Voces de la Educación

Voces de la Educación

Vol. 2, Núm. 2 - Julio - Diciembre

Presentación *__Estudiantes universitarios y de posgrado: ¿niños o adultos?,__ Flavio de Jesús Castillo Silva *__Los saberes invisibles,__ Esther Charabati Nehmad *__Del fracaso en los sistemas escolares o la fábrica del alumno competente,__ Angélique Del Rey *__Merodeos en torno de la transmisión,__ Silvia Duschatzky *__Aprovechamiento en la escuela secundaria mexicana: dos intentos de mejora,__ Luis Felipe Gómez López *__Identidad Docente en Chile,__ Claudia González Castro *__¿Y si la patria fuera educadora?,__ Selvino Herk *__Por una educación ociosa: reflexiones desde la filosofía para la liberación de Osvaldo Ardiles Couderc,__ Orlando Lima Rocha *__Propuesta para descrementar del déficit de atención en una muestra de niños de educación básica,__ Teresa de Jesús Mazadiego Infante, Claudia Araceli Durán Cruz y Aileen Adara Rincón Miranda *__La embestida conservadora contra el derecho social a la educación pública,__ Telésforo Nava Vázquez *__Humanidades,__ Enrique Puchet C *__Autonomía de gestión de la escuela. Las señales del isomorfismo empresarial,__ Lucía Rivera Ferreiro y Roberto González Villareal *__Aportes de la pedagogía crítica y descolonial para un proyecto político-educativo del sur y para el sur,__ María Marta Yedaide *__Reseña del libro de: Mónaco Felipe, Paula (2015), Ayotzinapa, horas eternas,__ Juan Guillermo Figueroa Perea *__Reseña__ del libro de: Gomes, Christianne L. y Elizalde, Rodrigo, __Horizontes latino-americanos do lazer/Horizontes latinoamericanos del ocio,__ Orlando Lima Rocha *

ISSN 2448-6248 (electrónico)
ISSN 1665-1596 (impreso)

Voces de la Educación

Revista Independiente
ISSN 1665-1596

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, Inés Dussel, Alfredo Zavaleta Betancourt, Wietse de Vries Meijer, Tomás Domingo Moratalla, Hugo Casanova Cardiel, Juan Carlos Palafox Pérez de Salazar, Madza Ednir, Virginia Romero Plana.

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, Vol. 2, Núm.2 - julio- diciembre 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 2448-6248 (electrónico), ISSN 1665-1596 (impreso), 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 11 de julio , con un tiraje de 150 ejemplares.

Presentación…….3

Estudiantes universitarios y de posgrado: ¿niños o adultos? Flavio de Jesús Castillo Silva….……..……..5

Los saberes invisibles. Esther Charabati Nehmad…..12

Del fracaso en los sistemas escolares o la fábrica del alumno competente. Angélique Del Rey……..….16

Merodeos en torno de la transmisión. Silvia Duschatzky……....23

Aprovechamiento en la escuela secundaria mexicana: dos intentos de mejora. Luis Felipe Gómez López...…27

Identidad Docente en Chile. Claudia González Castro……..38

¿Y si la patria fuera educadora? Selvino Herk…….46

Por una educación ociosa: reflexiones desde la filosofía para la liberación de Osvaldo Ardiles Couderc. Orlando Lima Rocha……..…….…. 57

Propuesta para descrementar del déficit de atención en una muestra de niños de educación básica. Teresa de Jesús Mazadiego Infante, Claudia Araceli Durán Cruz y Aileen Adara Rincón Miranda…….…….....69

La embestida conservadora contra el derecho social a la educación pública. Telésforo Nava Vázquez……77

Humanidades. Enrique Puchet C……..…..…..87

Autonomía de gestión de la escuela. Las señales del isomorfismo empresarial. Lucía Rivera Ferreiro y Roberto González Villareal……..…….93

Aportes de la pedagogía crítica y descolonial para un proyecto político-educativo del sur y para el sur. María Marta Yedaide……..……102

Reseña del libro de: Mónaco Felipe, Paula (2015), Ayotzinapa, horas eternas. Juan Guillermo Figueroa Perea……...110

Reseña del libro de: Gomes, Christianne L. y Elizalde, Rodrigo, **Horizontes latino-americanos do lazer/ Horizontes latinoamericanos del ocio**. Orlando Lima Rocha……..……114

latindex
Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

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.

ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS Y DE POSGRADO: ¿NIÑOS O ADULTOS?
COLLEGE AND POSTGRADUATE STUDENTS. CHILDREN OR ADULTS?

Flavio de Jesús Castillo Silva[1]

[1]Universidad Regional del Sureste, Oaxaca, México, email: doctor.flaviocastillo@gmail.com

Resumen:

Las universidades por siglos han recurrido a la Pedagogía para la ejecución del proceso de Enseñanza-Aprendizaje, en este artículo se pretende demostrar una de las causas de las deficiencias en la formación profesional tanto en licenciatura como en posgrado por estar basado en ella.

Palabras claves: Pedagogía, Andragogía, Tradicionalismo, Universidad.

Abstract:

Universities for centuries have used Pedagogy for the implementation of the process of teaching and learning, this article is to demonstrate one of the causes of deficiencies in vocational training both undergraduate and graduate for being based on it.

Keywords: Pedagogy, Andragogy, Traditionalism, University.

Recibido: 1 de marzo
Aceptado: 10 de marzo

Forma de citar: Castillo, F. (2016) "Estudiantes universitarios y de posgrado: ¿niños o adultos?" *Voces de la educación.* 2 (1) pp. .

ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS Y DE POSGRADO: ¿NIÑOS O ADULTOS?

Introducción

En el presente artículo, se hace una crítica al uso de la Pedagogía en el nivel universitario y de posgrado, en contraparte, se explica por qué es más conveniente emplear la Andragogía para estos niveles educativos.

Desarrollo

Desde los albores de la creación del constructo educación a la par surgió la Pedagogía, de tal manera que algunos la consideraron como inseparables y por siglos ha sido así hasta nuestros tiempos. Comenio desde 1632 en su Didáctica Magna se apoyó en la Pedagogía considerando como centro de todo ejercicio educativo al alumno (sic) y que la educación debiese ser metódica y de carácter universal como el medio para atender al niño. Muchas de sus ideas siguen vigentes en los centros educativos y las universidades no son la excepción.

Las universidades a pesar de los cambios que ha conllevado su evolución a la actualidad pareciese que consciente o inconscientemente el proceso de aprendizaje y enseñanza lo han resguardado bajo cinco llaves para que no sufra alteración, para que sean fortalecidos, como protegiéndolos de los cambios modernos, considerando que muchas universidades se distinguen por la férrea disciplina, la excelencia de sus docentes, otras han apostado por el currículum y otros por la manera de promover el aprendizaje.

Son instituciones educativas cuyos cambios son lentos, ya que una de los factores que inciden para no aceptar cambios radicales es el hecho que hay un buen porcentaje de universidades sobre todo del sector privado que basa su prestigio en su modelo educativo, que generalmente es un modelo tradicionalista y en un porcentaje rayando casi en cero con un modelo de vanguardia. Dicho prestigio es al final de cuentas, una limitante para buscar nuevos cambios y crean zonas de confort que mantienen el *status quo* de la universidad. En palabras de Adam (1979), "las universidades latinoamericanas, son organizativamente sin exagerar, escuelas primarias de alto nivel" (p. 2).

En los salones de las universidades tanto en Licenciatura (pre-grado) como en Posgrado, el proceso de Enseñanza-Aprendizaje es dirigido por los docentes, ellos, como expertos del área de conocimiento respectivo determina qué sí y qué no puede serle de utilidad al estudiante en su formación profesional, asimismo, como experto sabe además qué productos de aprendizaje deben realizar dentro de su limitada o vasta experiencia docente y esto se repite ciclo tras ciclo desde hace más de trescientos años, no considera a las características de sus estudiantes, desconoce sus conocimientos previos y por consecuencia, es un curso centrado en el docente (magistrocentrista) enfatizando el proceso de enseñanza y en ocasiones, sin importar si se da o no el proceso de aprendizaje en sus estudiantes.

De acuerdo al Dr. Knowles (2006), los niños y los adultos aprenden de diferente manera, entonces, para los niños la Pedagogía y para los adultos la Andragogía, ésta fue definida por el Dr. Alcalá (2010) como:

> La ciencia y el arte que, siendo parte de la Antropogogía y estando inmersa en la educación permanente, se desarrolla a través de un hecho sustentado en: la institución educativa, el ambiente, el contrato de aprendizaje, la didáctica, la

evaluación y el trabajo en equipos, cuyo proceso, al ser orientado con el fin de lograr horizontalidad, participación y sinergia positiva por el Facilitador del aprendizaje, permite incrementar el pensamiento, la autogestión, la calidad de vida y la creatividad del participante adulto, en cualquiera de sus etapas vitales, con el propósito de proporcionarle una oportunidad para que logre su autorrealización.

Asimismo, el Dr. Adam (1977, p. 42) mencionó que la "Antropogogía es la ciencia y arte de instruir y educar permanentemente al hombre en cualquier periodo de su desarrollo psicobiológico en función de su vida cultural, ergológica y social". Posteriormente, Méndez y Adam (2008) cambiaron "Antropogogía" por "Antropagogía", basándose en las "voces griegas: *antropos* (hombre) y *ago*, guiar o conducir" (p. 14). Con el concepto corregido, la Antropagogía inicialmente fue concebida por Adam (1977) como dos grandes mundos: la Pedagogía para los niños y se extendería hacia la adolescencia, para los adultos sería la Andragogía. Con el paso del tiempo ésta concepción ha sido actualizada, el profr. Rodríguez (2007), en el pleno de una reunión de docentes de secundaria en Venezuela, expuso que los adolescentes ni son niños para ser tratados por la Pedagogía, ni son adultos para ser atendidos desde la Andragogía y en esa fecha propuso qué si no había nada escrito al respecto, solicitó que sea la HEBEGOGÍA[1] el nombre de la ciencia que atienda a los adolescentes. Rodríguez (2007) criticó al sistema educativo actual (en Venezuela pero tan común en todo Latinoamérica) que atiende a los muchachos de 12 años y hasta los 18 años, en su mayoría es represivo y limitado, sin la atención correcta al tipo de estudiante que es el adolescente y consideró que muchos males son provocados en las aulas por la no coincidencia entre las necesidades de estos jóvenes con respecto al tradicionalismo de los docentes. Así, la Antropagogía se podría apreciar en el sistema educativo mexicano de la siguiente manera:

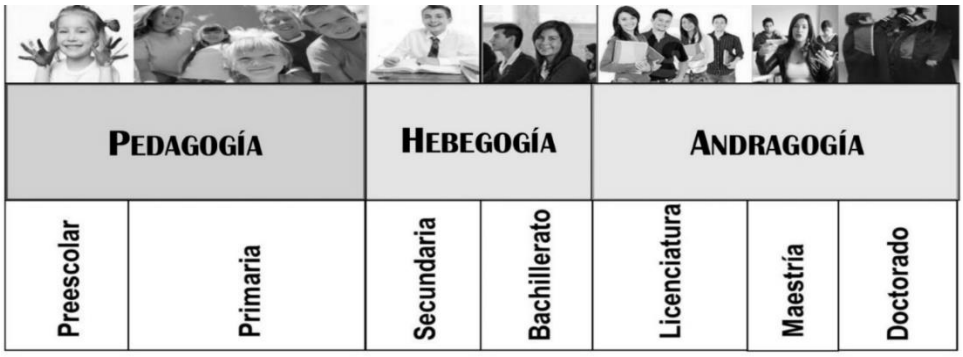

Figura 1. Antropagogía.

Tomando en consideración que los estudiantes que ingresan a la universidad generalmente son jóvenes de dieciocho años o más y con excepciones de diecisiete años próximos a la adultez, se puede englobar diciendo que los jóvenes universitarios son adultos y por lo mismo, ni la Pedagogía ni la Hebegogía tienen los elementos para atenderlos, así que toca a la Andragogía como la ciencia más pertinente para apoyarlos durante su estancia universitaria y posgrado. Adam (1979) mencionó que "es un error, olvidarse o desconocer una realidad tangible, de cuál es la condición adulta del

[1] Hebe en la mitología griega, hija de Zeus y Hera, era la personificación de la juventud. Entonces, *hebe* (juventud) y *gogía* (guiar). Ciencia y arte cuyo objeto de estudio es el adolescente en su proceso de aprendizaje.

estudiante universitario, pues negaríamos su capacidad en la toma de decisiones y en asumir responsabilidades en la vida social" (p. 2).

La Pedagogía en su esencia es menos flexible de lo que se piensa, su modelo implica en primer lugar, tener a un experto o mediador[2], alguien que controle al grupo, que sepa de los contenidos y sepa qué quiere que hagan los estudiantes y éstos quedan reducidos a ser seguidores fieles de las instrucciones del mediador, como si no pudieran pensar, aportar y decidir. Cada docente que actúa bajo el modelo pedagógico hace eso: reducir a sus estudiantes a que reproduzcan conductas que no son satisfactorias por el hecho que está siendo sometido a un proceso formativo tradicionalista, en donde el docente: dicta, expone por largas horas, deja abundante tarea, decide porcentajes de calificación y productos de aprendizaje a elaborar.

Por lo que pasar de la Pedagogía a la Andragogía, sería hacer un cambio paradigmático dentro de la institución y en las aulas, donde prevalezcan los principios andragógicos de Horizontalidad y Participación que Adam (1977) propuso. Para tal fin será conveniente que a los docentes se les forme como facilitadores (Andragogos) para que puedan identificar, comprender y aplicar la praxis andragógica.

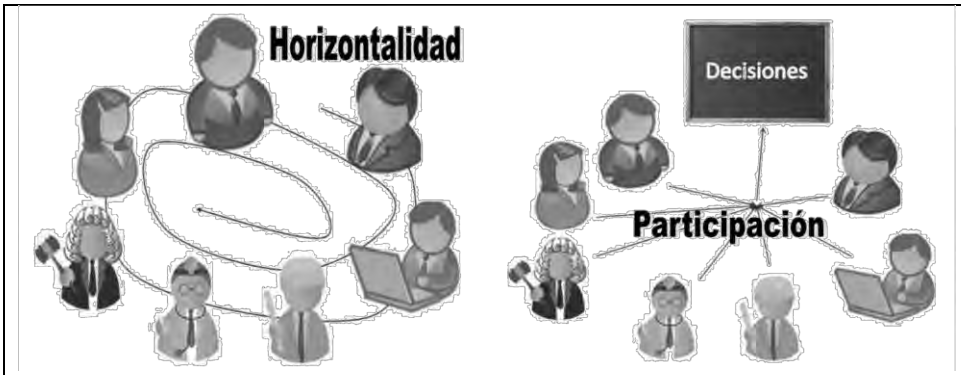

Figura 2. Principios Andragógicos. Fuente: Castillo, 2014.

El principio de la horizontalidad según el Dr. Adam (1987) "debe entenderse como una relación entre iguales, como una relación compartida de actitudes, de responsabilidades y de compromisos hacia logros y resultados exitosos" (p. 15). Por otra parte, el principio de participación, ésta deberá entenderse "como la acción de tomar decisiones en conjunto o tomar parte con otros en la ejecución de una tarea determinada" (Adam, 1987, p. 16).

Implementando dichos principios andragógicos en los procesos formativos curriculares se logrará la democratización dentro del curso, el estudiante reconocido como adulto, podrá proponer con mayor libertad en su curso, los participantes podrán determinar incluso con qué productos de aprendizaje lograrán evidenciar sus aprendizajes y la manera de cómo lograrlos. El facilitador (Andragogo) podrá estarle dando seguimiento a los contratos de aprendizaje que elaboraron al inicio del curso los equipos de trabajo.

[2] El mediador es la persona que interviene entre el conocimiento acumulado y lo entrega a una nueva generación.

Conclusiones

Mientras las universidades no logren salir de su atavismo y declinen su futuro académico a mejores alternativas de atención de sus estudiantes, la Pedagogía será solo una respuesta paliativa a las necesidades de los estudiantes del siglo XXI, quedando parcialmente atendidos y frustrados por no tener un pleno desarrollo de su ser.

Referencias bibliográficas

Adam, F. (1987). Andragogía y docencia universitaria. Caracas: FIDEA.
Adam, F. (1979). Las nuevas funciones de la universidad y la educación de adultos. Recuperado de: http://www.crefal.edu.mx/crefal25/images/publicaciones/retablos_papel/retablo_papel1.pdf
Adam, F. (1977). Andragogía. Venezuela: FIDEA.
Alcalá, A. (2010). Andragogía. Venezuela: Universidad Nacional Abierta.
Castillo, F. (2014). Andragogía. Procesos formativos entre adultos. México: Carteles editores.
Méndez, L. y Adam, E. (2008). Antropagogía: ciencia de la Educación Permanente. Caracas: FEDUPEL.
Rodríguez, F. (2007). Hebegogía. Recuperado de: http://hebegogiaciencia.blogspot.mx/2007/11/el-venezolano-profesor-faustino.html?m=1

Flavio de Jesús Castillo Silva
Profesor de tiempo completo de Posgrado, Universidad Regional del Sureste
Embajador de la Educación y Calidad latinoamericana

• Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad Santander, profesor de posgrado desde 2003 en Maestrías en Ciencias de la Educación y afines.
• Conferencista en: Cuba, El Salvador, Guatemala, México, Nicaragua, Perú y Venezuela.
• Autor de 12 libros, entre ellos: "DIDAXIA UNIVERSITARIA", 2015 en México; "¿TE CUENTEO?". 2015 en México; "TÉCNICAS DE ESTUDIO: recopilación basada en la experiencia docente". 3ª Edición, 2014 en El Salvador; "ANDRAGOGIA. PROCESOS FORMATIVOS ENTRE ADULTOS", 2014 en México; "APRENDER A APRENDER EFICAZMENTE", 2011 en México; "ANDRAGOGIA: BASE PARA LA FORMACIÓN DEL RECURSO HUMANO", 2010 en México.

LOS SABERES INVISIBLES
LES SYSTEMES EDUCATIFS

Esther Charabati Nehmad[1]

[1] Colegio de Pedagogía de la División de Estudios Profesionales, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México, email: chara2005@gmail.com

Resumen:

Las modificaciones introducidas por los sistemas educativos actuales, de las cuales la más importante es la evaluación, ha puesto la lupa sobre uno solo de los actores, los maestros, con el fin de demostrar su falta de formación y capacidad. En este artículo pretendemos rescatar algunos de los saberes que los maestros han venido transmitiendo en la escuela y que han sido ignorados o invisibilizados.

Palabras clave: Saberes, Maestros, Evaluación, Escuela.

Abstract:

Les changements introduits par les systèmes éducatifs actuels , dont le plus important est l'évaluation , a mis la loupe sur l'un des acteurs , des enseignants , afin de démontrer leur manque de formation et de capacité. Cet article vise à sauver une partie des savoirs que les enseignants ont transmis à l'école et ont été ignorés ou « invisibilisés ».

Key words: Savoirs Professeurs Evaluation École

Recepción: 6 de marzo
Aceptación: 18 de marzo

Forma de citar: Charabati, E. (2016) "Los saberes invisibles" *Voces de la Educación. 1 (2) pp. 12-15.*

LOS SABERES INVISIBLES

Supongo que fue para justificar la existencia de la escuela y asegurarse de que todos los niños asistieran. Si iban a acabar creándose secretarías, sindicatos, organismos internacionales, universidades, jardines preescolares, colegios de postgraduados, instituciones para enseñar a aquellos que a su vez iban a enseñar… en fin, que si la educación iba a acabar llevándose una buena parte del presupuesto, más valía establecer por decreto que los saberes se obtenían en la escuela y sólo en la escuela. Se llamaron conocimientos, se aprendían de memoria gracias a la sabiduría y generosidad de los docentes, que se conjugaba con la buena disposición sanguínea de los alumnos (léase aquella verdad imperecedera: "la letra con sangre entra").

El saber se volvió así propiedad de la escuela, propiedad privada que el Estado benefactor y magnánimo compartía cada vez con más ciudadanos dispuestos a incorporarse a la senda del progreso. Para lograrlo, debían cambiar sus creencias y supuestos por conocimientos legítimos, validados por el pensamiento racional.

Así fue como todos los niños empezaron a adquirir conocimientos serios —con títulos serios como gramática, física y biología, historia, civismo y geografía— que sólo podía transmitir el maestro, el Gran Ídolo.

Y de pronto… llegó el ocaso de los maestros. Hoy, que la tecnología pone al alcance de todos los que tengan una computadora más información de la que podamos procesar en una vida, vienen antiguos alumnos, aquellos que sólo encontraron información en la escuela, a decir que los maestros —como tantas otras cosas— se han vuelto prescindibles: todo lo que enseñan se encuentra en internet.

Una no puede evitar una sonrisa ante tanta ingenuidad: creyeron que lo que aprenderían de sus maestros era la información que les daban en clase. Creyeron que lo importante eran los nombres de los ríos, de los huesos y de los elementos; cuando repetían de memoria los hechos principales de la segunda guerra mundial creían que entendían lo que había sucedido en esa guerra; creyeron que enlistando los movimientos artísticos del Renacimiento al siglo veinte serían cultos. Y entonces… no aprendieron nada.

No aprendieron lo que sus maestros podían transmitirles: el entusiasmo que se puede sentir al despejar una ecuación o al recitar un poema. Porque el entusiasmo que provoca el saber es un saber en sí mismo, quizá el más importante.

Por poner atención en los datos —que la mayoría de ellos hoy habrán olvidado— no aprendieron cómo razonaba el maestro, cómo fundamentaba sus juicios; no se dieron cuenta si imponía dogmas o los dejaba pensar en libertad, si los retaba o los descalificaba. No aprendieron cómo pensar y cómo juzgar.

Preocupados por los contenidos que luego tendrían que verter en los exámenes, no atendieron a los recursos del maestro para lograr que dos o tres docenas de alumnos desobedientes, con exceso de energía y ganas de jugar, desinteresados, peleoneros, en

ocasiones groseros y conflictivos, aprendieran. O por lo menos, convivieran. No se han dado cuenta hasta hoy de que esos saberes organizativos y estratégicos son invaluables.

Muchos no saben todavía trazar una línea bien recta, pero adquirieron otros saberes: cómo mediar entre dos personas enojadas, cómo reparar una falta o pedir una disculpa, cómo hablarle a alguien cuando está sufriendo, cómo echarle la mano a quien lo necesita. Algunos lo aprendieron en la casa, otros en la escuela; otros tuvieron la suerte de tener un maestro distinto a sus padres porque descubrieron que había distintas posibilidades de ser en la vida.

En pocas palabras, hoy, después de algunos siglos, nos damos cuenta de que no fuimos a la escuela sólo para obtener conocimientos; la información que está en internet antes estuvo en las bibliotecas y aunque no era tan accesible no era eso lo que buscábamos, ni lo que las generaciones adultas querían heredar a las jóvenes. Sabían algo y pensaban que ese saber era valioso porque les ayudaba a vivir mejor, a ser mejores y a decidir mejor. Esos saberes eran los que querían transmitir a través de la escuela.

A medida que la escuela se ha vuelto "para todos" ha mostrado que cumple a cabalidad con otra función no menos importante: la escuela es el lugar donde los niños aprenden a vivir en sociedad, a respetar reglas y a hacer amigos. Algunos no lo aprenden, es cierto, probablemente tampoco lo aprenderán en su casa ni en la calle. Pero la escuela, cualquier escuela, es una oportunidad de desarrollar un gran número de saberes que quizá se puedan adquirir en otros lugares pero que hasta ahora la experiencia nos ha demostrado que se adquieren en la escuela. En algunos países es cada vez más aceptado no enviar a los hijos a la escuela, siendo los padres los que toman a su cargo la educación de los hijos. Con ello evitan una gran pérdida de tiempo y los ponen a salvo de ciertos riesgos que no se pueden negar: bullying, maltrato, marginación… Pero la vida no está hecha a prueba de riesgos, y uno no sabe de qué priva a los hijos mientras los protege: de los amigos, de las responsabilidades, de los límites que ponen los compañeros, del afecto y, probablemente, del ejemplo de algún maestro.

Esther Charabati Nehmad

Licenciada en Filosofía y Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Realizó una estancia posdoctoral en la Universidad Iberoamericana. Sus intereses siempre han girado en torno a la ética, la educación y los derechos humanos. Algunos de sus libros ―El oficio de la duda, Rasgando el tiempo. Los judíos, extraños en la casa y Contra la autoridad. De aulas y silencios, No soporto el paraíso― dan cuenta de esta preocupación. Su tesis doctoral fue una investigación sobre la transmisión del legado de los judeoalepinos en México.Ha editado las revistas Desde Bet-El, Lev Kadima y Horizontes.Fue columnista en el periódico El Mañana de Nuevo Laredo y en el periódico El Centro con la columna Ética cotidiana. Es colaboradora de revistas en México, España y Argentina. Es creadora y coordinadora del único café filosófico del Distrito Federal desde el año 2000. Actualmente es investigadora invitada en el Seminario de Formación Teórica e Investigación: Saberes, sujetos y experiencias pedagógicas alternativas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Es profesora de asignatura en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

DEL FRACASO DE LOS SISTEMAS ESCOLARES O DE LA FÁBRICA DEL ALUMNO PERFORMATIVO*

DE L'ECHEC DES SYSTEMES SCOLAIRES OU LA FABRIQUE DE L'ELEVE PERFORMANT*

Angélique Del Rey[1]

[1]Centro dico-Pedag gico para Adolescentes de Neumoutiers, email: adelrey@wanadoo.fr

Resumen:
Afirmar el fracaso de los sistemas escolares en su intento por lograr una verdadera democratización de la escuela no es una mera opinión. Bajo el pretexto de promover una mayor igualdad, las políticas neoliberales simplemente buscan el rendimiento económico del sistema, con una concepción -apenas disfrazada- del alumno como un recurso humano para explotar. ¿Qué se entiende hoy por educar?

Palabras clave: fracaso escolar, desigualdades, competencias, globalización

Résumé:

L' chec des systèmes scolaires à permettre une ritable mocratisation de cole n'est pas qu'une opinion. Sous couvert de promouvoir plus gali des politiques oli rales recherchent simplement la performance économique du système, avec une conception à peine e de lève comme de la ressource humaine à exploiter : où en est e duquer aujourd'hui ?

Mots-clés: échec scolaire, inégalités, compétences, mondialisation.

Recibido: 10 de febrero

Aceptado: 26 de febrero

Forma de citar: Del Rey, A. (2016) "Del fracaso de los sistemas escolares o de la fábrica del alumno performativo" *Voces de la Educación*. 1 (2) pp. 16-22.

Traducción Esther Charabati

* Traducción revisada por la autora

DEL FRACASO DE LOS SISTEMAS ESCOLARES O DE LA FÁBRICA DEL ALUMNO PERFORMATIVO

La idea de un "fracaso" de los sistemas escolares a nivel mundial hoy está muy extendida. Y lo que normalmente se entiende por esto, es que la escuela ha fracasado en su misión de *democratización escolar*, misión que se dieron a sí mismos los sistemas escolares de todo el mundo, con ritmos distintos, después de la segunda guerra mundial. Cierto, la idea suscita debates, pero no deja de ser una opinión. A pesar de la masificación escolar (en los países centrales, cada vez más jóvenes cursan estudios prolongados y en los países periféricos, cada vez más niños están escolarizados), y a pesar de las políticas que buscan un acceso más democrático a los estudios, el determinismo social, afectando la relación de los alumnos al sistema, (programas, pedagogías, disciplina, mentalidad de los enseñantes) ha seguido creando, de hecho, una *escuela* de *dos velocidades*.

En los años 60-70, diversos movimientos pedagógicos e investigaciones en ciencias de la educación toman conciencia de esta situación y tratan de remediarla con prácticas pedagógicas novedosas. Estos movimientos, articulados al sindicalismo y a la militancia política, tanto como a las orientaciones profesionales claramente definidas, se anclan en un complejo ideológico contestatario: crítica del humanismo tradicional y de la enseñanza académica, tentativas de refundar los contenidos y de cambiar las relaciones entre alumnos, profesores, medio ambiente social, en una perspectiva general de emancipación social real y no sólo formal. Los principios son los de la nueva educación, particularmente el aprendizaje centrado en el niño y su adaptación a la cultura de los alumnos (Montessori, Froebel, Vygotsky, Freire…). Dichos movimientos e investigaciones se articulan, por otro lado, a políticas que, en una perspectiva de democratización escolar (y para responder también a las necesidades de las empresas) los acompañan con reformas pedagógicas casi en todas partes de Europa y en el mundo (en particular con la introducción de la escuela unificada). En Inglaterra, por ejemplo, país en el que esas políticas son implementadas muy pronto (desde los años 60), la reforma establece una enseñanza académica para la gran población de alumnos: el discurso de la nueva educación invade las relaciones oficiales sobre el cambio en educación y modifica profundamente la formación de docentes ubicando el "descubrimiento" por encima de la transmi [1]

[1] Cf. por ejemplo este extracto del Informe Polwden sobre la educación primaria que data de 1967 (y que va a influenciar las prácticas de numerosos docentes): "el niño es el actor de su propio aprendizaje", los alumnos aprenden por "el descubrimiento individual, la experiencia directa y las ocasiones de trabajo creativo que se le ofrecen".

Sin embargo, con las políticas neoliberales de los años 80, casi en todo el mundo, la respuesta a este fracaso evoluciona y cambia, manteniéndose progresista y democrático sólo en el discurso. Lo que realmente pretenden dichas políticas "educativas" -así se autodenominan- ya no es la emancipación de los alumnos, sino su *performatividad económica*. Ocultándose tras una apariencia humanista, se interesan exclusivamente por la "empleabilidad" de los individuos, nueva categoría de la estadística económica, sometiendo todo el sistema educativo a su lógica y calificando de irresponsables las políticas que no toman ese criterio como prioridad.

Se asume que la empleabilidad garantiza la *competitividad* de las empresas, además del crecimiento y la competitividad del Estado o de sus alianzas. Los sistemas escolares se transforman, entonces (¡y se trata de una tendencia mundial!) en fábricas de alumnos de alto rendimiento, piloteadas por comparaciones internacionales, "benchmarks" y evaluaciones estandarizadas que cortan el saber en rebanadas de competencias y pretenden evaluar su adquisición de modo que puedan inclinarlas hacia un potencial de competitividad económica y aumentar el rendimiento de los sistemas educativos con medidas adecuadas, (se habla entonces de "eficiencia", en otras palabras, de hacer más con menos).

Detrás de un discurso que en apariencia se mantiene igual (esas políticas se esconden tras un discurso pseudo democrático y una, por decirlo así, voluntad de situar al alumno en el centro del sistema), los *objetivos* también han cambiado radicalmente, como lo muestra el ejemplo del Informe del Tribunal de Cuentas[2] titulado "La educac nacional ante el objetivo del xito de todos los alumnos" y que habla de "necesidades de los alumnos", cuando en realidad se trata de necesidades de "capital humano" de las economías europeas (es decir, la "suma de competencias" susceptibles de favorecer la competitividad de los Estados). Estamos, pues, en una lógica de sometimiento de la educación a la *competitividad económica***,** siendo el objetivo en este caso volver la economía europea "la economía del conocimiento más performativa del mundo". Se deriva de ahí la búsqueda de rentabilidad a corto plazo y la imposición de una administración pública que utiliza las "competencias" para evaluar constantemente sus resultados. De ahí también la subordinación de la enseñanza a los imperativos de los puestos de trabajo que son la *polarización del mercado laboral* y la *flexibilidad*, condiciones de una "empleabilidad " convertida en fin último de la escuela.
Una de las consecuencias de dichas políticas es, en primer lugar, el reforzamiento de las desigualdades: en un contexto de polarización de la mano de obra, las *"competencias básicas"* y otras "competencias clave" tienen como objetivo funcionar como un *nuevo filtro*, un principio de diferenciación que no dice su nombre. Se trata de redefinir los programas de acuerdo con una doble prioridad: formación de las élites, por un lado, formación de estudiantes con mayores dificultades, por el otro. El Informe Reiffers, de 1966, titulado "El logro de Europa a través de la educación y la formación" reprocha, por ejemplo, a la

[2] Órgano fiscalizador que rinde cuentas sobre el empleo del dinero público e informa al ciudadano.

Comunidad Europea sus política anteriores, orientadas hacia un igualitarismo en sociedades necesariamente estratificadas, y hace hincapié en la redefinición de los programas de acuerdo con un principio de diferenciación (élites/alumnos con dificultades).
El Informe Thélot, que encabeza la introducción de la *Base común de conocimientos y competencias en el sistema educativo francés*, repetirá lo mismo: el criterio de logro del sistema escolar ya no es el número de los egresados, sino la separación de la educación tecnológica y la universitaria al final de la enseñanza obligatoria. Esta voluntad de definir un núcleo común y mínimo de competencias a las que quedarán confinados los estudiantes con dificultades la comparten los países europeos (Inglaterra, Francia , Italia , Alemania) y se basa en el declive de la escuela unitaria casi en toda Europa: implementación de mecanismos prematuros de diferenciación de los estudiantes, orientación sistemática hacia la vía tecnológica a los estudiantes menos aventajados, disminución de la edad en que esta orientación se lleva a cabo... Y

Otra consecuencia de estas políticas es la introducción de la flexibilidad en el sistema. Las competencias tienen de hecho, como otro objetivo principal, la formación de una fuerza de trabajo flexible pues, -de acuerdo con el discurso- la "sociedad del conocimiento" (el nombre dado a la economía que se basa en el capital humano) requeriría la adaptación constante, como está dicho con todas sus letras en este extracto de las Recomendaciones del Parlamento Europeo y del Consejo de Europa del 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para la educación y la formación para toda la vida, "Las competencias clave son esenciales en una sociedad basada en el conocimiento y garantizan una mayor flexibilidad de la mano de obra. La flexibilidad de ésta le permite adaptarse más rápidamente a la evolución constante del mundo, caracterizada por una mayor interconexión". En esta ideología, las competencias del individuo deben ser tales que le permitan adaptarse a un orden social desigualitario y competitivo presentado como un horizonte insuperable, y tratar de mantenerse él mismo competitivo: ¡responsabilizan hipócritamente al individuo cuando es el orden social el que es injusto! La ideología es la de la adaptación: es el individuo a quien le toca adaptarse, no a la sociedad….

Pero el aumento de las desigualdades y la flexibilidad no son los efectos más graves de estas políticas. Sus principales efectos consisten en que introducen una nueva visión del ser humano a educar. La visión política y humanista de la educación como formación de un espíritu crítico espíritu instituyente de la Res-publica, ha cedido el lugar a una visión de la educación como mercancía, que se suma a la visión de la economía de la educación. Como se puede leer en el Diccionario de la Educación en el artículo de la "economía de la educación": "cada individuo tiene la oportunidad de invertir en sus facultades adquiriendo servicios educativos en el mercado." ¡De ahí que las categorías que subyacen a la presentación de la educación - individuo, inversión financiera, capital, beneficio- sean ni más ni menos las de la economía capitalista! Y esta visión, contrariamente a lo que pudiera

pensarse, no es sólo de la empresa: impregna la sociedad, es decir, a padres, maestros, estudiantes, administradores, políticos ...

Tal como lo afirmó Michel Foucault en un curso titulado *Nacimiento de la biopolítica*, el neoliberalismo es la aparición de un nuevo tipo de hombre, Homo economicus, y ese hombre económico no es, contra lo que se suele decir, el consumidor, sino el inversor: es un hombre que invierte en sí mismo, que practica la "auto-venta." Aprender, para el neoliberalismo no es más que invertir en su "capital cognitivo" y desarrollar sus competencias. Detrás del éxito de estas políticas se produce, por tanto, un cambio del sentido humano tal como lo había definido el humanismo (y por humanismo, me refiero a la emergencia en la cultura occidental moderna de un concepto universal de humanidad, separado de la animalidad, definido por su capacidad de introspección). ¿Qué hombre educamos en esta perspectiva? Sin duda, ya no se trata de conciencia y libertad, sino un hombre tan desprovisto de atributos ("hombre sin atributos"), que pensar se ha vuelto para él una forma de adaptarse a la norma. Nada en él resiste, pensar es calcular, obedecer a la racionalidad económica dominante que nos convierte en clones.

En el 68, un educador progresista afirmó que "podemos formar hombres libres y los necesitamos." Eso fue antes de la contraofensiva neoliberal... Ciertamente, existen muchas resistencias recientes al neoliberalismo: el movimiento anti-CPE [contrato de primer empleo], las luchas contra la reforma LMD [reforma Licenciatura-Máster-doctorado], en contra de la LRU [Ley de libertades y responsabilidades de las universidades], resistencia de maestros en desobediencia... Hay que subrayar también la novedad de las luchas: alianzas interprofesionales entre “sin”: entre alumnos, estudiantes, jóvenes sin empleo... Una multiplicidad de luchas locales, de colectivos y redes que se independizan de las formas tradicionales de organización ... Pero al mismo tiempo, no se ven cambios sociales globales, por lo que el desánimo se generaliza. El desvío del discurso igualitario, emancipador y democrático hacia una lógica radical de la explotación económica del ser humano y de su mente funcionó y creó una gran confusión en las fuerzas de oposición: la hegemonía neoliberal se hace cuerpo en el cuerpo de cada uno, los efectos locales son muy fuertes, una gran cantidad de pequeños soldados del neoliberalismo florecen por todas partes ...
Ante este panorama general, el reto consiste en reconocer la complejidad de los problemas de la escuela -tal como acertadamente sugiere alguien como Marcel Gauchet- sin depender de la acción política centralizada para resolverlos: como si existiera un lugar donde el cambio global es posible, y como si el conocimiento consciente bastara para saber cómo cambiar realmente las cosas ... Hacemos abstracción de la complejidad de los problemas, cuya naturaleza los profesionales comprueban en el campo todos los días: el papel que juega la procedencia social de los estudiantes en la desigualdad, el vínculo con la historia de la inmigración, el efecto de la cultura de los medios, la explicación cultural y política del fracaso de los métodos activos aquí en vez de allí, el desánimo general debido al pesimismo sobre el futuro, el efecto del desempleo sobre la motivación de los jóvenes , el efecto de la

estigmatización de los estudios profesionales en aquellos a los que se orienta ... ¿Cómo un político o un intelectual pueden pretender explicar, y mucho menos resolver estos problemas desde un lugar de gestión y/o de investigación por más rigurosa que sea? Creo que los problemas de la escuela son inseparables de su existencia concreta, de donde se deriva el carácter necesariamente situacional de los análisis y "soluciones". Un proceso en el que los actores de este análisis y de estas prácticas modifiquen ellos mismos la realidad a través de este conocimiento y de su actuar; la comprensión de los problemas se convierte así en parte de la solución. Siguiendo a Miguel Benasayag, en un reciente libro titulado *Del compromiso en una época oscura*, lo denominamos principio de territorialización: un principio distribuido y fundamentalmente complejo de resistencia.

Una cosa es segura: existe una asimetría entre el éxito del neoliberalismo y las fuerzas de la resistencia. De hecho, la desterritorialización no remite al mismo proceso que la territorialización. Frente a los pequeños soldados del neoliberalismo, los hombres sin atributos, para quienes el contenido nunca importa que sea humano o yogurt, no cambia nada en la lógica de la economía capitalista), se trata de luchar contra la normalización, el formateo, la gestión desterritorializante, la multiplicidad de dispositivos para reemplazar lo existente sin tener en cuenta la artefactualización de lo vivo ... Con la idea de que un actuar (en el sentido de aquello que produce cambios en las cosas) siempre es, por el contrario, local y que no hay actuar posible desde la globalidad. Se trata, por lo tanto, de abandonar la visión política centralizada del cambio social, y pensar que éste es producido por una multiplicidad de nuevas prácticas, ninguna de las cuales es universalizable. Apostar por las luchas concretas, las redes y alianzas, un actuar local, y renunciar a las síntesis globales.

ANGÉLIQUE DEL REY

Enseña filosofía en un centro de atención y estudios para adolescentes en los suburbios de París. Es autora de varias obras de filosofía con temas tales como los teléfonos celulares *(¿Nunca más solos?*, Bayard, París, 2005, en colaboración con Miguel Benasayag) o el conflicto (*Elogio del Conflicto*, La Découverte, París, 2007, en colaboración con Miguel Benasayag). Escribió, en conjunto con militantes, un libro para alertar sobre la caza de niños migrantes en Francia (*La caza de los niños*, La Découverte, París, 2008). Con *La escuela de las competencias*, (La Découverte, París, 2010. Traducido al español: *Las Competencias en la Escuela*, Paidós, Buenos Aires, 2012), y *La tiranía de la evaluación*, La Découverte, París, 2013), toma como objeto de estudio el vínculo entre la omnipresencia de la evaluación en la sociedad y las políticas neoliberales.

ESTHER CHARABATI NEHMAD

Licenciada en Filosofía y Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Realizó una estancia posdoctoral en la Universidad Iberoamericana. Sus intereses siempre han girado en torno a la ética, la educación y los derechos humanos. Algunos de sus libros —El oficio de la duda, Rasgando el tiempo. Los judíos, extraños en la casa y Contra la autoridad. De aulas y silencios, No soporto el paraíso— dan cuenta de esta preocupac
Su tesis doctoral fue una investigación sobre la transmisión del legado de los judeoalepinos en México.Ha editado las revistas Desde Bet-El, Lev Kadima y Horizontes.Fue columnista en el periódico El Mañana de Nuevo Laredo y en el periódico El Centro con la columna Ética cotidiana. Es colaboradora de revistas en México, España y Argentina. Es creadora y coordinadora del único café filosófico del Distrito Federal desde el año 2000. Actualmente es investigadora invitada en el Seminario de Formación Teórica e Investigación: Saberes, sujetos y experiencias pedagógicas alternativas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Es profesora de asignatura en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

MERODEOS EN TORNO DE LA TRANSMISIÓN
WALKING AROUND THE TRANSMISSION

Silvia Duschatzky[1]

[1]Investigadora de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) sede Argentina, email: silviadu@fibertel.com.ar

Resumen:

Podemos afirmar que la transmisión es una suerte de "inagotable conversación" mediante la cual lo vivo se bifurca. Lo que gana relevancia no es ni el docente ni el alumno, ni un transmisor ni un receptor sino una relación con el lenguaje que explore lo que el "saber" impide pensar. Lenguaje como actividad pensante, ya no como recurso comunicativo de códigos instituídos.

Palabras clave: transmisión- intransmisible- pensamiento- lenguaje- actividad interrogativa.

Abstract:

We can assure that the transmission is a source of "inexhaustible conversation" through which the alive bifurcated. What it gains relevance is neither the teacher nor the student, nor a transmitter or a receiver but a relationship between the language who explores what the "knowledge" prevents from thinking. Language as a thinking activity, no longer as a communicative tool of instituted codes.

Key words: transmission, intransmissible, thought, language, inquiring activity.

Recepción: 27 de febrero
Aceptación: 5 de marzo

Forma de citar: Duschatzky, S. (2016) "Merodeos en torno de la transmisión" *Voces de la Educación* 1 (2) pp. 23-26.

MERODEOS EN TORNO DE LA TRANSMISIÓN

Proponemos pensar la idea de transmisión. Tal vez porque meternos en los problemas que hacen escuela sea bucear en ciertas *imposibilidades* que insisten.

Freud decía que educar era una de las tareas imposibles. Aun así, la humanidad insiste; ¿insiste en un modo único de institucionalización? ¿No será que lo imposible es la pretendida clausura del modo educativo? Imposibilidad de hacer de la educación un campo de absoluta determinación y control. Imposible que no obstante la historia pretendió conjurar mediante aparatos de normalización.

Podríamos sostener que lo que insiste en la transmisión es la pregunta por las relaciones de intercambio. Si en la transmisión viajara un espíritu, éste sería el de la interlocución; más allá de las distintas formas que las sociedades se hayan dado para construirlo y más allá de que en la lógica escolarizada el carácter dialógico fuera opacado en virtud de imprimir la cualidad del disciplinamiento.

¿Cómo repensar el intercambio? ¿Qué se intercambia? Palabras, lenguajes y escucha. Hay quien ofrece relatos, sentidos, afecciones y hay quien ofrece atención y aprendizaje. La transmisión es asunto de donación.

Digamos por ahora que si hay intercambio hay materia intercambiable que no implica –llanamente- moneda de cambio Es la propia materialidad del lenguaje lo que va mutando en el flujo de la conversación. Como si se tratara más de probar modos de decir que de efectivamente decir alguna cosa evidente, concluída, acabada.

El gesto de dar puede ser pensado como ofrenda pero también como el acto de "dar lo que no se tiene a alguien que no lo es" (como define Lacan al amor). Lo que no se tiene, porque no sabemos del todo de qué se trata eso que damos. A quien no *es* como imagino, espero o quisiera que sea. El maestro ofrece algo estimable más por su carácter indeterminado y multiplicable que por su pretendido sentido, y el alumno ofrece su corporeidad de emociones y experiencias de lectura (del mundo, de los textos casi sin distinción), tan igualmente inconclusa, tan plena de *información*.

Ambos ofrecen; lecturas del mundo, lenguajes, preguntas. Pensémoslo de este modo; si tal como lo dice Blanchot la transmisión es de lo intrasmisible, lejos está de imaginar que se trata de un asunto comunicativo y mucho menos de roles. ¿El maestro por ser tal tiene algo que transmitir?. Sin duda dispone de material de enseñanza. ¿Pero todo lo que la escuela pretende o efectivamente enseña hace a la transmisión?

Aquello "transmisible" si lo es, será porque el relato nunca es transparente. Hay transmisión impulsada por la necesidad de una interlocución que permita volver a enunciar eso que insiste, eso que encuentra nuevos nombres, eso que traza nuevas huellas de sentido. Entonces la transmisión se conjuga con la conversación; no con un saber prístino que debe ser pasado a las nuevas generaciones. Nunca antes de este juego conversacional sabremos qué se ha transmitido. Porque en verdad no hay un qué, sólo efecto de transmisión.

La transmisión necesita de una poética del lenguaje que nada tienen que ver con el oficio del poeta. Poética del lenguaje cuya fuerza circula en el ritmo de una enunciación más que en el significado.[i] Y sólo así la lengua es experimentación que prueba decir un sentir (nebuloso, sutil, moviente, relacional). Poética, que perfora la sordera del signo como pura significación para meterse en la escucha que articula el cuerpo al lenguaje.

La transmisión lo es sobretodo de las preguntas que navegan en una narración más que de su pretendido sentido. Transmisión de un lenguaje que piensa lo que el binarismo del signo, en su relación significante-significado, no ha podido pensar en esa operación discontinua. En el intento de sancionar significados bloqueamos, cerramos el proceso inacabado de la interrogación.

No habría entonces contenidos a pasar sino el modo en que un lenguaje se hace cuerpo y un cuerpo, lenguaje. "Transmisión" como actividad del pensamiento que hace existencia y existencia vuelta pensamiento. Pensamiento del lenguaje, lenguaje del pensamiento.

Desde esta perspectiva, ni el docente da como mero explicador ni poseedor de un bien, ni el alumno da en respuesta a la expectativa del maestro. Ni el maestro da a un alumno imaginado, ni el alumno da a un docente evaluador. La donación desprendida de autorías echa a andar "palabras", enunciaciones, que serán des-armadas cada vez que una voz "hable". Proceso que hará sentido en el lenguaje, y no lenguaje de sentido.

Si bien en algún momento transmitir era pasar una experiencia histórica, un legado considerado central para el porvenir de los jóvenes y la reproducción de un orden social, o bien, para alcanzar nuevos órdenes "mejor" imaginados (todos igualmente universales, todos igualmente totales), lo que podemos extraer es que en la transmisión se anuda un intercambio que hace a un continuo. ¿Qué continúa? Simplemente el intercambio, la necesidad de que *lo vivo persevere en su ser*, en palabras de Spinoza. Dado que nada puede vivir sustraído de su relación.

Ahora bien, si descencializamos la transmisión y ya no la dejamos presa de sus modos históricos de producción en los que la jerarquía seleccionaba los corpus moralizantes de pasaje, nos quedan dos cuestiones a repensar: el intercambio y su relación con el pasado.

Decíamos que el intercambio constituye el núcleo de la transmisión, sólo que en la tradición educativa se trataba de un intercambio desigual. ¿Qué sería un intercambio igualitario?. Lejos estamos de reivindicar un igualitarismo retórico que confunde igualdad con aplanamiento de todas las diferencias. Intercambio igualitario lo es respecto de la supresión de jerarquías que esgrimen la superioridad de valores en función de la "superioridad" de posiciones.

Alumnos y profesores son iguales en tanto sujetos de lenguaje, sujetos de deseo, sujetos de aprendizaje, sujetos vulnerables, sujetos afectables, sujetos pasibles de mutaciones. Digamos *sujeto* no como identidad estable saturada de propiedades acordes a un binarismo de significantes (varón, mujer; padre, madre; trabajador; docente, alumno) sino en tanto cuerpos, sensibilidades, individuaciones -inacabadas- que se constituyen en un universo relacional.

Siendo así, el intercambio equivalente resulta mucho más trabajoso e incierto. No hay un plan a reproducir, no hay tabula rasa del otro lado, ni cuerpo moldeable; hay indicios, señales, fuerzas, modos de percepción, tonos, afectividades, sensibilidades, experiencias que se tornan materia de interrogación y componentes que intervienen en las cualidades que tomarán los intercambios.

¿Habría maestro como figura de transmisión? Preferimos tantear en la siguiente hipótesis: hay "materias" (materialidades- fuerzas) de transmisión sin dueño y habría cualidades de intercambio que se arman a partir de ese entre. Y entonces… ¿de qué se trata ser maestro?. Maestro es aquel que porta una exigencia y activa la exigencia de los otros. ¿Exigencia de voluntad? ¿Exigencia de respuesta a una expectativa? ¿Exigencia sostenida en prerrogativas de poder? Exigencia propia de sostener la pregunta que activaría momentos de pensamiento y expansión de los poderes grupales. Exigencia que sostenida en desafíos vitales contagiará a sus interlocutores. Exigencia que trae consigo la constante tarea de trabajar una pregunta.

Tarea que se amasa en temporalidades que suspenden todo automatismo, tarea que se gesta en la repetición- que no es reproducción- del acto de "leer" (cada vez), de tentar, de relacionar, de estimar consecuencias. Tarea que hace maestro y no maestro que porta valija de tareas reiteradas.

En este punto de los balbuceos necesitamos sugerir que lo que gana relevancia no es ni el docente ni el alumno, ni un transmisor ni un receptor sino una relación con el lenguaje. Decir transmisión, término que comienza a incomodarnos, es plantearnos una relación con el lenguaje que explore lo que el "saber" impide pensar. Lenguaje como actividad pensante, ya no como recurso comunicativo de códigos instituídos

Si a su vez despegamos la transmisión de su relación con el pasado como pasado (en virtud de un legado a conservar) y con el presente como futuro (preparación para alcanzar metas imaginarias), lo que queda por pensar es su vínculo con el *devenir*. La transmisión no suprime el tiempo pero lo piensa y lo vive como invención (creación cuyo sustrato es todo lo vivido y lo imaginado, que no es lo idealizado ni lo imaginario).

El pasado ya no sería ese lenguaje que sustraído de su matriz sensible se vuelve razón explicativa de una historia, sino la actualización de esos sentires que tramaron modos de vida situados siempre en tensión y siempre abiertos a la mutación de nuevos problemas.

Podemos afirmar que la transmisión es una suerte de "inagotable conversación" mediante la cual lo vivo se bifurca. Lo que está vivo puede no ser evidente en su actualidad. Es una fuerza, una intensidad, una pregunta que aún necesita de nuevas efectuaciones. ¿Qué hay de vivo en las luchas populares de los setenta?, ¿o en las vanguardias estéticas de los 60?, ¿o en el rock naciente de esos años?.

Lo vivo no es una forma que pide defenderse, reivindicarse o replicarse. La transmisión relata, cuenta, expone, pero lo que "pasa" por ella son los núcleos vitales de las experiencias vividas que tocan -por su nota inconclusa y su conexión con sentires contemporáneos- sensibilidades presentes... por eso vienen a "hablarnos" o a permitirnos abrir campos de problemas sugestivos.

En esos relatos viven fuerzas susceptibles de diferenciarse. Sólo por eso el presente inventa el pasado y no al revés. Sólo por eso la *transmisión es de lo intransmisible*, al decir de Blanchot[ii].

La transmisión nos hace contemporáneos, no por identidad generacional, sino por ponernos a "distancia" de lo dominante, en un gesto de interrogación vital.

S.Duschatzky

---

[i] Meschonnic,H. *La poética como crítica del sentido*. Mármol-izquierdo editores, Buenos Aires 2007

[ii] Blanchot, M. *Conversación infinita*. Arena, Barcelona 2009

APROVECHAMIENTO EN LA ESCUELA SECUNDARIA MEXICANA: DOS INTENTOS DE MEJORA
EXPLOITATION IN THE SECONDARY MEXICAN SCHOOLS: TWO ATTEMPTS FOR IMPROVEMENT

Luis Felipe Gómez López[1]

[1]Departamento de Psicología Educación y Salud del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), email: lgomez@iteso.mx

Resumen:

El objetivo de este trabajo es dar cuenta del aprendizaje de los alumnos en la escuela secundaria mexicana y de dos intentos de mejora realizados por el autor debido a que los estudiantes de este nivel educativo muestran un bajo rendimiento en las competencias matemáticas y de comprensión lectora en las evaluaciones de PISA.

Palabras clave: Educación secundaria, calidad educativa, competencia lectora, competencia matemática, formación docente.

Abstract:

The aim of this paper is to analyze junior high school students´ learnings and to describe two attempts by the author to improve teaching and learning because students at this level show a poor performance in mathematics and reading comprehension skills in the PISA assessment.

Key words: Junior high school education, quality of education, literacy, mathematical competence, teacher´s training.

Recepción: 23 de febrero
Aceptación: 1 de marzo

Forma de citar: Gómez, L. (2016) "Aprovechamiento en la escuela secundaria mexicana: dos intentos de mejora". *Voces de la Educación* 1 (2) pp. 27-37.

APROVECHAMIENTO EN LA ESCUELA SECUNDARIA MEXICANA: DOS INTENTOS DE MEJORA

Introducción

Desde mediados del siglo pasado la matrícula de la secundaria en México se ha incrementado notoriamente. De 1953 a 2012 se incrementó en 77% y el profesorado lo hizo en 40 veces (INEE, 2015). A partir de 1993 la educación secundaria se volvió obligatoria y de 1994 a 2012 el incremento de la matrícula fue de 41%. Sin embargo, la ampliación de la cobertura no ha ido acompañada de un aumento en la calidad de la enseñanza.

Margarita Zorrilla, entonces directora del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa, dijo en julio de 2010 que el nivel de secundaria es el foco rojo del sistema educativo nacional, pues después de cuatro años de haberse puesto en marcha la Reforma de la Secundaria la deserción se incrementó, en lugar de disminuir. El informe señala que pasó de 6.5% en 2000 a 6.8% en 2008.

En el año 2013, de todos los adolescentes que deberían estar inscritos en la secundaria sólo se tenía registrados en esta modalidad escolar al 83%. De este grupo aprobó primero de secundaria el 84. 6%, segundo grado de secundaria lo aprobó el 84.8% y tercero el 82%. En este ciclo escolar hubo una deserción de 144,616 estudiantes (INEE, 2013).

En 2014 en la escuela secundaria había 6, 571,858 alumnos, atendidos por 400,1923 profesores en 37,924 escuelas (SEP, 2015), en cinco modalidades de secundaria: general, técnica, telesecundaria, para trabajadores y comunitarias. Las tres primeras concentran al 99.1% del estudiantado. Las otras dos tienen una cobertura marginal.

Como puede verse, la educación secundaria en México tiene problemas de reprobación y deserción, pero sobre todo tiene problemas en la calidad educativa lo que lleva a que los alumnos tengan un bajo aprovechamiento, manifestado en bajas puntuaciones en el desarrollo de diversas competencias que se han venido evaluando periódicamente, entre ellas: las competencias lectoras y las competencias matemáticas que son el interés de este artículo.

Desde el año 2000 los estudiantes mexicanos de tercero de secundaria han sido evaluados por el Programme for International Student Assessment (PISA) en ciencias, matemáticas y lectura. En la competencia lectora definida como *la capacidad de un individuo para comprender, emplear, reflexionar e interesarse en textos escritos con el fin de lograr metas propias, desarrollar sus conocimientos y su potencial personal, y participar en la sociedad* (OCDE, 2013), los alumnos obtuvieron un puntaje de 422 puntos (OCDE/UNESCO, 2003), lo que los ubicaba en el último lugar de lectura del nivel de secundaria de los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

En la evaluación que hizo el mismo organismo en el año 2003, los estudiantes mexicanos obtuvieron 400 puntos, un retroceso de 22, lo que volvió a ubicar su competencia lectora en el último lugar de los países pertenecientes a la OCDE, y en el lugar 38 de los 40 países evaluados, por debajo de Brasil y únicamente por arriba de Indonesia y Túnez (OCDE, 2004).

La tercera evaluación fue en 2006. En esta ocasión los estudiantes de secundaria de México volvieron a quedar en el último lugar de los países de la OCDE pues obtuvieron 410 puntos en la prueba PISA. La evaluación mostró que 47% de los alumnos de secundaria no tienen la competencia lectora suficiente para comprender textos apropiados para su edad (OCDE, 2007).

La cuarta evaluación se hizo en el año 2009 y en ella los estudiantes mexicanos obtuvieron 425 puntos, es decir, una mejoría de tres puntos en lectura sobre el puntaje obtenido en el año 2000. Este incremento marginal en 9 años es inferior al obtenido por otros países como Chile que subió 29 puntos o Brasil que subió 19 (Muñoz Izquierdo y Ulloa, 2011). En el año 2000, 44% de los alumnos de secundaria evaluados estaban por debajo del nivel de comprensión lectora suficiente, en 2009, 40.1% estuvo en esta situación; este pequeño avance de 3.9%, de nuevo, estuvo por debajo de la mejoría de chile que logró que 17% de sus alumnos salieran del nivel de insuficiencia y de Brasil que logró un resultado más modesto, un 6.2%.
En 2012 los estudiantes de secundaria mexicanos obtuvieron un puntaje promedio de 424, un retroceso de un punto sobre el puntaje del año previo (OCDE, 2012).
Si en comprensión lectora no salieron bien evaluados los estudiantes, tampoco lo hicieron en la competencia matemática. En la última evaluación de PISA que fue 2012, obtuvieron puntajes muy por debajo del promedio de los países de la organización ya citada. El bajo desempeño en matemáticas es histórico, pues desde la primera evaluación de PISA en el año 2000, los estudiantes mexicanos obtuvieron en promedio 387 puntos; 385 en 2003; 406 en 2006; 419 en 2009 y 413 en 2012. Aunque en las últimas tres evaluaciones se nota una mejoría, ésta fue ligera y en la última evaluación, en 2012, volvieron a bajar como puede verse en el siguiente gráfico.

Ilustración 2. Puntajes históricos de México en matemáticas.

Con variaciones, los estudiantes mexicanos siguen puntuando por debajo de los países miembros de la OCDE y de países como Emiratos árabes unidos, Kazajistán, Tailandia, Chile y Malasia.
La competencia lectora y la competencia matemática son los dos grandes temas que se abordan en este trabajo junto con las maneras de apoyar su desarrollo: la capacitación en estrategias para comprensión lectora y la formación docente a través de la participación en una comunidad virtual de práctica.

La competencia lectora

La competencia lectora es primordial para el desarrollo de las personas en la sociedad actual. Un estudiante de secundaria necesita comprender la idea de que el autor quiso expresar, pero también debe distinguir, en los textos académicos, la autoridad que tiene el escritor en esa disciplina, los métodos con que adquirió la información y el aval que tiene de otros académicos del campo. La competencia lectora no sólo permite adquirir información nueva, sino también procesarla de manera crítica con los referentes que el mismo campo disciplinar proporciona (Gómez, 2014).

La competencia lectora que permite acceder, evaluar y comprender textos evita la dependencia de ese lector de otra persona que le proporcione información analizada y organizada (Ippolito, Steele y Samson, 2008), por lo que al desarrollarla, el estudiante se vuelve cada vez más autónomo intelectualmente, lo que era a su vez lo lleva a mayor autonomía en otras áreas de su vida.

Como ya se expuso, los estudiantes mexicanos han tenido un bajo desempeño promedio en la prueba PISA. Cuando se desagrega por modalidad educativa, la más baja es la telesecundaria. Debido a ello el autor, junto con otro investigador, decidió desarrollar un proyecto de investigación aplicada que utilizará un programa de comprensión lectora implementado por los profesores debidamente capacitados y cuyo objetivo fue determinar la eficacia de dicho programa.

El proyecto partió de la idea que los profesores pueden ayudar a la comprensión modelando los pasos que ellos como lectores siguen para lograrla, diseñando sesiones de trabajo con práctica estructurada, ejemplificando estrategias de comprensión lectora y retroalimentando el desempeño de los estudiantes (Roberts, Torgesen, Boardman y Scammacca, 2008).

El método seguido fue el de evaluación de proyectos, dado que interesaba determinar la efectividad del programa. El diseño fue mixto simultáneo (Tashakori y Teddlie, 1998): se utilizó un diseño experimental clásico con grupo control y experimental (Campbell y Stanley, 1966) y simultáneamente se recabó información cualitativa que permitirá comprender los resultados que se obtuvieron.

Los participaron fueron 23 grupos de segundo grado de telesecundaria, de los cuales 16 eran experimentales y siete de control. Todas las escuelas se encontraban en un municipio social, económica y educativamente marginado: Cuautitlán de García Barragán, en el estado de Jalisco.

Dieciséis profesores de una zona escolar, fueron capacitados en el manejo de estrategias de comprensión lectora en tres sesiones de ocho horas cada una y su trabajo fue observado y retroalimentando en tres ocasiones durante las 25 semanas que duró la intervención.

Para evaluar el nivel de comprensión lectora antes y después de la intervención se realizó la prueba llamada *Complejidad Lingüística Progresiva*, que es estandarizada y tiene versiones equivalentes que se utilizaron antes y al terminar el programa (Alliende, Condemarín y Milicic, 2007).

La evaluación formativa, que se hizo de manera cualitativa a través de tres observaciones de cada profesor en el aula, permitió identificar que algunos profesores no estaban llevando adecuadamente el programa a pesar de que todos habían tenido la misma capacitación. A estos profesores se les retroalimentó acerca de su desempeño y se tuvo una nueva sesión de capacitación.

Los resultados de la prueba aplicada antes y después muestran con claridad que los alumnos que participaron en los grupos experimentales tuvieron una mejoría, mientras que los de control mantuvieron una ligerísima tendencia a la baja en la segunda aplicación del instrumento de evaluación de la comprensión lectora, como puede verse en el gráfico 3.

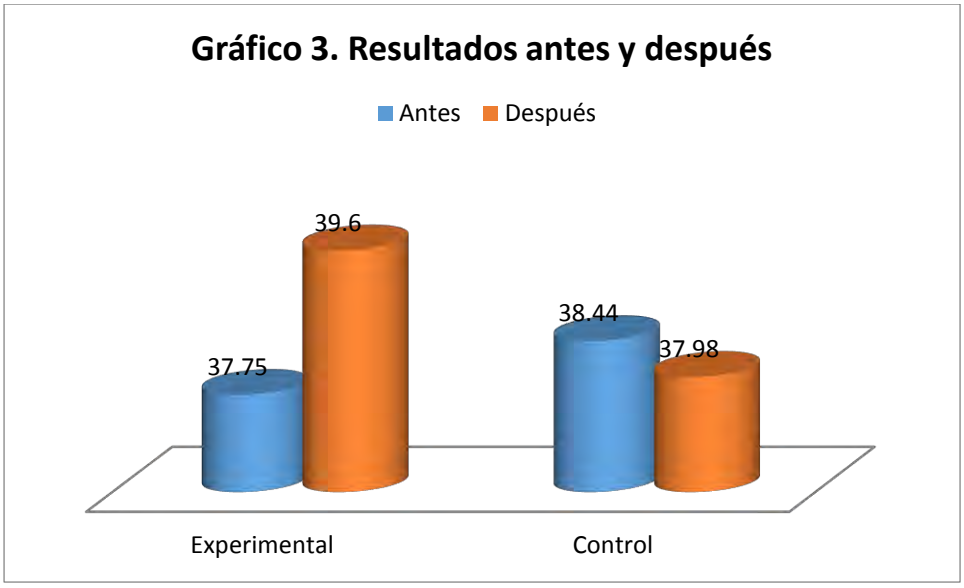

Ilustración 3. Resultados pre y post de la comprensión lectora

Si el grupo experimental se subdivide en el grupo de profesores que de acuerdo con la observación aplicaban adecuadamente el programa y quienes no lo hacían del todo bien, se puede notar una diferencia marcada; mientras que los de aplicación no adecuada prácticamente no tuvieron cambios, los grupos en que si se aplicó adecuadamente muestran una diferencia mayor.

La competencia matemática

En esta investigación se exploró la comunidad de práctica como una alternativa para la formación continua de docentes en educación secundaria, que pueda lograr, entre otras cosas, que los profesores compartan su análisis de los problemas de la práctica educativa y utilicen la inteligencia colectiva para proponer maneras de solucionarlos; que rompan el aislamiento y expongan su práctica a otros junto con sugerencias de mejora a la práctica ajena y solicitud de retroalimentación a la propia; que busquen y compartan información pedagógica o disciplinal específica que les permita el mejoramiento de su práctica. Una comunidad de práctica es un "grupo de personas que comparten un interés, un conjunto de problemas, o una pasión sobre un tema, quienes profundizan su conocimiento y experiencia en el área a través de una interacción continua que fortalece sus relaciones" (Wenger, McDermott y Snyder, 2002, p. 4).

La comunidad de práctica que se analizó tuvo una particularidad: la virtualidad. Es decir, se trata de una comunidad virtual de práctica (CVP), que tiene como ventaja que los profesores no tienen que desplazarse y pueden interactuar desde su casa o escuela; que no tienen que participar simultáneamente, sino que cada quien pueda hacerlo en el tiempo que tenga disponible y que se pueden compartir materiales digitales de manera sencilla, económica y expedita. En los siguientes apartados se presenta el marco teórico, el método seguido, los resultados y las conclusiones.

La comunidad trabajó durante un ciclo escolar completo 2012 a 2015. Estuvo formada por 30 profesores de primer grado de secundarias públicas de Jalisco que impartían la asignatura de matemáticas.

Los docentes participaron semanalmente en la plataforma informática "Moodle", de la cual se tomaron las participaciones en 30 foros virtuales y la interacción en torno a 20 bitácoras que elaboró cada profesor semana a semana para hacer el análisis de la CVP como medio para el desarrollo profesional de los docentes.

Como método de investigación se utilizó el método de casos (Stake, 1999; Yin, 2009) ya que se buscaba comprender las particularidades de la interacción de los docentes participantes en la CVP; en este sentido, el caso se circunscribe a los integrantes de la CVP señalada y la manera en que interactuaban entre ellos, así como de las actividades y reflexiones sobre su práctica, que como construcciones sociales sólo pueden interpretarse a partir de lo que significan para los participantes (Shulman, 1989).

La CVP como alternativa para la formación continua de los profesores se analizó a lo largo de cuatro ejes: a) la formación de la comunidad, b) la participación, c) los aprendizajes obtenidos y d) su potencialidad como medio para el desarrollo profesional de los docentes.

a) La formación de la comunidad

Inicialmente se tuvo una sesión de capacitación presencial para el uso de la plataforma informática. En las primeras semanas hubo tres dificultades principales: falta de dominio de la tecnología, falta de tiempo y desinterés. Algunos de los profesores, sobre todo los de mayor edad tuvieron dificultada para ingresar a la plataforma Moodle y para navegar dentro de ella, por lo que fue necesario darles un número telefónico al que se comunicaban para recibir orientación en tiempo real.

b) La participación

La participación ocurrió principalmente en dos escenarios: Los foros y la retroalimentación de las bitácoras. El primero, por requerir menor esfuerzo y por ser más dinámico, tuvo una participación muy superior al segundo. Inicialmente los investigadores animaron la interacción, pues la forma de facilitar y fomentar la interacción social en línea es un factor crítico para el desarrollo profesional de los profesores cuando se utiliza la comunicación mediada por la computadora.

Los profesores entraban a revisar las bitácoras de sus compañeros, a descargarlas o a dejarles comentarios. El total de comentarios fue de 423, distribuidos de manera muy dispar. El número de comentarios que recibían, dependía de tres factores: la utilidad percibida del trabajo presentado, el día en que subían la bitácora y la reciprocidad. Algunos de los profesores tenían planes de clase interesantes debido a los materiales que utilizaban, los ejercicios que trabajaban con sus alumnos o a la claridad con que presentaban información compleja. Debido a eso eran consultadas por los otros.

En los foros hubo mayor participación que en la retroalimentación de las bitácoras. Hubo un total de 1,087 interacciones. La participación en este espacio también estaba centralizada en las mismas personas que la de las bitácoras. Hubo un alto nivel de participación tanto en la retroalimentación de las bitácoras semanales como en los foros, al parecer, como señalan Martins, Donald y Martins (2013) la confianza y la comunicación crean un círculo virtuoso; sin embargo, hubo diferencias marcadas en el grado de participación.

c) Aprendizajes de los profesores en la comunidad de práctica

En la última sesión de trabajo con los profesores, en junio de 2013, que fue presencial, refirieron diversos aprendizajes obtenidos a través de la interacción con los compañeros en la comunidad virtual de práctica. Estos aprendizajes están referidos principalmente a: la enseñanza de las matemáticas, al uso de las tecnologías de la información y la comunicación, al uso de materiales, a la organización social del aula, a la convivencia y a la planeación. Todo esto enmarcado en una reflexión sobre su quehacer educativo.

A pesar de que desde el siglo pasado el enfoque pedagógico constructivista postuló que el conocimiento es construido por cada aprendiz a partir de su conocimiento previo e interacción con

la realidad (Sahin, 2010; Eggen y Kauchak, 2001; Kamii, 1995), por lo que es necesario hacer operaciones sobre materiales concretos, para los profesores que participaron en la CVP, la inclusión de materiales específicos para distintos contenidos fue novedad y constituyó un aprendizaje importante.

d) La CVP como alternativa para la formación de profesores

En general, la valoración que hicieron los docentes de la CVP como medio para aprender de otros y lograr un mayor desarrollo profesional fue positiva, pues les aportó beneficios como: mejora de su planeación y de la relación con sus alumnos; diversas maneras de organizar socialmente el aula para favorecer el aprendizaje; la posibilidad de hacer clases más variadas e interesantes mediante el uso de materiales concretos; maneras de mejorar la convivencia en el aula e involucrar más a los alumnos. Si como afirma Hargreaves (2003) los profesores suelen trabajan de manera aislada la CVP constituyó una visión externa que problematizó y enriqueció su quehacer, al hacer pública parte de su práctica docente.

Aprender de otros es una posibilidad que permite la CVP a través de dos vías: la revisión de las bitácoras de los compañeros y los diálogos que se dan a través de los foros. Los profesores valoran positivamente haber tenido el acompañamiento de colegas expertos que sugirieron nuevas maneras de abordar los temas de clase y de hacer prácticas variadas que puedan despertar un mayor interés de los alumnos. De esto se deduce que el intercambio de ideas y experiencias redunda en la modificación de las prácticas docentes de los profesores, lo que a su vez puede llegar a tener impacto en las experiencias de aprendizaje de los alumnos.

Del análisis de la participación de los profesores en el foro se desprende que algunos de los principales beneficios de la comunidad de práctica fueron las posibilidades de:

- Conocer nuevas maneras pedagógicas de abordar los contenidos
- Obtener (y compartir) programaciones para clases específicas.
- Generar y compartir materiales para promover clases activas.
- Compartir información teórica que fundamenta algunas maneras de enseñar.
- Tener un grupo de referencia al cual consultar cuestiones de contenido, pedagógicas y disciplinarias,
- Obtener apoyo de los miembros de la comunidad.
- Recibir crítica constructiva
- Hacer autocrítica sin que haya una descalificación.

Los profesores aprovecharon el espacio virtual para analizar su práctica y pensar colectivamente en la mejora. Muchos de ellos aseveran que ese análisis se ha traducido en una mejora de la enseñanza, faltaría por indagar si eso se traduce en un mejor aprendizaje de los alumnos. La CVP parece aportar elementos para el desarrollo de los docentes más allá de realizar sus actividades de manera eficiente y los coloca en lo que Schön (1998) proponía al acuñar el concepto del practicante reflexivo. Si las condiciones laborales de los profesores los llevan a tener tiempos limitados, la virtualidad de la comunidad amplía la posibilidad de interacción con otros. Aunque los profesores tuvieron que dedicar tiempo fuera de sus horarios de trabajo para participar, también es notorio que lo vieron como algo valioso en lo que valía la pena invertirlo.

Algunos retos de la educación secundaria en México

Al principio del artículo se mencionó que México ha aumentado notoriamente su cobertura en la secundaria; sin embargo, le falta llegar al 100% y debe cuidar la reprobación y el rezago, pero sobre todo, necesita incrementar los niveles de aprendizaje de sus estudiantes, pues como se ha mostrado son muy bajos si se comparan con los de otros países de la OCDE y de otros fuera de ese organismo que tienen el mismo nivel de desarrollo económico.

También hace falta mejorar la calidad educativa en general, atendiendo los intereses de los estudiantes, cambiando el enfoque del conocimiento enciclopédico al desarrollo de competencias útiles para la vida, utilizando métodos pedagógicos apropiados para el aprendizaje en las distintas disciplinas académicas, capacitando mejor a los docentes tanto en contenidos disciplinales como en métodos pedagógicos.

En este artículo se presentaron dos intentos locales de mejora del aprendizaje de los estudiantes en las competencias lectoras y matemáticas. En el primero hubo una mejora en la comprensión lectora a través de la capacitación de los profesores, en el segundo, se pudo mostrar que la comunidad virtual de práctica es una nueva manera de formación docente que tiene la ventaja de romper el aislamiento, de compartir conocimiento entre pares y de una comunicación asíncrona y sin necesidad de desplazamiento, faltaría evaluar el impacto de este tipo de capacitación en el aprovechamiento de los estudiantes.

La investigación básica y la aplicada pueden contribuir a develar el fenómeno educativo y a analizar específicamente algunos aspectos para mejorar la calidad de los procesos implicados, entre ellos la mejoría en el aprendizaje. El trabajo presentado pretende contribuir a este esfuerzo colectivo.

Referencias bibliográficas

Alliende, F., Condemarín, M. y Milicić, N. (2007). *Prueba CLP Formas Paralelas.* Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Campbell, D. y Stanley, J. (1966). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu.

Eggen,P.D. y Kauchak, D. (2001).*Strategies for teachers: Teaching content and thinking skills*. 4th Ed. Boston: Allyn & Bacon.

Gómez, L. Luis. (Coordinador). (2014). *La enseñanza de las matemáticas en secundaria*. México: ITESO.

Hargreaves, A. (2003). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Morata: Madrid.

INEE. (2013). *Panorama educativo de México. Indicadores del sistema educativo nacional*. México: INEE

INEE. (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. México: INEE.

Ippolito, J., Steele, J., & Samson, J. (2008). Introduction: Why adolescent literacy matters now. *Harvard Educational Review.* 78(1), 1–6.

Kamii, C. (1985). Can there be excellence in education without knowledge of child development? Chicago, IL: Chicago Association for the Education of Young Children (*ERIC Document Reproduction Service* No. 254 333).

Martins, A., Donald Ah, P., & Martins, I. (2013). Communication and Leadership - Dialectical Tensions in Virtual Communities of Practice. *Management* (1820-0222), (68), 23-30. doi:10.7595/management.fon.2013.0021.

Muñoz-Izquierdo, C., y Ulloa, M (2011). Últimos en la prueba de pisa. *Nexos en línea.* Fecha: 01/05/2011. Recuperado el 22 de septiembre de 2011 de: http://www.nexos.com.mx/?P=leerarticulov2print&Article=2099278

OCDE. (2004). *Informe PISA 2003 Aprender para el mundo de mañana*. OCDE.

OCDE. (2013). PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do Student Performance in Mathematics, *Reading and Science*. Vol. I. París: OECD Publishing.

OCDE/UNESCO. (2003). *Aptitudes básicas para el mundo de Mañana – otros resultados del Proyecto pisa 2000. Resumen ejecutivo 2003*. Obtenido de la UNESCO el día 14 de enero de 2004 de: http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/pisa/exec_sum_spa.pdf

Roberts, G; Torgesen, j; Boardman, A; & Scammacca, N. (2008). Evidence-Based Strategies for Reading Instruction of Older Students with Learning Disabilities. Learning Disabilities. *Research & Practice*, 23(2), 63–69

Şahin, İ. (2010). Ccurriculum assessment: constructivist primary mathematics curriculum in turkey. *International Journal Of Science & Mathematics Education*, *8*(1), 51-72.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, España: Paidós

SEP. (2015). *Estadísticas e indicadores*. Obtenido el 20 de mayo de 2015 de la página:

Shulman, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza, I*. Barcelona: Paidós.

Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos.* Segunda edición. Madrid: Morata

Tashakkori, A., y Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology*. USA: Sage Publications.

Wenger, E., McDermott, R. A., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Boston

Yin, Robert K. (2009). *Case Study Research. Design and Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Luis Felipe Gómez López
Es profesor/investigador del Departamento de Psicología Educación y Salud del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Obtuvo el grado de doctor en educación en la Universidad Autónoma de Aguascalientes, es miembro del Sistema Nacional de Investigadores y cuenta con medio centenar de publicaciones sobre el tema de procesos de aprendizaje y enseñanza.
Dirección: Periférico Sur, Manuel Gómez Morín 8585, Colonia: ITESO, C.P. 45604,
Tlaquepaque, Jalisco, México

IDENTIDAD DOCENTE EN CHILE

TEACHING IDENTITY IN CHILE

Claudia González Castro[1]

[1]Coordinadora de Postgrado, Facultad de Educación. Universidad San Sebastián, email: cjgonzalezcastro@yahoo.es

Resumen:

Este ensayo invita a pensar el discurso identitario docente en Chile, desde la perspectiva de la tropología, entendida como ejes textuales sobre los cuales se figura la realidad y que son efecto de la interacción comunicativa entre integrantes de un colectivo social, que comparten una enciclopedia o repertorio de experiencias comunes que permiten asignar sentido a un mensaje.

Palabras Clave: Identidad Docente, Tropología, Discurso

Abstract:

This essay invites to think the speech teacher identity in Chile, from the perspective of the tropology, understood as textual axes on which reality is contained and which are communicative interaction among members of a social group, they share an encyclopedia or repertoire of common experiences that allow you to assign meaning to a message.

Key words: Teacher identity, Tropology, speech.

Recepción: 15 de febrero

Aceptación: 20 de febrero

Forma de citar: González, C. (2016) "Identidad docente en Chile". *Voces de la Educación. 1 (2) pp.* 38-45.

IDENTIDAD DOCENTE EN CHILE

La identidad docente como objeto de estudio

La identidad es el resultado de las diversas perspectivas que adopta la mirada al interior de un nosotros, es decir, es la conjugación del verme-verlos y ser visto. Lomnitz (2002:130), define el concepto identidad en las sociedades capitalistas, desde la bidimensionalidad de lo individual y lo social. En lo individual se asume un conjunto de propiedades único, que reside en el individuo y que se va fijando a través de la trayectoria de vida. Pero estas propiedades, tienen a la vez un aspecto compartido, producto de la organización de la sociedad en grupos y que se manifiesta en la formación de diversas conciencias identitarias. La identidad colectiva a la que se alude, es construida en la interacción social y emerge del exterior, como representación de los que miran, y que comúnmente es internalizada como sobredeterminación o estereotipo. La dimensión externa de la identidad se complementa con la mirada propia, hacia los demás: hay que determinar las diferencias entre ellos y yo, pues al decidir qué son los demás, se decide qué es uno (Sartre, 1968). Pero la propia visión también está supeditada a la construcción del estereotipo exterior, que impide pensarse fuera de los imperativos que nos construyen. Las perspectivas de la mirada constituyen una densa estructura comprensiva de la identidad, que reafirma los atributos y diferencias, ante la imposibilidad de situarse fuera del imaginario colectivo.

Interpelar la identidad docente implica objetivar relaciones sociales establecidas entre personas, colectivos humanos y profesionales, reconociendo que es un producto que se consolida en el entramado social y valida en el lenguaje. Al interior de la interacción comunicacional que establecemos en la cotidianeidad se configura un modelo identitario.

La identidad del profesorado chileno, es posible de explorar desde distintas vertientes. Ávalos (2002) asocia la construcción de la identidad docente a un proceso de apropiación de conocimientos a partir de una identidad individual que estaría configurada por las características propias de los jóvenes motivados a estudiar pedagogía. Desde esta perspectiva es importante considerar que la educación en Chile, es una profesión altamente femenina. En el año 2012 el 70% de las matrículas de primer año en el sector de educación fueron mujeres, cifras comparables solo con el sector de salud (CNED, 2012), lo que consolida fuertes estereotipos profesionales incorporados al sentido común. Esta concepción del campo profesional y sus estereotipos, nos introduce en la sospecha de que la educación es una profesión no tan solo femenina sino también, feminizada, es decir, objetivada desde las relaciones de género.

Prieto (2004) reconoce la formación de la identidad docente como proceso individual y colectivo, determinado por el quehacer profesional y el contexto en el que se desempeña, con un fuerte énfasis instrumental. Desde esta perspectiva la identidad docente sería efecto de un conjunto de saberes propios de los profesores que sin duda variará de acuerdo a las disciplinas pedagógicas (Historia, Matemática, Lenguaje) y mucho más aún, en un país diverso y segregado, la identidad profesional dependería del contexto particular, subvencionado o municipal en el que el docente se desempeñe, ya que cada uno de ellos presenta entornos situacionales ampliamente divergentes. De esta forma, si la identidad está asociada al quehacer profesional contextualizado, la identidad estaría determinada por múltiples factores que dificultarían encontrar una igualdad de esencia que caracterizara a los docentes chilenos, y el único factor transversal a todos ellos serían las responsabilidades sociales delegadas, confirmando el carácter instrumental de la identidad que plantea el autor antes citado.

Molina (2008) asocia la construcción de la identidad docente al modelo de formación de profesores, dependiente del momento histórico y su correspondiente paradigma de la educación. La formación de docentes en Chile, constituye una historia que ha transitado desde la formación en servicio, las Escuelas Normales y, en un periodo ulterior, las universidades. Los cambios experimentados en los modelos de formación han estado vinculados a las reformas educacionales de nuestro país. Se inicia con la fundación, en 1842, de la Escuela normal de preceptores de Santiago, con fuerte influencia alemana (Herbationismo), Posteriormente, y como consecuencia de la Reforma a la educación secundaria de 1879, se fundó el Instituto Pedagógico en 1889, con mayor influencia francesa y principios laicos desarrollistas. En 1987 se remite la formación de docentes exclusivamente a las aulas universitarias, y junto a la reforma educativa de 1990 y a la implementación del estatuto docente, se enfatiza en un nuevo modelo de formación que privilegia el área didáctico- pedagógica, por sobre la formación disciplinar que caracterizó al modelo del Instituto Pedagógico de la etapa anterior. Este énfasis en lo metodológico, se relaciona con el cambio de paradigma que experimenta la educación desde el tradicional-conductista, hacia el cognitivo-constructivista, que fue transmitido a través de programas ministeriales para los profesores en ejercicio, incorporando en el imaginario docente una jerga profesional asociada al constructivismo pedagógico.

La tropología como herramienta metodológica

Para realizar este análisis acudiremos a la tropología, entendida como análisis de los ejes textuales sobre los cuales se figura la realidad. Es decir, nos referimos al concepto más fundamental de tropo, como estrategia retórica que desvía la comprensión de la realidad, a través del lenguaje, hacia núcleos comprensivos, que reducen el todo, a un fragmento o parte del mismo. Con el objetivo de elucidar los tropos que componen el discurso acerca de la identidad docente, hemos recurrido a grupos focales realizados con estudiantes de cuarto año de pedagogía entre los años 2008-2012, pertenecientes a dos universidades privadas de la ciudad de Santiago, en el contexto de otras investigaciones similares y actividades académicas. El análisis propuesto, identificó, dos tropos presentes en el imaginario social del colectivo, revelando contenidos asociados a la identidad profesional: "Constructivización" del lenguaje docente y "Feminización" de la profesión.

Constructivización del lenguaje docente.

El constructivismo es un término, que habitualmente abordamos desde diversas perspectivas: psicológica, epistemológica, pedagógica o sociológica, lo que lo convierte en un concepto, más bien, confuso (Vasco Uribe, 1998). Siguiendo a Coll (1993) el constructivismo es un conjunto articulado de principios que debe traducirse en una forma de enseñar, si bien, no son recetas concretas, constituyen una orientación para gestionar situaciones educativas con el fin de adecuarlas a las metas que persiguen. Soler (2006) resume su comprensión sobre el constructivismo pedagógico en supuestos teóricos, que se traducen a una praxis constructivista aplicados a perspectivas didácticas, como el Método Interactivo Integracional (MII), o enfoques constructivistas del proceso de alfabetización inicial, como el Modelo Holístico y la Psicogénesis. Todos ellos caracterizados por lo que Kolb (1971) denominó Ciclo de Aprendizaje, que describe el recorrido del proceso de aula por varios momentos que pueden repetirse en una espiral infinita. Todas las experiencias de aprendizaje del alumno se sitúan en el interior de ese ciclo, por eso la coherencia de los momentos claves es muy importante. Las fases del ciclo son: Experiencia, Reflexión, Teoría y Aplicación. De esta manera se invierte el ciclo clásico de la pedagogía tradicional que comienza con la aproximación a la teoría.

La aceptación e implementación del constructivismo tiene una larga historia de desencuentros con el profesorado. Un estudio UNESCO 2004, ya advierte los conflictos en la

interpretación de los docentes acerca de aquellos supuestos teóricos que rigen el paradigma –como la valoración del conocimiento previo- son malentendidos en el lugar que ocupan dentro de un ciclo de aprendizaje. En el año 2005, el Informe de la Comisión sobre Formación Inicial Docente advierte que el constructivismo en la universidad sigue estando reducido a lo teórico, sin implementación de patrones modeladores que orienten la bajada a las prácticas de aula. Esta carencia advertida, no se supera con la incorporación temprana de los alumnos a centros de práctica, ya que en ellos encuentran los mismos modelos tradicionales jerárquicos con fuerte acento conductista.

En el discurso de los estudiantes de cuarto año de pedagogía, se advierte una estructura conceptual que utiliza recurrentemente términos como "aprendizaje significativo" o "ritmos de aprendizaje" asociados al constructivismo.

"…la idea es que los niños puedan aprender a su propio ritmo, el profesor se adapta al ritmo del niño, de acuerdo a sus necesidades"

"…el profesor debe pensar como hacer la clase más entretenida para lograr aprendizajes significativos"

Las apreciaciones anteriores sugieren la apropiación de conceptos a nivel instrumental, es decir, como léxico destinado a tropologizar el discurso y desplazarlo desde la comunicación "entre pares" a la comunicación "entre iguales". Las palabras traman vínculos identitarios, y pasan a formar parte de la enciclopedia docente que, sin profundidad ni certezas, conforman un macro significante, que alude a la identidad docente.

"…cuando contestan un cuestionario, cuando investigan en el computador….eh…así construyen su propio aprendizaje"

El discurso de los estudiantes coincide con lo propuesto por Vasco Uribe (1998), quien reconoce que la concepción del constructivismo pedagógico oscila entre lo que denomina constructivismos radical y constructivismo trivial. Este último, consiste en "seguir con las mismas teorías que cada uno tenía, cambiando algunas palabras para aparecer como constructivistas" (16). El mismo autor reflexiona acerca de las dificultades encontradas para aceptar e implementar métodos constructivistas en las aulas lo que ha significado remitirlo a prácticas experimentales de investigadores universitarios, alejándolo del ejercicio real de la educación, que progresivamente vuelve a lo tradicional.

Es posible aseverar entonces que más que un nuevo paradigma, existe un nuevo discurso implementado sin densidad epistemológica, y la identidad del docente está signada por la utilización de un léxico asociado al constructivismo, que en conjunto identifica una forma de decir, más que una forma de hacer. La apropiación del argot pedagógico marca la incorporación a un grupo profesional, cimentando los fundamentos identitarios alrededor de un lenguaje común.

Feminización de la docencia

Uno de los temas transversales al debate de género es la exclusión de la mujer de lo social, la desigualdad de acceso a la esfera pública y los espacios marcadamente masculinos como por ejemplo, la política. Castillo (2001) centra su reflexión en la Filosofía del Derecho de Hegel y explica como la constitución identitaria de la mujer, ha sido remitida al espacio privado de la familia. Su inclusión en lo público, será siempre una inclusión mediada por la figura de la mujer-madre, mujer sagrada (Castillo, 2001:7), lo que le impide acceder a la esfera pública con plenos derechos constitucionales, ya que éste es un lugar pensado desde y para lo

masculino. Asumiendo la perspectiva de este análisis, no es extraño que el más amplio porcentaje de estudiantes que se incorpora a la carrera de educación sean mujeres debido a que la profesión docente se constituiría en el imaginario colectivo como un espacio de incorporación de la mujer, desde su rol de madre, a la esfera pública de lo laboral. Advertimos un poderoso filtro de las dimensiones intelectuales de la docencia al desplazar la comprensión hacia la figura de la maternidad desde la función adjetiva, al interior del discurso. De esta forma se opacan muchas otras características que puede presentar la docencia para que atendamos a aquello que sugiere maternidad. Es decir, se erigen dos términos en interacción: docente y madre, entre los cuales transita la comprensión, estableciendo una metáfora de la profesión que se entiende como sinónimo de maternidad. Si bien, es imposible desconocer las habilidades sociales necesarias para trabajar con niños, reclamamos el filtro ejercido sobre otras dimensiones de la profesión que no se evidencian en el discurso. De esta manera advertimos en el lenguaje de los estudiantes el uso de adjetivos propios de la maternidad asociados a la profesión, como "acogedora", "cálida", "comprensiva", "cariñosa"

"…el profesor debe saber cómo tratar a los niños, debe ser comprensivo, cariñoso"…

"Mi profesora cuando chica (…) era cariñosa, le encantaba…hasta jugaba con nosotros en los recreos…eso me marcó mucho"

Cuando las estudiantes explican por qué eligieron la profesión docente, más que motivaciones intelectuales o sociales, priman aquellas que asocian la docencia a los cuidados maternales. Lo femenino, asociado a la maternidad, a lo sagrado, se endosa a la profesión docente como caracterización y requisito del ejercicio de la pedagogía. La imagen de mujer cuidadora y regazo del dolor, es el principal componente advertido en la vocación pedagógica,

"Siempre adoré a los niños, me gustan, desde chica me gustaba cuidar a mi sobrino…mis tíos siempre me lo dejaban a mí, porque desde chica…siempre, siempre me gustaron los niños…"

"*Yo quise ser profesora, no estudié esto porque no me alcanzó para otra cosa…o sea…yo nunca habría pensado ser otra cosa que profesora…y de básica…porque siempre noté que tenía algo con los niños…que me buscan…para jugar, para que les enseñe, tengo buena llegada…así que nunca pensé ser otra cosa…"*

La vocación entonces, está fuertemente condicionada por la idea de madre sustituta y acogedora, vinculándola a virtudes asociadas comúnmente a lo femenino. El sentido de la profesión es entendido desde la necesidad de compensar supuestos vacíos emocionales, más que intelectuales. Esta concepción de la profesión en el imaginario colectivo, sobrevalora aspectos axiológicos por sobre lo cognitivo.

Conclusiones

El análisis del discurso de los estudiantes de pedagogía, nos permite observar cómo se construye la identidad profesional docente, desde una vertiente individual, a partir de la autoadhesión a un estereotipo social de género. La feminización de la profesión relega la docencia a un espacio de baja valoración y expectativas funcionales lo que nos introducen en la sospecha de un abstruso vínculo entre mujer y educación, en el que ambos comparten un imaginario similar de emocionalidad, baja intelectualidad y omisiones. Es decir, sospechamos el entrampamiento de la educación en el imaginario de la feminización.

Por otra parte, desde la vertiente social, los docentes conforman comunidad singularizándose desde lo sociolingüístico, a través de un argot profesional sobrepoblado conceptos que los lleva a constituir una comunidad lingüística. La utilización superficial que

los integrantes del grupo focal realizan del lenguaje pedagógico, no permite advertir relación entre los conceptos utilizados y la teoría que los sustenta.

Nuestro análisis nos lleva a una presunción relativa de que la educación chilena estaría supeditada al discurso oficial patriarcal que vincula las imágenes de madre y docente. De esta manera se vuelve necesaria la búsqueda de nuevas formas de pensar la educación, desde la visibilidad de la mujer en los procesos intelectuales de desarrollo. La superación de la calidad de la educación en Chile densificaría el argot docente desde una forma de hablar, hacia una forma de hacer. Pensar y hacer, teoría y praxis, reformuladas para cimentar y valorizar la identidad docente erosionada por la feminización y la superficialidad del discurso profesional.

Referencias bibliográficas

Avalos, B. (2002). *Profesores para Chile, Historia de un proyecto*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Castillo, A. (2001). *La exclusión de la mujer de la esfera pública en la filosofía del derecho de Hegel ¿Una falta constitutiva de lo político?* Documento de Trabajo, PREDES, Universidad de Chile

Kolb, D. (1971). *Individual learning styles and the learning process*. Working Paper.

Lomnitz, C. (2002). Identidad, en Carlos Altamirano, C. (dir.). *Términos Críticos de la Sociología y Cultura*. Buenos Aires: Paidos.

Molina, P. (2008). Práctica Docente Progresiva en la Formación Inicial desde un Enfoque Reflexivo Crítico. En Cornejo J. y Fuentealba R. (Ed.*). Prácticas reflexivas para la formación inicial docente: ¿Qué las hace eficaces?.* Santiago de Chile: Ediciones UCSH.

Prieto, M. (2004). *La Construcción de la Identidad Profesional del Docente: Un Desafío Permanente*. Revista Enfoques Educacionales 6 (1), 29-49.

Sartre, J. P. (1968). *Colonialismo y Neocolonialismo*. Buenos Aires: Editorial Losada.

Soler, E. (2006). *Constructivismo, Innovación y Enseñanza Efectiva*. Caracas: Equinoccio.

UNESCO (2004). Prospects 131.

Vasco Uribe, C. (1998). *Constructivismo en el aula, Ilusiones o realidades*, Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Claudia González Castro
Profesora Básica de la Universidad de Los Lagos (Osorno, Chile); Magíster en educación y Doctorada en Cultura y Educación por Universidad Arcis (Santiago, Chile).
Actualmente cursa doctorado en Ciencias Humanas en la Universidad Austral de Chile en la ciudad de Valdivia, becada por CONICYT
Coordinadora de Postgrado, Facultad de Educación en la Universidad San Sebastián.

¿Y si la patria fuese educadora?
¿E se a pátria fosse educadora?

Selvino Heck[1]

[1]Director del Departamento de Educación Popular y movilización ciudadana, Secretaría Nacional de Coordinación Social de la Secretaría de Gobierno de la Presidencia, que coordina la Red de Ciudadanos Educación /RECID, email: selvino.heck@presidencia.gov.br

Resumen:

El lema del segundo gobierno de la presidenta de Brasil, Dilma Rousseff, es BRASIL, PÁTRIA EDUCADORA. ¿Lo que sería una Patria Educadora en el siglo XXI? Los elementos participación: social, Estado educando y educador, gobierno democrático y popular.

Palabras clave: educación, democracia, gobierno, patria

Resumo:

O lema do segundo governo da presidenta do Brasil, Dilma Rousseff, é BRASIL, PÁTRIA EDUCADORA. O que seria uma Pátria Educadora no século XXI? Os elementos principais: Participação social, Estado educando e educador, governo democrático e popular.

Sumari:

The motto of the second government of the president of Brazil, Dilma Rousseff, is BRAZIL, HOMELAND EDUCATOR. What would be an educating homeland in the XXI century? The main elements: social participation, educating state and educator, popular and democratic government.

Palavras chave: educação, democracia, governo, pátria

Recepción: 8 de marzo
Aceptación: 25 de marzo

Traducción al español: Ernesto Isunza Vera** eisunzav@ciesas.edu.mx

Forma de citar: Heck, S. (2016) ¿Y si la patria fuese educadora? *Voces de la Educación*, 1 (2) pp. 46-56.

¿Y si la patria fuese educadora?

1. En el Brasil de 2015

El más importante acontecimiento socio-político-educacional-popular sucedido en Brasil durante 2015 fue la ocupación de escuelas de la red pública, realizada por los alumnos del estado de São Paulo. El gobierno del estado anunció, en septiembre de 2015, la reestructuración de la red estatal de enseñanza, previendo el cierre de 93 escuelas, además de la imposición de sólo uno de los ciclos a 754 escuelas,[1] lo que afectaría a 311 mil alumnos y 74 mil profesores. La propuesta del gobierno estatal era dividir la escuela en ciclos, separando a los alumnos en distintas unidades: Enseñanza fundamental I, Enseñanza fundamental II y Enseñanza media.

En una noche al inicio de noviembre de 2015, alumnos ocuparon la Escuela estatal CEFAM en Diadema, en la región del ABC,[2] en al Gran São Paulo. Al día siguiente fue ocupada la escuela Fernão Dias Paes en Pinheiros, en São Paulo capital. La reacción del gobierno estatal, en ausencia del diálogo, fue amenazar con invadir las escuelas con la Policía Militar, lo que creó una reacción en cadena. El 4 de diciembre había 213 escuelas ocupadas por los alumnos.

Lucas Penteado, alumno del segundo año de Enseñanza media de EJA (Educación de Jóvenes y Adultos) de la escuela estatal Caetano de Campos, ocupada durante 33 días, dice: "Muchos alumnos comenzaron a militar después de las ocupaciones, empezaron a interesarse por la política y a tener más conciencia de sus derechos". El resultado práctico citado por Lucas es la participación de los alumnos en el Consejo escolar.[3]

---

[1] Había más de un ciclo: la "Enseñanza fundamental I", la "Enseñanza fundamental II" y la "Enseñanza media" en cada escuela. Es decir, había alumnos de diferentes ciclos en cada escuela. Con el cambio propuesto sólo habría un ciclo, lo que, además de crear problemas prácticos para los padres de familia debido a que en muchos casos tendrían que cambiar a sus hijos de escuela, acabaría en las mismas con la pluralidad, con alumnos de edades diversas. Esto también acarrearía como consecuencia, el cierre de 93 escuelas, lo que es inaceptable para los padres, alumnos y la comunidad escolar. Nadie admite el cierre de escuelas, en un país donde la educación todavía experimenta una gran fragilidad.

[2] Se le denomina así a esta región industrial de la megalópolis de São Paulo, por las iniciales de tres grandes municipios: Santo André, São Bernardo dos Campos y São Caetano [N. del T.].

[3] El "Consejo escolar" está formado por profesores, alumnos y padres, para debatir la política escolar, la organización de la escuela, etcétera. La movilización de los estudiantes tuvo como consecuencia tomar conciencia de la importancia de la participación en el Consejo: sentido de ciudadanía y lucha por derechos.

Un segundo efecto y resultado de las ocupaciones fue la activa participación de padres y alumnos en el movimiento que pide enseñanza pública de calidad. Surgió el Comité de madres y padres en lucha.

Según Mário Sergio Cortella, filósofo, educador y escritor, ex secretario de Educación de São Paulo capital y sucesor del educador Paulo Freire en el gobierno de la alcaldesa Luíza Erundina, la ocupación de escuelas por estudiantes fue "un bellísimo movimiento en el sentido pedagógico, porque logró que hubiese mayor atención a una cuestión decisiva en la vida de las familias y de las comunidades: la reestructuración escolar. Ella mostró que un grupo de jóvenes que no tuvo como referente de acción política una estructura dictatorial es capaz cuando puede actuar en un contexto democrático y para aquello que considera correcto. En un primer momento se dio una equivocación al llamar la acción de los estudiantes 'invasión'. Cuando el espacio es público hay una ocupación. Y esa ocupación se hace en nombre de las ideas defendidas. Esa acción se puede transformar en un esfuerzo colectivo para que tanto la autoridad docente como los estudiantes 'surfeen en otras olas'. Las olas necesarias para que la educación no sea menos relevante de lo que debe ser".

Según la filósofa y escritora Marilena Chauí ("Sociedade brasileira: violencia e autoritarismo por todos os lados", entrevista de Juvenal Savian Filho y Laís Modelli, en *Revista Cult*, número 209), "en el caso de la ocupación de las escuelas se trata, en primer lugar, de un movimiento de inclusión y ampliación. La paralización aconteció en una institución pública y social para garantizar el carácter público de dicha institución. Fue una acción colectiva de afirmación de principios políticos y sociales. Los dos principios fueron, primero, el principio republicano de la educación —la educación es pública; en segundo lugar, el principio democrático de la educación —la educación es un derecho. La acción de los estudiantes y profesores fue tan significativa porque dijeron: 'El espacio de la escuela es nuestro. Somos nosotros, alumnos y profesores, la escuela'. Entonces, fue la integración de la toma por los alumnos y profesores. Los alumnos mostraron que la escuela pública no es mercancía, hicieron una acción republicana y democrática de un alcance increíble. Yo sólo vi algo parecido, en términos de configuración social en Brasil, en las huelgas de 1978 y 1979 en el ABC. Y hubo una solidaridad que hace muchos, muchos años, no se veía en el estado de São Paulo".

La auto organización, la desobediencia civil, la construcción colectiva de alumnos y padres y la sociedad, fueron educadoras. La ocupación de las escuelas por los alumnos tuvo repercusión nacional y sucedió también en otros estados brasileños por motivos semejantes. El gobierno del estado de São Paulo no fue educador por la ausencia de diálogo, por la dura y a veces violenta represión, inclusive militar.

2. Elementos de una Patria educadora

"La educación será la prioridad de las prioridades", dijo la presidente Dilma Rousseff en su discurso de toma de posesión, el 1 de enero de 2015, al anunciar el lema movilizador de su segundo gobierno: "Brasil, patria educadora". Y asumió dos compromisos. El primero, evaluar la educación brasileña. El segundo, en las palabras de la presidente, "debemos buscar en todas las acciones del gobierno un sentido formador, una práctica ciudadana, un compromiso de ética en un sentido republicano".

Varios ministros de Estado ampliaron el compromiso en sus discursos de toma de posesión. Tereza Campello, del Ministerio de Desarrollo Social y Combate al Hambre (MDS): "Cerramos una etapa. Pero la agenda de la superación de la pobreza y de las desigualdades todavía no fue lograda. Avanzamos más que en cualquier otro momento de nuestra historia, pero seguimos siendo uno de los países más desiguales del planeta. En 12 años no se resuelven 500 años de exclusión. Esta agenda continúa. Tenemos un largo camino para garantizar justicia para los más pobres, garantizar derechos, garantizar ciudadanía y garantizar oportunidades. Superada el hambre, es hora de pensar en hambre de conocimiento. Nada más correcto que tener la educación siendo parte de la agenda de Brasil Si Miseria".

Juca Ferreira, ministro de Cultura (MINC), dijo: "Nuestro proyecto colectivo de nación ya superó barreras históricas. Estamos venciendo el hambre, redujimos drásticamente la extrema pobreza y reconquistamos el derecho a soñar. ¡Pero la reducción de las desigualdades económicas no basta! Es necesario avanzar con firmeza y determinación también en la redistribución del poder simbólico y político con la redemocratización de la producción y del acceso al conocimiento y a la cultura. No existe educación democrática y liberadora sin lo que puede ofrecer la cultura. La producción y goce cultural se evalúan a partir de prácticas educacionales inclusivas e innovadoras".

Dice el ministro de Desarrollo Agrario (MDA), Patrus Ananias: "El filósofo Paul Ricoeur, que su biógrafo François Dosse lo llamó 'filósofo de la escucha', afirma que el verdadero político del futuro, recordando que el futuro se enraíza en presente, deberá ser, sobre todo, un educador. Es la dimensión pedagógica de la política. El diálogo permanente y la participación social en la definición de políticas públicas, son elementos esenciales en el proceso de transformación por el cual Brasil ha venido pasando a lo largo de los últimos 12 años. Es la participación de la sociedad que da alma a este proyecto de país. Aquí tenemos el ejercicio de la política en su dimensión más elevada. Todas estas conquistas son fruto de la acción política de los movimientos, de los partidos, de la sociedad organizada, a lo largo de los gobiernos fundados en el diálogo".

El ministro de educación (MEC), Renato Janine Ribeiro, dijo en la apertura del Seminario "El Plan Nacional de la Educación y el futuro de la educación brasileña", organizado por el Frente Parlamentario en Defensa de la Implementación del Plan Nacional de Educación, y por la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados en junio de 2015: "No hay patria educadora sin el Plan Nacional de Educación". Por lo tanto, "más importante que la ley, es la discusión sobre la educación en la sociedad. Esta discusión no siempre fue amable ni fácil, pero es consustancial a la democracia que existan divergencias, y propio de la educación que haya evolución".

2.1. Un Estado educando y educador

La participación social como política pública, debe verse desde dos perspectivas: capacidad de escucha del Estado y capacidad de respuesta del Estado. La sociedad influye al Estado, sus opciones y políticas, mientras que el Estado influye a la sociedad. Este diálogo caracteriza el Estado como educador y educando.

La democratización de la capacidad de escucha del Estado permite el perfeccionamiento de la influencia mutua. Políticas públicas emancipatorias dependen de la consulta y acompañamiento popular. Y deben ser tratadas como mecanismos de afirmación y garantía de derechos.

Los avances proporcionados por las políticas sociales en los últimos 13 años en Brasil no fueron acompañados, por lo menos suficientemente, de avances en la conciencia social, reproduciendo muchas veces valores como el individualismo, la mercantilización de derechos y beneficios sociales, la concurrencia, y contribuyendo algunas veces más a la ruptura del tejido social que a su (re)constitución.

Por esto, el Marco de Referencia de la Educación Popular para las políticas públicas, publicado en mayo de 2014 en el ámbito del lanzamiento de la Política Nacional de Participación Social por el ministro Gilberto Carvalho, de la Secretaría General de la Presidencia de la República, construido en el diálogo entre el gobierno federal y la sociedad, "pretender apoyar a los diferentes sectores del gobierno en sus acciones educativas y formativas para que, dentro de cada contexto, mandato y alcances, puedan lograr el máximo de resultados, avanzando hacia una concepción de educación con las diferentes realidades y con la perspectiva de valorización de los saberes populares, de humanización y de la emancipación social" (www.participa.br; www.recid.org.br).

El Marco de Referencia de la Educación Popular para las Políticas Públicas es un paso hacia una Política Pública de Educación Popular, en debate y construcción. El Plan Nacional de Educación, formulado a partir de las Conferencias Nacionales de Educación, aprobado por el Congreso Nacional y en plena vigencia, sancionado por la presidente Dilma Rousseff en mayo de 2015, prevé en la Meta 7, Estrategia 28: "Movilizar a las familias y sectores de la sociedad civil, articulando la educación formal con experiencias de educación popular y ciudadana, con el propósito de que la educación sea asumida como responsabilidad de todos, y de ampliar el control social sobre el cumplimiento de las políticas educativas". Y en la Meta 7, Estrategia 29: "Promover la articulación de los programas del área de educación, de ámbito local y nacional, con los de otras áreas como salud, trabajo y empleo, asistencia social, deporte y cultura, posibilitando la creación de una red de apoyo integral a las familias, como condición para la mejora de la calidad educativa".

2.2. La participación social como cimiento de un Estado y de una sociedad democráticos

El diálogo entre el Estado —considerando los tres poderes y las agencias y órganos vinculado— y la sociedad civil es fundamental para la construcción de una sociedad democrática. Este diálogo, fortalecido, garantiza que el Estado sirva al conjunto de la sociedad, y permite que todos los actores sociales, especialmente los que viven con más vulnerabilidad social, puedan tener voz y alternativas.

Este diálogo valoriza la presencia de movimientos sociales organizados y comprometidos en la esfera pública, con autonomía de gobiernos y partidos, sin que signifique cooptación o sujeción. Es importante fortalecer la democracia para que se logre el balance entre poderes y contra-poderes, con la debida fiscalización del interés público, la defensa del espacio democrático y la institución de nuevos derechos y garantías sociales.

Así, la participación social efectiva debe garantizar la institución de fórums y espacios para la actuación, así sea crítica y radical, de los movimientos y organizaciones sociales. Sin estructuras represivas, el Estado debe respetar y dialogar con las aspiraciones y demandas de luchadores y luchadoras sociales y capacitar a los agentes políticos para que puedan operar en otra cultura política, basada en la participación y en el debate franco y abierto a la construcción de justicia, ciudadanía e igualdad social. Esto es, un Estado y una sociedad radicalmente democráticos.

2.3. Educación formal y no formal

La Ley de Directrices y Bases (LDB) brasileña, dice en su artículo primero que la educación incluye los procesos formativos que se desarrollan en la vida familiar, la convivencia humana, en el trabajo, las instituciones de enseñanza e investigación, en los movimientos sociales y organizaciones de la sociedad civil y en las manifestaciones culturales.

El Plan Nacional de Educación vigente, tiene como directrices la formación para el trabajo y la ciudadanía, con énfasis en los valores morales y éticos en que se fundamental la sociedad, la promoción humanística, científica, cultural y tecnológica del país, la promoción de los principios de respecto a los derechos humanos, a la diversidad y a la sustentabilidad socioambiental.

Los procesos formativos en al ámbito del gobierno federal no están restringidos a la formación escolar. Es tarea de todos los espacios sociales cuidar de los aspectos de la formación. La escuela pública es espacio fundamental de garantía del derecho a la educación, alcanzando a toda la población, pero la función educativa del Estado no debe limitarse a la escuela. Actores sociales y políticos, en diálogo con el sistema público de educación y enseñanza, pueden y deben contribuir, a través de procesos no formales y no escolares, en la formación, concientización, cualificación de trabajadores, de ciudadanos y ciudadanas, y en la construcción y control social del propio sistema escolar y educacional.

2.4. Educación popular crítica y concientizadora

La educación popular es, al mismo tiempo, una concepción práctico-teórica y una metodología de educación que articula los diferentes saberes y prácticas, las dimensiones de la cultura y de los derechos humanos, el compromiso con el diálogo y con el protagonismo de las clases populares en las transformaciones sociales. Antes de insertarse en espacios institucionales, se consolidó como una herramienta forjada en el campo de la organización y de las luchas populares en Brasil, responsable de muchos avances y conquistas en nuestra historia.

Una Patria Educadora, con participación social, debe buscar promover los diferentes saberes y prácticas, en espacios de formación escolar y no escolar, normada en el compromiso con la diversidad cultural, con los derechos humanos, en la construcción dialógica de conocimientos, que parte de la realidad de los sujetos y del protagonismo popular en la concientización social, cultural y política, y en la transformación de la realidad.

2.5. Poder local y territorios

Una Patria Educadora exige que el desarrollo no sea sólo económico, sino también social, ambiental y cultural. Un proyecto de desarrollo debe, antes de todo, garantizar el pan. "Barriga vacía no hace revolución". Este proyecto de desarrollo, vinculado a un proyecto de sociedad, exige también la palabra y el mensaje, que movilizan masas, corazones y mentes, ligadas a la realidad donde vive el pueblo, y a las prácticas democráticas emancipadoras, de contenido y sentido transformadores. El proyecto de desarrollo y de sociedad, garantizando el pan y apoyado en la palabra y el mensaje, muestra futuro, esperanza, utopía.

La Patria Educadora debe garantizar a cada uno, a cada comunidad, a cada pueblo, la posibilidad de mantener vivos sus ritos, su mística, su cultura, sus formas propias de ver la vida y el mundo. No puede ni debe ser una globo-colonización. Lo local y los territorios son los espacios privilegiados de calidad de vida, de respeto a la naturaleza, de (re)conocimiento de la otra, del otro y del mundo.

Para el ministro de educación, Renato Janine Ribeiro, en el citado Seminario de la Cámara de Diputados, "la Patria Educadora remite a conceptos de barrio educador, ciudad educadora, que no se limitan a la educación formal, sino que tienen en la educación formal su punto de partida".

3. Un gobierno educador, popular y democrático

¿Qué significa "buscar en todas las acciones del gobierno un sentido formador, una práctica ciudadana, un compromiso de ética y un sentimiento republicano", tal como propuso la presidente Dilma Rousseff en su discurso de toma de posesión de su segundo mandato?

Sentido formador en todas las acciones de gobierno:

Estado y gobierno no son neutros, como tampoco sus acciones. Cuando las políticas de gobierno enfrentan la desigualdad social, y son políticas públicas con participación social en su formación y ejecución, y producen justicia y democracia, el gobierno se asume como educador colectivo.

Para potencializar este sentido de educando y educador del Estado/gobiernos, es fundamental que todas las acciones de gobierno dialoguen entre sí, reconozcan sus convergencias y puntos comunes, sus bases epistemológicas y pedagógicas, aproximándolas, tejiendo redes, dándoles sentido común y, así, potencializando su alcance y radio de acción. Así, se ubican en una perspectiva de Patria Educadora.

Una práctica ciudadana:

Los programas y acciones del gobierno federal deben estimular la ciudadanía. La Red de Educación Ciudadana (RECID), creada a partir del Programa Hambre Cero en el primer gobierno del presidente Luiz Inácio Lula da Silva en 2003, estimula la participación popular,

el control social de las políticas públicas, la concientización de los socialmente más vulnerables, el apoyo a la organización popular de los pobres y trabajadores, quienes nunca tuvieron espacio y oportunidad en la sociedad brasileña.

El objetivo general de la RECID es "desarrollar junto con las familias en situación de vulnerabilidad social un proceso de formación y organización, dirigido a elevar sus condiciones objetivas de acceso a las políticas públicas (de emergencia, estructurantes, locales de trabajo y renta, educación, salud, seguridad alimentaria, etc.) y subjetivas (conciencia crítica, participación ciudadana, autoestima) que potencie la formulación y la propuesta de nuevas políticas, respetando la realidad y la diversidad brasileñas, para el fomento de una nueva generación de sujetos políticos, y la ampliación del trabajo de base, teniendo mira el fortalecimiento de la democracia en todos los espacios sociales (Programa de Formación de Educadoras/es populares y Nucleación de Familias de la RECID, 2005. http://www.recid.org.br).

Existen muchos otros espacios y articulaciones con el mismo objetivo en el gobierno federal brasileño, como la educación en salud, las directrices político-metodológicas y prácticas en educación en economía solidaria, los programas Juventud Viva y Cultura Viva, la educación ambiental, la educación en derechos humanos, los Centros de Referencia de educación de jóvenes y adultos, el Pro-Joven Campo y Urbano, el Más Educación, los Territorios de Ciudadanía, los Puntos de Cultura, los Telecentros, las Casas de la Mujer Brasileña, entre otros.

Este papel también lo cumplen los Foros, como el Foro Nacional de Educación, las Conferencias nacionales sobre temas como salud, derechos humanos, educación, pueblos indígenas, desarrollo rural, seguridad alimentaria y nutricional, por los Consejos de participación social y el Foro Inter-consejos, las Mesas de Diálogo y Negociación, la Oidorías.

Es necesario incorporar también los nuevos medios de comunicación y diálogo hoy existentes en la sociedad, presentes especialmente entre los jóvenes, los medios digitales, las redes sociales, la comunicación inmediata, directa e instantánea que caracteriza la contemporaneidad y a la sociedad actual, que viene siendo incorporada a la educación formal, pero que, al mismo tiempo, extrapola los espacios escolares.

Es necesario profundizar la relación de estos Programas, Foros, Redes, con movimientos sociales y populares, ONG y otros espacios de la sociedad civil, manteniendo su autonomía, pero ampliando el diálogo, la construcción de procesos educativo-formativos concientizadores, y la formulación de políticas públicas con participación social y popular.

La Patria Educadora reconoce ciudadanas y ciudadanos y la sociedad civil organizada, y las políticas y acciones de gobierno fortalecen la democracia.

Un compromiso de ética:

El control social, la transparencia pública, la responsabilidad y el cumplimiento de los dispositivos legales, la prevención y el combate a la corrupción en todos los niveles y escalones, son elementos centrales de un Estado y gobierno democráticos.

La formulación y diseminación de una cultura ética, con ciudadanía, interés público, inclusión social, participación y autoestima, hacen parte de una Patria Educadora.

Un sentimiento republicano:

El Estado y los gobiernos deben estar al servicio de todos los ciudadanos y todas las ciudadanas. Las prácticas democráticas y el ejercicio de la ciudadanía hacen parte de una República que garantiza la inclusión económica, social, política, cultural, ambiental, y cultiva valores de solidaridad, de oportunidades para todas y todos, y de igualdad.

4. Brasil, Patria Educadora

Una Patria Educadora es proceso, es construcción. No se hace de un día para otro. Sólo se realiza con un diálogo profundo entre gobierno y sociedad, con participación social y popular, con democracia.

El ministro Jefe de la Secretaría de la Presidencia de la República, Gilberto Carvalho, hizo una síntesis de esta construcción en el XI Encuentro Nacional de la Red de Educación Ciudadana, en la Quinta (*Chácara*) del Consejo Indigenista Misionero (CIMI) en Luziânia, estado de Goiás, en mayo de 2012:

> "Es fundamental el cuidado en el sentido humano, el cuidado de las personas, el cuidado del afecto, del crecimiento, de la integralidad del ser humano, y el cuidado de la naturaleza. Con esta relación puedes, sí, hacer infraestructura, puedes hacer caminos, puedes hacer energía eléctrica, pero puedes hacerlo preservando, respetando la naturaleza, salvando el futuro de las próximas generaciones.
>
> Los movimientos sociales, y ustedes lo saben mejor que yo, tienen un proyecto que va mucho más allá de un gobierno. Nuestro proyecto de construcción de una nueva sociedad no puede quedar limitado al proyecto de un gobierno. Tiene que ir más allá. Tiene que exigir la utopía. Es exactamente la persecución de un ideal, de un sueño. Si pudiese definir su trabajo, educadores y educadoras de la Red de Educación Ciudadana, creo que este trabajo —permítanme retomar una figura del Evangelio— es un fermento en la masa, del fermento silencioso, casi sin notarse, casi confundiéndose con la masa. Se vuelve masa, como cuando se amasa un pan. El fermento desaparece en el pan. Pero en el silencio de esa masa va fermentando, haciendo que esa masa crezca. Así yo entiendo su trabajo.
>
> Insisto. Ustedes tienen, como líderes sociales, nosotros tenemos como líderes sociales que estamos en el gobierno, una enorme responsabilidad, que es mantener viva esa llama, mantener viva esa obstinación de la afirmación de que, de hecho (no en la retórica, no en la poesía sino en la práctica), es posible construir una nueva sociedad, una nueva relación, un nuevo hombre, una nueva mujer, un nuevo joven y así lo demás. Dentro de eso que se llama proyecto de hecho sustentable para Brasil y América Latina".

La presidente Dilma Rousseff concluyó su discurso de toma de posesión con las siguientes palabras: “El pueblo quiere democratizar, cada vez más, la renta, el conocimiento y el poder. Sólo la educación libera un pueblo y le abre las puertas de un futuro próspero”.

Una nación que pone la educación en primerísimo lugar y tiene como método de gobierno la participación social, y cuando la sociedad se moviliza contra lo arbitrario, construye políticas públicas y democracia, es una Patria Educadora en todos los sentidos. Esta patria va democratizar renta, conocimiento y poder. Y liberará a su pueblo de todas sus cadenas, asegurándole futuro y soberanía.

***Selvino Heck**
Coordinador Nacional de agentes de pastoral - 1983/1984.
Es uno de los fundadores de la ONG CAMP - Centro Técnico Multidisciplinario en Porto Alegre / RS. Fundador y miembro del Movimiento Fe y Política de Coordinación Nacional en 1987.
Represente del estado constituyente del Partido de los Trabajadores en Rio Grande do Sul 1987/1990.
Miembro de la dirección de la Asociación Brasileña de Organizaciones no Gubernamentales (Abong), 2001-2003.
Se desempeñó como Asesor Especial de la Oficina de Personal de la Presidencia (Presidente Luiz Inácio Lula da Silva), 2004-2010.
Actualmente ocupa el cargo de Director del Departamento de Educación Popular y movilización ciudadana, Secretaría Nacional de Coordinación Social de la Secretaría de Gobierno de la Presidencia, que coordina la Red de Ciudadanos Educación /RECID.

****Ernesto Isunza Vera**
Profesor–Investigador de Tiempo Completo, Categoría actual: Titular "C". Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Unidad Golfo, Xalapa (Veracruz), México. Sistema Nacional de Investigadores, Nivel II

POR UNA EDUCACIÓN OCIOSA: REFLEXIONES DESDE LA FILOSOFÍA PARA LA LIBERACIÓN DE OSVALDO ARDILES COUDERC
FOR A FUTILE EDUCATION: THOUGHTS UPON THE PHILOSOPHY FOR THE FREEDOM BY OSVALDO ARDILES COUDER

Orlando Lima Rocha[1]

[1]Profesor en la FFyL, UNAM y en la UACM. Colaborador en *La Jornada Semanal,* email: orliskorpion@hotmail.com

Resumen:

El ocio como ámbito y noción de cultura tiene, para la educación, un espacio de fundamental atención en tanto que apunta hacia la dimensión creativa del ser humano. El objetivo del presente escrito es reflexionar en torno a sus dimensiones filosóficas por una educación para la liberación a partir de las ideas del filósofo argentino de la liberación Osvaldo Ardiles.

Palabras clave: Ocio, Filosofía, Educación, Liberación, Osvaldo Ardiles, América Latina.

Abstract:

The leisure like area and notion of culture has, for the education, a space of fundamental attention while it appears towards the creative dimension of the human being. The aim of the written present is Osvaldo Ardiles thinks concerning his philosophical dimensions for an education for the liberation from the ideas of the Argentine philosopher of the liberation.

Key words: Leisure, Philosophy, Education, Liberation, Osvaldo Ardiles, Latin America.

Recepc : 27 de marzo
Aceptac **:** 6 de abril

Como citar: Rocha, O. (2016) "Por una educación ociosa: reflexiones desde la filosofía para la liberación de Osvaldo Ardiles Couderc" *Voces de la Educación,* 1 (2) pp. 57-68.

POR UNA EDUCACIÓN OCIOSA: REFLEXIONES DESDE LA FILOSOFÍA PARA LA LIBERACIÓN DE OSVALDO ARDILES COUDERC

> Si miramos hoy la realidad de nuestros países con los ojos de los pobres y excluidos, vemos que las opciones fundamentales y los elementos constitutivos de la educación popular liberadora siguen más vigentes que nunca.
>
> Lino Morán Beltrán (2009: 190).

La cultura es un elemento esencial para la educación en tanto dimensión donde se gestan los modos de vivir, sentir y pensar en una realidad histórico-social determinada. Modos que no sólo son construidos, sino también producto de la creatividad cultural. Actividad ésta que tiene en el ocio uno de sus componentes constitutivos y nodales para la reproducción de la vida humana.

En tal sentido, el ocio como ámbito propio de creatividad cultural es también una dimensión nodal de la educación para la transformación social que tiene en nuestra América una fecunda reflexión y actualidad (Gomes y Elizalde, 2012). Por ello, a continuación nos proponemos situar tal tema desde una perspectiva política del filosofar para una filosofía política de la educación en América Latina (Magallón, 1993, 2005). Esto es, donde el ocio en tanto parte de la educación lo es también de un quehacer reflexionante como aquellas filosofías que busquen (y han buscado) colaborar con la transformación de la realidad para una vida digna y ejercida, en este caso, desde nuestra América.

Por lo anterior, situaremos la reflexión a partir de una perspectiva denominada "filosofía de la liberación" (gestada en la Argentina de la década de 1970) desde las ideas de uno de sus productores más lúcidos que ha abordado dicho tópico[1]: Osvaldo Ardiles Couderc (1942-2010), filósofo argentino que desde la década de 1960 destacó este elemento como un ámbito y tarea del filosofar para la liberación en tanto praxis que distinguió en la educación como "práctica de la libertad" (a la manera de Freire) en tanto "educación popular" (Morán, 2009) e inmersa en un "frente cultural" en "lucha por una existencia digna de lo humano" (Ardiles, 1989: 279).

Esto es, dicho en apretada síntesis, una educación que se enraizó, desde la década de 1960 y sobre todo 1970, en las ideas de Paulo Freire y la influencia del Documento de Medellín (durante la Segunda Conferencia general del Episcopado Latinoamericano en Medellín, Colombia, 1968) con el objetivo de enfrentar las prácticas educativas tradicionales que impidan una sociedad más democrática y más justa para "desarrollar, mediante procesos dialógicos y de negociación cultural, la capacidad para leer la realidad, decir la propia palabra y escribir la historia de la liberación personal y comunitaria" (Morán, 2009: 188).

Por ello, la educación puede colaborar en tal frente a partir de su praxis para conscientizar a los hombres en sus modos de reproducción de vida y cooperación en labores colectivas en

[1] Con la expresión "filosofía de la liberación" nos referimos al nombre como sus integrantes argentinos se autodenominaron desde principios de la década de 1970 (VV. AA., 1973, 1975), lo que no implica que sea la única perspectiva filosófica posible con una "función liberadora" –en terminología ellacuriana (Ellacuría, 2005: 93-121)– gestada en la región.

democracia social y un proyecto en común. Conscientización que no es ideologización en el sentido negativo del término, sino, por el contrario, como lo recuerda el propio Osvaldo Ardiles:

> Parece que el vocablo 'conscientización' fue acuñado en Brasil por un grupo de profesores pertenecientes al ISEB (Instituto Superior de Estudios del Brasil) durante los años sesenta. Su significado estaba directamente vinculado a la labor pedagógica y a la tarea de "un acercamiento crítico a la realidad". El término 'conscientización' expresaba varias cosas a la vez. Paso de la consciencia enajenada a la consciencia liberada; destrucción de las falsas representaciones que impiden el franco acceso a lo real; potenciación de la consciencia en la historia; concepción esclarecida del proceso político (Ardiles, 1989: 407-408, nota 87).

Y justamente dentro de ese "paso" tiene importante cabida la educación. Educación, en suma, como una opción para la liberación del hombre a partir de su agencialidad histórico-social y donde el ocio tiene, como veremos, un lugar importante para tal objetivo: se trata entonces de pensar el ocio desde una filosofía para la liberación por una educación ociosa y comprometida.

I. Pensar el ocio…

¿Por qué hablar del ocio para pensar una educación, más aún, una educación liberadora? Podríamos convenir con Rodolfo Marcelo Cárdenas (1965: 96, 99), quien nos dice que uno de los retos está en que "[u]no de los criterios pedagógicos fundamentales para juzgar la conveniencia de una técnica educativa se basa en su laboriosidad. Ese carácter de seriedad, esfuerzo, racionalidad que se considera una garantía de la enseñanza ha llevado a deformaciones absurdas" y es la que ha llevado a una educación "bajo la forma pasiva de siervo y no de hombre libre". De allí que el ocio pueda tener cabida dentro de una educación liberadora, ya que implica una práctica social en tanto que dimensión cultural caracterizada, siguiendo a los especialistas Gomes y Elizalde, "por la vivencia lúdica de manifestaciones culturales en el tiempo/espacio social" (Gomes y Elizalde, 2012: 198). Vivencia que colabora con una educación en la que los educandos sean partícipes del aprendizaje al ser agentes dialógicos para una transformación activa del conocimiento y, en tal sentido, de todos los individuos involucrados en tal proceso (educandos y educadores principalmente) como expresión de la humanización a través de la socialización.

La educación, pensada y ejercida lúdicamente, puede llevar a cabo su labor humanizadora y de libertad a través del respecto por la ley y la autonomía democrática. El ocio juega, en tal sentido, un papel fundamental en la agencialidad del ser humano por medio de la educación como un vehículo antropológico y político.

En tal sentido, *no debemos confundir el ocio con la recreación,* ya que esta última se origina a fines del siglo XIX en los Estados Unidos para institucionalizar una serie de prácticas consideradas saludables, higiénicas, moralmente válidas, productivas y vinculadas a la ideología del progreso en los centros de recreación conocidos como *playgrounds*. Por ello, introducidas en América Latina a partir del siglo XX, *la recreación operó más como un servicio a ser prestado* y

> se vio como una estrategia educativa esencial para promover, sutilmente, el control social. En ese proceso, fue ampliamente difundida la idea de que la recreación podría llenar, racionalmente, el tiempo libre u ocioso con actividades consideradas útiles y saludables desde el punto de vista físico, higiénico, moral y social […] para el progreso de las sociedades modernas (Gomes y Elizalde, 2012: 236).

La recreación así entendida está atravesada y constituida por una lógica mercantil y una ideología opresora y reprimente de la creatividad humana, anclada en el consumo como ordenamiento de la vida y donde el tiempo libre es colonizado por una ideología de las necesidades

construidas por el mercado. La recreación es, de este modo, la mercantilización del tiempo libre y la alienación de la vida humana. ¿Cómo entonces leer al ocio?

En este punto resulta nodal el tema del "tiempo libre", entendido como un tiempo vivido fuera del trabajo. Sin embargo, el problema estriba, en apretada síntesis, en que dicho tiempo no está fuera de la lógica de mercado y la recreación, tal como la hemos definido, es muestra de ello. No obstante, que sea posible y deseable vivir ociosamente este tiempo en tanto "vivencia lúdica de manifestaciones culturales", el verdadero reto tal vez sigue estando en constituir un "trabajo ocioso", esto es, un trabajo donde el goce y el disfrute no estén exentos del "tiempo de trabajo" (aún en ámbitos privados) sino que le sean constitutivos (como expresión de un "trabajo liberado" al modo como lo planteara ya un Marcuse (1969)).

El ocio tiene entonces otra especificidad. Sin pretender hacer una revisión histórica del término, sin duda necesaria –y que puede evaluarse a partir de otros autores (Gomes y Elizalde, 2012: esp. 203-283; Pieper, 1979; Cardenas, 1965)–, valdría la pena preguntarse ¿cómo leer al ocio desde América Latina? (camino sugerente, si bien aún abierto, es la emprendida en la obra de Gomes y Elizalde (2012)) y ¿cuál es su aporte para una educación liberadora? Preguntas que suponen la especificidad del ocio respecto de la recreación.

En este sentido la cuestión se perfila hacia una "política del ocio" (Cárdenas, 1965: 89-104), que podría formularse del siguiente modo: ¿cómo pensar una vivencialidad fecunda del ocio y cómo posibilitarla para una liberación humana? Es aquí que se abren, por lo menos, dos frentes: primero, el del ocio como potencial liberador, cuestión que lleva al segundo frente, en el nodal tema de una "educación liberadora" como ámbito desde donde puede pensarse tal fecundidad del ocio. Abordamos a continuación el primer punto, dejando el segundo para un siguiente apartado.

Primeramente puede decirse que el ocio, al estimular la creatividad humana, puede ayudar a valorar las diversas manifestaciones socioculturales lúdicas y no sólo aquellas que puedan ser vividas de forma pasiva y alienada en tanto transformadas en servicios. Más aún: el ocio es más amplio que la recreación (institucionalizada o no) y no al revés, ya que ésta es un medio posible para aquella en la vivencialidad lúdica. En este caso, sólo cuando se inserta a una lógica de producción y consumo capitalista, puede "integrarse" al ocio como "actividad recreativa" y alienada.

Por ello, siguiendo aquí a Gomes y Elizalde (2012: 299), el ocio tiene una ambivalencia constitutiva que lo lleva a "expresar formas de reforzar las inequidades, injusticias, alienaciones y opresiones sociales, como, por el contrario, representar una posibilidad de libertad y dignificación de la condición humana". Esto es, que el ocio puede operar tanto ideológicamente (en su sentido peyorativo del término, en tanto "recreación") como utópicamente (en su sentido crítico y propositivo del término), en tanto función utópica para proyectar un mundo desreificado posible.

El ocio es, visto desde su valoración como potencial transformacional y crítico, una necesidad humana culturalmente satisfecha en las prácticas sociales vivenciadas como disfrute y gozo cultural: así las fiestas, juegos, paseos, viajes, manifestaciones artísticas u otro tipo de actividades, como la educación, pueden ser reproducidas ociosamente. Por ello también puede pensarse al ocio dentro de una forma lúdica de trabajo que conlleva su reproducción desde una concreción que busca la realización de humanidad y politicidad misma del hombre a partir de su reproducción y resignificación de la creatividad como fuente de des-alienación para una "vida llena de sentido" crítico y transformacional para un orden social más justo y solidario, capaz de romper con la lógica excluyente del *status quo* (Gomes y Elizalde, 2012: 298).

En tal dirección, el "tiempo libre" (y aún el tiempo "ocupado") vivido ociosamente conllevaría una relación dialógica y comprometida que puede explorarse en y desde distintos campos y enfoques del conocimiento, tal como lo muestra la obra de Gomes y Elizalde (2012). Y

es en el campo de la educación donde, como hemos dicho al principio, se juegan elementos imprescindibles para poder pensar una transformación social auténticamente democrática e incluyente de nuestras sociedades. Surge entonces la cuestión de pensar un ocio para una "educación liberadora" desde nuestra América.

Ciertamente, siguiendo a Eduardo Mendieta (2012: 341-355), para el caso de tal "educación liberadora" podemos encontrar a pensadores clásicos en este tema –como Paulo Freire e Iván Illich– y aún aquellos que la han pensado desde la filosofía, la teología o las ciencias sociales –donde se encuentran Enrique Dussel, Juan Luis Segundo, Augusto Salazar Bondy y Orlando Fals Borda; pudiendo también pensar, además, en Arturo Andrés Roig (1998) y Mario Magallón Anaya (1993, 2005), por mencionar sólo algunos nombres.

Siguiendo lo anterior, nosotros proponemos leer el vínculo entre una educación liberadora y el ocio en su potencialidad crítica y creativa desde la propuesta que ha sido cultivado por el filósofo Osvaldo Ardiles. Pensador situado desde una "filosofía de la liberación" (junto al citado Dussel, entre otros y otras), quien ha elaborado pertinentes reflexiones al respecto. Conviene, a continuación, esbozar brevemente sus planteamientos a fin de reconstruir su concepción del tema y buscar, en un apartado final, sus elementos fecundos para pensar hoy la educación.

II. …DESDE UNA FILOSOFÍA PARA LA LIBERACIÓN: ACADEMIA, OCIO Y FILOSOFÍA EN EL PENSAMIENTO DE OSVALDO ARDILES…

Osvaldo Ardiles fue, como hemos dicho, un filósofo argentino que vivió entre 1942 y el 2010. Su pensamiento se inscribió, a partir de la década de 1970 y hasta su muerte, en la llamada "filosofía de la liberación". Filosofía que proyectó en distintos y variados senderos de forma muy creativa y crítica tanto en Córdoba (Argentina) como durante su exilio mexicano (entre 1976 y 1983), tal como hemos explorado en otros trabajos (Lima, 2015, 2016[2]).

Uno de los problemas de principal reflexión que abordó Ardiles fue el de la alienación humana en tanto fruto de la reificación de la vida social en el contexto de una opresión capitalista y periferizadora de regiones como nuestra América.

En tal sentido, en uno de sus primeros libros titulado *Ingreso a la filosofía* (firmado en 1969 desde Alemania, durante su doctorado en Frankfurt y antes del comienzo colectivo de tal "filosofía de la liberación", pero editado por la Universidad Nacional de Córdoba) definió a la filosofía como "una <u>teoría de la liberación humana</u>; su labor es crítica y constructiva: denuncia las ilusiones alienantes y descubre las realidades esenciales" (Ardiles, 1969: 85; subrayado del autor). Y es desde esta óptica que Ardiles abordó al ocio como un campo no sólo potencial, sino también posibilitador de esta liberación humana a partir de la filosofía y su sentido académico. Enfoque quizá no casual, ya que Ardiles centró sus estudios sobre filosofía en, como veremos, primero el pensador cristiano Josef Pieper y, luego en Alemania, sobre el pensamiento de Herbert Marcuse, ambos pensadores que posicionaron sus reflexiones también sobre el fecundo tema del ocio para un trabajo liberado, como veremos (por ejemplo en Marcuse, 1969 y Pieper, 1965). ¿Cómo desarrolló Ardiles tales reflexiones?

En uno de sus primeros estudios publicado hacia 1966 donde indagó sobre los "Orígenes, fundamento y función de la Universidad" (Ardiles, 1966), Osvaldo Ardiles elabora un temprano abordaje de su idea de filosofía que irá construyendo con el tiempo. Ubica allí a la filosofía en su producción europea medieval de *ancilla teologiae* y, junto a las "Artes Liberales", sería

[2] A estos escritos remitimos al lector para mayores referencias de su vida y obra, así como de su proyecto filosófico inscrito en las filosofías de la liberación. Ambos trabajos pueden consultarse en web.

"incorporada" en tanto "aspecto que podemos llamar «laico» o profano" como una forma de relación y asimilación de la cultura greco-latina dentro de la cultura cristiana.

En este contexto Ardiles distinguió a las "Artes Libres" como aquellas con un fin intrínseco (o "finalístico"), afirmando con el pensador alemán Josef Pieper (1904-1997) que darán sentido pleno a la concepción medieval de la Universidad y de la "libertad académica". Ello muestra, para Ardiles, una relación intrínseca entre Academia, Universidad y Filosofía, pues

> hay continuidad histórica entre nuestras universidades y la primitiva Academia platónica, de la que toma su nota esencial: lo «académico». [...] Lo «académico» constituye un concepto vital para la noción y existencia de la Universidad [...ya que] «Académico»quiere decir filosófico; formación académica es lo mismo que formación filosófica [...] ¿Qué quiere decir *filosófico*? Un examen que los griegos llamaron *theoría*. Ser movido por la verdad y no por otra cosa [...] Por eso el término 'universidad' [...designa hasta la Edad Media] el conjunto de personas –maestros y discípulos– que participan en la enseñanza que se da en ellas (Ardiles, 1966: 110, 114).

La profesionalización, por su parte, es un "elemento no académico a las universidades modernas que ya tenían también las medievales" y, no obstante ello, *"la misma* formación profesional –en tanto auténtica Universidad– debe ser académica, determinando completamente el carácter de la formación profesional en cuanto tal*"* (Ardiles, 1966: 112). Por lo que, podemos afirmar, la *filosofía es entendida por Ardiles como un conocimiento theórico (en sentido cultural greco-latino) de carácter académico (no necesariamente profesional) y por eso mismo ocioso en tanto "libre" y finalista en su actividad (como filosofar)*[3].

Abordando los caracteres y criterios del filósofo, la filosofía y el filosofar (distinción trabajada por Ardiles que consideramos oportuno denotar), afirmó la libertad intrínseca de la *filosofía,* en consonancia con su artículo previamente reseñado, en tanto que *actividad in-útil* u ociosa pues está libre de lo que Pieper llamó "el mundo totalitario del trabajo" útil e instrumentalista. Es decir, el trabajo como *neg-ocio*, o que niega al ocio. De este modo *el filósofo* es un *ocioso* en tanto que su actividad es útil en sí misma, es in-útil y no "sirve para" sino "sirve desde sí misma". Más aún, "Filósofo no es lo mismo que investigador de temas de temas filosóficos ni tan siquiera que profesor de filosofía. El filósofo entrega toda su vida y su tiempo al salvífico ejercicio del filosofar" (Ardiles, 1969: 27).

Ardiles distingue a la filosofía, de este modo, como un producto cultural cuya actividad "finalista" es ociosa, in-útil porque "¿qué tiene que ver el ocio con el filosofar?, se preguntarán ustedes. Mucho, y no solo con la filosofía sino con toda la vida espiritual. […] El ocio es un requisito esencial para desarrollar la vida espiritual [(ontológico y culturalmente hablando en tanto proyecto existencial histórico, religiosamente como un modo de religación con Dios a partir de la comunicación con los otros)]. Ocio era sinónimo de «cultura»" (Ardiles, 1969: 21-22), por lo que *se contrapone a las actividades "instrumentales", alienadas (de neg-ocio, útiles "para" algo) amantes del lucro y del poder.* Por ello, es sugerida la distinción de actividades finalistas/instrumentalistas como actividades ociosas-creativas/de negocio-alienadas, ya que "una actividad es más valiosa cuanto más in-útil sea" pues posibilita en *encuentro con* el otro como cultivo vital del conocimiento tanto inteligible como sensible (Ardiles, 1969: 19).

---

[3] Tal sentido tendrá cultivo en la citada obra de 1969, *Ingreso a la filosofía* (Ardiles, 1969), donde Ardiles ahonda más en su idea de la filosofía como un "quehacer de salvación" que abre caminos al "Llamado del ser", a una búsqueda dialéctica y progresiva de la Verdad de lo real.

Por ello afirma: "Búsqueda y encuentro, en relación dialéctica, impulsándose mutuamente en un único movimiento de Amor. Tal es el significado fundamental de la palabra «filosofía»", agregando años después que "Esta se estructura como una búsqueda del «saber del todo» [... y, por ende,] se puede definir como una *reflexión crítica sobre lo real visto como totalidad abierta en movimiento*" (Ardiles, 1978: 15).

Lo anterior le permitió afirmar, dentro de su artículo de 1973 titulado "Bases para la destrucción de la historia de la filosofía en la América indo-ibérica" que

> La filosofía se interroga a sí misma sobre el rol que debe jugar en el proceso histórico de nuestros pueblos [... pues los dominadores] han trasplantado proyectos históricos de otros pueblos y asumido intereses que no son los nuestros. Con ello, han contribuido a mantenernos como objetos pasivos de una historia ajena en lugar de ayudarnos a convertirnos en agentes de la propia. [...] Su resultado fue siempre el mismo: la consolidación de una sociedad escindida, marginal a la historia; con pautas inauténticas, por impropias, de conducta, y una cultura domesticadora extraña al destino de los hombres que la sustentan (Ardiles, 1973: 23-24).

Es desde tal marco que afirmó que la filosofía *es constitutivamente política* por cuanto ella "denota la estructuración de las relaciones sociales y la ordenación por vía de autoridad de la convivencia humana" (Ardiles, 1973: 11).

Por ello también afirmó al ocio como un espacio de reflexión filosófica y constitución académica y escolar, pues: "«Ocio» quiere decir «escuela». Así es, aunque lo hayamos olvidado. «Ocio» se dice en griego «*sjolé*» lo cual fue traducido al latín como *schola* y al castellano como «escuela». El nombre de los lugares donde se <u>forma</u> y <u>educa</u> a los jóvenes, incluso en la universidad –pues allí también hay «escuelas»– significa «ocio»", en (Ardiles, 1969: 21-22; subrayado en el original).

Entendemos entonces al ocio, siguiendo las sugerentes reflexiones ardilesianas, como una actividad cultural y, por eso mismo, educativa que puede ser constituida académicamente (y por eso mismo también filosóficamente). De este modo, el ocio, en tanto actividad in-útil, denota el cariz lúdico del trabajo creativo (culturalmente hablando) por medio del cual se posibilita la socialización y la desalienación para una liberación humana integral. La filosofía es ejemplo de ello en tanto "teoría de la liberación humana" que plantea la necesidad del diálogo para tal fin.

III. …POR UNA EDUCACIÓN OCIOSA

Ahora bien ¿en qué medida el ocio así entendido posibilita un sentido y fecundidad para pensar hoy la educación liberadora? Justamente porque el ocio implica, siguiendo a Ardiles, un trabajo creativo desde una socialización para una liberación humana donde el filosofar colabora con su posibilitación del diálogo. Esto es, que el ocio posibilita una liberación en tanto que orienta utópicamente una existencia no reificada (desde un trabajo utilitario) sino a partir de las actividades finalistas y para superar la necesidad y liberar la praxis social para una agencia histórica efectiva de la existencia a partir de la transformación de la noción misma del trabajo.

> En una sociedad liberada del imperio de la necesidad-escasez y apropiada por el existente humano, el sentido de lo que hasta entonces se denominó trabajo cambia radicalmente y permite incorporarle las instancias expansivo-culturales otrora privativas del *ocio.* [...] La fiesta cultural [*sic*] ha sido considerada tradicionalmente como el ámbito del ocio. [...] Incluso no falta, al caracterizar el ámbito del trabajo, la mención del elemento *lúdico,* recientemente subrayado por el propio Marcuse como integrante de una existencia liberada (Ardiles, 1989: 209-210).

De este modo, para Ardiles, el ocio puede, en contextos de colonización como los de nuestra América y, siguiendo a Paulo Freire, subraya el papel de la filosofía en la colaboración con la conscientización de los intelectuales de dicha problemática (no sólo regional) para una *militancia con y desde* el pueblo a partir de la politización de su cultura para una liberación social (intelectual y popular, unificados en un "bloque histórico):

> Se trata de pensar lo que el pueblo sufre y sentir lo que el pueblo piensa. El "bloque histórico" en curso descifra la carga noética del dolor y entiende sus signos. Y aquí la concientización liberadora nos incita a una doble y complementaria tarea [utópica]: "denunciar y anunciar"; tal como entre tantos otros, nos recordaba Paulo Freire. Es decir, poner a la luz los mecanismos encubridores montados por la cultura "imperial" para uso de los colonizados y enunciar metódicamente los rasgos distintivos de una cultura que, siendo nacional, sea, también, expresión del *ethos* del pueblo que la genera. Es nuestra más cálida convicción que, en este proceso, la historia corre a favor de los pueblos (Ardiles, 1989: 414).

Por ello, la educación tiene especial atención: el ocio es así una labor cultural finalista que Ardiles ubica en su sentido etimológico griego como producida por la educación en la escuela y que posibilita un verdadero en-cuentro "con" los otros para la liberación socio-histórica.

> «Educación» viene del latín «*e-ducere*» = conducir fuera, sacar, criar. Y ¿qué es lo que se saca afuera sino lo que previamente se ha cultivado en el interior del alma del educando? La educación es fruto de la cultura y, al mismo tiempo, genera nueva cultura; existe una estrecha inter-relación entre ambas. [...] El ocio es el lugar donde se posibilita el auténtico <u>encuentro.</u> [...] «En-contrar» quiere decir «salir al encuentro de» algo o alguien, estar frente a él, detenerse y establecer una relación de <u>inherencia</u> con él. [... Por ello la] e-ducación no consiste en «impartir» conocimientos sino en utilizarlos adecuadamente para dar una **forma**, una **estructura** al educando. Esto implica un proceso de <u>construcción, edificación</u> (Bildung) consciente de la persona según un fin. [...] Educación [...] es <u>cultura</u> y, por eso, llega su fin en sí misma. Es mediante el culto y el cultivo de los valores finalistas como se formará el hombre" (Ardiles, 1969: 23-26; subrayado en el original).

Hablar del ocio, desde los planteamientos ardilesianos, implica entonces una dimensión lúdica de la educación misma que posibilita planteamientos utópicos construidos desde una realidad que reclama una vida más digna y que tienen un asiento importante en nuestra América en tanto su proyección de liberación dialógicamente construida. Por ello, de acuerdo con Juan Eduardo García-Huidobro (2005: 229-230), esto implica hablar de una educación como "educación liberadora", ya que:

> Tomar conciencia es apropiarse críticamente de la situación, lograr una conciencia crítica e histórica […] El conocimiento humano es una estructura dialógica. Así, la educación liberadora es llamada también «educación dialógica» [… pues] conduce a un encuentro de sujetos, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo.

A lo anterior conviene agregar también que la educación liberadora, siguiendo a García-Huidobro (2005: 233), tiene un carácter participativo tanto en lo social (abriendo espacios de participación popular en la sociedad) como epistemológicamente (a partir de un método educativo) y, de este modo, permite abonar al "fortalecimiento de las organizaciones de los

sectores populares como el camino para lograr tanto el cambio social como la participación efectiva de los sectores populares".

De allí el compromiso para formar el sentido de humanidad no sólo *al* otro, sino sobre todo *con* ese otro a partir del diálogo solidario y que implica *dejar ser al otro a partir de su palabra* para una auténtica *concientización:* "Tomar la palabra es lo que Freire llama *concientización*, o concienciación. Es decir, el despertar a la plenitud de una auto-conciencia integrada con su propia libertad y la de sus interlocutores" (Mendieta, 2012: 346). En tal sentido, la cuestión transita por elementos hermenéuticos y fenomenológicos para posibilitar un diálogo con la alteridad para un mundo *propio* y así ampliar las pautas del reconocimiento de todo sujeto. Aquí siguen resonando las palabras de Ardiles cuando nos dice que: "si abandonamos el campo de la visión y la imagen, del «eidos» y la «comprensión», las condiciones del lenguaje se transforman radicalmente. El *otro* tiene entonces la palabra" (Ardiles, 1977: 75)[4].

Afirmación última que abre a su vez el camino a los debates sobre el pensamiento producido y ejercido en idiomas distintos al propio y que, en nuestra América, tienen aún fecundos horizontes por transitar. Considerando además la problematización de dicotomías con las que se han abordado los pensamientos no occidentales (¡aunque sí históricamente occidentalizados!) a partir de la negación y hasta peyorativización del primer polo, subsumido al segundo: *mito-logos, oralidad-escritura, tradición-modernidad, particular-universal* (Cerutti, 2012)[5].

Por ello, para Ardiles la educación en tanto actividad finalista mostraba un fin bastante claro de compromiso con el Otro: "el camino de las actividades finalistas ha sido presentado como conducente no al campo de batalla, sino a la *torre de marfil* y sus asépticas seguridades. Sin embargo no es así. […] Lo develado compromete sólo cuando ha sido perseguido como fin en sí del actuar" (Ardiles, 1989: 173). Y es desde el ocio que, en tanto actividad finalista y cultural, puede trazarse para Ardiles un auténtico compromiso para *escuchar a* y *dialogar con* los otros en camino de constituir un *tiempo liberado y ocioso*.

Podemos, de este modo, hablar de una *educación ociosa* o una educación donde el ocio como una "actividad finalista" y vivencia lúdica de, en este caso, la educación tenga cabida *para* un fin de liberación en tanto humanización socializante. Educación y liberación son un binomio inseparable. Después de todo, el reto sigue aún presente y la apuesta tiene plena vigencia pues, como escribe Lino Morán Beltrán (2009: 190): "Si miramos hoy la realidad de nuestros países con los ojos de los pobres y excluidos, vemos que las opciones fundamentales y los elementos constitutivos de la educación popular liberadora siguen más vigentes que nunca".

---

[4] Lo cual nos conduce a la amplia temática de las mediaciones que posibilitan ese encuentro con la alteridad. Para un examen de este tema en Ardiles, remito a las páginas de su *Vigilia y utopía* en (Ardiles, 1989: 151-234) y también las páginas de mi estudio *La filosofía para la liberación en el pensamiento de Osvaldo Ardiles* en (Lima, 2016: 289-355).

[5] En tal sentido puede leerse, para el caso paraguayo, nuestro "Pensar la resistencia desde el Paraguay. Aproximaciones al filosofar de José Manuel Silvero Arévalos" (escrito en prensa, de próxima aparición en Asunción dentro de un volumen colectivo en homenaje a este fecundo pensador paraguayo y donde examinamos sus ideas a partir de las fecundas reflexiones que surgen desde un filosofar en clave guaraní). Así también, por ejemplo y entre la basta y sugerente obra, merecen mención la de Carlos Lenkersdorf, *Filosofar en clave tojolabal* (México, Miguel Ángel Porrúa, 2005) y la reciente tesis doctoral del filósofo tzotzil Miguel Hernández Díaz, *El concepto del hombre y el ser absoluto en las culturas Maya, Náhuatl y Quechua-Aymara* (México, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM, 2013).

Referencias bibliográficas

ARDILES, O. (1966). Orígenes, fundamentos y función de la Universidad. Consideraciones histórico-especulativas. *Sapientia: revista tomista de filosofía. Órgano de la facultad de Filosofía (UCA)*, *XXI* (80), pp. 107-129. Buenos Aires, abril- junio.

_____ (1969). *Ingreso a la filosofía.* Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
_____ (1973). Bases para una des-trucción de la historia de la filosofía en la América indo-ibérica. VV. AA. *Hacia una filosofía de la liberación latinoamericana.* (pp. 7-26) Buenos Aires: Bonum.
_____ (1977). *La descripción fenomenológica.* México: ANUIES.
_____ (1978). *Ingreso en la filosofía. ¿Qué es la filosofía?* Córdoba: Ediciones Sils-María.
_____ (1989). *Vigilia y utopía. Cuestiones para un filosofar americanamente extemporáneo.* 2ª ed. Córdoba, Argentina: Ediciones Sils-María.
CARDENAS, R. (1965). *Valoración del Ocio.* Buenos Aires: Huemul.
CERUTTI, H. (2012). Para el análisis de la filosofía afroamericana: una perspectiva. En Serna, J. y Díaz, V. [coords.]. *Estudios sobre filosofía y cultura afroamericanas.* (pp. 15-23) México: CIALC-UNAM.
GARCÍA-HUIDOBRO, J. E. (2005). Educación liberadora. En Salas Astraín, R. [coord.]. *Pensamiento crítico latinoamericano. Conceptos fundamentales, vol. I.* (pp. 227-237) Santiago: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.
GOMES, C. y ELIZALDE, R. (2012). *Horizontes latino-americanos do lazer/Horizontes latinoamericanos del ocio.* Belo Horizonte: Editora UFMG.
LIMA Rocha, O. (2015). Osvaldo Ardiles y las filosofías de la liberación. Elementos para una ubicación de su pensamiento. En *Pelícano. Revista de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Católica de Córdoba, I* (1), pp. 59-72. Córdoba (Argentina): UCC. Recuperado de http://pelicano.ucc.edu.ar/ojs/index.php/pel/article/view/16/13
_____ (2016). *La filosofía para la liberación en el pensamiento de Osvaldo Ardiles.* Tesis de Maestría en Estudios Latinoamericanos. México.
MAGALLÓN Anaya, M. (1993). *Filosofía política de la educación en América Latina.* México: CCyDEL-UNAM.
_____ (2005). Filosofía de la educación para la liberación en la América del siglo XXI: entender la realidad del siglo XX y su proyección para el siglo XXI a través del lenguaje. *Latinoamérica. Revista de Estudios Latinoamericanos,* (40), pp. 55-72. México: UNAM.
MARCUSE, H. (1969). *Un ensayo sobre la liberación.* México: Joaquín Mortiz.
MENDIETA, E. (2012). Educación liberadora. En Hoyos Vázquez, G. [edit.]. *Filosofía de la educación.* (pp. 341-355) Madrid: Trotta.
MORÁN Beltrán, L. (2009). Educación popular. En Biagini, H. E. y Roig, A. A. [direc.]. *Diccionario del pensamiento alternativo.* (pp. 187-190) Buenos Aires: Biblos.
PIEPER, J. (1979). *El ocio y la vida intelectual.* 4ª ed. Madrid: Ediciones Rialp.
ROIG, A. (1998). *La Universidad hacia la democracia. Bases doctrinarias e históricas para la constitución de una pedagogía participativa.* Mendoza: EDIUNC.

Orlando Lima Rocha
Académico del Colegio de Estudios Latinoamericanos. Institución: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
Licenciado y Maestro en Estudios Latinoamericanos por la UNAM, con especialidad en Filosofía e historia de las ideas. Profesor de Filosofía latinoamericana en el Colegio de Estudios Latinoamericanos en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y de Epistemología de la Historia del Colegio de Ciencias y Humanidades en la UACM. Actualmente colabora en el Proyecto de Investigación "Conocimientos y saberes de América Latina. Hacia una modernidad radical" dirigido por Mario Magallón Anaya, en el CIALC (UNAM). Ha publicado diversas reseñas en el suplemento dominical La Jornada Semanal del periódico mexicano La Jornada y el estudio "Filosofías de la liberación: una autoimagen en tensión utópica" en el libro Actualidad de la filosofía. Instituciones, prácticas y resistencias editado en 2014 por la Universidad Nacional de Río Cuarto (Córdoba, Argentina). Ha participado como ponente y organizador en diversos coloquios y congresos nacionales e internacionales.

PROPUESTA PARA DECREMENTAR DEL DÉFICIT DE ATENCIÓN EN UNA MUESTRA DE NIÑOS DE EDUCACIÓN BÁSICA

PROPOSAL TO INCREASE THE ATTENTION DEFICIT IN A SAMPLE OF CHILDREN OF BASIC EDUCATION
ABSTRACT

Teresa de Jesús Mazadiego Infante[1]
Claudia Araceli Durán Cruz[2]
Aileen Adara Rincón Miranda[3]

[1]Profesora de Tiempo Completo en la Facultad de Psicología, email: tmazadiego@yahoo.com.mx
[2]Estudiante de la carrera de Psicología Campus Poza Rica de la Universidad Veracruzana, México, email: cadc95@outlook.com
[3]Estudiante de la carrera de Psicología Campus Poza Rica de la Universidad Veracruzana, México, email: a.rinconmiranda@gmail.com

Autor para correspondencia: tmazadiego@yahoo.com.mx*

Resumen:

El objetivo fue decrementar el déficit de atención en una muestra de 62 niños de educación básica. Se utilizó el Programa de corrección del déficit de atención de Solovieva, Quintanar y Flores (2002); teniendo resultados significativos, orientando a padres y profesores para su seguimiento y uso de técnicas de juego para mejorar la relación entre padres-hijos.
Palabras clave: programa correctivo TDA, déficit de atención, dinámicas cognitivo-conductuales.

Abstract:

The aim being to decrease the deficit of attention on a sample of 62 children from a public elementary school. The correction Program of Solovieva, Quintanar and Flores (2002) was used for attention deficit treatment, with significant results, leaving observations at parents and teachers to continue behavioral training techniques and use of game to improve the relationship between parents and children.
Keywords: ADHD, attention deficit, cognitive-behavioral dynamics, corrective program.

Recepción: 06 de marzo **Aceptación:** 25 de mayo

Forma de citar: Mazadiego, C. Durán, y Rincón A. (2016) "Propuesta para decrementar del déficit de atención en una muestra de niños de educación básica". *Voces de la Educación*, 1 (2) pp. 69-76.

PROPUESTA PARA DECREMENTAR DEL DÉFICIT DE ATENCIÓN EN UNA MUESTRA DE NIÑOS DE EDUCACIÓN BÁSICA

Introducción

National Alliance for Hispanic Health (2005), reportó que entre el 3% y el 7% de los niños de edad escolar se ven afectados por el Trastorno del déficit de atención (TDA), con hiperactividad o sin ella. Cuando un niño presenta este déficit, toda su vida y entorno se ve afectado, desde su equilibrio y bienestar emocional, hasta su desempeño escolar. El TDA interfiere en su desarrollo y funcionamiento normal del niño, predisponiéndolo a trastornos psicológicos y sociales (Sabaté, Basses & Quiles, 1999; Vargas-Cordero, 2009).

Artigas (2009), Martínez (2012), Miranda, Soriano & García (2002), Miranda (2000) y Sonuga-Barke (2003) hacen referencia hacia algunos modelos cognitivos y psicológicos que explican al TDA a través de la hiperactividad e impulsividad como la expresión conductual y observable, de un trastorno en el funcionamiento cognitivo; reportando que la mayoría de los niños que se ven afectados son varones, teniendo menor incidencia en las niñas. Una de las áreas en las que más se puede notar la consecuencia del TDA, es en el ámbito escolar, ya que la falta de atención sostenida y el bajo desempeño del niño, son algunos de los síntomas más comunes, además de no poder estar sentado por estar en continuo movimiento, carecer de una atención focalizada, distraerse con facilidad, dificultad para seguir instrucciones, entre otros; por ello, las calificaciones de los niños con este padecimiento resultan bajas la mayoría del tiempo, impactando en su autoestima y aislamiento social (Miranda, Roselló y Soriano, 1998).

Por otro lado, al hablar sobre las consecuencias que los niños con TDA traen para una institución educativa, se observa que podrían retrasar el aprendizaje de todo un grupo, debido a que los profesores deben dedicarse a los niños con el déficit, para que no se rezaguen académicamente, mantenerlos ocupados requiriendo más atención por el profesor de grupo tanto académicamente como de inclusión social (Barkley, 2006; García-Pérez, 2006; INTEYFP, 2012).
Así mismo, la familia es el área más importante para la adaptación e integración de un niño con TDA, siendo una de las consecuencias, el estrés al que se enfrentan los padres, al asociar el comportamiento del niño con la insatisfacción de los padres por el comportamiento de su hijo y sobre su capacidad para ejercer su función y papel de padres (Barkley, 2000; Nigg & Hinshaw, 1998). Como resultado de estos factores, se presentan los problemas matrimoniales entre los padres, observándose un mayor número de separaciones, divorcios y hogares desintegrados donde se culpan mutuamente por el fracaso de sus hijos. Todas estas presiones a las que se enfrentan los padres como pareja, repercuten en la convivencia de la misma y esto conduce a un mayor riesgo de padecer trastornos de depresión o problemas con el alcohol (Harpin, 2005; Urzúa, Domic, Cerda, Ramos y Quiroz, 2009).

Barkley (2006) reportó las hipótesis que plantean al TDAH, como una alteración del funcionamiento ejecutivo y no un trastorno de la atención y al intervenirlos, inhibiendo la conducta e incidiendo de forma negativa en cuatro funciones neuropsicológicas que influyen en el sistema motor que controla el comportamiento dirigido a metas, estas cuatro funciones son: la memoria

operativa, la autorregulación de la motivación, las emociones y vigilia, la internalización del lenguaje y la reconstitución (análisis y síntesis). Barkley ha reportado un logro de mejoría en un rango aproximado entre un 15% a un 35 % de los niños diagnosticados con TDAH, esta mejoría progresiva la ha trabajado desde la adolescencia hasta la total curación entre los 30 y los 40 años. Por su parte, Miranda, Soriano y García (2002) reportaron cambios significativos observados en los niños con TDAH, en la disminución de movimientos excesivos y agresividad a través de un tratamiento cognitivo-conductual en menor tiempo. Por lo tanto, la presente investigación tuvo por objetivo decrementar el déficit de atención en una muestra de niños de educación básica, a través de un tratamiento cognitivo-conductual.

MÉTODO

Participantes

Se trabajó en la escuela primaria María Enriqueta que cuenta con 4 secciones, pero únicamente se trabajó en la sección B y D, donde se detectó un mayor porcentaje de niños con TDA. Se solicitó autorización a la Dirección y profesores de grupo y se envió un recado a los padres de familia, para que se enteraran del trabajo a realizar y lo firmaran autorizando la intervención.

Tabla 1. Grado escolar

		Frecuencia	**Porcentaje**	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Primero B	5	8.1	8.1	8.1
	Segundo	6	9.7	9.7	17.7
	Tercero B	6	9.7	9.7	27.4
	Quinto	6	9.7	9.7	37.1
	Tercero D	16	25.8	25.8	62.9
	Tercero A	8	12.9	12.9	75.8
	Primero A	15	24.2	24.2	100.0
	Total	62	100.0	100.0	

Los participantes (Tabla 1) fueron los siguientes, encontrándose el mayor porcentaje el tercer grado de la Sección D (25.8%), siguiéndole el primer gado de la Sección A con el 24.2% y el tercero también de la Sección A (12.9%), siendo menores los porcentajes en los demás grados. El mayor porcentaje de las edades de los participantes correspondió a un rango entre 8 a 9 años (40.3%) de los tres terceros, siguiéndoles los dos primeros (54.8%) y de 10 a 11 años se tuvo un 4.9%. Y respecto al género, participaron 53 varones (85.5%) y 9 niñas (14.5%). La lateralidad de los participantes fue importante para determinar la preferencia utilizada por sus hemisferios. Por lo que se contó con 83.9% niños diestros, un 12.9% de niños zurdos y un 3.2% de ambidiestros.

Lugar: Se trabajó en pasillos, en algunos salones de clase, en las áreas verdes y en la cancha de la escuela, por lo tanto, se tuvo iluminación y ventilación natural, siendo los espacios adecuados para el tamaño de la muestra.

Materiales: El instrumento para medir el TDA de los niños (elaborado en la sintomatología que señala el DSM-V), el Programa de corrección para niños con Déficit de Atención (Solovieva, Quintanar y Flores, 2002), un cuestionario para aplicarse a los padres de los niños participantes,

hojas para iluminar, crayolas, pinturas, juguetes, juegos dirigidos, técnicas de relajación, dinámicas de intervención terapéutica, entre otros.

Procedimiento: *I Fase*: se aplicó la preprueba a todo el grupo donde se reportaron muchos casos y a aquellos niños reportados por cada docente; con el diagnóstico en los grupos señalados se obtuvo la muestra, siendo el criterio de inclusión, que presentaran desatención e hiperactividad, o más síntomas del TDA indicados en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales de la APA (DMS-V, 2014). Se citó a una junta a todos los padres de familia de los niños que fueron diagnosticados con TDAH o TDA. En dicha reunión se presentó un video introductorio sobre el tema, explicando detalladamente el plan de trabajo a realizar y se respondieron preguntas y dudas por parte de los profesores y padres de familia.

II Fase: la Intervención fue desarrollada en dos subfases: 1) Sensibilización y 2) Trabajo terapéutico. En la *Sensibilización,* se trabajaron los sentidos de los niños a través de juegos y dinámicas para iniciarlos en la atención; para el seguimiento de instrucciones, control de impulsos, establecimiento de reglas y terminación de tareas fue utilizado el Programa de corrección para niños con Déficit de Atención, basado en la Teoría del Desarrollo de Vigotsky (1996). En el *Trabajo terapéutico,* se aplicaron estrategias humanista para el trabajo grupal y entrevista conductuales para modificar la conducta de los niños que presentaban conducta desafiante, quiénes empezaron a avanzar de manera positiva; además de diferentes dinámicas, juegos dirigidos, relajación, elaboración de manualidades, entre otras.

III Fase: Cierre: se aplicó la posprueba y se hizo un pequeño convivio.

RESULTADOS

La fiabilidad encontrada en el instrumento utilizado para medir el TDA de los niños fue de 0.784, lo cual significó una buena fiabilidad interna del instrumento utilizado.

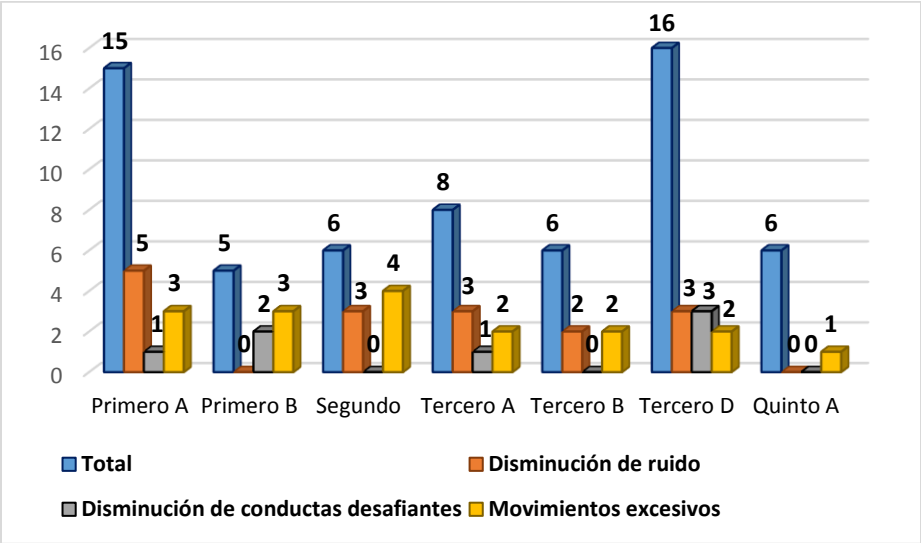

Figura 1. Resultados del tratamiento para la disminución del déficit de atención

Se realizó una comparación de medias aritméticas para conocer el impacto del taller en los participantes. Al inicio tanto niños como niñas de la escuela María Enriqueta mostraron altos índices de hiperactividad, puesto que se observaron diferentes actitudes y comportamientos, tales

como: subirse al mobiliario escolar, correr de manera excesiva, inquietud, conductas desafiantes, problemas para jugar en silencio, impaciencia, interrupción de conversaciones y descuido por la pérdida de sus útiles diariamente, distraimiento excesivo, tareas sin terminar, falta de atención en el seguimiento de instrucciones, entre otros.
Al término del taller, después de dos meses, atendiéndolos una hora por cuatro días a la semana, los cambios en la conducta de los niños fueron muy significativos en la mayoría de los participantes en todos los grados, se mostraron conductas significativas sobre la *disminución del ruido al jugar*, disminución de conductas desafiantes y *disminución de movimientos excesivos* en todos los grados, aunque faltaron algunos niños y niñas de disminuir el trastorno por completo (Figura 1).

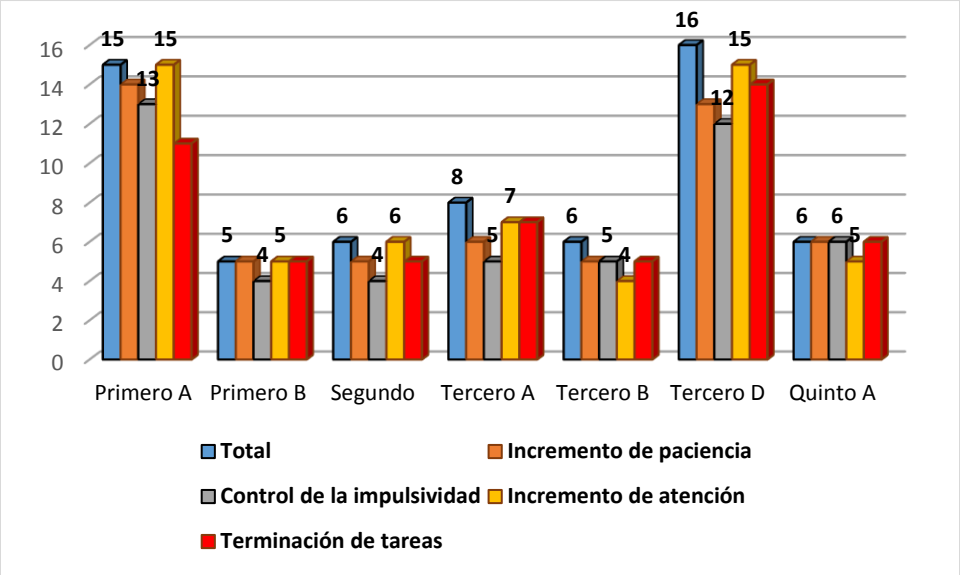

Figura 2. Incremento de la atención y control de la impulsividad

Por otra parte, se *incrementó su atención en clase*, su *paciencia* de los mismos, el *control de la impulsividad* y el *respeto de turnos* en el 90% de los participantes. Mostrándose en la Figura 2, los datos de niños que mejoraron en atención y control de impulsos. Por otra parte, las niñas mostraron mejoría en los mismos aspectos, pero en un menor porcentaje. Sin embargo, el *sentido de organización* de las niñas se vio impactado de manera positiva en mayor porcentaje en comparación con los niños.

DISCUSIÓN

Los resultados mostraron que tanto el instrumento utilizado, como el Programa de corrección del déficit de atención cognitivo-conductual, son efectivos en su detección y tratamiento. Dos meses fue poco tiempo, pero es el límite para que los estudiantes de la Facultad de Psicología realicen prácticas beneficiando a la sociedad, sin embargo, el trabajo terapéutico realizado permitió disminuir considerablemente el problema en los participantes de la escuela primaria.

Conclusiones

Los resultados coinciden con Artigas (2009), Barkley (2000), García Pérez (2006), Harpin (2005), Miranda, Soriano & García (2002) y Miranda (2000) en que el uso del método cognitivo conductual para la modificación del trastorno del déficit de atención y del control de los impulsos, es una alternativa positiva en su tratamiento.

Aunque la terapia individual para cada niño modificó su conducta, no en todos los participantes se logró el cambio significativo esperado, por lo que se hace necesario continuar a través de un seguimiento con los niños que faltaron de disminuir su trastorno, observando a los que lograron autorregularse, además de contar con el apoyo de los profesores y la asesoría a los padres, a través de un entrenamiento conductual y uso de técnicas de juego que mejoren su relación entre padres e hijos.

Referencias bibliográficas

Artigas, J, P. (2009). Modelos cognitivos en el trastorno por déficit de atención/hiperactividad. *Revista de Neurología*, 49 (11): 587-593. España.

Barkley, R.A. (2006). Attention deficit hyperactivity disorder: Handbook for diagnosis and treatment (3rd Ed.). New York: Guilford Press

Barkley, R. A. (2000). *Taking charge of ADHD: the complete, authoritative guide for parents*. Nueva York: Guilford Press

García-Pérez, E. M. (2006). *S.O.S. en el aula. Ayudas para profesores de niños hiperactivos e inatentos*. Bilbao: COHS Consultores

Harpin, V. (2005). The effect of ADHD on the life os an individual, their family, and community from preschool to adult life. *Arch Dis Child. 90 Suppl* 1:2-7

Martínez, M. (2012). Práctica educativa con un alumno con diagnóstico de TDA H en la etapa de educación infantil. *Revista innovación educativa*, (20).

Miranda, A., Soriano, M. y García, R. (2002). Optimización del proceso de enseñanza/aprendizaje en estudiantes con trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH). *eduPsykhé*, 1 (2), 249-274.

Miranda, A. (2000). Efectos de un tratamiento cognitivo conductual en niños con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, agresivos y no agresivos. Cambio clínicamente significativo. *Revista Infancia y Aprendizaje* (92), pp 51-70

Miranda, A., Roselló, B. & Soriano, M. (1998). *Estudiantes con deficiencias atencionales*. Valencia: Promolibro

National Alliance for Hispanic Health (2005). Consultado en Noviembre de 2015, en www.hispanichealth.org/resources.html

NIgg, J. & Hinshaw, S. (1998). Parent personality traits and psychopathology associated with antisocial behaviors in childhood attention déficit hyperativity disorder. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Alled Disciplines,* 39 (2), pp145- 159

INTEYFP (2012). Qué es el TDAH: Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. España. Recuperado el 20 de Agosto del 2015 disponible en: http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/186/cd/m1/evolucin_histrica_del_concepto_tdah.html

Sabaté, N. Basses, N. y Quiles, I. (1999). Trastorno por Déficit de Atención. En Tomás, J. (Ed.). *Actitudes educativas, trastornos del lenguaje y otras alteraciones en la infancia y adolescencia.* Barcelona: Laertes, pp. 190-202

Solovieva, Yu., Quintanar, L. & Flores, D. (2002). *Programa de corrección neuropsicológica del déficit de atención*. México: Universidad Autónoma de Puebla.

Sonuga-Barke, EJ. (2003).The dual pathway model of AD/HD: an elaboration of neuro-developmental characteristics. *Neurosci Biobehav Rev,* 27: 593-604.

Urzúa, A., Domic, M, Cerda, A. Ramos, M. y Quiroz, J. (2009). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad en niños escolarizados. *Revista Chilena de Pediatría,* 80 (4), pp 332-338

Vargas-Cordero, Z. R. (2009). La investigación aplicada: una forma de conocer las realidades con evidencia científica. *Revista Educación*, Volumen 33, Número 1. Universidad de Costa Rica, pp155-165.

***Teresa de Jesús Mazadiego Infante**, Profesor de Tiempo Completo en la Facultad de Psicología Campus Poza Rica de la Universidad Veracruzana. Fundadora y Decana de la Facultad de Psicología, Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (Nivel 1), con Perfil PRODEP. Preocupada por las problemáticas que se presentan en las escuelas donde se encuentra la Institución, se ofrece servicio psicológico a la Comunidad vinculando a la Universidad Veracruzana con la praxis de la carrera.

****Claudia Araceli Durán Cruz**, estudiante brillante de la carrera de Psicología, bajo la supervisión de la Dra. Mazadiego participó en la investigación para decrementar de déficit de atención en una muestra de niños de educación básica, lo cual contribuyó a una parte de su formación integral donde aplicó conocimientos, fortaleció sus habilidades terapéuticas y su ética profesional.

*****Aileen Adara Rincón Miranda,** excelente estudiante de la carrera de Psicología, bajo la supervisión de la Dra. Mazadiego participó en la investigación para decrementar de déficit de atención en una muestra de niños de educación básica, lo que le permitió adquirir mayores conocimientos, asumir actitudes profesionales y fortalecer sus habilidades y valores axiológicos, contribuyendo a su perfil profesional.

LA EMBESTIDA CONSERVADORA CONTRA EL DERECHO SOCIAL A LA EDUCACIÓN PÚBLICA

THE CONSERVATIVE ONSLAUGHT AGAINST THE SOCIAL RIGHT FOR A PUBLIC EDUCATION

Telésforo Nava Vázquez[1]

[1]Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, email: telenava@yahoo.com.mx

Resumen:

La ofensiva contra la educación pública forma parte del cambio de época que la reforma conservadora, desde1983, ha impuesto en nuestro país, con el objetivo estratégico de cambiar las relaciones sociales entre el capital y el trabajo, para lo cual ha desmantelado los contratos colectivos de trabajo y, sobre todo, reduce y privatiza los derechos sociales plasmados en la Constitución de 1917.

Palabras clave: cambio de época, reforma conservadora, privatización.

Abstract:

The offensive against public education is part of the changing times that the conservative reform has imposed on our country since 1983, with the strategic objective of changing social relations between capital and labor, for which it has dismantled collective labor contracts and, above all, reduces and privatizes social rights embodied in the 1917 Constitution.

Key words: epochal change , conservative reform , privatization,

Recepción 5 de abril

Aceptación 10 de abril

Como citar: Nava, T. (2017) "La embestida conservadora contra el derecho social a la educación pública". *Voces de la Educación.* 2 (2) pp. 77-86.

LA EMBESTIDA CONSERVADORA CONTRA EL DERECHO SOCIAL A LA EDUCACIÓN PÚBLICA

La ofensiva de la política estatal y de las cúpulas empresariales (como Mexicanos Primero) contra la educación pública forma parte de la arremetida que el gran capital inició desde 1983 contra las conquistas que los asalariados, con sus luchas y movilizaciones, habían obtenido en las décadas anteriores, las cuales fueron codificadas en los contratos colectivos de trabajo, en la Ley Federal del Trabajo, y poco antes en los derechos sociales que los constituyentes de Querétaro plasmaron en la Carta Magna de 1917. De esa forma la política conservadora se abocó a sepultar la época del Estado Social, la era keynesiana, que el capital mundial se vio obligado a aceptar para superar las crisis económica, política y social que empezó a enfrentar desde ya avanzada la primera década del siglo XX, y, sobre todo, el ascenso social que cristalizó en las insurrecciones revolucionarias que estremecieron no solo a Europa sino al mundo entero en las segunda y tercera décadas de dicho siglo.

De manera más precisa, la guerra de clases que el capital abrió contra la clase trabajadora (Warren Buffett dixit: "por supuesto hay una lucha de clases, y la estamos ganando") ha tenido como objetivo estratégico cambiar radicalmente las relaciones sociales entre el capital y el trabajo, lo cual hay que admitir que hasta el momento lo ha logrado. La lista de archimillonarios que Forbes regularmente publica, así nos lo constata, al igual que los indicadores de pobreza y desigualdad que en cada país se conocen. El retorno de epidemias y enfermedades que la ciencia médica había desterrado hace ya casi un siglo, es una muestra del debilitamiento del cuerpo humano debido a la cada vez menor nutrición, producto de la pauperización generada por los escasos y deprimidos salarios, reflejo de la desvalorización que se ha impuesto a la fuerza de trabajo.

Nueva época capitalista

Lo que se ha estado diseñando es una nueva época del capitalismo, a la que popularmente se le denomina neoliberalismo, para lo cual sus autores además de abjurar de la era del Estado de Bienestar Social que el mismo capital creó, han presentado como panacea al más rampante liberalismo sustentado en las rígidas leyes del mercado que, a través de las cuales, supuestamente se auto regularía, como siglos antes lo aseguraba Adam Smith. Pero lo que estamos presenciado es una nueva acumulación de capital cimentada esencialmente en la privatización y saqueo, con una gran violencia estatal, de bienes y servicios públicos, como son: el suelo y el subsuelo, las costas, ríos y lagunas, minas, energéticos, puertos y aeropuertos, carreteras y vías urbanas, transportes, banca y servicios financieros, complejos siderúrgicos, sistemas de salud, sistemas de seguridad social y fondos de pensiones de los trabajadores, sistemas de agua, medios de comunicación y telecomunicaciones: Desde luego el desmantelamiento y privatización de la educación pública, que está llevando a redefinir los fines de la investigación científica, del trabajo intelectual y de la generación y transmisión del conocimiento.

Margaret Thatcher y Ronald Reagan fueron los heraldos que anunciaron, con toda la violencia que consideraron necesaria (los mineros británicos y los controladores aéreos norteamericanos así lo constataron), el inicio de la nueva era. Para el caso de México, Miguel de la Madrid dio el banderazo de arranque de la carrera que, según promesas, el futuro de los mexicanos sería de

prosperidad, y Carlos Salinas se comprometió a llevar a México al Primer Mundo, y cada nuevo gobierno, sea priista o panista, promete algo similar. También fue la violencia estatal el argumento más esgrimido contra los trabajadores mexicanos afectados: Fundidora Monterrey, Dina, Renault, Concarril, Altos Hornos de México, Aceros Ecatepec, Ford Cuautitlán, Volkswagen, Cervecería Modelo, en fin la lista es extensa. Desde luego el SNTE, en específico la CNTE. Despidos, compactación de Contratos Colectivos de Trabajo, cierre de empresas, reducción de salarios, uso de la fuerza represiva como argumento convincente para los asalariados insumisos que no aceptaban los nuevos designios del capital.

El desmantelamiento de los contratos colectivos de trabajo tuvo como objetivo estratégico sacar de ellos los beneficios que los trabajadores obtuvieron en décadas anteriores. El charrismo sindical fue clave para operar e imponer la nueva estrategia conservadora; en la educación lo vimos con el SNTE dirigido por Jonguitud Barrios, luego por Elba Esther Gordillo, y ahora por un anodino que difícilmente alguien recuerda su nombre. Pero, en esencia, igual papel cumplieron algunos dirigentes de sindicatos independientes, quienes rápidamente se sumaron al coro liberal conservador, como el líder del sindicato de Telmex, consentido de Carlos Salinas y pieza clave para la privatización de dicha empresa pública. En la educación superior ha sido emblemática la función de la dirigencia del STUNAM, cuyo primer secretario general, Evaristo Pérez Arreola, fue premiado con el nombramiento de asesor del Presidente Carlos Salinas.

Salarios y prestaciones medianamente dignas, así como el derecho a una pensión al final de la vida laboral, han sido violentamente atacados como privilegios por parte de empresarios y funcionarios gubernamentales con fuertes campañas en los medios de comunicación, Los autores principales de esa acometida son nada menos que los más privilegiados por las políticas gubernamentales y la privatización (saqueo de la riqueza social) a precio de regalo de las más de mil empresas estatales, lo que les aseguró aparecer en las listas de Forbes, como es el caso de Claudio X. González. Por esa vía, que el marxismo denomina acumulación por saqueo, se logró que en el país hoy se localicen algunos de los más ricos del planeta, pero esa "distinción" costó hundir en la pobreza a más de la mitad de los mexicanos. Vaya privilegios. Empero, esas campañas cumplen su cometido, porque hacen que otros trabajadores en lugar de exigir las mismas condiciones para todos los asalariados, asuman un complejo de culpa y crean que en efecto son privilegios.

Un eje de la embestida contra los asalariados ha sido erosionar lo más posible la solidaridad social, tanto en el centro de trabajo como en el conjunto de la sociedad, lo cual ha pasado por el debilitamiento de las organizaciones sindicales y populares. No más contratos colectivos de trabajo que amparen a todos los agremiados, con condiciones laborales similares y protejan su seguridad y salud en el proceso de trabajo. La flexibilidad del trabajo y los salarios ha extendido el individualismo premiado por estímulos a la productividad, y asegurado a la empresa disponer del trabajador según le convenga, sin ninguna cortapisa. Que cada trabajador individualmente busque mejorar sus ingresos y condiciones de trabajo. O que mejor para los empresarios que la subcontratación vía las empresas outsourcing, lo cual los libra de responsabilidades laborales.

Flexibilización del trabajo educativo y clientelismo sindical

A esa política también se integró al sector educativo. La carrera magisterial fue creada en esa perspectiva, de introducir a los profesores de la educación básica en la dinámica de las gratificaciones a cambio del esfuerzo individual, que cada quien recolecte una especie de pilones

que les son cambiados por mayor salario, pera también los vuelve más frágiles ante el clientelismo charro. Esa política resultó esencial para consolidar el cacicazgo de Elba Esther Gordillo, quien consiguió que el gobierno federal aprobara el presupuesto necesario para realizar esas y otras concesiones económicas, y de esa forma contar con las condiciones para controlar al SNTE ante la briosa resistencia de los profesores organizados en la CNTE, la cual, a pesar de las maniobras de la dirigencia sindical para controlar los congresos e imponer en las elecciones internas a sus incondicionales, logró extender y consolidar su fuerza en el sindicato.

Con un SNTE sometido por una dirección por demás corrupta, que ha sido y sigue siendo parte importante del sistema político mexicano, resulta evidente que la carrera magisterial ha estado signada por acciones donde los dirigentes venden los ascensos. Hoy que los profesores de la educación básica sufren una feroz acometida de las cúpulas política y empresarial, a sus detractores se les olvida que aquellos han sido víctimas del sistema político priista que los ha usado clientelar y corporativamente, y que sus defectos están relacionados directamente por las distorsiones que desde el poder les impusieron, como los dirigentes que han sido la correa de transmisión y sujeción de las políticas estatales. Que asimismo Elba Esther hizo y deshizo como quiso debido al apoyo otorgado desde el poder presidencial, a cambio de mantener sometido al SNTE.

Es pertinente tener presente que la educación básica es clave para una formación sólida de los estudiantes que más tarde optan por continuar sus estudios en los niveles superiores, pero si en ella no se presta la atención debida, primero a la formación y actualización de los profesores que son quienes transmiten el conocimiento a los niños, así como que sus ingresos sean suficientes para permitirles tener una vida familiar digna, sin privaciones y sin la necesidad de andar en labores extras para complementar el ingreso; que dichos profesores no estén subordinados a la manipulación de los charros sindicales a quienes lo que menos les interesa es la educación de la niñez mexicana, porque su objetivo es y ha sido su carrera política y enriquecimiento a toda costa; que cuenten con aulas dignas, con el material didáctico necesario, acorde con las nuevas tecnologías; y se asegure de menos un alimento a los niños en la escuela, porque la mayoría de ellos llega con el estómago vacío al aula; resulta evidente que de no disponer de esas condiciones materiales para su educación, se está construyendo el fracaso de los estudiantes de la educación superior, porque no fueron preparados para los futuros retos educativos. Desde luego el discurso oficial y empresarial toda la culpa la hace recaer en los profesores, lo cual los menos que puede decirse que se trata de una visión maniquea.

Flexibilización y trabajo a destajo en la educación superior

Para la educación superior la década de los años ochenta del siglo pasado resultó devastadora, el salario académico registró una caída vertical que también obligó a los profesores a dobletear jornadas laborales, del mismo modo el presupuesto público dedicado a ella se vio reducido, lo que afectó tanto a la docencia como a la investigación. Frente a esa realidad, desde 1989-1990 aparecieron los programas de becas y estímulos, a través de los cuáles se ha fomentado el individualismo y los ingresos irregulares vía el trabajo a destajo (flexibilidad del trabajo), el que se cuantifica en puntos por conferencia o ponencia, artículo de divulgación, artículo científico, libro de diversas características, organización de coloquios o congresos, reporte de investigación, horas clase impartidas en licenciatura o posgrado, elaboración de apuntes para la docencia, producción de programas o planes de estudio, asesoría de tesis o trabajos terminales de diversos niveles, ocupar

cargos de coordinación o dirección, representación ante los órganos colegiados que existan en la institución, grados académicos. La lista de actividades para comprobar la productividad es larga.

Pero esos programas para el trabajo a destajo no fue obra de la creatividad de las autoridades educativas mexicanas, porque es en 1988 cuando el FMI publicó las políticas que incluyen las compensaciones basadas en el mérito individual para fomentar la competitividad de los académicos. La SEP y la ANUIES lo que hicieron fue adecuar los nuevos dictados del organismo mundial e imponerlos en las instituciones de educación superior, tal como lo siguen haciendo con los ukases remitidos por la OCDE.

Las gratificaciones que otorga el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) también fueron una respuesta salarial a la severa caída de los ingresos del mundo académico en los años 80, como se anotó anteriormente, la cual estaba provocando la migración de académicos a instituciones del extranjero o a otras actividades y amenazaba con deteriorar seriamente las tareas universitarias, como son la investigación, docencia y difusión de la cultura. Pero de ser simples medidas salariales, después se les ha cubierto con una aureola elitista, para profundizar el individualismo y una especie de falsa división social en el mundo académico, obviamente sobra quienes se creen esa leyenda.

A falta de títulos nobiliarios están los niveles del SNI, o ya de menos el perfil Promep. Así surge la supuesta casta que debraya en el Olimpo con Platón, Hegel, Newton, Maquiavelo, Lavoisier, Galileo o Einstein, y por otro lado se encuentran los simples mortales, pero la necesidad, que dice la sabiduría popular tiene cara de hereje, los une en la tarea de andar persiguiendo los puntos que cambiarán por pesos. Esa realidad es la que produce a los Fausto Alzati, personaje engreído, digno integrante de la picaresca política, quien dirigió el Conacyt sin tener licenciatura, aunque ostentaba doctorado de Harvard, y se solazaba humillando a quien no tuviera título de doctor. Cuando Ernesto Zedillo lo nombró Secretario de Educación Pública fue exhibido como un farsante, simplemente era un bachiller fraudulento.

Para el mundo académico universitario por la vía de las becas y estímulos le llegó la flexibilización del trabajo expresada en labores a destajo, a cada académico se le da el derecho de optar por un ingreso extra, además del salario nominal (regularmente el primero es superior a éste), cuyo monto se define a partir de lo que demuestre de productividad. De esa forma en el medio universitario desde hace 26 años se aplica unilateralmente la evaluación de los profesores e investigadores, ésta primero fue anual, posteriormente se abrió a rangos más amplios. Para complementar ese plan se crearon los círculos de calidad: áreas de investigación, y después, por dictado de la SEP-Promep, los Cuerpos Académicos. Sin embargo, a los creadores de tan "novedoso proyecto", similar al que se imponía en el mundo empresarial, se les olvidó u omitieron, que periódicamente también debían evaluarse dichos programas de salario informal para determinar si se cumplían las metas y expectativas prometidas, para hacer los ajustes pertinentes, e incluso cambios radicales si era necesario, y desde luego también evaluar a los evaluadores.

Ilegalmente las autoridades universitarias determinaron que el ingreso extraordinario por becas y estímulo no es salario, cuando la Ley Federal del Trabajo dice exactamente lo contrario en su artículo 84. Con esa retorcida a la ley laboral se decidió que esos ingresos informales no estarían sujetos a relaciones bilaterales entre patrón y empleado, por lo tanto los sindicatos no pueden intervenir para nada en su negociación. Todo queda en manos de las autoridades universitarias, como es si la beca o estímulo se mantiene o desaparece, si se conserva el mismo monto otorgado o se reduce, como ha sucedido. Asimismo los funcionarios académicos se convierten de facto en autoridad laboral, ellos otorgan las condiciones para asistir a congresos fuera de la ciudad, el acceso

a las publicaciones que dependen de la institución, presupuesto para la investigación, otorgamiento de comprobantes de haber cumplido determinadas funciones, en fin. Además dichos ingreso extra no es considerado para prestaciones como prima vacacional, prima por antigüedad, aguinaldo o jubilación. El grado de discrecionalidad varía de institución a institución. En el mismo Conacyt se exhibió que algunos de sus funcionarios que no hacían vida académica eran miembros del SNI. O altas autoridades universitarias que exhiben una gran producción de investigación, como si su día fuera de 48 o 72 horas.

Con esos programas lo que se ha conseguido es pervertir la vida académica, obligando a que los profesores se dediquen a producir, como sea, lo que da más puntos, desatendiendo actividades menos lucrativas pero también sustantivas. Como las evaluaciones privilegian la productividad individual, han llevado a la desintegración de equipos de trabajo, imponiéndose el más puro individualismo con todas sus consecuencias. Así como los funcionarios académicos, también las comisiones dictaminadoras se han tornado en poderosas autoridades laborales. Desde luego para los funcionarios universitarios también es importante, para su carrera política, mostrar que su institución es muy productiva, que sus académicos son la crema y nata, que se demuestra en una producción elevada. La simulación campea por todos lados.

Elitización, antidemocracia y mayor control burocrático en las IES

A la par de esos programas de becas y estímulos, la política estatal ejecutada por las autoridades universitarias también ha avanzado en asegurar un mayor control burocrático sobre las mismas; como lo es reducir a un papel ornamental los órganos colegiados, simulando en ellos una vida democrática, porque en la realidad las autoridades en turno regularmente imponen sus decisiones. En dichos órganos aparte de los funcionarios, quienes por antonomasia forman parte de los mismos, también participan representaciones de estudiantes y profesores, supuestamente electos democráticamente, pero que pocos estudiantes y profesores participan en las votaciones. Los rectores son nombrados por una muy reducida junta de notables, misma que en acciones tipo endogámicas sus integrantes son electos por los poderes fácticos de la institución. La misma falta de democracia impera en el nombramiento de otros funcionarios, como directores. En los hechos la comunidad universitaria está excluida de esos procesos.

De igual forma, en tanto la demanda de mano de obra calificada en el mercado laboral se ha restringido, en los centros de educación superior públicos se reduce cada vez más su formación. En esa perspectiva se ha aminorado la matrícula en el bachillerato y las licenciaturas (los turnos en el Colegio de Ciencias y Humanidades fueron reducidos), los exámenes de selección se encargan de regular-limitar el ingreso de nuevos estudiantes, el número de estudiantes aceptados en las licenciaturas cada vez es menor, y mayor resulta el número de rechazados; asimismo se han encarecido las cuotas y servicios (esto poco lo han logrado en la UNAM, IPN y UAM que se localizan en la ciudad de México, pero sí ha avanzado en las instituciones ubicadas en otras entidades federativas). La escasez de recursos, como libros en las bibliotecas, laboratorios adecuados, salas de cómputo suficientes, horarios de clases ad hoc para los estudiantes que trabajan, comedores con horarios y precios accesibles, son algunos de los valladares con los que igualmente se obstaculiza el desarrollo y egreso de los nuevos profesionistas, e impactan principalmente a quienes proceden de los sectores populares. Casualmente es en esta época que han proliferado las escuelas y universidades privadas de todo tipo, asimismo el Conacyt ahora otorga financiamiento a las universidades privadas.

En ese tenor, en el Tratado de Libre Comercio se ubica a la educación como un campo de la inversión privada nacional y extranjera; por ejemplo, en el Capítulo X se específica la obligación de que todas las compras gubernamentales incluyendo las educativas, queden sujetas a licitación internacional; igualmente en el Capítulo XV se especifican limitaciones a las actividades del Estado en la educación. Por esa vía la educación, especialmente la superior, se torna funcional y subordinada a la empresa privada. Asimismo, bajo el discurso de relacionar la universidad con el sector productivo, se ha impuesto que la investigación científica responda a los requerimientos de las grandes empresas, sin mayor costo para las mismas. Se trata de otra expresión de la privatización de la universidad pública, tal cual está planteado en la restructuración conservadora.

Reforma conservadora en la educación superior.

El primer gran intento de reforma conservadora a la educación superior lo ensayó el Rector Jorge Carpizo en la UNAM. Con el análisis y propuestas presentadas en 1986 al Consejo Universitario en el documento *Fortaleza y Debilidad de la UNAM* (documento que no era más que la ejecución del *Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior* que estaba en proceso de ser formalmente aprobado por la ANUIES ese mismo año, aunque de la SEP ya tenía el visto bueno que acataba las orientaciones que sobre la materia había dictado el Fondo Monetario Internacional), e imponiendo su aprobación sin cumplir con los requisitos institucionales para hacerlo. En términos llanos lo hizo con un albazo, en la más pura tradición priista. No obstante ese golpe de mano, finalmente fue abortado por la batalla protagonizada por el movimiento estudiantil organizado en el Consejo Estudiantil Universitario (primer movimiento de masas que confrontó a la embestida conservadora que recorría el país), el que después de una huelga obligó a las autoridades a la realización de un Congreso Universitario, para que en él la comunidad universitaria discutiera el destino de la institución.

La administración encabezada por Carpizo, con todo el apoyo del aparato estatal, hizo hasta lo indecible para frenar o, de menos, neutralizar la respuesta estudiantil, como fue posponer lo más posible la realización del Congreso Universitario buscando el enfriamiento y desmovilización de los estudiantes. Contra esa reforma conservadora a la educación superior que se aplicaba a nivel mundial, el movimiento estudiantil se levantó no sólo en México, lo mismo sucedió en Francia, España e Italia.

La pretensión de la política del rector Carpizo era acentuar la elitización de la institución y encaminarla hacia la transformación conservadora que se imponía en el país. Para empezar se proponía limitar el acceso de los jóvenes a la universidad, argumentando supuestos malos resultados de los estudiantes, pero eso coincidía con: la reducción del presupuesto a las Instituciones de Educación Superior Pública (José Garandilla calcula que la caída del subsidio federal a la educación superior se refleja en el hecho que en 1977 el gasto por alumno era de 20,560 y para el 2000 se redujo a 13,972, a pesos constantes); la imposición de la lógica de la modernidad conservadora que prioriza y alaba lo privado sobre lo público, lo individual sobre lo colectivo, el ascenso social a través de la descarnada competencia individual de todos contra todos, y anatemiza la solidaridad social.

Todo esto en el contexto de una severa caída en el empleo y los salarios (en 1976, año en que la curva salarial alcanzó su punto más alto, los salarios representaban el 40.3% del PIB, diez años después esa cifra se redujo al 26%), que repercute de inmediato en la deterioro de las condiciones

materiales de los estudiantes, lo que obliga a muchos de ellos a buscar algún tipo de trabajo, que inevitablemente les mengua el tiempo para los estudios, otros de plano tienen que abandonar el estudio.

Como se ha anotado más atrás, la política estatal desde fines de 1982 tiene como objetivo central desmantelar los derechos sociales, como es la educación, y, por lo tanto, a una mayor privatización de la misma, aunque se diga lo contrario. Derecho social que desde las cúpulas del poder ha sido víctima, al igual que todo lo público, de una permanente denigración. Antaño la clase política priista enviaba a sus hijos a estudiar a las escuelas públicas, sus licenciaturas las cursaban en la UNAM, especialmente en la Facultad de Derecho, después en la de economía. La embestida conservadora ha hecho que la nueva élite política prefiera las escuelas privadas y menosprecie las públicas. Hoy el alma mater de priistas y panistas es el ITAM, el Tec, Lasalle, las escuelas de los Legionarios de Cristo. En los últimos gabinetes presidenciales la batuta la llevan los egresados de esas instituciones.

Ciertamente de manera formal los gobernantes y sus voceros oficiales y oficiosos niegan estar privatizando la educación pública. Misma posición han mantenido en cuanto a Pemex, sin embargo la actividad petrolera paulatinamente ha sido penetrada por la inversión privada, y finalmente en 2013 impusieron la reforma constitucional a través de la cual se privatizan los hidrocarburos, desbrozando así el camino para finalmente privatizar Pemex, tarea en la cual les ayuda la crisis petrolera que se vive.

En 1999 el Rector Francisco Barnés hizo un nuevo intento por imponer todo el paquete de la reforma conservadora en la UNAM, pero de nueva cuenta el movimiento estudiantil, ahora organizado en el Consejo General de Huelga, después de una larga huelga y de la entrada de la policía federal al campus universitario para acabar con el movimiento, así como de la renuncia del Rector Barnés, impidió la intentona, de lo cual las autoridades comprendieron que la transformación tenían que aplicarla de manera silenciosa y a un ritmo más lento del que la querían hacer.

En ese tenor, lo que no pudieron meter por la puerta, paulatinamente lo han ido introduciendo por las ventanas. Ironías de la historia, el rector Ramón de la Fuente que de facto llegó a la Rectoría con la policía federal por delante; así como el rector José Narro, Secretario General de la UNAM en el rectorado de Jorge Carpizo (encabezó la comisión de las autoridades en el diálogo público con el CEU y personaje central en la tarea de sabotear el Congreso Universitario y las transformaciones que proponían los estudiantes), ambos rectores con el apoyo estatal lograron tener bajo control a la comunidad universitaria a la par que se construyeron un perfil seudo progresista, lo cual les facilitó encabezar la transformación silenciosa de la UNAM.

Embestida y resistencia en la educación básica

Con esa relativa calma en las IES, la política estatal enfoca sus baterías a la educación básica con el fin de retomar el control subordinado de los profesores, para lo cual hicieron una reforma educativa cuyo eje central no es la educación, sino una reforma laboral cuya pretensión es desmantelar a la CNTE, someter a los profesores y pasar directamente el poder a la Secretaría de Educación Pública, dado el interregno que vive el SNTE. La Espada de Damocles que se utiliza es la evaluación a modo para infundir pánico entre los profesores, con el fin de que acaten el nuevo mando. Pero aparte de la resistencia que esa política está enfrentando de parte de los profesores, el

gobierno no tiene en el SNTE una burocracia sindical con la capacidad política para imponer los designios estatales, como lo hizo con Elba Esther Gordillo; tampoco al frente de la SEP hay un político con experiencia en la estrategia educativa, ni mucho menos con carisma y habilidad política para sacar adelante la tarea que le han asignado, por lo que el titular de la SEP trata de subsanar sus deficiencias con acciones populachera.

Sin embargo hay que anotar que algunas prácticas de secciones de la CNTE le "hacen el caldo gordo" a esa embestida, como es que los profesores dejen a los niños por largos periodos sin clases y no se las repongan después, lo que crea un gran malestar en los padres de familia y lleva a perder el apoyo de ellos. Igual reacción hay con medidas que recurrentemente afectan a terceros, especialmente de sectores populares, incluso en actividades que les reportan el ingreso con el que viven.

Empero, la realidad se les está complicando a los reformadores conservadores debido a la severa crisis que enfrenta el gobierno de Enrique Peña Nieto, quien llegó a la presidencia con el lema de que ellos, los priistas, si sabían cómo hacerlo. Pero lo que han hecho es profundizar la crisis que azota al país, empeorado la situación económica y provocando un mayor malestar social. El Pacto por México fue una *llamarada de petate* que rápidamente se convirtió en humo, demostrando con ello que no tienen ni idea de cómo sacar adelante al país.

Paralelamente se están desarrollando movimientos bajo formas autónomas de organización, los cuales desde su nacimiento toman distancia de los partidos políticos y desde luego del gobierno. Movimientos que aún no logran coordinar sus fuerzas y luchas, lo que facilita que algunos de ellos finalmente el gobierno los neutralice e incluso los diluya. Entre ellos ha destacado la lucha encabezada por el EZLN, así como el movimiento indígena en Cherán, Michoacán, en defensa de sus bosques; la batalla de la APPO en Oaxaca; el Movimiento por la Paz con Justicia y Dignidad, levantado por el poeta Javier Cicilia; la movilización de los campesinos de La Parota, Guerrero, para proteger sus tierras ante la amenaza de la construcción de una presa; la legendaria batalla de los pobladores de San Salvador Atenco, Estado de México; la rebelión de los indígenas Huicholes por preservar sus lugares sagrados; diversos movimientos contra la salvaje explotación minera desarrollada por el capital, principalmente extranjero; y desde luego las luchas de trabajadores mineros por sus condiciones de trabajo; la formación de las autodefensas en diferentes partes del país; el movimiento encabezado por los padres y madres de los 43 estudiantes de Ayotzinapa desaparecidos . En efecto, la realidad cada día es más complicada para el gobierno y los señores del capital, las fanfarrias conque iniciaron sus reformas conservadoras, hoy ya están afónicas.

***Telesforo Nava Vázquez**

Maestro investigador en el Departamento de Sociología de la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM-I)

Sus líneas de investigación son: Formación y desarrollo del régimen político en la Cuidad de México. Estado y conflictos sociales en la cuidada de México

Especialista en los temas: Estado y sistema Político mexicano y Gobierno y movimientos sociales en la Ciudad de México.

HUMANIDADES
(FRONTERAS)
HUMANITIES
(BORDER)

Enrique Puchet C.[1]

[1]Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, email: enriquepuchet@gmail.com

Resumen:

El lugar de las Humanidades vuelve a estar en cuestión. El artículo propone deslindes, inclusive autocríticos, capaces de ayudar a pensar al respecto. Los puntos en litigio siguen estando presentes.

Palabras clave: Humanismo, Replanteos

Abstract:

the role of humanities is again questioned. The article proposes demarcation, inclusive self- critics able to help think about it. The points of litigation are still present.

Key words: humanism, reconsiderings.

Recepción: febrero de 2016
Aceptación: marzo 2016

Forma de citar: Puchet, E. "Humanidades (fronteras)". (2016) *Voces de la educación*. 1 (2) pp. 87-92.

HUMANIDADES
(Fronteras)

No resulta fácil orientarse. Hoy, acerca de las Humanidades: su lugar en la educación, su relación con los campos de estudio que *no* serían ellas mismas. El concepto aparece confuso. Si evocamos la idea clásica: "los asuntos propios del hombre", no se ve qué quedaría fuera. Recordaremos que, en los orígenes de la finalmente denominada Facultad de Humanidades y Ciencias, su gran propulsor, Carlos Vaz Ferreira, observaba que bastaría con decir *Facultad de Humanidades,* puesto que es indudable que las propias ciencias, formales o empíricas, son obra *humana.*

La verdad es que, aunque todos intuimos que Física e Historia, por ejemplo, no tienen igual referencia a la conducta de los hombres, a la actuación humana en cuanto se despliega en sociedades y épocas, no es nada obvio sino más bien inexacto que no ocurra un constante reflujo, y enérgico, de la investigación y las técnicas aplicables a la Naturaleza, sobre los temas y los problemas propiamente humanos. Cualquiera piensa, entonces, en la Bioética o en la crítica *moral* que suscita la carrera armamentista, hija de los centros científicos tanto como de las fábricas. Las cosas se complican, en esto de qué ha de importar y qué, no, si tenemos en vista, como es normal, la comprensión y la mejora de la aventura humana. Todo confluye. Y no sería justo acusar a los `positivistas –al menos, a los fundadores- de haber desconocido el nexo entre científicos y moralistas. Auguste Comte lo señaló, hacia mediados del siglo XIX: si la Ciencia –y se trataba de las disciplinas naturalistas- se alejan provisoriamente de lo que más nos interesa, la vida de los humanos, es sólo para volver, *refluir* sobre ésta con beneficios de otro modo inalcanzables. Esto es cierto también en lo normativo. Dominar la prevención de epidemias *torna obligatorio* combatirlas sin exclusiones económicas ni geográficas (suelen ser una misma). Un aumento en los *poderes* se traduce indefectiblemente en un refinamiento de los ***deberes***, sea para condenar, sea para exigir.

Las vinculaciones anotadas, que son deseables y, a esta altura, inexorables, no impiden que podamos distinguir entre las disciplinas por su mayor o menor referencia a las personas que, en un ámbito educativo, desarrollan un currículo cualquiera, desde el básico al terciario. Esas personas, docentes y discentes, no están igualmente implicadas en una lección de Cosmología que en otra sobre Ética o Psicología. En estos últimos casos, sentirán que *de ellos se trata* cuando se habla, digamos, del Deber-y-las-Tendencias o de la realidad del Inconsciente. No se verán parecidamente comprometidos en las demostraciones de la Geometría Analítica que en la discusión acerca de Derechos Humanos. Un *calor vital* envuelve las cuestiones de este último orden. El sujeto se verá abocado a *decisiones* y no únicamente a *demostraciones*; no ya a *comprobaciones* sino, primordialmente, a *opciones.* Aunque la contribución del saber objetivo sea indispensable, lo esencial radica en actos de *preferir,* de *estimar.* Los individuos de tez oscura son mis semejantes: esta es una *decisión de reconocimiento*, la cual, a su vez, no puede menos que pasar por *el conocimiento* de la inexistencia de razas puras.

Tal parece que hay que persistir en la admisión de disciplinas y de experiencias que abocan a instancias culminantes de compromiso y deliberación. Que ellas sean también instancias de reflexión, sustraídas a toda brutalidad fanática, es responsabilidad del contexto en que se llevan a cabo, características "ambientales" en que, *otra vez,* importa

la presencia de la ciencia con sus rasgos de objetividad, inclusive de impersonalidad. No se es menos "personal" porque se admitan las razones en las que "todo el mundo" necesita concordar.

En la actualidad, la inquietud respecto de las Humanidades se centra principalmente en un terreno de enfrentamientos cuasi bélicos: el debate en torno a la razón de ser -o, al contrario,la invalidez- de estudios tales como Filosofía y Artes *en un "clima" mundial signado por el protagonismo del hacer técnico y la ardorosa carrera hacia ocupaciones de diverso nivel construídas sobre el armazón de la actividad tecnificada.* Vistas las sociedades, y la relación inter-naciones, como sistemas en los que la pertenencia de cada cual depende del *saber-hacer*, la Educación, se piensa, es aquella pieza de los sistemas que provee capacidades, que favorece los valores de logro, ascenso, futuros promisores. Esta es, por de pronto, la visión que, en aparente mayoría, teóricos y académicos difunden a diario y en la que encuentran contento generaciones de "formandos" cuyos componentes son, precisamente, los candidatos a consolidar ese mismo estado de cosas que, sin embargo, en círculos "ilustrados", se acostumbra denigrar.

Nadie,- y, menos que muchos, el autor de estas líneas-, puede pretender abarcar, desenredar el complejo de nociones heterogéneas que se agolpan al servicio de este concepto ofrecido como clave para nuestro tiempo: *la educación* (se oye a cada paso) *no quiere ser ya más que servidora de la "riqueza de las naciones" expresada en índices cuantificables de desarrollo económico-social inseparables del sentido de prosperidad y de satisfacción inherentes al propietarismo capitalista.* Nadie, decimos, consigue recorrer todas las direcciones que aquí se anudan. Habría que distinguir, por ejemplo, en tanto que actores del desarrollo, entre la pequeña ambición que nace en los "marginales" que aspiran a *un-mejor-futuro* (que bien puede reducirse a sustituir la labor de los brazos por la de de una máquina elemental: también en esto se especializan individuos) y, por otro lado, los pujantes proyectos de posgraduación que encierran la promesa de distinciones y cargos conspicuos, privados o públicos; si no se contemplan estos matices, tampoco se sabe dónde nos encontramos. Luego, *habría* que tomar en cuenta, en materia de producciones de "expertos", el muy reciente documento de UNESCO, "Replantear la educación" (2015), en el que no parece que se alcance perfecta claridad acerca de cómo conciliar la reiterada mención del *desajuste educación/empleo* con la invocación, asimismo repetida, a un Humanismo que por cierto necesita ser revitalizado: la verdad es que, allí, nos quedamos sin saber si "capital humano" es una categoría aceptable o aborrecible. Y así podría seguir enumerándose distingos indispensables y carencias conceptuales, propias y ajenas.

Entretanto, retorna, sin respuesta suficiente a la vista, la pregunta que desvela a los educadores: *¿Qué hacer con las Humanidades? ¿qué lugar indisputable asignarles a "la Filosofía y las Artes" en planes de estudio de los que están a punto de ser desalojadas…o lo han sido ya* (se lo afirma desde países como México y España)?

Unas palabras de prestigiosa académica contemporánea aportarán vislumbres orientadoras—tampoco ellas han de bastarnos, desde luego.

Se ha difundido entre nosotros el discurso pronunciado por la filósofa estadunidense MARTHA NUSSBAUM en la Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia), en diciembre de 2015. Si no del todo original, sí exhibe las cualidades de precisión que uno puede esperar de una intelectual. Tal o cual de sus afirmaciones producirá, suponemos, cierto escozor en mentalidades de nuestros medios demasiado inclinadas a decidir

taxativamente *qué asuntos* deben ingresar al aula como "autorizables". Es lo que sucede, por ejemplo, con la aparición inusitada del valor de la "compasión", habitualmente confinado, por nuevos "espíritus fuertes", al reino de las flojedades filorreligiosas.

Los siguientes aspectos merecen destacarse.

a) La tesis central de Nussbaum, si acaso carente de claroscuros, no ofrece dudas: la educación que gana espacio en el mundo de hoy, "basada principalmente en la rentabilidad", relega u omite *habilidades que son necesarias para mantener vivas las democracias.* Pues, si sólo es cuestión de hacer de los individuos "máquinas útiles", si lo que se busca es mejorar la competitiividad en el mercado global, es inevitable que resulten sacrificados el *sentido crítico* aplicado a las tradiciones y la *compasión* que hace del prójimo un semejante, quizás un semejante menoscabado material y culturalmente. La "crisis" no consistiría en que los sistemas realicen mal lo que se proponen,-aunque no falten quejas a este respecto, por lo común empresarias-, sino en el hecho de convertir a la educación en "medio para promover el crecimiento económico".-Todavía, señalémoslo de paso, habría que fijar las ideas en cuanto a qué es "crecimiento" y qué, "desarrollo".

b) La referencia a la *criticidad* es especialmente válida y, sin duda, oportuna. Hay en las instituciones más autoritarismo que lo que generalmente se cree. Las instituciones educativas –las universidades, en particular- necesitan cuestionarse acerca de la inaceptable facilidad con que desarrollan *ortodoxias.* Ortodoxias hacia adentro y hacia afuera—queremos decir: sobrentendidos o consignas al consagrar modalidades preferidas (temas y autores; evaluaciones; existencia de "casos cerrados") y al mostrarse poco dispuestas a ejercer su Autonomía respecto del poder político establecido (propensión a cultivar el género de la "historia oficial", incompatible con la veracidad y la amplitud de miras que son razón de ser de un centro científico). Usualmente, la primera especie no es más que la cara interna de la segunda, y no para gloria de la libertad intelectual.

   En otro sentido, coadyuvante con el anterior, valdría la pena examinar si el "parroquialismo" que Nussbaum denuncia no está presente en cierto prestigio readquirido por el concepto de "comunidad", sobre el cual el antes citado documento de UNESCO manifiesta simpatía.

c) Está haciendo falta contraer, o recuperar, el hábito de "intercambiar ideas en un ambiente de respeto mutuo a la razón" (nótese este uso de "razón", en singular). No hay que temer el retorno al refinamiento de la tradición clásica:

Durante la formación universitaria, afirma Nussbaum, *se puede enseñar con nueva sofisticación y rigor, a través de cursos de ética filosófica y el estudio minucioso de grandes textos tales como los diálogos de Platón, que muestran el valor de esta capacidad y desafían a los estudiantes a participar en el* mismo. (Mejor aún si ampliamos el clasicismo para incluir también a los modernos: si de Filosofía ha de tratarse, es verosímil que Descartes, Hume o Kant tengan todavía mucho que decir al estudiante de nuestros días.)

Nuestra filósofa se muestra más incisiva cuando desciende al trabajo de todas las horas. Mejor que con invocaciones, la prédica invasora de las "máquinas útiles" se ha de contrarrestar con una propuesta que no dejará de producir consternación en nuestro modo profesionalista de ver las cosas:

"**En términos curriculares, estas ideas sugieren que todos los estudiantes universitarios deben aprender los rudimentos de la historia del mundo y tener una comprensión rica y no estereotipada de las principales religiones del mundo, y luego deben aprender a indagar con mayor profundidad en al menos una tradición desconocida…"**

No es poco decir. Si, como es imperativo, ha de haber un nuevo Humanismo en educación, tendrá que enseñar el gusto bien informado por *la obra humana*, y esta es inseparable de sus manifestaciones en el tiempo. Aunque al precio de dejar atrás a teorizaciones que han sido, restablecerá el *conocimiento histórico* en el lugar al que tiene indisputable derecho.

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 educaci n. Ensayos cr ticos, Editorial Ideas, Fhuce, UdelaR, 2006.

AUTONOMÍA DE GESTIÓN DE LA ESCUELA. LAS SEÑALES DEL ISOMORFISMO EMPRESARIAL

AUTONOMY OF DEALINGS IN SCHOOLS. THE SIGNS OF CORPORATE ISOMORPHISM

Lucía Rivera Ferreiro[1]

Roberto González Villarreal[2]

[1]Profesor investigador del Doctorado en Política de los Procesos Socio Educativos, Universidad Pedagógica Nacional Ajusco, email: lrivera.upn@gmail.com

[2]Profesor investigador del Doctorado en Política de los Procesos Socio Educativos, Universidad Pedagógica Nacional Ajusco, email: robertogonzalezvillarreal@gmail.com

Autor para correspondencia: lrivera.upn@gmail.com

Resumen:

La incorporación de la autonomía de gestión al marco jurídico que regula el sistema educativo, indica que la escuela es uno de los objetos de intervención de la reforma educativa. ¿Qué propósitos persigue esta legalización?, ¿qué efectos busca producir en las aulas y en el trabajo cotidiano de los docentes? Estas son las preguntas que intentamos responder en la presente colaboración.

Palabras clave: Reforma educativa, autonomía de gestión escolar, organización escolar.

Abstract:

The incorporation of the autonomy of management to the legal framework that regulates the educational system, indicates that the school is one of the objects of intervention of the educational reform. What effects does want to produce this legalization in the classroom and in the daily work of teachers? These are the questions that we try to answer in the present article.

Key words: Educational reform, school management autonomy, school organization.

Recepción: 4 de abril

Aceptación: 8 de abril

Como citar: Rivera, L. González, R. (2016) Autonomía de gestión de la escuela. Las señales del isomorfismo empresarial. *Voces de la Educación.* 1 (2) pp. 93-101.

AUTONOMÍA DE GESTIÓN DE LA ESCUELA. LAS SEÑALES DEL ISOMORFISMO EMPRESARIAL

Introducción

Las críticas a la Reforma Educativa del gobierno de Enrique Peña Nieto se han concentrado en la evaluación docente, uno de sus objetos de intervención más evidentes, más no el único. De forma un tanto cuanto silenciosa, la escuela también está siendo afectada por este proceso.

Resulta significativo el hecho de que un tema que ha formado parte de la política educativa implementada desde hace dos décadas para mejorar la calidad de la educación, hoy sea recuperado, relanzado e integrado como elemento clave de la reforma. Esto no es producto del azar, tampoco una mera ocurrencia, persigue un objetivo estratégico: intervenir en la escuela. Las preguntas a las que nos interesa dar respuesta son, ¿qué propósitos persigue la llamada autonomía de gestión de la escuela?, ¿cómo está afectando la organización y funcionamiento cotidiano de las escuelas?, ¿qué efectos busca producir?

En un primer momento se describen las características de la autonomía de gestión de la escuela a partir del contenido del Artículo 3°, la LGE, el Programa Sectorial de Educación 2012-2018 y el Programa Escuela al Centro. La intención es mostrar la forma en que las reglas, los discursos, las estrategias y acciones se articulan y complementan entre sí, conformando un dispositivo pragmático-conceptual diseñado con la finalidad expresa de intervenir en la escuela e incidir en las prácticas en el aula.

El segundo apartado está dedicado a comentar los posibles efectos los cambios normativos, programáticos, organizativos y operativos que a nombre de una autonomía de gestión carente de toda argumentación convincente, ya se han comenzado a instrumentar en las escuelas. Las estrategias y acciones propuestas están encaminadas a controlar el uso del tiempo, el espacio y los recursos, de forma similar a las utilizadas en el sistema Toyota de producción. Todo sugiere que un objetivo estratégico de la reforma es reconfigurar las escuelas públicas para mejorar el logro de aprendizajes en los alumnos, equiparándola con una empresa manufacturera que funciona conforme un esquema de producción en masa.

1. Autonomía de gestión por decreto

La autonomía de gestión de la escuela, idea presentada como una novedad en los compromisos políticos del “Pacto por México”, fue incorporada de manera casi literal en un instrumento jurídico de observancia obligatoria.

Cuadro 1. Autonomía de Gestión

Pacto por México	Fracción III, Artículo 3°
"Se robustecerá la autonomía de gestión de las escuelas con el objetivo de mejorar su infraestructura, comprar materiales educativos, resolver problemas de operación básicos, y propiciar condiciones de participación para que alumnos, maestros y padres de familia, bajo el liderazgo del director, se involucren en la resolución de los retos que cada escuela enfrenta" (Compromiso 9)	"Fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas ante los órdenes de gobierno que corresponda con el objetivo de mejorar su infraestructura, comprar materiales educativos, resolver problemas de operación básicos y propiciar condiciones de participación para que alumnos, maestros, bajo el liderazgo del director, se involucren en la resolución de los retos que cada escuela enfrenta".

Para cumplir con el mandato constitucional, La Ley General de Educación señala en su artículo 22, que "….se fortalecerá la capacidad de gestión de las autoridades escolares y los padres de familia" (Art. 22, LGE). Esta idea se complementa en el artículo 28 bis: "Las autoridades federal, locales y municipales, en el ámbito de sus atribuciones, deberán ejecutar programas y acciones tendientes a fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas".

Recién aprobada la reforma constitucional y las modificaciones a la LGE, la SEP emitió el Acuerdo 716 "Lineamientos para la Constitución, Organización y Funcionamiento de los Consejos de Participación Social en la Educación" y el 717 que contiene los "Lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar". En ambos documentos se definen un conjunto de prioridades a las que deben responder tanto los planes de mejora de las escuelas como los de los Consejos Escolares de Participación Social. Hay al menos dos que les son comunes. Una es el fomento y mejora de competencias de lectura escritura y matemáticas; la otra se relaciona con el tema de la violencia y la convivencia escolar.

Ni en la Constitución ni en la LGE se exponen los fundamentos que sustentan esta decisión. En el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2013-2018) se presenta un diagnóstico justificatorio de los propósitos, contenidos y estrategias para intervenir en la escuela. En un tono imperativo, se presentan un conjunto de afirmaciones carentes de evidencias o datos que les den sustento.

> *"El* ***modelo de gestión institucional*** *que ha prevalecido en la relación con las entidades federativas* ***se ha caracterizado por una instancia de decisión central y por ejecutores estatales****. Ese modelo de gestión está alejado del espíritu federalista, pues* ***el gobierno federal ha invadido ámbitos propios de las autoridades locales.*** *La* ***planeación*** *ha estado* ***centrada en los requerimientos de la estructura administrativa y alejada de las necesidades de la escuela.*** *La escuela ha sido la principal receptora de los efectos perniciosos de esta relación. Por un lado, ha padecido una congestión de iniciativas y demandas que por sí sola no puede resolver. De otro,* ***la comunidad escolar está desprovista de apoyos, mecanismos, sistemas y recursos que le faciliten su labor educativa.*** *La ausencia de un marco normativo flexible, actualizado y promotor de la corresponsabilidad por los resultados educativos es una fuerte limitante para el desarrollo de las escuelas.* ***Es indispensable*** *que las autoridades*

educativas, del ámbito federal y estatal, se organicen para que su actuación gire en torno a las necesidades de la escuela, y no al revés…..Por ello se impulsará una nueva relación con las autoridades educativas estatales, donde la SEP asuma un papel normativo, construyendo en diálogo permanente con las entidades federativas las condiciones para el buen funcionamiento de sus escuelas, garantizando el carácter nacional de la educación y, a la vez, promoviendo la eficacia del sistema a fin de que ***la escuela y los aprendizajes sean la prioridad de la estructura educativa***." (PSE 2013-2018, p. 4)

- El sistema básico y la ruta de mejora escolar

Tanto los ordenamientos jurídicos como los propósitos del PSE 2012-2018 se recuperan y resumen en un conjunto de prioridades y condiciones que la SEP ha denominado "Sistema básico de mejora educativa", a saber: mejora del aprendizaje de la lectura, escritura y matemáticas, disminución del abandono escolar y normalidad mínima. Estos tres aspectos serán reiterados una y otra vez en las iniciativas gubernamentales subsecuentes, como se verá enseguida.

La SEP define la normalidad mínima como conjunto de condiciones básicas indispensables que deben cumplirse en cada escuela pública para el buen desempeño de la tarea docente y el logro de aprendizajes de sus alumnos/as (SEP, 2013c). Sus rasgos característicos son: todas las escuelas públicas brindan el servicio educativo los días establecidos en el calendario escolar; los grupos disponen de maestros/as la totalidad de los días del ciclo escolar, los maestros/as inician puntualmente sus actividades; los alumnos/as asisten puntualmente a todas las clases; los materiales para el estudio están a disposición de cada uno de los alumnos/as y se usan sistemáticamente; el tiempo escolar se ocupa fundamentalmente en actividades de aprendizaje; las actividades que propone el docente logran que todos los alumnos/as participen en el trabajo de la clase; todo el alumnado consolida, acorde a su ritmo de aprendizaje, su dominio de la lectura, la escritura y el razonamiento lógico matemático de acuerdo con su grado educativo. El énfasis de esta noción de normalidad está puesto en lo que hacen docentes y alumnos en el aula.

La "Ruta de Mejora", definida como un sistema de gestión para ordenar y sistematizar procesos de mejora, constituye un "*recurso al que el Consejo Técnico Escolar regresa continuamente para que no pierda su función como herramienta de apoyo en la organización, la dirección y el control de las acciones que el colectivo escolar ha decidido llevar a cabo en favor de su escuela*" (SEB, 2014:10), es una herramienta impuesta por la SEP para que directores y docentes revisen el grado de cumplimiento de metas verificables respecto a las prioridades ya mencionadas: normalidad mínima de operación escolar, aprendizajes relevantes en lectura, escritura y matemáticas, conclusión oportuna de la educación básica de todos los alumnos y convivencia sana y pacífica en las escuelas. La Subsecretaría de Educación Básica elabora y envía a las escuelas la guía a seguir en cada reunión del Consejo Técnico Escolar.

1.1 Líneas estratégicas del Plan Escuela al Centro

El complemento operativo de las prescripciones contenidas en la normatividad antes descrita, es el Plan Escuela al Centro. Por medio de este plan la SEP articula propósitos, contenidos y estrategias en un nodo particular más estratégico que descriptivo, con seis las líneas generales de acción directa en las escuelas: nueva plantilla y organización de horarios y calendario, sin reducir el número total de horas; manejo de presupuesto propio; fortalecimiento de Consejos Escolares, depositando en las escuelas la responsabilidad de decidir fechas y horarios de reunión; participación social efectiva; mejoramiento del uso del tiempo escolar; escuelas de verano. Los detalles se exponen en el documento *La escuela al centro. Un nuevo esquema de organización y acompañamiento para las escuelas de educación básica (SEP, 2016).* La visión o imagen ideal de escuela ubica a todos los agentes educativos alrededor de aulas, docentes y alumnos, aunque la exposición escrita sugiere más bien que el sistema estará encima de las escuelas, dentro de las aulas, vigilando, fiscalizando aspectos clave de la llamada normalidad mínima: recursos, tiempo, espacios, actividades.

Las supervisiones escolares ocupan un lugar estratégico, así lo sugieren los siguientes cambios organizativos y funcionales propuestos: incorporar un apoyo técnico pedagógico y otro de gestión administrativa en cada supervisión y reducir a seis el número de escuelas a supervisar en lugar de diez. Además, los supervisores recibirán capacitación para aplicar un sistema de alerta temprana de alumnos en riesgo de no lograr los aprendizajes esperados así como también una herramienta de observación sistemática en el aula conocida como método Stalling, con la finalidad de "garantizar el uso óptimo del tiempo escolar" (Juárez, 26 de enero de 2016).

El sustento de estas medidas es un estudio del Banco Mundial cuyas conclusiones son: "en el aula, 56 por ciento del tiempo de la jornada se trabaja de forma intensa en actividades pedagógicas…. La meta es alcanzar 85 por ciento del tiempo en labores educativas" (Poy, 5 de febrero de 2016). La observación estará focalizada en las prioridades reiteradas una y otra vez en la LGE, el sistema de mejora continua, los acuerdos 716 y 717 y en la ruta de mejora. La reforma pretende llegar a la escuela afectando sus formas de organización interna, busca controlar el uso del tiempo, el espacio y los medios de enseñanza y aprendizaje en el aula.

2. Efectos: hacia la toyotización de la educación escolarizada

Si la reforma educativa se ha valido de la evaluación como estrategia de control laboral y profesional de los docentes, la autonomía de gestión pretende controlar el uso del tiempo, el espacio y los recursos y actividades de aprendizaje, todos ellos elementos estratégicos del trabajo docente en la escuela. Asegurar el orden en todas y cada una de las aulas así como controlar los insumos involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje evitando su desperdicio, los rendimientos y logros de aprendizaje medibles vendrán por añadidura. Tal es el razonamiento, así de simple y reduccionista es la visión de los impulsores de la reforma educativa.

La SEP supone que aspectos sustantivos del trabajo en el aula, como lograr que todos los alumnos se involucren en clase, son controlables y previsibles, por tanto exigibles. La noción del tiempo escolar se equipara con el de la jornada laboral, y como tal no admite desperdicio;

las actividades en el aula se reducen a cuestiones meramente operativas que seleccionadas y aplicadas en la cantidad, frecuencia y momento oportuno, producirán los efectos deseados.

Por lo demás, la reiteración tanto en declaraciones y documentos oficiales, respecto a que los contenidos prioritarios son la lectura, la escritura y las matemáticas, conlleva implícitamente una concepción sumamente instrumental del currículo y el aprendizaje escolar. De facto, los planes y programas se reducen a estos contenidos, las evaluaciones del aprendizaje los refuerzan.

Los seis puntos de la escuela al centro están dirigidos a transformar aspectos sustantivos del funcionamiento escolar, constituyen instrumentos para imponer la denominada normalidad mínima bajo la cual subyace una idea de escuela como organización productiva; cual si se tratara de una fábrica de hilados o sábanas, se requiere de técnicos operarios para producir determinado tipo de mercancías, bajo la consigna de trabajar más por el mismo salario.

Todo tipo de educación busca cambiar algo, modificar comportamientos, modos de ser, estar y hacer. En este sentido, la actual reforma es profundamente educativa, pretende derruir la escuela pública forjada en el siglo pasado para sobre sus ruinas, erigir una organización lo más parecida posible a una fábrica de producción masiva de logro educativo. Por eso el Estado no ha escatimado recursos para imponerla, ha decidido emprender una estrategia de guerra a menudo nada sutil. Qué mejor que un aparato de vigilancia fortalecido, supervisores que funjan como capataces de un número reducido de escuelas, apoyados por un staff de directivos engrosado dentro de cada escuela, para asegurar que así sea.

La escuela que se perfila se asemeja a una organización productiva rentable, cuya misión es responder eficazmente a la demanda de mejorar resultados de aprendizaje; se propone un modelo de gestión por resultados que tiene en la "Ruta de Mejora" su principal instrumento. Con los cambios en curso más lo que están por venir, se busca controlar tres elementos sustantivos de la vida escolar, otrora bajo el dominio de los docentes: el tiempo, el espacio y los recursos. El supuesto subyacente es que esto traerá consigo la estabilidad y previsibilidad necesarias para producir una educación de calidad, o lo que es lo mismo, el anhelado logro educativo.

Todo encaja, las iniciativas gubernamentales progresivamente van adquiriendo sentido; en el horizonte se mira el advenimiento de una dictadura, la de una pedagogía empresarial en la que lo único importante es aprender aquello que dicta la organización racional del trabajo, auxiliada por el cronómetro. "El maestro de escuela, en esta concepción, no requiere de grandes conocimientos filosóficos, psicológicos, culturales y humanísticos, sólo necesita unas cuantas competencias específicas y disciplinares, saber ejecutar un número pequeño de operaciones y repetirlas durante la jornada, sin perder tiempo" (Vidales, 2013).

Los cambios en la organización de la escuela constituyen dispositivos de disciplinamiento laboral. El gerenciamiento de los sistemas de mejora continua, aspecto emblemático de la modernización toyotista, se constituye en el principio normalizador unificador de las prácticas educativas en el aula y la escuela (Frigari y Álvarez, 2013:56). Nos encontramos ante un sistema complejo de racionalización integrado por sofisticados dispositivos para intervenir sobre las formas de organización del espacio escolar, las prácticas cotidianas de los docentes en el aula, para incidir finalmente en los aprendizajes de los alumnos. La reforma

educativa recurre al isomorfismo empresarial para equiparar los procesos de enseñanza y aprendizaje que transcurren en las aulas, con los componentes de una línea de montaje y a la escuela como una empresa manufacturera de logro educativo en masa. La introducción del cronómetro ideada por Henry Ford para romper con las prácticas basadas en el oficio y controlar la producción en las fábricas (Coriat, 2011), ha llegado a la escuela mexicana.

Referencias bibliográficas

Alvarez, D. (2013) Poder, control y producción de subjetividad en las prácticas laborales del toyotismo. Recuperado de: http://p3.usal.edu.ar/index.php/miriada/article/view/3106/3752 el 10 de febrero de 2016

Coriat (2011) El taller y el cronómetro. Ensayo sobre el taylorismo, el fordismo y la producción en masa. México, Siglo XXI

Figari, C. y Alvarez, D. (2013): Toyotización, control laboral y lógicas de formación corporativas; Revista Ciencias sociales, Número 83, mayo 2013; ISSN 1666-7301; P. 56-62; Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Figari C; Hernández, M (2008): Dispositivos de disciplinamiento laboral en una empresa del sector automotriz. El "mantenimiento total" como espacio de disputa. 4 Seminario de trabajo, UNESP – MARILLA, del 26 al 30 de mayo de 2008, Brasil.

Flores, D. (2012). Reflexiones alrededor del Método Stallings. Recuperado de http://palido.deluz.mx/articulos/800 el 12 de febrero de 2016.

Poy, L. (5 de febrero de 2016) Darán capacitación a supervisores escolares sobre confianza y autoridad. Recuperado de http://www.jornada.unam.mx/2016/02/05/politica/012n2pol el 12 de febrero de 2016

Padilla, R. (2013) Formación docente en educación media superior: diseños y evaluación de un modelo. México, Universidad de Guadalajara

Vidales, (2013). La Pedagogía empresarial. Recuperado de: http://www.educacionfutura.org/la-pedagogia-empresarial/ el 9 de febrero de 2016.

Lucía Rivera Ferreiro

Profesora del Doctorado en Política de los procesos Socio Educativos en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Ajusco, doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México y miembro del SNI. Sus temas de interés son: reformas educativas en el nivel básico, políticas educativas y prácticas de gestión. Es autora del libro "Supervisoras de Educación preescolar en tiempos de la obligatoriedad"; coautora del capítulo "El lado obscuro de la RIEB", publicado en el libro El secuestro de la educación: el sexenio educativo de Elba Esther Gordillo y Felipe Calderón, México, editado por La Jornada y la UPN. Junto con Roberto González Villarreal, coordinó el libro Gestión de la violencia escolar editado por la UPN.

Roberto González Villarreal

Profesor del Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Doctor en economía. Estudió en el ITESM y en la UNAM. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Sus últimos libros son La violencia escolar. Una historia del presente (UPN, 2011); e Historia de la desaparición. Nacimiento de una tecnología represiva (Terracota, 2012). El acontecimiento #YoSoy132. Crónicas de la multitud (Terracota, 2013). La gestión de la violencia escolar (UPN, 2014). Ayotzinapa, la rabia y la esperanza (2015). Líneas de investigación: movimientos sociales en el capitalismo cognitivo; violencia escolar y educación laica.

APORTES DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA Y DESCOLONIAL PARA UN PROYECTO POLÍTICO-EDUCATIVO DEL SUR Y PARA EL SUR

CONTRIBUTIONS OF THE CRITICAL AND DECOLONIAL PEDAGOGY FOR AN EDUCATIVE-POLITICAL PROJECT OF THE SOUTH AND FOR THE SOUTH

María Marta Yedaide[1]

[1]CIMED (Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación), Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP), Argentina, email: myedaide@gmail.com

Resumen:

Este trabajo se propone reivindicar la vigencia de la pedagogía crítica para la compresión y transformación de las problemáticas educativas, a la vez que busca promover y remarcar el advenimiento de la perspectiva descolonial. Estos afluentes, sostenemos, tienen potencial para la construcción de un proyecto formativo político, enraizado en y al servicio de nuestros contextos educativos inmediatos.

Palabras clave: pedagogía crítica; pedagogía descolonial; proyecto educativo- político

Abstract:

This paper aims at reinforcing the pertinence of critical pedagogy for understanding and transforming educational issues, as it promotes and emphasizes the emergence of decolonial perspectives in this field. These tributaries may contribute, we believe, to the construction of an educational-political project, rooted in and functional to our immediate educational scenarios.

Keywords: Critical Pedagogy; Decolonial Pedagogy; educational-political project

Recepción: 1 de abril
Aceptación: 5 de abril

Como citar: Yedaide, M. (2016) Aportes de la pedagogía crítica y descolonial para un proyecto político-educativo del Sur y para el Sur. *Voces de la Educación.* 1 (2) pp. 102- 109.

Aportes de la pedagogía crítica y descolonial para un proyecto político-educativo del Sur y para el Sur

La necesidad de un proyecto educativo- político

Al decir que proponemos forjar un proyecto educativo, asumimos en primer lugar que tenemos algunas certezas respecto de qué vale la pena transmitir[1], a quiénes y por qué. Más aún, acordamos tácitamente que fundamos tal proyecto en la ilusión de porvenir, de mejora o superación, aunque ya no podamos utilizar la palabra progreso sin levantar sospechas. Cuando decimos que no es sólo educativo, sino también- e indisociablemente- político recordamos que es en el ámbito de la cultura, de lo público y del interés común donde tal ilusión encuentra asilo. En un sub-continente y un tiempo de grandes fluctuaciones ideológicas, hablar de la educación como política puede evocar cierto malestar cuando se asocia a ciertas facciones gubernamentales y sus excesos. Pero privar a la educación de su contraparte política es vaciarla de sentido y privilegiar al mismo tiempo la mirada reduccionista y tecnocrática de la pedagogía, fomentando su desprestigio y desvalorización como técnica prescindible.

Así, asumimos una posición contestataria del retiro del interés por la pregunta por el poder y su circulación al ocuparnos de un proyecto educativo. La creencia en un relato de lo educativo por fuera de tales relaciones de poder es una ficción peligrosa y, como dice Giroux (2015), la prueba más contundente de su eficacia en la formación de conciencias. La ideología neo-liberal, que trata a los proyectos sociales en clave análoga a las lógicas de mercado y traduce educación a instrucción para el trabajo o la profesión, suprime la inquietud relativa a los fines últimos y la urgencia por la revisión del sujeto cívico y las condiciones que lo circunscriben y limitan (Giroux, 2016).

La inquietud respecto del fin de la educación es necesaria e inevitablemente política, y debe ser rescatada de las tendencias a anular a los sujetos con sus pulsiones de vida. Si el proyecto educativo no recupera la historia y no promueve el agenciamiento como causa y consecuencia de la alfabetización de las conciencias, los discursos despectivos de lo público y lo crítico que circulan en la pedagogía inmanente, anquilosados como sentido común, arrastran a la escuela (en todas sus formas y niveles) a una condición de necrosis ideológica e irrelevancia cívica. No existe conquista más plena del sistema mundo moderno colonial expresado como capitalismo salvaje.

Lo que los pedagogos críticos (aún) tienen para aportar

Como Alicia de Alba (1998) propone con solidez y contundencia, la pedagogía ha estado amenazada por la tendencia a la banalización y consecuente debilitamiento de la fuerza crítica en

[1] El término transmisión en este contexto asume la fuerza conceptual que le imprime Hassoun (1996), distanciándose por tanto de la significación más frecuente que cosifica a los sujetos como meros receptores de un legado, a la vez que reafirma tanto el sentido social de pasaje como el valor de la discontinuidad, la creatividad y la ruptura respecto de las tradiciones.

la comprensión y fundamentación de lo educativo. La cosificación de lo pedagógico encarnada en una mitificación del currículo (eficaz productor de subjetividad) se hace posible en la constitución de relatos pedagógicos que congelan los espacios de poder y buscan miopía ante los conflictos. Se han constituido hiatos entre "el constructor de la palabra y escucha" (de Alba, 1998, p. 35), transformando la palabra viva en un cuerpo inerte-- unidades de información que traducen una pulsión política en un hecho cerrado, consumado--. Así, por ejemplo, la práctica escolar bancaria de Freire es un "contenido del programa", inmovilizado y repetido al estar preso en las lógicas y rutinas académicas de clases magistrales, lectura bibliográfica, recuperación memorística. Los sujetos devienen objetos de la palabra del otro, dejan afuera sus cuerpos y sus deseos, y la fuerza primigenia de la pedagogía crítica es domesticada. En otras palabras, sin una intervención explícita y subversiva, la tendencia hacia una pedagogía cautiva de la racionalidad tecnocrática arrastra hacia un tratamiento a-político y a-ideológico de lo educativo.

Frente a este estado de la cuestión, que parece presentarse por defecto en las instituciones y proyectos educativos como una práctica hegemónica de asimilación de los brotes contra-hegemónicos, los pedagogos críticos se crean y recrean. Asumen la necesaria condición de movimiento de sus tesis (Mc Laren y Kincheloe, 2008), ensayan escenarios culturales como nuevas esferas para la educación (Silberman-Keller y col., 2011), se inscriben en lo coyuntural para denunciar los artilugios siempre creativos del establishment (Apple, 2015; Giroux, 2016). En permanente tránsito hacia la vulneración de la injusticia social, se inmiscuyen en la semiología, las industrias culturales, los movimientos sociales y las lecciones que ofrecen. Se resisten, así, a la repetición irreflexiva de sus propios dichos, entendiendo que la única constante es el proyecto de educación liberadora. Producen materiales, participan de foros, hacen oír sus voces y las voces más bajas (Bidaseca, 2010).

No pueden, no obstante, evitar la sacralización, el empaquetamiento y la mistificación de su discurso si no existe en el educador del aula la voluntad de agenciamiento político, la pregunta como hábito, la confianza en el diálogo y la disputa por los sentidos. Estos son los verdaderos pedagogos críticos, cuyos aportes son finalmente resonantes en las comunidades que habitan. Los maestros y profesores-- los escucha en palabras de de Alba—somos los genuinos protagonistas del proyecto educativo, los que debemos afectarnos por las "gramáticas del sufrimiento" (Giroux, 2004), asumirnos con coraje cívico y transformar las aulas en oportunidades, escapando a la "enfermedad de la narración" (Freire, 1975, p. 71). No podemos consentir sujetos alienados, enajenados de sus propias historias y circunstancias político-sociales, carentes de herramientas para transformar la realidad y emanciparse de las estructuras que los oprimen. No podemos dejar de preguntarnos por el sentido de la educación.

Las apuestas de unas pedagogías descoloniales

El pensamiento o giro decolonial es relativamente reciente como campo de problematización organizado, puesto que sus grandes referentes han elaborado el núcleo de sus tesis entre fines del siglo pasado y los primeros años de este milenio. Sus afluentes, no obstante, se remontan a los primeros relatos contra-coloniales de América, así como recuperan los fecundos aportes de Fanon, las revoluciones y movimientos sociales del continente (pasadas y recientes), y la inmensa producción de los estudios culturales, poscoloniales y subalternos del siglo XX (Bidaseca, 2010).

El argumento central del giro decolonial se articula en torno a la tesis sobre la *colonialidad del poder* del sociólogo y teórico político peruano Aníbal Quijano (1999, 2000). La llegada de los europeos a América, sostiene Quijano, implica la re-asignación identitaria de todos los pueblos del mundo y su asimilación a un patrón de poder moderno/colonial que opera como lógica fundante y estructurante del sistema mundo que había definido Wallerstein (1974). Así, se organiza la división social del trabajo a través de la esencialización de un rasgo—el color de la piel—que deviene en la raza como mecanismo de jerarquización de las gentes en función de las necesidades del nuevo orden colonial. El rasgo fenotípico queda asociado indefectiblemente a una identidad y una posición social en el nuevo juego de poder. Tanto la perspectiva dualista de la Europa moderna como la influencia de la teoría de la evolución en la invención de una única historia común configurarán para los pueblos del mundo nuevas coordenadas epistemológicas a modo de marcos interpretativos de sus propias identidades y su devenir en tal Historia.

Este proceso de colonialidad del poder presupuso y requirió de una concomitante colonialidad del saber, del ser y de la cosmogonía (Mignolo, 2001; Lander, 2001; Walsh, 2007). En otras palabras, el mundo simbólico se reinventó según el nuevo patrón de poder que imprimió su marca en todas las esferas de la vida. Las ciencias sociales y humanas, como producto moderno y europeo--heredero de las tradiciones judeo-greco-romanas, y atravesado por la cristiandad—sirvieron para la legitimación del nuevo orden. Bajo la ilusión de neutralidad, la ciencia se auto-arrogó para sus enunciados una epistemología del punto cero (Castro Gómez, 2005) que negaba su inscripción en el tiempo, los cuerpos y las geoculturas, pronunciándose desde ningún lado y por tanto asumiéndose como verdadera y universal.

Frente a una construcción cultural de ya dos siglos de vigencia que transforma la dualidad en binomio[2], se desprestigia, anula e invalida a los otrxs del blanco/moderno/europeo/heterosexual/propietario/cristiano en operaciones "científicas" que claman para sí la potestad de la razón por sobre el cuerpo y la naturaleza bajo la protección del positivismo. Este saber producido por la Europa que se cree y se relata a sí misma como moderna, ilustrada y civilizada, en la cúspide de la Historia universal, no ha cesado de crear los marcos interpretativos en las sociedades contemporáneas. Así, aunque los pueblos hayan alcanzado la descolonización jurídica y territorial, la colonialidad permanece en las prácticas y los saberes sociales funcionales al sistema-mundo moderno/colonial.

Puede advertirse así cómo la pedagogía—o, mejor aún, las múltiples pedagogías que deben emerger para contrarrestar un modelo unicista, monoglósico y hegemónico respecto de la educación y sus contenidos—adquiere un lugar primordial. Si la conquista de América ha devenido en una poderosa y a la vez sutil conquista semiótica, la pugna por restituir, reestablecer o reinventar los sentidos de lo que es el ser humano, el devenir histórico y la experiencia vital se vuelve urgente. Es en este contexto que es posible pensar lo descolonial como un proceso de desaprendizaje, que

[2] Rita Segato (2013) sostiene la tesis de que la dualidad existía en las sociedades originarias de América, tanto en términos de género como de su influencia en la distribución de tareas en las esferas públicas y privadas (con mayor flexibilidad respecto de la relación sexo-genitalidad). Sin embargo, cada término de la dualidad era completo en sí mismo, ontológicamente. Con la llegada de los europeos a América, la dualidad deviene binomio, en el cual uno de los términos es supeditado al otro en condiciones de dependencia y minusvalía. Así, la mujer y la esfera privada pasan a un plano de inferioridad y deslegitimación respecto del hombre y la vida pública.

no pretende revertir en el sentido de desandar la colonialidad sino crear las condiciones para la insurgencia y la recuperación de formas otras de ser y vivir (Walsh, 2013).
Abogamos por unas pedagogías descoloniales que proponen una práctica docente por demanda[3], que exacerban la sensibilidad ética ante las necesidades de los otrxs, no como un acto objetivante (detrás del microscopio) sino como un reconocimiento de nuestra propia necesidad de conocernos en esas miradas. Dichas pedagogías retienen de Fanon la convicción de la construcción de la subjetividad en las prácticas y los discursos sociales y la esperanza en la re-humanización, así como la confianza de Freire en la posibilidad de servir al otro para su propia concienciación, habilitando espacios y modos de alfabetización de la propia historia y las condiciones de vida en el concierto más amplio de las dinámicas de poder. Se sustentan así sobre la esperanza puesta en la escucha, el aprendizaje recíproco, la capacidad de afectarse por el otro y animar su proyecto vital.

Estas pedagogías, fundamentalmente, sitúan los problemas cotidianos en nuestras aulas latinoamericanas, desfamiliarizando y desnaturalizando el vecindario (Yedaide, 2015) para advertir los modos de sujeción aún efectivos que se interponen en la práctica de la libertad y la autonomía. Requieren una postura con la humildad freireana que también, como en el caso de las pedagogías críticas pero aún más enfáticamente, trascienda la escuela, bucee en las profundidades de las prácticas constructoras de sentido (discursivas y no discursivas) y se justifique en el servicio que brinda al proyecto del buen vivir --esta construcción andina como alternativa al progreso material de occidente.

(In) conclusiones. Pedagogías críticas y descoloniales y el desafío de escapar a la opresión categorial

Las voces de la educación son muchas, pero sólo algunas constituyen voces altas (Bidaseca, 2010). Los pedagogos y educadores, como habitantes de un espacio de poder investido por la tradición, las instituciones y el discurso que les confiere legitimidad, tienen la potestad y la responsabilidad de promover la insurgencia en un escenario que no ha roto, aún, el pacto Estado-capital (Segato, 2015) y no puede, entonces, garantizar la plenitud vital, el buen vivir.

Las instituciones educativas, transvestidas de Europa, tienden a caer presas del discurso moderno, enmascarado y entonces altamente efectivo, inscripto sutilmente en las rutinas escolares. En los pliegues de las prácticas académicas se refugian diferencias aún indigestas, que en nuestros contextos inmediatos segregan y alienan al "negro villero", al "bolita" o al "paraguas"[4], al travesti, el gitano, el "discapacitado", pero también al estudiante "común" que debe enajenarse de sus modos cotidianos de conocer y abrazar la forma de decir académico/científica. El racismo

[3] Se elige aquí una analogía con la aspiración de Rita Segato de construir una "*antropología por demanda*" (2015, p. 11), es decir, al servicio de quienes buscan beneficiarse del campo para conducir sus propias luchas.

[4] En la provincia de Buenos Aires, Argentina, se desprecia a los inmigrantes bolivianos o paraguayos con estas denominaciones. Esta segregación no se explica meramente en términos de nacionalidad, sino por la asociación de ésta con condiciones precarias de existencia y trabajo. En otras palabras, se con-funden aquí condiciones materiales de opresión que se profundizan con la estigmatización simbólica, reduciendo una problemática histórica a un rasgo geográfico. No se pregunta, entonces, por las razones del exilio de estas familias y la inscripción en contextos de alta vulnerabilidad.

epistémico se expresa en lo dicho y hecho (el modo de jerarquizar contenidos "teóricos" por sobre experiencia la vida, de privilegiar lo racional por sobre lo emocional y lo afectivo, de promover ciertos usos del lenguaje encriptados, inaccesibles e inalcanzables), así como en lo no expuesto, en lo que se abandona al arrastre del día a día, sin someterlo a la pegunta política respecto de los intereses a los cuales sirve.

La "pedagogía de la exterioridad" opera en la colonial/modernidad como gesto teórico/ético/estético/político (Segato, 2015), inseparablemente, y demanda de los educadores críticos una subversión epistémica del poder en los mismos términos. En la lucha por la representación, y la re-inauguración de sentidos más amables para quienes están en condiciones de opresión, la pugna por el signo—por la capacidad de instituir sentido—es una necesidad. De otra forma, se hace extremadamente difícil sostener la tesis del fin de la educación en el plano de la ética y la humanidad.

Referencias bibliográficas

Apple, M. (2015). Conocimiento, poder y educación. Sobre ser un académico/activista. *Revista Entramados- Educación y Sociedad.* Año 2, No. 2, Septiembre, 2015. Pp. 29-39.

Bidaseca, K. (2010). *Perturbando el texto colonial. Los estudios (pos)coloniales en América Latina.* Buenos Aires: SB.

Castro-Gómez, S. (2005). *La hybris del Punto Cero: ciencia, raza e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.´

De Alba, A. (1998). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Giroux, H. A. (2016). La educación superior y las políticas de ruptura. *Revista Entramados- Educación y Sociedad*. Año 3, No. 3, Febrero, 2016. Pp. 15-26.

Giroux, H. A. (2015). Democracia, educación superior y el espectro del autoritarismo. *Revista Entramados- Educación y Sociedad.* Año 2, No. 2, Septiembre, 2015. Pp. 15-27.

Giroux, Henry. (2004). Neoliberalism and the Machinery of Disposability. *Truth-out.* Disponible en http://www.truth-out.org/opinion/item/22958-neoliberalism-and-the-machinery-of-disposability

Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.

Lander, E. (2001). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. Edgardo Lander (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas.* 1a edición. Buenos Aires; Ciccus Ediciones. Pp. 15-44.

Mc. Laren, P. y Kincheloe, J. L. (Dir.) (2008). *Pedagogía Crítica- de qué hablamos, dónde estamos.* Barcelona: Graó.

Mignolo, W. (2001). La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. En Edgardo Lander (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas.* 1a edición. Buenos Aires; Ciccus Ediciones. Pp. 73-104.

Quijano, A. (1999). Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. *Dispositio. Crítica Cultural en Latinoamérica: Paradigmas globales y enunciaciones locales*, Vol. 24, No. 51, pp. 137-148.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Lander, E. (comp.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: FLACSO.

Segato, R. (2015). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una* antropología *por demanda*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Silberman-Keller, D; Bekerman, H. A.; Giroux, H. & Burbules, N. (Eds.). (2011). *Cultura popular y Educación. Imágenes espejadas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Wallerstein, I. (1974). *The Modern World- System: Capitalist Agriculture and the Origins of the European World- Economy in the Sixteenth Century*. New York: Academic Press.

Walsh, C. (2007). Interculturalidad y colonialidad del poder: Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica en el capitalismo global*, S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (eds.). Bogotá: Editorial Siglo del Hombre.

Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir.* Tomo I. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala.

Yedaide, M. (2015). Pedagogía descolonial. Miradas en el vecindario. *Reflexiones críticas sobre la perspectiva decolonial. Encuentro Intensivo 2015*- Mar del Plata, 12 y 13 de junio de 2015.

María Marta Yedaide
Profesora e investigadora del Departamento de Ciencias de la Educación y el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) de la Facultad de Humanidades, UNMDP, Argentina (Centro CLACSO Ar-075). Miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC), Facultad de Humanidades, UNMDP, y del Grupo de Investigaciones en Cultura, Educación Superior y Disciplinas Proyectuales (CESDIP), Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño, UNMDP. Directora de la Revista Entramados-Educación y Sociedad. Referato del Journal Encounters in Theory and History of Education. Faculty of Education, Queens University, Canada. Coordinadora de línea de investigación sobre La enseñanza y los relatos otros en el PIED (Programa Interdisciplinario sobre Estudios Descoloniales), CIMED, UNMDP. Profesora de inglés y Especialista en Docencia Universitaria (UNMDP); Doctoranda en Humanidades y Artes con mención Educación por la Universidad Nacional de Rosario, Argentina (Proyecto aprobado; tesis en desarrollo).

Reseña del libro de: Mónaco Felipe, Paula (2015), **Ayotzinapa, horas eternas**. México, Ediciones B. 251 pp.

"¡Por lo menos se despidió…!" [1]

Juan Guillermo Figueroa Perea

Un texto para no olvidar

El libro *Ayotzinapa Horas Eternas* de Paula Mónica Felipe presenta una reconstrucción de lo sucedido en Iguala a partir del 26 de septiembre de 2014 y a lo largo de los doce meses siguientes. La autora del libro enfatiza que trata de recuperar la voz de las víctimas a partir de dialogar con las familias y con algunos normalistas sobrevivientes y no desaparecidos.

El libro contempla *cinco apartados* con títulos muy sugerentes (por intrigantes) ya que el primero alude a la "cacería", el segundo a "las horas eternas" en la búsqueda de los estudiantes normalistas, el tercero muestra la incertidumbre ante los mismos con el título de "buscarte". En este mismo apartado la autora le da cabida a una sección especial a la que denomina "Vidas" y en la que muestra y nos presenta a cuarenta y ocho estudiantes, a través de imágenes fotográficas, así como de una presentación más personal de cada una de los cuarenta y tres desaparecidos, de tres asesinados y de dos heridos. En el cuarto y último apartado, con el título de "seguir", la autora documenta diferentes reacciones ante la desaparición de los normalistas. En ella alude a posiciones gubernamentales, a manifestaciones de la sociedad, a voces de algunos intelectuales y artistas, a la visita de las abuelas de la plaza de mayo, a la graduación de otros estudiantes en la propia normal y por supuesto que a la búsqueda que hacen los familiares de los normalistas de Ayotzinapa.

En un anexo incluye una cronología de los principales hechos ocurridos entre el 27 de septiembre de 2014 y el 26 de septiembre de 2015. Dentro de la misma destaca la desafortunada invitación del rector de la UNAM (actual Secretario de Salud) invitando a "no quedar atrapados en este triste instante de nuestra historia" (pág. 240), en lugar de manifestarse críticamente sobre la obligación de monitorear esa experiencia tan visible de desapariciones. Es necesario problematizarlo desde una institución como la UNAM que invita a todo estudiante que obtiene un título universitario a usar el conocimiento crítico por el bien de la sociedad.

La autora incorpora a lo largo del libro algunas referencias personales, pues ella misma reconoce que es hija de padre y madre desaparecidos durante la dictadura militar en Argentina. A pesar de que por honestidad metodológica aclara que "el libro no pretende objetividad, pues mi

[1] Un padre al recordar la llamada de su hijo normalista, avisándole que estaba a la mitad de un tiroteo. Mónaco Felipe, Paula (2015), *Ayotzinapa, horas eternas.* México, Ediciones B. México.2015, p. 59.

propia historia condiciona la que relato" (pág. 218), vale la pena señalar que el libro es una honesta revisión crítica del caso y que la autora se permite compartir algunos recuerdos, precisamente porque reconoce el valor de la subjetividad y quizás recuerda la consigna feminista de que "lo personal es político". No se trata de ser o no objetivo, sino de no asumir una falsa neutralidad al reconstruir la historia.

> "Veo y recuerdo a mis abuelos, después de la desaparición forzada de mi madre y mi padre (pág. 89)", dice Paula. "¿Cómo pedirles que cuiden su salud y descansen? Están destrozados. Sus ojos proyectan una tristeza que ya he visto. Mi abuela Ester, se dejó morir cuando yo era una niña. Me quiso mucho, me cuidó hasta donde pudo, pero un día no pudo más con la ausencia de su hija, mi madre" (pág. 207)

En ese tenor el mismo autor de esta reseña reconoce el impacto que le produjo el que en los relatos de vida una de las familias de los normalistas comenta literalmente que "el 29 de marzo de 2015 Jonás (uno de los normalistas desaparecidos) cumplió 21 años" (#23).[2] Es decir, uno de los normalistas nació el mismo día y año que el menor de mis hijos. No puedo imaginar el dolor que significaría no encontrarlo.

El contexto de los normalistas

Algo que emerge en las historias más personales de los normalistas es la condición de *precariedad en la que viven las familias* y por ende, el interés de los estudiantes por ayudar la situación económica de las mismas. Además, conmueve el gusto de muchos de ellos por la música y por el deporte y en especial, el valor y el respeto que reconocen ante la posibilidad de llegar a ser maestros; de hecho, para más de uno de ellos sus familiares reconocen que "ser maestro era su proyecto de vida" (#46).

Conmueven profundamente las *experiencias contadas por los familiares* en términos de los silencios que hay en los hogares a partir de la ausencia de sus muchachos; así como hay quien dice "que nadie enciende la grabadora desde que él no está" (# 39), los hay quienes afirman "que creen escuchar música que sale del cuarto de su hijo" (# 32). En este doloroso contexto hay quien imagina "que su muchacho llega caminando y que por fin lo abraza" (# 31); ¿habrá mayor angustia e incertidumbre ante la experiencia de la desaparición?, ¿cómo significar los silencios y la esperanza de su posible llegada?

El relato de Paula Mónica Felipe, autora de este libro, permite *humanizar un poco más* (si se vale la expresión) a los normalistas desaparecidos, presentándonos su cotidianidad, sus vínculos familiares, la experiencia de familias que los extrañan y los lloran, a la vez que narrando y describiendo el entorno de la normal Raúl Isidro Burgos. Este entorno lo describen como "cuna de conciencia social", como un lugar con muchos servicios gratuitos, los cuales serían inalcanzables

[2] A diferencia de las citas con número de página, en este caso se usa # para hacer referencia a la numeración que usan Ana Valentina López de Cea y la autora del libro para presentar las fotos y breves semblanzas de los 48 normalistas sobre los que construyen la historia del libro.

para la mayoría de ellos, a pesar de que es un lugar modesto. Es presentado como un entorno con murales cargados de historia y de política, de la que seguramente se alimentaron esta y otras generaciones de normalistas.

> "Las normales rurales sobrevivieron gracias a las movilizaciones de sus alumnos. El gobierno lleva décadas atacando a las normales rurales, matando los sueños, ideales y principios de quienes allí estudian" (pág. 209)

Quizás por ello una de las hipótesis que queda latente en el relato, como detonadora de la desaparición, es el actuar del *gobierno en contra de las normales rurales*, tanto a través de la omisión de apoyos, como de la satanización de sus estudiantes. La autora atinadamente afirma que la palabra desaparecido es una canallada, pues "busca borrar a la persona y perderla en una tiniebla confusa… le atribuye al ausente la responsabilidad por estarlo: se fue, tal vez esté en otra parte" (pág 217). Sin embargo, ella aclara "que los desaparecidos no se fueron, se los llevaron" (pág. 218).

¿Y los progenitores?

Una categoría que emerge de diferentes formas en los relatos del libro es la de *la progenitura,* tanto de mujeres como de hombres. Sin embargo, se ha documentado el dolor de las mujeres por estas pérdidas, pero menos se visibiliza lo que viven los varones. Por eso recupero a continuación algunos ejemplos de ello, empezando por un normalista *asesinado con una tremenda saña.* Julio César es su nombre y conocemos a través del relato, que había conseguido un permiso para estar en el parto de su hija, dos meses antes de que lo asesinaran (#45); esto no es una experiencia muy frecuente en muchos hombres. Resulta muy conmovedor escucharlo a través de la voz de su compañera, quien también es normalista y quien además de reconocerse como la viuda de Julio César, se asume como pariente de todos los desaparecidos y por ende participa en la búsqueda de los mismos.

Otra experiencia que llama la atención es la *relación entre paternidad y migración*, ya que el padre de uno de los normalistas vive en Estados Unidos y por condiciones migratorias le es difícil regresar a México y por ende apoya a su compañera desde la distancia, por ejemplo, corriendo maratones y haciendo visible la problemática de la desaparición (periódico *La Jornada*, 21 de marzo de 2016). Sería necesario conocer qué emerge en los sentimientos de un hombre cuando se vive este dolor desde la distancia.

En un tenor cercano a ello, otro de los padres reconoce en el libro que salió hacia los Estados Unidos cuando su esposa tenía dos meses de embarazo del hijo que ahora está desaparecido. Emiliano, que es el nombre del padre, cuenta que conoció a su hijo hasta los 7 años, pues trabajaba de albañil en los Estados Unidos y si bien aportó recursos para poder construir su casa, al mismo tiempo se perdió de muchas experiencias con su hija mayor y con el hijo con el cual solamente convivió tres meses en doce años, pues fue cuando tuvo un permiso para regresar a México.

Emiliano describe que el último día que vio a su hijo se disculpó con él pues no tenía dinero para comprarle zapatos o algo de ropa, a lo que su hijo José Ángel le contestó afectuosamente en términos de "no se preocupe papá" (pág. 146). Ese día el papá todavía pudo hacer un trabajo de

albañilería y regreso a casa con los cien pesos que se había ganado, confiando en que todavía alcanzaría a su hijo. En el libro se muestra el relato de cómo lo alcanzó a ver a lo lejos y a pesar de que "pedaleé recio…, cuando llegué a la esquina alcancé a ver que se subía a una combi. Fue la última vez que lo vi" (pág. 146-147). Desde entonces lo sigue buscando y la autora señala "salen las lágrimas de sus ojos y repite <donde quiera que estés, te voy a buscar>" (págs. 146-147).

Existe una canción con el nombre de "43 Butakas" (https://youtu.be/5ZvIpC4pmec), hecha para recordar a los 43 desaparecidos y en la misma se afirma recurrentemente "son 43 y a sus madres no les dijeron adiós". Se describe de diferentes maneras el dolor que deben de estar viviendo las mujeres y a la par se les trata de consolar haciendo referencia al "valor del trabajo de los hijos" y a la "justicia que seguramente se hará en algún momento por su desaparición", pero incluso se da a entender su muerte al describirlos, dialogando con líderes políticos ya fallecidos. Si bien esto podría cuestionarse, ya que no es evidente el deceso de los mismos, la canción genera otro cuestionamiento: ¿por qué solo se alude a que a sus madres no les dijeron adiós?, ¿acaso sí lo hicieron con los padres, o bien esos no son tan relevantes?

Irónicamente uno de los progenitores describe que recibió una llamada de su hijo la noche del 26 de septiembre, diciéndole "papá, estoy en medio de una balacera, ya mataron a un compañero. Si no llego, les estoy avisando a usted y a mi mamá…" (pág. 59). El relato señala "al menos se despidió" (pág. 59). Sin embargo, no queda claro quién dice que se despidió… y qué diferencia generaría ello ante su desaparición, al igual que la de tantos otros normalistas.

¿Y ahora…?

"Lo que le pasa a un compañero nos pasa a todos" (pág. 100), señala uno de los responsables del grupo que los siguen buscando de manera independiente; ¿será que no nos quedaremos callados? No pueden seguir desaparecidos nuestros futuros maestros y este libro nos estimula para recordarlo.

Juan Guillermo Figueroa Perea, Filósofo, matemático. Doctor en Sociología y Demografía. Université de Paris X, Nanterre. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), Nivel II. Investigador en el Colegio de México y profesor en la Universidad Nacional Autónoma de México. Su experiencia docente se ha desarrollado en el colegio mencionado, en la Universidad Nacional Autónoma de México, la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (sedes de México y de Buenos Aires), la Universidad Peruana Cayetano Heredia y el Instituto Chileno de Medicina Reproductiva, entre otras.

Figueroa es autor de diversas publicaciones entre las que se encuentran reflexiones sobre las dimensiones éticas de la investigación social sobre salud y valores humanos como el libro 'Ser padres, esposos e hijos: experiencias y valoraciones de varones mexicanos', del cual fue uno de sus coordinadores.

Reseña del libro de: Gomes, Christianne L. y Elizalde, Rodrigo, **Horizontes latino-americanos do lazer/Horizontes latinoamericanos del ocio**, Belo Horizonte, Editora UFMG, 2012, 343 pp.

EL OCIO Y SUS HORIZONTES LATINOAMERICANOS

Orlando Lima Rocha

Se dice que "el ocio es la madre de todos los vicios". Esta frase es ya un lugar común en muchas de las sociedades "modernas". Afirmarlo implica significar al ocio como un (re)generador y (re)productor de los "vicios" que, en el marco de sociedades capitalistas como las de esta América Latina, apelan a actividades y actitudes "no productivas" o de "poca ocupación" respecto del trabajo "productivo". Con ello, el ocio adquiere un sentido negativo y encubridor de la realidad pues, siguiendo lo planteado hasta ahora, cuando hay ocio pareciera que no hay trabajo (capitalista) y viceversa.

En un contrasentido a dicho lugar común, los investigadores universitarios Christianne L. Gomes y Rodrigo Elizalde dan cuenta de la fecundidad crítica y propositiva que tiene el ocio en América Latina. Es así que su libro bilingüe *Horizontes latinoamericanos do lazer/Horizontes latinoamericanos del ocio,* editado en 2012 por la Universidad Federal de Minas Gerais en Brasil, permite apreciar su sentido utópico para una sociedad más justa y digna. Esta edición permite una mayor difusión entre los lectores de habla hispana y lusitana iberoamericanas.

La obra en cuestión parte de un estudio interdisciplinario colectivo y se sustenta –como bien lo aclaran el prefacio de la obra José Tabares Fernández y Victor Molina Bedoya— en diferentes posturas teóricas críticas latinoamericanas como las propuestas de intertransculturalidad y la pedagogía del oprimido de Paulo Freire. Su objetivo es plantear diferentes elementos con un sentido utópico del ocio a partir de lo que llaman *"disoñar"* mundos posibles "otros" en los que puedan convivir diversidades sociales. Es decir, "diseñar y soñar" otros mundos intertransculturales posibles. Esto implica pensar la realidad socio-histórica latinoamericana desde la realidad misma. De allí la preocupación e interés por partir de un trabajo y posturas teóricas propias del continente americano y de "concientizar" a los lectores de dicha temática en relación con la realidad americana.

Basado en estudios sobre el ocio de ocho países (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Cuba, México, Uruguay y Venezuela), el primer capítulo analiza un proceso de construcción del nombre de "América Latina" desde mediados del siglo XIX hasta la actualidad. Ello da cuenta de la preocupación de los autores por entender el *lugar de enunciación desde donde* están produciendo el conocimiento sobre el ocio. Por lo que muy bien afirman que es con el intelectual chileno Francisco Bilbao (1823-1865) que se configura el nombre de "América Latina" (en oposición al expansionismo norteamericano estadounidense pero en relación al de

la “Europa latina”).

Con la institucionalización del término por parte de la CEPAL a mediados del siglo XX, “América Latina” se conformó por elementos geopolíticos y geoeconómicos que hasta hoy son utilizados. Por ello, los estudiosos plantean la necesidad de resignificar el genitivo para poder plantear maneras de “Buen vivir” social e incluyentemente.

El segundo capítulo hace una reconstrucción del tiempo libre para conformar sociedades más participativas, solidarias y sustentables. De allí que problematicen genealógicamente en torno de los términos “recreación”, “ocio” y “tiempo libre” para poder afirmar que es el ocio más amplio que la recreación. Lo cual obedece a que su estudio permite, en opinión de los autores, que la gente reflexione valorativamente sobre la realidad sociocultural y sus diversas manifestaciones lúdicas que se dan por medio de la recreación como parte del ocio. Así, repensarlo implica repensar también las dimensiones los actos cotidianos en su ludicidad y, en suma, hisórico-culturales.

Pensar el término ocio a partir de las prácticas recreativas permite problematizarlo como una dimensión intrínseca de nuestro vivir, como una necesidad humana y como una reformulación del llamado “tiempo libre” (que es considerado únicamente como el momento de reproducción de la fuerza de trabajo) frente al “tiempo preso” (para designar al trabajo capitalista). Dicho término, en pocas palabras, opera aquí como una categoría axiológica socio-histórica y culturalmente situada que permite abordar críticamente las realidades neoliberales de la vida cotidiana para una liberación de nuestra América.

Lo anterior implica, siguiendo a los autores, relaciones dialógicas en clave intertranscultural. Es decir, diálogos en los que estén presentes el “Primer mundo” y el “Tercer mundo”. Esto es, no sólo entre un “Primer” y un “Tercer” mundos —carácter intercultural de Norte-Sur—, sino entre las culturas existentes en dicho “Tercer mundo” que supere las “barreras” culturales existentes—carácter transcultural Sur-Sur—. De allí que en el tercer capítulo se aborden las relaciones existentes para el ocio en América Latina a niveles históricos, geopolíticos y culturales desde 1492 a la fecha. De este modo, los autores, siguiendo las teorías decoloniales, afirman que la “colonialidad del saber” (un término tomado de Aníbal Quijano, que iría más allá del enfoque decolonial que los autores plantean) es un elemento fundamental para entender las realidades de dominación del subcontinente por parte de las regiones del llamado “Primer mundo”, pues los conocimientos producidos y reproducidos no cuestionan para nada dicho carácter opresor de éste “mundo”. Así, una de sus propuestas centrales se enmarca en plantear crítica, dialógica y pluralmente “conocimientos otros” —es decir, conocimientos existentes en el “Tercer mundo” y generalmente no tomados en cuenta por los “saberes de dominación” del citado “Primer mundo”— que permitan construir dichas alternativas dialógicas intertransculturales. El ocio sería, en estos términos, parte de estos “conocimientos otros” que problematicen relaciones como las de la “modernidad” definida desde un enfoque eurocéntrico (presuntamente iniciada en el siglo XVIII) o la dependencia capitalista regional —cuya precarización se ve agravada por el mercado y la mal llamada “flexibilización laboral”—.

Esto tiene una relación directa, según se ha venido afirmando, con la aparente contradicción entre el trabajo y el tiempo libre —o, en términos más poéticos, de “ocio-negocio”— que examinan en el cuarto capítulo. ¿Es realmente contradictoria esta relación o es más bien complementaria? Gomes y Elizalde afirman que se trata de un complemento, ya que

uno (el ocio) es condición de reproducción del otro (negocio). Por ello el problema es falaz. La cuestión central es, para éstos autores, la reproducción de un trabajo que sea realmente digno, sin enajenaciones de ningún tipo. Ello sólo podría existir fuera del capitalismo. Para ello, indican, es necesario resemantizar al trabajo y al ocio para revivenciarlos en el interior de un orden social más justo y horizontal, capaz de romper con las exclusiones mantenedoras de un *status quo* dominador.

Ante la situación de la crisis capitalista, manifiesta en la sociedad, la educación neoliberal y el peligro ecocida y privatizador, Gomes y Elizalde problematizan en el último capítulo. De allí la necesidad de un "cambio de paradigma" que implique pensar de "modos otros", alternos a la modernidad capitalista hoy neoliberal, que permita combatir lo que se puede llamar la "fragmentación epistémica". Es decir, la división tajante, profesionalizante y disciplinaria purista del conocimiento sobre la realidad que implica la aplicación técnica y tecnológica moderna del conocimiento de carácter científico (con lo cual se excluyen conocimientos sin éste tipo de "aplicación"). La "integración epistémica" conlleva entonces una inclusión de diversos conocimientos y saberes (científicos y no-científicos) desde metodologías interdisciplinarias (de necesaria problematización) que den cuenta de problemáticas de órden práctico, como lo es la cuestión del ocio. Por ello, el ámbito educativo es muy importante: se trata de "educar para concientizar" por medio de un "aprendizaje transformacional" de las relaciones entre profesores y alumnos para dar cuenta de la "curiosidad epistemológica" (en términos de la "pedagogía del oprimido" de Paulo Freire) de los alumnos. Ya que muchas veces se omite y castigan las preguntas y dudas que expresan los alumnos en clase, coartando con ello oportunidades de conocer otros puntos de vista y problematizar así en torno del problema, permitiendo con ello un aprendizaje integral tanto de alumnos como de profesores.

Por tanto, la necesidad de problematizar en torno del ámbito lúdico de la educación como parte del proceso de construcción de este "aprendizaje transformacional" implica "disoñar" prácticas recreativas en su dimensión educativa intercultural con una necesaria ética transcultural. Ello daría cuenta de la fecundidad crítico-propositiva (o utópica, en el mejor sentido) que tiene el ocio en relación con la educación.

Así, repensar el ocio para "despertar conciencias" y no limitarlo únicamente al mercado del trabajo capitalista (como un momento dicotómico de su reproducción) permite, para Gomes y Elizalde, problematizar las relaciones culturales, sociales, históricas, ontológicas, epistemológicas, éticas, políticas y hermenéuticas que el ocio tiene desde un enfoque situado en América Latina. Lo cual potencia utópicas propuestas (en sentido positivo y programático del término) de sociedades sustentables, participativas, solidarias e intertransculturales que denoten el "vivir bien" como fundamento contrahegemónico de la modernidad capitalista, hoy neoliberal.

La obra aquí examinada es muestra de la preocupación y ocupación que intelectuales investigadores de nuestra América tienen sobre las situaciones de dependencia de las diferentes regiones latinoamericanas, así como la búsqueda de su identidad en una era de globalización excluyente. Sus problematizaciones sobre el ocio en su función utópica crítica-propositiva permiten examinar diversos ámbitos teórico-prácticos como son los del trabajo o la educación.

Si bien parece cuestionable y hasta contrastante la postura de los autores de "concientizar" con ésta obra a los lectores frente al llamado al "aprendizaje transformacional" como medio ético-educativo intertranscultural, cayendo en cierta verticalidad intelectual, no debe dejar de

señalarse el valor del estudio aquí hecho. Ya que se trata de un libro que examina una problemática de orden material, no meramente teórico-abstracto ni mucho menos sin importancia. Por ello, Gomes y Elizalde afirman la necesaria transformación de la realidad socio-histórica de América Latina enmarcada actualmente en un capitalismo neoliberal. Con ello, la búsqueda de la liberación regional y mundial de modernidades capitalistas eurocéntricas es patente en esta obra. Se trata, entonces, de "vivir el ocio" para "disoñar" formas pluriversas de "vivir bien".

Orlando Lima Rocha: lima.rocha.orlando@gmail.com
Licenciado y Maestro en Estudios Latinoamericanos por la UNAM, con especialidad en Filosofía e historia de las ideas. Profesor de Filosofía latinoamericana en el Colegio de Estudios Latinoamericanos en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y de Epistemología de la Historia del Colegio de Ciencias y Humanidades en la UACM. Actualmente colabora en el Proyecto de Investigación "Conocimientos y saberes de América Latina. Hacia una modernidad radical" dirigido por Mario Magallón Anaya, en el CIALC (UNAM). Ha publicado diversas reseñas en el suplemento dominical La Jornada Semanal del periódico mexicano La Jornada y el estudio "Filosofías de la liberación: una autoimagen en tensión utópica" en el libro Actualidad de la filosofía. Instituciones, prácticas y resistencias editado en 2014 por la Universidad Nacional de Río Cuarto (Córdoba, Argentina). Ha participado como ponente y organizador en diversos coloquios y congresos nacionales e internacionales.