Voces de la Educación

Vol. 1, Núm. 1 Enero - Junio 2016

Voces de la Educación

Voces de la Educación

Presentación - Retos actuales de la escuela pública, Antonio Bolívar - Salud mental, discapacidad e infancias "en problemas". Una cuestión de Derechos que se pone en juego en las escuelas, Gabriela Dueñas - El aprendizaje del número filogénesis y ontogénesis, Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar - Hacia una reconceptualizacion del concepto de estrategia docente, Luis Antonio Monzón Laurencio - Reflexiones y consideraciones desde la evaluación de la calidad de la educación, previas al diseño y puesta en marcha de un nuevo modelo educativo, Juan Carlos Palafox Pérez de Salazar - Fatiga del occidente, Enrique Puchet - El desarrollo de las competencias literarias una "inversión" educativa socialmente rentable, Mª Victoria Reyzábal - Del divorcio al matrimonio igualitario: teoría y práctica en la formación universitaria, Jorge Steiman - Donde hay educación, hay riesgo: además de enseñar, hay que educar, José Manuel Touriñán López - La esperanza en la educación y en los maestros, Ismael Vidales Delgado - Biodata.

Reserva de Derechos al Uso Exclusivo
04-2016-041808451100-102
ISSS en trámite

Voces de la Educación

Editor

Víctor Manuel Gutiérrez Torres

Comité Editorial y Evaluador

Manuel Alejandro Prada Londoño, César Augusto Delgado Lombana, Lina Esmeralda Flórez Perdomo, Boris Tristá Pérez, Marcelino Arias Sandi, Carina Kaplan, Irazema Ramírez Hernández, Juan Luis Fuentes Gómez, Antonio Bolívar Botía, Jurjo Torres Santoméi, Patricia Medina Melgarejo, José Ramón Fabelo Corzo, José, Antonio Fernández Bravo, Hugo Aboites Aguilar, Lyle Figueroa Sevillano, Pedro Linares Fernández , Alfredo Zavaleta Betancourt, Wietse de Vries Meijer, Tomás Domingo Moratalla, Hugo Casanova Cardiel, Juan Carlos Palafox Pérez de Salazar, Madza Ednir, Virginia Romero Plana, INES DUCCEL

VOCES DE LA EDUCACIÓN, publicación semestral de libre acceso y arbitrada en formato electrónico, preparada para ser impresa, con edición papel cultural. Para donar a bibliotecas. El objetivo principal es establecer puentes de comunicación académica que permitan promover y difundir los hallazgos obtenidos en los estudio de las distintas problemáticas educativas, tanto nacionales como internacionales. Los contenidos son libres y se dirigen principalmente a estudiantes y especialistas de cualquier disciplina interesados en el campo educativo. Los artículos incluyen argumentos sólidos y fundamentados.
Los autores certifican que el artículo presentado no ha sido publicado ni está en vías de consideración por otra revista. Se autoriza la comunicación pública del artículo tanto de modo completo como parcial, con la debida cita de la publicación inicial de la obra en esta revista, para fines educativos. Queda absolutamente prohibida su comercialización.

VOCES DE LA EDUCACIÓN, año 1, Vol. 1, Núm. 1, Enero-Junio 2016, es una publicación semestral editada por Víctor Manuel Gutiérrez Torres, Av. Zaragoza 14, Zona Centro, C.P. 91000, Xalapa, Veracruz, México, http://www.vocesdelaeducacion.com.mx, revista@vocesdelaeducacion.com.mx y vocesdelaeducacion1@gmail.com.
Editor responsable: Víctor Manuel Gutiérrez Torres. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2016-041808451100-102, Registros del ISSN en Trámite, ambos expedidos por el Instituto Nacional del Derecho de Autor INDAUTOR. Responsable de la última actualización de este Número: Víctor Manuel Gutiérrez Torres, Av. Zaragoza 14, Zona Centro, C.P. 91000, Xalapa, Veracruz, México. Impresa por CODIGRAF, Gutiérrez Zamora 83, centro, C.P. 91000, Xalapa, Veracruz, México, este número se terminó de imprimir el 18 de marzo de 2016 con un tiraje de 150 ejemplares.

Se puede consultar en: http://www.vocesdelaeducacion.com.mx/revista/

Presentación….…… 2

Retos actuales de la escuela pública
Antonio Bolívar…… 3

Salud mental, discapacidad e infancias "en problemas". Una cuestión de Derechos que se pone en juego en las escuelas
Gabriela Dueñas…… 13

El aprendizaje del número filogénesis y ontogénesis
Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar…….... 24

Hacia una reconceptualizacion del concepto de estrategia docente
Luis Antonio Monzón Laurencio……..…..40

Reflexiones y consideraciones desde la evaluación de la calidad de la educación, previas al diseño y puesta en marcha de un nuevo modelo educativo
Juan Carlos Palafox Pérez de Salazar…….....48

Fatiga del occidente
Enrique Puchet ……..……..78

El desarrollo de las competencias literarias una "inversión" educativa socialmente rentable
Mª Victoria Reyzábal……...……...…....87

Del divorcio al matrimonio igualitario: teoría y práctica en la formación universitaria
Jorge Steiman……...……...…….....99

Donde hay educación, hay riesgo: además de enseñar, hay que educar
José Manuel Touriñán López……108

La esperanza en la educación y en los maestros
Ismael Vidales Delgado…….....…119

Biodata…….126

PRESENTACIÓN

Después de 16 años aparece en su nueva época **Voces de la Educación**, (ISSN en trámite) con un nuevo formato y esperando consolidarse como una propuesta seria que ofrezca a los lectores un espacio para la difusión y el debate académico de calidad. En la primera época vieron la luz 5 números, en donde participaron colegas de España, Argentina, EEUU y de México. Hubo artículos de prestigiados investigadores de COLMEX, UNAM, UPN Ajusco, UV, SEP, UAM, UAA, ITESO, CIESAS y el Centro de Derechos Humanos "Miguel Agustín Pro", etc. A todos ellos que hicieron posible la primera época, queremos dar gracias por confiar en un proyecto independiente.

El formato de esta segunda época será digital y de acceso libre y gratuito, estaremos alojados en la página **vocesdelaeducación.com.mx** y usaremos el sistema OJS, por lo que se podrá leer en cualquier parte del mundo, así como también descargarse. Con esto se pretende contribuir a la difusión académica para todos y todas que estén interesados en conocer y participar del debate educativo actual, pues queremos darle voz a todas las opiniones y posturas.

La revista digital **Voces de la Educación** forma parte de un proyecto más amplio que incluye la publicación de una colección de libros con el mismo nombre, que versan también sobre el tema educativo. Dicho proyecto ha tenido su primer fruto con el título **Voces de la Filosofía de la Educación**. Están en preparación otros textos monográficos que saldrán pronto a la luz.

Este proyecto académico es independiente y sin fines de lucro, lo anima principalmente el interés en contribuir al debate sobre la educación de manera seria, dando voz a quienes tienen experiencia en la materia y que representen diversas posturas sobre un tópico. Por ello, queremos agradecer a los académicos de diversas latitudes, quienes gentilmente han confiado en este proyecto y han contribuido con sus valiosos artículos para el presente número. Reconocemos y agradecemos igualmente a la Universidad Veracruzana, quien ha brindado asesoría para hacer posible la versión digital de la revista.

RETOS ACTUALES DE LA ESCUELA PÚBLICA

Resumen: El artículo analiza algunos de los problemas y retos actuales de la educación pública, como consecuencia de cambios sociales y de las familias. Cambios en la relación de las familias (de ciudadanos a clientes) con los centros escolares, que resitúan el papel de la participación. Se propone repensar críticamente y reivindicar el valor de la escuela pública, cuando con discursos y prácticas diversas estamos ante una "ola" de neoliberalismo que sustrae la educación de la esfera pública para situarla como un bien de consumo privado. Igualmente se analiza la necesidad de integrar la diversidad cultural en unos valores comunes.
Palabras claves: escuela pública, ciudadanía, neoliberalismo, igualdad, diversidad.

PRESENT CHALLENGES OF PUBLIC SCHOOLS

Abstract: the article analyzes some of the present problems and challenges of the public schools as consequence of social changes and families. Changes within the relationship of the families (from citizens to customers) with school centers, that relocate the role of participation. It is proposed to think over critically and and claim back the value of the public education, when with different kind of speeches and practices we are before a "wave" of neoliberalism which withdraw the education from the public sphere to place it as an asset for private consumption. In the same way, it is considered the need to integrate the cultural diversity in one of their common values.
Key words:public school, citizenship, neoliberalism, equality,diversity.

Forma de citar: Bolívar, A. (2016) "Retos actuales de la escuela pública". *Voces de la Educación.* 1 (1) pp. 3 – 12.

Antonio Bolívar: Universidad de Granada, España

Correo Electrónico: abolivar@ugr.es

Página Web: http://www.ugr.es/~abolivar/Inicio.html

Fecha recepción: 2 de febrero **Fecha aceptación**: 22 de febrero

RETOS ACTUALES DE LA ESCUELA PÚBLICA

> "El futuro dirá si se trata de un canto de cisne, pues ¿qué porvenir aguarda a una comunidad de ciudadanos, cuando los unos se afirman en sus particularismos étnicos o en su identidad religiosa, y los otros confunden sus deberes de ciudadanos con sus derechos como consumidores?" (Dominique Schnapper, *La comunidad de ciudadanos*).

La escuela pública se encuentra actualmente en una encrucijada, tanto por los efectos privatizadores de las políticas neoliberales, por la reafirmación identitaria provocada por la globalización, como –más radicalmente– por los propios cambios en la subjetividad de los ciudadanos, ahora ya convertidos mayoritariamente en clientes. Repensar y reivindicar el valor de la escuela pública, en nuestra actual coyuntura, ha llegado a ser una necesidad inaplazable, cuando con discursos y prácticas diversas, a menudo contradictorias estamos ante una "ola" de neoliberalismo que, bajo lemas como la autonomía de gestión a los centros escolares y elección por los clientes de la oferta educativa preferida, recorre la política educativa y curricular de muchos países. En esta ola neoliberal se tiende a sustraer la educación de la esfera pública para situarla como un bien de consumo privado. Por eso, precisa la defensa y revitalización de los ideales y valores que la inspiraron, debidamente adecuados a los nuevos contextos y realidades sociales de nuestra coyuntura, como es la respuesta ante la creciente multiculturalidad.

La escuela pública tiene graves retos planteados, no sólo por las políticas privatizadoras de los gobiernos conservadores, sino que el mal, más profundo, radica en los modos propios de sentir lo público y común (Beck y Beck-Gernsheim, 2003). Cuando la educación pública deja de ser una cuestión ideológica de un modo propio de socialización de la ciudadanía, el asunto educativo se torna a qué modos (imitados de los privados) puedan hacerla funcionar mejor o hacerla más rentable. En fin, la lógica de eficiencia (calidad) en la gestión o en la imagen para los usuarios se impone sobre la antigua meta de integración de la ciudadanía. La extensión del *ethos* de la empresa privada a los servicios públicos (el llamado *"new public management"*), junto a una grave crisis del ideal republicano de escuela, están mudando lo que era el objetivo de la escuela pública: un modo de socialización común, integrador de la ciudadanía. Como ha explicado bien Byung-Chul Han (2014), en el neoliberalismo el sujeto se convierte en esclavo de sí mismo, la política neoliberal penetra en el corazón del yo. Por eso, se precisa su defensa y la revitalización de los ideales y valores que la inspiraron, debidamente adecuados a nuestros nuevos contextos y realidades sociales de nuestra coyuntura tardo-moderna, como es la respuesta ante la creciente multiculturalidad.

La nueva "gobernanza" de la educación incluye entre otros incrementar la autonomía de los centros, impeler a que tengan una personalidad propia, pruebas estandarizadas con rankings de centros, desregular la educación, dar a conocer los proyectos educativos, para que elijan los potenciales clientes, y que sea la propia supervivencia en el mercado sea más allá de reformas e innovaciones el mecanismo generador de la calidad de enseñanza. Sin embargo, por ser la educación como la salud uno de los bienes básicos, no puede ser dejado al mercado, para

poder así garantizar la máxima equidad posible. Si fue un progreso histórico que el Estado asumiera un papel hegemónico en la educación de la ciudadanía; estamos hoy de nuevo, bajo otras claves, ante la amenaza de que lo público pase a tener un papel subsidiario en educación.

Nuestro problema, no sólo práctico sino teórico, es que ya no valen las respuestas (incluso progresistas) del pasado. Las grandes narrativas que daban identidad al proyecto educativo de la modernidad y las bases ideológicas que lo sustentaban han sufrido un claro debilitamiento, por lo que precisan una reformulación. Así, por ejemplo, conjugar el reconocimiento diferenciado de las culturas (y diversidad individual) con la cultura común en la conformación de la ciudadanía nacional, supone ir más allá de lo que fue el proyecto fundacional del XIX de escuela pública. Como recordaba Neil Postmann (1999), polemizando contra determinadas posiciones multiculturalistas, la misión esencial de la escuela pública es crear un público que comparta valores comunes, por encima de sus particularidades, no servirlo (en cuyo caso, puede prestar un mejor servicio y quizás más barato los centros privados): "Lo que hace que las escuelas sean públicas no es tanto que las escuelas tengan objetivos comunes como que los tengan sus alumnos. La razón para ello estriba en que la educación pública no sirve a un público, sino que lo crea" (p. 30).

Mientras tanto, añorar el viejo modelo escolar, aparte de no ser una salida justificable social y educativamente, es un modo de distraernos de los verdaderos problemas. En su lugar, estamos obligados a repensar cómo debe ser la "nueva educación pública". El propio concepto de "público" está sufriendo un significativo cambio, de consecuencias incalculables. Sin entrar aquí en distinciones académicas (lo público no se identifica con lo estatal, pero el Estado puede asegurar una esfera pública), se va tendiendo a pensar que, si bien la educación es un servicio gratuito, puede no ser prestado necesariamente por centros estatales. Con esto, la "lógica del servicio público", como herencia ilustrada del sistema educativo público, se está viendo progresivamente sustituida por la "lógica del mercado". En lugar de un producto uniforme o estandarizado manufacturado por el Estado, con escasa eficacia se dice por falta de estímulos, se impele a que los centros puedan ofrecer diferentes productos a elegir por los potenciales clientes, generando de este modo una calidad en función de la supervivencia en el mercado. La cuestión grave es si la mera eficiencia debe ser, moral y políticamente, el primer criterio a aplicar al sistema educativo; o deben primar los valores intrínsecamente educativos de la escuela pública.

La educación pública y los valores comunes

La educación de la ciudadanía, históricamente, ha formado parte del núcleo de la escuela pública, que ha considerado que una de las tareas básicas de la escuela es preparar a las jóvenes generaciones para vivir y ejercer el oficio de ciudadano en una comunidad configuradora de la nación (Schnapper, 2001). De hecho, el currículum nacional (o "programas" de enseñanza) ha tenido como misión la integración, entendida como un proyecto uniformador que busca la homogeneización cultural y lingüística de los individuos, más allá de sus contextos locales o familiares. La escuela pública es hija de la primera modernidad y, con ello, de la creación del Estado-nación. Dar una identidad colectiva a las nuevas naciones, así como una distribución de los roles sociales, son tareas que la escuela realizó, en conjunción con la formación de los Estados modernos. Como ha resaltado Juan Carlos Tedesco (1995), los sistemas educativos nacionales nacieron ligados a la *formación de la ciudadanía*, de la que debía hacerse cargo el Estado, sin dejarla a la sociedad civil o a las familias.

Esta formación de la ciudadanía, en el imaginario liberal de la escuela pública, se asienta en la socialización en valores comunes y universales, que están por encima de las pautas culturales específicas de los distintos grupos sociales que componen un país. Ésta es la razón última de que deba ser laica, por oposición a las adhesiones religiosas que mantenga cada grupo, teniendo que dejar fuera de la escuela todo aquello que particulariza y diferencia. La educación pública se sustenta sobre una ideología unificadora e igualitaria, por lo que la cultura escolar es universal, socialmente neutra, ocupando la propia escuela un lugar "extraterritorial". Hay, sin embargo, una enseñanza relevante del legado liberal: en primer lugar se ha de pretender compartir unos valores comunes; en segundo, reconocer –dentro de un pluralismo– los valores diferenciales siempre que no se opongan o se enfrenten con dichos valores comunes.

Sin embargo, es evidente, este proyecto moderno de educación de la ciudadanía, asentado sobre la igualdad y la voluntad de homogeneización dentro del marco nacional (Durkheim, 2002), se encuentra hoy claramente debilitado. Cuando Dewey escribe "Democracia y educación" o Durkheim "La educación moral", por tomar dos ejemplos dispares en la fundamentación de la escuela pública, están dando por supuesto la necesidad de homogeneidad dentro del espacio comunitario del Estado-nación, a cuya creación debe servir la escuela. En la perspectiva de Durkheim las diferencias individuales y culturales han de quedar fuera de la escuela y la cohesión social se basa en la socialización de un único modelo cultural, como lo ha sido el proyecto republicano de la escuela francesa.

Pero estas grandes narrativas y las respectivas bases ideológicas, en gran medida dependientes de las Luces, que daban identidad y sustentaban el proyecto educativo de la modernidad, por las razones señaladas, se encuentran agotadas. La escuela ahora se ve obligada a reconocer, y no sólo respetar, las diferencias religiosas, culturales o étnicas. Lo que está en juego es, por tanto, un trabajo de *reconfiguración del proyecto de socialización y de educación de la ciudadanía*, tanto en un nuevo modo de concebir el currículum como en la organización del trabajo escolar (Bolívar, 2004). Más que añorar modos de funcionar propios de la "primera modernidad", precisamos, a largo plazo, respuestas proactivas que hagan posible que los centros educativos sean "escuelas de ciudadanía", vocación originaria de la escuela pública. Al igual que otras instituciones modernas (familia, Estado, etc.), la escuela tiene problemas para cumplir adecuadamente su originario papel de articular e integrar a la ciudadanía nacional. Pensar la función educativa, desde una perspectiva cosmopolita y multicultural, supone reconfigurar lo que ha sido la escuela pública en la creación y reproducción de la ciudadanía.

En una sociedad en proceso de globalización, donde resurgen las reivindicaciones identitarias, la educación de la ciudadanía tiene que integrar la diversidad cultural y el reconocimiento de las *ciudadanías múltiples*, en una formulación compleja. En este sentido, una educación intercultural puede ser entendida y practicada como una educación para la ciudadanía, que posibilite la convivencia en un marco común. No obstante, no deja de ser conflictivo, a nivel teórico y práctico, complejizar el concepto tradicional de ciudadanía para dar cabida a las identidades múltiples que nos constituyen.

En un momento, como el actual, en que el Estado se ha hecho vulnerable ideológicamente para enseñar en las escuelas unos valores comunes (como se puede ver, entre otros, en determinadas polémicas en USA sobre los contenidos de los currículos, el cuestionamiento de la laicidad en la escuela francesa y, más recientemente, en España con

motivo de los contenidos de la nueva asignatura "Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos", con organizaciones familiares de signo conservador la posibilidad de una "objeción de conciencia" a que la puedan cursar sus hijos y el propio gobierno conservador, atendiendo las demandas, ha eliminado la asignatura del currículum), se tiene que reivindicar la tarea de la educación pública de integrar a la ciudadanía en unos principios y valores comunes, aun cuando admitamos que deba ser reformulado para no dar lugar a ser –como lo fue– un instrumento para la homogeneización lingüística y cultural.

Valores definen a la escuela pública

Los términos del debate de lo que debe ser la educación pública han cambiado sensiblemente, pero continúan siendo defendibles los valores por los que el Estado, en tanto que representante de la sociedad, debe asumir el reto de proporcionar una educación básica común a toda la ciudadanía. Lo que da coherencia a la educación pública es *aprender a vivir en común*, con el conjunto de "virtudes públicas" que dan estabilidad y vigor a las instituciones democráticas. Entre los valores que definen la "escuela pública" cabe destacar (Bolívar, 2005):

! *Prioridad de la igualdad*: Lo público puede garantizar, por definición, mejor que lo privado, políticas de discriminación positiva que favorezcan a los sectores más desfavorecidos y marginados. La igualdad exige hoy también ser respetuoso con la diversidad sociocultural y diferencias específicas.

! *Participación y control democrático*. El control en la gestión pública de los escuelas públicas fue una de las señas de identidad de la escuela pública a la salida del franquismo. Igualmente hoy continúa siendo un valor irrenunciable, necesitado de profundización.

! *Una educación democrática,* en el doble sentido de *educar* ***para*** *la democracia* y *educar* ***en*** *la democracia*, como fin y como medio de la educación, para la participación activa de los ciudadanos en la cosa pública.

! *Una educación laica:* la educación pública es laica, no laicista ni opuesta a la Religión, pero sí independiente de una cosmovisión religiosa. Se trata, por el contrario, de educar en valores cívicos y éticos a todos los ciudadanos.

! *Integración de la ciudadanía*. La escuela pública, desde sus orígenes, tiene como principal función la formación de la ciudadanía, en unos contenidos de socialización que posibilitaran la integración y cohesión política; y que no podían cumplir instituciones religiosas o culturales específicas.

En los últimos años estamos pasando *de la participación en la gestión a la autonomía de las escuelas*, que posibilite mecanismos de mercado (demanda y elección) para generar la calidad deseada. Sin duda, siguiendo las orientaciones recientes de la OCDE y de otros países occidentales, *de considerar a los padres como cogestores, estamos pasando a verlos como consumidores*; cuando un proceso de descentralización y autonomía debía orientarse más a profundización democrática que a un modelo de mercado.

El debate escuela pública/privada hoy ya no es primariamente ideológico: quién deba controlar el proceso de socialización de las personas; pensando que la escuela pública transmite un modo de socialización sustancialmente diferente, secularizador. El Estado competía así con otros sectores, especialmente la Iglesia, por el control de la socialización. Ahora los ejes del debate se sitúan:

! *Eficacia en los modos de gestión*. De este modo, la privatización de la enseñanza se ha reinstalado en el debate público, pero ahora en otros términos: autonomía en la gestión de los centros públicos, y funcionamiento con un proyecto educativo propio, lo que obliga a descentralizar o desregular el sistema público. Aunque la financiación siga siendo pública, en el modelo de gestión suele imitar a lo privado.

! *Restricción presupuestaria que pueda ser superada por modos de gestión privados*, transferidos a los centros públicos, o en otros casos resulta más barato establecer un concierto con un centro privado que ofrezca educación gratuita que financiar una escuela pública. No es preciso citar casos conocidos.

! *Dinamizar el funcionamiento de las instituciones públicas por medio de una identidad institucional*: Proyecto educativo (objetivos educativos compartidos, espíritu de equipo, responsabilidad por los resultados). Que los centros escolares públicos tengan también una *identidad institucional+ parece ser (escuelas eficaces) un medio para alcanzar mejores resultados o incrementar la calidad de enseñanza.

En este contexto social, sin referentes ideológicos claros, la legítima aspiración a autogobierno de los centros escolares, mezclada con la tendencia neoconservadora a introducir mecanismos de desregulación, autogobierno y competencia entre los centros escolares, debe ser tomada como una posibilidad que permita construir un mejor tipo de educación y la reconstrucción organizativa e interna de los centros.

Las familias: baja implicación y consideración como clientes.

Como hemos destacado en otro lugar (Bolívar, 2007), es preciso reconocer que estamos ante algunos cambios sustantivos en el modo como se planteaba y vivenciaba la participación de las familias a comienzos de los ochenta. De la reivindicación de una gestión democrática se está pasando a la preocupación por la calidad; de entender a los padres como cogestores del centro educativo a las familias como clientes. Las familias (particularmente las nuevas "clases medias") empiezan a considerarse preferentemente "clientes" de los servicios educativos, a los que ellas mismas demandan mayores funciones o, como suele proclamarse ahora, "calidad". En lugar de ciudadanos activos que –en conjunción con el profesorado– contribuyen a configurar el centro público que quieren para sus hijos, un amplio conjunto de padres y madres adoptan el papel de consumidor que –como tal– se limita a elegir el centro que más satisface sus preferencias y a exigir servicios, enfrentándose al propio profesorado cuando no se adecua

a lo demandado. Precisamente para no dejar que los padres se conviertan —en el neoliberalismo dominante— en meros clientes de los servicios educativos, es preciso implicarlos activamente. Ir dando pasos para ver en ellos los más importantes aliados de la educación de sus hijos y en defensa de la educación pública, es un camino necesario a proseguir.

Diversos estudios sociológicos recientes ponen de manifiesto, contra la queja habitual de los docentes de la falta de apoyo de los padres y su escasa implicación en el proceso educativo de la escuela, que los padres en la actualidad, como en el pasado reciente, siguen concediendo, en general, una gran importancia a la educación formal de sus hijos. Si bien los cambios sociales han motivado una pluralización de formas de vida familiar, en todas ellas la educación sigue importando mucho y hay, por ello, una implicación de las familias en la educación de sus hijos. La cuestión está en qué modos de articulación e implicación son posibles y deseables, el papel de cada uno de los agentes y el valor que se le otorgan.

Son precisas nuevas formas de implicar a la comunidad educativa en la educación de la ciudadanía; sin limitarse a estar cubierta la representación formal o celebrar las oportunas reuniones. Por una parte, la participación debe asociarse igualmente a las formas de trabajo colectivo a todos los niveles de la vida del centro y, por otra, cuando los problemas aumentan de modo que la escuela sola no puede con ellos, se impone –más que nunca– la colaboración mutua entre familias y centros educativos para la formación de la ciudadanía. También, por el lado del profesorado, esto requiere, paralelamente, redefinir el ejercicio profesional a nivel individual y como colectivo en modos que, en lugar de enemigos de las familias, pudieran confluir en aliados políticos. Para esto, el modelo de profesional autónomo se ha tornado inservible y el de profesional que trabaja de modo colegiado con sus compañeros debe ampliarse con otros sectores sociales, especialmente las familias.

Más allá de esto, el problema de fondo es que un grupo creciente de familias, en lugar de ciudadanos activos que –en conjunción con el profesorado– contribuyen a configurar el centro público que quieren para sus hijos, como señala Schnapper en el texto inicial, tienden a confundir sus deberes de ciudadanos con sus derechos como clientes, limitándose a exigir servicios y a elegir el centro que más satisface sus preferencias, a los que demandan mayores funciones. Estamos ante algunos cambios sustantivos en el modo como se planteaba y vivenciaba el problema de la participación a comienzos de los ochenta. De la reivindicación de una gestión democrática se está pasando a la preocupación por la calidad; de entender a los padres como cogestores del centro educativo a los padres como clientes. En efecto, la ofensiva neoliberal sustrae la educación de la esfera pública paras situarla como un bien de consumo privado. Cuando la educación pública deja de ser una cuestión ideológica de un modo propio de socialización de la ciudadanía, el asunto educativo se torna por qué modos (imitados de los privados) puedan hacerla funcionar mejor o hacerla más rentable. En fin, la lógica de eficiencia (calidad) en la gestión o en la imagen para los usuarios se impone sobre la antigua meta de integración de la ciudadanía.

Educar ciudadanos en un contexto de diversidad cultural

La cuestión central en educación, como hemos apuntado antes, es cómo la ciudadanía, debidamente reformulada hoy, pueda ser un modo de conciliar el pluralismo de la escuela común y la condición multicultural. Entre la Escila de una ciudadanía homogénea (asimilacionismo) y la Caribdis de una ciudadanía diferenciada (segregación o marginalización), la educación intercultural de la ciudadanía busca compatibilizar un núcleo ético y cultural común con el reconocimiento de las diferencias de cada grupo y con los

contextos locales comunitarios. Además de la lengua propia, el currículum ha de ser rediseñado de manera que incluya también los saberes, conocimientos y valores de la cultura originaria. Esto no excluye incorporar los elementos y contenidos de la cultura mayoritaria y de la universal.

En principio, hablar de "ciudadanía multicultural" es un concepto paradójico, pues supone (re)particularizar una condición que es inherentemente universal. Mejor sería decir "universalismo multicultural", como propuso McCarthy. En efecto, la ciudadanía se refiere a la igualdad de derechos y estatus que tienen los miembros de un Estado democrático-liberal, donde todos son iguales en tanto que ciudadanos. Frente a los derechos particulares y múltiples estatus particulares en el feudalismo, las revoluciones francesa y americana establecen una ciudadanía universal. Además, esta ciudadanía se predica de los miembros en el interior de un Estado; como tal, es inclusiva y externamente "excluyente" para los que no son miembros de dicho Estado. Es mejor, por ello, hablar de "ciudadanía intercultural" (Jiménez y Goenechea, 2014).

Lo que está en juego, en la misión de la educación pública, es –pues– contribuir a *construir un espacio público con ciudadanos que participan activamente*. Qué currículum y qué formas organizativas son más adecuadas para hacer frente a los desafíos presentes y futuros en la formación de las nuevas generaciones es lo que nos fuerza a repensar el papel de la escuela en este nuevo contexto. Responder volviendo a las seguridades que tuvimos en otros tiempos nos conduce hoy a un camino intransitable y sin salida. La educación se debe dirigir a enseñar los derechos y responsabilidades de la ciudadanía democrática y su reconocimiento a todos los humanos de cualquier comunidad. La educación cívica comienza con relaciones afectivas en los círculos inmediatos, que progresivamente se van ampliando hasta una "ciudadanía cosmopolita". Los escolares construyen su identidad personal en relación con la comunidad de origen y vida, lo que debe abocar –en un segundo momento– a una apertura a los otros diferentes y sus culturas. La escuela tiene una función irrenunciable para que las diferencias culturales y el pluralismo democrático se informen y conjuguen mutuamente. Conjugar los principios normativos unitarios de justicia y el reconocimiento de los distintos proyectos de vida culturales es, pues, el dilema actual de la educación pública.

Uno de los fines esenciales de la tradición educativa ha sido educar para una comprensión global del mundo, al tiempo que dar a cada sujeto la posibilidad de construir autónomamente su propia vida. No es fácil implementar en la práctica, cuando no está resuelto teóricamente, el reconocimiento dinámico de las diferencias, en un respeto activo de las identidades culturales propias y su conjunción con principios democráticos. Si es preciso apelar a una "educación intercultural", paralelamente se han de ir poniendo bases firmes políticas y sociales, si no queremos que forme parte de la habitual retórica educativa, con los efectos (negativos) de transferir responsabilidades de imposible resolución. Más críticamente, debemos ser conscientes de los asuntos en juego y de sus posibilidades futuras.

La escuela pública en el escenario político

De modo imperceptible, puesto que las prácticas continúan reproduciéndose, estamos viviendo una "reconversión" del sistema escolar. La extensión del *ethos* de la empresa privada a los servicios públicos, junto a una grave crisis del ideal republicano de escuela, están mudando lo que era el objetivo de la escuela pública: un modo de socialización común, integrador de la ciudadanía. Los valores propios del dominio público (igualdad, justicia y ciudadanía) se cuestionan por la introducción de elementos del mercado. Frente a la privatización de servicios

públicos, que están desmantelando las instituciones sobre las que se asentó la solidaridad del Estado del Bienestar; caídas otras aspiraciones, no queda otra salida que seguir reivindicando la versión socialdemócrata del Estado del Bienestar, por la potenciación de la escuela pública que significó.

Las políticas educativas occidentales, con discursos y prácticas diversas, a menudo convergentes en sus efectos, están cuestionando las bases de la escuela pública. Así, por ejemplo, la legítima aspiración de los centros educativos para poder tomar sus propias decisiones, está siendo utilizada para sustituir el principio de unidad y coherencia del sistema educativo por una diversidad que satisfaga la elección plural de los clientes/consumidores (ya no ciudadanos). La deseable autonomía de los centros educativos no es un fin en sí mismo, sino un medio a disposición de éstos para su propio desarrollo, en orden a prestar un mejor servicio público de educación. El peligro actual es quedar –más bien– en un dispositivo para que los centros, a través de su Proyecto Educativo, pudieran ofrecer diferentes ofertas a elegir por los potenciales clientes.

Superada la escolarización de toda la ciudadanía, el reto actual es conseguir unas cotas de calidad educativa para todos. Estamos lejos de que todo alumno tenga aseguradas, a lo largo de dicha escolaridad, la adquisición de competencias básicas o indispensables para moverse activamente en la vida social, sin riesgo de ser excluido. Este derecho básico a la educación no siempre está garantizado. El fracaso social, sin entrar ahora en determinar su significado y comprensión, no puede continuar siendo un hecho ineludible, atribuido a las condiciones del alumnado, cuando mejor sería imputarlo al propio sistema escolar público.

Si hay que continuar oponiéndose a los renovados discursos de la calidad, procedentes de la ofensiva neoliberal, no es suficiente; tampoco lleva muy lejos alternativas a la defensiva con antiguos ideales; es preciso –por una parte– entrar en las causas que lo alimentan y –por otra– presentar propuestas viables en nuestro tiempo, no sólo volviendo a imágenes y formas de un tiempo irrecuperable, aun cuando deban ser recordadas como conquista y memoria colectiva. Si el tiempo no pasa en vano, las propuestas deben mirar al futuro, que –para incidir en el presente– se inscriban en el escenario social y modos de subjetividad que vivimos.

Sin duda, la defensa de la Escuela Pública requiere hoy nuevos argumentos. Este es el reto del profesorado y de la sociedad civil en su conjunto. La escuela pública, gran creación de la modernidad, en la medida que algunas de estas ideas ilustradas están en claro retroceso, también están perdiendo fuerza los apoyos ideológicos que en otro tiempo parecían plenamente asumidos.)Qué se puede hacer? BTrabajar en conjunción con el entorno, sin resignarse a la dinámica actual, para defender un modelo que sigue teniendo vigencia.

Referencias bibliográficas

Bolívar, A. (2004). Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20 (enero-abril), 15-38.

Bolívar, A. (2005). Los problemas de la escuela pública hoy. *Padres y madres de alumnos*, núm. 83 (julio- septiembre), 34-37.

Bolívar, A. (2007). La participación de las familias: nuevas percepciones y realidades. *Participación Educativa* (Revista del Consejo Escolar del Estado), núm. 4 (marzo), 60-64.

Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. (2003): *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona, Paidós.

Durkheim, E. (2002). *La educación moral* (edición de José Taberner y Antonio Bolívar). Madrid: Trotta.

Han, B.-C. (2014). *Psicopolítica: Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Barcelona: Herder Editorial.

Jiménez, R. y Goenechea, C. (2014). *Educación para una ciudadanía intercultural*. Madrid: Síntesis.

Postman, N. (1999). *El fin de la educación. Una nueva definición del valor de la escuela*. Barcelona: Octaedro.

Schnapper, D. (2001). *La comunidad de los ciudadanos. Acerca de la idea moderna de nación*. Madrid: Alianza Editorial.

Tedesco, J.C. (1995). *El nuevo pacto educativo: educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Anaya.

ACERCA DE LAS NECESIDADES DE ADECUAR LAS PRÁCTICAS EN SALUD Y EDUCACIÓN DIRIGIDAS HACIA LAS "INFANCIAS EN PROBLEMAS" A LOS NUEVOS PARADIGMAS. UNA CUESTIÓN DE DERECHOS.

Resumen: A lo largo de este artículo se abordan distintas conceptualizaciones ligadas a los criterios de abordaje que desde el campo de la salud mental y la educación se ofrecen actualmente ante las problemáticas con las que nos interpelan cotidianamente las infancias y adolescencias "en problemas", con el propósito de promover a la revisión de nuestras prácticas y favorecer su adecuación a los nuevos paradigmas a los que nos convocan los avances científicos relativos a estos temas. Se pretende con esto contribuir a re-orientar las intervenciones que se realizan tanto desde la clínica como desde las aulas desde un enfoque integral de la salud y la educación, que apoyado en la privilegiada perspectiva que nos brinda un pensamiento fundado en la complejidad pueda colaborar en la búsqueda de recursos inclusivos y subjetivantes, fruto de un diálogo de carácter interdisciplinario y del trabajo en redes intersectoriales, que priorice en todo momento una mirada que piense en las niñas, niños y adolescentes como "sujetos de derechos". De manera particular, aquí se procura aportar elementos dirigidos a prevenir el avance del fenómeno de la patologización y medicalización de las infancias sobre el campo educativo, que estaría vulnera sensiblemente todos sus derechos , empeñando así su futuro.
Palabras clave: Infancia, Discapacidad, Patologización, Medicalización de la Educación, Estigmatización, Enfoque de Derechos en salud y educación.

ABOUT THE NEED TO ADEQUATE HEALTH PRACTICES AND EDUCATION AIMED TO "TROUBLED CHILDHOODS"AND THE NEW PARADIGMS. A MATTER OF RIGHTS.

Abstract: In the course of this article deals with different conceptualizations linked to the approach from the field of mental health and education and what they now offered to the daily issues attached to the childhoods and teens "in trouble". With the purpose to promote the revision of our practices and to encourage their adaptation to the new paradigms that we convene and the scientific advances relating to these topics, embodied in all national legislation in force. In doing so, it aims to contribute to re-orient the interventions that are performed both from the clinic and from the classroom through a holistic approach to health and education that supported in the privileged perspective that gives us a thought based on the complexity. That way will be able to work in the search for resources and social inclusive movements, the result of a dialog of an interdisciplinary nature and the work in intersectorial networks, which prioritizes in all times a gaze that think of children and adolescents as "subjects of rights", in a particular way to not be "object" of pathological and medical practices that significantly undermine, pawning their future.
Key words: Children, Disability, Pathologization and Medicalization of Education, Stigmatization, Rights approach in health and education.

Forma de citar: Dueñas, G. (2016) "Acerca de la necesidad de adecuar las prácticas en salud y educación dirigidas hacia las "infancias en problemas" a los nuevos paradigmas" *Voces de la Educación.* 1 (1) pp. 13 – 23.

Gabriela Dueñas: Coordinadora del Área de Educación de la Universidad Católica de Santiago del Estero- UCSE- Sede DABA- Olivos-Buenos Aires- Argentina

Correo Electrónico: duegab@hotmail.com

Fecha recepción: 29 de diciembre. **Fecha aceptación**: 6 de enero

ACERCA DE LAS NECESIDADES DE ADECUAR LAS PRÁCTICAS EN SALUD Y EDUCACIÓN DIRIGIDAS HACIA LAS "INFANCIAS EN PROBLEMAS" A LOS NUEVOS PARADIGMAS. UNA CUESTIÓN DE DERECHOS.

Infancia y Discapacidad

Detenerse a revisar las concepciones acerca de infancia y discapacidad sobre los que se apoyan de manera preocupante en la actualidad determinados criterios de intervención a los que se apela -casi con naturalidad- como modo de respuesta a las problemáticas con las que nos requieren a diario la niñez y las adolescencias contemporáneas, parece ser una tarea impostergable con la que estos tiempos interpela a la "sociedad adulta" en su conjunto. La misma se deriva de la observación de un llamativo incremento de chicos que llegan hoy a nuestras escuelas portando certificados de "trastornos mentales" de todo tipo (generalizados, específicos, inespecíficos, etc.), como los conocidos: TGD, ADD-H, TEA, entre otros supuestos "síndromes" con los que parece que las nuevas generaciones estarían llegando al mundo, casi a modo de "epidemia", y a partir de los cuales –además- se los somete a la administración de diversas drogas psico activas de manera combinada con programas de "adiestramiento conductual" y o dispositivos de reprogramaciones neurocognitivas .

Entendemos al respecto, y como se explicará más adelante, que los alcances de la cuestión que aquí estamos planteando trasciende, y por mucho, aquellas que emergen de ese espacio que se configura en la interfase salud, salud mental y educación, para terminar conformando un auténtico problema de carácter ético político dado que lo que están en juego son nada menos que los derechos de muchos niñas, niños y adolescentes.

Desde esta perspectiva, pensamos que, entre otras, la problemática de la determinación de "discapacidad mental" en épocas tempranas de la vida, tiempos en los que los sujetos en desarrollo están en pleno proceso de constitución psíquica y maduración orgánica, debe ser con prontitud repensada, en esta ocasión desde el "modelo social" que propone la Convención Internacional por los Derechos de las Personas con Discapacidad. Consideramos al respecto que este enfoque habilita de manera regia la posibilidad de transformar muchas de las prácticas aquí en cuestión. Aquellas que, sin demasiada conciencia, tanto desde las aulas como desde los consultorios, estarían contribuyendo a extender y generalizar el fenómeno al que venimos refiriendo, conocido ya, desde hace un tiempo, como el de la "patologización y medicalización"[i] de los malestares infantiles actuales. Así, podríamos avanzar en su lugar hacia su adecuación en torno a una perspectiva que los recupere, pensando en todos y cada uno de nuestros niños, niñas y jóvenes como "Sujetos de Derecho". En este sentido, resulta oportuno en esta instancia advertir que, entre otras cuestiones, el paradigma sobre el se apoya la mencionada Convención sostiene, entre otras ideas, la importancia de dejar atrás el "estigma" de "discapacidad", ligado a la "presunción" de "deficiencia", atribuida o portada "a priori" por un sujeto, para promover, en su lugar, la idea de la "capacidad potencial" de todas las

personas[ii], estrechamente ligada a su vez a las posibilidades o no que le ofrezca el medio, es decir, el entorno social en el que ésta se encuentre inmersa, y del que por lo tanto dependerá que se favorezcan u obstaculicen sus singulares posibilidades de "desarrollo", entendido éste último como proceso de construcción, siempre "en relación" con "los otros".

En la misma línea, advertimos que, en atención a todos los avances que se vienen produciendo en materia de investigaciones en el campo de la medicina, en especial de las neurociencias y la genética, en plena coincidencia con lo que hace ya décadas adelantaban los grandes de la psicología como Freud, Piaget, y Vygostzky, entre otros, hoy es preciso pensar a la "discapacidad" no como una "limitación personal" del orden de lo "definitivo", de lo "irremediable", sino en términos de "procesos transitorios y relativos", considerando para esto que su construcción ocurre en estrecha dependencia con la acogida que pueda ofrecerle su contexto social, familiar y escolar, condicionados éstos, a su vez, a variables históricas, culturales, económicas, psicológicas, pedagógicas, etc. Entendemos que este cambio de enfoque transforma la problemática de la discapacidad en la infancia, particularmente en el terreno de la salud mental, de manera radical, al considerarla no ya como una dificultad particular de "algunos" que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad que "otros", sino como un asunto de "todos", es decir, de carácter comunitario, que requiere por lo tanto de intervenciones interdisciplinarias e intersectoriales.

Apoyados en esta perspectiva, y tal como se anticipó, es que insistimos en señalar que la problemática de la discapacidad en la infancia debe ser repensada prioritariamente como un asunto de carácter ético político, si tenemos presente que, por su edad, éstos están en pleno proceso de maduración orgánica y de constitución de su subjetividad.

En efecto, en atención a lo que científicamente hoy sabemos, debemos considerar que las experiencias de vida por las que transitan un niño, una niña o un adolescente, ligadas a su vez a las posibilidades de ser "integrados" socialmente, por ejemplo a través de las escuelas[iii] son fundamentales, en el sentido de *fundantes*, en la medida que éstas experiencias dejarán marcas imborrables para el resto de sus vidas, en su modo de ser, pensar, sentir y estar en el mundo.

Hacia un cambio de Paradigma centrado en un enfoque de Derechos

En esta misma línea, resulta necesario también, tener presente que hoy toda la legislación de avanzada a nivel internacional que existe en materia de Protección Integral de los Derechos de la Niñez , nos convoca a abandonar el "Modelo Tutelar", en el que por su "*propio bien*", a todos los niños en general, (no sólo a aquellos que manifestaran algún tipo de dificultad derivada de un handicap motor, sensorial, mental, etc.), se los trataba como "objetos" a ser reeducados, rehabilitados, re-programados, etc., por un "Nuevo Modelo" que los piensa como "Sujetos de Derechos", y por lo cual, se insiste en la importancia de entretejer redes de apoyo para la toma de decisiones que garanticen que los mismos no sean vulnerados. Entre ellos:

- El Derecho a la Identidad, y por lo tanto a no ser identificados con la sigla de un trastorno mental o síndrome con el que con frecuencia se los rotula.
- El Derecho a ser "escuchados", a partir de dispositivos acordes a sus posibilidades, de modo que, sus deseos, temores, angustias, malestares y opiniones sean tenidas en cuenta, y no silenciados a partir de intervenciones de carácter disciplinadoras, que sólo buscan hacer desaparecer los síntomas, alquimia mediante, sin indagar acerca de las problemáticas a las que refieren.

- El Derecho a recibir las todas las prestaciones que, desde un Enfoque Integral de su Salud requiera. Y, de la misma manera, en Educación, como en otras esferas de la vida, *por el sólo hecho de ser niño, niña u adolescente.*

Acerca de la tendencia a patologizar y medicalizar los malestares infantiles actuales

El problema con el que hoy nos encontramos es que, a pesar de los avances mencionados en materia legislativa, que se apoyan a su vez en diversos estudios que se vienen realizando desde el campo científico, el desarrollo avasallante que se constata de prácticas "patologizadoras y medicalizadoras", reguladas por las lógicas del biopoder[iv], e impulsadas por fuertes intereses del Mercado de los Laboratorios Medicinales, en los últimos años terminó impactando de lleno sobre la población infantil, de manera particular y como se anticipó, en un campo particularmente proclive que emerge de la mencionada interface que existe entre la salud, salud mental y la educación:

- Arrasando a su paso con las mismas infancias y adolescencias, sin que los propios profesionales intervinientes terminen de tomar conciencia de lo que están contribuyendo a generar con este tipo de intervenciones;
- Involucrando en estos procesos, y entre otros actores claves, a las mismas familias y a las escuelas. Cuestión ésta no menor, que está dando lugar incluso, a la reciente necesidad de referirnos a la profundización de esta problemática, ahora con un nuevo término, el de "biomedicalización", sobre el que volveremos más adelante.

Al respecto, lo que queremos advertir, es que con este tipo de abordajes simplificadores, tecnocráticos, de fuerte sesgo bilogicista-innatista - a partir de los cuales, completando cuestionarios que carecen de valor científico alguno, como el M-CHAT, o el Conners, por mencionar alguno- se termina violentando a los niños, niñas y adolescentes. Y hablamos de "violencia" porque se tratan de intervenciones sobre las infancias de carácter profundamente desubjetivantes. Y esto es así, en la medida que, al proceder rápidamente a diagnosticarlos, "etiquetándolos" como portadores de un "trastorno mental" ligado a supuestas "deficiencias neurocognitivas" de origen "genético" (para lo cual ni siquiera se presentan pruebas), lo único que parece urgente es que comiencen a "funcionar" como el resto. Es decir, de acuerdo a expectativas fijadas a partir de parámetros estadísticos, la mayoría de ellos, incluso, importados de otros países a través de conocidos Manuales como el DSM[v]

De este modo, las respectivas "rotulaciones" de TGD, TEA, ADD, DISLEXICOS etc., de las que son "objeto" no pocos niños y niñas desde muy temprana edad, y que a modo de "combo" salen acompañadas de la administración de drogas psicoactivas y programas de adiestramiento cognitivo-conductuales, insisten en la necesidad de "normalizarlos", que *no* es lo mismo que "ocuparnos" de ellos –teniendo por meta la "Protección Integral de los Derechos de la Niñez".

Ahondando en esta dirección, lo que desde aquí pretendemos es advertir a los profesionales que -desde la clínica y las aulas- trabajan con niños, niñas y adolescentes, acerca de la importancia de priorizar en todo momento aquellas acciones que tengan por objetivo "promover" condiciones socio-ambientales favorables, orientadas a garantizar el "desarrollo" saludable de los mismos, entendiendo por "*desarrollo*" -claro está y como se anticipó- un proceso de construcción-constitución en el que el papel de las historias y contextos de crianza y de educación, no juegan un papel menor. Asimismo, resulta importante tener siempre presente que es en aquellos mismos procesos de "*normalización*" que venimos cuestionando, a partir de los cuales lo único que se busca

es "*hacerlos funcionar como el resto, como la mayoría*", sin medir para esto los "costos subjetivos" que pagan, que se los termina:

> - Silenciando, adiestrando, re educando, re-programando. Como si en lugar de *"niños"* fueran "aparatos", "computadoras". Simples soportes biológicos de funciones cognitivas desarticuladas, "disociadas" del resto del psiquismo, de su afectividad, de sus historias y condiciones de vida sociales, familiares, escolares.
> - Desconociendo a la vez algo que muy bien sabemos y es que "la subjetividad no viene dada". Se entreteje de épocas y contextos. Y que estos procesos acontecen de manera particular y fundante en tiempos tempranos de la vida, a partir de la "mirada en espejo" que los adultos significativos de su entorno vital, le devuelven al "niño", en su cotidiano familiar, escolar, social.

La estigmatización como efecto de prácticas escolares ligadas a la patologización y medicalización de las infancias y adolescencias "en problemas".

En relación a este tema, resulta oportuno también detenerse a que consideremos que las "expectativas" que los adultos tengan sobre los chicos, hacen las veces de "piso", como también, y como ocurre con no poca frecuencia, de "techo" en sus recorridos sociales, familiares y escolares. Un "techo" que de manera más o menos sutil, y por "*su propio bien*", termina funcionando como "límite" o tope de sus posibilidades, mientras que, al mismo tiempo, y en no pocas ocasiones, tal como se viene señalando se los desoye en sus necesidades, no se entienden sus problemas, o se silencia el sufrimiento que les producen determinadas condiciones en las que viven, se crían y o se educan.

Desde esta arista de la cuestión, no se trataría entonces de ver qué hacer con ese "alumno problema", catalogado de deficitario, trastornado o deficiente, Sino de pensar que –quizás- *somos nosotros los que "estamos en problemas*" por no alcanzar a comprender qué le puede estar pasando que no rinde o se conduce como los otros, como espera la escuela. Acaso, es oportuno preguntarnos si ese niño no nos está tratando de comunicar algo con sus conductas disruptivas. Mientras, en su lugar, le respondemos con una "etiqueta" que probablemente termine funcionándole, "a modo de profecía auto cumplida", como una especie de "estigma" que luego lo acompañe a lo largo de toda su trayectoria escolar, o incluso en la vida, mas allá de la escuela, en otros espacios sociales.

En relación a este tema, resulta necesario tener presente que, de acuerdo a lo que señalan los ya clásicos estudios de Goffman (1998) sobre los procesos de estigmatización, es en estos casos, en los que suele darse una identificación entre aquellos que comparten un estigma, es decir, entre quienes se encuentren en la misma situación a través del contacto, de modo que se sienten así incluidos; aunque esto suponga entonces pertenecer a una categoría muy particular. Al respecto, el mencionado autor nos advertía que el término "categoría" es abstracto y puede ser aplicado a cualquier conjunto, en este caso, a personas que poseen un estigma particular. En estas circunstancias, gran parte de los que se incluyen dentro de una determinada categoría de estigma se pueden referir a la totalidad de los miembros con el término de 'grupo 'o un equivalente, tal como "nosotros" o "nuestra gente". Del mismo modo, quienes están afuera de la categoría pueden designar a los que están dentro de ella en términos grupales, refiriéndose a "ellos" como "aquellos", los "otros" diferentes.

De esta manera, siguiendo con Goffman (Ob Cit) se marcan distancias entre los "unos" y los "otros" que promueven actitudes de discriminación y exclusión, y lo que resulta aún

mas grave, a través de la introyección de estos atributos, los pertenecientes a la determinada categoría minoritaria, terminan manifestando actitudes de autodiscriminación y o autoexclusión, de manera particular, cuando estos procesos se producen durante etapas tempranas de la vida, la infancia y la adolescencia, tiempo durante el cual, recordemos, se esta transitando por procesos en los que se esta constituyendo la subjetividad.

De la "estigmatización" a la "biomedicalización"

Resulta oportuno en esta instancia, retomando lo que se anticipó en relación al avance hegemonizante del fenómeno de la patologización y medicalización de la vida, y su impacto sobre las infancias, recordar que, en los últimos años, *Celia Iriart y Lisbeth Iglesias Ríos* (2012) consideran la necesidad de comenzar a referirse al mismo en términos de la "biomedicalización".

Al respecto, ambas autoras señalan que ante la expansión de diagnósticos y tratamientos médicos de situaciones previamente no consideradas problemas de salud, el concepto de biomedicalización[vi] parece hoy más apropiado para dar cuenta de un nuevo giro en este proceso, dado que el mismo refiere a *"la internalización de la necesidad de autocontrol y vigilancia por parte de los individuos mismos, no requiriendo necesariamente la intervención médica"(...)"Mientras la medicalización se centra en el padecimiento, la enfermedad, el cuidado y la rehabilitación; la biomedicalización implica un cambio en relación a la medicalización en tanto se pasa de un creciente control de la naturaleza (el mundo alrededor del sujeto) a la internalización del control y la transformación del propio sujeto y su entorno, transformando la vida misma*" (Op Cit).

No se trata entonces, solamente, de definir, detectar y tratar procesos mórbidos, sino de estar en "estado de alerta permanente" ante potenciales riesgos e indicios que pueden derivar en una patología. "En el caso del TDAH, por ejemplo, la disponibilidad de sencillos métodos de diagnóstico y la extensa información en Internet y otros medios puestos al servicio de los padres, maestros y profesionales no especializados facilita la difusión del mismo, el autocontrol y la vigilancia" (Iriart e Iglesias Ríos, 2012).

En relación al mismo tema, las mencionadas autoras agregan que la transformación de la medicalización en biomedicalización fue posible por la confluencia de diferentes aspectos, entre los cuales, resulta pertinente considerar ciertos cambios operados por la Industria Farmacéutica en los últimos años, que pasó de un modelo centrado en la "educación" de los profesionales de salud, en especial los médicos, para que prescriban sus productos, a otro, dirigido directamente a los consumidores. Tratándose de niños las campañas de comercialización se focalizaron en padres y maestros. En los países latinoamericanos, advierten estas autoras, "*se observa la utilización de las campañas de concientización de enfermedades usando los medios masivos de difusión pero sin nombrar la medicación, y presentaciones en ámbitos educativos o en programas de radio y televisión donde "expertos" en el tema "educan" a la audiencia para que sean capaces de identificar síntomas*".

La industria farmacéutica también brinda apoyo financiero a asociaciones de padres y de pacientes para que difundan sus trastornos a través de sus sitios en la red (Faraones y otros, 2010). Estos mecanismos comunicacionales han facilitado la disponibilidad y masiva accesibilidad a tecnologías, incluyendo medicamentos, instrumentos diagnósticos, así como el acceso a enormes cantidades de información sobre nuevos, viejos, y redefinidos trastornos mentales, contribuyendo a crear así nuevas subjetividades, identidades y biosociabilidades.

Hacia un cambio de Paradigma que piense a la niñez desde un enfoque integral como "sujetos de derechos"

Teniendo en cuenta lo expuesto, resulta impostergable entonces, tal como anticipábamos en la introducción, insistir en la importancia de revisar nuestras concepciones acerca de la "niñez" o "infancia", y junto a ella, las de "discapacidad" y "desarrollo"," repensando al mismo tiempo, qué entendemos por "salud", salud mental. Y en relación a esto último, de manera particular, advertir cómo, con frecuencia, confundimos este concepto con el de "normalidad", un término propio mas bien de otra área del conocimiento, la estadística, con el propósito de hacer efectiva una transformación en nuestras ideas acerca los niños, niñas u adolescentes. Particularmente las referidas a aquellos que -por manifestar conductas que NO encuadran con las "expectativas escolares- médicas- o psicológicas convencionales"- derivadas de algún padecimiento psicosocial, ligado o no a un determinado handicap motor, sensorial o de cualquier tipo, continúan siendo pensados como "objetos" de prácticas de salud y educativas, en lugar de ser "escuchados" y "atendidos" como "Sujetos de Derechos".

Advertimos al respecto que, lo que resulta necesario promover en estos tiempos de "cambio de paradigmas", en los que los viejos conceptos resisten, y sobreviven en muchas de nuestras prácticas, es el "pasaje" del "modelo biomédico" y rehabilitador- re educador, a uno que propicie el reconocimiento de las problemáticas que "denuncian", como pueden, muchos chicos "en situación de mayor vulnerabilidad". Sólo así, podremos empezar a pensar sus expresiones y conductas disruptivas, no como simples[vii] efectos de "deficiencias biológicas portadas por los mismos", sino como algo del orden de lo "producido" en la "convivencia" con los "otros", nosotros.

Ahora bien, resulta necesario detenernos una vez más, en esta ocasión sobre este último punto mencionado, para advertir junto a todo lo que aquí se viene planteando, y de lo que se deriva la necesidad de transformar urgentemente muchas de nuestras prácticas, que esta tarea sólo será posible a partir de espacios de diálogo interdisciplinario e intersectorial, que promuevan el empoderamiento comunitario en el abordaje de la diversidad de problemáticas con las que hoy, tal como se anticipó, nos interpelan como sociedad adulta, no pocos niños, niñas y jóvenes.

Recordemos al respecto que, retomando lo que se dijo anteriormente, las "*discapacidades mentales*", lejos de tratarse de "trastornos individuales", "particulares", y determinados de manera exclusiva y lineal por variables biológicas, puedan asumirse como "expresiones singulares y contextualizadas de malestar y sufrimiento psíquico" derivados de problemas que de una u otra manera nos involucran a todos. Y en el que las familias, las escuelas, los medios de comunicación, las nuevas tecnologías informáticas y las lógicas del Mercado regulando la vida social y cultural, interactúan con lo biológico, y entre sí, como variables que se constituyen como las principales condicionantes de su emergencia.

Desde esta perspectiva, es que pensamos a la Salud Mental como una cuestión que no les compete sólo a "algunos", sino a todos y a cada uno, comprometiendo transversalmente todos los ámbitos por donde habitan y circulan los niños, las niñas y adolescentes. Al respecto, las escuelas, no pueden insistir en permanecer al margen; ni tampoco dejarse marginar por ciertos sectores corporativistas del campo de la salud, salud mental, que insisten en delimitar territorios, instalando al mismo tiempo criterios jerárquicos de raigambre positivista en relación a la portación de supuestos saberes omniscientes acerca de la niñez. Estas lógicas imposibilitan el diálogo interdisciplinario y el trabajo intersectorial, principales herramientas a las que, como anticipábamos, tenemos que recurrir ante la complejidad de las problemáticas con las que hoy nos interpelan niños,

niñas y jóvenes tanto desde las aulas, como desde la clínica, como así también desde sus casas, en las calles y hasta en los shoppings.

Acerca del papel de las escuelas como garante de los Derechos de la niñez.

Las infancias son producto de nuestras historias, y su "presente", encarna nuestro futuro como sociedad. Por esta razón es que insistimos en que los problemas o dificultades que manifiestan son un asunto que nos compromete "a todos", más allá del lugar que como adultos nos ocupe a la hora de salir al encuentro con ellos. Como comunidad, debemos hacernos cargo. De lo contrario, los estamos dejando "desamparados", en manos de las lógicas tecnocráticas que nos propone el Mercado, siempre "renovadas" tanto en Salud como en Educación.

En este sentido, y refiriéndonos ahora de manera particular al campo educativo, proponemos :

> Pensar en las "dificultades" que manifiestan no pocos escolares, en términos de "problemas escolares".

> Cuestionar esas etiquetas con las que llegan hoy a nuestras aulas, tantos chicos rotulados de TGD, ADD-H, DISLEXICOS, etc. Etiquetas sobreañadidas con frecuencia unas a otras, en términos de comorbilidades[viii].

> Dejar de pensar que sólo "ciertos" niños tienen necesidades educativas especiales. Todos los niños y niñas tienen "necesidades educativas especiales". Y de las otras también. Cada niño, niña u adolescente es un ser único, cuya singularidad es producida por su historia y contexto de vida, y nosotros, sus adultos, debemos garantizarles su "cuidado" y "atención" en todos los aspectos.

Para esto tenemos que poder "escucharlos", recordando que el lenguaje privilegiado de los más pequeños es el "juego", y que, como nos advertía F Doltó, *"allí donde el lenguaje se detiene, lo que sigue hablando es la conducta"* (Dolto 1987). Sólo así, garantizándoles espacios adecuados de "escucha", podremos "entenderlos" y "atenderlos".Y que la "atención" que reciban no tenga que ser "a cambio de un "alto costo" subjetivo, cargado " a su cuenta" a través -por ejemplo- de la tramitación de "Certificados de Discapacidad", como los que con tanta frecuencia se les solicita para brindarles los servicios de salud, sociales y educativos que requieren para hacer así efectivos sus "derechos". Como si las "*dificultades de acceso*" a una atención digna en materia de Salud y Educación, pensada como "discapacidad", fuera *de ellos*, y no nuestra. Porque parece que sólo de este modo podemos garantizarles estos derechos fundamentales. Esto no es justo para nuestras infancias y adolescencias. Y sin justicia no se puede educar, ni curar. Y no es justo porque, vale insistir con esta idea, por el sólo hecho de ser niña, niño u adolescente, todos sus derechos debieran ser promovidos y garantizados de manera integral.

Recapitulando.

Para hacer frente a la compleja situación que en este trabajo se intentó esbozar en relación al avance sobre el ámbito escolar de prácticas ligadas al preocupante fenómeno de la patologización y medicalización de los malestares infantiles actuales, desde aquí consideramos de fundamental importancia hacer hincapié en las siguientes líneas de acción:

- Promover el trabajo interdisciplinario e intersectorial entre los docentes y otros profesionales de áreas de la salud, salud mental y afines, que los acompañan en su tarea.

- Fomentar la creación de espacios de reflexión y formación docente donde éstos puedan contar con tiempos y espacios que les permitan ahondar en la comprensión de los complejos procesos que en la actualidad van configurando la subjetividad de los escolares que hoy habitan sus aulas.
- Propiciar en el colectivo docente y entre otros profesionales afines, el desarrollo de la capacidad de revisión de sus prácticas, a partir del análisis crítico de los discursos sobre los que sostienen, teniendo particularmente en cuenta la importancia de identificar en ellos, aquellas expectativas acerca de sus alumnos que aparecen ligadas a la presencia de elementos estigmatizantes de los escolares en problemas.

Para finalizar, incorporamos a la reflexión un último aporte, en esta ocasión de Van Dijk (2005) referido al concepto de "ideologías", que seguramente contribuirá a visibilizar cómo éstas legitiman ciertos discursos que circulan hoy en el ámbito escolar:

"*Se han definido las ideologías como las creencias fundamentales que subyacen en las representaciones sociales compartidas por tipos específicos de grupos sociales. Estas representaciones son a su vez la base del discurso y otras prácticas sociales. También se ha dicho que las ideologías son principalmente expresadas y adquiridas a través del discurso. Esto es, por interacción comunicativa hablada o escrita. Cuando los miembros de un grupo explican, justifican o legitiman sus acciones (grupales), lo hacen por lo tanto en términos de discurso ideológico" (Dijk, V. Ob Cit5).*

La pregunta que se nos impone entonces, y a modo de cierre, luego de haber considerado los efectos estigmatizantes que sobre las infancias conllevan las prácticas patologizadoras y medicalizadoras en el campo educativo, refiere ahora, no ya a sus consecuencias, sino a sus fundamentos e implicancias: ¿A qué ideología responden? ¿Sobre qué concepciones antropológicas, epistemológicas, éticas y políticas se apoyan? ¿Qué hay de viejo, detrás de estas aparentemente nuevas prácticas discursivas que se nos proponen en manuales escritos en inglés?.

BIBLIOGRAFIA

- Dijk, Teun A. Van. (2005). Utopía y Praxis Latinoamericana Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría socia l. Año 1. N. 29 (Abril-junio). Maracaibo-Venezuela.
- Dolto, F. (1987) "Las relaciones dinámicas inconscientes padres-hijos, su valor estructurante sano o patógeno, Gedisa.
- Dueñas, G. (2013) "Niños en peligro. La escuela no es un hospital". Ed Noveduc. Bs As.
- Dueñas, G (2007) "Y por la escuela… ¿cómo andamos?" en Benasayag y otros. "ADDH. Niños con déficit de atención e hiperactividad. ¿Una patología de mercado? Editorial Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Dueñas, G. (2014)- "Paradojas de las Escuelas Inclusivas"- Revista Aprendizaje Hoy. Bs As.
- Foucault, Michel (2002) Vigilar y Castigar. Ed. Buenos Aires.
- Freud, S (1916-17). "Algunas perspectivas sobre el desarrollo y la regresión". "Conferencias de Introducción al Psicoanálisis". Obras completas. Tomo XVI. Buenos Aires: Amorrortu editores
- Goffman, Erving (1998) Estigma. Identidad deteriorada. Amorrortu. Buenos Aires
- Iriart, C, e Iglesias Ríos (2012) "Biomedicalización e infancia: trastorno de déficit de atención e hiperactividad" en Interface. Comunicación, salud y Educación. Vol 16. Numero 43. Brasil, Oct/Diciembre

- Morin, E. (2003), Introducción al pensamiento complejo, Barcelona, Gedisa.
- Rodulfo, Ricardo (2008) "Futuro porvenir". Ed Noveduc. Bs As.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y UNESCO (2001). Carpeta Necesidades Educativas en el Aula. NEA

[i] Con el término "medicalización" se esta haciendo referencia a un fenómeno mundial, en plena expansión, por el cual, desde una perspectiva simplificadora y de fuerte sesgo biologicista, se apela de manera abusiva a recursos propios de la medicina con la promesa de resolver por esta vía problemáticas humanas complejas e incluso de otro orden, como por ejemplo aquellas ligadas a factores psico sociales, económico, culturales, pedagógicos, etc. que resultan así invisibilizados. El mismo aparece estrechamente ligado a procedimientos de patologización, es decir, de concebir como "enfermedades" todas aquellas conductas que no respondan a estándares pre establecidos por manuales descriptivo estadísticos como el conocido DSM. Gran parte de los desarrollos que se ocupan de analizar críticamente esta problemática abrevan fundamentalmente en diversos estudios sobre el Biopoder de M. Foucault.

[ii] Más aún durante la niñez.

[iii] Y que no es lo mismo que estar simplemente "incluidos" en una escuela.

[iv] Siguiendo para esto los desarrollos de M Foucault.

[v] El DSM es el Manual estadístico descriptivo de "Trastornos Mentales" propuesto por la Asociación de Psiquiatras Americanos" que, en sus distintas y renovadas versiones, y a pesar de no contar siquiera con el aval oficial de su propio país de origen, EEUU, gracias al impulso que recibe a nivel internacional de parte de la Industria Farmacéutica, se ha ido instalando de manera progresiva y tan sostenida en casi todo el mundo que, en algunos países latinoamericanos, como en Argentina por ejemplo, lo han dado en llamar la "Biblia" actual de los profesionales de la salud mental.

[vi] Acerca de este tema, cabe señalar que fueron Clarke (2010) y colegas quienes desarrollaron el concepto de biomedicalización basándose en la teoría foucaultiana del biopoder y en desarrollos posteriores realizados por Rabinow (en Crary y Kwinter, 1995).

[vii] En el sentido de "lineales", tal como se sostenía desde antiguos criterios científicos, hoy perimidos, que pretendían explicar la realidad, lo humano, en términos mecanicistas de: causa- efecto; estímulo-respuesta.

[viii] En ocasiones, incluso, montadas a síndromes, como sucede en muchos casos, por ejemplo con el Síndrome de Down, al que se le atribuyen, con naturalidad, otros, como el de ADD-H; o a la insólita asociación entre la Mielomeningocele con una discalculia, supuestamente de origen neuro-genética.

EL APRENDIZAJE DEL NÚMERO: FILOGÉNESIS Y ONTOGÉNESIS

Resumen: El aprendizaje del número es el inicio del conocimiento matemático formal, en ello radica la importancia de revisar detenidamente su aprendizaje y su enseñanza desde dos ámbitos: en los grupos humanos primitivos y en cada persona. Este documento muestra ambos procesos fundamentándose en diversos descubrimientos de investigadores y en aportes teóricos que van fundamentando el desarrollo del texto; de manera que se analice la complejidad de una sociedad y de un ser humano para llegar construir un complejo concepto matemático: el número.
Palabras clave: número, principios de conteo, el aprendizaje del número.

THE LEARNING OF THE NUMBER: PHYLOGENESIS AND ONTOGENESIS

Abstract: The learning of the number is the beginning of the formal mathematical knowledge, it is there, where the importance of revising thoroughly its learning and its teaching from both perspectives centers; in the primitive human groups and in each person. This document shows both procedures based in several findings from researchers and theoretical contributions that are building the development of the text in such way that the complexity of a society and a human being is analyzed in order to build a complex mathematical concept: the number.
Key words: number, counting principles, the learning of the number.

Forma de citar: Cárdenas, T. (2016) "El aprendizaje del número: filogénesis y ontogénesi". *Voces de la Educación* 1 (1) pp. 24 – 39.

Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar: Coordinadora Académica del Centro de Investigación e Innovación para el Desarrollo Educativo "Nuevo Valle" Durango, México

Correo Electrónico: tecade21@hotmail.com

Fecha recepción: 4 de febrero **Fecha aceptación**: 10 de febrero

EL APRENDIZAJE DEL NÚMERO: FILOGÉNESIS Y ONTOGÉNESIS

¿Y las matemáticas? Acercarse al conocimiento o a la enseñanza de las matemáticas pone en alerta a las personas pues existe la creencia de que los conocimientos matemáticos son difíciles, casi inalcanzables, por lo que atemorizan o son rechazados por los alumnos y por algunos maestros; sin embargo cuando se atiende a las posibilidades de aprendizaje de cada estudiante y se encuentran las estrategias y los materiales adecuados, los estudiantes aprenden en la medida en que resuelven las situaciones problemáticas o los juegos que se les van presentando. Pero ¿para qué sirve el aprendizaje matemático? El trabajo con las matemáticas desarrolla procesos de razonamiento que progresivamente van permitiendo el análisis, la síntesis, la comparación, la simbolización, la representación, la clasificación y todo un proceso de pensamiento que promueve habilidades mentales favorables para el análisis de la vida cotidiana y la resolución de problemas.

En el Estado mexicano, la enseñanza de las matemáticas se ha integrado a los currículos oficiales desde los primeros años de escolarización haciendo referencia a su importancia:

- El Programa de Estudios de Educación Preescolar (1972) manifestaba que "Las matemáticas son uno de los instrumentos más poderosos que ha creado el hombre para formalizar su pensamiento. Desde este punto de vista, desempeñan funciones de registro, comunicación, explicación y descubrimiento. Su tendencia hacia la abstracción y la generalización, las convierte en un instrumento de globalización y universalización del pensamiento, por lo tanto le sirven al hombre para explicar situaciones de una gran diversidad… debe fomentar en el educando la capacidad de formalizar con precisión : es decir, la capacidad de razonar, y así mismo la capacidad de aplicar su razonamiento a situaciones realidades o hipotéticas de las cuales puedan derivarse a su vez conclusiones prácticas y otras formalizaciones" (Secretaría de Educación Pública, 1972. p.4).
- "El desarrollo del pensamiento matemático inicia en preescolar y su finalidad es que los niños usen los principios de conteo, y se inicien en la solución de problemas y en la aplicación de estrategias que implican agregar, reunir, igualar y comparar colecciones… Busca despertar el interés de los alumnos, desde la escuela y a edades tempranas, hasta las carreras ingenieriles" (Acuerdo 592 en SEP, 2011. p. 41).
- El Programa de Preescolar 2011 plantea que: "Al ingresar a la escuela, las niñas y los niños tienen conocimientos, creencias y suposiciones sobre el mundo que les rodea… y han desarrollado con diferente grado de avance, competencias que serán esenciales para su desenvolvimiento" (Secretaría de Educación del Estado de Durango, 2011b. p. 20).

Ante tales circunstancias resulta de gran importancia analizar el aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas desde sus orígenes; es por ello que este documento analiza al número como el punto inicial de las matemáticas y para ello se centra en una concepción

ontológica del conocimiento, fundamentándose en Piaget quien afirmó que el desarrollo de la cognición se basaba en la ontogénesis (desarrollo del conocimiento en un individuo) y en la filogénesis (desarrollo del conocimiento desde los grupos humanos primitivos), mismas que se encuentran entrelazadas (Ibarra, 1998), ya que las etapas de desarrollo siguen la misma secuencia y afirmando que la acumulación de conocimiento científico a lo largo de los siglos era un reflejo de la "progresiva comprensión humana" y creyó que los "avances infantiles a través de una serie de etapas evolutivas parecidas refleja una recapitulación de dicha evolución intelectual" (Morss, 1990; como se menciona en Hernández, Bering & Bjorklund, 2003p. 274).

En este caso se analiza cómo el surgimiento del número en el hombre primitivo tiene características semejantes con los inicios del aprendizaje del número en los niños pequeños y para argumentarlo fue necesaria una revisión documental para luego integrar el texto que quedó en cuatro apartados; el primero se orientó a analizar definiciones y el concepto de número, el segundo al origen del número en el hombre primitivo, el tercero al origen del número en el conocimiento infantil y posteriormente se realiza una comparación entre ambos procesos.

De acuerdo a López (S.f.) existen tres teorías psicológicas que fundamentan la didáctica del número: el conductismo, el cognitivismo y las teorías basadas en el recuento.

Las teorías conductistas dieron origen a las primeras investigaciones orientadas a mostrar cómo debía enseñarse los conceptos numéricos a través de la "psicología de la aritmética" planteada por Thorndike en 1922, quien proponía el método de la repetición y el aprendizaje mecánico de pasos para lograr procesos de cálculo con automatismo, de manera que el pensamiento quedara libre para resolver los problemas plateados y para realizar las operaciones matemáticas necesarias con rapidez y exactitud. Se consideraba que el automatismo se lograba más fácilmente en la infancia, que se adquiría al ver y oír al maestro, o a través del ritmo (por ejemplo cantar en coro con los compañeros las tablas de multiplicar), requería del deseo para adquirir el automatismo y del interés por lograr el resultado del problema matemático (Gómez, s.f.).

Las teorías cognitivas surgidas en los años 60´s propuestas principalmente por J. Piaget, se caracterizan por proponer diversas etapas que se dan en el niño para la construcción del número, López (s.f.) menciona cuatro etapas:

- Primera fase: los niños aprenden el número a través de dos operaciones lógicas: la inclusión de clases (clasificación) y las relaciones aritméticas (seriaciones), las cuales son previas al aprendizaje del número. De las clasificaciones surge la cardinalidad del número y de las seriaciones la ordinalidad.
- Segunda fase: se refiere a la conservación de la cantidad la cual permite la percepción de las diversas disposiciones de un conjunto primero a través de cuantificadores como: muchos, pocos, más que/menos que, todo/nada, algunos/varios. En seguida se relaciona la conservación de la cantidad con la correspondencia uno a uno hasta lograr el valor cardinal de un conjunto.
- Tercera fase: se trata de la coordinación del aspecto cardinal con el aspecto ordinal, a partir de lo cual los niños son capaces de ordenar conjuntos en forma ascendente y descendente después de comparar su cardinalidad.
- Cuarta fase: en esta fase se logra la aplicación del número, composición y descomposición de números y la resolución de sumas y restas sencillas.

Las corrientes teóricas basadas en el recuento plantean que esta es una actividad que realizan los niños en su vida cotidiana y desde edades tempranas al aprender la secuencia numérica en su medio social ejercitando su recitado (López, s.f.). Piaget no lo consideró importante aunque pudo observar que algunos niños ya eran capaces de cuantificar conjunto pequeños antes de desarrollar los fundamentos lógicos del número. Los orígenes de estas teorías se localizan en los años 70´s (ibídem) predominantemente presentadas por Gelman y Gallistel (1978), Fuson, Richards y Briars (1982) y Clements y Callahan (1983, 1984).

López (s.f.) presenta diversos principios para la enseñanza del número a través del recuento en los niños: principio uno a uno, principio de orden estable, principio de cardinalidad, principio de abstracción y principio de orden irrelevante. Por otro lado Nunés y Bryan (2003) mencionan tres principio para la enseñanza del número a través del conteo: principio de correspondencia biunívoca, principio de orden contante y principio de cardinalidad. Mientras que Vergnaud propone que el número se aprende mediante nociones como las de: "función, correspondencia biunívoca, relación de equivalencia y relación de orden" (Vergnaud, 1991. p.101). por otro lado, López (s.f.) menciona que las teorías basadas en el recuento proponen que el niño logra el recuento a través de varios principios como: el principio uno a uno, el principio de orden estable, el principio cardinal, el principio de abstracción y el principio de orden irrelevante.

Es necesario aclarar que el presente documento se fundamenta en estas teorías y que se retoman como principios necesarios para la enseñanza del número a través del conteo los principios de: cardinalidad, orden en el conteo, orden estable en la numeración, abstracción y representación.

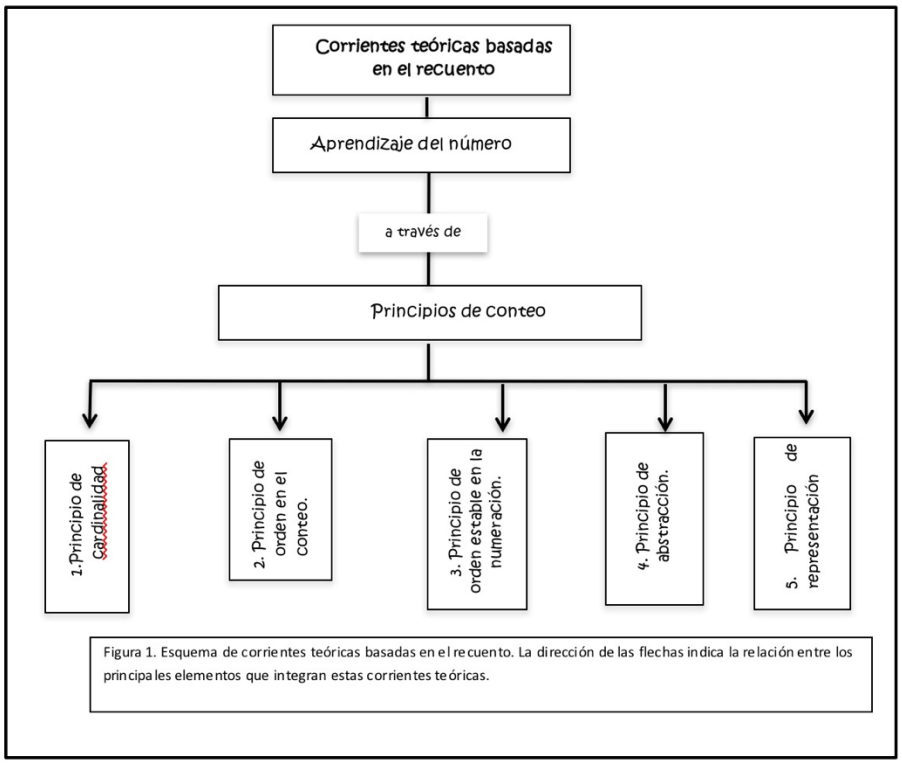


Figura 1. Esquema de corrientes teóricas basadas en el recuento. La dirección de las flechas indica la relación entre los principales elementos que integran estas corrientes teóricas.

¿Qué es el número?

El número tiene múltiples definiciones:

- Un número es multiplicidad de unidades (Euclides como se menciona en Garciadiego, 2006. P. 7).
- La unidad es un número (Stevin, s.f. como se menciona en Garciadiego, 2006. P. 8).
- El número es un hecho científico ya que se considera "un hecho tamizado por la razón que le hace perder su carácter individual y subjetivo para darle un rango social y objetivo" (Garciadiego, 2006. P. 1).

En este documento se considera al número como una noción, como un concepto que surge cuando se hace necesario cuantificar, que se va construyendo en un proceso de conceptualización, el número no es la representación escrita, ya que incluye a una serie de operaciones mentales como la comparación, la inclusión la transitividad o la reversibilidad. Estas operaciones permiten transitar del "plano de los objetos al de los conjuntos… del plano de los conjuntos al de los cardinales, la medida o la actividad de contar… del plano de los cardinales al de las representaciones escritas, la escritura" (Vergnaud, 1991. P. 137).
El número implica manejar habilidades como: utilizar los números para contar, para representar cantidades, para identificar y representa numerales y para resolver problemas matemáticos (Instituto Nacional para la Evaluación Educativa, 2008).

El proceso del número en el hombre primitivo

Rastreando el origen de las matemáticas puede mencionarse que aunque el origen el hombre es un enigma, es "casi seguro que, hacia el año 40 000 a.C. (hombre de neandertal), el hombre comenzó a pensar, adquiere conciencia del medio en el que vive y tiene que procurar su supervivencia.
Las matemáticas surgieron en los seres humanos a partir de la necesidad de contar y esta necesidad provocó que se creara el número. Diversos autores hacen referencia a hechos históricos que lo confirman.

Garciadiego (2006) afirma que desde el primer homínido que apareció erguido, hace cuatro millones de años, surgió la necesidad de contar y con ello nació la idea del "uno", a esto se une el comentario de Collete (1998), quien afirma que como resultado de excavaciones arqueológicas y de investigaciones de antropólogos y etnólogos puede afirmarse que poseía ya una idea de número.

Con estas aportaciones, Collete (1998) propone un proceso de desarrollo del número en el hombre primitivo que va desde la comparación entre la unidad y la pluralidad hasta la creación de sistemas de numeración con representaciones verbales y escritas.

a) Comparación entre unidad y pluralidad.

Antes de que existiera un lenguaje verbal, el hombre primitivo observaba en la naturaleza "fenómenos cuantitativos: un árbol y un bosque, una piedra y un montón de piedras, un lobo y una manada de lobos, etc." (Collete, 1985. P. 6); así surgió en el hombre primitivo la comparación entre unidad y pluralidad.

b) Noción de dos.

A la comparación de unidad y pluralidad le siguió la noción de par: dos manos, dos ojos, dos pies, etc. Según Collete de esta observación surge la "correspondencia biunívoca".

c) El objeto permanente.

Otra observación importante fue el hecho de considerar a un objeto como el centro, "el blanco de atención del hombre primitivo" (ibidem). El objeto existe cuando está a la vista y la desaparición del objeto conduce a la pérdida del estímulo y, por tanto a la ausencia del número; por tanto el recuerdo de un objeto hace referencia a la forma de la imagen, pero no a la idea del número.

d) Comparación objeto-signo.

A continuación siguió la idea de comparación, la cual consiste en que el hombre el hombre primitivo asocia a cada objeto observado un signo, una cosas que le sea familiar hasta llegar a "asociar a una colección de objetos observados, un grupo de signos o de cosas" (ibídem), de manera que se logra la "correspondencia biunívoca entre el conjunto de objetos y el conjunto de signos. Esto se manifiesta en algunos individuos o en algunas tribus en la época primitiva, quienes para marcar cantidades utilizan: rallas en madera, en huesos o en arena; un monto de guijarros o de cocos; o bien la mano o las partes del cuerpo, etc.

Algunas de estas tribus empezaron a organizar sus procesos de conteo, primero asignando un símbolo o un objeto para representar cada elemento contado, esto se muestra en una serie de investigaciones en las que se ha venido reconociendo (Garciadiego, 2006 y Collete, 1998), que el cálculo más antiguo es un hueso tallado de un lobo (descubrimiento realizado en Moravia, antigua Checoslovaquia) con una antigüedad de treinta mil años, en el cual pueden observarse en su superficie, cincuenta y siete muescas de forma vertical divididas en grupos de cinco en cinco. Otro ejemplo es el de la tribu sibiller de Nueva Guinea (Garciadiego, 2006), quienes utilizaban los dedos de la mano para enumerar los cinco primero números y otras partes del cuerpo para los siguientes.

Otras tribus fueron evolucionando al organizar su conteo a partir de una serie de dos números; como los indígenas del estrecho de Torres (conjunto de islas que separan a Australia de Nueva Guinea) quienes realizaban un conteo hasta 31 utilizando sólo dos números: el 1 denominado "netat" y el 2 "neis"; en ese momento el conteo se daba por duplicación, por ejemplo: neis netat que significa 2 + 1 = 3, neis neis que significa 2 + 2 = 4. Este conteo se acompañaba de movimientos que empiezan por el dedo meñique de la mano izquierda, siguen con los otros cuatro dedos, continúan con la muñeca y el codo, la axila, el hombro, la clavícula y el tórax; luego recomienzan en orden inverso y concluyen en el dedo meñique de la mano derecha; así al recordar el sitio de su cuerpo al que llegaba la cantidad de objetos contados, y principiando por el meñique izquierdo, encontrará el número de objetos que contó (Vera F., s.f.) .

Estos ejemplos demuestran lo que afirma Vera:

> la mentalidad del salvaje… tiene un contenido de experiencias mucho más rico que el nuestro… formada por muchos datos y poca o ninguna reflexión,… no concibe más números que los que tienen una realidad concreta y los enuncia siempre en el

mismo orden, de modo que el número queda reducido al adjetivo calificativo de una cualidad atribuida a las impresiones sensoriales que le dan una categoría pragmática, utilitaria, biológica, hora de todo matiz abstracto y anterior , por consiguiente a la idea cuantitativa que supone una suma, es decir un número cardinal, lo que autoriza a decir que el número ordinal es, históricamente, anterior al cardinal, y es preciso que avance la civilización para que la cualidad y la cantidad se yuxtapongan en una misma síntesis mental y el último término de una sucesión ordenada coincida con la unidad en bloque de un conjunto de objetos, y los diferentes aspectos cualitativos, aislados unos de otros con esta unidad compleja, se convierten en elementos coexistentes, o sea: los números cardinales (Vera F., s.f. p. 65).

e) Numeración con lenguaje hablado o escrito.

De la enumeración de objetos el hombre primitivo pasó a la numeración con lenguaje articulado ya sea en forma oral o escrita; esto sucede, según plantea Collete (1985) cuando el hombre primitivo se convierte de proveedor a en productor o comerciante, ya que se hizo necesario poseer un sistema de números para contar y para vender sus productos.

En este punto la numeración presenta dos variantes según la tribu que la produce:

- El lenguaje de la tribu determina las palabras de carácter numérico.
- El medio en el cual se desarrolla la vida de la tribu determina el tipo de individuo y las necesidades específicas.

El aprendizaje del número en los niños de edad preescolar

La noción de número se inicia desde edades muy tempranas y constituye el inicio de los conceptos matemáticos, considerando que los números se utilizarán en todas las medidas: cantidad, tiempo, longitud, volumen, perímetro, capacidad de líquidos, peso, etc.

El primer acercamiento con el número se da en la familia cuando aprende a decir "uno, dos, etc", pues los niños enuncian la serie numérica como una "recitación" o como una canción inicialmente sin sentido. Posteriormente, a medida que se pone en contacto con conjuntos de objetos y se hace necesario que los cuente, para lo cual se vale de "gestos manuales y movimientos de los ojos" para hacer corresponder la serie numérica con el conjunto de objetos que cuantifica.

Nunes y Brayant afirman que para contar "debemos respetar una serie de principios, ya que en caso contrario no estaremos contando, o en cualquier caso no estaríamos contando adecuadamente" (Nunes & Bryant, 2003. P. 36). La construcción del conteo se ha venido analizando con diferentes principios: principio de cardinalidad, orden en el conteo, orden estable en la numeración, abstracción y representación ((Nunes & Bryant, 2003; Bermejo 1991; Vergnaud, 1991 y López, s.f.)

a) Cardinalidad.

La cardinalidad se refiere a conocer el significado real de cada número, saber la cantidad de elementos que implica cada palabra numérica. Algunos autores también la

definen como el último número contado, siempre que se hayan contado todos y cada uno de los elementos sólo una vez y en el orden convencional. El desarrollo de la cardinalidad presenta los siguientes niveles:

Conductas tipo A. No realiza conteo de los elementos, no utiliza números. Su razonamiento sobre cantidad se expresa mediante: muchos, pocos, más que, menos que.

Conductas tipo B. El razonamiento al realizar el conteo no se basa en el número obtenido al contar. Se salta algunos objetos o los cuenta dos veces. No reconoce la cardinalidad de los números dígitos.

Conductas tipo C. Comprende que el último número nombrado es el que indica cuántos objetos tiene una colección, después de contar todos los elementos una sola vez y en el orden convencional. Identifica la cardinalidad de cada número dígito (del 1 al 9) y los utiliza para identificar la cantidad de elementos de una colección, para comparar conjuntos; además comprende esta cantidad varía sólo si se le agregan o se le quitan elementos.

b) Orden en el conteo.

El orden en el conteo se refiere a las habilidades para contar, este principio indica que el orden de conteo es irrelevante (Gelman y Gallistel, 1978, como se menciona en Bermejo 1991), este principio implica estar consciente de que (Bermejo, 1991):

- El ítem contado es una "cosa" y no un "1" o un "2" (principio de abstracción).
- Que las etiquetas durante el conteo son asignadas de modo arbitrario y temporal a los objetos.
- Que se obtiene el mismo cardinal independientemente del orden de conteo de los elementos en una colección.

El orden en el principio de conteo se refiere a que al contar no se salte algunos objetos, que no se utilice un numeral de manera a priori, sin contar los objetos; este principio se logra cuando se llega a contar ordenadamente, asignando un numeral a cada objeto ordenado en una serie, de manera que se logra la comprensión del significado ordinal de los elementos en una secuencia de conteo y se logra establecer la relación de éstos con el orden de la serie numérica (Bermejo, 1991).

En el principio de orden en el conteo pueden identificarse diversas conductas como:

Conductas tipo A. No utiliza el conteo para identificar el número de objetos en un conjunto. Cuenta algunos objetos dos veces o se salta algunos en el proceso de conteo.

Conductas tipo B. Cuenta todos los objetos y cuenta cada uno sólo una vez. Establece un orden para contar los elementos, pero considera que el orden en que los cuente influye para determinar cuántos objetos tiene la colección.

Conductas tipo C. Cuenta todos los objetos y cuenta cada uno sólo una vez. Establece un orden para contar los elementos y reconoce que el orden en que los cuente no influye para determinar cuántos objetos tiene la colección.

c) Orden estable en la numeración.

La noción de orden surge desde edades muy tempranas cuando los niños hacen comparaciones sobre quién es el más grande (comparando dos personas o dos conjuntos), el

más amable, cuál es el más delicioso, etc.; así se produce una relación de orden entre dos elementos (Vergnaud, 1991).

Estas comparaciones que los niños realizan van evolucionando desde comparar las características de los objetos hasta comparar conjuntos, centrando la atención en la cantidad de elementos que los integran. Por tanto, al analizar el aprendizaje del número, la relación de orden se introduce al trabajar con los cardinales en los conjuntos de objetos; en este caso de objetos aislables y sólidos en los llamados "conjuntos discretos", es decir, conjuntos que poseen elementos indivisibles que se cuantifican a partir de unidades completas.

El trabajar con el orden estable en el aprendizaje del número remite a la serie de números que se presentan con un orden que no varía ya que se atiende a reglas del propio sistema de numeración en el que se inserta la serie numérica. En el sistema de numeración que utilizamos (sistema decimal), la serie de números se estructuró con la regla +1 para la serie planteada en forma ascendente y -1 para la serie en forma descendente; de manera que el número mayor subsecuente a cualquier número dado siempre poseerá una unidad más y el menor, anterior a
cualquier número, una unidad menos. Por ejemplo: al 2 siempre se sigue el 3 y le precede el 1.

El orden estable se utiliza en el conteo para conocer los elementos que integran el conjunto y conocer su cardinalidad, de manera que el orden para contar es invariable y en el proceso de conteo se establece una correspondencia biunívoca entre un número de una serie numérica hablada y el objeto que se va contando en un conjunto (Figura 1).

Al evaluar el aspecto del orden estable en el aprendizaje del conteo se pueden observar diversas conductas en los niños:

Conductas tipo A. Omite o repite el nombre de algunos números (del 1 al 10) durante el proceso de conteo y/o no utiliza el orden convencional.

Conductas Tipo B. Al contar utiliza el nombre de todos los números, aunque no utiliza el orden convencional (del 1 al 10).

Conductas tipo C. Repite los nombre de los números siempre en el mismo orden cada vez; el orden de la serie numérica siempre es el mismo: 1, 2, 3… Utiliza el orden convencional.

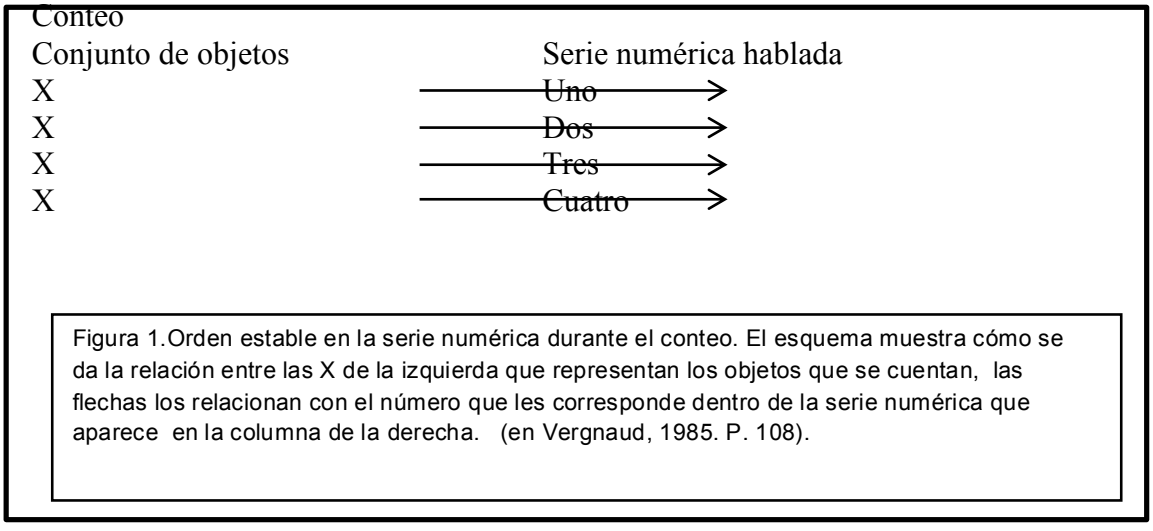


Figura 1.Orden estable en la serie numérica durante el conteo. El esquema muestra cómo se da la relación entre las X de la izquierda que representan los objetos que se cuentan, las flechas los relacionan con el número que les corresponde dentro de la serie numérica que aparece en la columna de la derecha. (en Vergnaud, 1985. P. 108).

d) Abstracción.

El principio de abstracción "determina los elementos que pueden ser contados, estableciendo que el conteo puede ser aplicado a cualquier colección de objetos reales o imaginarios" (Gelman y Gallistel, 1978, como se menciona en Bermejo, 1991. P. 36), por tanto este principio tiene diversas propiedades que lo caracterizan, es decir, la abstracción del número se refiere a identificar la característica que aglutina a los elementos de una colección, considerar como contables a colecciones intangibles y considerar como conjunto a colecciones heterogéneas.

En lo que se refiere a la manera en que un conjunto es considerado como tal, es decir: ¿cómo se aglutinan o reúnen los elementos de un conjunto? ¿qué los une?, Vergnaud lo explica afirmando: "un conjunto se define por su función característica o por la lista de sus elementos" (Vergnaud, 1991. P. 69); considerando como función característica a "la propiedad (o función lógica) que permite determinar si un elemento dado está en un conjunto o no" (ibídem).

Este autor menciona que para que un conjunto se integre es necesario que en sus elementos existan dos relaciones: la comprensión y la extensión.

- La comprensión se refiere al enunciado de la relación.
- La extensión es la lista de elementos que cumplen esa relación.

Ambos elementos forman parte de la actividad intelectual que consiste en incluir elementos en un conjunto (Vergnaud, 1985). Por ejemplo ante la pregunta ¿Cuántos cuadrados azules hay? será necesario buscar las propiedades que se solicitan en los objetos observados y agrupar los que tienen estas características en común, de esta manera se forma un conjunto homogéneo al diferenciarse de otros con propiedades distintas.

Respecto a considerar como conjunto a colecciones, esto se refiere a que para los niños de edad preescolar les resulta difícil razonar matemáticamente sobre conjuntos de elementos que no pueden percibir a través de sus sentidos, que no se ven o que no se pueden tocar.

En lo que se refiere a considerar como conjunto a colecciones heterogéneas, esto se refiere a que durante el conteo diversos elementos heterogéneos llegan a constituirse como conjunto a partir de una denominación que los incluye a todos, un término muy utilizado para este efecto es la palabra "cosas".

Al aplicar el aspecto de abstracción en la evaluación del número es posible identificar en los niños conductas como:

Conductas Tipo A. Sólo logra contar conjuntos homogéneos (Bermejo, 1991) y tangibles, elementos que pueden ser tocados o señalados. (López, s.f.)

Conductas tipo B. Logra contar conjuntos heterogéneos denominándolos "cosas" (Bermejo, 1991), considera como unidades contables a representaciones figurales, imágenes visuales como fotografías o dibujos. Utiliza palabras numéricas (López, s.f.).

Conductas Tipo C. Considera cualquier colección de objetos puede ser contable: conjuntos homogéneos y heterogéneos, así como los elementos de objetos reales o imaginarios. (Bermejo, 1991). Utiliza un modelo de recuento para diversos elementos y situaciones (López, s.f.)

d) Representación.

Al estudiar el aprendizaje del número cabría preguntarse ¿qué es la representación? a lo cual se puede responder con las palabras de Vergnaud:

> Para comprender la realidad y actuar sobre ella, el niño construye representaciones mentales de dicha realidad… algunas representaciones mentales son objetivables, en el sentido de que se pueden observar testimonios importantes en las producciones del sujeto (palabras pronunciadas, dibujos, gestos analógicos, operaciones hechas por el sujeto, etc.) (Vergnaud, 1991. P. 67).

Este autor menciona por tanto que las principales representaciones utilizadas en la enseñanza de las matemáticas son:

- Expresiones lingüísticas o enunciados del lenguaje natural.
- Esquemas en plano como: líneas, flechas, regiones de espacio, localización, etc.
- Expresiones algebraicas.

También agrega que el ejercicio intelectual de la representación que se propone en la enseñanza consiste en:

- Representar situaciones reales.
- Reconstruir situaciones reales a partir de la representación de ellas.
- Elaborar una representación en un sistema a partir de la representación en otro sistema.

Al aplicar estos conocimientos en el aprendizaje del número es posible identificar diversas conductas que los niños manifiestan cuando se enfrentan a la representación de cantidades:

Conductas tipo A. Utiliza objetos o símbolos propios como lineas, círculos, dibujos, etc. para representar cantidades (Vergnaud, 1985 y Programa de Preescolar 2011. P. 57).

Conductas Tipo B. Identifica los números en revistas, cuentos, recetas, anuncios publicitarios y conoce el uso de los números en algunas situaciones de la vida cotidiana. (Programa de Preescolar 2011. P. 57).

Conductas Tipo C. Utiliza los números dígitos (del 0 al 9) para representar cantidades con diversos propósitos, en diversas situaciones y entiende qué significan. (Programa de Preescolar 2011. P. 57).

Comparación entre la construcción del número en el hombre primitivo y el aprendizaje del número en el niño de edad preescolar.

En el presente apartado se describe, a través de una tabla (Tabla 1) la relación que se encontró entre el surgimiento del número en el hombre primitivo y el proceso de aprendizaje del número en los niños. La columna de la izquierda presenta los diversos aspectos del número que se tomaron en cuenta para la comparación. En la columna del centro se muestran las manifestaciones que diversos estudiosos del tema presentan como manifestaciones de los hombre primitivos en diversas regiones del mundo al acercarse a la creación del número y en la columna de la derecha se muestran las manifestaciones de los niños de edad preescolar que se han obtenido de diversas investigaciones. Es necesario

aclarare que el orden en el que se presentan los aspectos del número atiende al orden en el cual se manifiestan la creación del número en el hombre primitivo.

Tabla 1.
Comparación de la construcción del número: hombre primitivo y niños en edad preescolar.

Aspecto del número	**Manifestaciones en el hombre primitivo**	**Manifestaciones en el niño de edad preescolar**
1.Cardinalidad.	Comparación entre unidad y pluralidad	No realiza conteo de los elementos, no utiliza números. Su razonamiento sobre cantidad se expresa mediante: muchos, pocos, más que, menos que.
2.Correspondencia biunívoca.	Noción de dos, de pares en brazos, piernas, ojos, etc. Inicio de la correspondencia biunívoca.	Tratan de acercarse al tamaño del conjunto modelo, pero no cuentan las fichas para obtener dicho número. Su razonamiento se basa en la correspondencia uno a uno al comparar dos conjuntos.
3.Abstracción	El objeto existe cuando está a la vista y la desaparición del objeto conduce a la pérdida del estímulo y, por tanto a la ausencia del número; por tanto el recuerdo de un objeto hace referencia a la forma de la imagen, pero no a la idea del número	Sólo logra contar conjuntos homogéneos y reales (Bermejo, 1991), no logra contar conjuntos heterogéneos ni elementos de conjuntos abstractos o imaginarios.

| **Aspecto del número** | **Manifestaciones en el hombre primitivo** | **Manifestaciones en el niño de edad preescolar** |

4.Representación	Representación de colecciones	Asocia a cada objeto observado un signo, una cosas que le sea familiar hasta llegar a "asociar a una colección de objetos observados, un grupo de signos o de cosas" (Collete 1998), de manera que se logra la "correspondencia biunívoca entre el conjunto de objetos y el conjunto de signos.	Utiliza objetos o símbolos propios para representar cantidades (Programa de Preescolar 2011. P. 57).
	Representación	Numeración de objetos con lenguaje articulado ya sea en forma oral o escrita.	Utiliza los números dígitos (del 0 al 9) para representar cantidades con diversos propósitos, en diversas situaciones y entiende qué significan.
5.Serie de números convencional	Organizan su conteo a partir de una serie de dos números; este conteo se acompañaba de movimientos que empiezan por el dedo meñique de la mano izquierda, siguen con los otros cuatro dedos, continúan con la muñeca y el codo, la axila, el hombro, la clavícula y el tórax; luego recomienzan en orden inverso y concluyen en el dedo meñique de la mano derecha; así al recordar el sitio de su cuerpo al que llegaba la cantidad de objetos contados, y principiando por el meñique izquierdo, encontrará el número de objetos que contó		Establece un orden para contar los elementos y reconoce que el orden en que los cuente no influye para determinar cuántos objetos tiene la colección.

Conclusiones

A manera de conclusiones puede mencionarse que:

- Como resultado de la comparación en el surgimiento de lnúmero en el hombre primitiva y en el niño de edad preescolar puede observarse que existe relación en los principios de conteo, pues en ambos pueden identificarse los mismos aspectos del número: cardinalidad, correspondencia biunívoca, abstracción, representación de colecciones, representación convencional y serie convencional de los números
- Tanto en los niños como en los seres primitivos se da un proceso semejante de sucesión de etapas:
  a) Surge la identificación de la unidad para en seguida hacer corresponder unidades en la comparación de colecciones,
  b) Se pasa luego a la abstracción de manera que el objeto permanente se deja de lado para dar paso a la noción de cantidad, pues la cantidad no era ya una característica del objeto físico, sino una nueva concepción mental que surgía de relaciones abstractas entre los objetos.
  c) En seguida se busca representar ese nuevo concepto valiéndose de múltiples medios como: símbolos escritos propios muy cercanos a la representación de las colecciones de los objetos.
  d) Luego se pasa a formular denominaciones de los conjuntos con lenguaje oral que se empieza a compartir con los grupos sociales.
  e) Posteriormente estos signos se organizan, se ordenan y se les dan representaciones escritas que el grupo social hace suyas construyendo así signos generalizados y ordenados para darle diversos usos en los intercambios de la comunidad y se constituyen así las bases para ingresar a un sistema de numeración (tanto en el niño como en los hombres primitivos).
- Es importante hacer la observación de que las manifestaciones del hombre primitivo se identifican con las concepciones iniciales que tiene el niño en cada uno de los aspectos del número y que a medida que se enfrenta a situaciones matemáticas de conteo, representación, resolución de problemas, reflexión sobre cantidades, los conceptos van evolucionando hasta lograr niveles más altos de concepción y representación de cantidades.
- Cabría hacer la observación de que el primer vestigio de representación de cantidades que se ha encontrado data de 40 mil años, estos 40 mil años de experiencia y creación matemática de los seres humanos se tienen que reconstruir en los niños durante los primeros 5 o 6 años de su vida para lograr atender a los requerimientos curriculares insertados en los programas de estudio vigentes.

Bibliografía

Bermejo Fernández V. (1991). *Aprendiendo a contar. Su relevancia en la comprensión y fundamentación de los primeros conceptos matemáticos.* Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

Collete, J. P. (1998). *Historia de las matemáticas I.* México: Editorial Siglo XXI.

Garciadiego Dantan, A. (2006). *Evaluación del concepto de número (desde sus orígenes hasta fines del siglo XVI).* Consultado en http://www.matedu.cinvestav.mx/~maestriaedu/docs/asig2/gdiegoconceptonum2.pdf

Gómez Alfonso B. (s.f.). *Desarrollo histórico de la enseñanza de la aritmética: el caso de los algoritmos del cálculo.* Consultado en: http://www.uv.es/gomezb/12Desarrollohistoricode.pdf

Hernández-Blasi C., Bering J.M. & Bjorklund (2003). *Psicología Evolucionista del Desarrollo: contemplando la ontogénesis humana desde los ojos del evolucionismo*. Consultado en https://pserv.udg.edu/Portal/Uploads/3970371/p267_s.pdf

Ibarra L. (1998). *Las dificultades de Jean Piaget para vincular el desarrollo ontogenético y filogenético del conocimiento.* Consultado en: http://tesiuami.uam.mx/revistasuam/iztapalapa/include/getdoc.php?id=112&article=106&mode=pdf

Iglesias, S. (1972). *Cuadernos 2. Jean Piaget: epistemología matemática y psicología.* México: Facultad de filosofía, letras y psicología. Universidad Autónoma de Nuevo León.

Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (2008). *El aprendizaje en tercero de preescolar en México. Lenguaje y comunicación. Pensamiento matemático.* México: autor.

López Esteban C. (s.f.). *Desarrollo del pensamiento matemático y su didáctica I.* consultado en:

Nunés T. y Bryant P. (2003). *Las matemáticas y su aplicación: la perspectiva del niño.* México: Siglo XXI Editores.

Programa de Secretaría de Educación Pública (1972). *Educación Primaria. Plan de Estudios y Programas*. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública (2011). *Acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica.* México: Autor.

Secretaria de Educación Pública (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica.* México: autor.

Secretaria de Educación Pública (2011). *Programa de Estudios 2011. Guía para la Educadora. Educación Básica. Preescolar.* México: autor.

Vera F. (Sin año). *Repositario. Educación.* Consultado en: http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/99251/Monitor_11711.pdf?sequence=1

Vergnaud G. (1991). *El niño, las matemáticas y la realidad. Problemas de la enseñanza de las matemáticas en la escuela primaria.* México: Editorial Trillas.

HACIA UNA RECONCEPTUALIZACIÓN DEL CONCEPTO DE ESTRATEGIA DOCENTE

Resumen: El término de estrategia se ha popularizado y, con ello, ha perdido significado. Retomar el significado original del término y comprender la esencia de la estrategia es importante para tener mejores métodos de enseñanza. En este artículo se explicará qué significa la estrategia y por qué es importante para la educación.
Palabras clave: Estrategia, enseñanza, planeación docente, hermenáutica.

TOWARDS A RECONCEPTUALIZATION OF THE CONCEPT OF TEACHING STRATEGY.

Abstract: the term of strategy has become popular and along with it, its meaning has been lost. To take over the original meaning of the term and to understand the essence of the strategy is important to have better teaching methods. In this article it will be explained the meaning of strategy and why it is important for the education.
Key words: strategy, teaching, teaching planning, hermeneutics.

Forma de citar: Monzón, L, (2016) "Hacia la reconceptualización del concepto de estrategia docente". *Voces de la educación.* 1 Año () pp. 40 – 47.

Luis Antonio Monzón Laurencio: Profesor Investigador, colegio de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Correo Electrónico: profesor.monzon@gmail.com

Fecha recepción: 21 de enero **Fecha aceptación**: 5 de febrero

HACIA UNA RECONCEPTUALIZACIÓN DEL CONCEPTO DE ESTRATEGIA DOCENTE

Planteamiento

No es desconocido para nadie que los términos tienen un ciclo de vida. Primero, se gestan en un entorno determinado, salen de él, se dispersan, se modifican y terminan por desaparecer. En nuestro caso, nos interesan los términos que nacen en el medio científico. Estos se crean por una necesidad específica, se crean porque no hay ninguna palabra en el lenguaje ordinario o técnico que exprese lo que se quiere decir y por ello se conforma un neologismo. En este momento, el término es todavía unívoco; su definición o campo de aplicación está limitado por el autor del mismo término y alguno que otro comentarista o seguidor. El término pasa a ser de uso corriente en determinada escuela científica, luego pasa a otras ciencias y termina por utilizarse en el lenguaje ordinario. En todo este proceso, el término cambia de significado, algunas veces para bien, otras, no.

Esto es explicable porque en realidad la escritura científica no es tan neutral, objetiva, anodina como se pensó en el positivismo. Los términos de las ciencias, especialmente los de las ciencias sociales, tienen cargas axiológicas específicas y se utilizan con intenciones retóricas determinadas. Los estudios en Retórica de la ciencia han demostrado esta última cuestión. El lenguaje de la ciencia no está exenta del uso de recursos retóricos para lograr su cometido comunicativo y legitimador (véanse algunos estudios como los de Gómez Ferri, 1995; Restrepo, 2004; Morrison, 2011; o entre muchos otros).

Así, en muchas ocasiones, los términos se cargan con valoraciones para generar una carga desfavorable (como sucede con términos como «neoliberalismo» o «privatización») o para darles una carga favorable, como sucede con el término estrategia, que se utiliza como término de prestigio social y científico.

Los términos de prestigio social son palabras que sustituyen a otras palabras porque son social (o científicamente) mejor aceptadas que las primeras. Así, por ejemplo, son términos de prestigio social el decir «cabello» en lugar de «pelo», «estética» en lugar de «peluquería», «económico» en lugar de «barato», etc. En las ciencias pasa lo mismo, por ejemplo los nombres psicológicos de las fobias. No hay nada de «no-científico» o «anticientífico» en decir «fobia a los payasos», pero el término «coulrofobia» tiene una apariencia más científica. Su invención y uso es estrictamente retórico para generar un lenguaje técnico que diferencia a la ciencia de otros tipos de conocimientos.

Esto es lo que ha sucedido, con los años, con el término «estrategia». *Grosso modo* podemos señalar que el término «estrategia» es un término de prestigio social que sustituye, en discursos políticos, administrativos, educativos y de otras disciplinas, al término «plan» o, incluso al término «acción». Es decir, en muchas ocasiones escuchamos hablar de una «estrategia contra…» o «elige tu estrategia» o «mi estrategia es…», cuando en estos enunciados el término estrategia podría sustituirse por plan sin perder el sentido de lo dicho. Sin embargo, al decir «estrategia» se escucha más profesional, más organizado, más serio. Tener un plan suena a algo que cualquiera puede hacer, pero tener una estrategia, implica que se es un profesional, un político exitoso o cualquier otra referencia al profesionalismo.

La tesis central del presente texto es que el término «estrategia», en su significación original, tiene matices que lo distinguen del plan o de la acción y que se han perdido, pero que vale la pena recuperar para cambiar la forma de hacer las cosas en educación.

El concepto de estrategia en el lenguaje de la educación

Voy a comenzar por mostrar algunos usos del término «estrategia» en el lenguaje de la educación.

Díaz Barriga y Hernández (2002) señalan, en un afamado texto, para utilizar un ejemplo de las situaciones de aprendizaje de Ausubel, lo siguiente «puede promoverse mediante estrategias apropiadas (por ejemplo, los organizadores convenciones, algoritmos anticipados y los mapas conceptuales)». La primera parte del enunciado no es problemática, pero el enunciado entre paréntesis sí lo es. Señala como estrategias, por ejemplo, a los mapas conceptuales. Sin lugar a dudas los mapas conceptuales son útiles, provechosos para el aprendizaje. Pero ¿en realidad son una «estrategia»? No lo son. El término «técnica» o «herramienta» son más adecuados para ella. De hecho, como se verá más adelante, se puede hacer un uso estratégico de una técnica, pero esta, por sí misma, no es una estrategia.

Más adelante, los mismos autores señalan que «(…) las estrategias de enseñanza que presentamos en el capítulo son *procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos*» (p. 141). Más adelante señalan que «consideramos que el docente debe poseer un bagaje amplio de estrategias (…)» (ídem). Como veremos, en realidad, no se puede tener muchas estrategias. La estrategia es un tipo de pensamiento. Lo que un docente tiene son herramientas, técnicas, materiales, protocolos, algoritmos, etc.

Cázares (2011) dice: «la estrategia constituye un proceso, es una serie ordenada de pasos que describen acciones y que integra actividades o técnicas educativas preconcebidas, enmarcadas en un escenario de aprendizaje» (p. 20). Esta definición, aunque mejor que las anteriores, sigue haciendo un uso sustituible. Si cambiamos «estrategia» por «plan» en este enunciado, el significado se mantiene, pues un plan es una serie ordenada de pasos.

Como podemos observar, en la mayoría de los casos el concepto de estrategia no va más allá del de plan, en otros, se confunde la estrategia con acciones específicas orientadas a un fin determinado, es decir, son técnicas de enseñanza, no más.

Esto se debe, básicamente, a que todavía estamos en un modelo mental (véase Senge) que privilegia lo técnico, vivimos en la tecnología educativa aunque digamos que ya la superamos, en donde prevalece el uso instrumental de la razón.

Lo que libros como el de Cásares (2011) u otros libros sobre estrategias docentes buscan es proveernos de técnicas de enseñanza. Sin Esto es razonable, los profesores siempre necesitamos técnicas, dinámicas, apoyos con los que poder dar mejor nuestra clase. Esa necesidad es real y debe ser atendida. El problema no radica en ello, sino en llamar (erróneamente) estrategias a estos apoyos.

Y es que hay un cambio profundo que no se ha dado para pasar de la tecnología educativa al pensamiento estratégico. De eso hablaré en el siguiente apartado.

Del plan a la estrategia

Según la RAE (2016), un plan es:

> (…) 3. m. Modelo sistemático de una actuación pública o privada, que se elabora anticipadamente para dirigirla y encauzarla.
> 4. m. Escrito en que sumariamente se precisan los detalles para realizar una obra. (…)

Hacer un plan es, simplemente, tomar decisiones *a priori* sobre lo que queremos hacer. Por ejemplo, puedo planear mi casa, es decir, decidir, antes de construirla, dónde irán las habitaciones, qué tamaño tendrá la sala, etc. Puedo planear mis finanzas, decidir, incluso antes de tener el dinero, cuánto voy a gastar en comida, cuánto en diversión, cuánto ahorraré, etc.

Ahora, el término estrategia se ha utilizado para distinguir los planes bien hechos de los planes mal hechos. Muchos promotores de la planeación estratégica llaman estrategia a un plan que tiene todos los componentes para ser hecho.

Sin embargo, podemos observar que esto no es suficiente para justificar un nuevo término. Dado que podemos denominar a algo un «buen plan» o «un mal plan» o «un plan completo» o similares, no es necesario cambiar de término. Este intento de utilizar el término «estrategia» para señalar un buen plan y diferenciarlo de los planes mal hechos tiene una función retórica, pero no se justifica científicamente.

No importa cuán elaborado y complejo sea un plan, no deja por ello de ser un plan. No es necesario, entonces, llamarlo estrategia.

Ahora, el plan funciona cuando la realidad es estable. Por ejemplo, hacer un plan de viaje que incluya qué ruta tomar, dónde detenerse, cuánto tiempo tomará el viaje, qué recursos necesito (combustible principalmente), etc., funciona porque las variables a considerar son estables.

Pero las personas, con las que trabajamos en educación, no somos estables ni plenamente predecibles. De hecho, el proyecto moderno de control de la naturaleza gracias a la ciencia ha venido derrumbándose poco a poco. En realidad, hemos entrado en una época de incertidumbres y del riesgo (véase Wallerstein, 1999; Driebe, 2000, Beck, 2013). Cuando nos enfrentamos a personas, los planes pueden fallar. Por ejemplo, yo planeo saludar a una persona y, cuando ella me responda, preguntarle cómo está y cuando me responda que está bien, le voy a demostrar que no es verdad y que su vida no es tan buena. Pero resulta que al saludar a la persona, ella no me responde el saludo o que al preguntarle cómo está, ella me responde que muy mal y que su vida no es tan buena.

Cuando tratamos con objetos mutables, cambiantes, impredecibles, los planes no son suficientes. Necesitamos un cambio en nuestra forma de pensar, que se adapte a estas incertidumbres. La estrategia cumple estos requisitos, pues es, precisamente, una forma de acercarnos a la incertidumbre. La estrategia existe para lidiar con lo indeterminado, con lo incierto, con lo mutable.

No quiere decir que no haga uso de técnicas específicas, tampoco quiere decir que se encuentre completamente abandonado al momento. Al contrario, para ser un buen estratega necesitamos conocer muchas técnicas, tácticas, herramientas y estar muy bien entrenado en el uso de ellas. Sólo así podemos responder estratégicamente. Los libros de «estrategias» docentes son buenos, porque dan muchas herramientas, pero no fomentan el pensamiento estratégico.

¿Qué es, entonces, la estrategia?

El término «estrategia» viene del griego *estratego* que significa General. La estrategia es el arte militar por excelencia y si queremos aprender del pensamiento estratégico hay que aprender a pensar militarmente. Esto, por supuesto, no quiere decir que haya que formarse una mentalidad bélica o beligerante, lo que sí quiere decir es que tenemos que aprender a pensar como quien se enfrenta a un enemigo. Dixit y Nalebuff inician su maravilloso texto sobre estrategia diciendo que «pensar estratégicamente es el arte de superar a un adversario a sabiendas de que el adversario está intentando hacer lo mismo con uno»[1]. Para enfrentarse a un enemigo no basta un plan, simple y sencillamente *porque el enemigo también responde y también tiene un plan*. De tal manera que nuestro plan tiene que modificarse, adecuarse, al plan de la otra persona.

El arte de la estrategia es el arte de *adaptarnos* a las otras personas.

Veamos algunos casos para ejemplificar esto. Pensando militarmente, es evidente que los militares tienen un conjunto de acciones bien determinadas, bien ensayadas. Los soldados aprenden estas acciones en entrenamientos rigurosos. Ninguna de estas acciones implica una estrategia en sí, como los mapas conceptuales o los juegos didácticos, tampoco. La estrategia consiste en el uso de estas tácticas o técnicas. Así, por ejemplo, la estrategia consiste en saber cuándo usar una formación y cuándo romperla o cambiar a otra, implica pensar cuándo atacar, cuándo retroceder, por dónde ir, por dónde no ir, etc. El general no ataca simplemente, piensa su ataque *con base en las reacciones del oponente*. Así, por ejemplo, en términos simplistas, si el lado fuerte del enemigo es el derecho, atacará por el izquierdo; si el enemigo es muy fuerte en ataque cuerpo a cuerpo, se le atacará a distancia; etc.

Pero estas decisiones *no están preestablecidas*, sino que *obedece a la circunstancia, a la ocasión* y, sobre todo, *a las acciones del enemigo*. El general no hace un plan que sigue ciegamente, sino que, si el enemigo cambia sus acciones, el general se adapta a ellas.

Otro ejemplo son las artes marciales. De origen igualmente militar, las artes marciales actuales, convertidas casi todas en deportes, también son estratégicas en el mismo sentido. Tomaré el caso del box ya que es de los más conocidos. En el boxeo existen, fundamentalmente, cuatro golpes. Con ellos se logra toda una cantidad gigantesca de combinaciones. Pero el boxeo no sólo son golpes, es estrategia. Por ejemplo, la condición física del oponente y su fuerza son determinantes. Si voy a enfrentar a un peleador con baja condición física, mi mejor estrategia es cansarlo y no cansarme yo. Por otro lado, si el contrincante es muy fuerte, no dejaré que me golpee, porque un golpe puede bastar para derribarme.

Así, el boxeador, que está limitado a sus cuatro movimientos, tiene otras acciones posibles: avanzar, retroceder, abrazar, etc. Él tiene que elegir qué hacer en qué momento *y dependiendo de con quién se enfrente*.

Pero, como no todos estamos vinculados al mundo de las artes marciales, vayamos a otro ejemplo, el juego de ajedrez, considerado como el juego de estrategia por excelencia. En el ajedrez observamos las mismas propiedades que en los casos anteriores: el jugador tiene un número limitado de piezas, con movimientos limitados cada una de ellas. Estas piezas y estos movimientos no son estrategias. Incluso, cuenta con un acervo de movimientos *prefabricados* que puede utilizar. La estrategia radica en la forma en que los jugadores utilizan las piezas y las combinaciones, pensando en qué va a hacer el otro competidor y cómo logramos que haga lo que

[1] Este texto representa uno de los mejores trabajos sobre pensamiento estratégico que se ha escrito. Quien quiera dedicarse a la estrategia, especialmente educativa, debería revisar este texto. Gran parte de mi exposición se basará en este texto, incluso aunque no lo cite expresamente. De igual manera, el contenido de este artículo se debe a las discusiones producto del seminario de teoría de juegos que se llevó a cabo en la UNAM desde el año 2001, del cual fui asistente regular.

nosotros queremos. El jugador no sólo planea lo que va a mover sino que está dispuesto a cambiar entre un plan y otro *dependiendo de las acciones del otro jugador* y, más importante, *piensa cada jugada en función de lo que el otro jugador puede hacer y no puede hacer* para que así, él termine haciendo lo que yo quiero que haga.

Este es, pues, la esencia de la estrategia: hacer las cosas de tal manera que controlemos los movimientos de la otra persona para que termine haciendo lo que queremos sin obligarlo a ello, simplemente limitando sus posibilidades.

Por eso en publicidad, política, negocios *y educación* requieren de la estrategia, porque buscan lograr que la otra persona, tomando elecciones libres, termine por hacer lo que nosotros queremos que haga.

Para lograr una buena estrategia lo más importante es siempre el conocimiento de las propias capacidades pero, sobre todo, de las capacidades del otro. Un general necesita recaudar la mayor cantidad de información sobre el enemigo. ¿Cuántos efectivos tiene?, ¿cuál es su potencial de fuego?, ¿tiene provisiones para cuántos días?, ¿cuál es su fuerte o debilidad?, ¿cómo ha actuado en otras ocasiones?, etc.

De igual manera los artistas y deportistas marciales. Es común que los entrenadores vean videos de los partidos de sus oponentes para ver cómo juegan, qué decisiones toman, en qué fallan, etc. Lo mismo con los publicistas y políticos, de ahí la necesidad de estudios de mercado, encuestas de opinión política, etc. Todo esto genera información bajo la cual el estratega toma sus decisiones.

Se empieza a comprender ya la importancia de la estrategia en la acción docente. El docente autoritario que ordena al estudiante qué hacer y cómo comportarse está cayendo en desuso. Se necesitan docentes estratégicos que sepan colocar las situaciones de cierta manera que generen en el estudiante la necesidad de aprender. Esto es lo que se conoce como «situaciones de aprendizaje». Las pedagogías liberales así deben funcionar y por eso muchos están en contra de ellas. Eso de dejar al niño hacer lo que quiera suena absurdo para un educador, porque lo es. Lo que sucede es que se deja hacer al niño lo que quiera cuando se han creado las circunstancias adecuadas para que él, libremente y por elección propia, haga lo que debe.

Como vemos, la estrategia no son las técnicas que usamos, sino la *forma* en que las utilizamos. Un mapa mental no es una estrategia, pero el docente puede utilizarla de forma estratégica (en realidad, el término correcto sería *de forma táctica*) o puede generar condiciones (estratégicas) para que el estudiante desee, por sí mismo, aprender a usar mapas mentales.

Un acercamiento a la noción de «estrategia docente»

¿Qué es, entones, una «estrategia docente»? Una estrategia docente es un plan general de acción que se desarrolla de acuerdo a las posibilidades y capacidades del estudiante y del docente, a sus gustos y disgustos, a sus intenciones, creencias y demás. Es una línea general de acción que puede y debe cambiar conforme cambian las circunstancias y que pretende lograr que el estudiante haga, por decisión propia y de manera libre, lo que el docentes desea que haga o aprenda.

No hay nada más antiestratégico que solicitar a un profesor que entregue una planeación anual detallada antes de conocer siguiera a su grupo. Este es un vestigio de la tecnología educativa y un abuso de la racionalidad instrumental, que considera a los estudiantes como *máquinas de aprender*. La modernidad tenía la pretensión de identidad de los seres humanos, bajo este paradigma, todos somos igualmente racionales. Por ello, el uso de técnicas racionales para enseñar objetos racionales (producto de las ciencias) con métodos racionales (productos también

de las ciencias de la educación) a personas racionales debe dar como resultado el éxito total de la enseñanza.
La tecnología educativa es el modelo mental (véase Senge) que nos impide avanzar a un verdadero docente estratégico, es decir, adaptativo, que cambia su plan de acuerdo a las circunstancias, que modifica su conducta de acuerdo a la conducta de los demás. El docente estratégico es aquél que se comporta con cada grupo de la mejor manera posible y no aquél que hace lo mismo siempre.
Enseñar estrategia no es enseñar técnicas, error fundamental de todos los cursos y libros de estrategia, sino enseñar cómo conocer al otro y cómo adaptar esas técnicas que ya sé a un contexto específico.
El docente estratégico es aquél que, dado su conocimiento actual de un grupo específica y sus circunstancias particulares, elige entre una serie de técnicas a su disposición, cuál es la que dará mejor resultado *en ese lugar, momento y población* en particular.

El concepto de estrategia en el marco de las «nuevas pedagogías»
Se comprenderá ahora por qué el concepto de «estrategia» ha tomado centralidad en la actualidad de las nuevas pedagogías que, como señala Giry (2002) «en estas nuevas pedagogías, *se aprende primeramente a aprender, o a pensar, y para ello es necesario concentrarse en el alumno*» (p. 15), aunque se le entienda mal. Se intuye que la estrategia es necesaria, aunque todavía no se entiende bien por qué.
Si las «nuevas pedagogías» están centradas en el estudiante, entonces es evidente que se trata de *pedagogías estratégicas*, donde los docentes actúan en función del estudiante, como los comerciantes actúan en función de sus clientes, los políticos en función de sus electores, los militares en función de sus enemigos y los deportistas en función de sus oponentes.
La planeación docente se torna *estratégica*: no se trata ya de que el docente decida qué hacer basado en su gran y erudito conocimiento de las técnicas didácticas, tanto de actualidad como tradicionales. No se trata de planear su clase utilizando las mejores tecnologías de la información. No se trata de planear una clase utilizando innovaciones constantes. No se trata de diseñar mecánicamente una misión y una visión para su clase. No se trata de hacer análisis FODA. No.
La planeación estratégica, que puede hacer uso de esas herramientas, no consiste en eso. Consiste en hacer su plan basándose en lo que sus estudiantes quieren, esperan, anhelan, desean, pueden hacer y no pueden hacer, saben y desconocen, etc. La estrategia docente consiste en que éste, con su repertorio de técnicas y métodos, utilice estos en el momento justo, en la circunstancia específica, en el contexto adecuado. Esto es sumamente hermenéutico, pues recordemos que la hermenéutica busca la comprensión y ésta es, fundamentalmente, poner un texto en su contexto (Beuchot, 2002). El docente estratégico debe ser un gran hermeneuta que *interprete* la situación, la comprenda y se adapte a ella.
El docente estratégico no busca que el estudiante se adapte a él, busca que el estudiante, de manera libre, haga lo que él espera. Porque la educación es, a fin de cuentas, el fomento de la personalidad, promover un estado de personalidad que se considera valioso (véase Brezinka). Es decir, el docente busca que el estudiante sea de cierta manera. Esto es válido para cualquier educación, incluso para aquellos que dicen no querer influir en sus hijos, pues ellos también desean que sus hijos sean un cierto tipo de persona.
Las pedagogías centradas en el estudiante son el marco exacto para cambiar el modelo mental (Senge) del docente y empezar a volverse estratégico. ¿Qué quiere el estudiante?, ¿qué le gusta?, ¿qué le disgusta?, ¿qué espera?, y, finalmente, ¿cómo puedo aprovechar todo esto para que aprenda lo que tengo que enseñarle?

Esta es la razón por la que el concepto de estrategia se ha popularizado en las últimas décadas, aunque aún no sepamos cómo implementar le modelo estratégico. Seguimos en un modelo mental en el que el docente es responsable total y absoluto del aprendizaje.

El estudiante es el elemento central del sistema educativo y por ello el docente tiene que pensar estratégicamente, diseñar técnicas de aprendizaje que le den una ventaja táctica a la hora de estar en el aula y que permitan al estudiante construir su aprendizaje.

Mientras sigamos en el modelo mental anterior, no comprenderemos la esencia e importancia de la estrategia, del pensamiento estratégico en el docente y seguiremos dando cursos de recetas o vendiendo libros con compilaciones de acciones que, no son malos y pueden llegar a ser muy útiles; pero que no son estrategias.

Es por ello que el término «estrategia» tiene que ser repensado y volver a su origen, a ese origen militar, ciertamente, pero claro en su concepción, pues sólo el hecho de decir que usamos estrategias, no significa que realmente las usemos.

Bibliografía

Beck, Ulrich (2013). *La sociedad del riesgo*. Planeta.

Beuchot, Mauricio (2002). *Tratado de hermenéutica analógica*. Ítaca, México.

Brezinka, Wolfgang (1990). *Conceptos básicos de la ciencia de la educación*. Herder, España.

Cázares, Leslie (2011). *Estrategias educativas para formar competencias*. México, Trillas.

Díaz Barriga Arceo; Frida y Hernández Rojas, Gerardo (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, Mc Graw Hill, México.

Dixit , Avinash K. y Nalebuff, Barry J. (1999). *Pensar estratégicamente: un arma decisiva en los negocios, la política y la vida diaria*. Antoni Bosch editor, Barcelona.

Driebe, Dean (2000). *La sabiduría de la incertidumbre*. UNAM, México.

Giry, Marcel (2002). *Aprender a pensar, aprender a razonar*. México: Siglo XXI.

Gómez Ferri, Javier (1995). «La retórica de la ciencia, orígenes y perspectivas de un proyecto de estudio de la ciencia», en *Éndoxa: Series Filosóficas*, No. 5, UNED, Madrid.

Morrison, Rodolfo (2011). «La retórica de la ciencia. Descripciones y reflexión crítica respecto a la conformación del conocimiento. Aportes para la Terapia Ocupacional», en *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, Vol. 11, No. 1.

Restrepo, Olga (2004). «Retórica de la ciencia sin 'retórica': Sobre autores, comunidades y contextos», en Revista Colombiana de Sociología, Bogotá, No. 23, pp. 251-268.

Senge, Peter (1990). *La quinta disciplina*. Granica, Madrid.

Wallerstein, Immanuel. (1999). *El fin de las certidumbres en ciencias sociales*. UNAM, México.

REFLEXIONES Y CONSIDERACIONES DESDE LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN, PREVIAS AL DISEÑO Y PUESTA EN MARCHA DE UN NUEVO MODELO EDUCATIVO.

Resumen: Este texto hace una sobre algunos elementos previos al diseño y puesta en marcha de un nuevo modelo educativo, que deberán tomarse en cuenta desde el punto de vista de la evaluación de la calidad de la educación y desde otros ámbitos.
Palabra Clave: Educación, evaluación, nuevo modelo educativo, factores asociados.

REFLECTIONS AND CONSIDERATIONS OVER THE EVALUATION OF THE QUALITY OF EDUCATION PREVIOUS TO THE DESIGN AND ENFORCE OF THE NEW EDUCATIVE MODEL.

Abstract: This text reflects in a previous design and implementation of a new educational model , elements that must be considered from the point of view of assessing the quality of education and other areas .
Key Words: Education, evaluation, new educative model, associated factors.

Forma de citar: Palafox, C. (2016) "Reflexiones y consideraciones desde la evaluación de la calidad de la educación, previas al diseño y puesta en marcha de un nuevo modelo educativo". *Voces de la educación* 1 (1) pp. 48 – 77.

Juan Carlos Palafox Pérez de Salazar: Consultor internacional en temas de Planificación. Chile

Twitter: @juancarlospalafox

Fecha recepción 15 de enero **Fecha aceptación**: 1 de febrero

REFLEXIONES Y CONSIDERACIONES DESDE LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN, PREVIAS AL DISEÑO Y PUESTA EN MARCHA DE UN NUEVO MODELO EDUCATIVO.

Introducción.

El presente ensayo pretende aportar algunas reflexiones que en opinión del autor debieran considerarse previamente a la propuesta de un nuevo modelo educativo, el cual inicia con esta breve **introducción** que enuncia el contenido del mismo.

En un segundo apartado se plantea **El Contexto** general en el cual en opinión del autor se inscribe cualquier propuesta de nuevo modelo educativo, mismo que delimita y condiciona de manera sustantiva su diseño y objetivos, so pena de que de no tomarse en cuenta, se transforme en una propuesta más, o dicho coloquialmente en "más de lo mismo", más de aquello que en este momento se considera que no está en sintonía con las nuevas condiciones de las sociedades contemporáneas.

Derivado del anterior punto, se plantea lo que se considera como el **Nuevo rol de la educación** que exigen las nuevas condiciones y el contexto, en un marco lleno de incertidumbre y grandes cambios.

Posteriormente, como una forma de poder contar con un breve marco de referencia al cual deberá de responder cualquier nuevo modelo educativo que se precie de ser una alternativa para mejorar la calidad de la educación, se plantea **un primer "rayado de cancha" sobre calidad de la educación,** o dicho de otra forma, cuales deben de ser las dimensiones básicas a las que debe de atender cualquier propuesta de un nuevo modelo educativo que se precie de buscar elevar la calidad de la educación, para lo cual el autor hace referencia a un esquema propuesto por el Dr. Carlos Muños Izquierdo (qepd).

Seguido a lo anterior, se hace una referencia a **Algunas dificultades y antecedentes sobre la evaluación de la calidad de la educación,** las cuales tienen por objeto exponer algunas aristas que dan cuenta de lo predecible, multifactorial y la relatividad de los resultados que aportan las evaluaciones sobre la calidad de la educación más conocidas a nivel internacional, como un llamado de atención que ayude a evitar el sobredimensionamiento o subvaloración de las mismas.

Más adelante y como complemento a lo anterior se presentan algunas reflexiones sobre **Otros aspectos a considerar,** que si bien no están directamente relacionados con la pedagogía y la didáctica, o no son exclusivos del medio educativo, sino que corresponden a dinámicas más generales y que son de igual forma importantes de considerar, ya que su omisión pueden dar al traste con innumerables buenos proyecto o iniciativas educativas.

Finalmente se presenta un apartado de síntesis o **Conclusiones,** el cual tiene por objeto solo hacer hincapié en los aspectos más importantes tratados.

El Contexto.

Quizá una de las circunstancias que más condiciona el actual entorno en que se da el hecho educativo y que le hace sustantivamente distinto al que prevaleció durante muchas generaciones a la que actualmente está en formación, sea un cambio en el sentido y flujo del conocimiento entre los individuos de las distintas generaciones.

Mientras en el pasado reciente y en las anteriores generaciones el conocimiento fluía verticalmente, casi invariablemente de las generaciones precedentes a las subsecuentes, hoy día asistimos a altos flujos paralelos y en algunos casos inversos, donde las generaciones jóvenes son las que primero tienen acceso al conocimiento o a los cambios tecnológicos, y las mayores pasan de maestras, a ser alumnas. Este fenómeno tiene como una de sus principales causas el desarrollo vertiginoso de las tecnologías de la información y comunicación.

Baste como ejemplo, solo peguntar en cualquier salón de clases de alguna institución de educación superior cuantas personas hoy día NO cuentan con teléfono celular y lo más probable es que no encontremos a nadie, es más, en algunos casos nos vamos a encontrar con que algunos de los alumnos o de las personas presentes, no tan solo cuentan con un teléfono celular, sino que tengan dos o más de ellos, *tablet's* o computadores personales. Ahora bien, si esa misma pregunta la hubiéramos hecho hace tan solo treinta años atrás, lo más probable es que ninguno tuviera dichos dispositivos, los cuales hoy día además de cumplir con la función básica de "teléfono local", permite además que su portador pueda comunicarse por el mismo costo o en ocasiones hasta en forma "gratuita" a cualquier parte del mundo en tiempo real; consultar la información disponible en infinidad de fuentes primarias y secundarias de información; registrar o ver evidencia gráfica de múltiples acontecimientos, documentos, videos; conocer las condiciones climáticas de gran parte del planeta; hacer cálculos básicos o complejos; escribir o leer cualquier tipo de texto; ubicarse en el tiempo y en el espacio y múltiples acciones más.

Este hecho pone en evidencia entre otras cosas, dos ámbitos diferentes a lo que sucedía antes. En primer término, que las facilidades de comunicación a cualquier parte del mundo en tiempo real de las actuales generaciones, como también el acceso a millones de datos e información de cualquier tipo, son incalculablemente distintos y superiores a los que las anteriores generaciones tuvimos en nuestro momento.

En segundo término, los dispositivos para acceder a estos niveles de comunicación e información, al no existir para las generación anteriores, su conocimiento y dominio es más cercano a las nuevas generaciones -nativas de estas tecnologías-, en tanto que para quienes ya rebasamos los 50 años de edad -migrantes a ellas-, las mismas nos son ajenas y en muchos casos hasta ininteligibles, por lo que tenemos que pasar por un nuevo proceso de aprendizaje, donde no son las generaciones que nos precedieron las que nos orientan, enseñan o capacitan en su uso, sino que son las nuevas generaciones quienes lo hace, con lo que por primera vez en forma casi generalizada para ciertos temas, sean los niños y los jóvenes los que enseñan a

las personas adultas o mayores sobre aquello que ahora es de uso común y corriente en la vida moderna, invirtiéndose los roles de la enseñanza.

Dicho fenómeno, a su vez, está íntimamente relacionado con la globalización, donde las fronteras en ciertos aspectos tienden a desaparecer y el flujos de personas, servicios, materiales, conocimientos, bienes culturales, dinero, etc., se comparten sin distinción de raza, religión, nacionalidad, sexo, edad, etc., de tal suerte que tanto cosas positivas, como algunas no tanto, que estaban muy focalizados en el pasado, hoy son comunes en gran parte de los países del planeta. Todo lo cual atenta igualmente contra los usos y costumbres ancestrales, algunos de los cuales habían probado por centurias y hasta en algunos casos por milenios su efectividad como elementos de cohesión social y desarrollo humano.

Otra dimensión que ha hecho su aparición en el actual contexto en que vivimos y por ende está y debe de ser considerada en los procesos de enseñanza aprendizaje de las nuevas generaciones, son las nuevas emergencias sanitarias que en distintas regiones aparecen, como el Ébola, o la gripe aviar, o la A H1N1, o el ZIKA o aquellas que se han transformado en fenómenos globales, como el VIH o SIDA que además de poner en riesgo la salud de los individuos, ha hecho que actos tan naturales, personales, primitivos e íntimos como las relaciones sexuales, cambien o deban de cambiar en su forma de realizarse, vivirse y enseñarse, so pena de que de no hacerlo se ponga en riesgo inminente la integridad misma de quien omita las precauciones y cambios que se recomienda considerar actualmente en su práctica.

Concomitante con lo anterior, emergen nuevas formas de ser, estar y vivir en sociedad, de tal suerte que instituciones que durante cientos de años funcionaron de una forma o estaban constituidas a partir de un modelo generalmente aceptado, hoy día, por una parte, ven disminuida en alguna medida su vigencia o su permanencia, o cambian en sus componentes o miembros como resultado de la aceptación de una diversidad que si bien en alguna medida siempre ha existido, es hasta últimas fechas que se le acepta, reconoce y hasta se le da entrada formal en el marco jurídico que rige nuestras sociedades; me refiero a los nuevos tipos de familia los cuales se forman por personas ya no de distinto sexo, sino del mismo, o se aceptan nuevas tipologías sexuales o donde los roles de cada miembro de la familia admiten nuevas formas, responsabilidades o funciones que hasta hace poco estaban casi predeterminadas inexorablemente en función del sexo, la edad y el lugar que se tenía en la familia tradicional.

Adicionalmente a lo anterior, de alguna manera también relacionado con la salud, pero más bien relacionado con la salud pública y mental de las personas y de la sociedad, el aumento en el consumo de las sustancias tóxicas y sus consecuentes repercusiones con los niveles de violencia y desgaste del tejido social, es otra variable que si bien tiene sus asimetrías de país a país, cuando el análisis se hace comparando cada sociedad consigo misma es de hacer notar que en la mayoría de los países occidentales donde se tiene registro, hay la percepción de un deterioro histórico en este tema, que además trae consigo el incremento de flujos de grandes cantidades de dinero "negro" que corrompen las estructuras sociales, lo cual lleva a la necesidad de fortalecer los mecanismos de prevención basados fundamentalmente en la educación como única medida de largo plazo verdaderamente efectiva para detener este lastre social, el abuso en el uso de estupefacientes o drogas psicotrópicas de diseño.

Quizá la conjunción de todas estas variables enunciadas hasta aquí y algunas otras más, han traído como consecuencia que la dinámica social que hasta hace pocas generaciones se podía planear en un horizonte de largo plazo, hoy día responda a espacios de tiempo más reducidos y el futuro se plante como algo cambiante, en constante mutación y sujeto a variaciones que lo hacen menos estable o predecible, donde la innovación y todos los cambios antes citados le van dando forma conforme va pasando menor cantidad de tiempo, modulando o mutando las metas que es posible determinar para el futuro, donde el pensar en un trabajo estable, en el cual era natural permanecer toda una vida, hoy día se torne en algo menos común o quizá hasta no deseado, lo cual también va acompañado con nuevas modalidades laborales, en las que se da el trabajo distribuido, donde la gente trabaja por objetivos o productos que pude elaborar en su propia casa, lejos de donde se ubica la empresa, patrón o cliente que demanda sus servicios, quizá hasta en ciudades o países distintos, lo cual va aunado a un incremento de los mercados informales para los cuales el sistema educativo y laboral no necesariamente tiene respuestas; hechos para los cuales también es necesario preparar a las nuevas generaciones, introduciendo en su educación la incertidumbre, el cambio y el trabajo por resultados como un componente habitual del mundo al que tendrán que integrarse.

Por último, y no por ello quiero decir que solo sean estas variables las únicas que graviten en el nuevo entorno educacional, pero que sí parecen ser las más importantes que hacen de la educación de las nuevas generaciones algo distinto a lo que en otros tiempos estábamos acostumbrados, está el llamado cambio climático y todo lo que ese fenómeno significa, que si bien nadie discute que corresponde a un proceso que siempre ha estado presente en la naturaleza, su temporalidad, impacto y consecuencias de corto y mediano plazo le hacen emerger según la mayor parte de la comunidad científica mundial, como una verdadera amenaza que si no es tomada en cuenta de inmediato y se actúa en consecuencia, su evolución en pocos años traerá como resultado el rompimiento de ciertos equilibrios naturales, que acarreará verdaderos desastres para toda la humanidad que pongan en entredicho su propia viabilidad como especie y la de muchas otras. En este sentido, se hace indispensable que las nuevas generaciones asuman un rol distinto al que las anteriores tuvimos para el cuidado de nuestro entorno, reduciendo significativamente entre otras cosas el uso indiscriminado de los energéticos de origen fósil, la generación y acumulación de basura no biodegradable, las emisiones desproporcionadas de gases de efecto invernadero, la desertificación de los bosques, el agotamiento y dispendio de los recursos naturales.

Nuevo rol de la educación.

Todo lo anterior, es y deberá ser invariablemente un marco de referencia que de sentido a cualquier nueva propuesta educativa que pretenda formar a las nuevas generaciones frente a los nuevos retos que tienen y tendrán que afrontar, en un marco educativo donde el monopolio del conocimiento migró de la propiedad casi exclusiva de quien educaba, el maestro, hacia los medios masivos de comunicación, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, y en última instancia, al educando mismo -lo cual junto con la masificación del acceso a la educación básica-, ha hecho que dicho conocimiento se transforme en un bien de uso común, de acceso público, que fluye libre en todos sentidos, tanto horizontal como verticalmente, que cuestiona y en ocasiones rebasa la antigua validación social de la educación básica formal como un medio de movilidad social.

En este sentido, no es extraño encontrar que es hasta niveles muy avanzados dentro de la pirámide educativa donde ahora se empiezan a encontrar los beneficios socio-económicos derivados de la educación, mientras por otra parte, no es raro también descubrir actualmente en nuestras sociedades desequilibrios frustrantes entre la oferta y demanda de profesionales, donde coexiste la sobre oferta de ciertos profesionales en las grandes metrópolis, en tanto hay carencias extremas de los mismos profesionales en el ámbito provincial.

Concomitante con lo anterior, ante el entorno cambiante y las nuevas condiciones del educando, sobre todo en la educación media se da el fenómeno de que muchos jóvenes no encuentren un correlato entre su realidad cotidiana y lo que el sistema educativo les ofrece, lo cual hace que el abandono y la deserción se incremente generando lo que se ha dado en llamar la generación de los "ninis", jóvenes que ni estudian, ni trabajan, pero que si son caldo de cultivo o presa fácil para engrosar las filas de las bandas de narcotráfico, donde se les plantean recursos económicos "rápidos" que les prometen falsamente el acceso a los bienes y consumos a los que de otra forma no tendrían acceso o tardarían mucho tiempo en lograr, pero que finalmente para la gran mayoría de los que optan por ello, solo los lleva al fracaso escolar, la falta de competencias laborales, y en casos extremos, la delincuencia, la cárcel y en última instancia la muerte prematura.

En este marco de referencia, el mundo contemporáneo plantea la necesidad de un nuevo modelo educativo o quizá la vuelta a uno ya operado en el pasado, pero que el vertiginoso mundo de la tecnología y la globalización le hizo a un lado por el que actualmente prima, presionado o condicionado hacia resultados mecánicos, inmediatos; que prioriza el dominio de solo las competencias duras, tangibles y prácticas, por encima de aquellas otras denominadas "blandas" más referidas a los valores, a los hilos finos de la educación, a aquello que dice relación con la construcción de la persona en armonía consigo mismo, con su comunidad y en equilibrio con el medio ambiente.

Visto desde esa perspectiva, el dilema para un nuevo modelo educativo es ceder a la presión de lo inmediato o volver al docente constructor primeramente de personas sanas física y mentalmente; insistir en generar "profesionales" productores ciegos de bienes materiales y estatus económico, o mejor intentar construir seres humanos respetuosos de sí mismos, en sano equilibrio con su grupo social y que cuiden y protejan el medio ambiente.

En síntesis, las actuales condiciones del mundo plantean un nuevo paradigma y por ende se hace necesario hacerse los siguientes cuestionamientos: ¿los sistemas educativos deben priorizar la educación que queremos individualmente, aquella que solo atiende a desarrollar las competencias que llevan al "éxito" personal, al de corto plazo; o desarrollar un modelo educativo que atienda a la educación que necesitamos colectivamente, aquella que pone la mira en el bien de todos y el de las futuras generaciones? O más aún ¿los sistemas educativos deben migrar de la educación para satisfacer lo que queremos o a la educación que necesitamos? ¿Pasar de educar para el bienestar personal e inmediato, a educar para la viabilidad y sobrevivencia como especie?

Ante este nuevo escenario, un elemento fundamental surge como base para poder definir cualquier modelo educativo que dé respuestas a estas exigencias, la definición de lo que se considera como una educación de calidad.

Un primer "rayado de cancha" sobre calidad de la educación.

Para definir lo que es una educación de calidad, se han intentado diversas definiciones que más que aclarar, solo ponen de manifiesto que definir lo que es una educación de calidad es algo que admite distintas concepciones, las cuales dependen del lugar desde el cual uno observa el fenómeno; de hecho, como bien apunta Verónica Edwards, investigadora educativa chilena, "la educación no es un significado, sino un significante"[1], lo cual, también la UNESCO en su Informe Mundial de Seguimiento de la Educación Para Todos de 2005, centrado fundamentalmente en "El Imperativo de la Calidad" de alguna forma también reconoce al indicar: "Dos principios caracterizan la mayoría de las tentativas de definición de lo que es una educación de calidad: el primero considera que el desarrollo cognitivo del educando es el objetivo explícito más importante de todo sistema educativo y, por consiguiente, su éxito en este ámbito constituye un indicador de la calidad de la educación que ha recibido; el segundo hace hincapié en el papel que desempeña la educación en la promoción de las actitudes y los valores relacionados con una buena conducta cívica, así como en la creación de condiciones propicias para el desarrollo afectivo y creativo del educando. Como el logro de estos últimos objetivos no se puede evaluar fácilmente, es difícil efectuar comparaciones entre países a este respecto.[2]"

Ante este reto y con el objeto de no contribuir con una nueva definición a la diversidad existente al respecto, quizá sea más útil establecer una sistematización de sus dimensiones y de los criterios que subyacen a ellas para su evaluación, para lo cual considero que una buena aproximación es la que nos ofrece el Dr. Carlos Muñoz Izquierdo (qepd), gran investigador mexicano, que en su momento propuso el siguiente esquema:

[1] ***"El Concepto de Calidad de la Educación".*** Verónica Edwards Restrepo. OREALC – UNESCO 1991.
[2] "***Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo 2005***". Publicaciones UNESCO. 2005.

Esquema 1.

Donde la **Dimensión Filosófica** de la educación se refiere a los fines que se persiguen con ella, que en el caso mexicano están claramente determinados por el Artículo Tercero Constitucional y que en otras latitudes igualmente está referido en sus cartas fundamentales o en las leyes que de ella emanan. El criterio para evaluar si la educación que se imparte desde el ámbito macro como es el sistema educativo en su conjunto, hasta el micro universo del salón de clases, es de calidad, es su **Relevancia** en función de la forma en que se vincula, reconoce o integra los principios y fines que establece el postulado educativo fundamental de toda sociedad.

La **Dimensión Pedagógica** dice relación a lo que para cada disciplina, grado y modalidad educativa está definido como objetivos a lograr expresamente en los programas de estudio correspondientes -si ello se logra, se logra medianamente o no se logra-, por lo que el criterio de evaluación corresponde a la **Eficacia**.

Por lo que toca a la **Dimensión Cultural**, esta hace referencia a que los contenidos, los métodos y los mecanismos implícitos en el proceso de enseñanza-aprendizaje reconozcan las características de los distintos grupos culturales a los que va dirigido, evitando distorsiones que marginen o dificulten el acceso a los bienes de la educación por cuestiones referidas al sexo, etnia, idioma, religión, etc., buscando en todo caso su **Pertinencia,** criterio bajo el cual puede evaluarse.

La **Dimensión Social** se refiere al hecho de que todos los miembros de la sociedad o del grupo social en el cual está inscrito el proceso educativo tengan las mismas oportunidades de acceso, permanencia y conclusión de los bienes que ofrece la educación, en las mismas condiciones y con la misma calidad, por lo que el criterio para evaluar en este caso será la **Equidad**.

Por último, la **Dimensión Económica** tiene que ver con que una vez cumplidas las anteriores dimensiones, esto se haga al menor costo posible tanto para los educandos, como sus familias y como para el estado y la sociedad en general, sin demérito de todas las demás dimensiones.

En síntesis, pareciera implícito en este esquema y es lo que todo el sistema educativo -en todos sus niveles y modalidades- debiera de avocarse a lograr una educación que es relevante a la luz de los postulados del ordenamiento fundamental que define los objetivos de la educación a nivel de cada país; que logra alcanzar eficazmente todos los objetivos propuestos por los programas de estudio; que reconoce y es pertinente a todas las diferencias de los grupos sociales a los que va dirigida; que brinda las mismas oportunidades e incorpora a todos los miembros de la sociedad en forma equitativa sin excepción; y que todo ello, lo hace al menor costo posible para alumnos, padres y sociedad, sin demérito del cabal cumplimiento de ninguna de las anteriores dimensiones.

Algunas dificultades y antecedentes sobre la evaluación de la calidad de la educación.

Es claro que hasta el momento como bien lo dice el informe de la UNESCO antes citado, no existe el desarrollo metodológico suficiente como para evaluar la calidad de la educación en el marco del esquema propuesto por el Dr. Muñoz Izquierdo, no tan solo eso, sino que a pesar de que pareciera que en lo relativo a la dimensión pedagógica si se ha avanzado suficientemente en instrumentos que al menos permitan un acercamiento a los niveles logrados en cuanto al dominio de lenguaje y matemática, que sean válidos, confiables y comparables, esto es cuestionable a la luz del perfil estructural, cultural y sistémico que tiene el fenómeno educativo. **Estructural**, en tanto su interrelación con todas las dinámicas sociales, como son el desarrollo económico, la salud, el medio ambiente, etc., siendo sumamente difícil establecer con toda claridad cuando es causa o cuando es efecto de lo que sucede en otros ámbitos del quehacer humano. **Cultural,** por cuanto no responde a actos instintivos como los aprendizajes que se dan generalmente en las demás especies, donde en igualdad de circunstancias los miembros de una misma especie que comparten las mismas condiciones, responden todos de la misma forma a un mismo estímulo, en tanto el ser humano, ante un mismo estímulo puede responder de muy diversas formas según su propia experiencia, entorno, grupo social y hasta su muy particular forma de ver, sentir e interpretar la situación en el momento mismo que se dé. **Sistémico**, en virtud de que no es algo lineal ni responde de esa forma, esto es, que no guarda una relación unívoca causa-efecto, sino que en estricto rigor se puede decir que conforma una verdadera "madeja" de componentes interrelacionados, en la cual cuando se ejerce cierta fuerza en uno de sus componentes, es muy difícil prever cual será el resultado final que pueda observarse en el otro extremo de dicha "madeja", o hasta en algunos casos, es posible que no se observe ningún cambio.

Es más, ejercicios simples de estimación aritmética de los resultados posibles de México y los países de América Latina a partir de los puntajes obtenidos en los primeros esfuerzos de evaluación educativa internacionales de la década de los 90's, ya daban cuenta de que no necesariamente lo que sucede al interior de las escuelas es lo que determina dichos resultados y hacían prever que la evaluación educativa por sí misma, no traería avances importantes respecto su mejora.

Prueba de lo anterior, fue la extrapolación y posterior interpolación de los resultados de TIMSS 1995[3] combinados con los del LLECE de 1997[4], calculadas por el autor de este artículo en 1998 para un documento interno de UNESCO[5], que a continuación se presentan en una sola escala, la cual se construyó a partir de la transformación de las escalas originales en la disciplina de matemática de ambos estudios a unidades de Desviación Estándar, utilizando la posición relativa de Colombia[6] en la nueva escala (único país latinoamericano que participó en los dos estudios y publicó sus resultados) para integrar las dos evaluaciones, obteniendo el siguiente cuadro:

[3] Third International Mathematics and Science Study (TIMSS) 1995, IEA.

[4] Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) 1997. UNESCO.

[5] "Análisis comparativo de los resultados de TIMSS y LLECE, en base a la extrapolación de escalas en unidades de desviación estándar" elaborado por Palafox, J. C., documento de trabajo, UNESCO, Santiago, Chile (1998). Citado por Juan Casassus en su libro titulado La Escuela y la (des)igualdad, LOM Ediciones, 1a edición 2003, Concha y Toro 23, Santiago de Chile.

[6] Aun cuando México también participó en este estudio, lamentablemente antes de publicarse los resultados finales del estudio el Secretario de Educación Pública de la época, decide sin argumentos documentados sólidos ni plausibles, retirar los datos del país aduciendo falta de confiabilidad y validez técnica en su proceso. Único país que incurre en esta decisión en toda la historia de los estudios internacionales. Publicando años después un análisis parcial de estos datos, que omite igualmente la comparación internacional rigurosa: "Resultados de México en 1995 y 2000": http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Reportes_investigacion/TIMSS_95/Completo/timss95_00completo.pdf

Cuadro 1[7].

Interpolación de los resultados en Matemática del TIMSS 1995 y del LLECE 1997.

TIMSS	Desviaciones estándar unificadas a TIMSS	LLECE
Singapore	1.43	
Korea	1.07	
Japan	1.05	
	0.99	Cuba
Hong Kong	0.88	
Belgium	0.65	
Czech Republic	0.64	
Slovak Republic	0.47	
Switzerland	0.45	
Netherlands	0.41	
Slovenia	0.41	
Bulgaria	0.40	
Austria	0.39	
France	0.38	
Hungary	0.37	
Russian Federation	0.35	
Australia	0.30	
Ireland	0.27	
Canada	0.27	
Belgium	0.26	
Thailand	0.22	
Israel	0.22	
Sweden	0.19	
Germany	0.09	
New Zealand	0.08	
England	0.06	
Norway	0.03	
Denmark	0.02	
United States	***0.00***	
ScotLand	-0.02	
Latvia	-0.07	
Spain	-0.13	
Iceland	-0.13	
Greece	-0.16	
Romania	-0.18	
Lithuania	-0.23	
Cyprus	-0.26	
Portugal	-0.46	
Iran, Islamic Rep.	-0.72	
	-0.85	Argentina
	-0.89	Brasil
	-1.05	México
	-1.07	Chile
Kuwait	-1.08	
	-1.13	Bolivia
Colombia	**-1.15**	**Colombia**
	-1.23	Paraguay
South Africa	-1.46	
	-1.47	R. Dominicana
	-1.49	Venezuela
	-1.55	Honduras

En términos generales, en el cuadro anterior se puede observar que:

1. Fue posible visualizar la probable ubicación de los distintos países latinoamericanos que no participaron en el estudio del TIMSS en 1995, a partir de los resultados obtenidos por Colombia en ambos estudios;

[7] Casassus, Juan. "La Escuela y la (des)igualdad". LOM Ediciones, primera edición 2003. Concha y Toro 23, Santiago de Chile.

2. La gran diferencia observada por Cuba en el estudio del LLECE con relación al resto de los países latinoamericanos, ubicaría a este país en el contexto del estudio del TIMSS 1995 dentro de los 10 mejores (en un cuarto lugar);

3. El resto de los países latinoamericanos, en esta nueva escala, conformarían junto con la República Islámica de Irán, Kuwait y Sudáfrica, el grupo de más bajo rendimiento educativo, (cuartil 4);

4. Partiendo de esta interpolación, a México, aun cuando ocultó sus resultados en el estudio de TIMSS-95, se le pudo ubicar por encima solo del antepenúltimo lugar de dicho estudio (lugar 38 de 42); y,

5. Esta interpolación, elaborada en 1998, constituyó un pronóstico sobre los posibles resultados futuros de los países latinoamericanos en posteriores estudios de carácter internacional, pronóstico que se ha confirmado invariablemente en todos los estudios realizados hasta la fecha, mismos que en general guardan con TIMSS similitud en cuanto al tipo de países participantes.

Como apoyo a lo mencionado en el último párrafo, en el siguiente cuadro se sintetizan los resultados de los estudios internacionales más importantes realizados hasta día de hoy.

Cuadro 2.
Posición relativa de países latinoamericanos en estudios internacionales de calidad de la educación[8].

Estudio	Países Participantes	Países Latinoamericanos	POSICIONES RELATIVAS DE LOS PAÍSES LATINOAMERICANOS.
LLECE1997	13	13	Los puntajes promedio del país número 1 (Cuba), distan aproximadamente 2 desviaciones estándar del resto.
LLECE 2006 (CERCE)	16	16	Los puntajes promedio del país número 1 (Cuba), distan aproximadamente 1 desviación estándar del resto.
LLECE 2013 (TERCE)	1	15	No participa Cuba y los que lo hacen no guardan diferencias superiores a 1 desviación estándar.
TIMSS1995	41	1	39
TIMSS1999	38	1	35
TIMSS2011	50	1	37
IALS1998	22	2	19, 22
IEA1999	28	2	27, 28
PIRLS2011	45	1	39
PISA2000	41	5	33, 35, 36, 37, 41
PISA2003	41	3	34, 38, 39
PISA2006	56	6	40, 43, 49, 51, 52, 53
PISA2009	66	8	45, 48, 49, 53, 54, 59, 63, 64
PISA2012	65	8	51, 53, 55, 56, 58, 59, 62, 65

Considerando lo anterior, conviene insistir en hacer algunas precisiones que ya he hecho en algunos otros textos, que de no hacerse, pudieran generar conclusiones sobre o sub dimensionadas.

1. En primer término es necesario acotar el ámbito de estas investigaciones en su real representatividad; para ello, tomaremos como ejemplo el caso de PISA 2012 -el último y de gran cobertura internacional-. Se puede observar que solo participan 65 países, mientras en el mundo existen poco más de 200; ello indica que cerca del 70% de países del mundo no participan en estos estudios, hecho que pone en tela de juicio postular que sus resultados son representativos del planeta, o que tal o cual país ocupa "x" y "y" posición a nivel global o que "La calidad educativa de los países latinoamericanos o México, ocupan los últimos lugares --del mundo--", tan presentes en los encendidos discursos de los artificiosos críticos educativos tan comunes en los medios masivos de comunicación;

2. Continuando con el mismo ejemplo, el perfil de los países que sí participan en PISA es en su mayoría de alto o medio desarrollo humano, conforme al índice generado por las

[8] Fuentes: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, LLECE, UNESCO. Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes, PISA. OCDE. International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA.

Naciones Unidas a este respecto (IDH); mientras una buena parte de los países que no participan, son de desarrollo humano medio o bajo. Lo anterior, si consideramos que un porcentaje importante de las variaciones de los puntajes del rendimiento educativo está fuertemente asociado al nivel sociocultural o económico de los alumnos, es entonces de prever que una buena parte de estos últimos países --los que no participan en este tipo de evaluaciones internacionales y tienen un bajo IDH--, obtendrían puntajes similares o más bajos que los observados por los países latinoamericanos;

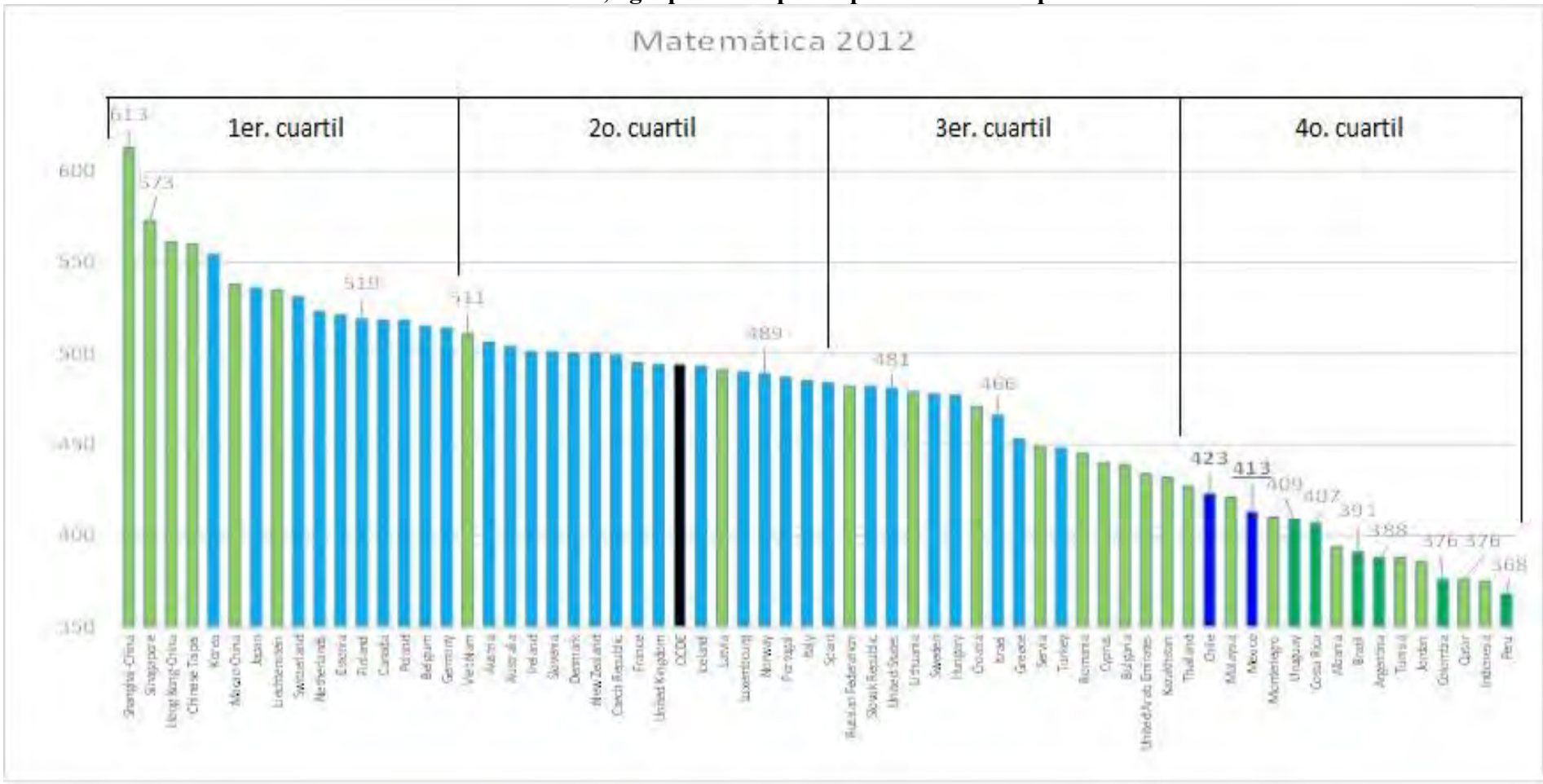
3. En otro orden de ideas, es prudente llamar la atención de investigadores y planificadores de la educación sobre la verdadera importancia de los resultados de estos estudios, que no solo deben servir para ubicar la posición relativa de nuestros países respecto a los demás (la carrera de "caballos"), ya que mediante la instrumentación de procedimientos estadísticos relativamente simples –ya mencionados--, con cierto margen de precisión, se puede prever dicha ubicación, con lo que resultaría entonces sumamente oneroso para el país hacer las inversiones que estudios como estos exigen para su realización (aproximadamente 1,000,000 de dólares por ejercicio); y,

4. Como resultado de aquello, resulta de vital interés que ante lo predecible de los resultados generales de este tipo de estudios, se ponga especial atención a la profundización y democratización de los hallazgos explicativos de dichos resultados, con objeto de instrumentar estrategias que permitan revertir los mismos. De esta manera se evitará que queden circunscritos únicamente a los rankings o para el conocimiento y/o para el uso casi exclusivo de las cúpulas responsables de la evaluación e investigación educativas, instancias que lamentablemente poco o nada inciden en el quehacer educativo cotidiano. Se debe buscar permear la estructura operativa del sistema educativo, llegando hasta maestros y directivos escolares, niveles en quienes radica la verdadera capacidad de transformar los actuales estándares de la calidad de la educación; y, de ser posible, también a padres de familia, alumnos y la comunidad en general, para que todos los estamentos sociales conozcan lo que está sucediendo, sus explicaciones y como obrar en consecuencia.

Resumiendo, toda nueva propuesta de modelo educativo, debe de considerar con sumo cuidado los datos que aportan las evaluaciones estandarizadas, a los efectos de no sobre o sub dimensionarlas, sino también saber aprovechar aquello de legítimo que tienen desde el punto de vista educativo y ponderar en otro espacio lo que no corresponde al resorte educativo.

En este último sentido, conviene reflexionar sobre algunos otros datos que aportan este tipo de evaluaciones estandarizadas internacionales, para lo cual analizaremos algunos aspectos que se pueden observar en un primer análisis de los resultados de PISA 2012, el último ejercicio evaluativo de esta naturaleza en el mundo. En caso concreto, los resultados de Matemática.

Grafico 1.
Resultados de PISA 2012, agrupados los países por cuartiles simples[9].



AZULES = Países de la OCDE. VERDES = Países no pertenecientes a la OCDE. TONOS MÁS OSCUROS = Latinoamericanos. NEGRO = Promedio OCDE.

[9] Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes, PISA. OCDE.

En el gráfico anterior, se evidencia visualmente la predicción hecha en 1998, los países latinoamericanos –sean parte o no de la OCDE- ocupan el último cuarto de la distribución, con los puntajes promedio más bajos; Chile a la cabeza de ellos con 423 puntos, seguido inmediatamente por México 10 puntos más abajo, los demás posteriormente, para finalmente encontrar a Perú en el último lugar de todo el ejercicio con 368 puntos.

Igualmente, se destaca en el gráfico algunos otros casos que por sus características es bueno subrayar. Shangai-China con el puntaje promedio más alto (613), seguido de Singapur con 573, Finlandia con 519, Viet nam con 511, Noruega con 489, los Estado Unidos de América con 481, Israel 466 y Qatar –último lugar no latinoamericano- con 376.

A partir de la información anterior conviene reflexionar sobre dos acepciones de un mismo concepto: lo esperable y lo esperado. Lo esperable del comportamiento de la calidad educativa de México y por extensión de los países latinoamericanos en ejercicios similares a PISA ahora y en los subsiguientes años, será siempre en el último cuarto de la distribución –en el grupo de los últimos lugares-, si y solo si, se continua la misma mezcla de tipo de países que participan en estos ejercicios, y concomitante con lo anterior, no cambian las demás variables del desarrollo social de nuestros países, ni se instrumentan políticas y estrategias educativas innovadoras que apunten directamente a las causas de dicho comportamiento. Por contrapartida, lo esperado, es un deseo, algo subjetivo, que puede o no tener sustento duro en la realidad, y en ese sentido caen todas las ilusiones y construcciones que de buena o de mala fe se desee hacer, ya sea desde la responsabilidad de la función pública educativa o desde la crítica social por los resultados.

Ahora bien, dado lo previsible de estos resultados y lo contundente de esta predicción -como ya se vio en el "cuadro 2" y en el "gráfico 1"-, es conveniente ahondar un poco más en dichos resultados a los efectos de aislar de ellos las demás condiciones sociales de contexto que afectan a nuestra educación, que no necesariamente son del resorte de los sistemas educativos, pero que si son determinantes en los rendimientos observados por este tipo de investigaciones como PISA, para poder tener una mejor perspectiva de nuestros sistemas educativos en forma más objetiva. Para ello, repetiré un ejercicio de contextualización que ya he publicado en otros textos de mi autoría[10], pero ahora actualizado en función de los datos de PISA 2012[11] y del Índice de Desarrollo Humano IDH que elabora la Organización de las Naciones Unidas para 2013[12], en el cual se determina la línea de regresión o predicción de puntajes de PISA en función del IDH y la distancia que cada país se aleja positiva o negativamente de dicha predicción (Residuos). Destacando en el gráfico siguiente (2) los mismos países que en el anterior, para mejor seguimiento de lo que se quiere ejemplificar.

Conviene mencionar que este ejercicio aun cuando adolece de ser bi-variado y pudiera considerarse reduccionista, se construye de esta forma en virtud de ser ambos indicadores válidos, confiables y comparables a nivel internacional, pero es susceptible de sofisticación y de complejizarse en función de la disponibilidad de variables que reúnan las mismas características antes enunciadas.

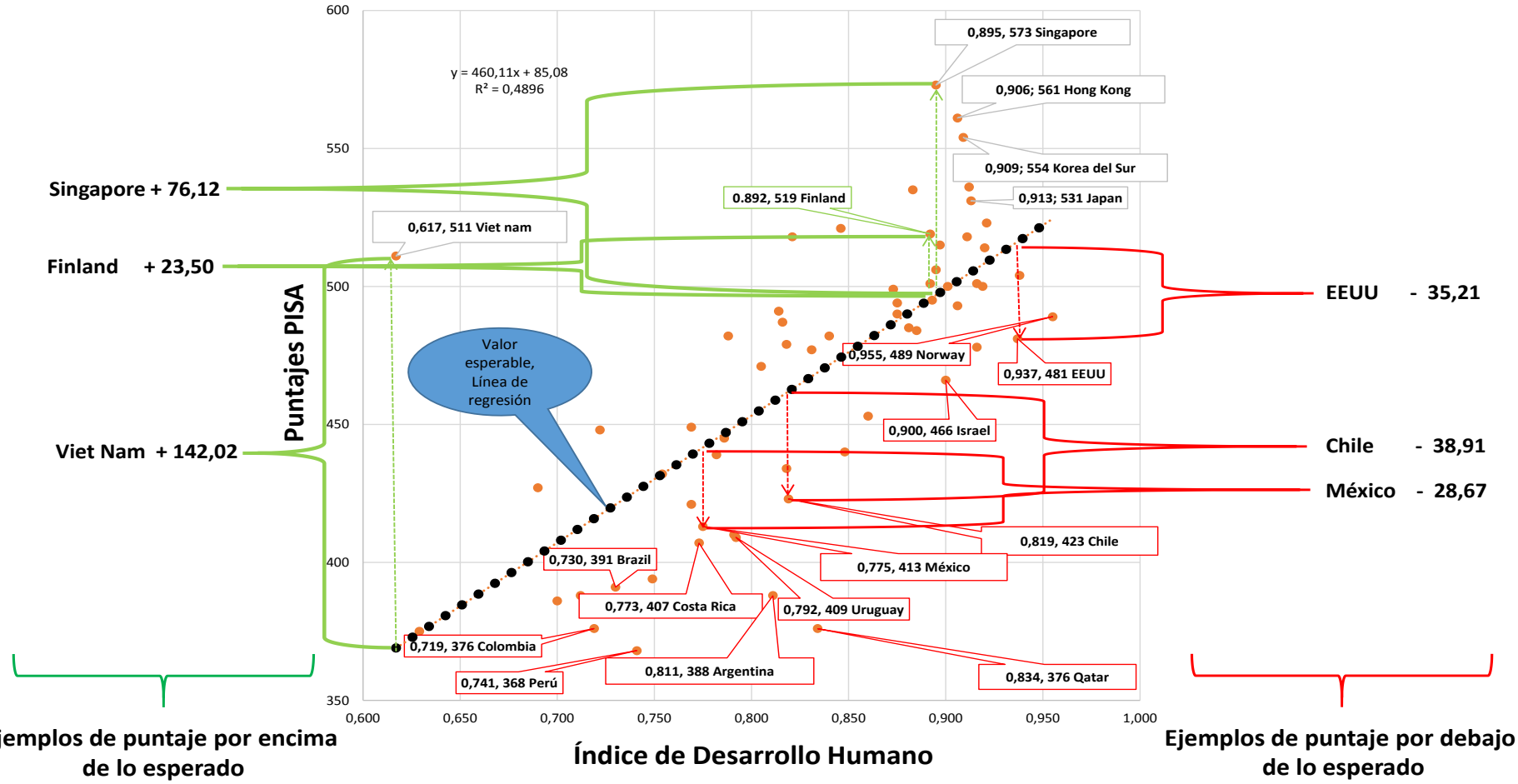
---

[10] Por ejemplo: ***"Los extremos de un sub-continente. La educación mexicana y chilena, un ejercicio de análisis comparado y un primer acercamiento a una Línea de Base."*** Revista de Educación y Cultura AZ. Núm. 67, pp 6 a 29 http://www.educacionyculturaaz.com/articulos-az/los-extremos-de-un-sub-continente-la-educacion-mexicana-y-la-chilena-un-ejercicio-de-analisis-comparado-y-un-primer-acercamiento-a-una-linea-de-base/ Mar. de 2013.

[11] http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf

[12] http://hdr.undp.org/en/media/HDR2013_ES_Summary.pdf

Gráfico 2.
Regresión simple de los resultados de PISA 2012 en matemática relacionados con el IDH 2013[13]



[13] Regresión simple calculada por el autor.

De la anterior regresión, se observa primeramente que:

1. Existe una correlación destacable entre ambas variables (0.4896), lo cual justifica su utilización para efectos de contextualización de los resultados de PISA, a la vez que da cuenta de la necesidad de incorporar a la ecuación otras variables válidas, confiables y comparables que permitan una mayor precisión del modelo.

2. Ser país con un alto o un bajo IDH no es condición *sine cuan non* para estar por encima o por debajo de los puntajes esperables (línea de regresión o predicción). Existen países que teniendo puntajes arriba del promedio, están por debajo de lo esperable y viceversa.

3. Igualmente, tampoco el pertenecer o no a la OCDE es condición de estar por encima o por debajo de los puntajes esperables (línea de regresión o predicción).

En segundo término, del mismo gráfico y del anterior, en el siguiente esquema se hace una agrupación en relación a los cuartiles extremos (1° y 4°) y el hecho de figurar por encima de lo esperado o por debajo de ello en función del IDH:

Esquema 2.

Distribución de países participantes en matemática PISA 2012, según cuartiles extremos y ubicación por encima o por debajo de lo esperable en función del IDH 2013

1. Con excepción de Tailandia y Vietnam (país excepcional al que volveremos después), todos los países del Asia Oriental, sin importar si pertenecen o no a la OCDE, además de pertenecer al cuartil de los países con los más altos puntajes, observan puntajes por encima de lo esperable (línea de regresión o predicción).

2. Por el contrario, todos los países latinoamericanos incluidos en el estudio –sin excepción y sin importar que pertenezcan o no a la OCDE-, están ubicados invariablemente en el último cuartil, el de más bajos puntajes; pero además de igual forma todos sin faltar ninguno, sus puntajes están por debajo de lo esperable (línea de regresión o predicción), dicho de otra forma, los puntajes promedio de PISA de todos los países de la región, están por debajo de lo esperable en función de su IDH.

De lo anterior deriva un nuevo ordenamiento de los países en función de la distancia que guardan entre los resultados promedio realmente obtenidos en PISA y lo esperable (línea de regresión o predicción), distancia que he dado en llamar Índice de Esfuerzo Escolar (IEE[14]) en distintas publicaciones, detalle presentado en el siguiente cuadro:

[14] Este llamado Índice de Esfuerzo Escolar IEE, corresponde a lo que en estadística se conoce como RESIDUOS y lo denominamos Índice en virtud de incluir en su cálculo el Índice de Desarrollo Humano de la ONU.

Cuadro 3.
Reordenamiento de los países en función de las distancias entre los resultados promedio de los países en PISA y la línea de regresión o predicción (IEE)

PAIS	IDH	PISA-MAT	Esperado	Diferencia	Lugar original	Lugar IEE	Diferencia	PAIS	IDH	PISA-MAT	Esperado	Diferencia	Lugar original	Lugar IEE	Diferencia
Viet Nam	0.617	511	368.97	142.03	14	1	13	Kazakhstan	0.754	432	432.01	-0.01	46	32	14
Sinagapore	0.895	573	496.88	76.12	1	2	-1	France	0.893	495	495.96	-0.96	22	33	-11
Hong Kong-China	0.906	561	501.94	59.06	2	3	-1	Romania	0.786	445	446.73	-1.73	42	34	8
Poland	0.821	518	462.83	55.17	11	4	7	Italy	0.881	485	490.44	-5.44	29	35	-6
Korea	0.909	554	503.32	50.68	3	5	-2	Ireland	0.916	501	506.55	-5.55	17	36	-19
Estonia	0.846	521	474.34	46.66	8	6	2	Bulgaria	0.782	439	444.89	-5.89	44	37	7
Liechtenstein	0.883	535	491.36	43.64	5	7	-2	New Zealand	0.919	500	507.93	-7.93	20	38	-18
Russian Federation	0.788	482	447.65	34.35	31	8	23	Spain	0.885	484	492.28	-8.28	30	39	-9
Latvia	0.814	491	459.61	31.39	25	9	16	Iceland	0.906	493	501.94	-8.94	24	40	-16
Japan	0.912	536	504.70	31.30	4	10	-6	Australia	0.938	504	516.67	-12.67	16	41	-25
Turkey	0.722	448	417.28	30.72	41	11	30	Malaysia	0.769	421	438.91	-17.91	49	42	7
Portugal	0.816	487	460.53	26.47	28	12	16	Jordan	0.700	386	407.16	-21.16	58	43	15
Switzerland	0.913	531	505.16	25.84	6	13	-7	Tunisia	0.712	388	412.68	-24.68	57	44	13
Thailand	0.690	427	402.56	24.44	47	14	33	United Arab Emirates	0.818	434	461.45	-27.45	45	45	0
Finland	0.892	519	495.50	23.50	9	15	-6	Greece	0.860	453	480.78	-27.78	39	46	-7
Lithuania	0.818	479	461.45	17.55	34	16	18	Sweden	0.916	478	506.55	-28.55	35	47	-12
Belgium	0.897	515	497.80	17.20	12	17	-5	Mexico	0.775	413	441.67	-28.67	50	48	2
Croatia	0.805	471	455.47	15.53	37	18	19	Brazil	0.730	391	420.96	-29.96	55	49	6
Netherlands	0.921	523	508.85	14.15	7	19	-12	Israel	0.900	466	499.18	-33.18	38	50	-12
Canada	0.911	518	504.24	13.76	10	20	-10	Costa Rica	0.773	407	440.75	-33.75	53	51	2
Czech Republic	0.873	499	486.76	12.24	21	21	0	United States	0.937	481	516.21	-35.21	33	52	-19
Slovak Republic	0.840	482	471.58	10.42	32	22	10	Cyprus	0.848	440	475.26	-35.26	43	53	-10
Servia	0.769	449	438.91	10.09	40	23	17	Norway	0.955	489	524.49	-35.49	27	54	-27
Hungary	0.831	477	467.44	9.56	36	24	12	Albania	0.749	394	429.71	-35.71	54	55	-1
Austria	0.895	506	496.88	9.12	15	25	-10	Chile	0.819	423	461.91	-38.91	48	56	-8
United Kingdom	0.875	494	487.68	6.32	23	26	-3	Montenegro	0.791	410	449.03	-39.03	51	57	-6
Germany	0.920	514	508.39	5.61	13	27	-14	Colombia	0.719	376	415.90	-39.90	59	58	1
Slovenia	0.892	501	495.50	5.50	18	28	-10	Uruguay	0.792	409	449.49	-40.49	52	59	-7
Luxembourg	0.875	490	487.68	2.32	26	29	-3	Peru	0.741	368	426.03	-58.03	62	60	2
Indonesia	0.629	375	374.49	0.51	61	30	31	Argentina	0.811	388	458.23	-70.23	56	61	-5
Denmark	0.901	500	499.64	0.36	19	31	-12	Qatar	0.834	376	468.82	-92.82	60	62	-2

Del cuadro anterior (3) se pueden obtener algunas pistas interesantes para comprender con mayor cabalidad el fenómeno de la calidad educativa, más allá de los factores de contexto que le condicionan.

1. El país con el mejor rendimiento o IEE es con mucho Vietnam, país que está por encima de su puntaje esperable en función de su IDH, +142.08 puntos. Vietnam pasa del lugar 14 con los puntajes brutos sin contextualiza (originales), al primero en función del IEE.

2. En el extremo contrario, igualmente hay cambios: el país con el peor comportamiento en función del IEE es Qatar, con una distancia en relación a lo esperable según su IDH, de -92.82; Argentina el penúltimo con -70.23 y Perú que era el último general, ahora es el antepenúltimo con -58.03 puntos.

3. En el plano no latinoamericano conviene llamar la atención hacia el caso finlandés, en virtud de la connotación que se le atribuyó en el pasado reciente como el mejor sistema educativo a partir de los resultados de PISA 2009, pero que para este ejercicio pasó al 9º lugar y si se considera a partir del IEE, baja aún más, quedando finalmente en el 15.

4. México, para PISA 2012 si bien por IEE asciende dos lugares -del 50 original al 48-, de todas formas tiene un comportamiento deficitario en función de su IDH, al obtener -28.67 puntos por debajo de lo esperable. Lo anterior si bien lo pone a la cabeza de los países latinoamericanos y por encima de países de la OCDE como los Estados Unidos, Israel y Noruega, si se considera que en el ejercicio anterior correspondiente a PISA2009[15], donde sus resultados fueron tan solo de 9.03 puntos por debajo de lo esperable, supone un deterioro sustantivo en el periodo, situación aún más alarmante si se considera el puesto que México ocupó en 2009 a partir del IEE, el 39 y el que ocupa en esta nueva versión de PISA 2012, el lugar 50, con casi igual número de países participantes (65), de los cuales el 90% son los mismos, claro indicio de una baja sustantiva de los rendimientos observados por el país en los últimos años.

Llegados a este punto, dada la evidencia que se ha ido mostrando hasta aquí del carácter estructural, cultural y sistémico del fenómeno educativo, vale la pena complementar estas visiones rescatando alguna información que dice relación con los análisis cuantitativos multivariados más antiguos que se han dado en la región latinoamericana sobre los factores asociados o explicativos del rendimiento educativo, en especial lo aportado por el primer Estudio Internacional Comparativo del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación[16], mismos que se han reiterado en las subsecuentes investigaciones realizadas en la región (SERCE[17] y TERCE[18]).

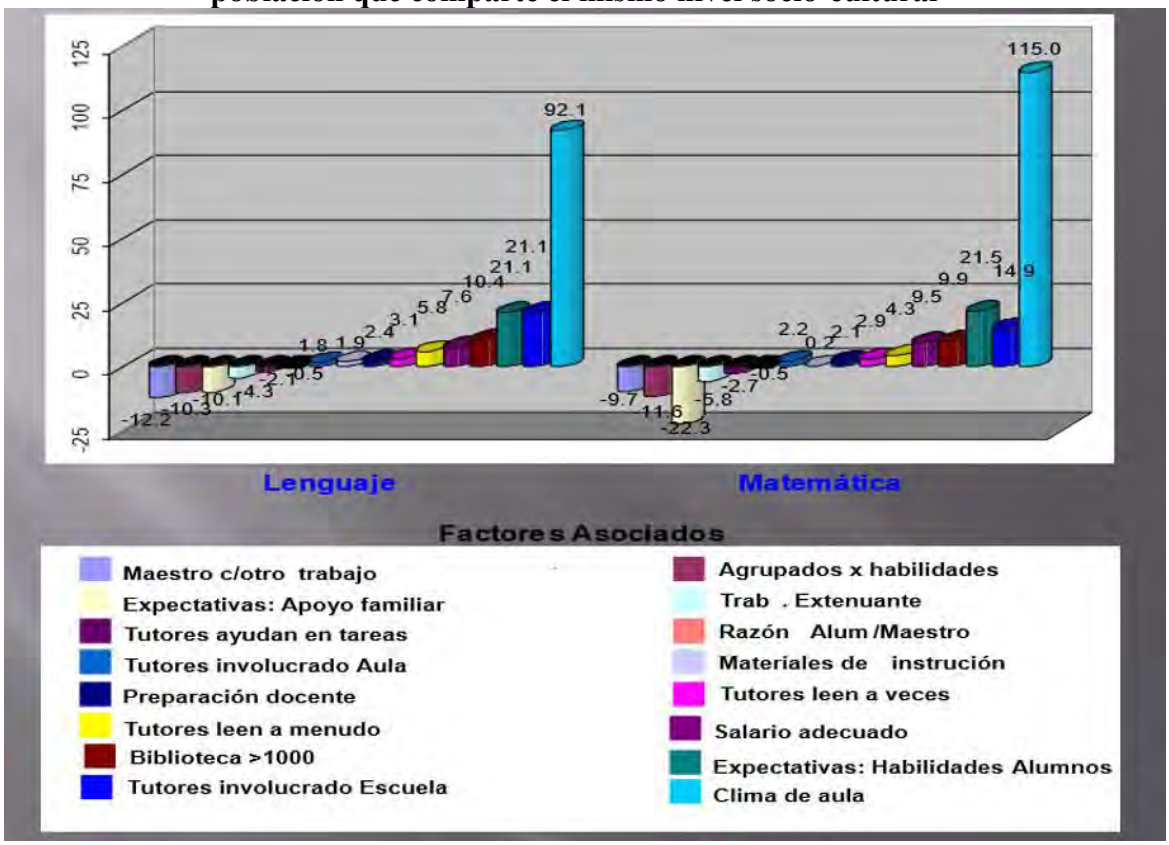
[15] Revista de Educación y Cultura AZ, Marzo de 2013. Núm. 67, pp 6 a 29 http://www.educacionyculturaaz.com/wp-content/uploads/2013/02/Captura-de-pantalla-2013-02-26-a-las-13.10.45.png

[16] Desarrollado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO en 1997.

[17] Desarrollado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO en 2006.

[18] Desarrollado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO en 2013.

Gráfico 3.
Síntesis del impacto de los factores asociados al rendimiento educativo para una población que comparte el mismo nivel socio-cultural[19]



El cuadro anterior presenta una síntesis de las variaciones de puntajes observadas en la pruebas de lenguaje y matemática aplicadas por el LLECE en 13 países latinoamericanos, siendo la población-objetivo todas las niñas y niños de Tercero y Cuarto Grado de educación básica de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Honduras, México, Paraguay, Perú, República Dominicana y Venezuela y también sus padres o tutores, sus profesores, los directores de sus escuelas y sus escuelas mismas. En 1996 la población total de estos países, en ambos grados, alcanzaba a 19.490.590 alumnos, en tanto la muestra a la que se aplicó ambas pruebas fue de aproximadamente 55 mil alumnos del total de este universo, cifra que se considera estadísticamente apropiada.

Para determinar el impacto de los factores asociados presentados en esta síntesis y evitar que los factores de contexto distorsionen el aporte que cada uno de ellos hace a los rendimientos educativos, estos resultados están referidos a una sub-muestra que comparte el nivel socio-cultural promedio de la región.

Por otra parte, con el objeto de dimensionar la verdadera influencia de cada factor, conviene mencionar que la escala que se usa es de 250 puntos como promedio, con una desviación

[19] "***Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica."*** Segundo Informe. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. UNESCO. 2000

estándar de 50 puntos, así como que en este mismo sentido que según la literatura de la evaluación, se ha observado que una desviación estándar comúnmente equivale a la diferencia de puntajes que se observan en los rendimientos educativos entre la población de un grado y otro, o dicho de otra forma y para ser más gráficos, la diferencia de puntajes entre los resultados obtenidos por México en PISA y Shangai-China país que ocupa el primer lugar en esa evaluación, es de dos desviaciones estándar.

Una vez considerado lo anterior, entre otras cuestiones resalta del gráfico anterior los cinco puntos siguientes:

1. El factor que más impacto tiene en el rendimiento educativo detectado en las pruebas del LLECE, es el Clima de Aula, cuyo aporte en Lenguaje fue de 92.1, en tanto que en Matemática fue de 115.0, factor que se refiere a la presencia o ausencia de un constructo resultado de la respuesta de los alumnos a las preguntas:
    a. ¿En tu salón de clases se molestan entre sí los alumnos?,
    b. ¿En tu salón de clases hay peleas constantes?, y
    c. ¿En tu salón de clases NO se hacen buenas amistades?

    Esta diferencia, en un análisis fino, da cuenta de que más allá de los contenidos pedagógicos y de la didáctica de su enseñanza, en una nueva propuesta de modelo educativo hay que volver la mirada a la naturaleza primigenia del fenómeno educativo como un hecho cultural que se da en medio de la interrelación de seres humanos integrales, fundamentalmente emocionales y no de "vasijas" a las cuales simple y llanamente se les rellena de contenidos, de conocimientos, de datos e información y "tan, tan", sino que para los niños es más gravitante para su aprendizaje un ambiente de cordialidad, tranquilidad y armonía.

2. Por otra parte, esta diferencia es en promedio de dos desviaciones estándar, lo cual en una lectura inicial, significa que cuando los niños estudian en un ambiente sano, pacífico y armónico emocionalmente, sus resultados son dos desviaciones estándar superiores comparados con los alumnos que estudian en un salón donde se molestan constantemente, o dicho forma e hipotéticamente, si el nuevo modelo educativo a proponer lograra tan solo que al interior de los salones de clase de nuestros países se eliminaran toda suerte de agresiones y se generara un ambiente de tolerancia que fomente el respeto, la no violencia y la amistad entre los alumnos, entonces los resultados promedio de los países de la región serían similares a los de Shangai-China en PISA, o los de Cuba en la investigación del LLECE.

3. La importancia de este factor es de tal magnitud que si se le compara con el aporte de los demás factores asociados al rendimiento educativo que refiere este estudio, nos damos cuenta que sumados todos ellos, no alcanzan a tener el impacto que solo el Clima de Aula alcanza, por lo que pareciera de Perogrullo la necesidad de una atención especial a este factor en cualquier propuesta de nuevo modelo educativo que se proponga impactar positivamente los rendimientos educativos en nuestro medio.

4. Con independencia de lo anterior, se distinguen además como factores endógenos al sistema educativo positivos para incorporar en cualquier propuesta de nuevo modelo

educativo, cuyo impacto es superior a 5 puntos en al menos en una de las dos disciplinas estudiadas (10% de una desviación estándar), los referentes a:

a. Involucrar a los padres de familia a nivel de escuela (Lenguaje +21.1, Matemática +14.9).
b. Fomentar la confianza de los maestros en las capacidades de sus alumnos (Lenguaje +21.1, Matemática +25.5).
c. Garantizar en las escuelas la existencia de bibliotecas bien dotadas -o quizá en las nuevas condiciones Internet- y de acceso para los alumnos (Lenguaje +10.4, Matemática +9.9).
d. Generar las políticas laborales que conlleven a que los docentes consideren que su salario es remunerador y justo (Lenguaje +7.6, Matemática +9.5).
e. Fomentar que los padres o tutores les lean a menudo a sus hijos (Lenguaje +5.8, Matemática +4.3).

5. Siguiendo el mismo criterio, pero en sentido inverso, se destacan como factores que hay que evitar o al menos minimizar en cualquier nuevo modelo educativo por su contribución negativa en esta investigación:
    a. Que los docentes responsabilicen de los resultados de los alumnos al apoyo familiar y no a las capacidades propias de los alumnos o a su quehacer como maestros (Lenguaje -10.1, Matemática -22.3).
    b. Que los docentes tengan la necesidad de tener otro trabajo distinto a la docencia (Lenguaje -12-2, Matemática -9.7).
    c. Agrupar a los alumnos por cualquier criterio –habilidades, edad, etc. (Lenguaje -10.3, Matemática -11.6).
    d. Que los docentes consideren que sus jornadas laborales son extenuantes (Lenguaje -4.3, Matemática -5.8).

Conviene que este listado se complemente con los nuevos aportes que se deriven de los estudios SERCE y TERCE, a los efectos de tratar de ser lo más inclusivo posible y en consonancia con los últimos tiempos[20].

En síntesis, es importante mencionar que si lo que se pretende es mejorar la calidad educativa que se imparte en un país, en un estado, en una ciudad, en un plantel, en un grupo o la de un alumno, es importante considerar que el fenómeno educativo implica diferentes dimensiones, por lo que una lectura global debe de considerar el comportamiento del objeto de estudio desde diversas ópticas, mismas que en algunos casos a su vez admite distintas lecturas, o en

[20] Se prefirió hacer este documento considerando el Primer Estudio del LLECE en virtud de que en gran parte tanto el SERCE, como el TERCE son redundantes, y que por alguna razón que se desconoce estos dos últimos renunciaron a confirmar o rectificar el hallazgo más importante en este aspecto del Primero, del valor del clima de aula repitiéndolo en ellos, sino que optaron por diluirlo en el clima de escuela, que si bien es importante, hace que se pierda la relevancia del otro; así mismo, en el caso del TERCE, no se dio la participación del país más paradigmático de la región en materia educativa, Cuba, país que a pesar de observar un ingreso per cápita muy reducido, en todas las evaluaciones educativas "duras" existentes en que ha participado, guarda entre una y dos desviaciones estándar con relación al promedio de los demás países de la región, omisión que resta representatividad en forma significativa a dicho estudio, pero de todas formas se recomienda la revisión de ambos.

otros, no existe suficiente evidencia acumulada que dé cuenta de los aspectos más finos de su quehacer.

Otros aspectos a considerar.

Concomitante con todo lo anterior, existe todo un conjunto adicional de aspectos que tienen que ver con distintas dinámicas de la sociedad que de alguna forma igualmente deben de ser consideradas e incorporadas a la ecuación de una nueva propuesta educativa, que de no tomarse en cuenta pueden invalidar cualquier esfuerzo que se haga en ese sentido o hasta en ocasiones actuar como verdaderos obstáculos infranqueables o "enemigos", que si por el contrario se consideran desde el principio, pueden cambiar su signo y transformarse en aliados del proyecto.

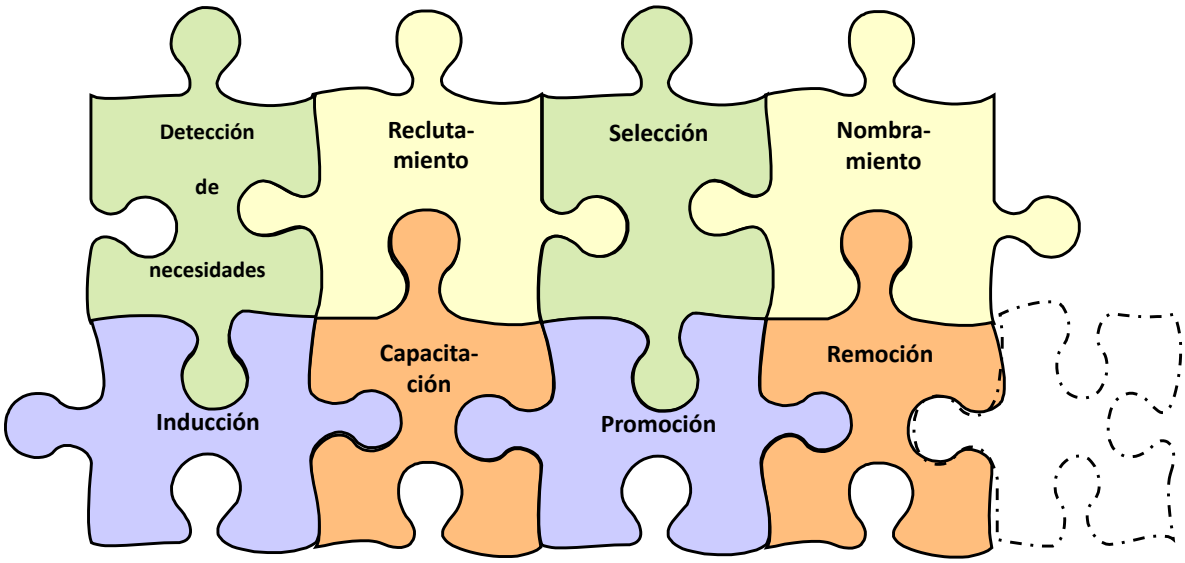
Dentro de las variables a que aludimos, quizá las más importantes dicen relación con aspectos netamente administrativos, políticos o coyunturales.

Podemos tan solo para ejemplificar, tomar un área de todo el espectro de la gestión o administración que puede ser muy significativa y que pareciera que no está directamente relacionada con las dos principales componentes del proceso educativo, como son la pedagogía y la didáctica, me refiero a la Administración de los Recursos Humanos del sector educativo, área que pareciera en la coyuntura de las actuales Reformas Educativas en curso en la región es la que según muchos analistas es el eje rector de dichas reformas, que por lo tanto no tomarle en cuenta puede generar tensiones que inviabilicen cualquier proyecto.

Con objeto de hacer más claro el análisis se plantea el siguiente esquema, que da cuenta de un "rompecabezas" cuyas piezas son algunos de los distintos componentes que conforman LA ADMINISTRACIÓN DE RECURSOS HUMANOS, pero no considerada desde el punto de vista educativo, sino tan solo desde lo que de administrativo tiene. Así, la función de la administración de los recursos humanos según la teoría clásica de su gestión, está compuesta por:

Esquema 3.

Áreas de la Administración de los Recursos Humanos, que es necesario considerar más allá de su vinculación con el tema educativo.



Partiendo de este esquema toda nueva propuesta de modelo educativo que se pretenda instaurar debiera responderse ciertos cuestionamientos, como por ejemplo:

De las funciones de Detección de Necesidades, Reclutamiento,… Promoción, Remoción, etc., cuánto la autoridad estatal o regional está en posibilidades de decidir, cambiar, mejorar; o cuánto es función exclusiva de la autoridad central o federal, donde el nivel regional únicamente es un instrumento, un vehículo, un tramitador que no decide, que no puede intervenir, que no puede actuar para cambiarlo, para mejorarlo o simplemente para adecuarlo a las propias condiciones regionales.

Solo por poner un ejemplo, ¿quién decide qué personas ocupan las plazas que quedan vacantes, ya sean dejadas definitiva o temporalmente por quien las ocupaba o por que correspondan a plazas de nueva creación? Si el proceso de decisión no pasa por la autoridad local o estatal, entonces quiere decir que cualquier nuevo modelo educativo que se quiera instaurar debe de considerar que el nombramiento de las personas que se incorporarán al sistema no puede garantizar su idoneidad para su nuevo enfoque, sino que deberá de adaptarse al personal que le llegue y solo eso, por lo que se deberá de buscar entonces, fortalecer hasta donde sea posible su proceso de inducción.

Siguiendo con esa misma línea de análisis cabría preguntarse por ejemplo, si los cursos de capacitación que deben de tomar los docentes y que tiene valor a currículo, que les sirven y dan puntos para sus promociones, son responsabilidad de la autoridad estatal, o de igual forma que en el caso anterior, son responsabilidad en su totalidad de la autoridad federal, iguales para todos en cualquier parte del país o si una proporción es responsabilidad de la autoridad local o estatal, o si en el mejor de los casos en su totalidad son responsabilidad local, en cuyo caso el nuevo modelo tendrá mayores posibilidades de tener éxito al poder

adecuarles nuevo modelo y/o en función de las propias fortalezas y debilidades que cada docente manifieste mediante los procesos de evaluación de sus alumnos, por ejemplo.

Por último, considerando el mismo ejemplo de la Administración de los Recursos Humanos, pensemos en la remoción del personal que demuestra no tener el perfil, las aptitudes, ni los conocimientos necesarios para ejercer la docencia, ¿es prerrogativa de la autoridad local o de la federación o está sujeto a negociaciones con la representación sindical o en el caso más extremo el nombramiento una vez adquirido por concurso es un derecho inamovible, no sujeto a remoción?, cualquiera que sea el caso, esta situación es gravitante para que un nuevo modelo educativo cuente con un grado "X" de idoneidad en el personal con el que se desarrollará. Si bien en este tema al principio un nuevo modelo educativo se puede seleccionar o convocar a personal que cuente con cierto perfil, invariablemente al pasar al nivel de generalización este tema será determinante y estará limitado por el tipo de personal que el nuevo modelo hereda.

En este sentido, conviene que quien pretenda generar innovaciones desde el ámbito regional reflexione cuáles son sus verdaderas potencialidades de intervención en un entorno de centralización a nivel federal en cada dinámica de estudio. Así en el ejemplo que mostramos, en cuantas de las funciones de la administración de los recursos humanos, la autoridad local tiene facultades reales para intervenir.

Otro ejemplo de situaciones ajenas a la pedagogía y la didáctica que deben de ser consideradas al inicio de todo nuevo modelo educativo son las de orden político o las de carácter económico-financiero o ambas combinadas. Dentro de las primeras, las políticas, cabe que cualquier nuevo modelo considere muy en específico el actual momento que vive el país inmerso en la instrumentación de una Reforma Educativa a nivel nacional, ya que con independencia de la postura que cada quien tenga al respecto, su carácter constitucional como es el caso de México, le da un perfil obligatorio e institucional, no tomarlo en cuenta puede interpretarse a nivel central como una "rebeldía", lo cual puede derivar en dificultades del segundo orden mencionado en este párrafo, económico-financieras, que puedan poner en riesgo no tan solo la instrumentación del nuevo modelo educativo propuesto, sino al sistema en su conjunto al generar una reacción desproporcionada de la autoridad central, que ante la duda, cierre el flujo de los recursos centrales o federales.

Por último, y como las anteriores dimensiones tan solo por mencionar algunos ejemplos, se tiene la necesidad de cuidar que el nuevo modelo educativo propuesto cumpla con los protocolos generalmente aceptados relacionados a la investigación educativa, en términos de confiabilidad, validez, comparabilidad, etc. Esto dice relación a que una nueva propuesta no es un proceso aislado, sino que está inmerso y en competencia con otras formas de hacer las cosas, y por ende no está exento de críticos de buena y de mala fe, por lo que es necesario que tanto la propuesta misma del nuevo modelo a considerar, como su ejecución y sobre todo sus resultados se inscriban y estén presentados y validados siguiendo algún tipo de metodología técnica-científica que le de credibilidad y robustez ante propios y extraños, a los efectos de que la misma sea reconocida, aceptada y valorada con toda su fuerza y magnitud como un verdadero aporte a la mejora de la calidad educativa

En fin, que existen diversas situaciones que deben de ser consideradas al tratar de instaurar un nuevo modelo educativo, que de no considerarse, pueden traer consigo el fracaso prematuro de muchas buenas intenciones.

Conclusiones.

Quizá a manera de conclusiones las principales consideraciones previas al diseño y puesta en marcha de un nuevo modelo educativo que deben de tomarse en cuenta desde la evaluación de la calidad de la educación, sean:

1. Toda evaluación educativa, lleva implícitos múltiples aspectos que hay que considerar por encima de los resultados fríos de las pruebas en sí, dentro de los cuales se hace necesario tomar en cuenta lo siguiente:

    a. Los resultados de las pruebas estandarizadas sobre rendimiento educativo de las llamadas de "papel y lápiz", en países de alta diferenciación social e inequidad como México, son influenciados significativamente por factores de contexto que suceden fuera de las aulas de los alumnos que las presentan, por lo que gran parte de ellas reflejan las diferencias socioculturales de las familias de los educandos y no el esfuerzo escolar involucrado en el proceso educativo si no es ponderado correctamente, y por ende, son fácilmente predecibles.

    b. Considerar en forma plana dichos resultados "crudos" y tomar decisiones con base en ellos para premiar o castigar a quienes obtienen los mayores o menores puntajes respectivamente, solo logra ahondar aún más las ya de por si importantes condiciones de inequidad del país, sobre dimensionando los resultados más altos, por encima de los mejores resultados, por lo que se hace imprescindible complementar los resultados "brutos" con re-dimensionamientos o transformaciones que rescaten el verdadero esfuerzo escolar que desarrollan los distintos actores del proceso educativo, en función de la línea de base de la cual parten o del contexto al que pertenecen.

    c. Para reconocer el verdadero esfuerzo escolar que ponen en juego tanto los alumnos, como los profesores, las escuelas y los demás niveles del sistema educativo, se debe diferenciar entre los mayores o menores puntajes, que son el primer producto que aportan estas evaluaciones y el más conocido, de los mejores y peores puntajes, los cuales se obtienen de calcular la diferencia entre lo que es esperable en función del estrato socio cultural de los alumnos y el puntaje bruto que realmente logran.

2. Igualmente es necesario que los resultados de este tipo de evaluaciones, también aporten luces sobre cuál es la contribución de los distintos factores que están involucrados en el proceso y que determinan las diferencias de los resultados cuando ellos están o no presentes, como una forma de guiar con rigurosidad y técnicamente

con mayores posibilidades de éxito la toma de decisiones sobre la política educativa y por ende cualquier diseño de un nuevo modelo educativo, evitando con ello que se realicen o instrumenten acciones basadas en la opinión más o menos entendidas de los funcionarios responsables en turno.

3. También es necesario que toda propuesta de modelo educativo nuevo, considere los factores colaterales que si bien no son de carácter pedagógico o didáctico, si el no tomarlos en cuenta pueden poner en serio riesgo la viabilidad de cualquier proyecto, sin importar que éste en términos educativos sea o no realmente un aporte importante para elevar la calidad educativa.

4. Por último y no por ello menos importante, también es necesario que el nuevo proyecto educativo propuesto sea cuidado desde el punto de vista técnico, con lo cual lo que se quiere decir es que toda innovación o propuesta debe de cumplir con ciertos estándares o protocolos que le den la suficiente robustez técnica que le haga creíble y confiable ante la comunidad educativa local, nacional, y por qué no, internacional, a los efectos de que por sí misma concite la adhesión y apoyo de propios y extraños que le den viabilidad y le garantice la mayor posibilidad de éxito.

Bibliografía.

Casassus, Juan. “La Escuela y la (des)igualdad”. LOM Ediciones, primera edición 2003. Concha y Toro 23, Santiago de Chile.

Edwards Restrepo, Verónica. “El Concepto de Calidad de la Educación”. OREALC – UNESCO 1991.

Human Development Report 2015. http://hdr.undp.org/en/media/HDR2013_ES_Summary.pdf

INEE, “Resultados de México en 1995 y 2000”: http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Reportes_investigacion/TIMSS_95/Completo/timss95_00complet o.pdf

International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA. “Third International Mathematics and Science Study” (TIMSS) 1995, IEA.

OCDE. PISA 2012 Results in Focus What 15-year-olds know and what they can do with what they know. http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf

Palafox P. de S., Juan Carlos. “Los extremos de un sub-continente. La educación mexicana y chilena, un ejercicio de análisis comparado y un primer acercamiento a una Línea de Base.” Revista de Educación y Cultura AZ. Núm. 67, pp 6 a 29 http://www.educacionyculturaaz.com/articulos-az/los-extremos-de-un-sub-continente-la-educacion-mexicana-y-la-chilena-un-ejercicio-de-analisis-comparado-y-un-primer-acercamiento-a-una-linea-de-base/ Mar. de 2013.

UNESCO. “Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo 2005”. 2005.

UNESCO. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. “Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica.” Primer Informe. 1998

UNESCO. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. “Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica.” Segundo Informe. 2000

UNESCO. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. “Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica.” Informe Técnico. 2002

UNESCO. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. “Segundo estudio regional comparativo y explicativo” Informe Técnico. 2008.

UNESCO. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. “Tercer estudio regional comparativo y explicativo” Primera entrega de resultados. 2014.

FATIGA DE OCCIDENTE

Resumen:El artículo toma nota, primero, de manifestaciones originadas en medios políticos y académicos que implican abandono de las mejores tradiciones de Occidente. Aborda, luego, posturas que en pleno siglo XIX suponían, en cambio, crítica y superación de carencias todavía hoy comprobables.
Palabras clave: Crítica, Reconstrucción, Esperanza

FATIGUE OF THE WEST

Abstract: the article takes notes, first, of manifestations originated between the politics and academics means that implied the abandonment of the best traditions of the west. It boards later, positions that in the XIX century assumed otherwise critics and the overcoming of beliefs that are still today ascertainable.
Key words: critic, reconstruction, hope.

Forma de citar: Puchet, E. (2016) "Fatiga de Occidente". *Voces de la Educación,* 1 (1) pp. 78-86.

Enrique Puchet C.: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de la República. Uruguay

Correo Electrónico: enriquepuchet@gmail.com

Fecha recepción: 22 diciembre de 2015 **Fecha aceptación**: 5 enero de 2016

FATIGA DE OCCIDENTE

"En verdad, estamos demasiado cansados
para morir. Nos mantenemos vivos y lúcidos—
en sepulcros" (Fr NIETZSCHE).

Hay signos visibles y audibles: políticos e intelectuales, que por cierto no comparten intereses, desde la Europa opulenta, nos hacen saber de depresiones materiales y espirituales, debilitamiento o pérdida de la indispensable fe vital—fatiga occidental, en fin. Desde el Nuevo Mundo, el nuestro, la declaración de obsolescencia suele acompañarse de regocijo por el castigo merecido: lo que empezó mal, el empeño imperial de configurar un planeta "a la Occidente", debía concluir igualmente mal, con crisis insanable de valores. (No es un hecho indiferente que esta actitud que se asemeja a venganza no se encontraba en algunos censores arraigados en el siglo XIX, mucho más animados de un espíritu de reconstrucción y de recomienzo; de ellos recogeremos testimonios todavía valiosos.)

Así es que se vuelve a diagnosticar una decadencia de Occidente. Se habla con insistencia del colapso de la Democracia, del bloqueo del Capitalismo, sin saltearnos los que deploran el vaciamiento de los templos. Se da por entendido que la tradición de 1789 sufre una extenuación irremediable.

Aquí y allá, asoman síntomas. ¿Cómo elegir entre las voces que proclaman la ausencia del "sentido de la existencia"? A nosotros, aquí, nos interesa recoger testimonios de esos que, según se afirma, "producen impacto": otros, animados de parecido desvelo, procederán –o lo han hecho ya- a practicar un censo erudito de autores y tendencias.

Los dos testimonios con que comenzaremos tienen el valor de originarse en medios muy alejados entre sí: la alta administración europea y la briosa ensayística contemporánea.

Nada menos que el presidente de la Comisión Europea, Claude Juncker, a quien nadie va a negarle representatividad, declara un secreto a voces: "No es ningún secreto que los ciudadanos han perdido la fe…Por eso creo que necesitamos inyectarle nueva vida al proyecto europeo. Nos esperan enormes retos /nota: ¿no se los tiene ya?/ y depende de nosotros estar a su altura…" (reproducido en El País, Montevideo, 14-VI-2015). Y todavía no es esto lo peor en la confesión del jerarca. Se está refiriendo también, o preferentemente, a un desafío militar, el del "neo-zarismo" ruso, contra el cual nada es suficiente mientras no se cuente "con un poder duro, con capacidades integradas de defensa".

De modo que, para agravar las cosas, el mismo párrafo que pide "inyecciones de vida", contiene un llamado al refuerzo armamentista vestido de urgencia defensiva. Esta indeseable convivencia, este escenario de "paz armada", se los advierta o no, forman parte de la fragilidad de Occidente tal como hoy se nos presenta. Es la dificultad para proponerse un restablecimiento moral sin conseguir desentenderse de la apelación a la fuerza. Y aventuramos una hipótesis: este ingrediente de desesperanza, de ordinario larvado en expresiones que no remiten a expedientes tan brutales, se encuentra en cierto estilo de desilusión a cargo de refinados exponentes de la esfera intelectual. Los estrategas claman por presupuestos de Defensa; los ensayistas, no menos escépticos, se contentan con embrollos ideológicos. Una esperanza de algún tipo es el gran ausente.

Los intelectuales, según su hábito, se muestran más locuaces y matizados. No dejan dudas de que, al hablar de Occidente, se refieren a un ciclo que agoniza: si, además, concentran sus invectivas en la Modernidad, -en "la escuela moderna", por ejemplo-, el diagnóstico crece en acritud, aunque no siempre en precisión.

Ya nadie se sorprende de que se nos inste a "cortocircuitar los valores establecidos". De esta suerte se expide, a estas horas, M. Maffesoli, profesor emérito de la Sorbonne. Para él, algo (en verdad, mucho) necesita ser abandonado si Occidente ha de conocer, después de todo, su recuperación. Es el ocaso del "esquema racional del contrato social" ("racional", "contrato", se han vuelto palabras malsonantes). A la vez: no más "obnubilación por la ideología económica" y negativa a "permanecer obnubilados por la primacía, bien occidental, de la conciencia de sí". Asimismo: "nada estable ni seguro", "alcanzar el paroxismo"…

De tal modo resume su propuesta este adalid, sospechamos que no solitario, para quien es cuestión de rehabilitar, para humillación de la conciencia de sí, el goce animal, la "forma primaria" , el "élan vital" (¿lo aprobaría Bergson?), la potencia de lo trágico.
Dicho con más sosiego: se trataría de "una acentuación de los particularismos arraigados que desafian el universalismo esquemático que prevalece en la representación monoteísta de Occidente" (1).
Entretanto, de Occidente siempre hay que decir, en homenaje a la veracidad, que en todo tiempo se han manifestado en su seno la disidencia, el pluralismo; rasgo no sólo característico sino también irrenunciable. Brotarán del infortunio perspectivas nuevas; habrá modos de convertir los sables en arados; el poderío amenazador, rencauzándose, se pondrá al servicio de todos…--mientras de Occidente se trate, los nuevos rumbos nacerán del libre buscar y descubrir, de los acuerdos que no admiten autoritarismos ni malentendidos.

No más querer, no más juzgar, no más crear… ¡Lejos de mí, y por siempre, tamaña indolencia! (Nietzsche).

Queremos decir que los cambios llevarán el sello del método liberador que han cultivado, a veces a pesar de sus propias doctrinas, Sócrates, Agustín, Descartes y Voltaire—para ilustrar con una escueta nómina a la medida de una cultura personal –la nuestra- menos que media.
Es así que el disgusto del occidental con su civilización se ha exteriorizado con frecuencia, y ello sin necesidad de tocar extremos de condenación que no dejan espacio para la rectificación superadora. Se lo encuentra en los románticos con quienes comienza el siglo XIX, lo mismo que en utilitarios de sus décadas finales. A semejanza (al menos,semejanza exterior) de las que hoy se escuchan, se leen entonces expresiones que denuncian males como la burocratización de la vida, la muerte de la fantasía, la presión que los hábitos más extendidos ejercen sobre la originalidad. No ha sido preciso llegar a nuestros días para oir decir, del Estado, que es "el nuevo ídolo". Pero con una diferencia importante entre las protestas actuales y las de 100-150 años atrás. Un crítico como John Stuart Mill (1806-1873), por ejemplo, al tiempo que denuncia, se abstiene de recurrir a remedios "primitivos", puesto que extrae de su tradición -la del valor de la mente inquisitiva- buenos recursos con que rectificar las vías falsas.

Mill, algo oscurecido por coetáneos más notorios, es en efecto un testimonio significativo del Occidente que se cuestiona. Basta con recorrer algunas páginas de su ensayo Sobre la libertad. Los avances de la sociedad industrial, piensa, han traído uniformidad: de gustos, de ideas, de costumbres. Negar, poner en cuestión, se han vuelto sospechosos; lo aconsejable es sentir y opinar como todo el mundo. (Se puede evocar el

tema nietzscheano del "anómalo" que acepta gustoso ingresar en el manicomio: volveremos sobre esto.) "Hoy está de moda despreciar la lógica negativa, la que indica los puntos flacos de la teoría o los errores de la práctica sin establecer verdades positivas. A decir verdad, semejante crítica negativa sería triste como resultado final; pero, como medio de obtener un conocimiento positivo o una convicción digna de este nombre, no hay palabras bastantes para alabarla" (trad. de L. Benito).

"La variedad se pierde día a día en Inglaterra". Nos interesa retener cómo este juicio lleva a enfrentar críticamente el papel dominante del Estado en cuanto "normalizador"; esto es, precisamente, la existencia de una educación estatal, obligatoria y con contenidos uniformes. Consta que, desde comienzos del siglo XIX, esta era la tendencia, tanto en los países "centrales" como en los dependientes; en Inglaterra, la obligatoriedad de la instrucción básica se implantó en 1880 (2).

Es probable que produzcan sorpresa las palabras del pensador decimonónico:

"Que toda o la mayor parte de la educación se ponga en manos del Estado, es cosa que estoy muy lejos de desear. Todo lo que llevo dicho acerca de la importancia de la individualidad de carácter, de la diversidad de opiniones y de los modos de conducirse, no se concibe sin conceder la misma importancia a la diversidad de educación. Una educación general dada por el Estado no es otra cosa que una combinación estructurada para encajar a todos los hombres en el mismo molde: y como el molde en que se pretende encajarlos es el que más satisface al poder dominante (lo mismo si se trata de una monarquía que de una teocracia o de una aristocracia o de la mayoría de la generación existente), cuanto más eficaz y poderoso sea este poder, tanto mayor será el despotismo que establece sobre el espíritu y que tiende naturalmente a extenderse sobre el cuerpo. Una educación establecida e intervenida por el Estado no debería existir nunca".

Es claro que ya no es posible volver atrás hacia las posiciones de liberalismo extremo del ensayista inglés. Pero sí es notable que, a diferencia de lo que suele suceder en nuestros días, se nos ofrezca aquí un sucedáneo vital compatible con el respeto a la individualidad. Porque, en Mill, la desconfianza sobre el poder estatal no viene acompañada de puro escepticismo acerca de otros modos posibles de vivir y producir asociados que responden a opciones voluntarias. "Las operaciones del gobierno, escribe, tienden a ser las mismas en todas partes. Al contrario, gracias a las asociaciones individuales y voluntarias, se consigue una inmensa y constante variedad de experiencias. El Estado puede ser útil convirtiéndose en depositario central y propagador activo de las experiencias que resultan de numerosos ensayos. Su tarea consiste en hacer que todo experimentador aproveche los ensayos de los demás, en vez de no tolerar más que los suyos propios".

Como puede verse, la resistencia a un enorme fenómeno de las sociedades occidentales, la estatificación que empezaba a producir fatiga, supo traducirse, 150 años atrás, en esperanzada confianza en la vía alternativa: el estilo de actuar cooperario.

Constituiría una omisión reprochable pasar por alto una referencia, siquiera tentativa, a Friedrich Nietzsche, a quien se deben algunas de las más incisivas denuncias de las falencias de su propio tiempo. Aun para el no especializado –entre los que nos contamos- la amplitud del cuestionamiento está a la vista. En nuestros medios, generaciones de lectores han asistido al abigarrado desfile de críticas más o menos recibibles. No han escapado los sistemas políticos y educativos, las normatividades éticas, la pesada herencia del encuadre religioso de las vidas.

El intento de abarcar materia tan diversa tiene que admitir sus limitaciones. Por de pronto, estas dos: necesidad de limitarse a una de las obras nietzscheanas (será Así habló

Zaratustra, de 1883-85: "mi libro principal"), y la renuncia a un desarrollo exhaustivo e interiormente conexo, que supondría dotes literarias nada frecuentes y, sobre todo, mayor certidumbre sobre el verdadero significado de las tesis examinadas. Sólo se encontrará, pues, una sucesión de puntualizaciones, incluso contra el deseo del autor, que afirmaba haber escrito un poema y no una colección de aforismos.

Se tendrá en cuenta cuál es el objetivo en vista: determinar, hasta donde sea posible, qué puede hacerse con Nietzsche cuando la preocupación está centrada en usos y concepciones de la educación en el presente. Tarea cumplida aquí con perceptible imperfección (3).

Donde nada hay que amar, sigue tu camino.

1. (Émulos) El lector necesita estar alerta. Nietzsche no quiere concederse la facilidad de las invectivas nacidas del resentimiento, del afán incontrolado de venganza,, así sea verbal. Esto encierra en sí mismo una advertencia aleccionante. Reconozcamos que, hoy, se asiste a estruendos retóricos que acreditan al crítico como alguien al que no engañan mitos prestigiosos. Es justamente lo que se desprende del fragmento "Seguir su camino", en el que "el mono de Zaratustra" –el nombre debería prevenirnos- enumera los vicios, las seudo-virtudes, las trampas inherentes a las grandes concentraciones urbanas del mundo contemporáneo (la Gran Ciudad). (Se estima que, hacia 1890, la mitad de los alemanes vivían en ciudades; dato complementario: sólo un 19% de los trabajadores lo eran en el medio rural.) Alude con énfasis a la dominación ejercida por la "opinión pública", movilizada a su vez por los medios de masas, los periódicos de gran consumo: "aquí, el espíritu no es otra cosa que juego de palabras, wortspiel". (Es oportuno recordar que, a su manera, también Mill había hablado de la superior facilidad con que los poderosos del mundo se hacen oir "en el parlamento y en la prensa".) En último término, se está gobernado por "mercachifles". Inclusive, puede leerse en este alegato del "émulo de Zaratustra" una referencia a la alianza del púlpito y la espada: se explicaría en una Europa militarizada---el imperio alemán, ante todo, en el que, aun con discreción, un historiador (R. Schnerb) asegura que "los gastos militares eran considerables". En suma: "mucha devoción servil, sumisión para gloria del Dios de los ejércitos".

   Y, sin embargo, esta acumulación de epítetos no es la crítica que se propone seriamente descubrir vicios sin estar arrojando sobre su objeto desechos de la frustración propia.

   Habla Zaratustra:

   _Te llaman mi mono, loco espumajeante. Pero yo te llamo mi puerco gruñón…¿Qué es lo que te hace gruñir?¿Es que no se te ha adulado bastante? Te fijas en la inmundicia para tener razones de gruñir sin medida…La venganza es lo que te hace gruñir.

   No vale practicar el repudio si el acusador no se pregunta por las raíces de las que su intemperancia se alimenta. Al furibundo, Zaratustra lo ha "adivinado". Y no es eso todo. En lugar de dejarse llevar por el resentimiento, la sana inspiración ha de provenir del amor: "Mi desprecio, y el ave que me sirve de presagio, nacen del amor, no del pantano". Allí donde sólo es cuestión de vehemencia, aconseja la sabiduría "seguir adelante". (Sería tentador hablar de "buena voluntad", pero es verosímil que este lenguaje resultará disonante en un contexto nietzscheano.)

2. (Ecos en el aula) No es nada desdeñable que así se nos advierta –y de parte de un clásico del género contestatario- acerca de la necesidad de asegurarse desde qué angulo, en qué actitud se formulan censuras y descalificaciones. La educación es el campo privilegiado para esta especie de autoconocimiento. (Zaratustra, a su émulo: "puesto que me previenes, ¿por qué no te previenes a ti mismo?") Hoy, la atmósfera de los debates pedagógicos se ha cargado de reproches dirigidos a la Escuela –más específicamente, a la "escuela moderna"-, esa forma de atención a la infancia en la que el "arte de enseñar todo a todos" habría consagrado y endurecido (así se supone) sus rasgos más indeseables.
Circulan demasiados mensajes portadores de un descontento que, a nuestro modo de ver, no se han hecho bastantes preguntas sobre su propia legitimidad. No los diremos nacidos "del pantano". ¿Por qué lo haríamos? El autor de este giro debe seguir siendo su dueño—nos interesa su sentido, no su tenor literal. La falla que creemos notar tiene su origen en una debilidad lógica más que ética. Es la gozosa predilección por los planteos dicotómicos y la consiguiente preferencia por una argumentación a base de esquemas rígidos, no obstante ser la rigidez aquello de lo que se afirma discrepar. Es sólito que se construya un gran esquema de este tipo: de un lado, regímenes, sistemas (el sistema educativo, por ejemplo) sostenidos y perpetuados por la Mayoría; del otro, denonadas iniciativas de la Minoría, destinadas, o a ser neutralizadas por el aparato mayoritario, o a permanecer en estado de contingencia testimonial. Un Orden mayestático asfixia a los innovadores: una situación en verdad indeseable. El planteo conlleva dos conceptos capaces de trabar progresos ulteriores: dualización y determinismo, uno y otro apropiados sólo para acompañar el gesto de dejar caer los brazos, en teoría y en práctica.

Vivaces estudiantes, intelectualmente bien dotados, se acogen a este esquema de vasta difusión. Consideraremos una muestra valiosa del género, de la que transcribimos pasajes reveladores:

(El imponente Sistema) Una imponente organización burocrática estría el campo de
la educación, limitando, coartando el surgimiento de lo nuevo. En nuestras aulas, desde el paradigma moderno, la contingencia es vista como una enemiga, y la contemplación de cualquier emergente es rápidamente neutralizada por las ´exigencias´.—(La réplica inconciliable) El profesor-militante busca producir diferencia en ese ahí ´concreto´; no pretende orientar la labor docente en el porvenir, un acontecimiento (es) irreproducible por naturaleza.—(¿Hay una convergencia concebible de Mayoría y Minoría?, No, porque…) Tal conciliación es imposible.

En esta visión, el Ser y el Devenir se enfrentan como reinos paralelos; como tales, no se tocan. Y las cosas son llevadas tan lejos como para ir a dar, citando a los omnipresentes Deleuze y Guattari, a esta afirmación entre todas inaceptable: "Una ´información´ es un conjunto de palabras de orden …, la información es exactamente el sistema de control". Avances paulatinos, logros mutuamente comunicados, se vuelven materia de injustificada sospecha. No se ve cómo una actitud semejante contribuiría a mejorar lo existente.

3. (Estímulos) De manera que no toda diatriba contra el "orden establecido" –no toda muestra de hartazgo de Occidente- concuerda con la intención y con los términos que el filósofo de Zaratustra eligió para expresarse en una época en que se hallaba en plena posesión de sus recursos (4). Nos incumbe bosquejar al menos cuál ha sido entonces el estilo propiamente nietzscheano; como se comprende, renunciamos a descifrar todas las alusiones, todas las metáforas. Pensamos que es posible identificar en Así habló Zaratustra un haz de sugerencias aprovechables aún hoy, presuponiendo que tratamos aquí de Nietzsche como lo haríamos con cualquier otro ensayista—esta vez, es cierto, un autor nada vulgar,- prescindiendo del interés que tengan sus profecías.

--Así habló Zaratustra trasmite, ante todo, una sabiduría que exalta valores de creatividad, de abundancia de vida, de generosidad que se vuelca hacia los otros precisamente en razón de una necesidad (Not) de entrega incondicionada. Sea que esto ratifique o cancele el plano de la reciprocidad regulada o "contractual", -algunos de nosotros queremos conservar, en lo suyo, la conmutatividad aristotélica-, es innegable que la disposición de entrega tiene que ser acogida como un ingrediente que anima y enriquece las relaciones entre los humanos.

Ha sido bueno que alguien nos lo recordara con peculiar énfasis. Poniendo aparte tal o cual exabrupto ("el hombre, torrente cenagoso") y reservando para otro lugar las descalificaciones de temas y personajes bíblicos , resta que lo que se da, en este Nietzsche, es una forma exigente de fil-antropía. Pero esto no puede saberse sin hacerse personalmente lector de Zaratustra—lector: ni devoto ni prejuiciado. Nuestra educación está vitalmente necesitada de llamados a la comunicación entusiasta entre pares.

--Nadie dirá que esta acentuación de lo creativo carezca de valor y de oportunidad también para nuestro tiempo. Como ha sucedido otras veces, Occidente, en su agotamiento, se aboca a la tarea de re-nacer, y esto supone escuchar a quienes han estado mostrando sus carencias. Los señalamientos que en John Stuart Mill se vertían en tono menor, revisten en Nietzsche una intensidad desusada. Serán más eficaces si se atenúa su vehemencia, cosa que va siempre sobrentendida cuando, como es nuestro caso, se está pensando en la cotidianeidad del aula y sus actores.

El trozo "Del espíritu de pesadez" (¿traduce bien Vom Geist der Schwere?) es pecularíarmente enérgico, sin duda más complejo de lo que nos es dado espigar en él. El que aprende es una personalidad actuante: un sujeto no objetivado por otros. Vive el aprendizaje bajo el signo de la búsqueda—"ensayar e interrogar, esa es mi manera de avanzar…" O, con palabras que han conocido larga fama: "En verdad, el camino no existe".

¿Es un modo de entender que pueda contentarnos—a nosotros, profesionalmente atareados con el empeño insoslayable de rescatar lo adquirido? No, si ello significa consagrar una suerte de creacionismo cultural. Sin embargo, cuando abogamos por métodos flexibles, cuando nos asumimos siempre dispuestos a recomenzar, -inclusive, cuando nos negamos a desechar "el relámpago que interroga",- obedecemos a un imperativo de resistir la indolencia de las ideas hechas (así se hablaba unas décadas atrás). La práctica de la educación supone hacer lugar a un cierto monto de uniformidad sin el cual se iría a la deriva reincidiendo tal vez en errores del pasado (6). Pero es obvio que ha de tratarse de una plataforma de partida y no de un peso muerto (¿"espíritu de pesadez"?) para destinar al "manicomio" (sic) al que "opina o siente" en disidencia con "los que quieren lo mismo". Inequívoco precedente del "aprender a aprender", tan celebrado en nuestros días.

(Convendrá releer este largo fragmento titulado "Viejas y nuevas tablas".)

--No es fácil conciliar esta apología de la iniciativa creadora, este llamado a la búsqueda sin límites con el tono complaciente con que pensadores de la actualidad describen lo que sería característico de la así denominada Posmodernidad. A. Badiou ha escrito: "El Sujeto contemporáneo es vacío, escindido, a-sustancial, irreflexivo". Sea que nos complazca o no este perfil que afirma acogerse a la complejidad, no se diría que tenga su origen en una comprensión del Sujeto, la nietzscheana, en cuyo centro se hallan el querer, la voluntad de procrear (¿traduce apropiadamente el original: Wille zur Zeugung?). Lo que se lee en Zaratustra no es vaciedad o mera "disrupción". No definible como subjetivismo, el libro no hace nunca la impresión de un diario íntimo—sí, la de un texto que insta de continuo a asumirse como protagonista, como individualidad, conciencia que aprecia y elige. No es un juego de palabras distinguir entre los pocos que "quieren" (wollen) y los muchos que son objeto del querer ajeno (gewollt).

--Ensayemos, por último, arrojar alguna luz sobre los conceptos de dominación y voluntad de poderío (Wille zur Macht), generalmente considerados centrales en el pensamiento de Nietzsche. Entre otros, el trozo titulado "Del autodominio" nos orienta a una conclusión, no sin originar cierta perplejidad según interpreta la exégesis corriente.

Opuesta a lo que solemos suponer –sin exceptuar al autor de estas páginas-, la Voluntad y el Querer nietzscheanos se adscriben a abundancia de vida y no al partido de opresores y demoledores sin mañana. "La bondad suprema es la creadora". Ejercer, esgrimir la voluntad de dominio no aboca al sufrimiento sino a la insaciable aspiración hacia lo más alto.

Las manifestaciones que siguen son reveladoras:

Este es el secreto que la vida me ha confiado: Soy el que debe superarse a sí mismo.

Sea que le llamemos instinto genésico, instinto de finalidad o tendencia ascendente hacia lo más elevado, lejano, multiforme, se trata de lo mismo, del mismo secreto.

Perecería, antes que renunciar a esta única aspiración; en verdad, cuando se ve morir y caer las hojas, es que la vida se sacrifica a la potencia.

Por más que sea creador y ame mi creación, debo hacerme el enemigo de mi creatura y el adversario de mi amor: así lo quiere mi voluntad.

Realmente, no puede decirse que no se nos ofrezca aquí una inspiración para desarrollar una educación del entusiasmo y la inconformidad productivos.

Cabe preguntarse si existe una diferencia entre viejos y nuevos críticos de la civilización occidental—de su forma originaria y de su encarnación americana. A falta de un relevamiento mucho más amplio que el que intenta este artículo, no carecerá de verosimilitud el siguiente atisbo de respuesta.

Notemos que los estilos polémicos de Mill y de Nietzsche tienen un elemento en común, un rasgo que no se encuentra en los desencantados de estas horas: declaran, aquellos, razones para restaurar la confianza—en el primero, confianza en asociaciones espontáneas ajenas al poder estatal; en Nietzsche, confianza ínsita en un querer que no cesa de apuntar a metas siempre más lejanas ("más alto, más lejos, más múltiple"). Los nombres que podemos asignarles describen la disparidad de las respectivas ambiciones: se trata, en el primer caso, de voluntariedad que congrega, y,en el segundo, de voluntad creadora siempre renovada. Satisface comprobar que en ambos hay lugar para la esperanza.

---

(1) De expresiones “paroxísticas” se sirve con gusto el filósofo en su texto “Estética, tragedia y extranjeridad”, en revista Fermentario, No. 9, vol. 1 .

(2) Para este tema, es siempre utilizable el manual de L. Luzuriaga, Historia de la educación pública, Losada, Bs. As., 1946.

(3) Conocemos la traducción francesa de G. Bianquis (Ainsi parlait Zarathoustra, Aubier, Paris, 1946), edición bilingüe.

(4) Ver La vie de F. Nietzsche d´après sa correspondance (Rieder, Paris, 1932).

EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS LITERARIAS, UNA "INVERSIÓN" EDUCATIVA SOCIALMENTE RENTABLE

Resumen: En este momento nadie cuestiona la importancia educativa, emocional y hasta social del desarrollo de las competencias creativas. En el caso de las literarias, estas, además, favorecen el mejoramiento de la recepción y la expresión verbal. Por ello, dar cauce didáctico a estas exigencias o conveniencias, como quieran entenderse, resulta fundamental en una educación cada vez más ligada al futuro desempeño profesional, centrado específicamente en habilidades tecnológicas y economicistas. En este sentido, los talleres de escritura son esenciales para el desarrollo personal y resiliente.
Palabras clave: competencia, creatividad, educación emocional, literatura, resiliencia.

THE DEVELOPMENT OF THE LITERARY COMPETENCES, AN EDUCATIVE "INVESTMENT" SOCIALLY PROFITABLE.

Abstract: At this point nobody questions the educative, emotional and even social importance of the development of the creative competences. In the case of the literary, this also, favours the improvement of the verbal expression and the reception. That is why, giving didactic opening to these demands or conveniences, as you wish to understand, results fundamental in a kind of education that is every time more linked to the future professional performance, specifically centered in the economical and technological skills. In this sense, the writing workshops are essential for the personal and resilient development.
Key words: competence, creativity, emotional education, literature, resilience.

Forma de citar: Reyzábal, V. (2016) "El desarrollo de las competencias literarias, una "inversión" educativa socialmente rentable". *Voces de la Educación,* 1 (1) pp. 87-98.

Mª Victoria Reyzábal: Directora de investigación del Instituto Superior de Promoción Educativa (Madrid). España

Correo Electrónico: mvreyzabal@gmail.com

Fecha recepción: 16 de enero **Fecha aceptación**: 3 de febrero

EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS LITERARIAS, UNA "INVERSIÓN" EDUCATIVA SOCIALMENTE RENTABLE

El "mal negocio" de lo literario

Pocos padres felicitarían a sus retoños si estos les comunicaran la intención de dedicarse profesionalmente a la actividad literaria. Tampoco es previsible que dichos progenitores seleccionaran un taller literario como elemento destacado de la formación de sus hijos, a diferencia de lo que sucede con el aprendizaje de idiomas, informática, deportes… Es más, ni siquiera los profesionales de la educación o los responsables políticos del diseño e implementación de esta son demasiado claros ni categóricos cuando valoran en los currículos la repercusión del mejoramiento de las competencias literarias sobre la evolución cognitiva del alumnado acerca de las que versan sus sesudas reflexiones y planificaciones. No, existen indicios suficientes y preocupantes para concluir que los contenidos relacionados con la comprensión y la expresión literarias no constituyen una prioridad en los diseños curriculares ni en la educación no formal de los ciudadanos (principalmente niños y jóvenes, pero también de los adultos) en nuestras sociedades occidentales y capitalistas. Prima el imperio de lo tecnológico, lo científico o lo económico como garantía aparentemente infalible de futuros éxitos profesionales y del logro del consiguiente prestigio social. ¡Ah, el éxito y la fama rápida y global!, ese anhelo cada vez más pujante en nuestras generaciones jóvenes y que apenas requiere ya méritos especiales, sino lograr -sin importar el precio o los medios- la máxima visibilidad en los medios de comunicación (tradicionales o cibernéticos) estimulada por motivos mayoritariamente insustanciales pero que garantizan al menos un instante de gloria (de "celebridad") y de proyección social aunque esta sea fugaz e insulsa.

No pueden "correr buenos tiempos para la lírica"[1] cuando las referencias para la sociedad son personajes como Belén Esteban, Victoria Beckham, Jorge Javier Vázquez o los omnipresentes nuevos divos de la cocina, mientras se desconoce y ningunea por completo la aportación científica de la bioquímica Margarita Salas, la bióloga molecular María Blasco, el neurocientífico Rafael Yuste… o, con más inquina, la de escritores y pensadores a menos de que hayan sido aupados a las listas de los libros más vendidos (en la categoría de novelas, obras de autoayuda u otros inventos contemporáneos) o seleccionados confesos por políticos o figurones.

Semejante ansia de hedonismo y de logros fáciles y pasajeros genera un malestar personal y social tan profundo que convierte en prioritaria la reivindicación del poder formador, emocionalmente equilibrador e incluso terapéutico de la expresión artística[2] y, en particular, de la literaria. No pocos intelectuales han incidido en el poder de las palabras y de la combinación de estas en eslóganes, poemas, cuentos, novelas, canciones… para lograr efectos poderosos, a veces desgraciadamente, incluso, bélicos. Así lo hacía Sartre al señalar que "Escribir […] tiene reverberaciones sobre todas las

[1] En alusión al poema "Malos tiempos para la lírica" de Bertolt Brecht, expresión retomada con otras connotaciones por el grupo musical vigués *Golpes Bajos* en plena "movida" de los años 80.

[2] Fiske, E. (2002). *Champions of change. The impact of the arts on learning.* Washington: The John and Catherine T. McArthur Foundation.

manifestaciones de la vida"[3], o más recientemente el mexicano Jorge Volpi[4] y, magistralmente, el peruano Mario Vargas Llosa en su discurso de aceptación del Premio Nobel de Literatura: "[…] la ficción es más que un entretenimiento, más que un ejercicio intelectual que aguza la sensibilidad y despierta el espíritu crítico. Es una necesidad imprescindible para que la civilización siga existiendo, renovándose y conservando lo mejor de lo humano. Para que no retrocedamos a la barbarie de la incomunicación y la vida no se reduzca al pragmatismo de los especialistas que ven las cosas en profundidad pero ignoran lo que las rodea, las precede y continúa […] un mundo sin literatura sería un mundo sin deseos ni ideales ni desacatos, un mundo de autómatas privados de lo que hace que el ser humano sea de veras humano: la capacidad de salir de sí mismo y mudarse en otro, en otros, modelados con la arcilla de nuestros sueños. De la caverna al rascacielos, del garrote a las armas de destrucción masiva, de la vida tautológica de la tribu a la era de la globalización, las ficciones de la literatura han multiplicado las experiencias humanas, impidiendo que hombres y mujeres sucumbamos al letargo, al ensimismamiento, a la resignación. Nada ha sembrado tanto la inquietud, removido tanto la imaginación y los deseos, como esa vida de mentiras que añadimos a la que tenemos gracias a la literatura para protagonizar las grandes aventuras, las grandes pasiones, que la vida verdadera nunca nos dará. Las mentiras de la literatura se vuelven verdades a través de nosotros, los lectores transformados, contaminados de anhelos y, por culpa de la ficción, en permanente entredicho con la mediocre realidad […] la literatura introduce en nuestros espíritus la inconformidad y la rebeldía, que están detrás de todas las hazañas que han contribuido a disminuir la violencia en las relaciones humanas", nos ha enseñado a amar, a soñar y a aceptar a los otros.

Aportación de las Neurociencias al conocimiento de los efectos de la expresión literaria

Hablar de estas cuestiones no implica únicamente realizar reflexiones abstractas o desarrollar intuiciones más o menos bellamente expresadas. Hoy, cuando parece que necesitamos objetivar cualquier afirmación o idea con pruebas "científicas" y tangibles, la neurociencia respalda con argumentos de contundencia creciente lo que ya muchos decíamos o habíamos constatado en la práctica profesional y en nuestra experiencia vital. En primer lugar, se ha podido observar en registros del funcionamiento cerebral que la recepción de una historia (bien escrita, bien hablada) activa los mismos centros que la vivencia directa de la misma, es decir, que la recepción de relatos puede ampliar prácticamente sin límites nuestro registro de experiencias. Lo resume bien Ann Murphy Paul cuando señala que "El cerebro, al parecer, no distingue entre leer sobre una experiencia y toparse con ella en la vida real; en cada caso, se estimulan las mismas regiones neurológicas"[5].

Nuestro sistema nervioso central se muestra extremadamente sensible a la carga afectiva y a la sonoridad de las palabras que percibe. Así, en el ámbito del neuromarketing, investigadores como Paul Zak han comprobado experimentalmente que la escucha de

[3] Sartre, J. P. (1945). Prólogo del nº 1 de *Les temps moderns*.

[4] "Leer una novela o un cuento no es una actividad inocua: desde el momento en que nuestras neuronas nos hacen reconocernos en los personajes de ficción -y apoderarnos así de sus conflictos, sus problemas, sus decisiones, su felicidad o su desgracia-, comenzamos a ser otros. Conforme más contagiosas -más aptas- sean las ideas que contiene una narración, sus secuelas quedarán más tiempo incrustadas en nuestra mente, como las secuelas de una enfermedad viral o de una fiebre terciaria. La única cura es, por supuesto, el olvido. Y la lectura de otras novelas" (*Leer la mente.* Madrid, Alfaguara, 2011). La ficción narrativa resulta tan preciosa para los seres humanos que, según Jonathan Gottschall (2012), construir historias constituye una tarea continua, imparable, en las personas. De hecho, narrar, inventarnos continuamente relatos, incluso sobre nosotros mismos, es una labor que nos transforma en humanos plenos y conscientes de nuestra identidad, algo que plantea desde otra perspectiva la psicoterapia narrativa.

[5] Your Brain on Fiction. *The New York Times*, 18 de marzo de 2012.

determinadas narraciones con elevado contenido emocional induce respuestas neuroendocrinas (en concreto secreción de oxitocina, hormona con reconocidos efectos afrodisíacos) que las historias afectivamente "neutras" no provocan. Quizá esa reacción fisiológica del cerebro, en la que intervienen las "neuronas espejo" explique, por ejemplo, cómo la simple lectura o visión de historias pornográficas pueden sustituir la vivencia directa del acto sexual[6] o cómo personas que viven aisladas o muy limitadas por diversas circunstancias pueden vivir a través de los libros sin que esto sea metafórico (de hecho, existe constancia de que muchos presos han resistido las duras condiciones de su encerramiento gracias únicamente a la "ventana al exterior" que les abría la lectura).

Los estudios realizados por diversos expertos confirman que la fuerza, casi mágica, que poseen las palabras tiene que ver fundamentalmente con su naturaleza sonora y emotiva, rasgos que activan poderosamente determinadas regiones del cerebro. Por ejemplo, el equipo de Nicola Molinaro[7] ha puesto de manifiesto cómo determinadas imágenes retóricas (en concreto el oxímoron) estimulan intensas descargas eléctricas en las células nerviosas de ciertas regiones del lóbulo frontal, al contrario de lo que sucede con expresiones carentes de esa riqueza fonética o estética, que dejan "impasible" nuestro encéfalo.

El fenómeno sensorial que implica ante todo el lenguaje, mediado por la vías acústicas o visuales, conduce, cada vez que se capta un significante, a la puesta en marcha de reacciones extremadamente veloces, incluso más que la propia emisión/lectura de la palabra. De tal forma, los psicolingüistas han comprobado ya mediante técnicas neurofuncionales que la mente humana analiza los fonemas en sí mismos antes de tener acceso al vocablo completo. El proceso, aunque variable según cada término, siempre se produce en milisegundos, con anterioridad a la recepción y, sobre todo al análisis del significado. Esto sucede también incluso cuando se lee, es decir, cuando la percepción es visual y no sonora.

Por último, y para no sobrecargar las referencias a la hoy todopoderosa neurociencia[8], quiero referirme a una última investigación conducida por David Comer y Enmanuele Castano[9], que, usando en este caso diversos tests neuropsicológicos, demuestran que la lectura de textos de ficción ejerce un beneficioso y profundo impacto en el desarrollo de la empatía, es decir, la capacidad de comprender las emociones que experimentan otras personas. Esta investigación resulta destacable en otro aspecto más, ya que sus resultados muestran que los efectos logrados difieren en función de la "calidad" de los textos utilizados: mientras que las obras literarias logran ese impacto sobre la competencia emocional del receptor, no sucede lo mismo con los ensayos y los escritos sin valor estético-literario (entre los que podríamos incluir los llamados super-ventas). Hallazgos similares arrojan los estudios llevados a cabo por el equipo coordinado por Natalie Phillips[10], profesora de la Universidad Estatal de Michigan, cuyas investigaciones -llevadas a cabo con resonancia magnética funcional asociada a dispositivos de seguimiento ocular- ponen de manifiesto que la lectura de obras con calidad literaria (es decir, con mérito estético reconocido, como las

---

[6] *Porn and mirror neurons*, Jonah Lehrer, 24 de agosto de 2009, http://scienceblogs.com/cortex/2009/08/24/porn-and-mirror-neurons/

[7] Molinaro N., Carreiras M. y Duñabeitia JA. (2012). Semantic combinatorial processing of non-anomalous expressions. *Neuroimage*, 59, 3488-3501.

[8] El lector que quiera ampliar y profundizar en los actuales conocimientos sobre las cuestiones neurocientíficas vinculadas al fenómeno literario puede consultar el interesante compendio coordinado por P. Armstrong, *How Literature Plays with the Brain. The Neuroscience of Reading and Art* (2013). Baltimore: Johns Hopkins University Press.

[9] Comer Kidd D., Castano E. (2013). Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind. *Science*, 342, 18 de octubre de 2013, 377-380.

[10] Phillips N. (en prensa). *Distraction: Problems of Attention in Eighteenth-Century Literature*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

novelas de Austen) activa potentemente regiones cerebrales relacionadas con la focalización de la atención, la planificación de tareas y otras funciones cognitivas complejas.

De las competencias literarias a la resiliencia personal y grupal

¿Dónde nos conducen todos estos valiosos hallazgos acerca de la interacción texto-sujeto receptor (e hipotéticamente también emisor)? En definitiva, no hacen sino confirmar la idea que he defendido en diferentes publicaciones previas, del enorme potencial de los talleres literarios (en su vertiente receptiva y creativa) como vía de transformación y estímulo del crecimiento de los seres humanos, incluso cuando estos han experimentado experiencias traumáticas terribles que han puesto a prueba su capacidad de resistir y proyectarse hacia el futuro (o lo que es lo mismo, de ser resilientes[11])[12]. La lectura y producción planificada de textos literarios permite, de acuerdo con lo observado por mí en múltiples experiencias, poner en marcha lo que Henderson y Milstein[13] denominan "rueda de la resiliencia", un sencillo modelo que puede usarse como guía para la transformación de cualquier dinámica pedagógica siguiendo las líneas maestras propuestas por el paradigma de la resiliencia. Los talleres literarios, que pueden ser dirigidos a los grupos más heterogéneos, constituyen espacios de trabajo con la potencialidad de:

1. Enriquecer los vínculos. La actividad literaria constituye en principio una actividad básicamente individual y más bien solitaria. No obstante, el tipo de trabajo que se desarrolla en los talleres de fomento de la competencia literaria prima en todo momento la tarea colectiva por encima del logro aislado de cada miembro, huyendo así de la competitividad. A lo largo de la consolidación del grupo que conlleva cualquier taller se constata de qué forma este asume como propios los avances de cada integrante y cómo los componentes celebran la superación de inhibiciones de los compañeros más reticentes y valoran los primeros pasos de los que tardan más en decidirse a participar o las mejoras logradas por cada integrante en las sucesivas correcciones de una determinada producción. La brillantez de los logros individuales queda relegada a un segundo plano, disfrutándose sobre todo las producciones elaboradas gracias a las aportaciones colectivas. Más aún, la inmersión en las obras propuestas como modelos favorece el establecimiento de una vinculación muy peculiar, calificable atrevidamente de cuántica en la medida que transciende los límites espacio-temporales y permite el tránsito por mundos paralelos. En cierta forma, los aprendices de escritores establecen relaciones de simpatía, identificación o admiración con autores lejanos histórica o geográficamente, pero llamativamente próximos en función de la magia que implica la reactualización de sus textos en el aquí y el ahora. Lógicamente, mucho más inmediata es la conexión que puede establecerse con los compañeros de grupo al compartir cognitiva y emocionalmente lo que han plasmado en el papel.

2. Establecer límites claros y firmes. Los avances conseguidos en el dominio del uso del código verbal se traducen de forma casi inmediata en el establecimiento de límites conductuales precisos, dados los efectos autorreguladores propios de este código expresivo en sus concreciones orales o escritas (y que tan bien conocen los que defienden la Programación Neurolingüística o el cada vez más popular "entrenamiento personal" o "*coaching*"). Si cabe, el perfeccionamiento del uso del registro literario del lenguaje conlleva matices aún más exigentes de esta autorregulación, pues la superior complejidad de las

[11] Reyzábal MV. y Sanz AI. (2014). *Resiliencia y acoso escolar. La fuerza de la educación*. Madrid: La Muralla.

Reyzábal MV. (2014). Literary Practice as a way to Promote Resilience. *Procedia- Social an Behavioral Sciences*, 132, 15 de mayo 2014, 121-128.

[12] En ese sentido, quiero recordar experiencias -no publicadas pero sí profundamente incorporadas a mi bagaje personal- cuyos escenarios fueron cárceles u hospitales psiquiátricos.

[13] Henderson N., Milstein, M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.

reglas u opciones que sustentan esta variante del código verbal exige una profunda implicación del descodificador/productor de discursos literarios en el conocimiento, respeto y valoración de las pautas que regulan la actividad a la que se enfrenta. A la vez y quizá paradójicamente, el código verbal literario -regulado por pautas (fonológicas, sintácticas, semánticas, retóricas, textuales…) precisas- permite, es más, fomenta la ruptura de las mismas siempre que tal "rebelión" frente a lo establecido conlleve la plasmación de logros estéticos y no revele tan solo el desconocimiento del código o la falta de preocupación por la propiedad o la coherencia de estilo, técnica o género del mensaje que se desea transmitir aun a partir de la ruptura de las normas tradicionales.

3. Enseñar habilidades para la vida. La mejora de la competencia literaria consigue avances significativos en el ámbito de todas y cada una de las diez habilidades para la vida planteadas por la OMS[14]. Como señalan numerosos autores, la implementación de dichas capacidades cognitivo-afectivo-sociales se traduce en el desarrollo equilibrado de una personalidad fuerte y a la vez flexible ante las múltiples exigencias de la existencia (provenientes tanto de conflictos internos como de sucesos externos adversos), que podríamos identificar con lo que se ha denominado un "yo resiliente" (Tabla 1).

Desgrano a continuación en someras pinceladas lo que el desarrollo de las competencias literarias aporta a los diferentes aspectos de esas capacidades para vivir mejor y más plenamente.

A. Habilidades sociales

- *Conocimiento de sí mismo:* Para ello, conviene situarse en la posición de plasmar verbalmente con belleza un texto literario, lo que nos obliga a volver la mirada hacia el interior para buscar las claves de nuestra experiencia y nuestra conducta. Cuando creamos una historia, un poema, un drama o un ensayo, bien en primera persona, bien asumiendo la identidad de otras voces, explicitamos lo que somos, haciéndolo más consciente al perfeccionar esa producción o al releerla para nosotros mismos o ante los demás.
- *Empatía:* Al comentar cualquier obra escrita necesariamente nos forzamos a adentrarnos en las acciones y la subjetividad de los otros, tanto de los personajes que pueblan esa ficción como de la mente que en su momento les dio vida. Semejante proceso resulta aún más complejo y enriquecedor cuando -como autores-, abandonamos la primera persona para adoptar el punto de vista de un tercero o terceros, especialmente si este se distancia mucho de nuestras circunstancias vitales y posiciones intelectuales o existenciales (identidad sexual, procedencia cultural, estatus social, tipo de creencias, etc.).
- *Comunicación asertiva:* La comprensión y producción de composiciones literarias implica necesariamente perfeccionar la capacidad de transmitir verbalmente con precisión, corrección y pertinencia los pensamientos, opiniones, deseos, fantasías a los muy diversos "otros" con que podemos interaccionar en distintos momentos de nuestra vida. La heterogeneidad de las situaciones comunicativas en las que nos colocan los textos literarios permite implementar la flexibilidad y versatilidad de nuestro discurso, adaptándolo al contexto y a las características de los receptores. Cuando ese esfuerzo se concreta con éxito se garantiza que el intercambio comunicativo tenga lugar con la máxima eficacia y riqueza posible.
- *Relaciones interpersonales:* Lograr interacciones humanas positivas supone, entre otros eslabones esenciales, el perfeccionamiento de las capacidades

[14] World Health Organization (1993). *Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools*. Ginebra: World Health Organization.

receptivas y expresivas. Los vínculos que establecemos con los otros mejoran en la medida que lo hace la claridad y fluidez de la expresión verbal de nuestras intenciones.

B. Habilidades cognitivas

- *Capacidad para tomar decisiones:* La doble vertiente de descodificar y/o producir textos literarios implica desde el primer momento aprender a plantearse interrogantes que a su vez exigen la puesta en práctica de procesos tanto deductivos como inductivos dirigidos a profundizar la tarea iniciada. Aunque inicialmente la preguntas y las sugerencias acerca de cómo resolverlas serán guiadas por un docente o coordinador experto en el tema, el objetivo final será que el propio individuo sea capaz de planificar y concretar el trabajo de comentario de un determinado escrito o la producción autónoma de su propio texto.
- *Capacidad para resolver problemas y conflictos:* Toda historia o composición lírica implica una plasmación de situaciones vitales (amores, pérdidas afectivas, dilemas existenciales o éticos, lucha con la rutina...) que colocan a su emisor en una encrucijada. La recepción o la creación de textos literarios exige inevitablemente colocarse ante potenciales conflictos vitales y valorar las respuestas que aportan el/los protagonistas de la ficción para, posiblemente, acabar sopesando otras alternativas fruto de la reflexión personal y grupal.
- *Pensamiento crítico:* La literatura es, ante todo, cuestionamiento que no se conforma con que ningún asunto admita un planteamiento único. En consecuencia, fuerza a un continuo preguntarse por los cómos y los porqués de cada situación y llega a la conclusión de que, casi siempre, es posible otra forma de realidad alternativa. Más aún, busca que esa propuesta superadora de un determinado dilema sea menos injusta o alienante, en definitiva, que resulte humanizadora. Así lo hicieron autores tan diferentes como Cervantes, Shakespeare, Virginia Woolf, Borges, Cortázar, Rulfo, García Lorca, Paz o García Márquez... entre otros muchos, que transmiten al que se anima a crear obras teatrales, novelísticas o poéticas la idea de que no hay que conformarse nunca con lo que se considera incuestionable, que siempre hay que ahondar más allá y buscar algo nuevo y mejor para los individuos y para el conjunto de la Humanidad.
- *Pensamiento creativo:* No existe una variante más creativa de la expresión que la literaria. El que escribe (y lee) literatura busca la belleza, la originalidad, el discurso no útil sino impactante por su lograda conjunción de fondo y forma. Cualquier avance en el dominio de la competencia literaria implicará profundizar en nuevas formas de percibir y pensar la realidad y a nosotros mismos, en otras manera de disfrutar la belleza del lenguaje como herramienta magnífica. Semejante esfuerzo se traduce en nuevos esquemas cognitivos, emocionales y éticos, liberados de los prejuicios, de las condiciones estereotipadas de pensamiento que tienden a imponer los grupos sociales dominantes y que acallan la subjetividad y la autonomía y, finalmente, la posibilidad de transformar el entorno y a nosotros mismos.

C. Habilidades emocionales

- *Manejo de los sentimientos y las emociones:* El tópico más tétrico del escritor presenta una persona desequilibrada, que frecuentemente acaba destruida por sus fantasmas, el alcohol o el suicidio. Tal nefasto prototipo no puede ocultarnos cuántos seres en circunstancias límites (encarcelamientos prolongados, destierros, enfermedades, deprivaciones afectivas…) han superado su calvario a través de la

creación de otros mundos más propicios, plagados de belleza, humor y sentido. El conocimiento sobre la naturaleza humana que aporta la experiencia literaria, el acercamiento a sus desbordamientos emocionales, a sus pozos de angustia y también a su capacidad de superación, ayuda a comprender que la angustia, la inseguridad, el miedo pero también la sensación de placer extático o incluso de omnipotencia son raptos pasajeros que pueden (y deben) ser equilibrados y dosificados y que la plasmación estética de esas emociones intensas constituye una vía sumamente productiva para lograrlo. Así lo declara N. Goldberg: "si queréis emborracharos no bebáis whisky; leed en voz alta a Shakespeare, Tennyson, Keats, Neruda, Hopkins, Millay, Whitman y dejad que vuestro cuerpo cante con ellos"[15].

- *Manejo de las tensiones y el estrés:* La degustación y la expresión literaria aportan un placer estético, cuando se cuenta con suficientes estrategias para hacerlo con adecuada profundidad, lo cual actúa como un excepcional sedante de las tensiones internas mucho más eficaz y saludable que el que aportan las drogas anestesiantes y nocivas o los comportamientos escapistas y autodestructivos tan usuales hoy: "... entre los placeres más nobles, más humanos, está el estético. El arte calma ansiedades. El desasosiego que provoca la ansiedad y la angustia de esta época, tan competitiva y despiadada, puede quedar, al menos relativamente en suspenso, ante la gratificación emocional (bio-psíquico-cultural) que origina lo bello para quien sabe disfrutarlo […] La creatividad (lectora o escritora) es una competencia revitalizante y reestructurante"[16]. No en vano, teóricos de la resiliencia como Desetta y Wolin[17] destacan, igual que otros muchos, por cierto, el poder "curativo" de la escritura a través de la resignificación que esta permite de la propia biografía, como bien subraya la corriente de la psicoterapia narrativa. En el *Project Resilience* que lideran Sybil y Stephen Wolin esta función terapéutica se traslada fuera de un entorno clínico dominado por el terapeuta para concretarse en una revista, *Youth Communication*, que acoge los escritos de adolescentes donde estos reflexionan y reescriben experiencias propias además de aspirar a lograr cierta calidad formal que, lógicamente, implica conocer, asimilar y perfeccionar las destrezas lingüísticas y estéticas.

[15] Goldberg, N. (1993). *El gozo de escribir*. Barcelona: Libros de la liebre de marzo, p. 90.
[16] Reyzábal, MV. (1999). Literatura y placer: paradigma estético del lenguaje. *Educare-Educere*, 6, 39-52; pág. 48.
[17] Desetta, A. y Wolin S. (1998). Youth Communication: A model Program for Fostering Resilience through the Act of Writing. *Resiliency in Action*, Winter, http://projectresilience.com/framesaboutus.htm.

Tabla 1[18]

PERFIL DEL ESTUDIANTE RESILIENTE[19]	HABILIDADES PARA LA VIDA INVOLUCRADAS
Control de emociones e impulsos	Manejo de emociones y sentimientos Solución de problemas y conflictos Pensamiento crítico
Autonomía	Conocimiento de sí mismo Pensamiento crítico Toma de decisiones Relaciones interpersonales
Autoestima elevada	Conocimiento de sí mismo Relaciones interpersonales Empatía
Empatía	Empatía Comunicación efectiva
Capacidad de comprensión y análisis de las situaciones	Pensamiento crítico Solución de problemas y conflictos
Cierto grado de competencia cognitiva	Pensamiento crítico Pensamiento creativo
Capacidad de atención y concentración	Aunque ninguna de las destrezas psicosociales se centra específicamente en estas áreas, la participación de los niños y adolescentes en los talleres de Habilidades para Vivir puede contribuir en forma indirecta. Las sesiones deben ser agradables y divertidas y constituyen un espacio lúdico propicio para desarrollar el sentido del humor
Buen sentido del humor	
Sentido de propósito y de futuro	Toma de decisiones Conocimiento de sí mismo Pensamiento crítico Pensamiento creativo

4. Brindar apoyo y afecto. Las fuentes de apoyo emocional en el contexto de un taller de creación literaria son múltiples. El coordinador con su actitud facilitadora y de participación y los compañeros con su atención y crítica positiva sobre la evolución de cada participante integran una trama grupal que se potencia como soporte decisivo para vencer las inhibiciones iniciales y reforzar los progresivos pasos que se van consiguiendo en el ámbito del taller y, más aún, para incentivar que ese camino iniciado no se detenga en el marco temporal de la actividad concreta y se prolongue y traslade a la vida cotidiana de cada uno de los participantes. Las muestras escritas gestadas en las sesiones que integran el taller, plasmadas en soportes diversos (murales, revistas, blogs, presentaciones infográficas...) constituyen un acicate que sobrevive a la fugacidad del encuentro creativo concreto.

5. Establecer y comunicar expectativas elevadas. Mediante un quehacer literario adecuadamente planificado, se propone un objetivo que muchos de los participantes vivencian como inalcanzable, pero se aportan las estrategias adecuadas para comprender

[18] Mantilla, L. (2001). *Habilidades para la vida. Una propuesta educativa para la promoción del desarrollo humano y la prevención de problemas psicosociales*. Bogotá: Fe y Alegría, p. 13.

[19] Munist, M., Santos, H., Kotliarenco, MA., Suárez, EN., Infante, F., Grotberg, E. (1998). *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes.* Santiago de Chile: Organización Panamericana de la Salud.

y experimentar que ello no es así. Ofrecer un espacio, tiempo y orientaciones necesarias para desarrollar exitosamente una capacidad aparentemente destinada solo a los privilegiados o "inspirados", implica animar a descubrir y a poner en marcha potencialidades que se habían reprimido o autocensurado. La retroalimentación continua (a través de los paulatinos logros en las sucesivas sesiones) de que con disciplina y un trabajo persistente y bien dirigido se puede lograr algo que se creía inalcanzable, aumenta la autoconfianza.

6. *Brindar oportunidades de participación significativa*: El acceso al disfrute de mensajes literarios, bien como lector bien como escritor, se acompaña de la llave para deconstruir mediante la reflexión la realidad palpable y plantear alternativas, puntos de vista, percepciones y formas de afrontarnos a nosotros mismos y al contexto que nos rodea de manera no rutinaria y renovada. Además, el que se implica en estas experiencias literarias colectivas no solo disfruta de la posibilidad de reformular su experiencia, sino de compartir y hacer una contribución activa a lo que están construyendo los que le rodean.

Metodología de un taller literario orientado a promover la resiliencia

La actitud inicial de cualquier grupo al que se le plantea un acercamiento participativo a la producción literaria (tanto en cuanto degustador como productor de textos) suele ser defensiva e incluso hostil. Lo habitual es que predomine la idea de que la producción literaria solo es posible si existe esa fuerza mágica e intangible que se denomina "inspiración"[20]. Una planificación esmerada (es decir, un diseño suficientemente meditado y cíclicamente revisado y adaptado a las características del grupo destinatario) y bien temporalizada de las competencias que se quieren desarrollar, de los objetivos que se pretenden lograr y de los contenidos que se desean transmitir, así como un adecuado diseño de actividades variadas y con metas bien definidas, ayudan a vencer las reticencias y los bloqueos, logro aún más completo si el conductor del taller o clase se convierte en un participante más de la escritura con la función de acompañar y dinamizar el funcionamiento del grupo.

La elección de textos de referencia que sirvan como modelo de partida constituye otro elemento fundamental. El docente o coordinador habrá de buscar escritos con dificultad variable, temática plural y ser preciso en la graduación de la complejidad formal de los mismos. El rico acervo de creaciones artísticas tanto en lengua española como en el resto de la literatura universal ofrece sugerentes posibilidades para seleccionar textos que estimulen la reflexión sobre aspectos tan diversos como la valoración de las diferencias entre los seres humanos[21], la demostración de la frecuentemente negada capacidad creadora y encauzadora vivencial de las mujeres[22] o el conocimiento y aprecio de las riquezas de otras culturas diferentes a la nuestra[23].

A partir de las obras seleccionadas, el coordinador de la actividad implementará con los integrantes del naciente grupo una tarea de descodificación lo más exhaustiva posible, que transmita a los lectores, más o menos neófitos, la extraordinaria riqueza que encierra incluso la composición aparentemente más simple; he aquí algunos de los infinitos campos de análisis de cualquier texto por sencillo que sea:

a) las claves temáticas y principales motivos tratados;
b) la conexión de la obra con la biografía del que la escribió y su momento histórico, así como su vigencia en el presente;

[20] Reyzábal, MV. (2009). *La lírica: técnicas de comprensión y expresión* (3ª ed.). Madrid: Arco Libros.
[21] Querol, JM. Y Reyzábal, MV. (2008). *La mirada del otro*. Madrid: La Muralla.
[22] Reyzábal, MV. (2003). Mujer y literatura: la dificultad de crear mundos propios. *Notas*, nº 15, 40-44. Reyzábal, MV. (2012). *Canon literario y diferencia de género en la educación*. Madrid: La Muralla.
[23] Reyzábal, MV. y otros (2008). *El mismo azul*. *Aplicaciones didácticas.* Ávila: Artemisa.

c) la riqueza sonora y rítmica que encierra y las posibilidades cuando es leída/interpretada para uno mismo o para un auditorio;
d) las características estilísticas y cómo se modificaría el conjunto si se plasmara de otra forma (cambiando el género, el tipo de protagonista, el registro léxico que emplea…);
e) los sentimientos, reflexiones o respuestas que nos suscita y la forma en que podemos plasmar todo ello (en un ensayo, un poema, un cuento, una parodia, una noticia, un collage, una canción).

La capacidad del conductor del taller para proporcionar las informaciones básicas (contenidos principalmente conceptuales e introducción en determinados procedimientos de trabajo) con el fin de llevar a cabo esa deconstrucción de la obra y para sugerir qué indagaciones complementarias podrían enriquecer el grado de comprensión de la misma (lecturas de ampliación, búsquedas bibliográficas, entrevistas con especialistas que puedan estar conectados con el tema o que hayan investigado sobre el mismo, composición de piezas que reinterpreten algún aspecto del texto…) ayudará a que aumente el gusto por el disfrute de las composiciones literarias. Ello facilitará el salto hacia la valoración de las propias creaciones, pues estas ya no se concebirán como el fruto de un acierto circunstancial, sino de un trabajo meditado y concienzudo del que sentirse satisfecho, más allá de las puntualizaciones o correcciones hechas por el coordinador, los compañeros o ellos mismos en cuanto autores que desean pulir cada vez más lo que han escrito, entendiendo que un "producto finalizado" supone un proceso repetido de corrección y reformulación y no el fogonazo inspirado de un estallido momentáneo.

La producción literaria da cabida a cualquier cuestión vinculada a las preocupaciones y anhelos de los seres humanos. Se trata, en definitiva, de una actividad transversal que permite adentrarse en cualquier materia susceptible de aprendizaje[24]: desde la política a la ciencia pasando por la sociología, la psicología, la arquitectura, la pintura, la economía… o cualquier otro ámbito de conocimiento que se nos ocurra. Conviene no olvidar, como ya sugería en el apartado anterior, que mientras disfrutamos y desentrañamos o producimos textos narrativos, poéticos, ensayísticos o dramáticos, entramos en contacto con nuestro interior y a la vez nos proyectamos hacia la subjetividad de los otros para interpretarla, comprenderla o empatizar con ella.

A la vez, la tarea que se realiza en este tipo de grupos permite combinar la actividad individual con el intercambio colectivo en múltiples formas:

a) mediante el comentario de textos en grupos de discusión o de investigación;
b) a través de actividades lúdicas de producción común;
c) vía foros en los que se lean públicamente las producciones propias o las de otros (en este caso añadiendo el esfuerzo de adentrarse en descifrar la intención comunicativa del autor);
d) creando subgrupos que ejerzan la crítica constructiva de las producciones aportadas por sus integrantes;
e) estimulando la gestación de grupos autoestructurados que se encarguen de culminar una faceta especialmente gratificante para muchos escritores noveles: la publicación (en boletines, revistas impresas o en algunos de los múltiples foros que proporcionan las nuevas TIC) y difusión de sus escritos, bien como formas puramente literarias, bien como producciones mixtas que integren elementos audiovisuales o gráficos.

[24] Tenorio, P. y Reyzábal, MV. (1994). *El aprendizaje significativo de la Literatura* (2ª ed.). Madrid: La Muralla.
Reyzábal, MV. y Sanz, AI. (2002). *Los ejes transversales, aprendizajes para la vida*. Madrid: Cisspraxis.

Conclusiones

Como señalaba en un artículo reciente[25], no existen baremos que permitan cuantificar económicamente lo que aporta la literatura a los individuos o a los pueblos; cualquier indicador numérico al respecto devendría paupérrimo reflejo del potente impacto que la creación verbal (oral u escrita) y la potencia editorial tienen sobre las personas y las economías, que tan bien conocen y manipulan desde hace siglos aquellos sectores que aspiran a concentrar poder (sea el empresarial, el religioso o el político). Las manifestaciones verbales con aspiraciones literarias ofrecen un amplísimo potencial para hacernos crecer cognitiva, emocional, social y éticamente. Son ya muchas las "pruebas" científicas que únicamente confirman lo que era evidente para muchos que ponían la pluma por encima de la espada o que exhortaban a "leer para vivir". Leer o escribir con ánimo de deleitarse o deleitar a otros no debería ser o concebirse siquiera como privilegio de unos pocos "elegidos de las musas", sino reivindicarse y autoerigirse en posibilidad de expansión de todo aquel que aspire a ser mejor persona, más consciente de sí mismo y de los mundos que le rodean, los cuales le invitan a participar en ellos e incluso a crearlos. De hecho, convendría luchar por semejante competencia como vía irrenunciable para convertirse en ser humano pleno, más allá de otras capacidades. Países muy desarrollados empiezan a invocar los saberes humanísticos (y la expresión literaria es uno de los más destacados) como básicos para avanzar en cualquier otra disciplina (sea tecnológica, científica o económica). Para lograr ser un buen lector o escribir con una cierta calidad, solo hace falta un guía, que puede coexistir en nuestro aquí y ahora o buscarse en el bien nutrido Parnaso de los ya consagrados o, -¿por qué no?- de los genios presentes no reconocidos todavía cuyas voces nos llegan a través de canales clásicos u ortodoxos (libros de papel) o no (los muros de los edificios, los espectáculos callejeros..) y de los que hace posible la tecnología digital, tales como blogs, libros electrónicos, micropoesía en redes sociales, aplicaciones informáticas creadas para ofrecer relatos que "crecen" interactivamente…

[25] Reyzábal, MV. (2015). ¿Tiene la poesía valor añadido? La escurridiza dimensión material de la actividad poética. *Zurgai*, 6, 6-11.

DEL DIVORCIO AL MATRIMONIO IGUALITARIO: TEORÍA Y PRÁCTICA EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

Resumen: El presente artículo analiza las vinculaciones entre la teoría y la práctica en la formación de profesionales universitarios apelando a la metáfora del matrimonio igualitario. Se plantean las diversas acepciones de práctica para, finalmente, desde la perspectiva de considerar al conocimiento teórico y al conocimiento práctico como dos formas interdependientes de conocimiento, plantear la necesidad de incluir ambos a lo largo de toda la formación.
Palabras clave: Formación profesional, Teoría y práctica, Conocimiento práctico, Epistemología de la práctica

FROM THE DIVORCE OF THE EQUAL MARRIAGE: THEORY AND PRACTICE IN COLLEGE FORMATION.

Abstract: the present article analyzes the links between the theory and the practice in the training of college professionals appealing to the metaphor of the equal marriage. The different meanings of practice are posed so that finally, from the perspective of considering the theoretical knowledge and the practical knowledge as two interdependent ways of knowledge, posing the need to include both along all the training.
Key words: Vocational training - Theory and Practice - Practical knowledge - Epistemology of practice

Forma de citar: Steiman, J. (2016) "Del divorcio al matrimonio igualitario: teoría y práctica en la formación universitaria". *Voces de la Educación,* 1 (1) pp. 99-107.

Jorge Steiman: Docente titular ordinario de la Cátedra de Didáctica, Escuela de Humanidades Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Correo electrónico: jorgesteiman@gmail.com

Fecha de recepción: 12 de febrero **Fecha aceptación**: 22 de febrero

DEL DIVORCIO AL MATRIMONIO IGUALITARIO: TEORÍA Y PRÁCTICA EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

Planteo del problema

Si hubiera que listar aquellos problemas en la vida universitaria que habitualmente se estigmatizan, en esa lista seguramente no faltarían las hipótesis que postulan *"la falta de preparación con que ingresan los alumnos para los estudios universitarios"* y *"el divorcio entre la teoría y la práctica en la formación"*. Y es sobre esta última afirmación sobre la que queremos detenernos.

¿Existe realmente un divorcio entre la teoría y la práctica en la formación universitaria? Cerremos por un momento los ojos… y escuchemos las voces que resuenan en la Universidad:

- ✓ *"...en la Universidad se estudia, pero cuando salís a trabajar, te das cuenta que no sabés nada"*
- ✓ *"...bla, bla, bla, pura teoría"*
- ✓ *"...yo lo sé hacer, pero si lo tengo que explicar no me sale"*
- ✓ *"... lo que pasa que una cosa es lo que se estudia en la Universidad y otra muy distinta la realidad…"*
- ✓ *"... no es fácil incluir prácticas a lo largo de la formación porque sin conocimiento teórico previo, es imposible"*
- ✓ *"... en la Universidad se ve lo básico, pero los problemas de la profesión se aprenden trabajando…"*

¿De qué trata este problema? Lo primero que necesitamos parece ser poder denominarlo, darle contenido, para evitar que el "divorcio entre la teoría y la práctica" pase a ser un cliché más de los tantos estereotipos que desde el sentido común se le atribuyen a la universidad.

En este contexto, nuestra presentación se detiene en tres cuestiones: en primer lugar queremos presentar una noción de "práctica"; luego pretendemos mostrar la "igualdad de género" entre el conocimiento teórico y el conocimiento práctico; finalmente, cerraremos con un planteo referido a la necesidad de discutir una epistemología de la práctica. Y bien, aquí vamos.

1. ¿A qué nos referimos cuando hablamos de "práctica"?

Resulta bastante habitual en el mundo universitario caracterizar a la práctica como aquello que se ***opone, depende*** o resulta ser la ***aplicación*** de la teoría.

La perspectiva de la oposición *("la práctica es aquello que no es teoría"),* sostiene que es teoría si:

- se trata de generalizaciones;
- se trata de abstracciones;

- no requieren de un contexto;
- perduran en el tiempo;
- sus problemas son problemas del conocer (del "qué").

En cambio, es práctica si:

- se trata de casos particulares;
- se trata de realidades concretas;
- dependen de un contexto:
- son contingentes al tiempo en que se realizan;
- sus problemas son problemas del hacer (del "cómo").

Ahora bien, cuándo el docente se pregunta cuál es la mejor forma de conformar grupos si hubiera que considerar las experiencias de aprendizaje anteriores, los desarrollos cognitivos, los intereses particulares y las características de los vínculos, ¿es este un problema práctico o un problema teórico? Y si el problema fuera cómo enseñar los valores democráticos en la educación superior ¿es éste un problema general o un problema particular? Y si el caso fuera cómo garantizar que el sistema educativo priorice los principios acerca de los contenidos de P. Bourdieu, ¿es éste un problema de conocimiento o de acción? Las respuestas a cada pregunta mostrarían las posibles contradicciones que evidenciarían que hay problemas del "cómo" que requieren más teoría que práctica, que hay problemas prácticos que son bien generales y así.

Además, si la práctica se constituyera exclusivamente por problemas del hacer (¿cómo?) cualquier resolución práctica, en tanto logre solucionar un problema, entonces sería eficaz. Por ejemplo, si un docente quisiera garantizar el silencio en su clase entonces podría amordazar a los alumnos. Seguramente obtendría silencio. Pero ¿qué es lo que hace que esta resolución práctica no sea admisible?: un conjunto de principios éticos que orientan la práctica. Esto no significa, sería un extremo, que haya que codificar reglas de procedimiento práctico según un conjunto de principios éticos. Significa, simplemente, que una práctica profesional, humana, digna es tal, en tanto pueda hacerse inteligible una cierta disposición ética para la actuación con una cierta idea implícita de los que "es" una práctica profesional, humana, digna. Sin ello, un experto no "hace su práctica profesional" sino ejecuta, cual metralleta, una serie encadenada de acciones sin horizonte. Por lo tanto, para llevar a cabo una práctica no basta (aunque siempre sea necesario) "saber cómo" se hacen las cosas.

La perspectiva de la dependencia *("la práctica depende de la teoría"),* considera que, como toda práctica presupone una acción sostenida por un conjunto de creencias y supuestos y por ciertas ideas acerca de la realidad sobre la cual se actúa, entonces, toda práctica está orientada y dirigida por una referencia de teorías que estructuran y orientan la acción práctica. Este punto de vista tiene varios aspectos débiles, pero probablemente el más importante que cabría señalar es que esa teoría de la cual supuestamente depende una práctica, no es teoría pura en el sentido estricto de "conocimiento teórico" ya que se trata de una teoría implícita y tácita, incorporada en el sentido práctico de los agentes y regida por sus propios principios. Y es más, si la práctica efectivamente estuviera regida por principios teóricos, entonces, el práctico se vería obligado a constantes e infinitas vueltas sobre ideas teóricas que mutuamente se entrelazarían para orientar una práctica, dejándolo casi en un estado de inacción frente a los retos de las situaciones concretas.

Una variante del punto de vista anterior, lo constituye **la perspectiva de la aplicación** *("la práctica es la aplicación de la teoría")*, probablemente la visión más hegemónica de la cuestión que nos ocupa, y que podríamos sintetizarla en esta serie de enunciados:

- La práctica es un "campo de aplicación".
- Los problemas de la práctica son problemas instrumentales.
- La realidad es objetiva y la intervención instrumental es siempre "neutral".
- En la práctica se pueden aplicar reglas generales de comportamiento para obtener resultados previsibles.
- A todos los sujetos les cabe la teoría por igual, lo que varía es la manera de aplicarla.
- El profesional competente es el que aplica la receta preestablecida para garantizar el éxito.

¿Cuál es entonces el sentido que podemos asignarle a la práctica sin ubicarla en la oposición, en la dependencia o en la aplicación de la teoría? Para W. Carr (2002), las raíces griegas pueden darnos algún indicio: *la biospraktikos* se refiere a una forma de vida caracterizada por la búsqueda del bien y que difiere de la *biostheoretikos,* tanto en relación con su fin como con los medios que se usan para ese fin.

He aquí, un sentido bastante distante del que actualmente asignamos a la distinción entre la teoría y la práctica ya que más que tratarse de una oposición entre el "conocer" y el "hacer", una dependencia de uno respecto del otro o una concepción que considera al segundo como aplicación del primero, se refiere fundamentalmente a la articulación entre dos formas de la actividad humana. Sin embargo, la acción, tendrá para los griegos una lectura que requiere distinguir entre dos formas posibles: la *poiesis* que resulta ser un conocimiento técnico regido por una serie de reglas, en parte, prestablecidas, ajenas al sujeto, y por lo tanto poco cuestionables como tales, y la *praxis que* supone producir un bien a alguien, bien que sólo puede realizarse a través de la acción y que sólo puede existir en la acción misma, y bien que no opera como un fin externo ni que pueda especificarse con antelación a la práctica misma. O sea que la praxis, es una acción moralmente buena, comprometida, ética.

La praxis refiere al comportamiento que requiere deliberación sobre los medios y preocupación por los fines. Supone reflexión sobre su carácter y consecuencias, y por ello tiene carga ético-valorativa. El práctico es un hombre prudente que procura obrar de manera adecuada, verdadera, justa en una situación dada. La praxis es espacio de deliberación y creación con arreglo a finalidad y se guía siempre por una disposición moral a obrar correcta y justificadamente. Y además, los fines de la praxis en ningún caso son fijos e inmutables, por el contrario, a medida que la praxis es (y se hace) los fines intrínsecos, aquellos que han sido legados por la tradición histórica de una práctica y en los que entrañablemente éstos se conservan como el "bien" propio de una práctica, están sometidos a revisión.

Ahora bien, si los fines de una práctica no son externos a ella ni pueden especificarse completamente con antelación, se hace necesaria una forma de reflexión, una forma de razonamiento, en el que la deliberación y el juicio práctico adquieren un rol fundamental. Este modo de razonamiento no es un razonamiento técnico, cuyo estilo se centra en torno a la eficacia en pos de un fin conocido, sino un tipo de razonamiento práctico centrado en dilucidar qué hacer ante fines éticos conflictivos y, hasta en oportunidades, opuestos. Se trata de un razonamiento práctico que se lleva a cabo de un modo deliberativo y prudente y que requiere de una "sabiduría práctica", virtud que permite saber cuál es el principio ético general que se corresponde para una situación

determinada y por ello, la virtud indispensable para la práctica en tanto distingue la buena práctica de la habilidad instrumental.

Pues bien, todo parece indicarnos que desde esta idea de praxis, podemos asumir una idea de práctica mucho más consistente.

2. La cuestión del conocimiento teórico y el conocimiento práctico

Su consideración como dos tipos de conocimiento posibles e interdependientes y la posibilidad de enunciar los atributos que caracterizan a cada uno, es un problema de naturaleza epistemológica. Aquí la cuestión se complejiza ya que, como sabemos, no hay una única postura epistemológica. Esto significa que la discusión no puede plantearse en términos de "verdad" sino en términos de "posicionamientos" como nos suele suceder en el campo de las ciencias sociales.

Veamos características del conocimiento teórico. Rápidamente podríamos coincidir en que la teoría se presenta como un sistema de proposiciones relacionadas, según lo cual, la teoría es tal según un punto de vista relacional y una dimensión histórica. Esto significa que el carácter de verdad atribuible a una "buena teoría" no está, en consecuencia, en las esencias sino en la relaciones. Desde este punto de vista la teoría se constituye, a la vez, como un conocimiento que es pasible de ser enseñado generando una curiosa división del trabajo pedagógico en la Universidad: en los cursos de teoría se enseña el conocimiento producido y en los cursos de metodología se enseña a producir conocimiento.

El atributo de "teórico" es una herencia aristotélica e incluye la noción de contemplación desinteresada. Para Aristóteles la contemplación permite la aprehensión de la realidad a partir de la cual, se descubre en término de descripción pero a la vez en términos de explicación. El conocimiento teórico es por tanto descripción, comprensión y predicción: es un saber acerca de qué es la realidad y de porqué es así.

La evidencia de la existencia de un tipo de conocimiento que llamamos "teórico" se deshilvana cuando nos preguntamos acerca de sus características. Porque allí entonces, comienzan a diferenciarse las posibles concepciones. Lejos de pretender plantear aquí derivaciones de una concepción de ciencia o de epistemología para arribar a un caracterización del conocimiento teórico –no es ni la intensión ni el eje de desarrollo de esta presentación- sí nos parece apropiado adentrarnos en las nociones de conocimiento teórico que imperan en la cultura universitaria o, si se quiere mejor aún, en las prácticas educativas de la Universidad en las que distinguimos, con Alicia Entel (1988), tres nociones prototípicas: una idea de conocimiento teórico ligada al conocimiento producido y en consecuencia, que se presenta como algo ya dado, dogmático y absoluto; una idea en la que el conocimiento es concebido básicamente a partir de su caracterización como sistema de producción con énfasis en las estructuras que lo configuran; y una idea de conocimiento más vinculado a la noción del conocimiento como producción social, o si se quiere, como un proceso continuo de construcción social del saber .

Ahora bien: las grandes coincidencias que todos tendríamos al momento de caracterizar al conocimiento teórico, se vuelven escollos al momento de primero plantear si existe un conocimiento práctico para luego poder caracterizarlo. Mientras que el conocimiento teórico es asumido como tal sin mayores objeciones, el conocimiento práctico reúne en sí todas las dudas existenciales que se le pudieran atribuir: ¿es

conocimiento?, y si lo fuera, ¿es enseñable?, y si pudiera ser enseñado, ¿vale la pena usar el tiempo escolar en ello?, ¿es pedagógicamente útil?

Con Bourdieu (1999), nos responderíamos que hay dos formas de comprensión y de conocimiento: una comprensión conciente, lógica, propia del conocimiento científico (el "conocimiento docto", dice Bourdieu en "El sentido práctico") y teórico, y una comprensión situada, difusa, propia del conocimiento práctico. En "Meditaciones Pascalianas" (1999), el sociólogo francés atribuye al conocimiento práctico una serie de características –que vale la pena volver a leer- y que sintetizamos desde Figueroa Rubalcava, (2000):*"se enmarca en un contexto social, se conforma a través de una experiencia de primer nivel que incluye intelecto y emoción y se expresa mediante las acciones, el lenguaje verbal (teoría explícita) y no verbal (teoría implícita), y a través de tipificaciones personales".* Schön (1987) se refiere a su vez a la noción de conocimiento práctico desde su categoría de "conocimiento en la acción".

Podríamos caracterizar a ambas formas de conocimiento afirmando en primer lugar justamente eso: que se trata de dos formas de conocimiento.

En términos generales, podríamos coincidir en que el conocimiento teórico se caracteriza por:

- La investigación es expresión y origen del conocimiento teórico.
- Es descriptivo o explicativo o predictivo o interpretativo o crítico…y se orienta a una "verdad".
- Es un conocimiento explicitable, articulado y organizado con una determinada lógica propia de un campo del saber.
- Se compone de teorías, axiomas, leyes, generalizaciones, conceptos.
- Es socialmente válido.
- Se evidencia en el capital cultural objetivado.
- Se expresa fundamentalmente en forma de "saber qué".

Por su parte el conocimiento práctico, asume estas connotaciones:

- La práctica es expresión y origen del conocimiento práctico.
- Es propositivo y se orienta a la acción.
- Es un conocimiento tácito, poco articulado y organizado con una lógica particular diferente a la lógica teórica.
- Se compone de unas estrategias adaptadas dentro de los límites de las imposiciones estructurales, de filosofías personales, creencias, valoraciones, ritos, imágenes, unidades narrativas y secuencias de acción.
- Es personalmente necesario.
- Se evidencia y expresa en forma implícita y/o explícita en el discurso y/o en las acciones y adquiere forma de emoción corporal.
- Se expresa fundamentalmente en forma de "saber cómo": qué hacer, cómo hacerlo, por qué hacerlo.

Sin embargo, aun caracterizándolos de este modo, el conocimiento teórico y el conocimiento práctico comparten a su vez los atributos particulares que se le asignan a cada uno de ellos por separado.

3. Una epistemología de la práctica

Nos preocupa ahora poder fundamentar la posibilidad de aprender en situaciones de la práctica o, lo que en este sentido es lo mismo, si en situaciones de la práctica es posible enseñar. Nos preocupa plantear la posibilidad de una epistemología de la práctica (M. C. Davini, 1995), de un planteo que se preocupe por el tipo de conocimiento que es propio de la práctica, sin que con ello queramos decir que toda epistemología requiere de él.

Ahora la cuestión se convierte en un problema pedagógico (y ya no sólo un problema abordable desde la psicología cognitiva, la etnometodología o la sociología). Necesitamos entonces volver sobre la noción de práctica pero desde ese punto de vista. Es necesario volver sobre la noción de práctica pensada como ámbito de la formación profesional universitaria.

Puede encontrarse en D. Schön (1987), una de las voces más significativas para replantear el lugar de la práctica en la formación universitaria. ¿Pueden las ideas vigentes de formación de un buen profesional favorecer un tipo de currículo que se adecue a los complejos, inestables, inciertos y conflictivos mundos de la práctica?, se pregunta.

Abordaremos nuestras preguntas iniciales *("¿es enseñable?")* desde la pregunta de Schön. Para ello, nos detendremos en la consideración de una epistemología de la práctica.

Si aceptamos entonces que la práctica no es un ámbito de aplicación de la teoría, aceptamos a la vez, que por lo tanto, es falso que en un trayecto formativo sea necesario primero apropiarse del conocimiento teórico para, recién después, vincularse con situaciones de la práctica en las que ese conocimiento se pondría en uso.

Esta afirmación, devenida de una posición epistemológica acerca de la práctica desprende otras hipótesis posibles:

- vincularse con situaciones de la práctica favorece la apropiación del conocimiento práctico;
- así, pensamiento y acción entran en un particular diálogo;
- quien realiza la acción práctica, en la medida en que aprende a reflexionar sobre la acción, se aleja de un comportamiento guiado por la racionalidad técnica que sólo se centre en las preocupaciones de la práctica sobre cuestiones exclusivamente instrumentales, para adentrarse, por el contrario, en la reconstrucción del mundo profesional, el mundo práctico al que se enfrenta ya sea reconociendo y aplicando reglas y operaciones estandarizadas, ya sea razonando algunos casos problemáticos a partir de ciertas reglas generales específicas de una profesión pero, por sobre todo, en el caso de un profesional reflexivo, desarrollando nuevas formas de conocimiento y acción para esas acciones en las que las reglas generales no resultan apropiadas, exitosas o pertinentes.
- aprender en la práctica supone: reconstruir la experiencia de la práctica desde marcos teóricos y conceptuales para desde allí interpretarla; hacer intervenir la subjetividad de los distintos marcos interpretativos de los sujetos; delinear nuevas orientaciones para la acción desde la interpretación de lo acontecido (G. Edelstein, 2011).

- esta posición frente al aprendizaje en la práctica descarta ciertas tradiciones que asimilan linealmente práctica con hacer; que equiparan experiencia al aprendizaje de ciertas rutinas; que conciben el aprendizaje de la práctica como adaptación a los ritmos de la profesión para lo cual sólo se requiere estar en una situación profesional; que consideran que la inmersión temprana en la práctica es imposible por la ausencia de conocimiento teórico previo (M.C. Davini, 1995).
- o sea…para aprender en la práctica es necesario que la práctica esté presente a lo largo de la formación y que las situaciones de la práctica sean pensadas como escenarios de aprendizaje (P. Perrenoud, 2010).
- pero, quizás lo imprescindible y lo irrenunciable para aprender en la práctica, sea superar la vieja idea que considera que con el solo "estar" en situaciones de práctica ya se aprende y construir con fundamento sólido la idea que considera que el aprendizaje de la práctica requiere la reflexión y el análisis (G. Edelstein, 2011) sobre las intervenciones realizadas en situaciones de práctica (aún cuando las intervenciones sean pasivas como en el caso de la observación no participante).
- en vez de preguntarnos acerca de cómo hacer un mejor uso del conocimiento científico (*teoría*), ¿no habrá que plantear el problema al revés?: partir de un detenido estudio del arte (práctica)con que los prácticos manejan las zonas indeterminadas de la práctica e indagar las maneras a través de las cuales los profesionales lo adquieren (D. Schön, 1987)

Conclusiones al problema

¿Existe realmente un divorcio entre la teoría y la práctica en la formación universitaria? Difícil considerar la posibilidad de un "divorcio" si las partes del matrimonio han sido consideradas de manera tan desigual. ¿Qué unión matrimonial puede definir a uno de los cónyuges por ser lo opuesto del otro?; ¿o por ser dependiente del otro?; ¿o solo por ser una aspecto instrumental del otro? ¿En qué tipo de matrimonio una de las partes puede ser considerada de manera tan enfática como el ser menos que la otra? ¿En qué matrimonio de este siglo y en este lugar los géneros se presentan como tan desiguales?

En principio nuestra conclusión es que no hay divorcio, sencillamente, porque no ha habido matrimonio. Corren otros tiempos… quizás estos dos iguales, estos dos tipos de conocimiento que no habían podido unirse, estén en condiciones de constituir ahora un matrimonio igualitario.

Bibliografía:

Bourdieu, Pierre (1999): *Meditaciones pascalianas.* Barcelona, Anagrama.

Bourdieu, Pierre (2003): *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*, Barcelona, Anagrama.

Bourdieu, Pierre y otros (1998): *Principios para una reflexión sobre los contenidos de enseñanza.* Ministerio de Educación Nacional de Francia.

Carr, Wilfred (2002): *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*, Madrid, Morata.

Davini, Ma. Cristina (1995): *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Bs. As., Paidos.

Edelstein, Gloria (2011): *Formar y formar-se en la enseñanza*, Bs As, Paidos

Entel, Alicia (1988): *Escuela y conocimiento, Bs. As.,* Cuadernos FLACSO, Miño y Dávila.

Figueroa Rubalcava, Alma (2000): Una alternativa para la evaluación de la enseñanza en educación superior desde la perspectiva de los profesores, en: Rueda Beltrán, Mario y Díaz Barriga, Frida. *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*, México, Paidos.

Perrenoud, Phillippe (2010) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar.* Barcelona, Editorial Grao.

Schön, Donald (1987): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, Paidos.

DONDE HAY EDUCACIÓN, HAY RIESGO: ADEMÁS DE ENSEÑAR, HAY QUE EDUCAR

Resumen: Conocer, enseñar y educar no significan lo mismo, porque el conocimiento puede estar separado de la acción y la educación no; a su vez, enseñar no es educar, porque podemos afirmar que hay enseñanzas que no educan. Además de enseñar, hay que educar; diseño instructivo y diseño educativo no significan lo mismo. Valoramos cada área de experiencia cultural como educativa y la construimos como ámbito de educación desde la Pedagogía Mesoaxiológica.

Palabras clave: Significado de educación; relación educativa; intervención pedagógica; principios de educación y de intervención pedagógica; ámbitos de educación.

WHERE THERE IS EDUCATION, THERE IS RISK: IN ADDITION TO TEACHING, IT IS NECESSARY TO EDUCATE

Summary: Knowing, teaching and educating do not mean the same thing, because knowledge can be separated from action and education does not; in turn, to teach is not to educate, because we can say that there are lessons that do not educate. In addition to teaching, it is necessary to educate. Instructional design and Educational design do not mean the same. We have to value each experience cultural area as educative and then we have to build it as field of education through the Mesoaxiological Pedagogy.

Key words: Meaning of education; educational relationship; pedagogical intervention; educational principles; pedagogical intervention principles; fields of education

Forma de citar: Touriñán, J. (2016) "Donde hay educación, hay riesgo: además de enseñar, hay que educar". Voces de la Educación, 1 (1) pp. 108-118.

José Manuel Touriñán López: Catedrático de Teoría de la Educación, Universidad de Santiago de Compostela. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social. España

Correo Electrónico: josemanuel.tourinan@usc.es
Pagina web: http://dondestalaeducacion.com/

Fecha recepción: 28 de diciembre **Fecha aceptación**: 6 de enero

DONDE HAY EDUCACIÓN, HAY RIESGO: ADEMÁS DE ENSEÑAR, HAY QUE EDUCAR

1. ¿Dónde está la educación?

Todos nos hemos preguntado alguna vez, de un modo u otro, cómo se justifica que un determinado acontecimiento o una determinada acción sean educación. Cada uno responde a esa pregunta desde sus ideas, sus creencias, sus intereses, etc. No importa cuál sea el nivel de elaboración de la respuesta, pero todos nos enfrentamos y respondemos a esa pregunta en algún momento de nuestra vida. Para la Pedagogía, como disciplina del conocimiento de la educación, esa es una pregunta que hay que hacerse, no por mejorar nuestro modo de conocer, ni por mejorar nuestro modo de actuar, sino porque la educación forma parte de nuestras vidas y queremos saber qué significa y por qué hacemos lo que hacemos, cuando educamos.

Todas las personas, de una u otra manera, educan, incluso aunque no sepan por qué, haciendo lo que hacen, educan y aunque no sean capaces de justificar su acción. No es lo mismo razonar acerca del sentido de una acción como acción educativa que razonar acerca del sentido de vida que una persona le atribuye a la acción de educar a otro o a la acción de educarse a sí mismo. Algunos educan porque son padres, otros porque son profesionales, otros porque se encuentran capacitados en la convivencia diaria para orientar la vida y formación de otra persona, otros para servir de ejemplo y así sucesivamente.

La pregunta "Dónde está la educación" tiene una respuesta directa: donde están la actividad común interna de las personas y donde están los elementos estructurales de la intervención. Todas las personas realizamos actividad común interna: pensamos, sentimos, queremos, elegimos obrar, decidimos proyectos y creamos -no de la nada, pero creamos-. Todas esas actividades las utilizamos, en determinados casos y bajo condiciones específicas, para educar, porque cualquier tipo de influencia no es educación, pero cualquier tipo de influencia puede ser transformado en una influencia educativa. El reto de la Pedagogía es transformar la información en conocimiento y el conocimiento en educación. Estamos obligados a definir los rasgos que determinan y cualifican el significado de educación frente a cualquier otra forma de interacción. Y tenemos que lograr avanzar desde el conocimiento a la acción, porque no basta con conocer para actuar (Touriñán, 2014).

Lo sepamos o no, toda la educación depende de nuestra actividad interna que debe ser determinada hacia la finalidad educativa. Con esa intención construimos ámbitos de educación e integramos las finalidades dentro de la orientación formativa temporal para la condición humana individual, social, histórica y de especie. Toda la arquitectura curricular está pensada para desarrollar, desde la actividad y con los elementos estructurales de la intervención, competencias adecuadas, capacidades específicas, disposiciones básicas, conocimientos, destrezas, actitudes y hábitos fundamentales que nos capacitan para ser agentes -actores y autores- de nuestros propios proyectos. Estoy convencido de que esto es así y se fundamenta desde la Pedagogía en la teoría de la construcción de ámbitos de educación (Touriñán, 2015).

En Pedagogía tiene sentido afirmar que creamos conocimiento de la educación en cada ámbito, vinculando lo físico y lo mental, las ideas, las creencias, los hechos y las decisiones, estableciendo una relación entre valor-elección-obligación-decisión-sentimiento-pensamiento-creaciones, de manera que se desarrollen mediante la acción educativa concreta hábitos operativos, volitivos, proyectivos, afectivos, intelectuales y creativos, en cada persona, es decir, para educar bajo una acción controlada y sistematizada por la mirada pedagógica que, tomando como base el carácter y sentido pedagógico de la educación, diferencia entre conocer, enseñar y educar y genera conocimiento de la educación y establece principios de educación y de

intervención pedagógica para el control de la acción. Y esto tiene sentido en términos de definición real.

Desde el punto de vista de la definición real, "educar" exige hablar de educación, atendiendo a rasgos distintivos del carácter de la educación y del sentido pedagógico de la educación que cualifican y determinan en cada acto educativo su significado real. Educar es realizar el significado de la educación en cualquier ámbito educativo, desarrollando las dimensiones generales de intervención y las competencias adecuadas, las capacidades específicas y las disposiciones básicas de cada educando para el logro de conocimientos, actitudes y destrezas-habilidades-hábitos relativos a las finalidades de la educación y a los valores guía derivados de las mismas en cada actividad interna y externa del educando, utilizando para ello los medios internos y externos convenientes a cada actividad, de acuerdo con las oportunidades.

Desde el punto de vista de la definición real de educación, tenemos que avanzar en el conocimiento de todos estos rasgos distintivos y tiene sentido preguntarse dónde está la educación y cómo llegamos al conocimiento de sus rasgos distintivos, porque hay que ir más allá de la etimología, de la sinonimia y de la actividad como finalidad, para alcanzar el significado real. Y a esa tarea hay que hacerle frente razonando desde de los elementos estructurales de la intervención (conocimiento de la educación, función pedagógica, profesión educativa, relación educativa, agentes, procesos, producto y medios).

En pedagogía tiene sentido afirmar que hay que generar hechos y decisiones pedagógicas con sentido profesional en las funciones pedagógicas, que hay que fundamentar pautas de explicación, comprensión y transformación de la intervención desde principios metodológicos de investigación y desde principios de investigación pedagógica, para construir principios de educación y principios de intervención pedagógica, atendiendo, en un caso, al carácter y al sentido pedagógico de 'educación', y en otro, a los elementos estructurales de la intervención, de manera tal que estemos en condiciones de fundamentar con mentalidad pedagógica específica y con mirada pedagógica especializada una acción educativa concreta y programada para controlar la intervención pedagógica (Touriñán y Sáez, 2015).

Los principios de educación nacen vinculados al carácter y al sentido inherentes al significado de 'educación' y fundamentan las finalidades de la educación. El carácter determina el significado de educación y proviene de la complejidad objetual de 'educación' y, a su vez, la complejidad objetual, que nace de la propia diversidad de la actividad del hombre en la acción educativa, puede sistematizarse desde los ejes que determinan los rasgos de carácter de la educación. Atendiendo al carácter, se dice que toda acción educativa tiene carácter axiológico, personal, `patrimonial, integral, gnoseológico y espiritual. El sentido pedgógico inherente al significado de 'educación' proviene de la vinculación entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo, atendiendo a condiciones de espacio, tiempo, género y diferencia específica. El sentido pedagógico cualifica el significado de 'educación', y así se dice que toda acción educativa es territorial, durable, cultural y formativa.

Principios de educación y principios de intervención pedagógica no son lo mismo. Los principios de intervención derivan de los elementos estructurales de la intervención. Ambos principios tienen su lugar propio en la realización de la acción educativa concreta, controlada y programada.

Desde la perspectiva del carácter y el sentido pedagógico del significado de 'educación' se dice que la acción educativa obedece a los principios de responsabilidad y sentido de acción, de compromiso y originalidad, de identidad-individualización y sentido de vida, de positividad y desarrollo dimensional (integración afectiva), de cognitividad (Integración cognitiva), de simbolización creadora (Integración creativa), de diversidad y diferenciación, de perfeccionamiento y progresividad, de socialización y territorialidad, de formación interesada (común, específica y especializada, sea esta vocacional o profesional).

Desde la perspectiva de los elementos estructurales de la intervención pedagógica se dice que la intervención obedece a principios de realidad y normatividad, de especificidad, especialización y competencia, de autoridad institucionalizada, de libertad compasiva, de actividad controlada, de dirección temporal, de significado y finalidad y de oportunidad organizativa

La intervención educativa es la acción intencional para la realización de acciones que conducen al logro del desarrollo integral del educando. La intervención educativa tiene carácter teleológico: existe un sujeto agente (educando-educador) existe el lenguaje propositivo (se realiza una acción para lograr algo), se actúa en orden a lograr un acontecimiento futuro (la meta) y los acontecimientos se vinculan intencionalmente. La intervención educativa se realiza mediante procesos de autoeducación y heteroeducación, ya sean estos formales, no formales o informales. La intervención educativa exige respetar la condición de agente en el educando. La acción (cambio de estado que un sujeto hace que acaezca) del educador debe dar lugar a una acción del educando (que no tiene que ser intencionalmente educativa) y no sólo a un acontecimiento (cambios de estado que acaecen a un sujeto en una ocasión), tal como corresponde al análisis de procesos formales, no formales e informales de intervención.

A su vez, la intervención pedagógica es la acción intencional que desarrollamos en la tarea educativa en orden a realizar con, por y para el educando los fines y medios que se justifican con fundamento en el conocimiento de la educación y del funcionamiento del sistema educativo. La intencionalidad reside en la conducta; y ver una conducta como intencional, es comprenderla como un conjunto de actuaciones implicadas, por lo que el propio agente cree, en la consecución de algo (Wright, 1979). El proceso de intervención pedagógica podría esquematizarse del siguiente modo: "A" (agente educador) hace "X" (lo que el conocimiento de la educación explica y justifica) para conseguir el resultado "R" (que "B" -agente educando- efectúe las conductas "Y" -explicitadas en la intervención pedagógica de "A"- y alcance el objetivo "Z" -destreza, hábito, actitud o conocimiento educativo.

Intervención educativa e intervención pedagógica no se identifican necesariamente, aunque en toda intervención educativa haya un componente de intervención pedagógica. Esto es así porque: ninguna acción educativa requiere más nivel de competencia técnica (pedagógica) que la necesaria para hacer efectiva la meta de la acción; hay acciones que requieren bajo nivel de competencia técnica y son efectivas; hay acciones cuyo nivel de competencia técnica se ha divulgado y forman parte del acervo común de una cultura; es posible adquirir competencia técnica desde la propia práctica. Un padre educa, un sujeto puede autoeducarse, existen procesos de educación informal…. En todos estos procesos, se alcanzan resultados educativos, pero es muy probable que la competencia técnica no tenga en estos casos el nivel necesario para controlar el proceso o decidir acerca de mejores formas de intervención, que es consubstancial a la intervención pedagógica.

El ser humano educa y la deliberación sobre esa actividad práctica puede llegar a convertirse en un estudio sistemático y hacer Pedagogía. La intervención educativa se identifica con la relación que establecemos para realizar la actividad de educar. La intervención pedagógica es la intervención educativa fundada en el conocimiento que la Pedagogía proporciona sobre la estructura, proceso y producto de la educación.

La diferencia entre intervención educativa e intervención pedagógica es una elaboración conceptual derivada del avance del conocimiento de la educación. A medida que el conocimiento de la educación crece, tiene sentido decir que la educación es una actividad y un ámbito de realidad que se convierte en materia de estudio u objeto de conocimiento. Contribuyen al conocimiento de la educación como actividad y como ámbito o parcela de realidad cognoscible, enseñable, elegible y realizable diversas disciplinas autónomas y de manera singular, la Pedagogía. La Pedagogía es siempre conocimiento de la educación, que no ha sido entendido en todo momento del mismo modo, pero que, en cualquier caso, es válido, si sirve para educar, por principio de significación del conocimiento de la educación. La diferencia

entre intervención educativa e intervención pedagógica es la misma que existe, salvando las diferencias de significado, entre la expresiones "sé hacer algo" y "sé por qué haciendo de ese modo, se logra ese algo y sé qué otros modos hay de lograrlo y sé qué habría que hacer para reconducir el proceso adecuadamente".

Todo indica que la actividad está presente en cada interacción educativa: desde una perspectiva, como principio de intervención y, desde otra, como principio de educación. La actividad se convierte en el principio-eje vertebrador de la educación y representa el sentido real de la educación como actividad dirigida al uso y construcción de experiencia valiosa para generar actividad educada. Uso la actividad para educar, educo la actividad y obtengo actividad educada. El principio de actividad, ni es pasividad, ni es activismo; es uso de la actividad de manera controlada para actuar educadamente. Y para responder justificadamente a este enunciado hay que comprender los elementos estructurales de la intervención en su funcionamiento e interrelación.

El objetivo es avanzar paso a paso entre los componentes estructurales de la mentalidad pedagógica (el conocimiento de la educación, la función pedagógica, la profesión y la relación educativa), que es la representación mental de la acción desde la perspectiva de la relación teoría-práctica establecida con el conocimiento de la educación, según la corriente de conocimiento asumida, y entre los componentes estructurales de la acción educativa en tanto que acción (los agentes, los procesos, los productos y los medios de la educación), para entender que el control de los elementos estructurales de la intervención exige ir del método al modelo a través del programa, si se quiere construir con mirada pedagógica (expresión de la visión crítica que el pedagogo tiene de su método y de sus actos ajustada a los elementos estructurales de la intervención pedagógica y obtenida combinando mentalidad y acción) la correspondiente acción educativa concreta, controlada y programada.

Ejecutamos una acción controlada y sistematizada con mentalidad y mirada pedagógicas. El conocimiento de la educación, la función pedagógica, la profesión y la relación educativa se vinculan a la mentalidad pedagógica en cada acción concreta, porque la mentalidad pedagógica orienta la resolución de problemas en cada intervención. La mentalidad pedagógica carece de sentido sin referencia al principio de significación del conocimiento de la educación, porque lo que hace válido al conocimiento de la educación es su capacidad de resolución de problemas.

La Pedagogía genera conocimiento de la educación y establece principios de educación y de intervención pedagógica para el control de la acción. La Pedagogía afronta retos epistemológicos específicos que hacen posible la generación de hechos y decisiones con sentido profesional en las funciones pedagógicas. Es objetivo de la Pedagogía describir, explicar, interpretar y transformar cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas, y, en relación con las áreas culturales, eso implica utilizarlas como instrumento y meta de la educación, es decir, desarrollar con el área cultural los valores derivados del significado del concepto "educación" y utilizar las áreas para generar en los educandos destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias que los capacitan para decidir y realizar su proyecto de vida personal y construirse a sí mismos, sin perjuicio de la posibilidad de abordar además cada área cultural como manifestación de nuestra creatividad cultural que las hace cognoscibles, enseñables, investigables y realizables.

En definitiva, educamos con el área cultural, porque la convertimos en ámbito de educación, un concepto que tiene significación propia desde el conocimiento de la educación, vinculada al carácter y sentido inherentes al significado de educación, a los procesos de intervención, a las dimensiones generales de intervención y a las áreas de experiencia y a las formas de expresión que mejor se ajustan a cada área. El ámbito de educación es cualquier área de experiencia convertida en instrumento y meta de la educación, atendiendo a componentes de ámbito que determina la Pedagogía, como conocimiento de la educación (Touriñán, 2013).

A la Pedagogía le corresponde valorar cada área cultural como educación y construirla como medio valorado (mesoaxiológico), es decir, como "ámbito de educación", y por eso la Pedagogía es Mesoaxiológica, doblemente mediada: mediada (relativa al medio o ámbito de educación que se construye) y mediada (relativa a los instrumentos o medios que se crean y usan en cada ámbito como elementos de la intervención).

Precisamente por eso, mentalidad pedagógica específica, mirada pedagógica especializada e intervención se relacionan desde la Pedagogía para conocer y realizar la educación, construyendo ámbitos en los que se asume el significado de 'educación' y se responde, desde la arquitectura curricular, a las exigencias educativas de la condición humana individual, social, histórica y de especie, por medio de la orientación formativa temporal, de acuerdo con las oportunidades (Pinker, 2011; Zubiri, 2006; Damasio, 2010; Morin, 2000; Peters, 1979)

Esas propuestas permiten identificar cada vez mejor la educación con cada área de experiencia cultural: en primer lugar, como educación común (ámbito general de educación, que aporta valores educativos comunes vinculados al significado de educación igual que cualquier otra área de experiencia); en segundo lugar, como educación específica vinculada al área (ámbito de educación general, que aporta valores educativos específicos vinculados al sentido conceptual propio del área de experiencia) y en tercer lugar, como educación especializada en el área cultural (ámbito profesional y vocacional, que aporta valores educativos especializados en el desarrollo profesional y vocacional desde el conocimiento teórico, tecnológico y práctico del área).

2. Donde hay educación, hay riesgo: transformamos información en conocimiento y este en educación para educar al hombre y transformar la sociedad

Se habla de fines de educación, de objetivos de la política educativa o metas generales de la educación, pero cuanto más tratamos de comprender su contenido, más fuerte es la convicción de que no nacen del conocimiento de la educación, sino de la reflexión filosófica respecto de las exigencias sociales, culturales y morales. Dado que la filosofía es una forma adecuada de armonizar intereses contrapuestos y distintos, los fines serían propuestas, armonizadoras o equilibradoras, de esas exigencias (D'Hainaut, 1983, p.43).

Se habla de fines de la educación, pero, cuando se busca su justificación, se identifican absolutamente con expectativas sociales, social y moralmente sancionadas como metas. En este caso, se asume erróneamente que "educación" es simplemente un marco de referencia para resaltar el área de interés en la que trabajamos, pues, no hay nada en educación que genere su propia valiosidad, al margen de lo que la sociedad espera de ella. La cuestión así planteada es fundamental, porque, en el fondo, lo que se está planteando es, si las expectativas sociales se convierten automáticamente en metas de educación, o si, por el contrario, el conocimiento de la educación tiene algo que decir respecto de la legitimación técnica de esas expectativas. D. K. Wheeler, en su trabajo acerca del desarrollo del currículum escolar planteó esta cuestión con cierto detenimiento y afirma lo siguiente:

> "A1 reunir todos los fines educativos propugnados a lo largo de medio siglo, como acabamos de hacer en estas últimas secciones, resulta cada vez más evidente que a este nivel es muy difícil, por no decir imposible, distinguir entre fines del proceso total de socialización y fines particulares que caen dentro del dominio de la educación (...) Podría parecer que estos fines de la educación, expuestos por individuos o comisiones, no son tanto metas que hay que alcanzar como puntos de vista sobre la idiosincrasia de las relaciones entre los individuos, la cultura y la sociedad (...) Tal y como están definidos, parece que se trata de propuestas generales sobre modelos de conducta deseable de los individuos

sociales y, por lo tanto, son víctimas de las dificultades semánticas y 1ógicas que afectan a las propuestas hechas en este terreno" (Wheeler, 1976, p.91).

E1 libro de Wheeler, que se publicó en 1967, busca una solución en la que los criterios educativos requieren algo más que ser expectativas sociales legalmente reconocidas. En cualquier caso, su diagnóstico de la situación nos sirve para comprobar que en nuestros días no estamos muy alejados oficialmente de esta ambigüedad. Si repasamos los objetivos educacionales que aparecen en los textos legales cabe llegar a la conclusión errónea de que las finalidades son solo criterios de decisión externos al sistema. De alguna manera podría afirmarse que desde esta ambigüedad resulta plausible mantener, por tanto, que las finalidades del sistema educativo son las funciones que desempeña el sistema como resultado de las expectativas sociales y que podemos resumir en las siguientes (Touriñán 2014):

-Función conservadora o reproductiva.
-Función creadora o renovadora.
-Función socializadora.
-Función regularizadora del modo de comportamiento.
-Enseñanza de pautas de conducta.
-Rápida y eficaz educación personal.
-Estabilización social.
-Homogenización social.
-Diferenciación y selección social.
-Integración social.
-Transmisión cultural.
-Desarrollo de la personalidad.
-Imposición del poder.
-Promoción social.
-Promoción de la investigación.

E1 hecho de poder identificar todas estas funciones, pone de manifiesto el fuerte condicionamiento social sobre la finalidad en el sistema educativo. Ahora bien, ese fuerte condicionamiento no prejuzga necesariamente el valor educativo, ni el rol del pedagogo en esta tarea. Lo cierto es que la condición de sistema abierto, que es propia del sistema educativo, hace posible que este influya en la sociedad. La cuestión es que la educación no salvaguarda sólo valores sino que, también y al mismo tiempo, presupone nuevos contenidos axiológicos que expande hacia la sociedad.

Parece pues que la contraposición entre fines de educación y diversidad de expectativas sociales dirigidas al sistema educativo se resuelve en la misma medida que distingamos el lugar de la decisión técnica y el de la decisión política, respecto de las finalidades. Podemos distinguir finalidades que tienen su origen en el conocimiento de la educación y finalidades que tienen su origen en las expectativas sociales. Hay metas pedagógicas y hay metas educativas nacidas de expectativas sociales dirigidas al sistema educativo. Las expectativas dirigidas al sistema forman parte de la orientación formativa temporal siempre que se ajusten a las condiciones de legalidad y legitimidad que le son propias y no tergiversen la relación entre decisión técnica, decisión moral y decisión política. En ese sentido, la sociedad es factor de desarrollo educativo, pero al mismo tiempo la educación es factor de desarrollo social y la educación atiende no solo a criterio social, sino a criterios de significado que legitiman la decisión técnica.

Hoy sabemos que transformamos conocimiento en educación para educar al hombre y transformar la sociedad; precisamente por eso hacemos el sistema educativo que hacemos, lo legitimamos y decidimos la orientación formativa temporal para la condición humana. No hay una respuesta única a la educación en crisis que sea válida en cualquier territorio. Unas veces se requieren cambios en los fines y otras veces en los medios, o en ambos. Unas veces son cambios de proceso, otras de producto y, en respuestas más perdurables, se requieren

modificaciones de estructura organizativa. Unas veces, la educación apuntará a cambios vinculados al eje calidad-equidad-libertad-excelencia, otras veces, apuntará al eje conocimiento-educación-innovación-desarrollo, y otras, apuntará al eje autonomía-coordinación- participación-compromiso, porque cada situación es distinta.

La orientación formativa temporal está elaborada a partir de la singularidad de las situaciones, del conocimiento de la educación generado, del avance de las áreas culturales y de la pertinencia y relevancia de los valores vigentes dentro de una determinada sociedad. Las materias escolares se agrupan en la arquitectura curricular, atendiendo a los niveles del sistema educativo, respetando los criterios y rasgos de definición nominal y real de educación y, desde áreas culturales consolidadas y transformadas en ámbitos de educación, la orientación formativa temporal para la condición humana, oferta el patrón, modelo educativo en cada sociedad concreta, en el marco de identidad, diversidad y territorialidad.

No hay una propuesta definitiva territorial, siempre es axiológicamente relacional y debe conjugar el valor educativo y la vinculación pertinente a las expectativas que la sociedad dirige al sistema para afrontar la adversidad en tiempos de crisis y capacitar al educando para actuar educadamente en cualquier momento. Y, a día de hoy, la relación entre política, justicia y verdad, pensando en el conjunto sociedad-poder-legitimación, exige prestar atención no solo a la decisión política, sino también a la decisión técnica que fundamenta la verdad del contenido de la ley y a la acción propia de la sociedad civil que es agente moral con especificidad propia para velar por la justicia y el progreso social (Arendt, 1996).

Toda orientación formativa temporal conjuga tradición e innovación, el cultivo de lo personal y el compromiso con la grandeza de miras, porque ese es el marco en el que se mueven los fines de la educación que nacen de las expectativas sociales dirigidas al sistema. Se conjuga tradición e innovación (a veces, enmascarado en los términos modernidad y progreso), no por puro capricho particular del político de turno, sino porque, asumiendo el carácter de responsabilidad compartida en la educación, todos reconocen participativamente que, a la hora de definir el humano que queremos formar, ni todo en la tradición es rechazable, ni solo las innovaciones responden al conocimiento que debe conservarse. Se conjuga el cultivo de lo personal y la grandeza de miras, porque la educación, entendida en su sentido pleno, no alcanza su objetivo con desarrollar un hombre capaz de valerse por sí mismo y para sí mismo. Además, debe entenderse que este núcleo personal no estará conseguido mientras que la educación no salvaguarde y cultive en cada educando el sentido de la relación con el otro y lo otro, es decir el sentido social de la diversidad y la identidad en los espacios de convivencia, lo cual implica llegar a asumir el compromiso con los principales derechos y obligaciones que como ciudadanos y como miembros de la comunidad deben cumplirse en el marco legal territorializado. La orientación formativa temporal responde al significado de educación y a las expectativas sociales dirigidas al sistema en forma de cumplimiento de las funciones que se le atribuyen, en tanto que la educación es factor de desarrollo social.

Por medio de las materias escolares, la orientación formativa se aplica y se nutre desde estratos de pensamiento, derivados de diversas áreas culturales y variada condición, que van desde el humanismo al comunitarismo, desde el nacionalismo al individualismo, de la ética a la estética, de la moral a la religión, de la filosofía a la ciencia, de lo antropológico a lo cultural y así sucesivamente. La educación no se confunde, ni se identifica con esos estratos necesariamente, porque el significado de la educación es específico, distinto y propio de ese ámbito de realidad que es la educación, que está ajustado a criterios de significado. La educación, tendrá orientación formativa temporal en la política educativa de perfil socialista, humanista, comunitario, laico, confesional, aconfesional, etc., según sea el momento histórico y atendiendo a la mayor o menor preponderancia de un determinado tipo de mentalidad ciudadana; son los sentidos filosóficos de la educación vinculados a expectativas sociales (Carr, 2014; Pring, 2014). Pero, además, en todos esos casos la educación es educación sustantivamente y por ello mantiene -tiene que mantener, so pena de perder su condición propia-

coherencia con el significado de educación, con los rasgos de carácter y sentido pedagógico que son inherentes al significado de 'educación'. De este modo, la educación podrá ser socialista, humanista, etc., pero solo será necesariamente educación, si cumple las condiciones de carácter y sentido pedagógico propias del significado: toda educación es educación, porque tiene carácter axiológico, personal, patrimonial, integral, gnoseológico y espiritual y porque tiene sentido territorial, duradero, cultural y formativo en cada una de sus acciones. De este modo la acción educativa no dejará de ser educación y no se convertirá en canal propagandístico de las ideas políticas del grupo dominante; porque ese es el reto fundamental y el riesgo más singular de la educación.

3. Desde la pedagogía mesoaxiológica, además de enseñar, hay que educar

En definitiva, educamos con el área cultural, porque la convertimos en ámbito de educación, desde la Pedagogía. Para educar, construimos ámbitos en los que se asume el significado de 'educación' y se responde, desde la arquitectura curricular, a las exigencias educativas de la condición humana individual, social, histórica y de especie, desde la orientación formativa temporal, de acuerdo con las oportunidades. A la Pedagogía le corresponde valorar cada área cultural como educación y construirla como medio valorado, es decir, como "ámbito de educación" y, por eso, la Pedagogía es Mesoaxiológica: valoramos cada área de experiencia cultural como educativa y la construimos como ámbito de educación y de ese modo podemos decir que educamos CON las áreas culturales.

Todo eso es la consecuencia última de una búsqueda constante para definir y construir estructuras organizativas y de gestión que garanticen de forma eficaz la realización de los valores sustantivos del significado de la educación dentro de cada orientación formativa temporal. Lo que procede, en la sociedad abierta y pluralista, es que el Estado desarrolle el sistema educativo y delimite su competencia en educación. Pero, al mismo tiempo, es obligado que el Estado propicie y garantice el ejercicio de las funciones propias de la sociedad civil, los padres y la escuela en la formación (Touriñán, Dir., 2012).

La tesis clave es distinguir claramente, a fin de salir bien parados de la polémica, los límites entre la prestación de un servicio público y la pública intromisión en el derecho del individuo a marcarse sus propios objetivos. La tesis es que la educación es, en primer lugar, una responsabilidad compartida, porque es una tarea que no puede delegarse y es inseparable de la participación en los asuntos que afectan a todos los miembros de la misma sociedad y, en segundo lugar, es una responsabilidad derivada, porque es una tarea relativa a los espacios que le son propios (el espacio cívico, ciudadano, el espacio escolar, el espacio de los amigos, etc.). El espacio formativo, no es sólo un espacio del individuo en su relación con el Estado, sino un espacio de formación e interacción del individuo con los agentes de la educación; a veces, con y, a veces, frente al Estado, pero siempre es espacio de formación "consigo mismo", con "el otro" y "lo otro" en un marco legal territorializado de derechos y libertades. Y este sentido de responsabilidad compartida y derivada identifica a la sociedad civil como agente moral y requiere la tarea de educar como objetivo de responsabilidad compartida y derivada.

La solución en la educación no está en elegir en lugar del educando su modo de vida, sino en elegir aquellos modos de intervención pedagógica que garantizan la capacitación del educando para elegir y realizar su proyecto de vida, aprendiendo a construir y usar experiencia para responder a las exigencias de su desarrollo en cada situación, de acuerdo con las oportunidades, asumiendo el riesgo y la certeza de que aprenderá a elegir su modo de vida que lo identifica y lo singulariza, porque no tiene que elegir lo mismo que yo.

La formación, para ser efectiva, tiene que ser asumida con libertad, innovación y compromiso (Huberman, 1973). Libertad, porque hay que garantizar pedagógicamente en la orientación formativa la condición de agentes libres con derechos y libertades a educandos y educadores; innovación, porque hay que afrontar educativamente con nuevas propuestas los

retos de la diversidad en la sociedad actual en relación con la orientación formativa temporal adecuada; compromiso, porque la intervención tiene que especificarse y cualificarse de acuerdo con lo que estamos dispuestos a asumir del significado de educación en cada orientación formativa.

Hay una posibilidad de acción pedagógica definida: además de enseñar, hay que educar. Y hay además un riesgo constante: el conocimiento de la educación fundamenta la decisión pedagógica, pero no es suficiente para garantizar que nadie saltará el limite, politizando la educación, adoctrinando, manipulando o eligiendo en lugar del educando su sentido de acción y su modo de vida.

Por principio de significado, conocer un área cultural no es enseñar, porque el conocimiento puede estar separado de la acción (la lógica de conocer y aprender, no es la lógica de hacer saber) y. a su vez, enseñar no es educar, porque podemos afirmar que hay enseñanzas que no educan y, con fundamento en el significado propio de esos términos, diseño instructivo y diseño educativo no significan lo mismo.

Con el conocimiento de la educación tenemos que hacer diseño educativo y no solo diseño instructivo. La didáctica y la pedagogía cognitiva tienen su lugar específico en mejorar nuestro conocimiento y en la creación de programaciones didácticas. Pero la pedagogía general como teoría de la educación nos proporciona conocimiento de los elementos estructurales de la educación y del objeto complejo que es 'educación'; un objeto que responde a una triple condición determinante: la condición fundamentante del valor en la acción educativa, la doble condición de agente actor y agente autor para cada sujeto de la relación educativa y la doble condición de conocimiento y acción para cada intervención educativa.

Diseño educativo y diseño instructivo no son lo mismo. Diseño instructivo en sentido amplio es la ordenación espacio-temporal de los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza para lograr el aprendizaje de un contenido concreto; el diseño instructivo puede ser basado en la experiencia personal o en las directrices de la Didáctica como disciplina que estudia la teoría, la tecnología y la práctica de la enseñanza y su integración curricular; en el segundo caso, hablamos del diseño instructivo en sentido técnico, que se identifica con el diseño didáctico. El diseño educativo hace referencia a la implementación de los rasgos propios del significado de educación en la acción educativa y se ajusta a la diferencia específica de la función de educar.

Puede afirmarse, de acuerdo con lo expuesto, que la diferencia específica de la función de educar no se la otorga la cantidad y calidad de la materia propia del área de experiencia cultural que utilizamos como recurso en la instrucción, sino la construcción rigurosa del 'ámbito' de educación en el diseño educativo de cada intervención. El diseño educativo es compatible con y necesario para hacer un diseño instructivo coherente en cada intervención pedagógica bajo principios de educación y de intervención pedagógica. Y para hacer el diseño educativo, no solo tenemos que entender los componentes de ámbito de educación, sino que tenemos que implementar una acción educativa concreta, controlada y programada desde la actividad común de los educandos, usando los medios internos y externos convenientes en cada circunstancia.

Bibliografía

Arendt, H, (1974). La condición humana. Barcelona: Seix Barral.

Carr, D. (2014). Diverse Senses, and Six Conceptions, of Education. Revista española de pedagogía, 72 (258), 219-230.

Colom, A. J. (1987). La educación como sistema, en J. L. Castillejo y A. J. Colom: Pedagogía sistémica. Barcelona: Ceac, pp. 86-108.

D'Hainaut, L. (1983). Des fins aux objectifs. Un cadre conceptuel et une méthode générale por établir les résultats attendus d'une formation. Paris: Labor-Nathan, 3ª ed.

Damasio, A. (2010). Y el cerebro creó al hombre. Barcelona: Destino.

Dewey, J. (1998). Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo. Barcelona: Paidós.

Elvin, H. L. (1973). La educación y la sociedad contemporánea. Barcelona: Labor.

Huberman, A. M. (1973). Cómo se realizan los cambios en la educación: una contribución al estudio de la innovación. París: UNESCO.

Morín, E. (2000). Los siete saberes necesarios a la educación del futuro. Venezuela: UNESCO-IESALC. Universidad Central de Venezuela.

Peters, R. S. (1979). Ethics and education. Londres: G. Allen and Unwin, 1ª ed. 7ª reimp.

Pinker, S. (2011). Cómo funciona la mente. Barcelona: Destino. 3ª reimp. (Original de 1997).

Pring, R. (2014). From disguised nonsense to patent nonsense: Thinking philosophically. Revista española de pedagogía, 72 (258), 231-248.

Reboul, O. (1972). ¿Transformar la sociedad, transformar la educación? Madrid: Narcea.

Touriñán, J. M. (2013). Conocer, enseñar y educar no significan lo mismo. El carácter y el sentido de la educación como referentes de su significado desde la mirada pedagógica. Teoría de la educación. Revista interuniversitaria, 25 (1), 25-46.

Touriñán, J. M. (2014). Dónde está la educación. Actividad común interna y elementos estructurales de la intervención. A Coruña: Netbiblo.

Touriñán, J. M. (2015). Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación. Santiago de Compostela: Andavira.

Touriñán, J. M. (Dir.) (2012). Desarrollo cívico, sentido intercultural de la educación y convivencia cualificada y especificada. Coruña: Netbiblo.

Touriñán, J. M. y Sáez, R. (2015). La mirada pedagógica. Teoría de la educación, metodología y focalizaciones. Santiago de Compostela: Andavira.

Wheeler, D. K. (1976). El desarrollo del currículum escolar. Madrid: Santillana.

Wright, G. H. Von (1979). Explicación y comprensión. Madrid: Alianza Universidad.

Zubiri, X. (2006). Tres dimensiones del ser humano: individual, social, histórica. Madrid: Alianza Editorial. Fundación Xabier Zubiri.

LA ESPERANZA EN LA EDUCACIÓN Y EN LOS MAESTROS

Resumen: Desde la época prehispánica hasta nuestros días, la familia, la escuela y el Estado han hecho lo que está a su alcance para formar en los niños y adolescentes su autonomía moral. En este propósito han campeado estrategias de corte heterónomo y autónomo, sin embargo, paradójicamente, la descomposición del tejido social es de tal gravedad que sólo nos ofrece un camino, y este es ¡sálvese quien pueda! Pero persiste la esperanza en la escuela y en sus maestros.
Palabras clave: prospectiva, descomposición del tejido social, estrategias formativas autónomas, formación cívica y ética.

HOPE IN EDUCATION AND TEACHERS.

Summary: Since Pre Hispanic times until now, the family, the school and the state have done their best to form in children's and adolescents a moral autonomy. In this purpose they have sorted strategies both heteronomous and autonomous, however, paradoxically the deterioration of the social tissue is so serious that it only offers one option, and that is: every man for himself! But still there is hope in schools and teachers.
Key words: perspective, deterioration of the social tissue, autonomous formative strategies, ethical and civic formation.

Forma de citar: Vidales, I. (2016). "La esperanza en la educación y en los maestros". *Voces de la Educación*, 1 (1), pp. 119-125.

Ismael Vidales Delgado: Universidad Regiomontana / Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (Posgrado) y de la Escuela Normal Superior "Profr. Moisés Sáenz Garza" / Escuela de Graduados (Posgrado). México

Correo Electrónico: ividales@att.net.mx

Fecha recepción: 17 de diciembre **Fecha aceptación**: 6 de enero

LA ESPERANZA EN LA EDUCACIÓN Y EN LOS MAESTROS

Pálido trazo del presente

Después de un largo periplo en la formación cívica y ética iniciando en la época precortesiana y concluyendo en nuestros días, podemos decir que el país ha ido avanzando en un sinuoso camino acotado por las religiones y el laicismo, la heteronomía y la autonomía, la improvisación y la normativa, la prescripción y la libertad, logrando consolidar: contenidos, conceptos, metodología, estrategias y un enfoque sustentado, que debiera garantizar la formación de la autonomía moral en los niños y en los adolescentes por medio de la educación.

Sin embargo, es evidente la falta de una adecuada capacitación de los docentes. Superada esta circunstancia, se cuenta con leyes, programas, libros de texto, etc., para la formación cívica y ética, lo cual -teóricamente- nos permitiría, esperar con certeza una ciudadanía que se conduce con ética y que posee una sólida cultura de la legalidad, que construye ambientes de justicia y armonía en los que se puede vivir con la esperanza de morir de viejo y no en las garras de los criminales. Pero, ¿qué ocurre en la realidad?

La descomposición del tejido social

Paradójicamente, la descomposición del tejido social desvanece nuestras expectativas y vemos con decepción que se ha dañado seriamente la moral individual y la moral ciudadana. Los hechos documentados reiteradamente, tocan prácticamente todas las esferas sociales: las iglesias, los tres poderes en los tres niveles de gobierno, el sector empresarial, los medios de comunicación, los partidos políticos, y el sector educativo-sindical. Esto evidencia una incongruencia entre lo que provee la escuela y lo que ocurre realmente en la sociedad. Bernardo Bátiz V. (2008) escribió un artículo en La Jornada, en el que señala:

> Muchachos que salen de la adolescencia mal preparados, rodeados de ejemplos negativos y con mínimas oportunidades de empleo, serán candidatos inmejorables para ser reclutados por las bandas formales o informales de la delincuencia... Si las más altas autoridades de la sociedad sobreviven en el poder a partir de mentiras repetidas en insultantes campañas de publicidad, si todo mundo se percata de cómo se hacen grandes negocios al amparo del poder y de qué manera los magnates están dispuestos a romper todas las reglas empezando por la fundamental en un estado de derecho, como es la Constitución, ¿cómo podemos exigir a los jóvenes que cumplan con la normatividad social, si sus paradigmas, que ven todos los días en imágenes reiteradas en los medios de comunicación, demuestran una gran superficialidad, insensibilidad social y aun cinismo; si triunfan personajes de la picaresca política por decir lo menos, y se llevan a cabo alianzas que en otros momentos de nuestra historia serían vergonzosas? ¿Cómo podemos pedir a los menos favorecidos que respeten y cumplan con toda la pesada cauda de responsabilidades y reglas difíciles de cumplir?

Acciones de la SEP, el buen rumbo

Durante muchísimos años las estrategias heterónomas fueron la única opción para el abordaje de la formación cívica y ética de los escolares, la asignatura de Formación Cívica y Ética instaurada en 1999 en la educación secundaria, es el parteaguas entre las estrategias heterónomas y las autónomas, entre la prescripción y la construcción colaborativa, entre el enfoque tradicional y el nuevo paradigma formativo. Todo esto indica que se va por el camino correcto. ¿Por qué entonces, tantas dolencias sociales y educativas?

A finales del mes de enero de 1999 la SEP presentó los programas de la asignatura Formación Cívica y Ética I, II y III para la escuela secundaria, en sustitución del Civismo de 1º y 2º grados, y la Orientación Educativa de 3er grado. En esos programas se advierte la intención de formar ciudadanos éticos, lo cual marca una diferencia grande con la asignatura de Civismo, pues va más allá de la pura información sobre tópicos de derecho positivo y efemérides de la historia armada de México, la nueva propuesta no deja duda de que se trata de un asunto esencialmente de formación cívica y ética.

También señalan -los programas- la intención de formar ciudadanos y ciudadanas abiertos, tolerantes, justos, libres, respetuosos, solidarios, responsables, conscientes de su deuda social, y capaces de reconocerse -desde su identidad, individualidad y dignidad personales- como parte de la humanidad. Sujetos, en suma, capaces de construir proyectos para lograr una convivencia armónica y mejor vida para y con los y las demás. Hacia el 2000 la globalización y el neoliberalismo económico dejaron sentir sus efectos en nuestro país, y no ha sido un fenómeno terso, sino todo lo contrario. Esto motivó la realización de adecuaciones a los planes y programas de estudio, a los libros y a las políticas educativas en general. La ciudadanía ya no se limitaba al país, sino que era necesaria su trascendencia a todo el mundo, ya no se hablaba solamente del prójimo, sino de la especie humana. La educación se transformó en un ejercicio formativo, ocupada de manera integral en los conocimientos, las actitudes y los valores. La formación cívica y ética no fue ya un tema individual sino un bien colectivo.

De fracaso en fracaso

En este contexto, el Programa Nacional de Educación 2001-2006 planteó la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES). El primer fracaso de esta Reforma fue el de perder el carácter de "Integral" y reducirse a RES. Fueron años difíciles, pero aún no se presentaba el panorama de violencia que se vivió más tarde.

La pedagogía empresarial irrumpió con su enfoque por competencias prescribiendo como herramienta de aterrizaje en el aula las denominadas secuencias didácticas que no acaban de aterrizar en la comprensión y uso magisterial.

El Presidente Felipe Calderón implementó la estrategia de confrontación directa de las fuerzas armadas federales contra el crimen organizado, convirtiendo esta acción en una de las causas que desataron la violencia en todo el país, que alcanzó niveles realmente alarmantes. Al menos así lo publicó Univisión (2012) y La Jornada (2012).

> *Univisión* ... la saliente administración estuvo en el ojo del huracán por el incremento de violencia desatado en varios estados del país, principalmente en la

zona norte. Calderón está entregando un país con mayor violencia que como lo recibió.

La Jornada ... El de Calderón, sexenio de muerte y violencia, dicen diputados.

Felipe Calderón deja al país con el índice más alto de violencia de la historia nacional, en la continuidad en la corrupción desde el poder, miles de muertos, desaparecidos y desplazados ...

Paradójicamente, este sexenio es el de mayor consolidación de la atención a la formación cívica y ética desde los espacios escolares.

El Plan Nacional de Desarrollo 2006-2012 (PND), fue sustentado en cinco ejes. En el eje 3, con el numeral 3, aparece el texto siguiente "El progreso de toda nación se funda en la justicia efectiva que brinda el Estado de Derecho." Vino luego la modificación de la Ley General de Educación para promover la inclusión de la asignatura "Cultura de la Legalidad"[1] en los espacios curriculares -opcionales- asignados a las entidades federativas. El PND también señaló "…Es inaplazable fomentar la cultura de la legalidad entre los mexicanos, garantizar el apego de los servidores públicos a la ley y sancionar a quienes no lo hagan."

En 2009 se realizó una adecuación de los Programas de Estudio de primaria. En Preescolar el campo formativo "Desarrollo Personal y Social" se estableció como antecedente de la asignatura Formación Cívica y Ética, que en primaria, se estableció como espacio curricular, en tanto que en secundaria apareció en segundo y en tercer grado, complementada con "Orientación y Tutoría", señalando para la asignatura ocho competencias. Los Programas de Estudio del 2011, se estructuraron con: propósitos, enfoques, estándares curriculares y aprendizajes esperados.

Al tiempo que se fueron concretando importantes avances en la consolidación de los espacios curriculares *Formación Cívica y Ética* y *Cultura de la Legalidad* también fue aumentando el clima de violencia y criminalidad hasta alcanzar niveles de guerra[2] cuyas causas y daños alcanzan niveles de complejidad hasta ahora imposibles de desactivar, así como sus alcances en la sociedad civil, incluidas las escuelas.

La *Encuesta Nacional sobre Cultura Política y Prácticas Ciudadanas 2005* revela que el 59% de la población percibe que las leyes en México se utilizan para defender los intereses de gente poderosa (33%) o como una simple excusa para cometer arbitrariedades (26%). De acuerdo con *Transparencia Internacional*, en su *Índice de Percepción de la Corrupción 2006*, México está ubicado en el lugar 70 de un total de 163 países, con una calificación de 3.3 en una escala de 0 a 10; de acuerdo con este Índice, la percepción de la sociedad sobre la falta de transparencia del gobierno no ha mejorado durante los últimos diez años. El *Informe 2013 de Transparencia Internacional* señala categórico "Argentina y México los más corruptos" En Argentina y México un 72% y 71% de los encuestados cree que la corrupción se ha incrementado en su país." Los informes oficiales muestran que las

[1] Modificación aprobada por la Cámara de Diputados, en el Senado y por la mayoría de las legislaturas estatales, por tratarse de una ley general. Artículo 7o.- Fracción VI.- Promover el valor de la justicia, de la observancia de la Ley, de la igualdad de los individuos ante ésta, **propiciar la cultura de la legalidad,** de la paz y la no violencia en cualquier tipo de sus manifestaciones, así como el conocimiento de los Derechos Humanos y el respeto a los mismos.

[2] Guerra contra el narcotráfico es el nombre que se dio popularmente al conjunto de operativos que ha implementado el Gobierno Federal en contra de los cárteles desde el 2006. El popular noticiero nacional "De 1 a 3" conducido por Jacobo Zabludobzky (+) tenía un segmento titulado "Desde el frente de guerra... en .... Sálvese quien pueda".

cifras relativas a la criminalidad siguen siendo desalentadoras. En el año 2010 la cifra de muertes rebasaba ya los 35 mil mexicanos y el costo en el 2009 era superior al billón de pesos, las cantidades siguen en ascenso en ambos rubros.

Etiología de la descomposición del tejido social

La desigualdad económica y social ha dado lugar a una creciente polarización en estos aspectos, convirtiéndose en uno de los causales de los principales problemas del país. Un país con desigualdades conlleva injusticia y gobernabilidad sumamente frágil y en consecuencia un clima inapropiado para el desarrollo y la prosperidad de sus habitantes. La desigualdad genera un círculo vicioso que impide la creación de una economía con dignidad y humanismo en la que no es posible vivir con justicia y con respeto a la ley.

La formación cívica y ética es un tema que se ve con interés y a la vez con preocupación por todos los sectores educativos y sociales, al percibir fehacientemente que crecen y se agravan en nuestra sociedad los problemas de inseguridad, violencia, desintegración familiar, a los que se han venido agregando fenómenos como el desempleo, la delincuencia organizada, la drogadicción, la prostitución, el narcotráfico, y la influencia negativa de la televisión y la Internet que derivan una especie de anomia[3] social sumamente grave que pudieran ser el preludio de un estado de anarquía e ingobernabilidad.

Con preocupación, los maestros ven cómo los jóvenes se van integrando paulatinamente a estos comportamientos delictivos colectivos, rompiendo la cohesión social, transgrediendo impunemente las normas legales, cancelando espacios de vida para la democracia y por lo tanto, para la formación moral.

Psicológicamente, el perfil del adolescente nos deja la expectativa de que encontremos en ellos valores como justicia, autenticidad, sinceridad, solidaridad, y heroísmo; sin embargo, los estudios sociales nos muestran también, en un amplio sector juvenil: problemas de identidad, falta de referentes éticos y sociales, inestabilidad socio-afectiva, falta de compromisos, hedonismo, indiferencia o cinismo ante la ley y las autoridades, distancia entre sus valores y los de la familia y la sociedad, lo cual los aproxima a la violencia y al crimen. La escuela, sin embargo, no puede desentenderse de esta realidad, ni renunciar a su responsabilidad formativa. Desafortunadamente, los esfuerzos se han centrado en definiciones curriculares y la producción de materiales didácticos, relegando a segundo plano la formación de educadores al igual que la organización y el funcionamiento de los planteles que, en este caso, debieran ser prioritarios.

Aunque la educación tiene muchas posibilidades de revertir estas situaciones, la realidad es que el estado de desigualdades la ha afectado gravemente al grado que también ella ha distribuido desigualmente sus beneficios, por ejemplo, la trayectoria educativa de las personas de alguna manera está marcada por su lugar de nacimiento o de residencia, sus calificaciones, su origen étnico o su nivel socio-económico. Hay quien advierte en el Sistema Educativo una tendencia inercial hacia el reforzamiento de las desigualdades sociales y económicas, reproduciendo, de esta forma, las diferencias sociales.

Ciertamente, hay evidencias numerosas del avance que ha tenido México en la extensión de los beneficios que inciden cada día en más mexicanos que tienen acceso a ella, por ejemplo el sistema de becas, la ampliación de la cobertura, el incremento de infraestructura, los programas compensatorios, los estímulos diferenciados y asociados a la productividad y al desempeño, etc., pero el sistema educativo mexicano sigue con la

[3] Es la desviación o ruptura de las normas sociales, no de las leyes, en cuyo caso constituye un delito.

obligación de buscar la equidad, para lo cual se requiere de políticas perfectamente articuladas y evaluadas de manera consistente.

La educación, no puede ni debe negar la relevancia de la democracia, la cohesión social y la responsabilidad ciudadana, que no han recibido en el sistema educativo la importancia, recursos y atención especializada que requieren. La formación cívica y ética, debiera ser una política pública, porque se trata de un objetivo fundamental de la misión de toda educación: el *aprender a ser*, esto es, desarrollar en los educandos sus valores y responsabilidades éticas, o sea el núcleo íntimo de la persona en el que radica su dignidad suprema como ser humano.

Vivir la interculturalidad, es un paso previo y necesario para llegar a niveles superiores de cohesión social basada en el respeto, reconocimiento de la igualdad entre miembros de culturas diferentes. Este es un reto mayor, pues la realidad muestra la población mexicana, mayoritariamente proclive al racismo y la discriminación.

La esperanza en la educación y en los maestros

La educación debiera ser parte fundamental de las políticas públicas, en ella están cifradas las esperanzas de construir un país desarrollado, próspero, pacífico y democrático; la educación es derecho humano y un bien público, en ella deben participar los mejores ciudadanos y no subordinarla a los tiempos electorales ni a periodos gubernamentales.

En la formación cívica y ética debe haber respeto a toda expresión religiosa, pero sin subordinación a ninguna. La educación debe tener entre sus fines: la democracia, la cohesión social y la responsabilidad ciudadana. La educación debe plantearse como un factor clave que contribuye al mejoramiento de la calidad de vida individual y social. La educación debe propiciar el desarrollo integral de las personas en cuanto a conocimientos, habilidades y valores.

Existen motivos fundados que respaldan sentimientos de insatisfacción respecto de la calidad de la educación que hoy ofrece el país, pero la gran coincidencia es que los mexicanos ven en la educación la esperanza de superación que el país necesita. Desafortunadamente, en este escenario de grandes esperanzas en la educación, se choca con una realidad de enormes rezagos, injusticias, e improvisación (la mayoría de los Secretarios de educación -federal y estatales- resultarían "no idóneos" si fuesen conducidos por la policía federal a una evaluación antes de autorizar su ingreso y permanencia en el cargo.

La globalización, la pedagogía empresarial y la sociedad del conocimiento constituyen un entorno muy complejo para lograr una educación integral que transite sobre un eje fundamental: la moral.

Indiscutiblemente, si queremos volver la moral a las aulas y a la sociedad en general, tendremos que trabajar por un sistema educativo que la contenga y la promueva en un clima democrático y con orientaciones definidas para el bien individual y el bien social, la equidad y la justicia.

No podemos olvidar la responsabilidad que tiene la educación en la formación integral de los alumnos para una vida ciudadana plena. Debiera pensarse en abandonar la vieja práctica de un currículo único, para dejar paso a uno que estableciendo objetivos y contenidos comunes a todas las escuelas, dejase amplios espacios de adaptación a las condiciones regionales y particulares de cada escuela y grupos de alumnos; un currículo centrado más en las habilidades a desarrollar, que en los conocimientos específicos.

Bibliografía

-Batis, B. (2008). "Seguridad y descomposición social" en *La Jornada*, lunes 18. Disponible en: http://www.jornada.unam.mx/2008/08/18/index.php?section=opinion&ar ticle=020a1pol-.

-López Y. E (2012) "¿Qué marcó al gobierno de Felipe Calderón?" en Univisión. Disponible en: http://noticias.univision.com/mexico/noticias/article/2012-11-26/felipe-calderon-entrega-poder-balance-seguridad#axzz2c3nm0m4s

-La Jornada (2012). Disponible en: http://www.jornada.unam.mx/2012/11/16/politica/005n1pol.

-Infolatam, Ginebra, 9 julio 2013. Disponible en: http://www.infolatam.com/2013/07/10/argentina-y-mexico-los- mas-corruptos/

Biodata

Antonio Bolívar Botía

Catedrático de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Ha trabajado en los campos de educación moral de la ciudadanía, asesoramiento curricular y formación del profesorado, innovación y desarrollo del currículum, desarrollo organizativo e investigación biográfico-narrativa, sobre los que ha publicado una veintena de libros y más de un centenar de artículos. Entre sus libros: La evaluación de actitudes y valores (Madrid: Anaya, 1995); Cómo mejorar los centros educativos (Madrid: Síntesis, 1999); Los centros educativos como organizaciones que aprenden: promesa y realidades (Madrid: La Muralla, 2000), La investigación biográfico-narrativa en educación (Madrid: La Muralla, 2001), (org.) (2002); (con J.L. Rodríguez Diéguez), Reformas y retórica: La reforma educativa de la LOGSE (Archidona, Málaga: Aljibe, 2002); (con J.L. Rodríguez Diéguez y F. Salvador, coords.) Diccionario Enciclopédico de Didáctica (Archidona, Málaga: Aljibe, 2003). Más información en http://www.ugr.es/~abolivar/ y en http://www.ugr.es/~force/index.html.

Gabriela Dueñas

Doctora en Psicología. Licenciada en Educación, Psicopedagoga, Profesora Titular de Psicología del Desarrollo I y II y de la Maestria en Dificultades de Aprendizaje de la Universidad del Salvador -USAL-. Coordinadora del Área de Educación de la UCSE. Sede Académica Bs As. Docente de distintos Programas y carreras de Posgrado de la Facultad de Psicología de la UBA, de la Universidad Nacional de Rosario, de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora, entre otras universidades. Ejerce la Psicopedagogía Clínica en instituciones escolares y en el Centro Integral de Neurología de Buenos Aires. Coordinadora del Proyecto Laboratorios Sociales en Argentina. Docente de Posgrado. Ex integrante de Forum Infancias. Autora y compiladora de diversas obras como: Niños en peligro; Invención de enfermedades, traiciones a la salud y la educación; ADDH Niños con Déficit de Atención; La patologización de la infancia, ¿Niños o síndromes?, “Problemas e Intervenciones en la Clínica (Tomo 1) y en las Aulas” (Tomo2), entre otros.

Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar

Profesora de Educac n Primaria, Licenciada en Educac de Personas con Problemas de Aprendizaje y Maestra en Educac con Campo en la P ctica Educativa; actualmente se dese a como asesora del Centro de Recursos para la Integrac n Educativa “Joyas del Valle” de la Secreta a de Educac del Estado de Durango.

Luis Antonio Monzón Laurencio

Licenciado y maestro en por la UNAM. Maestro en educac por la UNID. Candidato a doctor en educac por el CESE. Autor de 9 a ulos de investigac publicados en revistas arbitradas y 6 libros. Actualmente coordina el programa de investigac Herme utica, Re a y Educac de donde han salido su tesis doctoral "Perfiles herme uticos de los docentes", ade

de algunos a ulos y libros, a como de la Jornada de Hermen utica y Re a que se ha realizado en dos ocasiones y se lleva a cabo la tercera en 2015.
Ha dirigido 4 tesis de estudiantes ya titulados y actualmente dirige 8 s. Partic en el proyecto de a sa tico 2013-2014, en el cual esc y public 3 libros: Metodolog herme utica, Introducc n a la a de la cultura e Introducc n a la herme utica. Ha sido ponente en m s de 30 eventos nacionales e internacionales, dos de ellos invitado como conferencista magistral.
Fue fundador y editor de la Revista Digital de Gesti Cultural y ha fungido como rbitro en varias revistas de filosofía y educación. Miembro fundador de la Organización Iberoamericana de Re a y miembro de la de la Asociac n Mexicana de Re rica.

Juan Carlos Palafox Pérez de Salazar

Consultor Internacional en planificación, gestión y evaluación educativa. Se desempeñó por más de 2 décadas en diversos cargos de la administración pública mexicana, en especial 16 años fue Director de Programación Educativa en el Distrito Federal de la Secretaría de Educación Pública SEP.
Durante los últimos 20 años ha realizado actividades de consultor en diversos organismos multilaterales a nivel internacional, como el Banco Mundial, la OEI, el PREAL y la UNESCO, así como para los Ministerios de Educación y Cultura de Argentina, Bolivia, Chile, Ecuador, El Salvador, México y Uruguay. Asimismo, se ha desempeñado como consultor en el sector privado y actualmente coordina un proyecto de prevención del Cambio Climático en Chile. Ha impartido más de 100 conferencias a nivel Internacional y nacional, así también, ha sido docente a nivel de maestría en varias universidades y es autor o coautor de más de 30 publicaciones en temas educativos.

Enrique Puchet

Ha ejercido el profesorado de Filosofía de la Educación en institutos de formación docente en los últimos años, en la Universidad de la República, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Autor de varios libros entre ellos de El saber sobre la educac Ensayos c ticos, Editorial Ideas, Fhuce, UdelaR, 2006.

Mª Victoria Reyzábal

Poeta, narradora, ensayista y crítica. Especialista en Lengua y Literatura y en su Didáctica.
Inspectora de Educación de la Comunidad Autónoma de Madrid. Ha desempeñado el puesto de Subdirectora general de Atención a la Diversidad y Educación permanente de la Comunidad de Madrid desde el año 2000 hasta el 2007. Elaboró, en su momento, el Diseño Curricular Base de Lengua castellana y Literatura para el Estado Español. Ganadora de la sexta edición del Premio Internacional de Poesía Luis López Anglada (2010) con El aroma de los días, un poemario en el que `se percibe cierto tono de sensualidad, relacionado particularmente con los sentidos`. `El gusto, el olfato y el tacto le dan un toque de sensibilidad, muy particular de una mujer exquisita como esta poeta`, seggún Joaquín Benito, quien ha señalado que Reyzábal `es conocida no sólo como poeta, sino que ha publicado también estudios y ensayos relacionados con la docencia, pues trabaja en el Ministerio de Educación y Ciencia`. Además del trabajo premiado en este certamen, Reyzábal cuenta con otros libros de poesía, como Acerca de amores moralmente inacabados (Bitácora, 2004),

Cualquier yo es un otro (Anthropos, 1991), Equilibrio de arenas y de viento (Mediterráneo, 1988), Ficciones y leyendas (Torremozas, 1989), Hasta agotar el éxtasis (Betania, 1990), Me miré y fue el océano (Grupo Poético Barro, 1987), Oficio de profecías, Cosmos, Instancias en la locura, Ser en paradojas, M11M, así como una antología bilingüe en árabe y español.
Entre sus publicaciones de carácter didáctico, destacan: El aprendizaje significativo de la literatura (1992), La comunicación oral y su didáctica (1993), La lírica: técnicas de comprensión y expresión (1994), Didáctica de los discursos persuasivos: la publicidad y la propaganda (2002), La mirada del otro. Textos para trabajar la educación intercultural y la diferencia de género (2008), etc.

Jorge Steiman

Profesor para la Enseñanza Primaria, Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación y Magister en Didáctica. Se desempeñó como docente en los niveles primario, medio y superior no universitario y ocupó cargos de gestión académica en el sistema universitario. Actualmente se encuentra realizando su tesis en el Doctorado en Educación, se desempeña como Director Nacional de Gestión Universitaria en el Ministerio de Educación de la Nación y profesor titular por concurso de antecedentes y oposición de las cátedras de "Did ctica" y " ctica IV" en la Universidad Nacional de San Martín y en la Universidad Nacional de Lomas de Zamora respectivamente. Además de varios artículos en revistas especializadas y capítulos en libros con otros autores, en 2004 publicó "¿Qué debatimos hoy en la Didáctica?" por la Editorial Baudino y en 2008 por la Editorial Miño y Dávila, " s Didáctica en la Educación Superior".

José Manuel Touriñán López

Profesor de Pedagogía en la Universidad Complutense de Madrid (1974-1980). Profesor numerario de la Universidad de Santiago de Compostela desde 1980. Catedrático de Universidad desde 1988.
Ha visitado universidades de Europa, América y China. Ha recibido distinciones, menciones de honor y premios académicos y de investigación. Está en posesión de la Insignia de oro de la Universidad de Santiago de Compostela (1998), la Medalla de plata de Galicia (1998) y la Insignia de oro de la Universidad de La Coruña (2000). Es profesor honorario de la Universidad de Buenos Aires (1993).
Ha publicado artículos y libros: más de 250 estudios (en forma de artículos de revistas de investigación y capítulos de libros especializados) y 33 libros sobre las siguientes líneas: desarrollo de sistemas educativos, política educativa, política científica y sociedad de la información; desarrollo de intervención pedagógica, conocimiento de la educación, educación en valores y sentido de la educación; desarrollo de funciones pedagógicas, profesionalización, ámbitos de educación y educación electrónica.
Ha desempeñado cargos académicos en la Universidad y de dirección y gestión en la administración autonómica y en entidades culturales. Ha colaborado en proyectos de planificación universitaria, de coordinación de la política científica, de creación de redes y de organización y de gestión de eventos científico-culturales de carácter institucional, en el ámbito autonómico y nacional.
Evaluador-auditor de programas universitarios, proyectos de investigación y publicaciones científicas en organismos oficiales y revistas profesionales. Miembro de asociaciones nacionales e internacionales de carácter académico y profesional relacionadas con la educación. Es vocal de consejos de revistas de educación. Tiene experiencia como director de proyectos de investigación y como director de revista profesional y de investigación educativa.

Es coordinador de la red RIPEME (Red internacional de pedagogía mesoaxiológica) integrada en la Red iberoamericana de pedagogía (Redipe) y del grupo de investigación Tercera Generación de la Universidad de Santiago de Compostela en la que imparte docencia de Teoría de la Educación, Política de la Educación y función pedagógica.
Su trayectoria académica y profesional ha sido premiada, seleccionada y biografiada para formar parte de publicaciones europeas y americanas (New Jersey, 2008; Cambridge, 2009; North Carolina, 2010, Redipe, 2014).

Ismael Vidales Delgado Director fundador de la Unidad UPN-191 Monterrey, de la Universidad Pedag gica Nacional. Director General de Educac Normal y Actualizac del Magisterio de la Secreta de Educac P ca y Subsecretario de Desarrollo Aca mico e Investigac n Educativa en Nuevo León.
Es consejero del Instituto Latinoamericano de Comunicac Educativa (ILCE), y de la Universidad Regiomontana.
En 1963 fue seleccionado por el Instituto Tecn ico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) para impartir clases de Ciencias Naturales a de 4o, 5o y 6o grados por TV, siendo el primer maestro de este tipo en xico.
Tambi n fue conductor del programa de Matem ticas "El juego de la verdad" para la Preparatoria Abierta del ITESM en el Canal 8 de TV en coordinac con el Centro de Estudios, todos y Procedimientos Avanzados de Educac (CEMPAE).
Maestro durante s de cuarenta a en todos los niveles educativos; ha recibido el reconocimiento como "Mejor Maestro" por el Instituto Irla s de Monterrey y por la Universidad Regiomontana, como las preseas "Rafael Ra rez", "Altamirano" y "Al rito Hist rico-Capit n Alonso de Le "
Es autor de s de cien obras escolares de circulac n nacional, como Orientac n Educativa (Trillas), Psicolog a General (Limusa) y Formaci C ca y tica (3 vols., Larousse).

Pauta editorial para artículos

1. Todo artículo es dictaminado por el Consejo Editorial para su aprobación, manteniendo el anonimato entre autores y dictaminadores. Los editores se reservan el derecho de realizar los ajustes de estilo que juzguen convenientes. La recepción de un artículo no garantiza su publicación.
2. Los originales deberán enviarse por correo electrónico a la siguiente dirección: voces_educa@hotmail.com
3. Todas las contribuciones deberán ser inéditas en español.
4. El contenido debe estar orientado a incidir en algún aspecto de la educación a cualquier nivel, como apoyo al trabajo docente.
5. El contenido debe corresponder al tema propuesto para el número determinado de la revista en que se pretende que aparezca. En caso de no corresponder con el tema y cumplirse los demás criterios, el artículo podrá ser aprobado para ser incluido en otro número.
6. Se aceptarán principalmente artículos de divulgación. Los resultados de investigación como tales no serán aceptados, a menos que se dé un tratamiento orientado a cumplir con el punto 4 de estas pautas.
7. La extensión deberá ser de un mínimo de cuatro páginas tamaño carta y un máximo de diez (seis para las reseñas), escritas a doble espacio en 2 puntos. La fuente será tipo Times New Roman, en versión Word. Los márgenes serán de 2.5 cm en todos los lados.
8. Se deberá adjuntar un resumen de entre 20 y 60 palabras.
9. Se sugiere señalar divisiones dentro del artículo que favorezcan su claridad.
0. Los cuadros, gráficos e ilustraciones deberán presentarse numerados e incluirse en páginas separadas.

Las notas deberán ser breves y se utilizarán sólo cuando sean indispensables. Deberán aparecer al final del artículo y no serán de carácter bibliográfico, sino de comentario. Para las referencias bibliográficas deben seguirse las pautas especificadas en los puntos 2 y 3 de este documento.

2. Después de una cita textual o de hacer referencia a un autor o a una obra, se colocará un paréntesis donde se especifique el apellido del autor del documento, el año y la página. En el caso de citar más de una obra del mismo autor y del mismo año, se distinguirá cada una con un índice alfabético en minúsculas. Ejemplos:

Este argumento ha sido desarrollado anteriormente (Domínguez, 200: 28-46)

Domínguez ha desarrollado este argumento (200: 28-46)

Este argumento ha sido explorado por varios autores (Domínguez, 200: 28-46; Marsh, 999: 4-77)

El planteamiento anterior no coincide con la tesis de Rueda y Díaz Barriga (2002a: 87-2)

Diversos autores han hecho el mismo planteamiento (Delgado, 999: 2-52; Rueda y Díaz Barriga, 2002b: 95-23)

"(...) estos elementos no podrían estar disociados" (Morin, 2004: 84)

3. La bibliografía referida en el texto se deberá incluir al final del artículo, bajo el título de "Referencias". No deberán incluirse obras que no hayan sido referidas en el texto. Deberán aparecer en orden alfabético, empleando sangría francesa, con mayúsculas y minúsculas, en el siguiente formato:

Libros:

Autor. Título (itálicas). Número de la edición
(nunca si es la primera). Volumen. Nombre de la colección y número. Ciudad: Editorial, año.

Rogers, Carl. El proceso de convertirse en persona. Mi técnica terapéutica. Buenos Aires: Paidós, 966.

Hasta tres autores:

Sastre, Genoveva, Montserrat Moreno, y
Aurora Leal. (...) Más de tres autores:

Quirk, Randolph et al. (...)

Autores corporativos y documentos oficiales:

Fondo de las Naciones Unidas para la In-
fancia (UNICEF). 50 años a favor de la infancia. México: UNICEF, 996.

Capítulo o parte de libro:

Autor. "Título del capítulo" (entrecomillado). Título del libro (itálicas). Autor del libro (si es diferente al del capítulo o parte del libro). Número de la edición (nunca si es la primera). Volumen. Nombre de la colección y número. Ciudad: Editorial, año: páginas.

Bazdresch Parada, Juan E. "La integración afectiva". Unidad, diversidad y conciencia: introducción al problema del hombre. Coords. Ignacio Hernández Magro, y Patricia Villegas. México: Universidad Iberoamericana, 996: 95-98.

Artículos:

Autor. "Título del artículo" (entrecomillado). Nombre de la revista (itálicas) volumen y/o número en arábigos (año): páginas.

Cantón, Manuel, y Pedro Sánchez. "Desarrollo de un instrumento para la detección del lector deficiente". Educación y Ciencia 4. 9 (200): 78-84.

Página web:

Autor. "Título del artículo" (entrecomillado). Nombre del sitio (itálicas). Fecha de publicación. ((fecha de) consulta (día de mes de año)) <URL completo>.

Burín, Mabel. "Género y psicoanálisis: subjetividades femeninas vulnerables". Psico-Mundo. s/f. (consulta 6 de febrero de 2004) <http://www.psiconet.com/fo- ros/genero>.

Otras fuentes:

Consultar el MLA Handbook for Writers of Research Papers, 6a edición. Nueva York: Modern Language Association of America, 2003.