 26 y 27 de mayo en la Ciudad de Puebla, teniendo como sede la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla que generosamente ha ofrecido sus instalaciones para recibir a los jóvenes de toda la República. Estamos estimando recibir a más de 1,000 estudiantes y contar con un número mayor de ponencias que en los encuentros anteriores. En este número se incluye la convocatoria y programa del V Encuentro, en donde esperamos poder compartir esta experiencia académica con el mismo gusto y alegría que en los precedentes.

El XI Congreso Nacional de Pedagogía, se celebrará en el mes de septiembre, la sede todavía está por definirse, pero en *Paedagogium* estaremos dando la información oportunamente. El Congreso, como se recordará, lo promueve desde hace más de 20 años el Colegio de Pedagogos de México, que para esta XI edición ha preparado un programa muy atractivo y con invitados, nacionales y extranjeros, de gran trayectoria en nuestro ámbito. Hay que mantenerse al tanto para participar.

Como se publicó en el número anterior de *Paedagogium*, la estrategia de distribución de la revista ha cambiado y ahora hemos optado por la distribución directa, por lo cual no es posible encontrar *Paedagogium* en centros comerciales. Hemos recibido múltiples llamadas preguntando dónde se puede adquirir, la única forma es localizando, en las ciudades que los hay, a nuestros distribuidores o comunicándose directamente a nuestras oficinas. Aprovechamos para invitar a quienes estén interesados en distribuir *Paedagogium* en sus localidades, a que nos llamen para establecer el procedimiento y así llevar la revista a un mayor número de lectores, dado que esa es nuestra finalidad. Recordamos que el proyecto *Paedagogium* es absolutamente independiente, su fuente de financiamiento proviene del Centro que la promueve, de nuestros anunciantes y sólo respondemos a los intereses de ustedes, a ustedes nos debemos y por ustedes trabajamos.

Este número de *Paedagogium* presenta artículos variados, los cuales esperamos resulten de interés; seguimos empeñados y esforzándonos por mejorar la revista y darle la identidad de instrumento de divulgación de las ideas pedagógicas, proporcionar espacio al esparcimiento cultural y brindar oportunidades de comunicación a quienes no encuentran una alternativa para difundir sus ideas y experiencias. Por ello nuevamente hacemos la invitación a que nos hagan llegar sus artículos, comentarios y críticas, a fin de poder contribuir con nuestra misión.

Dedicamos este número a dos de nuestros más queridos maestros y colaboradores de *Paedagogium* que lamentablemente nos han dejado: la Doctora Libertad Menéndez Menéndez y el Doctor Enrique Moreno y de los Arcos. Entrañables amigos, destacados pedagogos, amorosa pareja, ejemplo para muchos de nosotros, y a quienes siempre extrañaremos, desde aquí reiteramos nuestra solidaridad y cariño a sus hijos y familiares. 

RESEÑA DEL IX CONGRESO DE METODOLOGÍA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y DE LA SALUD

El Congreso de Metodología de las Ciencias Sociales y de la Salud celebró su novena sesión bienal a partir de la mañana del 14 de septiembre de 2005, en la Universidad de Granada, España, concretamente en la Facultad de Psicología ubicada dentro del campus llamado de la Cartuja.

El evento fue convocado por la institución sede, además de por la Asociación Española de Metodología de las Ciencias del Comportamiento (AEMCOO). Se contó con el apoyo, para la tareas de organización y operación, de la Universidad de Almería, la Universidad de Barcelona y de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

En esta ocasión todo fue coordinado por quien fungió como Presidenta del comité organizador, la doctora Emilia Inmaculada de la Fuente Solana asistida por el Secretario del mismo, el doctor José Luis Padilla García; ambos, catedráticos de la citada Facultad de Psicología de la UG. El comité científico estuvo a cargo del doctor Jaume Arnau I Grass, procedente de la Universidad de Barcelona, quien fue acompañado para esta tarea por otros distinguidos especialistas tanto en metodología como en ciencias de la salud y del comportamiento, activos en diversas instituciones universitarias de la región. De igual modo, el comité de honor estuvo representado por el Presidente de la Junta de Andalucía: D. Manuel Chávez González y por el Rector de la Universidad de Granada: D. David Aguilar Peña, junto con otros reconocidos académicos.

El marco en el que se desarrolló el Congreso no podía ser más bello y majestuoso: Granada es, sin lugar a dudas, una de las ciudades más hermosas del mundo. El rico y estimulante ambiente cultural donde se encontraron tres concepciones distintas de la realidad, tres razas, tres credos y, por ende, tres piezas fundamentales de la historia de la humanidad, además de la admiración que provocan los paisajes naturales, resultó altamente apreciado por todos.

La finalidad del Congreso, desde su inicio, ha sido facilitar el intercambio de experiencias y conocimientos sobre métodos de estudio y análisis de la conducta humana entre investigadores y profesionales de las Ciencias Sociales y de la Salud. En esta novena edición del evento se contó con la presencia de dos influyentes científicos del comportamiento, a quienes avala su obra escrita, la cual ha sido citada en diversas latitudes.

De entre ellos destaca, en primer lugar, el doctor Thomas D. Cook catedrático de la Universidad de Northwest, Evanston, Illinois, EUA, quien dictó la conferencia inaugu-

Teresita Durán Ramos
Dra. en Pedagogía y profesora de la Facultad
de Filosofía y Letras. UNAM
tduran@paedagogium.com



Presentación de la ponencia

ral: "How can quasi-experimentation be justified in light of recent findings comparing quasi-experimental results with those from randomized experiments on the same topics".

La conferencia de clausura "If you where a Bayesian without knowing it" fue presentada por el doctor Bruno Lecoutre, quien es Director de investigación del Laboratorio de Matemáticas Raphaël Salem de la Universidad de Rouen en Francia.

Además, integradas al evento científico, se presentaron también atractivas demostraciones informáticas relacionadas con los siguientes temas: "Nuevo programa para el cálculo del tamaño muestral"; "Análisis narrativo para profesores de matemáticas"; "Desarrollo informático para la utilización de la regresión logística como técnica de detección" y "Contrabalanceo de Secuencias de estímulos: una implementación de funciones".

Como parte de los temas del Congreso se llevaron a cabo las Primeras Jornadas sobre el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En el acto de apertura de dichas sesiones la doctora Montserrat Freixa, de la Universidad de Barcelona expuso "La concepción del Espacio Europeo de Educación Superior en Psicología: reflexiones desde el área de Metodología de las Ciencias del Comportamiento".

La integración del espacio europeo, de índole económica en un inicio, hoy requiere llevarse a cabo en el terreno educativo y de certificación profesional, por lo que la tarea que enfrentan nuestros colegas del viejo continente ha resultado de una complejidad e importancia capitales.

Otra de las modalidades de presentación de trabajos fue la de carteles, entre ellos destacan los títulos siguientes: "Análisis de la opinión de los estudiantes y los profesores

NUESTROS COLABORADORES



Castillo de la Alhambra



Ceremonia de inauguración



Exterior de la Universidad de Granada



En compañía del Dr. Thomas D. Cook



Presentación de la ponencia del Lic. Benito Guillén



Monasterio de La Cartuja, Granada



Cena de clausura



En el interior de La Alhambra

sobre la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior”; “El análisis bayesiano en la práctica. Un modelo para la evaluación del síndrome de Burnout en perfiles profesionales de riesgo”; “Cuestionario para evaluar páginas web educativas”; “Some Aspects of Modeling of Learning Process”; “Autopercepción del peso cultural. Estudio transcultural entre jóvenes de España y México”; “Desarrollo de una escala de creencias sobre el ajuste infantil en familias homoparentales”.

En torno a los trabajos aceptados para presentarse como parte del contenido académico intercontinental del congreso, participamos académicos procedentes de diversas instituciones de enseñanza superior, tanto europeas como del resto del mundo, reunidos en poco más de veinte mesas de comunicaciones y casi igual número de simposios. Las memorias definitivas y documentos del evento se hallan en preparación y estarán disponibles hacia el mes de marzo de 2006.

Los temas que se abordaron estuvieron agrupados en las áreas siguientes:

Selección de métodos y técnicas; construcción, propiedades, validación y prueba de instrumentos; reflexiones epistemológicas e integración de perspectivas metodológicas; apoyo informático para la investigación; enfoques teóricos, modelización y simulación en el campo de la investigación; enseñanza presencial y a distancia; formación profesional en el ámbito de la investigación; identificación y definición de variables e indicadores en problemas complejos; identificación y definición de habilidades y competencias para la investigación; vinculación metodológica entre las áreas educativa, psicológica y de la salud, por mencionar algunas de las más importantes.

Desde la convocatoria inicial del Congreso se ofreció como opción a los participantes el poder inscribirse a dos cursos especializados en metodología que serían impartidos y certificados, con independencia del resto de los trabajos, por los investigadores encargados de las conferencias de apertura y clausura del evento, es decir, los doctores Thomas D. Cook y Bruno Lecoutre.

El curso en el que participamos fue “Identifying better and worse quasi-experimental designs and analices what principles are involved?” a cargo del doctor Thomas D. Cook.

El doctor Cook inició su exposición destacando la evidencia reciente que indica la necesidad de ser más selectivos en los tipos de cuasi-experimentos que se deben utilizar en las investigaciones relacionadas con el comportamiento, a fin de cuestionar si somos capaces de identificar claramente los principios que se relacionan con una elección afortunada o equivocada del diseño. Proporcionó múltiples ejemplos más que claros para ubicar los conceptos. Se refirió, entre otros, al caso de la emisión educativa *Plaza Sésamo* a propósito de investigaciones educativas surgidas a causa de su impacto en el teleauditorio infantil y en las cuales el Dr. Cook ha participado. En especial para quienes habíamos viajado desde México, comentó también experiencias de investigación relacionadas con el programa social del gobierno llamado *Solidaridad* y hoy *Progresas*. Más adelante abordó lo relativo a cuáles son los diseños cuasi-experimentales más recomendables desde el punto de vista teórico y cuáles las condiciones bajo las que pueden ser utilizados a fin de obtener los mayores beneficios. También indicó muy detalladamente los diseños que se aplican más a menudo y que no son convenientes. Concluyó de manera siempre muy clara y amena con nuevas reflexiones acerca del cuasi-experimento más frecuente con un grupo experimental y un grupo de control no equivalente, en el cual se sigue un diseño pretest-postest.



En la conferencia acerca de la integración del espacio europeo

El Congreso en su totalidad, así como las actividades académicas desarrolladas dentro de su marco, resultaron muy exitosas. Volvimos con un cúmulo de experiencias importante y pudimos establecer lazos de amistad con algunos de los colegas de distintos países, con quienes compartimos y debatimos puntos de vista en esos días de trabajo. Algunos de ellos consideraron atractivo participar con nosotros en la revista. Poco a poco irán apareciendo en *Paedagogium* algunas de sus colaboraciones. 

APRENDER A ENSEÑAR PARA ENSEÑAR A APRENDER

David René Thierry G.

Lic. en Filosofía, Economía y Pedagogía.

Profesor del Centro de Investigación y

Docencia en Humanidades del Estado de Morelos (CIDHEM).

Knowledge and human power are synonymous, since the ignorance of the cause frustrates the effect.

Sir Francis Bacon. *Novum Organum*.

La transición de siglo, de milenio, de la modernidad a la posmodernidad, de la era industrial a la sociedad "hipertecnologizada" sustentada en la información, nos conduce hacia una "nueva" sociedad y nos obliga a repensar las humanidades y la educación, pues no hemos tomado en cuenta muchas advertencias sobre la viabilidad del proyecto *Ser Humano*. Hace 55 años, Norbert Wiener escribió un libro sobre cibernética y sociedad al que tituló *El uso humano de los seres humanos*, que constituye un alegato admirable contra el uso inhumano de los seres humanos, además de ser una llamada de alerta destinada a detener los peligros de la entropía o destrucción que amenazan la existencia misma de la humanidad.¹

El reto, entonces, consiste en ser capaces de imaginar, conocer, diseñar y construir esa sociedad del futuro, a partir de una realidad cuyos rasgos característicos son el cambio, la complejidad y la multidimensión. El cambio, empujado por las aceleradas innovaciones tecnológicas, se presenta cada vez más rápido y multidimensional, más frecuente, más profundo y más incierto. La complejidad, consecuencia directa del cambio, demanda una perspectiva de análisis holista, amplia y abierta, orientada por la transdisciplina.²

Las preguntas que intentamos responder, a través de la investigación en humanidades y educación, se remontan a la cuna de la Civilización Occidental, la Grecia Clásica. Muchas de ellas son ya lugares comunes en la historia de las ideas: *qué, cómo, para qué, cuándo y a quién; dónde y por qué*. Sin embargo, las dejamos atrás y estamos lejos de recuperarlas. Al respecto, el proyecto *Sócrates Café* de Christopher Phillips (en la línea de Matthew Lipman, *La filosofía en el aula*; Jostein Gaarder, *El mundo de Sofía*; Lou Marinoff, *Más Platón menos Prozac*) es un buen comienzo para enfocar las investigaciones en estos campos del conocimiento, con el fin de enseñar a aprender a **preguntar** a los futuros investigadores.³

¿POR QUÉ INVESTIGAR?

Los humanistas y educadores, como sucede en otras disciplinas, enfrentan los problemas de su tiempo, aun cuando para los filósofos sea *Una profesión peligrosa* (Luciano Canfora)⁴ con los paradigmas vigentes en la mano -entiendo por **paradigma** el acervo de conocimientos y habilidades de que dispone la humanidad, cada vez más fragmentados- sin olvidar que en esta aventura se persigue, entre otros objetivos, la trascendencia (además, puede ser por: interés, intención, razón, originalidad, el contexto, la calidad).

Sin duda, estarán de acuerdo conmigo en que la tarea sustantiva de la universidad es producir, reproducir, registrar y compartir el **conocimiento**, así como difundir la cultura y el arte. Por tanto, lo primero que debemos reconocer es la insoslayable necesidad de que toda universidad cuente con centros de investigación.

Como lo advierte Ronald Barnett:

La educación superior forma parte de la industria del conocimiento, aunque en un sentido particular. No fabrica el conocimiento como tal, ya que esta función es patrimonio del área de investigación de las universidades, sino que produce competencias. La educación superior genera graduados con habilidades para manejar los conocimientos de modos determinados.⁵

Por su parte, Hebe Vessuri señala que:

La era actual está marcada por un rápido cambio en el centro de gravedad de las principales fuentes de valor agregado. Los elementos cruciales para la producción de riqueza ya no son los recursos naturales del suelo y del subsuelo, sino la materia gris y las inversiones no materiales que pueden ser asignadas a funciones tales como el I+D, el adiestramiento, la organización, la propaganda, etc. La difusión de nuevas tecnologías en el aparato productivo y en el sector de servicios cambia las experticias requeridas de los asalariados en direcciones que aún son objeto de debate. Si bien algunos sostienen que aumentará la descalificación de la fuerza de trabajo, en la discusión reciente sobre este tema han ganado terreno los argumentos de la reprofesionalización (Matzner *et al.* 1990) o de un patrón cambiante del mercado de trabajo que valoriza diferentes sectores de la educación superior (OECD, 1983).⁶

Podemos convenir que el siglo XX representa la era del conocimiento y de su aplicación. Esta explosión del conocimiento nos obliga a replantear las formas de delimitación de los escenarios de investigación y de aproximación a los objetos de estudio, a fin de que generen nuevos o innovadores enfoques metodológicos en las humanidades y en la educación. Sólo se puede producir el conocimiento sobre bases teóricas y metodológicas sólidas. Por ello, en esta ocasión, me voy a circunscribir a este contexto, donde abordaré algunas perspectivas que tienen que estar presentes en la producción del conocimiento para el siglo XXI.

La habilidad cognitiva de investigar se desarrolla en la educación superior, sin menoscabo de que, desde el preescolar, se fomente el interés por indagar, con base en la sistematización de la curiosidad natural del ser humano. En la licenciatura se fraguan los cimientos que permitirán formar, en el posgrado, investigadores avanzados. Sin embargo, la manera en que lo estamos haciendo no es la más adecuada.

Las habilidades que desarrolla un investigador avanzado – aparte de preguntar – son: leer, escuchar, observar, elegir, analizar, resumir, organizar, escribir y presentar. Los programas académicos no promueven dicho desarrollo, por lo que resulta ser una responsabilidad personal, toda vez que los docentes no pueden propiciar algo que no poseen.

Revisemos las estadísticas de educación superior en México donde se muestra que, en el 2003, de 1'865,475 estudiantes de licenciatura, únicamente el 5%, esto es, 93,780 alumnos (una tercera parte de hombres y dos terceras partes de mujeres) estaban cursando alguna de las carreras incluidas en el área de Educación y Humanidades –de acuerdo con la clasificación de la Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES)– (cerca del 65% corresponde exclusivamente a la subárea de Educación y Docencia), uno de cada tres en instituciones particulares.

Por su parte, de 139,669 estudiantes que cursaban programas académicos de posgrado, casi el 18%, esto es, 24,934 alumnos estaban inscritos en Humanidades y Educación; 1,475 pertenecían al nivel de especialización (mil corresponden a educación), de un total de 30,580; 21,358 al de maestría (17,070 corresponden a educación), de un total de 98,264; y 2,101 al de doctorado (1,297 en educación), de un total de 10,825, cuatro de cada diez en instituciones particulares. En el CIDHEM estudiaban 467 en ambos niveles.⁷

Estas cifras nos comprometen a teorizar, es decir, a reflexionar de manera racional y sistemática sobre la naturaleza de la investigación, como creación del conocimiento, en el campo de las humanidades y la educación, porque la única vía para conocer, comprender e interpretar la realidad –antes de poder transformarla– es, como lo señala Niklas Luhmann, construyendo lenguajes técnicos y teorías (producto de la investigación).⁸

Se divulga, a través de los medios, que estamos en los albores de la sociedad de la información y de la economía del conocimiento. Lo cual significa, en otras palabras, que

quien posea el conocimiento estará por encima de quienes se conformen con la información. La mayor parte de los estudiantes de licenciatura ha consumido la tercera parte de su vida (más de 36,000 horas) frente a pantalla: televisión, videojuegos y computadora. Viven en una **aldea global** que pone al alcance de su mano un mundo de información, de manera instantánea, y no tienen una clara visión del futuro.

Desafortunadamente, pocos consumen los escasos programas educativos y culturales que se transmiten por televisión, abierta o cerrada; tampoco leen, ni siquiera el periódico. ¿Cómo podemos interesarlos en realizar estudios en humanidades, cuando el mercado de trabajo no lo demanda?

Retomaré el tema que nos ocupa para ofrecer a ustedes un abanico de posibilidades que se pueden investigar, cuantitativa o cualitativamente, aunque me inclino por promover más esta última. Como lo afirma Álvarez-Gayou, la ciencia ha sido y es uno de los más importantes motores para el desarrollo del ser humano en muchos aspectos.⁹ ¿Acaso no es el desarrollo humano el objeto de estudio de las humanidades y la educación?

El paradigma de la investigación cuantitativa asume uno de los cuatro esquemas siguientes: método inductivo-deductivo; método *a priori*-deductivo; método hipotético-deductivo; y no hay método. En tanto que para la investigación cualitativa se abren múltiples perspectivas teóricas y metodológicas: marcos constructivistas (teoría crítica y constructivismos) y marcos referenciales interpretativos (interaccionismo simbólico, interaccionismo interpretativo, etnometodología, análisis conversacional, etnografía, hermenéutica, fenomenología, fenomenografía y teoría fundamentada).

Los métodos primarios para obtener información son: la observación, la autoobservación, la entrevista, la fotobiografía, las historias de vida y la historia oral, la narrativa o análisis narrativo, el grupo focal, la investigación endógena y los cuestionarios abiertos. Hay algunos métodos híbridos tales como la investigación-acción, el análisis de contenido y las redes semánticas.¹⁰

Conviene hacer mención, ahora, de la teoría de la interpretación de Umberto Eco, quien distingue tres tipos de intenciones en un texto: *intentio auctoris*, *intentio operis* e *intentio lectoris*.¹¹ ¿Cuál de las tres promoverían en sus alumnos?

Para acercarnos al modo de producción del conocimiento que demanda el presente siglo, hay que comenzar por desdibujar las líneas de demarcación entre las ciencias y las humanidades, entre los diferentes campos del conocimiento, para asumir una posición, o más bien una disposición, que nos permita trascender los límites de nuestra formación disciplinaria.

Hasta ahora, las vías de aproximación al objeto de estudio han sido: la unidisciplinaria (la más común y difícil de abandonar); la multidisciplinaria (posición que asumen aquellos investigadores con mente flexible, al permitir la

NUESTROS COLABORADORES

"invasión" de otras disciplinas); la interdisciplinaria (aspiración de muchos investigadores que promueven el aprendizaje colaborativo, cooperativo y en equipo); y la transdisciplinaria (el ideal del investigador).

Hay que empezar por cambiar esa fragmentación o parcelación del conocimiento. Por avanzar en la noología, la ciencia del conocimiento, porque *no hay conocimiento sin conocimiento del conocimiento*. Como lo reconoce Edgar Morin:

Todo conocimiento contiene necesariamente: a) una competencia (aptitud para producir conocimientos); b) una actividad cognitiva (cognición) que se efectúa en función de esta competencia; c) un saber (resultante de estas actividades). Las competencias y actividades cognitivas humanas necesitan un aparato cognitivo, el cerebro, que es una formidable máquina bio-físico-química, cerebro que necesita la existencia biológica de un individuo; las aptitudes cognitivas humanas sólo pueden desarrollarse en el seno de una cultura que ha producido, conservado, transmitido, un lenguaje, una lógica, un capital de saberes, de criterios de verdad.¹²

De donde se desprende un primer enfoque metodológico para las humanidades y la educación: investigar y enseñar los saberes que propone Morin de cómo educar para un porvenir sostenible: las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión; los principios de un conocimiento pertinente; enseñar la condición humana; enseñar la identidad terrenal; enfrentar las incertidumbres; enseñar la comprensión; y la ética del género humano.¹³ Donde los tópicos clave que delimitan nuestro objeto de estudio, apuntados hasta ahora, son la complejidad, la transdisciplina, la multidimensión y el caos.

Como lo afirma Barnett, el enfoque parte desde la filosofía social, que presenta los rasgos siguientes:

1. Una apreciación del objeto de estudio como práctica social...
2. Una concepción de que las prácticas sociales tratadas se insertan en un marco social más amplio, que influye con sus cambiantes ideas sobre estas prácticas...
3. Una visión según la cual las ideas revelan lo que se considera importante y, por lo tanto, un análisis de las mismas nos puede aportar muchos datos acerca de los cambios que están ocurriendo...
4. Una idea de que la exploración conceptual puede tener un carácter crítico...
5. Si se llega a la conclusión de que los conceptos actuales tienen un carácter parcial y surgen de intereses identificables, está claro que nuestros propios análisis tampoco serán inmunes a los intereses y aspiraciones.
6. La filosofía social no puede limitarse a historias significativas y plausibles.¹⁴

Esto implica pasar de la educación superior *en* la sociedad a la educación superior *de* la sociedad porque:

1. Se está desarrollando y haciendo cada vez más pronunciada una superposición de intereses y compromisos entre la sociedad y la educación superior: la educación superior se está convirtiendo en una institución de la sociedad y dejará de ser tan sólo una institución de la sociedad.
2. El conocimiento (aun el más poderoso y formalizado) se está tornando una fuerza distinta e independiente de la educación superior.

3. La sociedad está estableciendo sus propias definiciones de conocimiento.

4. La educación superior está recibiendo esas definiciones externas de conocimiento y está aceptando los requerimientos. (A veces es reticente respecto de esa aceptación, pero no obstante el proceso se está verificando más uniformemente de lo que algunos desearían creer).¹⁵

Por último, resulta oportuno y pertinente retomar el análisis riguroso que hizo González Casanova sobre las ciencias y las humanidades, para apuntar algunos **enfoques metodológicos para la investigación en humanidades y educación**, hacia *una nueva cultura general, y nuevas formas de cultura especializada con intersecciones y campos acotados, que rompen las fronteras tradicionales del sistema educativo y de la investigación científica y humanística*.¹⁶

¿Qué cultura general debemos adquirir y en consideración a qué objetivos epistemológicos, estéticos, éticos, políticos, técnicos, prácticos, históricos debemos forjarla?; ¿Qué autores y libros debemos leer y conocer?; ¿O qué capítulos de un libro?; ¿O qué métodos y técnicas?; ¿O qué lenguajes o formas de expresión, de comunicación, de acción?¹⁷

González Casanova propone una perspectiva interdisciplinaria para la investigación en ciencia y humanidades que borre las fronteras entre ambas, con el concurso de disciplinas eje tales como: las matemáticas, la teoría general de sistemas y la teoría de las organizaciones,¹⁸ la epistemología, y la cibernética.

La interdisciplina, como relación entre varias disciplinas, en las que se divide el saber-hacer humano, es una de las soluciones que se dan a un problema mucho más profundo como es el de la unidad del ser y el saber, o la unidad de las ciencias, las técnicas, las artes y las humanidades con el conjunto cognoscible y construible de la vida y del universo.

El valor y los límites de las ciencias, las humanidades y las técnicas se reformulan con la interdisciplina de los sistemas complejos, que plantean nuevas exigencias y posibilidades a la epistemología de la organización y de los efectos de las acciones organizadas.¹⁹

Esto no significa reconocer la unidad del conocimiento (como lo propuso el movimiento de la *Enciclopedia de una Ciencia Unificada*, en torno a un método y a una actitud). La interdisciplina es la respuesta a un fenómeno multidimensional. Se encuentra ligada a la tecnociencia. Tal es el caso de la pedagogía cuyo objeto de estudio es la educación, por demás complejo y multidimensional. (Por ello, Gastón Mialaret propuso denominarla *ciencias de la educación*).

Tal parece, como lo advierte Morin, que se necesita afrontar los desafíos cultural, sociológico y cívico, así como el desafío de desafíos: reformar el pensamiento y repensar la reforma. Hay que estudiar la condición humana no sólo desde las aportaciones de las ciencias humanas, de la reflexión filosófica o de las descripciones literarias, sino también de las ciencias naturales renovadas y reestructuradas (la

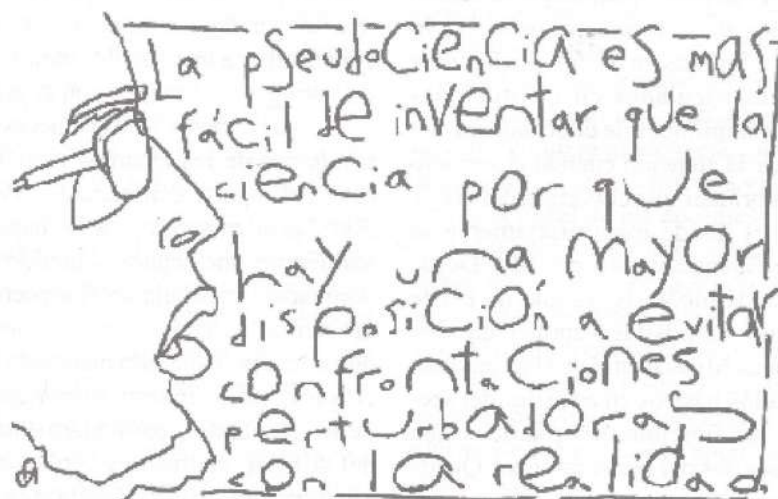
cosmología, las ciencias de la tierra y la ecología). Para ello, haría falta considerar una ciencia humana antro-po-social que considerara a la humanidad en su unidad antropológica y sus diversidades individuales y culturales. De lo que se trata es de enseñar a vivir, mediante la comprensión humana, la iniciación a la lucidez, la introducción a la noosfera y la filosofía de la vida.²⁰

Espero haber provocado más preguntas que respuestas al abordaje de las humanidades y la educación. Muchas gracias. ☺

NOTAS Y OBRAS CONSULTADAS

- 1 Cfr. Pablo González Casanova (2004). *Las nuevas ciencias y las humanidades. De la Academia a la Política*. Anthropos, IIS-UNAM, Editorial Complutense de Madrid. España, pp. 60-61.
- 2 Cfr. Enric Bas (2004). *Megatendencias para el siglo XXI. Un estudio Delfos*. FCE. México, pp. 45-46.
- 3 Christopher Phillips (2002). *Sócrates café. Un soplo fresco de filosofía*. Temas de Hoy. España.
- Christopher Phillips (2005). *Seis preguntas de Sócrates. ¿Qué es la virtud, la moderación, la justicia, el bien, la valentía, la piedad?* Taurus. España.
- 4 Luciano Canfora (2002). *Una profesión peligrosa. La vida cotidiana de los filósofos griegos*. Anagrama. España.
- 5 Ronald Barnett (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Gedisa. España, p. 15.
- 6 Hebe Vessuri (1993). "Desafíos de la educación superior en relación con la formación y la investigación ante los procesos económicos actuales y los nuevos desarrollos tecnológicos". *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 2: Educación, Trabajo y Empleo. [En línea: www.campus-oei.org/salactsi/vessuri.htm].

- 7 ANUIES. *Estadísticas sobre la Educación Superior 2003*. [En línea: www.anui.es.mx].
- 8 Niklas Luhmann (1996). *Teoría de la sociedad y pedagogía*. Paidós. España.
- 9 Juan Luis Álvarez- Gayou Jurgerson (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós. México, p. 13.
- 10 *Ibidem*. Segunda parte.
- 11 Umberto Eco (2000). *Los límites de la interpretación*. 3ª ed. Lumen. España, p. 29.
- 12 Edgar Morin (1988). *El método. El conocimiento del conocimiento*. Catédra. España, pp. 20-21.
- 13 Edgar Morin (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. México.
- 14 Ronald Barnett. *Op. Cit.*, pp. 16-17.
- 15 *Ibid.*, pp. 41-42.
- 16 Pablo González Casanova. *Op. Cit.*, p. 11.
- 17 *Ibid.*, p. 28.
- 18 *La organización aparece en un ser vivo o social, pero también en el mundo físico. En toda organización destacan nociones como:* 1) totalidad (la organización constituye una totalidad y pertenece a otra); 2) crecimiento; 3) diferenciación; 4) orden jerárquico; 5) dominio; 6) control; 7) competencia. (González Casanova, 2004:52). Por su parte, Kenneth E. Boulding clasificó los distintos tipos de sistema en nueve niveles: las estructuras estáticas de los sistemas; los sistemas dinámicos simples; los sistemas cibernéticos o de autocontrol; los sistemas abiertos; el genético social con división del trabajo en las células (plantas); del que surge la vida animal con comportamientos teleológicos o teleonómicos; el sistema humano; el de las organizaciones sociales; y el de los sistemas trascendentes. (González Casanova, 2004:54-55).
- 19 *Ibid.*, pp. 17-18.
- 20 Edgar Morin (2000). *La mente bien ordenada. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Seix Barral. España.



Por: Ricardo Cid Hernández

DEFENSA DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA

Benito Guillén Niemeyer

Lic. en Pedagogía y profesor de la Facultad de Filosofía y Letras. UNAM y de la Universidad Panamericana

bguillen@ciap.com.mx

Asumiendo que la educación es uno de los valores más preciados de toda sociedad, ya que en gran medida en ella se sustenta la subsistencia, desarrollo y, en general, su futuro; siendo esto así, entonces corresponde a todos los miembros el cuidado y defensa de este valioso proceso, sobre todo tratándose de aquella que recibe la inmensa mayoría de los individuos que la integran.

De esta manera, la defensa de la educación pública es una obligación de todos, aún más para aquellos que ejercemos nuestra actividad profesional en este ámbito, así la permanente reflexión, observación y crítica sobre los logros, obstáculos, retos y avances en materia educativa es un asunto del que no podemos ni debemos olvidarnos.

La defensa de la educación pública, no implica, ni debe asumirse, como una descalificación del otro sector o fuente de financiamiento: la educación impartida por particulares. En nuestro país la educación privada tiene su propia historia y naturaleza y de igual manera juega una función social relevante. Lo que es inadmisibles es tratar de generar desigualdades entre ambos subsistemas identificando a la que ofrecen los particulares como de primera clase y a la educación pública como un servicio de segunda. La calidad de la educación que imparte el Estado debe ser mejor, o por lo menos igual, a la que es impartida por particulares, nunca por debajo de ella, porque cuando eso sucede – o así se perciba por la sociedad – el riesgo es muy alto, ya que la consecuencia es una mayor polarización social donde siempre saldrán perdiendo los más desfavorecidos y se pervierte la más alta misión de la educación: de igualar las oportunidades de desarrollo a todos los componentes de la sociedad.

Sin embargo, en el ambiente existe una percepción en el sentido de privilegiar el servicio educativo de los particulares; basta ver el nivel de participación que ha tenido este sector en los últimos años, de tal forma que para el ciclo 2005-2006 el 13% de los alumnos inscritos en Sistema Educativo se encontraban matriculados en instituciones particulares, es decir, más de 4 millones de educandos. Dato que no puede dejar de llamar la atención cuando el servicio público está preparado para brindar una cobertura del 100% en las áreas urbanas, que es donde mayoritariamente se encuentran las escuelas de financiamiento privado. Desde otra perspectiva y a manera de hipótesis, ya que no existe información que lo sustente, es posible suponer que los responsables de la educación en México envían o han enviado a sus hijos a cursar los estudios básicos en escuelas del sector privado. ¿Cuántos de los funcionarios públicos han matriculado a sus hijos en escuelas del sector público? Queda la pregunta para una indagación posterior.

El caso de la educación superior no es distinto, por el

contrario, es más dramático, el crecimiento de este nivel en lo concerniente a la participación de los particulares ha visto un crecimiento sostenido durante los últimos años, al punto de que los datos más recientes hacen ver que participan con 33% de la matrícula de este nivel. Desde luego que la problemática aquí es más compleja y adquiere particularidades que van desde la demográfica y de cobertura, hasta la vinculación con los procesos de desarrollo económico; pero por lo mismo la preocupación es mayúscula. No es ocioso el análisis que han emprendido instituciones especializadas que se han preocupado por este aspecto, como los foros de comercialización de los servicios educativos promovidos, entre otros, por la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES).

Favorecen, de forma significativa y objetiva a la educación pública, los recientes resultados de las clasificaciones internacionales, donde la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), aparece de manera indudable como la mejor universidad de nuestro país y de Latinoamérica y dentro de las 100 mejores del mundo; considerando esa información, mueve a la risa “los estudios” que ubican a instituciones privadas sobre la UNAM, quizá habrá que interpretarlos a la luz de los procesos de comercialización de la educación superior. La importancia y alto nivel de la UNAM ha propiciado que por lo menos no sea fácil descalificar a las universidades públicas, pero también es una realidad que no todas están en el nivel que es deseable para nuestro sistema de educación superior, así como también es cierto que existen universidades particulares que poseen servicios educativos de calidad.

La defensa de la educación pública, no es motivo más que suficiente para emprender un breve análisis; es necesario pugnar por su defensa, ya que la dramática situación de nuestro sistema educativo requiere acciones inmediatas conducentes a una sensible mejoría del servicio que el Estado está obligado a impartir con la más alta calidad.

Nuevamente se torna necesario volver la mirada a los resultados de los estudios realizados por la OCDE. En el caso del reporte denominado “*Panorama de la Educación 2005*” es alarmante uno de los indicadores señalados en donde los jóvenes mexicanos sometidos al examen obtuvieron la puntuación más baja en el aspecto referido a la solución de problemas en el área de las matemáticas. Si bien es cierto que este reporte ha sido manejado tendenciosamente y, como era previsible, han surgido críticas a la metodología y validez de los resultados, particularmente por parte de los voceros del sistema, también es verdad que esos resultados se han aprovechado para fundamentar las críticas de los –tradicionales y nuevos– detractores del aparato

gubernamental, a pesar del manejo político e ideológico que pueda hacerse de la información, hay que aceptar, por doloroso que sea, que los resultados en nada son favorables para nuestro sistema educativo.

El mismo reporte señala el incremento en el gasto educativo que ha realizado el Estado Mexicano, lo cual es plausible a todas luces, señala el reporte que se encuentra disponible en el sitio Web de OCDE:

"El panorama general de la educación en México que surge del Panorama de la Educación 2005 es de un sistema que enfrenta muchos problemas, deficiente tanto en el nivel de educación de la población como en términos de la calidad del aprendizaje del estudiante en las escuelas, pero uno en donde se están invirtiendo recursos considerables. El gasto en educación crece mucho más rápido que la riqueza nacional (PIB per cápita), los salarios de los maestros están creciendo más rápido que en virtualmente todos los países de la OCDE y los niveles de participación posterior a la educación secundaria se están incrementando.

La población nacional es amplia, la proporción de la gente joven es alta y la riqueza nacional es baja en comparación con el resto de los países de la OCDE, y en este sentido, la tarea de lograr cambios sustanciales en la educación es muy grande. Las tendencias se encuentran en la dirección correcta. Las tareas claves serían en el sentido de utilizar los recursos crecientes eficientemente para obtener las ganancias máximas posibles lo más rápido posible, mientras que se mantienen las expectativas dentro de los límites razonables."

Así pues, el gasto en educación en nuestro país ha visto un incremento considerable, encontrándose casi en el 7% del PIB que representa aproximadamente el 25% del gasto público; sin embargo el gasto por alumno se encuentra por debajo de la media de los países de la OCDE, por ejemplo en la educación primaria el gasto por alumno (establecido en dólares americanos) en México es de 1,467 en tanto que la media de los países miembros de la Organización es de 5,113; en la educación preparatoria el gasto por alumno es de 2,378 y la media de la OCDE es de 7,121. Aunado a ello la mayor proporción del gasto se hace en gasto corriente destinando sólo el 2.7% a gasto de inversión; de ese gasto corriente la mayor parte, más del 90%, se destina a salarios, aún así el salario de los docentes mexicanos es uno de los más bajos, el que implica un mayor número de horas frente a grupo y, paradójicamente, uno de los que más ha crecido en los últimos años.

Otros aspectos más allá del reporte de la OCDE, son dignos de consideración, uno de ellos es el de los profesores, en nuestro país tenemos una gran tradición magisterial que nos permite contar con una planta docente, en la mayoría de los casos, lo cual es encomiable, es fácil encontrar profesores y profesoras que han hecho de su profesión una vocación de vida y que contra viento y marea desarrollan una labor de excepción; sin embargo es necesario reconocer que no todo es así y existen verdaderos obstáculos para impartir una educación de calidad. Uno de estos obstáculos es el impresionante y monolítico aparato gremial que ha sumido a una gran proporción de los profesores en una inercia de abulia y desinterés por su profesión.

La politización de las organizaciones gremiales de los profesores, el SNTE y la CNTE (las dos caras de una misma, y hasta por género parecen aludir a una pareja mal avenida) privilegian más sus posiciones de poder político y económico que su compromiso con la educación pública. El 15 de mayo ya no celebramos el día del maestro, sabemos que es la fecha que marca el inicio de recurrentes descalificaciones entre la pareja gremial y absurdos paros que año con año no conducen más que al descuido del servicio educativo y no concluyen con la obtención de un logro significativo.

Las organizaciones magisteriales han hecho de lado su compromiso con la educación popular y con un proyecto de nación que brinde oportunidades a todos para el mejoramiento de las condiciones de vida. Sería absurdo oponerse a que el magisterio tenga mejores condiciones laborales, por el contrario, es un imperativo tener buenos y bien pagados profesores, que vuelvan a tener el papel de liderazgo y reconocimiento del que gozaron en épocas pasadas. El día que sus organizaciones gremiales dejen de encauzar los millones de pesos que aportan los profesores cada año, a las arcas de sus líderes y a sus ansias de poder y que ese dinero se destine a la promoción de un proyecto reivindicatorio y de mejoramiento personal y académico de sus afiliados, podremos constatar que el movimiento magisterial apuesta por una defensa de la educación pública.

Ningún modelo o innovación pedagógica tendente al mejoramiento de la calidad educativa puede tener éxito sin la participación decidida y calificada de sus profesores, de ahí su importancia y responsabilidad. Ninguna política educativa puede estar diseñada al margen de los profesores, su fracaso será inevitable por brillante que sea, ya lo hemos vivido y no lo aprendemos.

Es perceptible que nos enfrentamos a un círculo pernicioso entre el desarrollo económico y la calidad educativa: no se da uno por que el otro no se presenta, es ampliamente reconocido que donde debe iniciar el proceso para transformarlo en un círculo virtuoso es en la educación, no en vano el Estado, queriendo u obligado, ha destinado mayores recursos a la educación, pero, como todo en la vida, mayor gasto no significa mejor bienestar, hay que revalorar el destino del gasto y la estrategia para hacer eficientes los limitados recursos con que se cuenta. El problema es complejo y no sólo es cuestión de gasto, también están comprometidos aspectos como el modelo educativo, los planes y programas de estudios, la infraestructura y recursos educativos y, como vimos, el papel de los docentes.

La educación pública debe ser paradigma de calidad y motor del cambio económico, social, cultural y ético de nuestro país, es necesario revisar nuestros modelos y nuestra historia para encontrar las soluciones y estrategias pertinentes a un mundo globalizado, a la construcción de una sociedad cada vez más libre, democrática, justa y equitativa; es decir, educar y educarnos para aprender a ser felices en y para el mundo. 

NEOLIBERALISMO Y EDUCACIÓN. EL ORIGEN, SU DESARROLLO Y SUS IMPLICACIONES PROPOSITIVAS EN LA UNAM

Héctor Díaz Zermeno

Dr. en Historia y profesor de la FES ACATLÁN
y de la Facultad de Filosofía y Letras UNAM

LA JUSTIFICACIÓN ÉTICA DEL LIBERALISMO:

Ya que para entender el neoliberalismo hay que comenzar por el sentido del liberalismo económico, político, social, religioso y filosófico del medievo, comenzaré por remitirme al inicial, de forma muy breve.

De acuerdo con Gérard Mairet, al tratar sobre la *ética mercantil*, en su obra sobre *La ideología comunitaria y la ética de los negocios*, señala que en el liberalismo:

"Tomándolo por su aspecto más simple, el problema ético es el de la antinomia del fin y los medios: la ética del burgués cambista, que se desarrolla del siglo XIII al XV, no escapa de ese rasgo, más todavía, lo lleva a sus últimas consecuencias. La ideología moral de posnegocios se puede resumir de la siguiente manera: el fin justifica los medios, entendiendo por fin los beneficios. Si cabe resumirlo, se dirá que la ética mercantil consiste en moralizar el beneficio, en ver en éste un instrumento de progreso, siendo el intercambio el instrumento más seguro de la civilización. Mercaderes y banqueros, de ahí su indiscutible éxito, han hecho una virtud del comercio y una religión profana del dinero. No cabe la menor duda de que esta forma de ver ha sabido imponerse hasta nosotros. En su esencia ella domina aún ampliamente en nuestros días: se la debemos al burgués de antaño, a ese maestro de los negocios."¹

Las condiciones de un mundo nuevo, desde entonces, fueron dadas. Hoy en día basta reconstruirlo, cada vez más alejado de toda moral especulativa. Nuestro mundo estaba ya en germen en el Occidente de la Edad media, estableciendo múltiples alianzas, más sorprendentes unas que otras, incluso confusas: la de la tierra con el cielo, la del dinero con la virtud y más aún, la del Estado, el pueblo y los medios de educarlos, es decir, la educación.

PRESUPUESTOS Y SIGNIFICADOS DEL LIBERALISMO PRIMITIVO:

Ahora bien, a pesar de tal justificación ética del liberalismo, ésta no lo constituye en sí misma. La doctrina liberal hay que buscarla en los escritos de Locke y de Smith, de Ricardo y de Hegel. En Locke, en particular, conviene buscar la formulación más general del trasfondo liberal. Smith mismo procede en cierto sentido de él. Esta acotación se

impone porque la distinción dominio privado- público que el autor de *Investigaciones sobre la naturaleza*, elabora en términos económicos está de hecho directamente deducida de la teoría de la propiedad tal y como la desarrolla Locke en 1690. Éste último encuentra en el hecho primordial de que *yo soy propietario de mi propia persona* la "justificación principal de propiedad"... el hombre es libre y esta libertad reside en el hecho de que yo soy propietario de mí mismo.

El genio de Locke se halla en que hace derivar el conjunto, de la doctrina de este tema primordial, pues a partir de tal consideración la propiedad es un poder y este poder es natural. Poder del cual se deduce la capacidad política de cualquier ciudadano y de la sociedad civil en general. De esta sociedad civil surge luego la noción del bien común, o del interés general, en virtud del cual y por el cual existe el Estado moderno, creado en última instancia para proteger la propiedad y los propietarios.

De esta forma, el llamado *bien común* se constituye en la fórmula de moralidad y el objetivo final de cualquier autoridad constituida o representativa de la sociedad².

SURGIMIENTO DE LA CONTRAPUESTA CON EL SOCIALISMO Y COMUNISMO, LLAMADA NEOLIBERALISMO, A NIVEL MUNDIAL.

Ante estas postulaciones del liberalismo original, conforme fue pasando el tiempo y las circunstancias del capitalismo industrial, apoyado por las instituciones políticas conservadoras e imperialistas, la única forma para el pueblo de rescatar realmente el bien común fue inventar el Estado Administrador e igualitario, quitando a unos pocos los bienes de producción que privilegiaban, para distribuirlos con equidad. De allí las formulaciones del socialismo y del comunismo. Pero al dar la vuelta a la página de la historia y que han ido cayendo tales sistemas debido a la tergiversación de sus principios, toda ha venido a sustituirlo el llamado *NEOLIBERALISMO*.

Ahora, la diferencia está en que sus principales corifeos parecen ser las teorías de Hayek (Premio Nobel de Economía en 1974), y las de Friedman (también Premio Nobel, en 1976).

Aun cuando revisando con lupa y según Héctor Guillén Romo, hay diferencias entre ambos, el hecho es que los dos ponen en tela de juicio las intervenciones masivas del Estado planificador y del Estado Providencial, proponiendo nuevas opciones o un *NUEVO LIBERALISMO*. Sus postulados los sintetizamos a continuación, de forma por demás amarrada:

1.-Es necesario que el Estado deje de controlar los precios y la cantidad de mercancía producida.

2.-Es fundamental que el acceso a los diferentes empleos se abra para todas las personas y bajo las mismas condiciones. Los sindicatos no tienen razón de existir y mucho menos de actuar sobre el mercado de trabajo.

3.-Si la formación de un monopolio es inevitable, es necesario impedir por todos los medios posibles que éste caiga en manos del Estado. En el peor de los casos es preferible que la iniciativa privada lo administre y dirija.

4.-Es necesario evitar el control estatal del comercio exterior para salvar a los individuos de la tiranía del Estado.

De ese modo la libre circulación de los individuos y de las mercancías es uno de los puntos centrales de las propuestas de Hayek³.

SURGIMIENTO DE LAS PROPUESTAS NEOLIBERALES EN CONTRAPOSICIÓN CON EL MAL LLAMADO NACIONALISMO EN MÉXICO.

Casi de forma concomitante a las postulaciones de Hayek y de Friedman (no de la fecha de aparición de sus obras), en México se publicó por primera ocasión en 1981, la obra hasta hoy clásica de Rolando Cordera y Carlos Tello, intitulada *México, la disputa por la nación. Perspectivas y opciones de desarrollo*.

Según estos autores y a raíz de la crisis económico-social tan prolongada en las últimas décadas:

"El proyecto neoliberal es un proyecto metropolitano. Aspira a una reestructuración a fondo del sistema internacional capitalista en función de un diagnóstico y unas perspectivas que en lo fundamental corresponden a la forma como los perciben las cúspides del capital financiero y transnacional... en el caso de México, además, por conocidas razones neoeconómicas y geopolíticas, la visión neoliberal alcanzaría su culminación en una economía crecientemente integrada a la norteamericana a lo cual correspondería un esquema de estrecha y armónica solidaridad de la política del Estado Mexicano con la de Estados Unidos... De acuerdo con lo anterior, el proyecto neoliberal para México tiene como proposición maestra la de que los intereses a largo plazo de las sociedades norteamericana y mexicana pueden ser mejor satisfechos si ambas economías se abocan conscientemente a la construcción de un sistema global de mutua complementación... Según este razonamiento, los Estados Unidos proporcionarían a México un mercado seguro y creciente para sus exportaciones; asistencia técnica, tecnología y el *know how* norteamericano, recursos financieros abundantes; bienes de capital, de consumo duradero e incluso de consumo no duradero (alimentos) a precios competitivos y finalmente la posibilidad de incorporar a su fuerza de trabajo – en forma permanente y o eventual- aquella parte de la mano de obra mexicana que no se pueda absorber productivamente en México. A cambio de ello, México debería estar dispuesto a proporcionar a Estados Unidos, a precios competitivos, las materias primas y los productos terminados que requiera esa economía; un

mercado creciente para sus productos; a garantizar la integración industrial complementaria (maquilas y acuerdos similares a los que Estados Unidos ha establecido con Canadá en la rama automotriz), y por último a fortalecer los lazos de amistad entre ambos países a través de la solidaridad y el apoyo internacional a ese país y a su política, particularmente frente al resto de América Latina. Otros aspectos de la vida nacional (como la política educativa, laboral y la de bienestar social) se harían funcionales a la luz del proyecto neoliberal"⁴.

ALGUNAS DE LAS POSIBLES IMPLICACIONES DEL NEOLIBERALISMO EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO:

Ahora bien, partiendo del esquema anterior, a nivel histórico y general del liberalismo original, denominado ahora *neoliberalismo*, cabe cuestionarnos lo siguiente:

¿Cuál es el camino que seguirá la Universidad Autónoma de México, con miras a la modernidad, si tomamos en consideración, como señala Jürgen Habermas en su artículo sobre *La Modernidad inconclusa* que ésta debe expresar la conciencia de una época que, frente al pasado de la antigüedad se comprenda a sí misma como resultado de la transición de lo antiguo a lo nuevo... Si moderno es lo que otorga expresión objetiva a la actualidad del espíritu de una época... Si la característica de las obras modernas es lo nuevo, lo que será superado y desvalorizado por las innovaciones de los estilos futuros... Si la *modernidad* se apropia lo *clásico*, en el sentido de todo aquello que sobrevive a su tiempo por su propia fuerza y así darle autenticidad a lo actual?⁵.

Por lo que respecta a la UNAM, es obvio que parte de la respuesta está implícita en los lineamientos generales del neoliberalismo, obligados por el mismo Estado, ya que nuestra Universidad, si bien, es Autónoma por definición, también de acuerdo a la *Ley orgánica*, publicada por el *Diario Oficial*, de 6 de enero de 1945, se define como una "corporación pública", -organismo descentralizado del Estado- dotada de plena capacidad jurídica y que tiene por fines impartir educación superior, acerca de las condiciones y problemas nacionales y extender con una mayor amplitud posible los beneficios de la cultura"⁶.

De acuerdo con esta cita textual, queda claro que la UNAM, no queda al margen, ni es independiente de las directivas emanadas del Estado Federal en el cual se encuentra inmersa y por su Ley orgánica está obligada a seguir los lineamientos de la Rectoría, supervisados, encauzados y vigیلados por la Junta de Gobierno.

Tomando en consideración tales presupuestos y analizando algunas de las decisiones de la administración universitaria, comparados con los patrones del neoliberalismo, podemos señalar que nuestra Universidad está de pie, a pesar de todos los avatares del siglo XX. Funciona y sigue en marcha. Los cuestionamientos más bien irían en torno a su apego a los criterios antes comentados. ¿Se seguirán o no y en qué medida y orientación? Es muy posible que eso se haga en función del Congreso Universitario.

NUESTROS COLABORADORES

Otro de los puntos polémicos sigue siendo la reglamentación del pase automático del bachillerato a la licenciatura. Parece obvia la intencionalidad de reforzar la vida académica legítima en el nivel medio superior, tomando medidas que lleven al estudiantado a cobrar conciencia de la necesidad de intensificar sus esfuerzos para estar en un nivel competitivo del medio laboral al cual se integrará.

Otras inquietudes se derivan de algunas de las notas periodísticas que han destacado la forma en que en algún momento, la administración universitaria ha tomado en cuenta las estadísticas del INEGI, sobre el aumento de la población y por supuesto en qué medida se deben hacer ajustes para el mejor funcionamiento de la Universidad.

En consideración a tales artículos y del marco conceptual del neoliberalismo, de ellos se podrían desprender varias observaciones:

1.-Igual que desde el *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000* y, en la *Ley General de Educación de 1993* se era consciente de la globalización económica y por lo mismo el programa de trabajo de la rectoría anterior pretendía minimizar los posibles impactos negativos y maximizar sus beneficios, considerando que México, integrándose a alguno de los tres grandes bloques económicos, logrará convertirse en una potencia industrial media en unos 20 años.

2.-Dado que México no escapa a la llamada *sociedad de la información*, el gobierno hará necesario, tal vez, un *manejo integrador* de áreas que van desde el comercio hasta el medio ambiente; o de los derechos humanos hasta redes y organizaciones no gubernamentales, dentro de las cuales, la Universidad tendrá que formar recursos humanos que sean afrontar los retos inmediatos y futuros, con una colectividad más preparada y más informada, para establecer mejores relaciones laborales.

Por lo anterior, las universidades tendrán como papel determinante el contribuir a preservar y enriquecer los valores de la cultura nacional, así como conservar, difundir y reforzar nuestros valores.

3.-De las anteriores reflexiones se desprende que nuestros modelos educativos y los planes tradicionales de estudios deben ser revisados continuamente, así como el modelo mismo de la organización de las instituciones de educación superior aquí es donde surgen inquietudes más agudas y no menos importantes de dilucidar con serena reflexión:

¿Se dará la *Universidad virtual* en toda su plenitud? ¿Se podrá hacer funcionar el Sistema de Universidad Abierta como en otros países?. Esto presupone la formación en la autodisciplina. ¿Se puede suponer ésta en el caso de México? Por otro lado, sabemos que en algunas universidades se imparten clases vía satélite, con la posibilidad de preguntar directamente al expositor. El costo es alto. ¿Está muy lejos el día en que se pueda sustituir a la mayoría de los maestros con este sistema de monitores, por considerárseles obsoletos protagonistas de la educación formal?

La contra parte es muy alentadora. La computación practicada en el nivel superior, bien instrumentada acelera los procesos de industrialización y del progreso neoliberal. Pero, una cosa es obtener respuestas sistematizadas y otra es que con un maestro real se entienda mejor la problemática personal del alumnado, así como las respuestas más precisas a preguntas de carácter individual y de casos particulares.

4.-Hay otros cuestionamientos que se derivan del anterior:

¿Se puede sustituir el sistema clásico de la evaluación al estilo Lafourcade, por el de un Piaget, en el que se busque más el desarrollo de capacidades y destrezas creativas en la selección apropiada de la información que lleve a la reflexión y a la formación de investigadores y no sólo de eruditos, a través de la selección de textos y antologías que en nuestra Universidad no es lo más común?

5.-Parte de las respuestas a estos cuestionamientos las encontramos en la intención del programa que encabezara el Dr. Barnés y que era, promover y fortalecer proyectos de docencia e investigación interdisciplinaria en que los estudiantes y académicos de las humanidades y las ciencias sociales interactúen con los de ciencias naturales e ingeniería en una universidad con mayor movilidad horizontal y en la que todas las posibilidades estén abiertas a sus académicos y estudiantes.

Otro de los medios que está en vías de realización es la instrumentación de la red de campos de la Universidad.

6.-De lo expuesto hasta aquí y tratando de sintetizar, nos va quedando claro en nuestro análisis comparativo que, a fin de cuentas, la misión de nuestra Universidad sigue siendo el de la formación de recursos humanos; el de la investigación y el de preservar y difundir la cultura nacional así como los grandes valores de la cultura universal en beneficio de la sociedad mexicana.

ES DECIR: los fines de la ética liberal y neoliberal son evidentes: beneficiar a la sociedad y al país, encaminándolo en la productividad y en el progreso.

LOS MEDIOS: ampliar las posibilidades al mayor número de mexicanos, en la medida en que se esfuercen por ser competitivos a nivel licenciatura. A nivel de posgrado tal parece que se pretende tener una mayor flexibilidad que permita duplicar en un plazo no mayor de diez años la matrícula escolar. En este último sentido y sólo como un ejemplo, podemos señalar que ya se tienen varios semestres trabajando en la MADEMS, actualizando e impulsando a los maestros del CCH en cuestiones pedagógicas relacionadas con sus propias carreras.

7.-En cuanto a los maestros, tal parece que el estímulo conocido como PRIDE, pero con la acentuación de la crisis económica, pudieran revertirse las intenciones; aunque por otro lado, en ocasiones, los esfuerzos por apoyar a los maestros se ven limitados por la extralimitación de algunos consejeros técnicos que personalizan sus decisiones.

Tales intenciones se ven reforzadas con la promoción permanente de cursos de actualización y la obligación de

asistencia a congresos, asesorías, estancias de investigación, etc.

8.-En cuanto a los alumnos, se pretenden formar nuevos cuadros de docentes de nivel de posgrado, mediante la incorporación de alumnos de la licenciatura con alto promedio, vocación e interés por la práctica docente.

9.-En cuanto a los planes de estudio resulta inútil cualquier comentario, pues las reuniones para su estudio y nuevos planteamientos se encuentran en proceso.

REFLEXIONES A MODO DE CONCLUSIÓN:

En síntesis: la intención neoliberal de llevar al progreso al país y a la Universidad son evidentes. La cuestión estadística nos podría llevar a conclusiones más válidas desde el punto de vista práctico, pero no se cuenta con ellas. Conocer la proporción del presupuesto asignado al área científica, administrativa y contable con respecto a la humanística nos daría una visión más precisa. En cualquier caso, nuestra Universidad sigue siendo el punto de referencia, comparación y de partida para mejorar la educación y la situación del país, con respecto al resto del sistema educativo nacional. 

NOTAS:

1 Gérard Mairet, *El Liberalismo. Presupuestos y significaciones*. En: Francois Chatelet (Coordinador): *Historia de las ideologías*, vol. III. México, Premiá Editora, 1990, p. 171.

2 Reflexiones glosadas en torno al mismo autor, Mairet, En: *op. Cit.*, pp. 116-140.

3.Héctor Romo Guillén, *La contrarrevolución neoliberal*. México, Ediciones ERA, 1997, pp. 13-16.

4 Rolando Cordera y Carlos Tello, *México, La disputa por la nación. Perspectivas y opciones del desarrollo*, México, Siglo XXI Editores, 1995, p. 81.

5 Jürgen Habermas, *La modernidad inconclusa*, En: *Revista Vuelta*, No. 54, pp. 4-9.

6 *Ley Orgánica. Universidad Nacional Autónoma de México. 50 años. Legislación Universitaria*. México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1995, p. 15.

OBRAS CONSULTADAS:

CHATELET, Francois (Coordinador). *Historia de las ideologías*, vol. III. México, Premiá Editora, 1990.

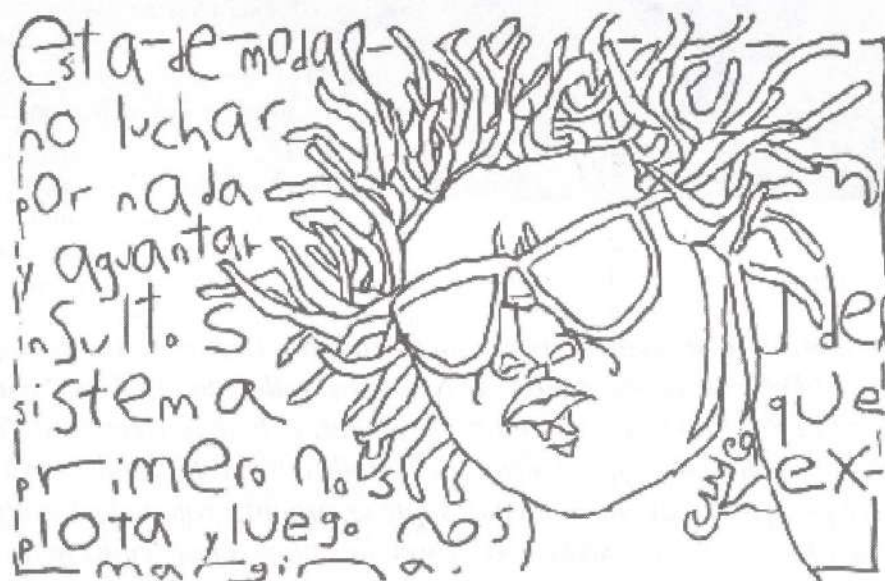
CORDERA, Rolando y TELLO, Carlos: *México, La disputa por la nación. Perspectivas y opciones del desarrollo*. México, Siglo XXI Editores, 1995.

HABERMAS, Jürgen: *La modernidad inconclusa*. En: *Revista Vuelta*, No. 54, pp. 4-9.

Ley Orgánica. Universidad Nacional Autónoma de México. 50 años. Legislación Universitaria. México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1995, p. 15.

MAIRET, Gérard: *El liberalismo. Presupuestos y significaciones*. En: Francois Chatelet (Coordinador). *Historia de las ideologías*, vol. III. México, Premiá Editora, 1990.

ROMO GUILLÉN, Héctor, *La contrarrevolución neoliberal*. México, Ediciones ERA, 1997, pp. 13-16.



Por: Ricardo Cid Hernández

IN MEMORIAM

**DRA. LIBERTAD
MENÉNDEZ MENÉNDEZ**

(1946-2005)

**DR. ENRIQUE MORENO
Y DE LOS ARCOS**

(1943-2004)



Paedagogium rinde un homenaje a la memoria imborrable de nuestros queridos profesores: el Dr. Enrique Moreno y de los Arcos, fallecido el 17 de noviembre de 2004, y la Dra. Libertad Menéndez Menéndez, el 5 de noviembre de 2005. Publicamos las semblanzas que fueron presentadas por la Lic. Ana María del Pilar Martínez en ocasión de los homenajes que se organizaron en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, y en los cuales fuimos partícipes junto con la comunidad entera de nuestra Facultad.

SEMBLANZA BIOGRÁFICA DEL DOCTOR ENRIQUE MORENO Y DE LOS ARCOS

Enrique Moreno y de los Arcos nació en la ciudad de México el 15 de noviembre de 1943. Sin duda, sus padres, los profesores Roberto Moreno y García y doña Adela de los Arcos determinaron la vocación de su hijo.

El maestro Moreno y García, originario del estado de Michoacán, fue profesor normalista y universitario, perteneció al Partido Socialista Mexicano, impartió cátedra en la Facultad de Filosofía y Letras y fue autor de numerosos y eruditos trabajos de interés pedagógico. La maestra de los Arcos, republicana originaria de Galicia, España, llegó a nuestro país exiliada tras la cruenta guerra civil española, con el amplio grupo de exiliados que recibieron asilo durante el gobierno cardenista. En México desarrolló una larga y fructífera carrera como profesora de primaria por más de 30 años.

Juntos formaron una sólida familia al lado de sus hijos gemelos Roberto y Enrique, quienes, siguiendo la tradición familiar, estudiaron en la Escuela Nacional de Maestros y se desempeñaron inicialmente como profesores de primaria. En 1962 Enrique Moreno y de los Arcos ingresa a la Facultad de Filosofía y Letras, para estudiar la licenciatura en Pedagogía. Se formó en las cátedras de brillantes profesores mexicanos y del exilio español, entre quienes destacaron Francisco Larroyo y Domingo Tirado Benedí.

Obtuvo el título de pedagogo el 14 de octubre de 1966, tras defender la tesis: *La educación asistemática*. Realizó estudios de maestría en Pedagogía en la misma facultad, y obtuvo el grado respectivo el 19 de marzo de 1969. El trabajo que presentó en esa oportunidad llevó por título: *Perspectivas de la investigación sociopedagógica*. Tras ello, estudió el doctorado en Pedagogía, grado que obtuvo el 26 de abril de 1996, con la investigación denominada: *Hacia una teoría pedagógica*.

El doctor Moreno y de los Arcos se desempeñó como docente en la UNAM durante 36 años. Impartió diversas asignaturas en la licenciatura en Pedagogía, entre las cuales destacan sus cursos de Investigación pedagógica y Pedagogía experimental. En el posgrado en Pedagogía dictó, entre otras cátedras, el Seminario sobre Textos Clásicos y Contemporáneos de la Pedagogía, el cual es memorable no sólo por la erudición que demostraba sobre la diversidad de autores y temas que ahí se abordaban, sino por la generosa orientación que siempre dio a quienes fuimos sus alumnos para indagar sobre temáticas que lúcidamente identificaba como vetas vírgenes para explorar, con el fin de contribuir al desarrollo del conocimiento acerca del quehacer educativo y a la construcción teórica de la Pedagogía.

A lo largo de esta larga y fructífera actividad docente dirigió 40 tesis dentro de nuestra Universidad: 15 de licenciatura, 18 de maestría y 7 de doctorado. Asimismo, participó como sinodal en numerosos exámenes profesionales y de grado. Dictó cursos y diplomados de carácter curricular y extracurricular dentro de la propia UNAM y en otras instituciones de educación superior de la ciudad de México y de la República Mexicana.

En 1994 fundó el Seminario de Pedagogía Universitaria, con la intención de crear un espacio de discusión para quienes realizan investigación pedagógica sobre los problemas de la enseñanza de las diversas disciplinas que se cultivan en la universidad, así como para dar a conocer los proyectos de innovación didáctica en el campo de las ciencias, las humanidades y las artes, en el ámbito de la educación superior. Vale la pena destacar que a lo largo de los 10 años de existencia del Seminario, y de las 110 sesiones de trabajo realizadas se han abordado cuestiones sobre la didáctica de disciplinas tales como la arquitectura, la anatomía, la ética, la historia, la actuación, las matemáticas, la música, el trabajo social, la lógica o la ingeniería. Asimismo, se han presentado proyectos educativos institucionales como la reforma al plan de estudios del bachillerato del CCH; la educación abierta y a distancia en la UNAM; la experiencia del CENEVAL en los procesos de construcción de los exámenes nacionales y los resultados obtenidos; o bien, la estructura y programas que ofrece la recientemente creada Universidad de la Ciudad de México, entre otros.

El doctor Moreno y de los Arcos combinó sistemáticamente la docencia con la investigación, tarea en la cual participó en diversos estudios, entre los cuales pueden mencionarse: *El efecto físico sobre el aprendizaje*, realizado a través de un convenio entre la UNAM y la UNESCO; y la investigación denominada *Determinación del léxico disponible y fundamental. Búsqueda de estructuras y reglas de adquisición del léxico*, inscrita dentro de los programas PAPIIT-DGAPA, entre otros.

Universitario cabal y comprometido, participó como consejero propietario de estudios de posgrado en la Facultad de Filosofía y Letras, de 1979 a 1983 y de 1985 a 1988. En esta misma entidad fue secretario académico del Colegio de Pedagogía y, posteriormente, coordinador. Fungió como secretario académico de la División de Universidad Abierta, antes de asumir la jefatura de la misma; posteriormente fue secretario general de nuestra Facultad.

En 1983 fue invitado a dirigir la Dirección General de Orientación Vocacional, lugar en donde previamente había ocupado la jefatura de la Oficina de Psicometría, la del Departamento Técnico y la de la Oficina de Investigación.

Se desempeñó como asesor de la rectoría de la Universidad Nacional de 1987 a 1999, durante los periodos de los rectores Jorge Carpizo, José Sarukhán y Francisco Barnés.

Participó como miembro de diversas comisiones académicas dentro y fuera de la Universidad; entre ellas pueden mencionarse las comisiones dictaminadoras de Pedagogía y Geografía en la Facultad de Filosofía y Letras; la de Ciencias de la Comunicación en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales; la del Sistema Universidad Abierta de la Facultad de Psicología; y la de la Facultad de Odontología. Fue asesor pedagógico del Departamento de Anatomía de la Facultad de Medicina, campo en el que realizó múltiples aportaciones y, sin exagerar, creó escuela en cuanto a la consolidación de procesos de investigación sobre los problemas de enseñanza-aprendizaje del campo y en la innovación didáctica para subsanarlos.

Asimismo, fue un activo integrante de la Comisión del Área de Humanidades y Ciencias Sociales de los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior.

Otra faceta que es preciso destacar en la vida académica del doctor Moreno y de los Arcos es la referida a la actividad que desarrolló como autor y editor. Escribió libros, capítulos de libros y un sinnúmero de artículos sobre educación y Pedagogía, muchos de los cuales han sido objeto de reconocimiento y discusión constantes. En todos ellos, destaca la capacidad de análisis y el conocimiento erudito y profundo que sobre temas educativos y autores clásicos y contemporáneos de la Pedagogía le caracterizaban.

Sus obras fundamentales son: *La educación asistemática*, texto que busca conceptualizar y caracterizar esta modalidad educativa y los diversos agentes que se encargan de ésta; en la obra *Pedagogía y ciencias de la educación*, plantea la pertinencia epistemológica de concebir a la Pedagogía como LA ciencia de la educación, en contra de la postura que habla de un conjunto de ciencias de este fenómeno; en su texto *Plan de estudios y "curriculum"*, con la sapiencia e ironía que le eran característicos, denuncia el problema del acúmulo indiscriminado de términos o el empleo inadecuado de los mismos, que ha generado una babel en el vocabulario pedagógico y en la comunicación entre legos y especialistas dentro de nuestra disciplina; en *Hacia una teoría pedagógica*, obra de plena madurez intelectual, construye una teoría basada en una erudita caracterización diferencial entre dos modelos educativos: el artesanal y el escolar, y el desarrollo e interacción de éstos a lo largo de la historia.

Algunos otros títulos de su autoría son: *Sobre la universidad*, *Los paradigmas metodológicos de la investigación pedagógica*, *Principios de pedagogía*

asistemática, *Examen de una polémica "en relación al" examen y Crítica de la crítica*.

Fue autor asimismo, de más de 60 artículos y ensayos, que aparecieron publicados en revistas, periódicos, memorias y obras varias. Entre éstos pueden mencionarse: "Los orígenes de la pedagogía en la Universidad Nacional", publicado en la revista *Enseñanza más aprendizaje* de la Escuela Normal Superior de Nuevo León; "El lenguaje de la pedagogía", en la revista *Omnia*; "Sobre la historia de la universidad y de la reforma universitaria", en *Cuadernos del Congreso Universitario*; "El vocabulario de la pedagogía: el curriculum", editado en *Humanidades* revista de la Universidad de San Carlos, de Guatemala; "Disparatario pedagógico. Antología del disparate", aparecido en *Básica. Revista de la Escuela y del Maestro*; y "En busca de las musas de Rodin", publicado en la *Revista de la Universidad*. Además de éstos publicó más de 80 artículos de divulgación.

Fue promotor de la creación de la Biblioteca de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, la cual editó las obras: *Escritos pedagógicos*, de Francis Bacon; *Sobre la educación de los niños*, de Plutarco; *Tratado elemental de pedagogía*, de Luis E. Ruiz; y *Tratado elemental de pedagogía*, de Manuel Flores.

Asimismo, fue editor de más de una docena de textos publicados por el Seminario de Pedagogía Universitaria.

Su amplia trayectoria académica fue reconocida con diversas distinciones y reconocimientos, entre los que destacan la obtención de mención honorífica en sus exámenes de titulación y de grado; la preseña *Tlacaélel* otorgada por la Universidad del Sol y la Fundación Tlacaélel, del Estado de Morelos. Perteneció al Sistema Nacional de Investigadores y obtuvo el nivel D en el Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo.

Fue integrante del Seminario de Problemas Científicos y Filosóficos, dirigido por el doctor Eli de Gortari; y del Seminario de Estudios para la Descolonización de México, cuyo director es el doctor Rubén Bonifaz Nuño. Como ya hemos señalado, fundó y dirigió el Seminario de Pedagogía Universitaria. Además, participó como miembro regular de la Academia de la Investigación Científica.

Fue miembro fundador y presidente del Colegio de Pedagogos de México, asociación profesional desde la cual organizó e impulsó la realización de una decena de congresos nacionales sobre Pedagogía.

Enrique Moreno y de los Arcos poseía un don muy especial: el de la amistad. Fue amigo de sus maestros, sus jefes, sus condiscípulos y sus alumnos, con quienes estableció sólidas relaciones de afecto. Siempre estaba dispuesto a ayudar, a brindar un consejo, a cuestionar propositivamente o, simplemente, a escuchar. Su cubículo en la Facultad y su hogar estaban siempre abiertos para recibir a quienes le solicitaban apoyo. De los vínculos de trabajo, asesoría o magisterio podía pasar, con la calidez y el sentido del humor

incisivo e inteligente que le eran propios, a estrechar lazos amistosos, los cuales una vez establecidos eran prácticamente imperecederos. Muchos de los que le conocimos podemos dar testimonio de ello.

Estos atributos de la personalidad de Enrique Moreno, pudieron manifestarse gracias a su sólido matrimonio con la doctora Libertad Menéndez con quien compartió por más de 30 años su vida, su defensa y pasión por la Pedagogía y su compromiso y fidelidad hacia la UNAM. Sin duda, Libertad y sus hijos Jorge, Alina y Enrique, contribuyeron a crear esa atmósfera de tranquila estabilidad y afecto propios de ese lugar de referencia que ha sido el hogar de la familia Moreno Menéndez.

Quienes tuvimos la suerte de conocerle le recordaremos siempre como un hombre amable y honesto; como un conversador magistral, por su cultura y erudición universales,

que le hacían ser un humanista en el sentido clásico del término. Coincidió completamente en la forma en que le describió una de las académicas participantes en el homenaje que se le realizó hace unos días en la Facultad de Filosofía y Letras: Enrique fue un ser educado, lo que le permitió ser educador.

Está por demás decir que resulta imposible resumir de manera puntual en un espacio como éste, una vida productiva y plena como la del doctor Enrique Moreno y de los Arcos. Concluyo señalando que fue un intelectual que dedicó su vida a la UNAM. Por ello, haber recibido el 26 de octubre de 2004 el *Premio Universidad Nacional*, en el área de docencia en Humanidades, fue el justo reconocimiento de nuestra *Alma mater* a su trayectoria académica y a su incuestionable compromiso institucional.

SEMBLANZA BIOGRÁFICA DE LA DOCTORA LIBERTAD MENÉNDEZ MENÉNDEZ

Si se dudara sobre el vínculo entre el nombre y la personalidad de la gente, tendría que admitirse que esta relación quedaba confirmada contundentemente al hablar de Libertad. Sus padres, el escritor, poeta y político don Miguel Ángel Menéndez y doña Irma Menéndez mujer dulce, inteligente y buena observadora de la naturaleza humana, no pudieron elegir mejor nombre que el de Libertad, para la última de sus tres hijos, Marisol y Rodolfo los mayores. Según me ha contado la propia Marisol, tras un problema de índole político, su padre que era hombre de ideas claras y congruentes, con el acuerdo de doña Irma, decidieron llamar a la bebé nacida en la ciudad de México el 3 de febrero de 1946, Laura de la Libertad, dupla de nombres en la que el primero de éstos hacía referencia poética y metafóricamente a La hora en que vendría la Libertad. Por diversas causas el registro civil de la pequeña se llevó a cabo cuando ésta contaba con más de dos años de edad. Al momento en que los padres aclaraban algo ante un servidor público, la secretaria de la oficina que se había adelantado a llenar el acta de nacimiento respectiva preguntó ¿cómo se va a llamar la niña? y fue la propia interesada quien respondió directamente un nombre: ¡Libertad! Me parece que esta anécdota, describe de cuerpo entero a nuestro personaje.

Libertad pasó parte de su infancia en la ciudad de Mérida, Yucatán. Le escuché contar de ese tiempo historias maravillosas; hablaba sobre la casona de provincia en la que creció y sobre hechos que la marcaron. Uno de ellos era su recuerdo de los grupos de campesinos que, vestidos en su ropa de manta de un blanco deslumbrante, acudían a pedir consejo a su padre, a quien llamaban *Tata Miguel Ángel*. De ese tiempo data la anécdota en la que acusó a su hermana

mayor de haberle deshecho sus chinos del pelo, al rescatarla de morir ahogada al caer en una alberca.

Posteriormente, la familia trasladó su residencia a la ciudad de México, donde Libertad realizó sus estudios secundarios, para ingresar después a la Escuela Nacional de Maestras de Educación Preescolar, donde se formó como educadora, entre los años de 1963 y 1965. Ejerció la docencia en un jardín de niños de la colonia Campestre Churubusco y, seguramente, marcó a sus pequeños pupilos al impartir clases como la que narraré enseguida, en la que dando muestras de un realismo pedagógico pocas veces visto en nuestras escuelas, para explicar el tema de la vaca alquiló en un establo cercano a uno de estos animales, al cual junto con su cuidador llevó a la escuela, donde aquél ordeñó a la vaca y después repartió pequeñas muestras de la leche obtenida. Cabe decir que la clase teórico-práctica fue todo un éxito y que al concluir con la afirmación: "ahora niños ya saben de donde sale la leche que toman en su desayuno", uno de sus alumnos le contestó que su hermanito recién nacido también tomaba leche, y que ésta no era de vaca sino de su mamá, ante lo cual nuestra incansable y científica profesora dando una lección magistral sobre mamíferos, reproducción y lactancia, nunca imaginó que terminaría con un acta administrativa ante la SEP, levantada por algunos padres de familia escandalizados de tal hecho.

No satisfecha con su formación y trabajo como educadora, ingresó en 1967 al Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras, a estudiar la licenciatura. Su generación dejó huella en este espacio: Ofelia Eusse, Patricia Ducoing, Ofelia Escudero, Clara Carpy y la propia Libertad, entre otras, formaron parte de ella. Al concluir sus estudios

en 1970, formó parte de un grupo de becarias que se incorporó tempranamente a la docencia para atender a la creciente matrícula en la carrera de Pedagogía.

En 1972 obtuvo el título de licenciada, con mención honorífica, como ocurriría con los grados de maestría y doctorado que alcanzó después. Inició su carrera como docente universitaria a partir de 1973, y por más de 32 años formó a múltiples generaciones y a muchos de quienes más adelante nos incorporamos como docentes en el Colegio; menciono, entre otros, los nombres de Ruth Ivonne García Delgado, Nelly Resnick, Rosa Lezama, Esther Hirsh, Martha Corenstein, Benito Guillén, Teresita Durán, Ma. Luisa Guerrero, Bernardo Lagarde, Marcela Gómez, Laura Rojo, José Medel, Martha Diana Bosco, María del Carmen Saldaña, Celia Ramírez, Mariana Sánchez, Concepción Barrón, Guadalupe García Casanova, Araceli Martínez y Margarita Valencia, quienes nos formamos bajo la práctica dinámica e innovadora de ésta novel maestra.

Libertad era inolvidable como docente por su estilo exigente, libre de concesiones, pero comprometido con el que impartía los temas de sus cursos y con la forma en que se relacionaba con los y las alumnas que lográbamos sobrevivir a sus niveles de exigencia. A lo largo de los años he escuchado múltiples comentarios sobre su forma de ser docente, sobre la profundidad del conocimiento que poseía y el rigor metodológico que imprimía en su exposición. Nadie que haya sido su alumno salió de sus cursos sin aprender a fondo sobre un asunto y sin quedar marcado por su estilo.

En cuanto a las temáticas de sus cursos, si bien impartió diversas asignaturas de la licenciatura, se fue especializando en el campo de la epistemología y la metodología de la investigación pedagógica, en los cuales era una verdadera autoridad por su erudición. Mientras esto ocurría realizó en la propia Facultad, estudios de maestría y doctorado en Pedagogía, entre 1970 y 1974. Se graduó de maestría en 1979 e hizo lo propio en el doctorado en 1996, con alto reconocimiento como ya hemos señalado. Al graduarse se incorporó como docente en el posgrado de Pedagogía a partir de 1979. En éste, el Seminario de Metodología de la Investigación Pedagógica que dirigió desde entonces, fue memorable y fiel reflejo de la propia evolución teórica de su expositora, quien fue cambiando sus temáticas, desde el manejo profundo de las diversas modalidades de investigación causal hasta la introducción de la metodología cualitativa en la investigación pedagógica, y con una audacia propia de ella, introdujo en este campo el estudio de la fenomenología de Husserl, la discusión de la metodología de programas de investigación científica e historiográfica de Imre Lakatos y la teoría de Alfred Schutz en los procesos heurísticos en Pedagogía, dejando escuela y la enorme tarea de continuar indagando sobre estos autores y paradigmas para contribuir al desarrollo y al enriquecimiento de la construcción teórica de nuestra disciplina.

A lo largo de su larga y fructífera actividad docente, Libertad dirigió 32 tesis dentro de nuestra Facultad: 13 de

licenciatura, 11 de maestría y 8 de doctorado. Asimismo, participó como sinodal en más de 70 exámenes profesionales y de grado. Dictó cursos y diplomados de carácter curricular y extracurricular y dirigió tesis de licenciatura y posgrado en otras instituciones de educación superior de la ciudad de México y de la República Mexicana, entre las cuales pueden mencionarse la Escuela de Graduados de Monterrey, las facultades de Pedagogía de la Universidad Autónoma de Nuevo León y de la Universidad Veracruzana y el Centro de Investigación y Docencia en Humanidades del Estado de Morelos (CIDHEM).

Remontándonos en el tiempo, en 1973 inició tareas académico-administrativas en el recién creado Sistema de Universidad Abierta de la Facultad, primero en la Unidad de Asesoría Pedagógica y, posteriormente, como jefa del Departamento de Pedagogía. En la primera asesoró pedagógicamente la elaboración y fundamentación de los diversos planes y programas de estudio de las licenciaturas del sistema abierto y colaboró en la definición de criterios pedagógicos y en la supervisión de la hechura de los materiales de estudio autodidacta que se elaboraban para los alumnos, las famosas guías de estudio, proceso en el que su férrea actuación es motivo de un anecdotario en sí misma.

En 1979 fue invitada a hacerse cargo del Departamento de Pedagogía de la División de Estudios de Posgrado de la Facultad. En el año de 1980 el doctor José Pascual Buxó, jefe de dicha División, le invitó a colaborar como Secretaria general, cargo que ejerció hasta 1981. Al año siguiente y hasta 1984 se desempeñó como jefa del Departamento de la Maestría en Enseñanza Superior. Entre 1985 y 1986 colaboró con la Dirección General de Intercambio Académico de la UNAM, como jefa del Departamento de Programas Especiales. Entre 1993 y 1995 participó como Coordinadora del Centro de Apoyo a la Investigación de la Facultad; y de 1995 a 1997 como Coordinadora del Departamento de Planes y Programas de Estudio de la misma; entre 1995 y 1998 volvió a ocupar el cargo de Coordinadora del Departamento de Pedagogía de la División de Estudios de Posgrado de la Facultad.

Está de más decir, que donde Libertad se paraba provocaba verdaderas revoluciones en procedimientos, ritmos de trabajo y en el logro de productos. Ninguno de quien haya fungido como su jefe, como su colega o su colaborador cercano podría aseverar lo contrario.

La doctora Libertad Menéndez realizó, además de lo ya mencionado, tareas de investigación, producto de las cuales concluyó más de 22 reportes y publicaciones diversas, entre las cuales mencionaré sólo dos, el conocido reporte denominado: *Los egresados del Colegio de Pedagogía de la FFyL*, publicado en 1986 por el CESU; y su exhaustiva y erudita investigación sobre la historia de la Facultad, que se tradujo en su tesis de doctorado: *Escuela Nacional de Altos Estudios y Facultad de Filosofía y Letras. Planes de Estudio, tesis y grados. 1910-1994*, de la cual se desprendieron diversos proyectos de profundización, concluidos o en

proceso, apoyados por la UNAM, a través de diversos programas institucionales, sobre ciertos temas que Libertad siguió profundizando, y de los cuales se han editado o se encuentran en prensa diversas publicaciones, entre las que se pueden mencionar *El origen y desarrollo de las especializaciones científicas y humanísticas en la ENAE. 1916-1921*; *La noción de extensión universitaria en la Universidad Nacional de México en 1916*, así como el proyecto sobre semblanzas biográficas de los directores de la Facultad, entre otros.

Al referirme a su tesis de doctorado no puedo dejar de contar un par de anécdotas: corría un mes de junio, y aproximándose la realización de un Congreso Nacional de Pedagogía, me propuso que realizáramos una pequeña investigación sobre los titulados y graduados en la Facultad, con el fin de presentar algunas conclusiones en dicho evento. Accedí pensando que éste se llevaría a cabo en el mes de octubre. Esa investigación se convirtió en un megaproyecto que llevó más de 7 años de visitas a bibliotecas y a archivos universitarios. En la búsqueda de información, tuvimos que incluir algunas dependencias como el Departamento de Control Escolar, de la Dirección General de la Administración Escolar de la UNAM, que en ese tiempo se encontraba a cargo de la licenciada Clara Angélica Treviño, con quien le unió una gran amistad, resultado del apoyo a este proceso de investigación. Clara, una universitaria profesional y eficiente, ante la insistencia de Libertad y su capacidad para involucrar a todos en los proyectos que emprendía, se vio obligada a dedicar algunos fines de semana a la búsqueda y localización de varios volúmenes de libros de actas de exámenes profesionales, extraviados en los sótanos de la Torre de Rectoría, los cuales, una vez descubiertos, fueron depositados personalmente por Libertad y por quien esto escribe en el archivo histórico de la UNAM.

Me interesa resaltar que la doctora Menéndez poseía las características esenciales para ser una excelente investigadora: era sistemática, ordenada, cuidadosa, obsesiva, perspicaz, intuitiva, y creativa; le encantaba zambullirse entre pilas de documentos, inferir hipótesis y deducir líneas de interpretación; podía imaginar conflictos entre personajes y encontrar causas y motivaciones detrás de acciones institucionales. Pero, además, sabiendo que podía fundamentar su decir, se atrevía a plantear sus ideas por escrito, lo cual hacía de manera magistral.

Publicó un amplio número de obras de su autoría, algunas de las cuales aparecerán de manera póstuma; asimismo, le fueron publicados diversos artículos en revistas especializadas y de divulgación; escribió un número importante de capítulos de libros. En este último rubro destaca su participación como coordinadora y coautora en el libro *Setenta años de la Facultad de Filosofía y Letras*.

Por su solidez y seriedad académica fue invitada a colaborar en diversas comisiones académicas dentro y fuera de la Universidad; entre ellas puede mencionarse su participación en la selección de profesores del Colegio de

Ciencias y Humanidades (CCH) y como integrante de la Comisión Dictaminadora de Técnicos Académicos; apoyó diversos procesos de selección de becarios y de candidatos a ingresar al posgrado en Pedagogía; colaboró en la Comisión del Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo (PRIDE) de la Escuela Nacional de Trabajo Social, entre otras tareas. Asimismo, fue invitada como asesora en cuestiones metodológicas en diversas instancias académicas como el Seminario de Pedagogía Universitaria, el CCH y el CIDHEM.

Su amplia trayectoria académica fue reconocida con diversas distinciones y reconocimientos, entre los que destacan la obtención de mención honorífica en sus exámenes de titulación y de grado y la medalla al mérito universitario. Perteneció al Sistema Nacional de Investigadores y obtuvo el nivel C en el PRIDE.

Libertad fue una mujer de familia. Adoraba a sus hijos; amaba y respetaba a su marido y era correspondida; quería y era querida por sus padres, hermanos y sobrinos; quiso y fue querida por su suegra, doña Adela de los Arcos, como una hija. Nunca descuidó su casa y sus compromisos familiares; asistir a una comida "común y corriente" en su casa significaba, invariablemente, deleitarse con una comida de gala, con entrada, tres platos, postre y diversas bebidas. Era una anfitriona sorprendente, sabía qué te gustaba y cuidaba de tenerlo listo cuando acudías a su invitación.

Combinaba las tareas familiares y las académicas con una habilidad sorprendente. El día para ella tenía 48 horas y pasaba infatigablemente de unas a otras actividades con absoluta naturalidad. Solía preguntarle siempre, a qué hora pudiste hacer esto o aquello y, en broma, aunque estoy convencida de que así lo hacía, respondía entre tres y cuatro de la mañana. Trabajó hasta el último día en que pudo hacerlo, asesorando tesis y escribiendo, no queriendo dejar pendientes.

Se le extraña ya, por su belleza y personalidad deslumbrantes; por su humor y su risa francas; por el entusiasmo desbordante que imprimía en todo lo que emprendía; por su capacidad para transformar en realizable lo que parecía imposible y porque lograba contagiar su optimismo y empuje a quienes le rodeábamos. Fue un ejemplo por su fuerza, su valentía, su amor a la vida y su capacidad de lucha.

Fue una amiga solidaria y generosa, una profesional de la Pedagogía incansable por dar a conocer y respetar a la disciplina; fue, igualmente, una universitaria leal y ejemplar que le dedicó su vida académica a la UNAM.

En lo personal, no sé cómo voy a suplir su ausencia; perdí a mi maestra, a mi consejera, a mi hermana mayor, a mi amiga incondicional.

Libertad querida, tuviste una vida plena e intensa. Espero que ahí donde estés, te hayas encontrado con quienes tanto quisiste y que, en su momento, nos encontremos de nuevo para poder fundirnos en un cálido y amoroso abrazo. 

GÜEREJA QUERIDA:



*La profundidad y verdadera riqueza de la vida no termina con la muerte.
Tu ejemplo, tu voz, tus carcajadas, tu cariño,
están aún aquí con nosotros.*

Fuiste una de las profesoras de la licenciatura que más destacó, para mi generación, de entre todos y todas. Había compañeros que no se acercaban, porque desde siempre les impuso tu tono, tu actitud, o tal vez sólo tu belleza.

En lo personal me gustó tu estilo fuerte, decidido y hasta agresivo al dar clase. Hubo una buena química desde el principio. Si tú interrogabas acerca de la clase: yo sabía, porque realmente estaba interesada, no venía sólo a pasar el rato, estaba ahí con todos mis sentidos, reconociéndome privilegiada. Cuando dudaba o ignoraba: tú orientabas, aconsejabas, aclarabas, pero sobre todo, retabas a ir más allá.

A pesar de que por esos años y siendo muy joven para ello, establecías distancia hablando generalmente de usted a los alumnos, estuve entre quienes desde el principio utilizamos el tú y que nos fue correspondido de muy buena gana.

Pronto me pediste que fuera tu adjunta en una de las asignaturas que impartías. Haber sido invitada a participar en el concurso de ingreso para trabajar formalmente como ayudante de profesor en nuestra Universidad, hace casi treinta años, también lo debo fundamentalmente a tí.

Seguí a lo largo de los años admirando tu formación académica, tu capacidad de trabajo, tu compromiso. Admiré por entonces, tal vez sin darme demasiada cuenta, el gusto con el que llegabas a clase, el disfrute que mostrabas, y también la exquisita ironía con la que hacías pedacitos, sin piedad, la ignorancia disfrazada de sapiencia propia de quienes querían sorprenderte. No habías tenido, en ese sentido, mala escuela.

Vino la etapa de la coordinación de pedagogía del SUA. Años difíciles institucionalmente hablando en los que había que dar la batalla, pues el paquete no era nada sencillo. Cumpliste y nos hiciste estar, como equipo, a la altura. ¡Cuánto aprendimos quienes

trabajamos bajo tus implacables, cuántas risas, cuántas prisas y sobresaltos debido a la exigencia de la tarea, cuántas anécdotas... pero también cuánto crecimos!

Siguió la titulación: "Tere, ¡me urge que te titules...!" (y luego, ¡me urge que te gradúes de la maestría... me urge que te gradúes del doctorado...!)

En los exámenes te transformabas, querías sacar el corazón de la víctima, diría más bien el cerebro, y exponerlo en la mesa para que fuera evidente ¡QUE SABÍA, QUE VALÍA, QUE PODÍA DAR MÁS...! ¡Y cuando ocurría, eras la más feliz, la más orgullosa, la que más celebraba el resultado, la que más apapachaba y felicitaba, la que brincaba de gusto!

Recuerdo también como felicísimos los tiempos del apoyo como becaria cuando eras la jefa del posgrado. Trabajo, entrega y compromiso siguieron caracterizándote y era lo mismo que pedías de quienes colaboramos. Seguí aprendiendo y admirándote.

Más tarde, el empuje para que presidiera el Colegio de Pedagogos, el cual nunca, sino contigo, tendrá su mayor brillo y desenvolvimiento.

Me distinguiste con tu confianza invitándome a trabajar contigo, a colaborar en proyectos tuyos. No siempre estuvimos de acuerdo, pero siempre pudimos decirlo...

Siempre conté con tu apoyo, con tu estímulo, con tu acicate, con tu reconocimiento, con tu amistad.

Fuiste maestra, jefa, crítica, amiga, madre, ejemplo de fuerza, de amor a tu querido esposo y a tu familia, de valentía, de lucha, de energía, de entereza, de constancia, de tesón, de disciplina, de voluntad a toda prueba...

Gracias güera por cada palabra que enriqueció mi saber y mi mundo, por cada ejemplo de profesionalismo que inspiró mi práctica y confirmó mi vocación, por cada mirada y cada estímulo que reveló tu fe en mí, por tu cariño, y por cada sonrisa y cada lágrima que compartimos. Gracias siempre querida amiga. 



Tuve la oportunidad de conocer más cercanamente al Dr. Enrique Moreno y de los Arcos en el año 1975, visualmente y por referencias le conocía de antes ya que él era Coordinador del Colegio de Pedagogía cuando ingresé como estudiante a ésta nuestra querida Facultad de Filosofía y Letras, en ese año el Dr. impartía la clase de Teoría y Práctica de la Investigación Sociopedagógica, como siempre, llegó a la clase con su actitud de "come alumnos" y con sorpresa vimos entrar detrás de él a una bellísima mujer cargando una grabadora, minutos después nos enteramos que era su esposa, ella dispuso lo conducente para grabar la cátedra del maestro y así dio inicio la sesión.

Dos razones hicieron que de inmediato me sintiera identificado con el entonces Mtro. Moreno. La primera, que él fumaba Raleigh, como se recordará ya desde esa época, además de los chóferes de la ruta 100 pocas personas fumábamos esa marca de cigarrillos. La segunda y la que realmente nos unió, fue su claridad y sapiencia sobre los fundamentos y metodología de la investigación pedagógica, así como la precisión con que describió e hizo que comprendiéramos el sentido y significado de nuestra disciplina.

Sobre este último aspecto quisiera detenerme un momento. Como hemos escuchado, el Dr. Moreno fue un intelectual de amplia sapiencia, que no sólo hizo aportaciones a la Pedagogía sino a distintas disciplinas, pero en el caso particular de la Pedagogía, el Dr. Moreno emprendió una lucha por la identidad y desarrollo científico de la disciplina, sin menoscabo de su sentido humanista; lucha que abrió en varios frentes, tanto políticos como académicos. El asunto no fue fácil y hasta la fecha hay infinidad de posiciones en las que se mantiene el debate y el trabajo por la consolidación de la disciplina. En el homenaje que se le rindió en el marco del X Congreso Nacional de Pedagogía, el sábado 27 de noviembre de 2004, uno de los que ahí participamos expresó que el Dr. Moreno al igual que la mayoría de los grandes hombres, hizo grandes amigos, pero también grandes enemigos. Cosa que es cierta, pero los amigos en su mayoría fueron gracias a su bonhomía y sus enemigos los debió a su incansable lucha por la defensa de la Pedagogía.

En su actividad docente muchos fuimos sus alumnos, lo cierto es que nadie que hubiese estado como alumno del Dr. Moreno lo ha olvidado, se le recuerda con admiración y simpatía o al contrario con discrepancia por sus ideas, pero

nadie con indiferencia, en todos dejó una huella.

Su posición frente al quehacer pedagógico le hizo fomentar trabajos de grupo para integrar el desarrollo de la disciplina. En una época orientó a un grupo de alumnos a que trabajáramos las tesis de licenciatura con temas relacionados a los fundamentos de la Pedagogía, desde los problemas de la medición hasta el problema de la formalización de la teoría pedagógica, fueron tesis que él impulsó y dirigió. Su peculiar y respetuosa forma de realizar el trabajo de asesoría permitió que se caminara por senderos que quizá no eran previsibles, pero que permitieron enriquecer la visión acerca del rumbo del desarrollo de nuestra disciplina.

Su profundo conocimiento de la historia y la filosofía, le condujo a hacer uno de los aportes más importantes para la comprensión del término y ámbitos de nuestra disciplina, así como de su perspectiva y prospectiva. En uno de sus escritos expuso: "duele saber, aunque fuerza es admitirlo, que la disciplina que llamamos Pedagogía es poco conocida, en general, y poco apreciada en los ámbitos de la vida académica. Hay que reconocer que esto no es producto del azar; hay factores que lo explican." Justo esta premisa y la búsqueda de esos factores orientaron sus trabajos y esfuerzos, obteniendo, a mi parecer frutos importantes y dignos de estudio.

Su explicación sobre las diferencias con disciplinas emergentes, como las ciencias de la educación, son aún debatidas y respetadas, sus críticas y polémicas, se tornaron en verdaderas exposiciones que enriquecieron, rebasando al objeto criticado, el acervo disciplinario. Pero lo más atractivo y agradecible era que en su cátedra no mostraba el producto por él obtenido, sino el proceso que lo había conducido a ello, de ahí que no fuera un reproductor de sus propias ideas, sino, en el más estricto sentido de la palabra, un maestro, mostraba el camino y propiciaba la propia conclusión. Esto no siempre era comprendido por quienes fuimos sus discípulos y hacía difícil seguirle el paso, algunos terminaban renunciando al trabajo y otros mejor le evadían, muchos de sus detractores se encontraban en este caso. Siempre será más cómodo pero menos formativo mostrar mecánicamente el producto, como maestro optaba por el camino sinuoso, menos egoísta y más enriquecedor y provechoso.

El método de enseñanza del Dr. Moreno lo podría clasificar como el "irónico golpeador", su ironía a veces imperceptible, otras demasiado ácida, provocaba el reto, el

desafío de superar la propia ignorancia. Ponía los retos y mostraba los caminos, seguirlos era responsabilidad propia. Su inicial e irónica frase de "en este curso los voy a alfabetizar" no siempre fue bienvenida, para unos despertó el reto y el coraje para entrarle al estudio y la discusión. Yo pienso que su intimidatoria forma de propiciar la discusión: "¿ya leyó, a ver dígame que entendió?", ante el regularmente profundo estupor y silencio del interlocutor, iniciaba con las consideraciones que permitían a sus alumnos recobrar el aliento y comentar y distinguir lo relevante del tema tratado. Siempre he tenido la impresión de que a pesar de su buen sentido del humor y lo ameno de sus exposiciones, quien más se divertía con sus clases era él mismo, de ahí que un tema recurrente de sus charlas eran las mil anécdotas derivadas de esas sesiones.

Con motivo del reconocimiento que le hizo el Estado de Morelos al Dr. Moreno, el día del maestro de hace cuatro años, escribí para él un artículo en el que decía que "...ser maestro significa ser capaz de presentar a los otros las expresiones y manifestaciones de la cultura, los logros del hombre en su devenir y en el desarrollo de la civilización, es despertar en los alumnos el amor por el conocimiento y la verdad, es mostrarles el camino que se ha de recorrer para despertar la mente, pero, sobre todo, es educar con el ejemplo, vivir en armonía con lo que se pregona.

El maestro estrecha la relación con sus pupilos, los inicia en el camino del saber y los acompaña y guía por los senderos del conocimiento, el maestro fomenta los cuestionamientos y provoca la crítica, marca el inicio y empuja hacia la meta, sabe que él es inicio y desconoce el final; disfruta con el logro propio y más aún con el del alumno. El maestro inicia con ventaja y desea ser rebasado, pero, por obligada coherencia, no detiene su camino, avanza para mantener más lejos la meta y hacer más atractivo el reto, no establece competencia, pone retos y aplaude logros." A mi parecer, así era el Dr. Moreno, más que merecido aquel reconocimiento.

Si bien, su trabajo estuvo siempre encaminado hacia los fundamentos, la historia y la filosofía del quehacer pedagógico, una de sus debilidades era hacia una práctica profesional bastante golpeada y en ocasiones minimizada: la Orientación. Con la Orientación tuvo una relación que percibo sado-masoquista, estableció una cruzada por la reivindicación del orientador y su papel profesional, así como con los postulados y sentido de esta actividad. Satisfacciones y sinsabores le trajo su incursión en esta área, pero también es justo reconocer que mucha incidencia tuvieron las acciones del Dr. Moreno en este campo, dejó una escuela que hasta el momento sigue cosechando frutos sin reconocer su origen.

Dentro de las muchas preocupaciones del Dr. Moreno estuvo la del papel e identidad profesional de los pedagogos, esto le ocupó y se concretó en acciones intelectuales y políticas. Una de tantas, fue su invaluable e imprescindible

participación en la creación del Colegio de Pedagogos de México, del cual fue fundador y presidente, proyecto al que muchos de nosotros le apostamos y sabemos que todavía le falta maduración, en el Colegio veía la posibilidad de trascendencia para lograr los fines de consolidación de nuestra identidad profesional.

Con claridad de conceptos y de intención, nunca regateó una ayuda solicitada. Desinteresadamente y con gran entusiasmo apoyaba, asesoraba, comentaba, recomendaba lo pertinente a quien solicitara su auxilio, participó en cuanto comité y comisión se le solicitó, con el único fin de ser útil y llevar la voz de la Pedagogía a ese ámbito. En todo este tiempo de estar cerca de él, nunca supe que pusiera una condición especial o condicionamiento económico para dar una clase, un curso o una conferencia, por el contrario se negaba a recibir retribuciones económicas por su trabajo. Por eso algunos dicen que el Dr. Moreno les enseñó a trabajar, pero no les enseñó a cobrar. Tienen razón.

Como discípulo del Maestro Moreno, que siempre lo he sido y pienso que lo seguiré siendo, tuve grandes y muy gratas enseñanzas, sin reserva y con toda honestidad me atrevo a decir que la mayor parte de mi formación profesional se la debo a él, es más una parte de mi formación personal es producto de sus enseñanzas; el gran amor y respeto hacia nuestra Universidad y nuestra Facultad él me lo transmitió. Así fue, por lo que me congratulo en considerar, desde hace muchos años, al Dr. Moreno, en primera instancia como mi maestro (y siguiendo con una broma privada, como mi maestro favorito); dicen que amigo es aquél que mejor te conoce y a pesar de ello te quiere, él conociéndome muy bien, me distinguió con su amistad y para mí ha sido uno de mis mejores amigos y ejemplo de fortaleza y hombría; fue mi mejor y único consejero; cómplice en las muchas (por cierto divertidas) "grillas" y numerosos proyectos que emprendimos o en los que, queriendo y no, nos vimos involucrados; mi mejor promotor; incansable y solidario compañero de largas comidas e incontables cigarrillos, cervezas, tequilas y whiskeys, siempre aderezados por amenas charlas.

Tengo mucho por qué extrañarle, pero estoy cierto que no soy el único. Con virtudes y defectos como todos los hombres, el Doctor Moreno nos dio desinteresadamente, a quienes tuvimos el privilegio de conocerle y compartir con él, el conocimiento esperado, la lectura obligada, la cita precisa, la respetuosa corrección, pero sobre todo el ejemplo de honestidad intelectual y humana.

Su esposa e hijos sufrieron una gran pérdida, a nadie como a ellos les hará falta su presencia física, reciban nuestro amor y solidaridad. También mucho lo va a extrañar la Pedagogía, mucho lo va a extrañar la Universidad, mucho lo extrañamos sus amigos. Sus enseñanzas quedan en nosotros; sus publicaciones (muchas menos de las que hubiéramos querido) son el testimonio de sus aportaciones y sabiduría. En nosotros, sus discípulos, está su trascendencia. 

FALTA DE IDENTIDAD DEL ESTUDIANTE DE PEDAGOGÍA

Jesica Acosta y Alhelí Ávila

Estudiantes del 9o y 7o semestre, respectivamente. Colegio de Pedagogía.
Universidad Autónoma de Nuevo León

La Pedagogía... ¿qué es la pedagogía?, ¿qué es un pedagogo?, ¡ah!... los pedagogos son los que cuidan a los niños...mmm o ¿son los que se emborrachan?, ¡no, ya se! ¡Son los que se encargan del cuidado de los pies! Comentarios así hemos escuchado desde que comenzamos nuestros estudios de pedagogía y aunque pueda parecer un juego o algo gracioso, refleja una realidad: una falta de conocimiento de la profesión y no sólo por la sociedad sino por los mismos estudiantes que ingresan a este colegio.

Todo comienza desde que elegimos esta profesión, ingresamos pensando que se nos prepararía expresamente para la docencia, la mayoría de nosotros ni siquiera leímos el perfil profesional, ¿y qué encontramos? nos percatamos de que la pedagogía no sólo es la transmisión de conocimientos sino que es la reflexión de la práctica docente e implica una serie de elementos interdisciplinarios (filosofía, psicología, sociología, entre otras). Por otro lado ya como estudiantes de pedagogía no integramos los conocimientos adquiridos a nuestra realidad (en el aula) y seguimos sometidos en un esquema tradicionalista donde el docente es el actor principal, nuestra participación no va más allá ni siquiera de los lineamientos del programa; perdiendo así nuestra libertad y creatividad como estudiantes.

Como sabemos, según donde se presente la educación se divide en tres áreas: formal, no formal e informal. Éstas son, todas, áreas de oportunidad para el pedagogo, sin embargo a veces la oportunidad de fungir como docentes nos resulta lo más viable, en algunas ocasiones por el temor a aventurarnos a otros campos, y terminamos reduciendo nuestras perspectivas de desarrollo profesional. Entonces, nos preguntamos ¿por qué limitarnos sólo al campo de la escuela? Sentimos que se nos ha dado una orientación formal limitada, si bien es cierto que los planes de estudio deben adecuarse a las necesidades sociales ¿en qué medida esto implica la pérdida de nuestra identidad?, nos referimos a la identidad como "pedagogos". Si la mayoría de nosotros nos colocamos en colegios a nivel básico como docentes ¿debe darse dicha orientación a la carrera?

Por otro lado, el estudiante de pedagogía, como egresado, se enfrenta al mundo globalizado y encuentra en la acción laboral tres áreas fundamentales de desarrollo profesional: la función social, ésta no se limita a transmisión de conocimientos sino que implica educar a los educadores; la cultural, poner a disposición de la comunidad herramientas que permitan un desarrollo integral de sus capacidades; y la económica, a nivel individual y social (promoviendo el capital humano).

Pero ¿qué es lo que debe aportar a la sociedad el pedagogo? Según el perfil de egreso de nuestra facultad podemos desempeñarnos en tres áreas: *educativa*: como asesor pedagógico, diseñador curricular, capacitación docente, investigación educativa, en centros de evaluación, administrando centros escolares, y, por supuesto, como docentes. *Empresarial*: en centros de material educativo, centros de formación-capacitación de recursos humanos.

Comunitaria: en departamentos de evaluación de las necesidades educativas, departamentos de trabajo preventivo, departamento de apoyo educativo a centros de asesoría comunitaria y en centros de asesoría pedagógica. A pesar de la amplitud de "oportunidades" la realidad es otra. Primer punto: no todos se titulan con estos conocimientos básicos, y segundo no a todos se les proporciona la oportunidad de desarrollar estas funciones. ¿A qué se debe esto último? A que la sociedad no tiene un conocimiento de que hay un profesional que las desarrolla, además muchas de éstas son también desempeñadas por otros profesionistas tales como los psicólogos, sociólogos, trabajadores sociales, normalistas, entre otros.

Este desconocimiento del trabajo del Pedagogo lo lleva a buscar otras áreas de empleo, la más solicitada entre estos profesionistas excluidos es la docencia, primordialmente en niveles básicos de educación; por lo tanto la mayoría de los egresados no tienen un trabajo relacionado directamente con sus estudios y además no poseen la preparación necesaria para este tipo de trabajos.

Otra problemática es la falta de interés en la investigación por parte de los pedagogos, es increíble ver como los psicólogos, economistas, médicos, químicos y hasta ingenieros son los que se encuentran mayoritariamente en este campo. En el caso de la capacitación e instrucción sucede lo mismo, cualquier profesionista con un curso express de microenseñanza nos reemplaza, esto se manifiesta en la devaluada imagen que ha tomado nuestra profesión.

Pero la pregunta que nos inquieta es ¿hacia dónde nos dirigimos los ya muy desorientados estudiantes y egresados de pedagogía?

Es claro que existe una necesidad de reorientación y promoción adecuada de nuestra profesión, ver al pedagogo no sólo como didacta, también como diseñador, administrador, evaluador y sobre todo, crítico.

¿Qué somos?, ¿qué vamos a hacer?, y ¿qué acciones son necesarias para que las cosas sean mejor en el futuro? Está en nuestras manos, como estudiantes, abrimos el camino, dejar las barreras y límites en el punto de partida de la gran travesía que nos espera. Pero ¿cómo vamos a lograr desarrollarnos si no tenemos identidad, si no nos desempeñamos como pedagogos? 

OBRAS CONSULTADAS

- Abbagnano. *Historia de la pedagogía*, México: FCE, 2003.
- Berger y Luckman. *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2003.
- Solana, Fernando. *¿Educar para qué?*, México: Limusa, 2000.
- Aguilera Mejía, Mario. "Creación del Colegio de Pedagogía, orígenes y perspectivas", en: *Conciencia Libre*, num. 81, 2005
- www.filosofia.uanl.mx
- www.observatoriolaboral.com
- www.universidadabierta.edu.mx

EL AFÁN DE JUGAR COMO POSIBILIDAD CONSTRUCTORA Y CREATIVA DE LOS SUJETOS

Diego A. Bautista Bautista

Alumno egresado de la FES Aragón-Pedagogía

Estudiante del 7o semestre de la Escuela Superior de Educación Física

Aspiramos a un mundo en donde cada día se juegue más.

Un mundo, en el cual los individuos

usen su creatividad para jugar y en el que jugando

sean más creativos. Sociedades con espacios y tiempos

especialmente diseñados para la recreación y el juego.

Niños, jóvenes y adultos, acostumbrados a decidir a "qué jugar"

sin depender del "con qué jugar."

Mauro Rodríguez

Todo se desencadena con una sugerente invitación: ¿Jugamos?

¿Quién en este mundo no lo ha experimentado? Quién no ha sido seducido por el placer y el goce de la adrenalina que nos recorre el cuerpo, las venas y el alma: patear un bote, andar en bicicleta, participar con los otros en las *coleadas*, las *escondidillas* y en las *luchitas*, saltar la cuerda, meter un gol, perseguir a ellos o a ellas. En fin, ser, estar, hacer, actuar, en una palabra: aprender a través de la acción. Como decían algunos de los clásicos: no hay nada en la razón que antes no haya pasado por los sentidos. El momento ideal, que cuando menos desde una visión romántica, en el que los cuerpos se emocionan, imaginan, crean, sueñan.

Entrar al juego es entrar a un mundo que rompe las categorías de la razón instrumental, del cálculo, del individualismo. ¿Juegas? ¿Vamos a jugar? Sentirte uno mismo con tus ganas, con tu pasión. Una vez ahí existes, existes lúdica y socialmente, eres tú sinceramente, ante los otros y las circunstancias.

Y cuando menos te das cuenta, ya no estás tú en el juego, eres irreconocible ante tus propios ojos, eres otro. Sabes quién entró al juego, pero queda la inquietud pendiente de quién salió de él. Sin embargo, sabes que puedes regresar a jugar cuando tú quieras, con el afán de saber que cuando lo hagas, encuentres al que se perdió en él alguna vez: tú mismo.

Afán de jugar, afán por el juego.

El afán de jugar, un fenómeno que acompaña al ser humano a lo largo de toda su vida; este afán no es propio de una sola etapa del individuo, sino que se presenta, en menor o mayor intensidad, a lo largo de toda su vida: de niño, de joven, de adulto, y, por tanto, se convierte en una constante del comportamiento. Afán por el juego que llega a ser paradójico, pues tanto empeño alcanza en el jugador que puede llegar a ser un «trabajo», perdiendo de vista el espíritu del juego. Jugar con afán, empeñado y entregado, divertido y entusiasmado por una actividad en la que el jugador se arroja a los brazos de la

incertidumbre, más o menos controlada por el conocimiento, la aceptación del riesgo y la habilidad desplegada.

La dedicación al juego, a veces, fatigosa, expresa el deseo de participar, de asistir a la propia experiencia y desvivirse en ella, aunque ésta sea ya conocida, pues el mecanismo del ludismo asegura, a pesar de todo, situaciones nuevas. La dedicación al juego indica también un afán por entretenerse y perfeccionarse, porque jugar es una actividad con doble validez, "que divierte y que perfecciona".

La adaptación del ser humano a su medio y cómo el juego sirve a este fin, es otro afán que se explica por la persistencia del juego infantil en las primeras edades. Cada vez más, adquiere importancia el proceso de socialización y el papel que el juego según sus características: colectivo, simbólico o de reglas, y para la integración y convivencia (aprendizaje de reglas y normas, tradiciones, multiculturalidad); se trata de otra ansia de intercambio frente a la privacidad del individualismo o del aislamiento social en las sociedades modernas.

Nacemos creativos, nacemos juguetones, y la vida, las circunstancias, las "normas" nos van imponiendo poco a poco una forma de actuar "normal"¹, que bloquea todo ese espíritu lúdico, base del desarrollo humano.

Jugar no es nada más que experimentar. El sujeto se permite el juego porque necesita explorar el entorno que lo rodea para descubrirse a sí mismo y a los demás.

Algo nos mueve a las primeras actividades exploratorias y, paralelamente, a construir esta tendencia en una forma de comportamiento infantil característica, que nos sirve para adaptarnos al mundo, a sus requerimientos motores, simbólicos y sociales. Exploramos el mundo a través de nuestra manera de jugar; de *paidia*² a *ludus*³; dos palabras, una griega y otra latina, que Roger Caillois⁴ empleó para clasificar los juegos.

Intuición, juego, despertar, arriesgar, desestereotipar, pasión, ilusión, desbloquear... son palabras que llevan en sí la actitud de una persona creativa. Éstas son solamente las herramientas de que nos valemos para extraer del fondo de uno

mismo la capacidad de ser diferente, de hacer diferente, de pensar diferente, de sentir diferente. Negarnos a hurgar en nuestro interior bajo la «disculpa» de que lo importante son los actos creadores o acciones expresivas creativas, es confundir los términos de lo que significa la creatividad. El cambio novedoso que supone toda acción creativa comienza o debe comenzar por uno mismo.

Atreverse a cambiar, a transformar, a ver las cosas desde otro punto de vista es la base, lo que va a dar fundamento, fuerza y rigor a los proyectos creativos que uno emprenda.

Existe gran diversidad de posibilidades para estimular, desbloquear y despertar la sensibilidad personal que nos permitan, posteriormente, ejercer actos creativos.

La intención del presente texto es centrarnos en las posibilidades que nos ofrece el JUEGO para cumplir con ese objetivo.

Volver a abrir las puertas negadas que posibiliten a los sujetos para re-descubrir la risa, el placer y la alegría como elementos constitutivos de subjetividades originales, imaginativas, creadoras, en constante deconstrucción y construcción.

«La risa desarrolla la inteligencia, la comunicación, la autoestima y las relaciones afectivas, despertando la creatividad... La risa combate el insomnio y el apetito desmesurado. Reír resulta beneficioso para el corazón, las vías respiratorias, el aparato digestivo, el sistema nervioso y estimula las defensas del organismo... La risa es una de las mejores terapias que se conocen para conectarnos con lo más profundo de las emociones y ayudarnos a expresar esos sentimientos y vivencias que bloquean la capacidad real de nuestro potencial humano. Es una excelente vía hacia la felicidad. Reír es la terapia de la vida misma. Cuando somos capaces de meditar en la sonrisa interior, generamos endorfinas, sustancias bioquímicas que se localizan en el cerebro y que en el momento de reír, empiezan a circular a través de la sangre. Ello facilita el des-bloqueo energético desechando así las toxinas emocionales que portamos en el cuerpo. A partir de ahí conectamos con nuestra sabiduría interior»⁵

En el «acto creativo», Arthur Koestler estudia lo que él denomina «bisociación». Utiliza una metáfora entre la «lógica de la risa» y el «acto creativo», que la define como «el percibir una situación o idea en dos marcos de referencia autoconsistentes pero normalmente no comparables».⁶

El juego es la mejor herramienta que tenemos los humanos para conocernos.⁷ En el juego nos comportamos como somos y nos permitimos actuaciones que nos puniríamos en la vida real. Esta situación hace que el juego sea el gran aliado de la comunicación y la ruptura.

Respecto a la importancia del juego como condición para la búsqueda de una pedagogía de la subjetivación, Sáenz Obregón comenta que:

«...es fundamental reconocer el papel del juego como forma de expresión de la intuición, de la imaginación y de los sentimientos. Pero la noción de juego también debe ser ampliada, excluyéndola de su asociación exclusiva con lo corporal y con los primeros años de la escuela primaria y haciéndola extensiva a todo el proceso educativo. La producción artística, la literatura y la experimentación en las diversas disciplinas, son igualmente juegos por los cuales el individuo no sólo manipula de forma creativa e imaginativa distintos elementos conceptuales y recursos del

lenguaje, sino en los cuales debe de ser posible que <juegue> con distintas formas de expresar sus sentimientos, de imaginarse e intuir otras <verdades> y otras formas expresivas, de configurar su identidad y de autoconocerse.»⁸

Y es que para que el juego sea un elemento transgresor⁹, integrante de la construcción de subjetividades, debe colocarse fuera de la normalidad imperante de la que su propio discurso ha sido cautivo, ya que sólo así podrá resignificarse y ser él mismo un texto agonístico fluyente, palpitante y vital que permanece en el ámbito de la singularidad y la subjetividad del propio sujeto.

Es aquí donde el juego ya no se pregunta *cómo debemos ser para poder jugar*, ni mucho menos *a qué y cómo jugar*, sino *cómo somos cuando jugamos*.

Existe ese juego libre, el verdadero juego¹⁰, el juego que deja paso a la fantasía, a la imaginación, a lo imposible; es la principal herramienta para el encuentro de lo otro y del otro en mí. Cuando alguien está en fase lúdica se olvida de los estereotipos, de las normas y actúa libremente dejándose impresionar por lo impredecible del propio juego.

En este tipo de juego *queer*¹¹, el otro es el espejo en el que me reconozco, y ni el otro ni yo estamos solos, somos espejos de otros espejos, ya que somos producto de los discursos que nos conforman.

Bajo esta otra mirada, en el juego nos jugamos y se juegan las subjetividades de los sujetos que se atreven a jugar, aquellos que se resisten a ser sujetos, como producto del saber-poder, como atados a una identidad conferida por una cultura que los *normaliza*, como un lugar en el discurso.

¿Por qué hay un miedo a jugar, a jugarse y jugar con los demás? ¿Es que acaso jugar, bajo la lógica de lo racional, no está permitido porque se sale de la estructura autoritaria institucional de la escuela o de la empresa? ¿O es que jugar implica un medio para sospechar de uno mismo, desestabilizar las identidades que nos conforman y por consiguiente cuestionar las prácticas discursivas dominantes y quienes lo llevan a cabo?

Quien deja de jugar, de moverse libre y creativamente, está perdiendo la posibilidad de enfrentarse a nuevos retos y vivenciar situaciones que le permitirán situarse en una actitud abierta para afrontar nuevos conocimientos y experiencias de cualquier otro campo del saber y hacer humano; pero aun más importante, se pierde la posibilidad de conocerse a sí mismo, a *ser siendo*¹² y reconstruirse durante el juego infinitamente.

A lo largo de nuestra historia, la parte lúdica¹³ de la experiencia humana ha querido ser ocultada. La búsqueda de lo utilitario, de una economía de mercado, de un desarrollo incontrolado y a veces descontextualizado de la tecnología puede ser la causa de este olvido ¿consciente? del espacio- tiempo que los sujetos han dedicado a lo imaginario. Ese miedo a la fantasía, a la libertad del ser humano, es lo que ha motivado a los diferentes Estados a aplastar el juego y tratar de reglamentarlo en todas sus manifestaciones, bajo la consigna de que sólo lo que se rige por normas se puede controlar.

Y es que vivimos en una sociedad que constituye un sistema, que cierra y controla, aquí todo debe ser sometido al orden, aunque en el proceso se silencien las voces, los cuerpos, las sexualidades, los deseos, los imaginarios y los espacios de formación del sujeto.

En la indiferencia que esto nos provoca, a veces no somos capaces de buscar cosas diferentes que hacer, unas porque no tenemos iniciativa y otras porque tenemos miedo a ser diferentes. Esto les sucede a muchos de los jóvenes: miedo a ser diferentes, a salirse de las carreras normales de las copas de los jueves, a salirse de lo establecido. Con mucha frecuencia los alumnos comentan: "cuando haces algo diferente te dejan solo, no cuentas con alguien, se tiene miedo a que te señalen y hablen de ti". Cada vez más se oyen las voces de más personas que se aburren en las vacaciones porque no son capaces de transgredir lo que hace todo el mundo. Tenemos que ser capaces de disentir de lo establecido, divergir de lo establecido y distendernos mental y físicamente, con nosotros y con los demás. Debemos de ser capaces de jugar *con* y *en* la diferencia.¹⁴

La cuestión de la comprensión de la conducta lúdica nos remite, principalmente, al contexto en el que se desarrolla. El contexto proporciona el sentido y significado a las acciones humanas cuando las personas se enfrentan a situaciones específicas; este problema es inseparable de cualquier interpretación que pretenda explicar la naturaleza del juego; no jugamos aislados, sino en marcos concretos, en esferas de relación y de relaciones de poder. No basta con describir tipos o formas de juegos, sino que es preciso distinguir conceptos operativos por medio de criterios significativos que expliquen el fenómeno, como lo pueda ser, la incertidumbre o la comunicación entre personas.¹⁵

Se vuelve importante, entonces, contextualizar y dimensionar la historicidad del juego para ser conscientes de dónde, en las tensiones de poder que se crean, jugamos y se juegan nuestras subjetividades hoy en día. En la actualidad, nosotros, los ciudadanos pertenecientes a un espacio y lugar determinado por la gran geopolítica mundial en el planeta, hemos sido reducidos, ante el asombro de algunos y la expectación de otros, a simples telespectadores de un nuevo "reality show" producido y dirigido por los *que deciden*, los que reconfiguran el nuevo orden dominante y encarnan las figuras e imágenes del naciente Imperio, aquel que ya está entre nosotros, aquel que dirige nuestras vidas sin siquiera darnos cuenta.

Es evidente, que en la sociedad postmoderna en la que vivimos, o sociedad informatizada, donde se asiste al proceso de la transfiguración cultural¹⁶, la revolución en los medios de comunicación de masas, en lo que algunos ya han llamado: "Era Digital"¹⁷, los valores de hace diez años ni pueden ni deben valer en la sociedad actual, esto no quiere decir que haya que romper, sino que hay que renovarse; la crisis de identidad del sujeto en una sociedad que demanda competitividad, no es casual.

En nuestro presente los valores fundamentales son la utilidad, productividad, eficiencia y eficacia; paradójicamente nosotros, los pedagogos, somos aquellos que realizamos ese proceso de transmisión, a través de un discurso engañoso, dirigido y sometido a las lógicas del mercado, donde la llamada globalización arremete contra nuestra espiritualidad, contra nuestra identidad, y conjura al conformismo, la producción de masas, que se sublima en deshumanización, o como diría Adorno, en "una existencia melancólica".

Ante los límites del debate entre la Modernidad y la Posmodernidad, es decir, entre el desarrollismo experimentado

en las culturas industrializadas y la confrontación de ideas surgidas de la sociedad como contestación a las insatisfacciones que emanaron de esta fórmula de vida, el juego ha sido arrastrado en los laberintos que nos llevan a la construcción de los "grandes relatos"¹⁸ hechos por la Modernidad, y que se difuminan al parecer cada vez más en el devenir posmoderno.

Este paso también se ha reflejado en el cambio del juego y las alternativas que surgieron y cómo se han ajustado a las dinámicas de este proceso.

Históricamente, el juego siempre supuso una doble vía bien diferenciada, constituida por el juego infantil y el juego del adulto. El juego en la infancia era tenido por un asunto menor, y sólo se cuestionaba cuando representaba un impedimento para el adiestramiento de los jóvenes, cumpliendo un papel propio del desarrollo y el aprendizaje. Fue la Ilustración el punto de cambio y llegó de la mano de la pedagogía, que vio en el juego un recurso poderoso para colaborar al aprendizaje. Pero este avance quedó relegado a la erudición, es decir, a unos pocos y, tardíamente, tuvo sus frutos en la educación. Mas el momento culminante para el modernismo del juego parte de finales del siglo XIX, con el surgimiento de las denominadas teorías del juego; son los primeros intentos de interpretación del juego de la mano del "biologismo", que creyó explicarlo por medio del instinto.

El proceso de traslación de los paradigmas emergentes del campo de la psicología y el juego infantil aportaron otras visiones del fenómeno, como el funcionalismo, el psicoanálisis, la psicología genética, la psicología conductista y la psicología social; pero también otras concepciones menos relevantes en aquel momento y que trataron el juego de refilón, como las interpretaciones que centraron su discurso en el recreo, el descanso, trabajo; o, igualmente, otras opiniones que se centraron en el fenómeno mismo, o con contenido sociocultural. Pero, ¿qué aportaron, finalmente, al pensamiento y desarrollo social estas formas de pensamiento? Muy poco al conjunto de la sociedad, pues ésta seguía percibiendo el juego como el hermano pequeño de otras prácticas «mayores»; se trataba del deporte, un invento de la antigua Grecia que ahora se regeneraba y se hacía universal, en dos focos principales. Inglaterra y EE.UU. El resultado: el deporte actuó como sustituto lúdico de innumerables juegos tradicionales.

En la postmodernidad, otra concepción del juego tradicional tiene el reto de adecuar un nuevo pensamiento a la socialización y sus alternativas lúdicas, no a la intimidad social ni a la identidad cultural por sí mismas.

La multiculturalidad es un hecho en las sociedades postmodernas que puede coadyuvarse con los juegos tradicionales de distintas culturas, o bien con juegos ajenos a las culturas de encuentro; en el primer caso, para el conocimiento compartido entre los miembros de un grupo; y, en el segundo caso, para utilizarse como punto de encuentro por medio de una actividad que les suponga la creación de experiencias conjuntas y externas a cualquier modelo de unos o de otros.

El juego y los roles vinculados a lo masculino o femenino es un asunto sobre el que dice percibirse un cambio social; sin embargo, esta aspiración de la sociedad postmoderna choca en el juego con una fuerte oposición de los practicantes. En los recreos y tiempo libre de los niños, se reproducen los modelos

Los jóvenes tienen la palabra

sociales de segregación, lo que, en mi opinión, obedece a cuestiones complejas que superan el discurso de la reeducación. La cultura tiene un poso de mecanismos más densos que lo que aparenta y muy difíciles para acometer cambios. Finalmente, el discurso del juego no deja de ser un reflejo de la cultura que estamos construyendo entre todos.

Ante esto, jugar, se vuelve cada vez más peligroso porque en el sistema de la lógica binaria, bajo el yugo de la razón, el juego provoca desorden y, a su vez, crea caos, y el caos es inaceptable.

Descolocado de aquí, olvidado en la indiferencia, pero asumido al mismo tiempo como lo diferente, el juego como juego¹⁹, es el fin del juego, el juego no tiene ningún otro fin que el juego en sí, empieza y acaba en el juego, no sirve para nada y, paradójicamente, ese es su gran valor: el no servir para nada. Es un error no permitirnos la mera satisfacción por la satisfacción en sí misma, por lo que provoca en uno mismo el juego, por lo que supone de autoconocimiento, de desinhibición.

Alguna vez escuché decir a una alumna en un taller sobre el juego: «El juego es un desafío de la elegancia», era una persona que venía muy seria, como muchas de las personas con las cuales he jugado, con su falda larga, muy bien puesta y que se descubrió a sí misma en el taller de juego y lo repitió dos años. Esto es lo que ese tipo de experiencias descubre, el encontrarse a uno mismo. El juego está al servicio de las personas y todo educador, formador o pedagogo de grupos humanos debe de estar al servicio de las personas; las personas son las importantes, no el director, no el educador, no el dirigente.

Cuando el juego es de las personas, de los sujetos, y finalmente de los jugadores es cuando el educador, pedagogo o docente se debe retirar y dejar que las subjetividades salgan, se reconozcan, se encuentren y jueguen entre sí. Ahí comienza el valor del juego. Ahí nació el JUEGO.

Al respecto, dice acertadamente Rubem Alves:

«El juego es una actividad inútil, y sin embargo, el cuerpo quiere siempre volver a él. Porque el juguete, sin producir ninguna utilidad, produce alegría. Felicidad es jugar. Porque con el juego nos encontramos con aquellos que amamos. Con el juguete el cuerpo hace el amor con objetos de su deseo. Puede ser cualquier cosa: leer un poema, escuchar música, cocinar, jugar al ajedrez, cultivar una flor, conversar, tocar la flauta, hacer volar una cometa, nadar, tumbarse boca arriba mirando las nubes que pasan, acariciar el cuerpo de la persona amada; cosas que no llevan a nada. Amar es jugar. No lleva a nada... Quien juega ya llegó... La única finalidad del saber adulto es permitir que el niño que vive en nosotros continúe jugando»²⁰

Cuando el que orienta no es capaz de poner todos sus aspectos perceptivos en marcha y lo que quiere es seguir su vía de trabajo, no existe el juego, nunca existirá el juego; quedarán los juegos, pero nunca el verdadero disfrute, el verdadero encuentro con uno mismo. Muchas de las manifestaciones verbales de personas adultas después de haber vivenciado procesos lúdico-creativos, Maslow las identifica como una experiencia cumbre y Csikszentmihalyi con el concepto «Flow». Los jugadores utilizan palabras como «iluminación», «he descubierto cosas que estaban como muy escondidas», «nunca pensé que yo era así», «se me pasó el tiempo volando»; es la vivencia del aquí y el ahora que tanto nos cuesta a los adultos experimentar.

Teniendo en cuenta una esperanza de vida de 75 años o menos, la mayor parte de nuestra vida va estar centrada en el juego como distracción y para eso no nos han educado. Nos hemos quedado en las reglas externas, en las reglas que otros nos disponen y nosotros asumimos, por eso muchos de nosotros, adultos, y ahora niños y jóvenes, cuando jugamos sin una regla establecida desde fuera, no sabemos jugar.

Es la diferencia entre el discurso hablado²¹ y el discurso hecho, porque la educación nos ha llevado ahí, nos ha llevado a esconder nuestro cuerpo, meternos en nosotros mismos y hablar, hablar, sin contenidos ni prácticas vivenciales.

Cuando aparece el JUEGO desaparece el concepto de regla externa y comienza esa situación totalmente abierta donde el propio individuo y el propio grupo van creando las condiciones inconscientemente, sin verbalizar. Se crean las situaciones a partir de la propia corporeidad, de las propias situaciones vividas.

Cuando el juego es verdadero, es cuando podemos hablar de juego creativo. Es el juego libre el que nos lleva a ser creativos, a disfrutar con el aquí y el ahora, y a posibilitar la exploración y el descubrimiento que es la base también del hacer científico y tecnológico.

«Decía Zaratustra que para aprender a pensar primero es preciso aprender a bailar.

Quien baila con las ideas descubre que pensar es alegría.

Si pensar te produce tristeza es porque sólo sabes andar, como los soldados en formación.

Saltar al vacío, saltar de cima en cima. No tener miedo a la caída.

Fue así como se construyó la ciencia: no por prudencia de los que andan, sino por osadía de los que sueñan.»²²

Los sentimientos, el inconsciente, la imaginación, el placer, la espontaneidad, la creatividad, la pasión, el deseo, el cuerpo, el lenguaje e incluso la soledad están en el JUEGO, aquí se encuentran, se mezclan y se desgarran en un mismo espacio, en un mismo tiempo, toda a la vez. Es aquí donde soñar, realmente no cuesta nada, donde reír está permitido y la convivencia es un requisito; donde pensarnos de otra manera a través del otro y de lo otro, es una posibilidad latente que juega y nos invita seduciéndonos.

Así, apuntamos que:

• El juego, supone una actitud exploratoria; las personas que juegan exploran, ensayan, intentan, construyen y deconstruyen, imaginan, fantasean, adaptan, combinan, sueñan despiertas.

• En el juego, el deber como camino de lo prescrito y pautado, cede lugar al poder y al poder ser.

• El juego como lugar de trasgresión del tiempo y del espacio permite el deslizamiento del mundo interno de las personas sobre el mundo exterior de las cosas.

• El juego, como lugar de lo posible, es hermano gemelo de la creatividad.²³

Si entonces en el afán de jugar, jugarnos y jugar con los demás está una posibilidad de construir nuestra subjetividad y la del otro como encuentro, la respuesta a las preguntas planteadas por Deborah P. Britzman, en su *Pedagogía Transgresora*, con relación a si ¿la pedagogía podría preguntarse qué órdenes conceptuales están relacionadas con el afecto y qué prácticas interpretativas están relacionadas con la proliferación de nuestras posibilidades de identificación y

con nuestros métodos críticos? Así como: ¿qué ocurriría si pensáramos en las prácticas interpretativas como problemas de la revelación de identificaciones, de exploración de la capacidad de imaginarnos a nosotros mismos de manera diferente, precisamente con respecto a la manera en que nos enfrentamos al otro y en que nos encontramos a nosotros mismos?

Simplemente, y como punto de partida, sería (¿por qué no?) empezar a jugar...

CONCLUSIONES

Venimos de un sistema educativo cerrado y de una sociedad que nos ha enclaustrado y nos ha hecho «torpes motrices»²⁴. La mayoría de nosotros, los ciudadanos de «a pie» somos todos torpes motrices, porque no podemos meter una bola en un aro a «x» metros de altura, porque no somos capaces de saltar «y» metros; porque no somos capaces de hacer una carrera de vallas en un tiempo «z», sin tirar las vallas; porque no somos capaces de correr «w» kilómetros. Como tampoco somos capaces de hacer esos logros físicos (y para nosotros eso es solamente físico) nos han excluido diciéndonos «tú no sirves para jugar, es mejor que te quedes en la banca mirando cómo juegan tus amigos». La mayoría de nosotros hemos tenido experiencias de ese tipo, son las experiencias previas con las que se tiene que luchar para que vuelva a renacer en las personas el espíritu lúdico-creativo. 

NOTAS

1 Siguiendo a Britzman la «normalidad exorbitante» se construye en el momento en que se presenta al otro como un espacio de desviación y dolencia, como si fuera necesario contenerlo...ininteligible. BRITZMAN, Deborah P. *La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas*, pág. 208

2 *Paidia* es el juego infantil alocado, de agitación, espontáneo, de arrebató.

3 *Ludus* es el juego reflexivo, organizado, autocontrolado

4 El acierto de Caillois fue considerar dos maneras de jugar, no dos juegos en sí mismos, aunque la primera (*paidia*) resultase desconcertante para ser distinguida con precisión, ya que se trata de una forma de jugar alocada frente a la reflexión y control del juego (*ludus*). La infancia muestra este proceso *paidia-ludus*, a modo de una bella metáfora de lo que es la vida: aprendizaje, búsqueda de la satisfacción, socialización, emociones, etc. y todo ello susceptible de ser disciplinado.

5 CAILLOIS, R., *Los juegos y los hombres*, México: FCE, 1987

6 SERRA GALLEGO, A., «Risoterapia: reírse es muy sano», en *Mas allá*, 1997. Pp. 50-51

7 BOHM, D. y PEAT, D., *Ciencia Orden y Creatividad*, Barcelona: Kairós, 1988, pág. 47.

8 «El hombre sólo es hombre cuando juega» decía Schiller. «No se deja de reír porque se envejece, se envejece porque se dejó de reír», dice Pritchard. Hay todo un abanico de posibilidades para desarrollar la capacidad lúdica y de creatividad, de bienestar propio y de los que me rodean, de catarsis o de experiencia cumbre, en palabras de Maslow.

9 SÁENZ Obregón, J., «Hacia una pedagogía de la subjetivación», citado en Zuluaga Lueda O., *Pedagogía y epistemología*, Cooperativa editorial Magisterio-Grupo historia de la práctica pedagógica, Colombia, 2003, Pág. 265

10 «...por que ponen en duda las regulaciones y los efectos de los condicionamientos categóricos binarios tales como lo público y lo privado, el interior y el exterior, lo normal y lo raro, y lo cotidiano y lo perturbador.» BRITZMAN, Deborah P., «La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas», pág. 202

11 «Cuando alguien se deja arrastrar por el presente, el aquí y el ahora sin preocuparse por la consecución de las metas a medio o largo plazo, estamos desarrollando actitudes de diversión lúdico-creativas sin más. Es el verdadero JUEGO», TRIGO Eugenia, *Creatividad y Motricidad*, España, INDE Publicaciones, 1999, pág. 112.

12 Como adjetivo *queer* significa raro, extraño, curioso. Las prácticas *queer* consisten, por lo tanto, en desbarajustar o desestabilizar normas que son sólo aparentemente fijas.

13 «El ser del ser humano se da en el siendo, es decir, no está en un presente de eternidad, sino en una condición de tal suerte fluyente, que cuando repara en su presente ya es pasado, y el futuro se le abre como una posibilidad de estarse recreando constantemente para evitar ser fijado de una manera definitiva en un pretérito en donde todo reviste carácter de necesidad, pues lo que ya fue no puede ser de otra manera». ZARCO Neri, M. A., «Relato y conocimiento, posibilidades de construcción de un pueblo» citado en *Hermenéutica, psicoanálisis y literatura*, pág. 75

14 «Entendemos lo lúdico como la capacidad humana de gozar el ocio en el aquí y el ahora de una manera autónoma y constructiva para la persona que lo vive». TRIGO Eugenia, *Creatividad y Motricidad*, España, 1999, INDE Publicaciones, pág. 112.

15 Siguiendo a Foucault, en la posibilidad metódica arqueológica, «la diferencia lejos de ser origen olvidado y recubierto, es esa dispersión que somos y que hacemos», FOUCAULT, M., «Arqueología del Saber», México, Siglo XXI, 1987, pág. 223 citado en *Rostros históricos de la Educación. Miradas, estilos, recuerdos*, México, CESU-FCE, 2001, pág. 168

16 PARLEBAS, P., «Perspectivas para una educación física moderna». *Cuadernos técnicos*, 1. UNISPORT. Málaga, 1988.

17 Entendido como aquel proceso de expresión de estrategias adaptativas que las sociedades subordinadas generan para sobrevivir y que van desdibujando su propio perfil cultural e identitario. BARTOLOMÉ Miguel Alberto, *Gente de Costumbre y Gente de Razón*, México, Instituto Nacional Indigenista, Siglo XXI Editores, pág. 73.

18 Los críticos la han llamado «la sociedad espectáculo», «el reino de los impostores», «el mundo de los pseudo eventos», y «la cultura del simulacro», un telón de fondo cultural de valores simulados, de copias sin originales, de cuerpos sin órganos. MACLAREN P., *La Educación en los bordes del Pensamiento Moderno*, Propuesta Educativa, 7, 1992, p. 79

19 Con el triunfo de la Revolución Francesa parecen consolidarse las ideas de la ilustración, instaurándose el imperio de la razón, que construye los grandes relatos tanto para explicar de nuevo la historia pasada de la humanidad y con conferirle un sentido incontestablemente evolutivo como para garantizar la continuidad del acontecer histórico dibujando los perfiles concretos de inmediato devenir, las peculiaridades del desarrollo futuro por la senda del progreso incuestionable.

Los grandes relatos se constituyen en el marco interpretativo privilegiado de la historia de la humanidad, imponiendo una representación ordenada y con sentido al devenir es errático de los acontecimientos humanos, pretende abarcar a toda la humanidad afectando todas sus dimensiones fundamentales de experiencia individual y colectiva. En particular los cánones que definen la verdad, la bondad y la belleza.

PEREZ GOMEZ A. I., *La Cultura Escolar en la Sociedad Neoliberal*, Madrid, 2000, Ediciones Morata, pag. 21

20 De acuerdo con Lin Yutang: «Lo que define al juego es que uno juega sin razón, y que no debe de haber razón para jugar. Jugar es razón suficiente, en él está el placer de la acción libre, sin trabas, con la dirección que el jugador quiera darle, que tanto se parece al arte, al impulso creador». Citado en TRIGO, Eugenia. *Creatividad y Motricidad*, España, INDE Publicaciones: 1999, pág. 116.

21 ALVES R., *La alegría de enseñar*, Barcelona, 1996, Octaedro, pág. 76.

22 Me refiero aquí a lo que Britzman llama el modelo educativo basado en los discursos de la información: «el conocimiento de los <hechos>, no proporciona un acceso directo ni a la realidad, ni a la verdad, ni a un comportamiento correcto [...] De esta manera, el discurso que llamamos información pretende construir la compasión y la tolerancia como la posición subjetiva correcta pero, en realidad, acaba dando lugar a la oposición binaria de nosotros/ellos en términos más elaborados y normalizados.» BRITZMAN, Deborah P., «La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas», pp. 212-213

23 ALVES R., *La alegría de enseñar*, Barcelona, 1996, Octaedro.

24 RODRÍGUEZ, M. y KETCHUM, M., *Creatividad en los juegos y los juguetes*, México: Ed. Pax, 1992.

25 La «torpeza motriz» entendida no como la incapacidad física de los sujetos a realizar tareas y patrones de movimientos, ya sea simples o complejos, sino como la falta de estimulación motriz global tanto física como mental.

OBRAS CONSULTADAS

·ALVES R. *La alegría de enseñar*, Barcelona: Octaedro, 1996

·BARTOLOMÉ, Miguel Alberto. *Gente de Costumbre y Gente de Razón*, México: Instituto Nacional Indigenista-S. XXI.

·BOHM, D. y PEAT, D., *Ciencia Orden y Creatividad*, Barcelona: Kairós, 1988, p. 47

- BRITZMAN, Deborah P., "La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas" en *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer*, Barcelona: Icaria, pp. 197-228.
- CAILLOIS, R., *Los juegos y los hombres*, México: F.E.C., 1987
- FOUCAULT, M., "Arqueología del Saber", México, Siglo XXI, 1987, pp. 223, en *Rostros históricos de la Educación. Miradas, estilos, recuerdos*, México: CESU-FCE, 2001, pp. 168.
- CF. MCLAREN, Peter: «La educación en los bordes del pensamiento moderno». En *Propuesta educativa*, N°7, Buenos Aires: FLACSO, 1992.
- RODRÍGUEZ, M. y KETCHUM, M., *Creatividad en los juegos y los juguetes*, México: Pax, 1992.
- PARLEBAS, P., "Perspectivas para una educación física moderna", en *Cuadernos técnicos, I.*, Málaga: UNISPORT, 1988.
- PEREZ GOMEZ, A. I., *La Cultura Escolar en la Sociedad Neoliberal*, Madrid: Morata, 2000.
- SÁENZ, Obregón, J., "Hacia una pedagogía de la subjetivación", en Zuluaga Lueda O., *Pedagogía y epistemología*, Cooperativa editorial Magisterio-Grupo historia de la práctica pedagógica, Colombia, 2003, Pág. 265
- SERRA GALLEGO, A., "Risoterapia: reírse es muy sano" en: *Mas allá*, 1997. pp. 50-51
- TRIGO, Eugenia. *Creatividad y Motricidad*, España: INDE Publicaciones, 1999.
- ZARCO Neri, M. A. "Relato y conocimiento, posibilidades de construcción un pueblo", en: *Hermenéutica, psicoanálisis y literatura*, p. 75.

POLÍTICA EDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

Carlos David Solorio Pérez

Estudiante de la Licenciatura en Intervención Educativa.
Educación de las Personas Jóvenes Adultas (UPN)
y de la Licenciatura en Psicología (Universidad de Colima).

Asesor del IIEA.

carlosdavid@uclm.mx

INTRODUCCIÓN

Sin duda, la educación es una parte fundamental del ser humano que quiere superarse, mas si el tiempo de prepararse "ya se le pasó" como es el caso de los educandos inscritos en el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), que a escala estatal los atiende el Instituto Estatal de Educación para Adultos (IEEA), quien se encarga, mediante los asesores, promotores y técnicos docentes, de brindarle la educación básica, que a partir de 1993 abarca la educación primaria y secundaria, pasando por la alfabetización.

Se han implementado diversas acciones con las cuales se ha tratado de abatir el rezago educativo, pero a partir de 2003, el Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVYT) ha regido la educación de adultos.

En el presente ensayo se hace un análisis sobre las políticas del sistema educativo, del Sistema Educativo Nacional (SEN), de las políticas exteriores propuestas por organismos internacionales, de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y de la democracia, que resultan imprescindibles para alcanzar la participación ciudadana que se reflejará en una mejora en las políticas educativas de México. Se hará mención del Programa Nacional de Educación 2001-2006 que está por terminar, también se vislumbran algunas opiniones.

A través de observaciones, anécdotas, reflexiones, etc., se tratarán de abordar los temas, haciendo referencia a expertos en la materia. Aunque no me propongo agotar el tema –sería difícil– se tratará de esbozar y plasmar algunas propuestas y conclusiones basándome en lo expuesto.

Se tratará de fundamentar y/o confrontar, en algunos casos, la evidencia teórica existente, ofreciendo material para posteriores discusiones. Así pues, sólo queda invitar a conocer el trabajo.

POLÍTICA EDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

En el México independiente, Valentín Gómez Farías pone en acción proyectos constitucionales de 1824 a favor del sistema público de educación y define su actividad política como el gran promotor de la instrucción popular. Más tarde, Benito Juárez expulsa a los jesuitas y convierte en laica la educación básica de 3 años. El clero perdía cada vez más sus antiguos derechos coloniales, entre ellos el predominio de la educación (Jiménez, 2002). Así se inicia la educación que hoy conocemos.

La Revolución, lo mismo que otros muchos procesos menos sangrientos de nuestro pasado, aspiró directamente a redistribuir el poder, a alterar la capacidad de negociación política

de los diversos grupos de la sociedad mexicana, a dar al Estado un papel activo a favor de las clases sociales más débiles, para promover la justicia (Latapí, 1979). Aunque se dice que la posición pasiva de los mexicanos no la obtuvimos a raíz de la conquista sino que ya estábamos predispuestos a tomarla, y se ve reflejada en los "para qué estudio", "para qué leer", "para qué voto", "para qué esto, aquello, etc." esto se ve reflejado en que la mayoría no tiene confianza en los partidos políticos, que son los que se encargan de hacer políticas, por si a alguno de nosotros se nos olvida.

Después de la II Guerra Mundial es que se crean los organismos internacionales que declaran lineamientos económicos y sociales que impactan las políticas educativas de los países, ya sea de manera directa o indirecta. Este es el caso del Consejo Económico y Social (ECOSOC), que coordina las actividades sociales y económicas de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y de sus agencias especializadas, como United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) y la Organización Internacional del Trabajo (OIT); importantes en las decisiones de los países, más, de los tercermundistas como el nuestro: México.

Fue a partir de los años setenta cuando se empezó a reconocer que el rezago educativo era también sujeto de una política educativa para intentar elevar el nivel cultural de los que "se habían quedado atrás" o de los que abandonaron la educación básica por razones económicas. En 1973 se promulgó la Ley para la Educación de los Adultos, y en 1981 se creó el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA). Definiéndose como adulto rezagado a una persona mayor de 15 años que no hubiera concluido la educación secundaria (Solana, 1998). A partir de 1993 la educación básica comprendió la educación primaria y secundaria, por lo que el término de educación secundaria hace referencia a educación básica.

Aunque todos los discursos y promesas suenan a sueños, el programa de este gobierno no tenía porque ser la excepción, así que "hoy", se dice que con el Programa Nacional de Educación 2001-2006 se garantiza una ¿educación para todos?, en donde casi la mitad de los mexicanos pobres buscan primero trabajo para poder sostenerse, en donde los mexicanos no creemos en las políticas implementadas por los gobiernos, bajo un presidente que durante la inauguración del II Congreso Internacional de la Lengua Española, se refirió a Jorge Luis Borges como Borgues, ¡¡qué aliento para estudiar!!

La educación básica de 9 años no es necesaria para los 200 millones de jóvenes latinoamericanos (Chomsky y Dieterich,

2001). Considerando que el Banco Mundial va a gastar en 9 años de educación, y que al terminar no se aproveche, pues trabajan de albañiles, se van a Estados Unidos de Norteamérica, no hacen nada, no es aprovechada. En eso tiene razón, quizá por eso se ve reducido el interés económico en la educación y no es por el ataque a las ex-Torres Gemelas de New York y la recesión económica, ya se sabe cuál es la causa de fondo. En el INEA, con su Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT), se aprovechan al máximo los recursos presupuestales establecidos, pues se refleja en la calidad de los módulos de aprendizaje, que le son más atractivos a los educandos además de motivantes.

INEA implementó en el 2003 el MEVyT, en el cual se está basando, para alfabetizar y brindar educación básica a más de 30 millones de mexicanos que están en condiciones de recibirlo.

La educación de los adultos aparece como el gran desafío educativo de las próximas décadas (Solana, 1998). Entonces ¿por qué recortar 100 millones de pesos a su presupuesto?, cómo se espera superar ese "gran desafío", quizá le tienen fe al MEVyT, que sin duda, en palabras de asesores, dicen que "es inmejorable", pues se espera que adquieran un mayor aprendizaje significativo aunado a la ya sonada mejora en calidad. Pero aún sigue la pregunta de cómo lo lograrán, si los asesores, quienes fueron los primeros en aplaudir el Modelo Educativo a principios de este año, se empezaron a quejar de que su remuneración económica como resultado de las "asesorías" no era la que se esperaban, pues los educandos ahora tienen que contestar el libro para poder hacer examen, cosa que con el modelo pasado no se hacía, pues sólo con un brochazo de conocimientos los asesores aventuraban a sus educando a realizar un examen, o dos, o tres por mes, lo que en este nuevo modelo sólo pueden hacer un examen en un lapso de uno a seis o siete meses, pues los adultos no estaban acostumbrados a tener que contestar todo un libro para poder realizar su examen. He aquí un ejemplo de las políticas educativas realizadas en oficina y no en campo, sin consultar con las personas que están vinculadas con los adultos y jóvenes inscritos en el INEA como los asesores, promotores y técnicos docentes.

La averiguación de por qué fracasaron las políticas concluyó con argumentos y pruebas irrefutables que el fracaso se debía en mucho a la inconsistencia de las teorías sociales que habían sustentado el diseño de las políticas sociales, aunque también su puesta en práctica, la manera como se había ideado que la política se llevara a cabo, o la manera como de hecho se había llevado a cabo, era responsable directo (Aguilar, 1993). A esto se añade que la construcción de las políticas se hace desde el escritorio no en el campo en donde se aplicarán, y eso puede ser un obstáculo que perjudica el resultado ideal de la política. Aunque recordemos que las políticas públicas son "hipótesis de trabajo, no programas a seguir y ejecutar rígidamente (Dewey, 1987 citado en Aguilar, 1993), esperando que esto no pase con el MEVyT, pues los asesores ya están haciendo oír sus voces, pues considerando que éstos poseen estudios de bachillerato y estudiando una licenciatura no se van a conformar con 50 pesos por módulo acreditado "quien sabe Dios" cuándo los educandos presentarán un módulo, y teniendo que se les paga por mes, resulta que el cheque trae la cantidad de 250 pesos promedio, quién va a estar motivado a enseñarles a los adultos algo para obtener ese dinero, pero no saben que a estas alturas a eso se le llama labor social y no "trabajo".

Los técnicos docentes encargados de lograr la meta de conseguir, en un mes, los certificados requeridos -11- están más que angustiados por conseguirlos, aunque eso implique hacer malas jugadas, implicadas en la responsabilidad de conducirse, esto es, no todos los técnicos docentes están de base, sólo realizan una labor social, igual que los asesores, más que un "trabajo", que sin embargo deja mucho que desear de los empleados de base del SNTE. Cómo van a realizar estos técnicos docentes su trabajo, con implicación social, si no tienen lo seguro para realizarlo, en cualquier momento, al término de su contrato, los pueden despedir, qué les queda hacer a ellos, algunos no se implican demasiado en el proceso de la educación de adultos, lo que conlleva a una baja en certificados, un retraso en el abatimiento del rezago educativo. Así como IIEEA dispone de ellos, ellos pueden dejar su trabajo porque encontraron uno más estable o que les remunere económicamente mejor que el Instituto. Entonces por donde se debe de empezar la educación de adultos -a parte de por éstos últimos- es por el personal que va a estar encargado de su educación ¿no?

Destaca el énfasis que se hace sobre la calidad de la educación más que en la cobertura educativa, esta idea aparece en la mayoría de los foros nacionales e internacionales, tanto académicos como oficiales, consolidándose como un "concepto estelar" del discurso sobre las políticas educativas contemporáneas. Contrasta con los conceptos de obligatoriedad y gratuidad, estelares en los siglos XVII al XIX (Ceniceros, 1958), mientras que en el siglo XX y XXI son los de calidad, equidad, participación y eficiencia (Turner, et al. 1994).

Las consecuencias, en estas dos últimas décadas, en el ámbito de la cultura y la educación, son devastadoras, una de ellas es el socialconformismo¹, caracterizado por la desestructuración del pensamiento, el desánimo de la razón y el descrédito de la teoría. La voluntad e inhibición de la conciencia generan una conducta sumisa al poder y al orden establecido (Rodríguez y Ramírez, 1996).

Así, a la educación la define la política y las acciones del Estado, pero se cae en lo mismo, en el sentimiento antidemocrático, raíz de la mala imagen formada por los gobiernos, pero si se quiere que se cambie, hay que cambiar los aspectos de fondo, como lo está haciendo la descentralización.

La descentralización del Sistema Educativo Mexicano es un hecho en sus aspectos operativos; sin embargo, el gobierno central mantiene partes importantes y funciones sustantivas para que no se interrumpa el proceso educativo (Ornelas, 1998). Como parte del SEM, el INEA también se descentraliza, se crearon los Institutos Estatales de Educación para los Adultos (IEEA) en cada estado. Quizá la descentralización nunca será completa, pues también se necesita que la educación tenga un orden, pues si así, ahora sin control, cuál "calidad" que tanto pregonan por alcanzar desde la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921.

La descentralización, a parte de sus cuestiones intrínsecas, también pudo tener algo extrínseco, pues la educación es como la moda, toma la que esté en boga, por lo que es presumible que gracias al Banco Mundial (BM) y a la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) México se encuentre inserto en un país descentralizador de funciones educativas para que después se modele a México como un país a seguir, y así el gobierno en curso tome importancia mundial, y

quien sabe con qué fines. Aunque en materia de Educación de Adultos no se presenta, en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, algo concreto a seguir.

La tercera parte del programa, se titula subprogramas sectoriales, que hace referencia a los subprogramas de educación básica, media superior, superior y para la vida y el trabajo. En el último subprograma es en donde se encuentra el MEVyT del INEA, que como proyecto aún está en veremos en cuanto a su funcionamiento, por lo que no tiene objetivos claros respecto a este proyecto.

La educación del INEA se estereotipa como una educación de segunda debido a que los encargados de educar a los educandos no poseen un grado de estudios equivalente al magisterio, pues como se señala se les llaman voluntarios, pero que, deben de reunir como mínimo requisito haber terminado el bachillerato, esto, garantiza sólo algo de calidad ante la educación de adultos, pero que no lo es todo. Al igual que el Instituto hace maniobras para atraer y después retener a los educandos, también se debería de pensar en las personas encargadas de la educación de los adultos: asesores, promotores y técnicos docentes.

Los métodos, los contenidos, la organización y la práctica educativas deben identificarse íntimamente con los principios y valores que los mexicanos proclamamos en la Constitución Política. En ella se recoge el ideal de la democracia. Ese ideal ha iluminado la conciencia de nuestro pueblo desde que México alcanzó su independencia política (Oria, 1990).

Los mexicanos creemos en la democracia como un sistema de vida y sabemos que la alcanzaremos por la vía de la educación. Por lo mismo, el maestro Rafael Ramírez frecuentemente repetía que si la educación es el mejor camino para llegar a la democracia, hay que traer entonces esa democracia a la educación (Oria, 1990). Y eso es algo que se quiere lograr por medio de la descentralización, que si bien no lo está del todo, algún día, eso también se espera, se logre eficientemente.

Se dice que la democracia es un sistema de gobierno mediante la discusión (Majone, 1997). Pues ésta se basa en las propuestas tanto de los ciudadanos como de los partidos políticos, en donde, mediante nuestro voto, los elegimos, demostrando en un grado nuestra democracia y la del país como Nación. Para así, generar leyes o modificarlas para después acatarlas por los que estuvimos de acuerdo, la mayoría. Pero existen casos en que este proceso tan simple pero tan complicado; simple porque sólo con debatir se participa en la democracia y complejo porque sin entender estamos inmersos en la construcción de las políticas que nos guiarán, y aún más importante, las políticas educativas que se suponen que nos hacen progresar. Y que está implícito este derecho en los módulos (libros) de los educandos del INEA, que les permitirá ejercer su democracia junto con los demás.

Educación significa crecer intelectualmente, buscar la verdad, la justicia y la virtud con el fin de formar ciudadanos responsables, aptos para vivir en la democracia (Ornelas, 1998).

Respecto a la democracia y participación de los demás en el exigir resultados de las políticas públicas se puede tener en mente que la utilización exclusiva de medidas de resultados a corto plazo conduce a menudo a la conclusión de que la mayoría de las políticas públicas son ineficaces (Majone, 1997). Aunque tomando en cuenta el tiempo, este tipo de políticas con resultado a corto plazo, resultaría el ideal, considerando que atiende

problemas específicos en un territorio no muy grande, para que así la gente vea reflejada las acciones que el gobierno ha implementado para su posible solución, en cambio una política a largo plazo, como es el caso del Programa Nacional de Educación 2001-2006 que tiene una visión a 2025, aunque tampoco se cree que se cumpla, y no porque tengamos una visión pesimista acerca de lo que proponen los gobiernos, en verdad así es, sino por tener una visión que parece ciencia ficción y no estar apegada a la realidad mexicana, pero se espera que se cumpla, pero también hay que poner de nuestra parte.

El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica creado en 1992, establece que el Sistema Educativo Mexicano debe ser flexible, de mejor calidad y otorgar poder de decisión en la educación de los estados, los municipios y los padres de familia. Este acuerdo, junto con la Ley General de Educación de 1993, proporcionan el marco para la transición del Sistema Educativo Mexicano para hacer de la escuela una institución más democrática, pero este depende más de la sociedad civil (Ornelas, 1998). Pues en la escuela, por una parte, rara vez se motiva a los niños a que debatan temas escolares o de interés general, en la familia, los niños son poco valorados como participantes en conversaciones "de adultos", entonces ¿dónde los niños van a debatir, como parte de la democracia? Y qué se supone los hace más razonables, más humanos, más participativos, capaces de incidir en las políticas públicas, y más en las que tienen que ver con la educación. Este acuerdo reconoce a la sociedad civil como clave, pero más lo sería la institución educativa. Hablo de los niños que después serán los futuros ciudadanos que no intervendrían en el mejoramiento de su Nación, o de aquellos futuros educandos del INEA, que abandonarían su escuela regular para convertirse en adulto rezagado.

El proyecto de una educación democrática persigue que el Sistema Educativo Mexicano acostumbre a los mexicanos a que aprendan a apreciar lo que hacen con su trabajo, a sentir satisfacción interna por lo realizado; que además tengan iniciativa personal e independencia de criterio (Ornelas, 1998). Y esto es lo que justamente está realizando el MEVyT para con los educandos, al reincidir en el autodidactismo, en la preparación para la vida y el trabajo, al hacerlos responsables como adultos de su educación y la repercusión que tiene sobre su trabajo y su familia.

Ahora bien, los educandos y los ciudadanos en general están tomando conciencia, pero no actúan. Quizá el segundo paso sería lograr el movilizar masas, y no para una huelga o mitin propiamente, sino para hacer cumplir las políticas educativas o cualquiera otra política dentro del marco de la legalidad, para que el Estado se quite el estereotipo de ciudadanos mandados y que se conviertan en ciudadanos democráticos, enterados de todo lo que acontece en su Nación.

Al Sistema Educativo se le exige que sea el mejor, que cumpla con todo lo establecido, y se da por hecho que no va a mejorar. También se le exige que la educación que se brinda coadyuve a que los estudiantes participen y contribuyan a mantener un México enaltecido. Pero al mismo tiempo, se reconoce que no es posible satisfacer estas demandas con un sistema educativo que no se renueve, que le falte solvencia económica, que esté burocratizado, que se oriente a mantener las políticas del pasado sin pensar en preparar acciones para el futuro.

Aunque la Educación para Adultos está en proyecto, los encargados de dicha educación debemos de ayudar a que este proyecto se construya con base a la realidad, con base a las necesidades de los educandos, pues somos los que estamos implicados y atendemos en el campo de acción, si no somos nosotros, ¿quiénes? Al menos ya nos dimos cuenta de lo que está ocurriendo en nuestro alrededor, ahora sólo nos falta actuar en serio, para poder contribuir al mejoramiento del lugar en dónde seguiremos viviendo, y nuestros hijos, ¿qué Estado queremos?

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

El programa educativo del sexenio en curso lo sintetizó el propio presidente de México: "Equidad, sí, pero con calidad; calidad, sí, pero con evaluación externa; evaluación, sí, pero con rendición de cuentas para su verificación; rendición de cuentas, sí, pero con la participación corresponsable de los ciudadanos y la comunidad educativa". Es un reto grande, como todos lo programas ambiciosos que se realizan en los gobiernos pero no debe de perderse su objetivo.

Que no se realicen políticas sólo por realizarse, para que la gente diga que están haciendo algo, pues entonces se estaría cayendo en un círculo vicioso que no sería benéfico, pero si, por lo contrario, a esas políticas públicas se le hacen correcciones y mejoras, se estaría en un buen camino.

Una propuesta es que ante la realización de proyectos, la pregunta que se debería de hacer en políticas, en específico en las educativas, sería la de ¿quién se beneficia? Pues con esto se estaría definiendo un objetivo a seguir y no sólo hacerlas sin tener conocimiento de qué se quiere. Además se deberá de evaluar este proyecto cuando se ponga en acción, pues por ser proyecto, se estaría cuidando para encaminarlo al objetivo antes planteado, a través de modificaciones o en dado caso, de su extinción.

¿Dónde, en nuestra educación actual, se enseña al niño, al joven o al adulto, a conocer las diversas formas de poder que ejerce y a tener conciencia de su origen?, ¿dónde se analiza el funcionamiento cotidiano del poder, en la interacción con los demás, en la escuela, la familia y el trabajo?, ¿dónde se reflexiona sobre las consecuencias que tienen, para los demás, nuestras decisiones de poder? Creo que son contados los casos, pero esos casos no ayudan a todos, ¿cómo hacerle para que se amplíe ese proceso? y ¿de qué forma podemos esperar a que la educación y, más concretamente, la escuela, influya en tal proceso democratizador? La tarea es ardua, pero se puede lograr.

Lo que no admite discusión es que en el mundo que nos está tocando vivir, aceleradamente cambiante desde el punto de vista económico, político, tecnológico y social, en efecto se hace necesaria la actualización profesional en todos los campos, la innovación transformadora, la adaptación consciente y responsable a las condiciones que reinan, a fin de enfrentar retos e inventar soluciones viables, tanto para los nuevos como para los viejos problemas.

Si México se encuentra ante el mundo como una de las 10 economías más fuertes del mundo, entonces ¿por qué no gestionar ante otros países, atrayendo capital para una mejora en la educación? Se obtendría, si se diagnóstica y planifica correctamente el mejoramiento en la educación que recibimos millones de mexicanos, y si no en las políticas educativas, en cualquiera que se invierta, como en tecnología y ciencias, al igual, tendrá un efecto en la educación.

La educación ha tenido permanentemente una alta prioridad en el discurso nacional, que no siempre ha estado en la agenda de prioridades en la acción. La educación para el poder puede ser lo más significativo del poder de la educación (Latapí, 1979). Es por ello que se resalta a la sociedad civil como un reforzador para que se cumpla, además de que el PNE hace referencia de esta participación.

El Sistema Educativo Nacional está diseñado como si todos los alumnos fuesen a llegar a la educación superior, más no siempre se piensa en las personas que por cuestiones económicas no pueden continuar – la mayoría – para eso existe el INEA, que trata de dar cobertura sin perder calidad, ahora ya está demostrando estas pericias con el MEVyT, a la vez que los prepara para un trabajo y el mejoramiento de su vida. Además de que la educación de adultos, junto con la indígena son la clave para la equidad, también referida en el discurso nacional.

Recordemos que la educación debe de permitir a quien la recibe el tener un conocimiento, un juicio y una acción, que permitan ejercerse y que se vean reflejados en la sociedad, repercutiendo en las políticas que se implementan en su Estado, haciendo macro esta acción, se obtendría un mejor lugar en donde convivir y vivir. 

NOTAS

1 "Socialconformismo" término acuñado por Roitman en "La desinformación desmovilizada a la gente. Expertos explican las escasas muestras de rechazo a los ataques de EU en Afganistán". La Jornada, México. 21 de octubre de 2001.

OBRAS CONSULTADAS

- Aguilar, L. (1993) *Problemas públicos y agenda de gobierno* (1ª ed.) México: Porrúa.
- Ceniceros, J. (1958) *Educación y mexicanidad* (1ª ed.) México: POPULIBROS "LA PRENSA".
- Chomsky, N. y Dieterich, H. (2001) *La Sociedad Global. Educación, Mercado y Democracia* (10 ed.) México: Contrapuntos.
- Jiménez, Modesta. (2002) "La administración y gestión educativa". En: *Paedagogium*, N°11 mayo-junio de 2002, pp. 24-28.
- Latapí, P. (1979) *Política educativa y valores nacionales* (1ª ed.) México: Nueva Imagen.
- Majone, G. (1997) *Evidencia, argumentación y persuasión en la formulación de política* (1ª ed.) México: Consejo Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública y Fondo de Cultura Económica.
- Oria, V. (1990) *Política educativa nacional. Camino a la modernidad* (2ª ed.) México: Imagen Editores.
- Ornelas, C. (1998) *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo* (5ª ed.) México: Centro de Investigación y Docencia Económicas, Nacional Financiera y Fondo de Cultura Económica.
- Solana, F (1998) *Educación, Productividad y Empleo* (1ª ed.) México: Noriega Editores, Fondo Mexicano de Intercambio Académico y Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Rodríguez, M. y Ramírez, P. (1996) *Psicología del mexicano en el trabajo* (1ª ed.) México: McGraw-Hill.
- Turner, E. et. al. (1994) *México en los noventa. Globalización y reestructuración productiva* (1ª ed.) México: Universidad Autónoma Metropolitana y Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

VALORES CONTRA - VALORES: LA LUCHA ANTIMODERNA EN LOS SUJETOS DE LA EDUCACIÓN

Norma A. Laguna Maqueda
Lic. en Pedagogía
normalaguna@prodigy.net.mx

*"Hay que aprender a vivir la incertidumbre puesto que vivimos una época cambiante donde los valores son ambivalentes, donde todo está ligado. Es por eso que la educación del futuro debe volver sobre las incertidumbres ligadas al conocimiento"*¹

*"Allí donde crece el peligro también crece lo que salva"*²
Hölderlin.

I. CONTEXTO DE LA MODERNIDAD Y LA POSMODERNIDAD.

La seguridad, la comodidad, el bienestar, ya sea social o económico, han perecido para dar paso a la angustia, la incertidumbre, el desenfreno, es decir, a la crisis que enfrenta lo humano en nuestros tiempos. El imperio de la barbarie civilizada ha ganado terreno; todo o quizá una gran parte de la totalidad del mundo que alguna vez luchó por los viejos ideales de: libertad, igualdad, armonía social, progreso, razón en el ser humano y fraternidad han sido exterminados o manipulados por intereses de unos cuantos.

La incertidumbre es la fuerza que nos convoca, invita y hasta desafía a entrar en la discusión de los valores en la educación y para la educación. Actuar en y con la inseguridad es una necesidad urgente en el terreno pedagógico, educativo y formativo. Si bien la filosofía de la educación nos provee de los fines y valores, es decir, que la filosofía indaga hacia dónde va la educación y cómo pretende formar al ser humano; ésta nos arroja una idealidad sobre la cual trabajar, en donde no interviene la incertidumbre. La filosofía asida a la modernidad buscará devolverle la crítica, la interrogación, el desacuerdo y la capacidad de incertidumbre. Mientras que la antimodernidad o posmodernidad como crítica a ultranza de la modernidad nos señala la crisis de ésta y sobre la cual es urgente discutir en la educación, pues ahí, quizá, crece la esperanza.

El mundo de la angustia y la crisis es palpable en las aulas, con los alumnos, las alumnas y los docentes. Pretendemos formar seres humanos integrales, productivos, con conciencia de clase, de sociedad y hasta de humanidad. Creemos en los viejos ideales de la escuela moderna³, que nos hablaban de: a) la emancipación y la salida de la autoculpable minoría de edad de los seres humanos⁴; b) de la fraternidad e inclusión de la otredad; c) de la libertad como un valor primigenio; d) del uso público de la razón y e) de la

conquista de la felicidad.

La escuela moderna como resultado de la modernidad ideológica producto del siglo XVIII es el último suspiro enamorado de los encargados de la educación por concretar: los ideales sociales, los valores universales, en pocas palabras, es la última utopía que cree en el valor de la educación llamado formación.

Por Modernidad podemos entender tantas cosas como por educación o por formación, pongámonos de acuerdo, por un instante, efímero, sobre lo que entendemos por ésta. La Modernidad, para unos, puede tener un tiempo cronológico, que inicia con la Ilustración del siglo XVIII y culmina en el siglo XX, con Auschwitz o después de finalizado el movimiento estudiantil de París en 1968⁵, considerado como la última de las utopías modernas, y de este modo inicia la llamada posmodernidad.

El concepto de modernidad al que aludiremos en este trabajo es más amplio, sí tiene que ver con lo occidental, pero también con el viaje de las rupturas, de las caídas, de los comienzos, del creer en sueños, en la racionalidad humana; en la sensibilidad y la locura como fuerzas que nos arrojan nuestros márgenes y abismos. La modernidad, representa, como para Baudelaire, "lo transitorio, lo fugaz, lo contingente, es la mitad del arte, cuya otra mitad es lo eterno y lo inmutable"⁶, esta modernidad se muestra como la que se rebela, es lo actual pero también lo eterno.

La modernidad surgida de los ideales burgueses ilustrados rompió con la relación: razón y revelación; la razón se convirtió en la poesía que inspiró al ser humano para lanzarse contra: la autoridad divina, la opresión, la desigualdad, lo convencional, lo establecido⁷. La Modernidad cuestionó la forma de hacer las cosas basado en tres autoridades: la ciencia, la moral y el arte. La capacidad de pensar, de autoliberarse, se convirtieron en signos de la llamada modernidad del s. XVIII pero con el paso de los

siglos, la modernidad se situó como un proyecto que no tenía que perecer sino continuar para que la razón humana fuera práctica y no instrumental, al servicio de alguna nueva divinidad.

La escuela se alió a este proyecto⁸, gestando la esperanza de continuar, deconstruir o trastocar los ideales ilustrados para que llegaran a las masas y se proveyera el acceso al conocimiento a todos los seres humanos y así conquistaran su emancipación⁹; empero, la modernidad vista como proyecto, los intentos de la escuela de Frankfurt por retornar a la dialéctica ilustrada, el pensamiento de Habermas¹⁰ y los críticos de la modernidad; cayeron en crisis, el mundo ya no buscaba la razón humana; la racionalidad se volvió hacia otra forma cultural, llamada "ciencia" (en sentido unívoco y positivo) como forma de legitimación de todo conocimiento, después, en el descontento por el nuevo valor instaurado de "la verdad", se cambió por la tecnología y el valor estuvo en la técnica y en el capital. La emancipación humana ya no era un ideal, un valor a recuperar, conquistar o continuar desde la escuela. La crisis era evidente, lo humano le dio la vuelta, a lo más humano, para instaurarse: la locura, el cinismo, la caída y la ruptura de todo pasado que quizá brindó esplendor.

La posmodernidad o las condiciones¹¹ que critican a una modernidad ilustrada se volvieron hacia los sujetos que hablaron de la razón en bloque, ya no divida; el sujeto moderno había perecido por la instauración de un nuevo orden humano; los sofistas ganaron y pereció la Filosofía y la Verdad. La sospecha atrapó al mundo, las verdades y sus juegos se develaron, la desnudez y la falta de pudor se convirtieron en signos del eterno retorno al presente, al hoy, al instante. La modernidad ya no es: trascendencia, emancipación, libertad, convivencia, etc., ahora lo que vale es todo. La cultura ya no es la *Paideia* al que la escuela pretendía llegar, esa *Ítaca* se perdió en la Odissea llena de condiciones posmodernas.

Los valores ¿universales? Se vieron desgarrados en el debate modernidad – posmodernidad, lo humano se transfiguró en lo bárbaro – humano por lo que la añeja lucha Kantiana de sacar de la barbarie al hombre¹² vía la educación pereció porque el valor de la formación (*bildung*) experimentó también la crisis de la proyección.

II. LOS VALORES CONTRA LOS VALORES EN LOS SUJETOS DE LA EDUCACIÓN.

Ya no hay proyecto al que asirse porque los sujetos que permitían la proyección, el padecimiento, dejaron atrás su capacidad de elección y se instauraron en el confort de que otros piensen, sientan, se expresen por ellos. La escuela se rezagó en esta discusión, pues siguió creyendo en la posibilidad de formar a los espíritus modernos, cuando éstos ya estaban más ubicados en la discusión de lo inmediato, instantáneo, del presente y el consumo.

Los valores promovidos por la escuela, heredera del pensamiento del siglo XVIII, ahora causan desconfianza, el

fundamento axiológico, al igual que todos los campos del conocimiento humano, se vieron revueltos, en situación de riesgo, crisis, angustia, paradoja, ambivalencia y hasta desconcierto. La instauración histórica de valores diferentes a los gestados en el proyecto de la modernidad llevó a la preferencia de otros valores como: el egoísmo, el hedonismo, el pacifismo¹³, etc.

Los valores en el siglo XX y lo que va del XXI sufrieron la fragmentación y la tribulación de fundamento, condiciones de la posmodernidad. La escuela quiso jerarquizarlos para trabajarlos y seguir con la idea de que éstos se desarrollarían de forma integral a través de la institución pero no se contó con que los sujetos de educación ya habían –y han hecho– ¿su elección? El formar en la persona valores universales, mundiales y/o plurales quedó como una aventura social, pues el saber se fragmentó, ya no se asocia a la formación producto de la modernidad partidaria del pensamiento de Herbart, ahora el saber está al servicio de quien lo pague, le sirva, lo reproduzca.

La interioridad y la intimidad se acabaron, por lo tanto los valores esenciales, como determinantes de la condición humana; los valores sociales y culturales, que determinan la pertenencia a una sociedad y a una cultura; y los valores individuales, que determinan a la persona¹⁴; han sido transmutados.

La libertad como valor universal, como esencia, quedó en la Revolución Francesa como mito de inclusión de los oprimidos. La igualdad, del mismo modo, se volvió espacio político, la fraternidad no se encontró con los otros. La formación¹⁵ acaeció en información, no en frenesí de perfeccionamiento, ni en encuentro y des-encuentro con el otro, ésta ya no va de adentro hacia fuera, sino de afuera hacia afuera, sin retorno al sujeto.

Los claroscuros de los valores se mitificaron y el descrédito venció. Ya no se cree alcanzar: la justicia, la democracia, la igualdad, la armonía social, el progreso, el amor, etc. pero vende la fantasía y lo simbólico como ideas de que los valores siguen siendo: vitales, necesarios, en la vida humana, por lo que hay que correr a "rescatarlos", "recuperarlos" para alcanzar la felicidad rápida, *free*, que no nos envuelve ni ata a ningún otro pero que demuestra la posibilidad de integración. Ante este esquema la escuela vuelve a su viejo papel integrador, emancipador, libertador pero represor, para "salvar" al mundo de la perdición¹⁶. La figura del maestro o la maestra vuelve a ser divina y animal, se borra y se transcribe como el sujeto "capaz", "competente", para unir y encaminar a los otros.

La transvaloración de los valores, su estudio, su fundamento, no importan pues después de la crisis del sustento axiológico lo que prevalece es tirar o agarrar cuerdas de salvación. La incertidumbre vuelve a nuestro mundo como la posibilidad de recuperar la crítica a los valores. En las aulas, en los gobiernos, en las casas, etc. se habla de ciudadanos, hijos, alumnos y alumnas: apáticos, flojos, indiferentes, irrespetuosos, "que no tienen valores"; por lo

que es necesario poner en acción planes, programas, destinados a rescatarlos, pues de lo contrario "se hundirán y perderán". La crisis no está en la "pérdida" o "falta" de valores sino en la carencia de entender el para qué y el por qué de estos. Los valores, vivenciados por cada uno, esto es, subjetivados para ser traducidos en acciones particulares, ya no toman la dimensión y el significado de virtudes, pues en la guerra de valores elegidos contra valores impuestos la virtud devino en pastiche.

Los sujetos elegimos - o eligieron por nosotros¹⁷ - otros valores, diferentes a los promovidos por la escuela, la familia, los gobiernos, etc. el desprestigio de la virtud confrontó a los intereses humanos con la necesidad de supervivencia y ya no con la instauración antropológica.

La preocupación de los valores en la educación no es errada pero sí ha transmutado su función. Los valores los podemos entender como esencias, que están en el ser humano plasmadas en obras, éstas se cultivan a lo largo de la vida y la educación se encarga de desarrollarlas. La finalidad de cultivar las esencias es hacer del ser humano un ser pleno, hacerlo persona¹⁸. Por lo tanto, los valores se asientan en una realidad (material) para cumplir con su fin que es la plenitud humana. Sin embargo esta actividad no es mecánica, sino dinámica, y el ser humano sólo puede darse cuenta de ella en tanto actitudes de vida, es decir, en tanto preferencias y elecciones de su corazón, de su razón y su voluntad.

La educación trata, mediante programas, la mayoría de las veces, de imponer una educación en valores, cae en imperativos hipotéticos, pero nunca categóricos sobre éstos. Quien quiera enseñar valores supone que los posee, los ejerce y los padece y, por lo tanto, quiere compartirlos con quien cree que carece de éstos. Consideramos que la misión de la educación consiste en leer la angustia, en compartir el susto, el miedo, en comunicarte con el otro; sólo de ese modo la cultura es traducida por los sujetos en obras, en palabras, en gestos, en silencios que forman lo humano - moderno. Ya no está la figura todopoderosa del maestro - sabio que está dispuesto a iluminar las mentes y rescatar a los menores y encauzarlos a la conquista de valores en abstracto, en universal. La crisis de los discursos nos mostró vulnerables, humanos, debatidos entre la animalidad y la divinidad, pero siempre creyendo que es posible propiciar en el alumno el mayor número de valores, educar con valores para que sean cultivados en la persona y así ésta se forme.

Después de la crisis de la modernidad quedó en evidencia que las elecciones y preferencias de los valores son esquemas de vida que uno se traza, que intenta alcanzar aunque de entrada se sepa que nunca abracemos la totalidad pero en la parcialidad de atrapar: la belleza, la fealdad, la felicidad, el desamor, la bondad, la maldad, la comunicatividad, la formación, etc. estaremos frente a lo más humano de lo humano, ante la intimidad de nuestra diferencia, de nuestra polaridad y marginalidad. Los secretos del corazón y de la mente se coquetearán para intercambio con los otros y ahí descubriremos que en la incertidumbre está la dimensión

de las respuestas que nos hacen mover para buscar más preguntas.

III. EL EJEMPLO DE LA PAZ COMO ARROGANCIA HUMANA.

Cierro con la cuestión que nos invitó a discutir a los valores y a los sujetos en esta Jornada. La paz, como los otros valores ya mencionados, sufrió transformaciones pero ésta como valor universal y al servicio de la razón arrogante y prepotente siguió creyendo en la viabilidad de su transmisión vía lo institucional pero, nuevamente, sin tomar en cuenta a los sujetos y sus preferencias.

Primero un breve recorrido histórico por lo que ha sido la paz:

1°. Surge en la antigüedad pagana que levantó estatuas a esta divinidad bienhechora. Los romanos le construyeron un templo. Solía representarse bajo la figura de una mujer coronada de flores, con una rama de olivo en una mano, y en la otra el cuerno de la abundancia. Las palomas de Venus que anidan en el casco de Marte, ofrecen una imagen ingeniosa de que se ha hecho uso para simbolizar la paz¹⁹.

2°. La Paz se instaura como una forma de dominación y sometimiento por parte de un imperio poderoso, esta es la *Pax Romana* que se mantuvo durante dos siglos y comenzó a desmoronarse con el emperador Marco Aurelio.

3°. La visión Judeocristiana.

Se da una visión moralista de la paz donde sólo a la gente de buena voluntad se le otorga. Se fundan pueblos de paz. Ejemplos: Jeru - salem (Ciudad de la paz) para los judíos y Dar - es - salaam (ciudad de la paz) para los árabes.

Surge el símbolo de la paz como la paloma con el olivo en el pico como muestra de la salvación de Noé y su familia después del diluvio.

4°. El Islam habla de paz como cosmovisión de los oprimidos pero se transforma en ideología de opresores.

5°. Después de la decadencia y caos del imperio romano se instaura la paz de Cristo (Cristiandad) S. I - XIII

6°. La paz se alía a la guerra, después de las cruzadas es necesario fomentarla como valor primordial entre los pueblos. S. XIV - XVII

7°. En el s. XVIII se da la concepción universal sobre las ventajas de un mundo pacífico. Aquí surge la paz aliada a diferentes corrientes filosóficas que la trabajaron, como el idealismo y el realismo. Desde estas corrientes la escuela buscó cultivar este valor.

8°. En el siglo XIX y principios del s. XX la Paz estuvo al servicio de: los mercados, la economía, la política. La Paz fue el escalón de evolución de las sociedades²⁰ pero también fue espacio contrario a lo belicoso.

9°. En el siglo XX y XXI está la paz de los países capitalistas.

En 1920 La Sociedad de Naciones la intenta trabajar para que las guerras entre los pueblos ya no se den.

Después de la segunda guerra mundial, en 1945, surge la Organización de las Naciones Unidas y usan al pacifismo como una bandera y la educación como instrumento para alcanzarla.

Después de la segunda guerra mundial se alía al arte y su símbolo es más conocido²¹.

Surgen en 1958 los primeros estudios sobre la paz.

1995 La UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) acuerda que es necesario fortalecer la "Cultura de la Paz".

1999 Interviene el pluralismo como teoría de la Paz.

2000 Año Internacional de la cultura de la Paz establecido por la O.N.U. Surgida de la declaración y programa de acción sobre una cultura de paz acordado en 1999²².

El 21- sept.- 2002 se establece como el día internacional de la paz.

La idea más clara de la paz como unida a la violencia, a la guerra, se intensifica después de las guerras mundiales y es la que nos arroja a la educación como el instrumento mediante el cual se perpetuaría y garantizaría la seguridad de los pueblos, sin embargo la educación también convive con formas de violencia, real o simbólica, que están en las aulas, en las instituciones, entre los sujetos. Aspirar a que la educación sea un vehículo pacificador está fuera de lugar pues que una sociedad agrede a otra, que un individuo agrede a otro es parte de lo humano. Educación para la paz, implica saber leer las luchas reales y simbólicas de los humanos, pues algunas seguirán siendo un incentivo, ya sea para la conservación o la supervivencia, por ejemplo la lucha de clases, la lucha capitalista, etc.

Desde la moral podemos trabajar la paz, pero como una elección que se confronta e interpela entre los sujetos para vivirla, no para pregonarla. El rescate de la formación de adentro hacia fuera nos arroja la incertidumbre y nos sitúa fuera del optimismo institucional de que mediante programas solventaremos los problemas humanos, los conflictos.

¿Cómo lograr la conciencia de la paz en los educandos? Pues quizá valiéndose de la formación de una convicción de la paz, como forma de vida deseable, y la reducción, en su conciencia, de la agresividad, como actitud del ser humano. Pero esto puede caer en verbalismo si no se complementa con la experiencia de una vida pacífica, misma, que está ausente en nuestras sociedades.

Arrojarle a la escuela la responsabilidad de educar para la paz me parece oportuno pero también repetitivo y mecanicista, pues la autonomía del sujeto es una valor primigenio a desarrollar en la estructura personal para robustecer las ideas de que en lo humano vale: el error, el fracaso y el ridículo; que la paz y la perfección son elecciones que leen o tienen que leer a sus contrapartes, sus caídas, sus abismos y cuevas para que sigan siendo elegibles, deseables, perdurables como valores. La lectura de lo propio lleva a la lectura de lo ajeno, a ejercer el uso público de la razón y al cultivo de valores como vivencias de lo virtuoso. Apostarle a la formación de los valores es un reto moderno que convive con sujetos llenos de condiciones posmodernas por lo que antes de que la escuela y los docentes planeemos hablar de paz, libertad, inclusión, amor, etc. preguntémonos si por lo

menos alguna vez nos hemos sorprendido del silencio y el vacío de nuestros discursos de mejoramiento del otro. Primero hay que detectar nuestra inmundicia e imperfección, después veremos, padeceremos y compartiremos la de los otros; y con inspiración de nuestras diferencias emprendremos la aventura hacia la utopía de formarnos con valores y contravalores. 

NOTAS

1 Morín, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Edita Correo de la UNESCO, 1999, México, p. 79

2 Casullo, N. (otros). *Itinerarios de la modernidad. Corrientes del pensamiento y tradiciones intelectuales desde la Ilustración hasta la posmodernidad*. Oficinas de publicaciones del CBC, Argentina, 2ª. Edición, 1997, p. 144

3 Expresado por los pensadores del siglo XVIII y XIX, principalmente, encasillados en la llamada escuela tradicional como: Comenio (s. XVII), Rousseau, Kant, Pestalozzi y Herbart, los tres últimos concentrados en la corriente del neohumanismo o idealismo alemán.

4 Idea Kantiana que trabaja con el lema de la ilustración: *sapere aude*, ten valor de servirte de tu propio entendimiento, "la pereza y la cobardía son las causas de que gran parte de los hombres permanezca, gustosamente, en minoría de edad a lo largo de la vida, a pesar de que hace ya tiempo la naturaleza lo liberó de dirección ajena, y por eso es tan fácil para otros el erigirse en sus tutores. ¡Es tan cómodo ser menor de edad! Si tengo un libro que piense por mí, un director espiritual que reemplaza mi conciencia moral, un médico que me prescribe la dieta, etc., entonces no necesito esforzarme. Si puedo pagar, no tengo necesidad de pensar; otros asumirán por mí tan fastidiosa tarea". Kant, I, *¿Qué es ilustración?*, Tecnós, Madrid, España, p. 17-18.

5 Hay que resaltar que a partir de 1968 se inició una seria crítica a la escuela y a su papel de emancipadora y liberadora de supersticiones y prejuicios.

6 Habermas Jürgen. *El discurso filosófico de la modernidad*, Taurus, Buenos Aires, Argentina, 1989, pp. 19-20

7 La razón cayó en mito pues se le adjudicó el ser todopoderosa para resolver cuestiones humanas y con esto olvidó que la locura y la sensibilidad le hablaban.

8 Proyecto que abre con la reforma, la Contrarreforma, la ilustración y la enciclopedia para desembocar en el proyecto de la modernidad.

9 La idea de continuar o trabajar los ideales del proyecto de la modernidad en la escuela se gestó desde la escuela tradicional pero con el tiempo se topó con el sometimiento, la vigilancia y el control. Emancipar la razón vs. el sometimiento del mismo ser humano.

10 Habermas, J. trabajó a la modernidad como un proyecto cultural visto desde la estética. Leer a la modernidad estética desde la sensibilidad, lo subjetivo, como parte de una modernidad cultural.

11 Lyotard, F. *La condición postmoderna*, Edita Planeta. En esta obra el autor habla de la crisis de los metarrelatos que legitiman el saber o las formas de éste.

12 Ideas expresadas en sus cursos sobre pedagogía se encuentran en la obra Kant, E. *Sobre pedagogía*.

13 Las manifestaciones juveniles encarnadas en la contracultura de los 60's y 70's tomaron a la paz como la oposición de la guerra y no como un programa que conduciría hacia ella, como una forma de vida o un estado personal de satisfacción consigo mismo dentro del ámbito social.

14 Retomada la tipología de valores de David Thierry García en Revista Paedagogium, marzo – abril 2002, p. 17- 20

15 La idea de la formación aliada a lo subjetivo, como encuentro y desencuentro con el otro es de Hegel y se encuentra el *Escritos pedagógicos*, Edita F.C.E., en especial la carta de Hegel a Niethammer y la “Teoría del derecho, los deberes y la religión para la clase inferior. Deberes para consigo”.

16 Nietzsche, F. en *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*, ya nos adelanta la crítica a la institución y a los valores que ésta pretende formar en los sujetos.

17 Muestra de la ausencia del fundamento axiológico y de la muerte de los ideales ilustrados.

18 Nuevamente se hace mención a los personajes del neohumanismo que atendían a esta perspectiva de los valores y su relación con la formación.

19 Humbert, J. *Mitología griega y romana*, Edita, Gustavo Gili, España, 1997, p. 112

20 Desde el siglo XIX y las ideas de los positivismos basados en: Saint – Simon, Lamarck, Darwin, Stuart Mill, Spencer, Comte, etc.

21 Las palomas de Pablo Picasso como símbolos de paz contra la

guerra lo ejemplifican. Uno de los más conocidos es el cartel que hace en 1949 para el Congreso Mundial por la Paz. Con él se acentúa el símbolo de la paloma y el olivo en el pico.

22 La resolución es la 53/243 del 6- oct.- 1999, se puede bajar de la página de la ONU.

OBRAS CONSULTADAS

· Casullo, N. (otros). *Itinerarios de la modernidad. Corrientes del pensamiento y tradiciones intelectuales desde la Ilustración hasta la posmodernidad*. Oficinas de publicaciones del CBC, Argentina, 2ª. Edición, 1997, p. 144

· Habermas Jürgen. *El discurso filosófico de la modernidad*, Taurus, Buenos Aires, Argentina, 1989

· Humbert, J. *Mitología griega y romana*, Edita, Gustavo Gili, España, 1997.

· Kant, I. *¿Qué es ilustración?*, Tecnós, Madrid, España.

· Lyotard, F. *La condición postmoderna*, Edita Planeta.

· Morín, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Edita Correo de la UNESCO, 1999, México.

EL CONSTRUCTIVISMO PEDAGÓGICO

Antonio Ramírez Toledo

Lic. en Pedagogía. Universidad Veracruzana
Catedrático del Colegio de Altos Estudios de Acayucan, Ver.
toledano30@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

Hoy en día, en algunos niveles de la educación de nuestro sistema educativo está de moda hablar del "constructivismo pedagógico", lo cual hace necesario aclarar el contexto de origen, teorización y aplicación del mismo en el ámbito educativo.

Es ampliamente reconocido que la aplicación de las diferentes corrientes psicológicas en el terreno de la educación ha permitido ampliar las explicaciones en torno a los fenómenos educativos e intervenir en ellos; y no es la excepción uno de los modelos pedagógicos actuales que, podría decirse, está en auge.

Por otra parte, aunque sea un modelo pedagógico novedoso, no se aplica al cien por ciento en nuestro contexto educativo, ya que persiste una enseñanza bajo el paradigma conductista; sin embargo se ha intentado su aplicación en algunos niveles educativos, por algunos maestros.

En el presente espacio de reflexión se abordarán cuestiones referentes al "constructivismo pedagógico", tales como: conceptualización, contexto de origen, la enseñanza constructivista, el papel del maestro y del alumno.

I. CONCEPTUALIZACIÓN DEL CONSTRUCTIVISMO PEDAGÓGICO.

Ante la pregunta ¿qué es el *constructivismo*?, Mario Carretero (1997, p. 21) argumenta lo siguiente:

"Básicamente puede decirse que es la idea que mantiene que el individuo, tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos, no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día con día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, según la posesión del constructivismo, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano. ¿Con qué instrumentos realiza la persona dicha construcción?, fundamentalmente con los esquemas que ya posee, es decir, con la que ya construyó en su relación con el medio que lo rodea".

De igual forma Frida Díaz-Barriga (2004), comenta:

"El constructivismo es una confluencia de diversos enfoques psicológicos que enfatizan la existencia y prevalencia en los sujetos cognoscentes de procesos activos en la construcción del conocimiento, los cuales permiten explicar la génesis del comportamiento y el aprendizaje. Se afirma que el conocimiento no se recibe pasivamente ni es copia fiel del medio".

Pero ¿quiénes son autores constructivistas? Delval (1997) dice: "hoy todos son constructivistas", tal vez en un intento de estar con la corriente educativa en auge o de moda.

II. CONTEXTO DE ORIGEN.

El llamado *Constructivismo*, como corriente pedagógica contemporánea, representa quizá la síntesis más elaborada de la Pedagogía del siglo XX, porque constituye una aproximación integral de un movimiento histórico y cultural de mayores dimensiones: la Escuela Activa. Movimiento que en su tiempo asumió una concepción reformista y una actitud transformadora de los procesos escolares. El *Constructivismo* en otras palabras sería, en todo caso, una corriente que se desprende de ese gran movimiento pedagógico cuyas implicaciones ideológicas y culturales están aún vigentes en las prácticas educativas de hoy en día.

En sus orígenes, el constructivismo surge como una corriente epistemológica, preocupada por discernir los problemas de la formación del conocimiento en el ser humano. Según Delvan (1997), se encuentran algunos elementos del constructivismo en el pensamiento de autores, tales como: Vico, Kant, Marx o Darwin. En estos autores, así como en los actuales exponentes del constructivismo en sus múltiples variantes, existe la convicción de que los seres humanos son producto de su capacidad para adquirir conocimientos y controlar propositivamente la naturaleza, y construir la cultura.

Algunos autores se centran en el estudio del funcionamiento de la mente de los individuos (por ejemplo, el constructivismo psicogénético de Piaget), pero para otros, el foco de interés se ubica en el desarrollo de dominios de origen social (como el constructivismo social de Vigotsky, y la escuela socio-cultural o socio histórica). También es posible identificar un constructivismo radical, planteado por autores como Von Glaserfeld o Matarona, quienes postulan que la construcción del conocimiento es enteramente subjetiva, por lo que no es posible formar representaciones objetivas ni verdaderas de la realidad, sólo existen formas viables o efectivas de actuar sobre la misma.

III. LA ENSEÑANZA CONSTRUCTIVISTA.

La enseñanza constructivista considera que el aprendizaje humano, es siempre una construcción interior, aún en el caso de que el educador acuda a una exposición magistral, pues ésta no puede ser significativa si sus conceptos no encajan ni se insertan en los conceptos previos de los alumnos. Con mayor razón en la enseñanza constructivista, cuyo propósito es precisamente facilitar y potenciar al máximo ese procesamiento interior del alumno con miras a su desarrollo.

Las características esenciales de la acción constructivista son básicamente cuatro:

1. Se apoya en la estructura conceptual de cada estudiante: parte de las ideas y preconceptos de que el estudiante trae sobre el tema de la clase.
2. Anticipa el cambio conceptual que se espera de la construcción activa del nuevo concepto y su repercusión en la estructura mental.

3. Confronta las ideas y preconceptos afines del tema de la enseñanza, con el nuevo concepto científico que enseña.
4. Aplica el nuevo concepto a situaciones concretas y lo relaciona con otros conceptos de la estructura cognitiva con el fin de ampliar su transferencia.

Las condiciones necesarias para potenciar la enseñanza constructivista son:

- Generar insatisfacciones con los prejuicios y preconceptos, facilitando que los estudiantes caigan en cuenta de sus incorrecciones.
- Que el nuevo concepto empiece a ser claro y distinto al anterior.
- Que el nuevo concepto muestre su aplicabilidad a situaciones reales.
- Que el nuevo concepto genere nuevas preguntas y expectativas.
- Que el estudiante observe, y comprenda las causas que originaron sus prejuicios y nociones erróneas.
- Crear un clima para la libre expresión del estudiante, sin coacciones ni temor a equivocarse.
- Propiciar las condiciones para que el estudiante sea partícipe del proceso de enseñanza-aprendizaje, desde la planeación de la misma, desde la selección de las actividades, desde las consultas de fuentes de información, etc.

IV. EL PAPEL DEL DOCENTE.

Dentro del constructivismo se considera al docente como aquel profesional reflexivo, que realiza una labor de mediación entre el conocimiento y el aprendizaje de sus alumnos, al compartir experiencias y saberes en un proceso de negociación o construcción conjunta del conocimiento y presta una ayuda pedagógica ajustada a la diversidad de necesidades, intereses y situaciones en que se involucran sus alumnos; es decir, la función central del docente es esencialmente orientar y guiar la actividad mental constructiva de sus alumnos, a quienes proporcionará ayuda pedagógica ajustada a su competencia.

Es importante señalar que el docente debe de estructurar experiencias interesantes y significativas que promuevan el desarrollo cognoscitivo del alumno de acuerdo a sus necesidades y condiciones del mismo.

De acuerdo con Díaz-Barriga, un profesor constructivista debe reunir las siguientes características:

- Es un mediador entre el conocimiento y el aprendizaje de sus alumnos.
- Es un profesional reflexivo que piensa críticamente en su práctica- toma decisiones y soluciona problemas pertinentes al contexto de su clase.
- Promueve aprendizajes significativos, que tengan sentido y sean funcionales para los alumnos.
- Presta una ayuda pedagógica ajustada a la diversidad de necesidades o intereses y situaciones en que se involucran los alumnos.
- Respeta a sus alumnos, sus opiniones, aunque no las comparta.
- Establece una buena relación interpersonal con los alumnos basada en valores que intenta enseñar: el respeto, la tolerancia, la empatía, la convivencia, etc.
- Evita apoderarse de la palabra y convertirse en un simple transmisor de información, es decir, no caer en la enseñanza verbalista o unidireccional.

V. EL PAPEL DEL ALUMNO.

Con lo que respecta al papel del alumno, trata de subrayar la importancia de la actividad constructivista o reconstruccionista del educando en su aprendizaje, mediante actividades de asimilación y acomodación de nuevos conocimientos a esquemas precedentes, los cuales a su vez se van construyendo a partir de los nuevos datos.

El alumno que aprende no es meramente pasivo ante el enseñante o el entorno. El conocimiento no es un mero producto del ambiente, ni un simple resultado de las actividades internas del aprendiz, sino una construcción por interacción, que se va produciendo y enriqueciendo cada día como resultado entre el aprendiz y los estímulos externos.

Tal actividad se propicia mediante el ejercicio de la investigación, el fomento de la autonomía intelectual y moral, el aprendizaje significativo o la memorización comprensiva, la aplicación de lo aprendido y los procesos de individualización y socialización.

Se trata de motivar y enseñar al estudiante a pensar y actuar a través de contenidos significativos y contextualizados. En este proceso, el estudiante es el responsable de su proceso de aprendizaje.

VI. CONCLUSIONES.

Como podemos ver el modelo constructivista propicia que el estudiante piense de manera autónoma y entienda significativamente su mundo. La escuela debe promover el desarrollo cognoscitivo del estudiante de acuerdo con las necesidades e intereses de éste. El profesor debe estructurar experiencias interesantes y significativas que promuevan dicho desarrollo. Lo importante no es el aprendizaje de un contenido sino el desarrollo y afianzamiento de las estructuras mentales del conocer y del aprender. Se trata no tanto de memorizar contenidos sino de involucrarse en un proceso dinámico de conocimiento que desarrolle las destrezas cognoscitivas mediante modelos de descubrimiento y solución de problemas. El fin de la educación, dentro de este modelo pedagógico, es generar comprensión, autonomía de pensamiento y, consecuentemente, personas creativas.

Por otra parte, es importante señalar que el proceso de aplicación de estos principios constructivistas a la educación, todavía resulta utópico ya que en las escuelas en todos sus niveles, aún persisten los maestros rezagados en la enseñanza tradicionalista que no están dispuestos a cambiar su perspectiva acerca de lo que es la educación y el papel que tiene el alumno en la escuela. 

OBRAS CONSULTADAS

- CARRETERO, Mario. *Constructivismo y educación*, México: Progreso, 1999.
- DÍAZ-BARRIGA, Frida et al. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, México: McGraw-Hill, 2005.
- FLÓREZ Ochoa, Rafael. *Hacia una pedagogía del conocimiento*, México: McGraw-Hill, 2000.
- SUÁREZ Díaz, Reinaldo. *La educación*. México: Trillas, 2005.

MARIANA CORONADO ANGULO¹

Coordinadora del Área de Servicios Educativos del Museo Soumaya



❏ ¿Cómo ha sido tu formación académica?

Siempre he trabajado en cuestiones relacionadas con la educación, aún de manera informal: apoyando talleres para niños en parques o dando clases de catecismo a pequeñitos. Luego estudié Pedagogía en la UNAM. Ingresé hace ocho años y llevo casi siete trabajando en el Departamento de Servicios Educativos del Museo Soumaya.

Como me interesa mucho el aspecto humano en relación con el arte estudié un diplomado en Desarrollo humano en el Instituto Tecnológico Autónomo de México y actualmente estoy haciendo una maestría sobre análisis de la obra visual, en el Instituto Cultural Helénico.

❏ ¿Qué expectativas personales tenías al estudiar pedagogía?

Mi primera idea era estudiar psicología, pues crecí rodeada de psicólogos. Pero cuando comencé a estudiar esa carrera me di cuenta de que lo que yo quería era, más que ayudar a las personas a resolver sus problemas, acompañarlas en su formación para tener una vida lo más satisfactoria posible y no llegar a ese momento crítico en el que necesitas la ayuda de un profesional.

Me di cuenta de que una de las fuentes de felicidad más plenas está en el hecho de desarrollar las propias habilidades y ayudar a otros a hacerlo.

❏ En cuanto a tu trayectoria laboral, ¿qué camino has seguido?

Cuando entré a la carrera de Pedagogía conseguí el apoyo de una beca económica que me permitió buscar actividades que desarrollar de manera voluntaria. Analicé mis aptitudes e intereses y me di cuenta de que me gustaba el arte, pues consideraba que se trataba de una forma de expresión humana que ennoblece al espíritu y quería que mi trabajo estuviera rodeado de belleza. Busqué los museos de arte y me informé sobre programas de voluntariado, de esa manera hallé el Museo Soumaya, donde comencé a trabajar (como voluntaria) en 1998.

Mi primera tarea fue montar la ofrenda de muertos y elaborar actividades para una exposición sobre pintura mexicana de paisaje. En enero de 1999 entré a trabajar formalmente. Cuando me indicaron cuál sería mi escritorio me quedé muy sorprendida, pues la verdad no pensaba tener una computadora y una extensión telefónica asignada ¡solamente para mí!

La tarea que he desempeñado desde entonces me ha ido descubriendo lo rico que es el mundo del arte, así como todas las posibilidades que los pedagogos tenemos en ese campo. Me he dado cuenta de que, si bien no todos tenemos las cualidades para ser artistas, todos las tenemos para apreciar el arte y acercarnos a él. Lamentablemente nuestra sociedad no está formada en ese amor a los museos y en ese sentido los pedagogos tenemos el gran reto de acercar a todos los visitantes reales y potenciales de los museos a las piezas de arte y a las vivencias estéticas, de manera que resulte para ellos satisfactoria y les den ganas de regresar.

❏ ¿Qué actividades realizas en el Museo Soumaya?

Coordino junto con tres compañeras el área de Servicios Educativos. Esto implica actividades tanto creativas como operativas. Dentro de las creativas diseñamos paquetes didácticos para las distintas exposiciones: actividades, talleres y espacios lúdicos. Se planean y coordinan cursos sobre diferentes temas, investigamos los temas, diseñamos y aplicamos instrumentos de evaluación y capacitamos a guías y edecanes para dar atención adecuada al público. El área operativa se encarga de la calendarización y logística de las visitas guiadas, la coordinación del personal eventual, la difusión y la evaluación de todas las actividades llevadas a cabo por el departamento.

❏ ¿El trabajo que realizas ha satisfecho tus expectativas profesionales?

¡Sí! Creo que he logrado un bonito equilibrio entre mi profesión de pedagoga y mi interés por el desarrollo humano a través del arte. Hay muchas cosas que seguir aprendiendo y eso me mantiene motivada personal y laboralmente.

❏ ¿Qué puedes decirnos a los interesados en la educación acerca de la labor pedagógica dentro de un museo?

Que el museo es un campo rico en posibilidades para los pedagogos, que normalmente no se toma en cuenta pues se asocia nuestra actividad casi exclusivamente con el trabajo con niños en Preescolares. Tanto el quehacer del pedagogo como las posibilidades educativas de los museos son infinitamente superiores.

Pero no únicamente en los museos, creo que el pedagogo tiene posibilidades de actuar en todo tipo de instituciones y en cada una de las etapas de la vida. Lo que yo recomiendo es ser muy sinceros con los propios intereses y creer en uno mismo, sean museos, hospitales, iglesias o cualquier otro ámbito.

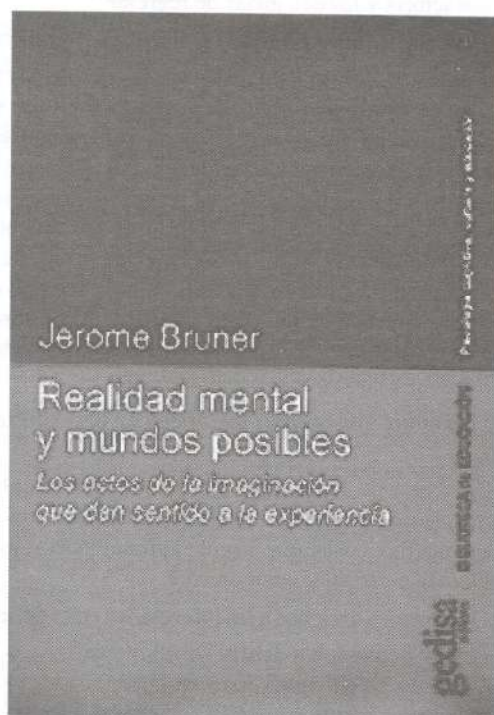
❏ ¿Cómo piensas que será en un futuro la relación de los pedagogos con el campo laboral en los museos y con el ámbito cultural en general?

Depende de que sepamos conquistar un lugar en ese campo. Necesitamos prepararnos mucho y trabajar con mucha calidad, de manera que demostremos que los pedagogos tenemos mucho que aportar.

¹Entrevistada por Nancy Galván Aguilar, egresada de la licenciatura en Pedagogía. 10 de noviembre de 2005
nancy_ciap@yahoo.com.mx

REALIDAD MENTAL Y MUNDOS POSIBLES

BRUNER, Jerome, *Realidad Mental y mundos posibles*,
2ª. ed., Barcelona, Gedisa, 1994, 181 pp



¿Existe un mundo distinto para cada uno de nosotros? Muchas veces nos hallamos ante la duda de creer lo que se presenta frente a nuestros ojos, no quedamos conformes con las cosas materiales y tangibles que conocemos, y creamos un propio mundo, ajeno al que vivimos, pero ¿realmente *existe* dicha creación?

Jerome Bruner¹, nace el primero de octubre de 1915 en New York, E.U. Estudia psicología en Harvard y posteriormente imparte clases en esta misma institución (1952-1972) y en Oxford (1972-1980). Se hace acreedor a la medalla de oro CIBA, 1974, por 'investigación original y excepcional', por el premio Balzan en 1987 por 'contribuciones al entendimiento de la mente humana'.

Rocío del Carmen Montañez López
Estudiante del primer semestre de la carrera de Pedagogía
de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM

Bruner ha desarrollado una teoría constructivista del aprendizaje, en la que, entre otras cosas, ha descrito el proceso de aprender, los distintos modos de representación y las características de una teoría de la instrucción. Bruner ha retomado mucho del trabajo de Jean Piaget y ha sido llamado el padre de la psicología cognitiva, dado que desafió el paradigma conductista de la caja negra.

Desde su perspectiva constructivista (pues él mismo se define como tal), en este libro *Realidad mental y mundos posibles*, el cual es el conjunto de varios de sus textos escritos por diversos motivos y en distintos momentos de su vida, nos ofrece la posibilidad de aceptar firmemente esa posibilidad de existencia de un mundo para cada uno a partir de sus propios conocimientos y convicciones, sin dejar de pertenecer a este planeta; la posibilidad de que una misma cosa adquiera distintos significados dependiendo del individuo.

Nos brinda la oportunidad de conocer un poco más acerca de la estructura del pensamiento, construido mediante diversas herramientas que cotidianamente usamos (a veces sin percatarnos de la importancia que ello conlleva), cosas tan simples como el lenguaje, que hacen que día a día esos constituyentes del pensamiento adquieran una mayor complejidad. Esa complejidad no sólo nos va a permitir ser más capaces de actuar frente a diversas situaciones, sino además nos ofrece la posibilidad de tener una mejor capacidad de relación con aquellos que nos rodean porque vamos a poder conocerlos interiormente.

Lejos de ser un texto aburrido de psicología, es un texto que permite reflexionar un poco acerca de qué tanto conocemos de nosotros mismos y cómo hemos logrado construir nuestra visión de la *realidad* que nos pertenece.

Atrévete a adentrarte en un mundo diferente, un mundo creado por ti, atrévete a adentrarte, junto con Bruner, en la posibilidad de ese mundo. 

NOTAS

1 <http://elcentro.uniandes.edu.co/equipo/miembros/anfore/bruner.htm>

NO QUIERO CONVENCER A NADIE, DE NADA...

Jaime Sabines

No quiero convencer a nadie de nada.
Tratar de convencer a otra persona es indecoroso, es atentar contra su
libertad de pensar o creer o de hacer
lo que le dé la gana.

Yo quiero sólo enseñar, dar a conocer, mostrar, no demostrar. Que cada
uno llegue a la verdad por sus propios pasos,
y que nadie le llame equivocado o limitado.
(¡Quién es quién para decir “esto es así”, si la historia de la humanidad
no es más que una historia de contradicciones
y de tanteos y de búsquedas?)

Si a alguien he de convencer algún día, ese alguien ha de ser yo mismo.
Convencerme de que no vale la pena llorar, ni afligirse, ni pensar en la
muerte. “La vejez, la enfermedad y la muerte”, de Buda, no son más
que la muerte, y la muerte es inevitable. Tan inevitable como el
nacimiento.

Lo bueno es vivir del mejor modo posible. Peleando, lastimando,
acariciando, soñando.
(¡Pero siempre se vive del mejor modo posible!)

Mientras yo no pueda respirar bajo el agua, o volar (pero de verdad
volar, yo solo, con mis brazos), tendrá que gustarme caminar sobre la
tierra, y ser hombre, no pez ni ave.

No tengo ningún deseo que me digan
que la luna es diferente a mis sueños.

Museo de Arte Carrillo Gil

PRESENTA:

• **Mark Wallinger**

Tercer piso

24 de noviembre de 2005

al 26 de febrero de 2006

• **Man at the computer**

Robert Waters

Vestíbulo

11 de octubre de 2005

al 5 de febrero de 2006

Martes a domingo

de 10:00 a 18:00 hrs

Av. Revolución 1608

San Ángel

C.P. 01000

Ciudad de México

Museo Nacional de Antropología e Historia

**ESPAÑA MEDIEVAL Y EL
LEGADO DE OCCIDENTE**

del 28 de octubre al 28 de febrero de 2006

La muestra reúne cerca de 300 obras maestras procedentes de un centenar de museos españoles como el del Prado; la Alhambra de Granada; el Monasterio del Escorial; las catedrales de Sevilla y Toledo; entre otros recintos. El público podrá apreciar el largo proceso de la formación del medioevo y su incorporación progresiva a los valores de Europa, que constituyeron el principal legado de Occidente en el momento del encuentro con América. Por la amplitud de las piezas y el contenido temático, la exhibición se presenta simultáneamente en el Museo Nacional de Historia "Castillo de Chapultepec".

El Museo Nacional de Antropología e Historia se encuentra en avenida Paseo de la Reforma y calzada Gandhi sin número, en la colonia Chapultepec Polanco, Ciudad de México.



Por: perrocautivo@hotmail.com