Punto y Seguido

El estado violento
Hacia una pedagogía del olvido

Historia y esperanza
El Pancho Villa de Friedrich Katz

MAGISTERIO EN LA MIRA

D O S S I E R

Análisis, retos y comparaciones de la MEB

Núm. 2
06 - DIC - 2012

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
DEL ESTADO DE CHIHUAHUA

Guía para colaboradores

La revista **Punto y Seguido** es una revista cuatrimestral editada por la coordinación estatal de difusión de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua. **Punto y Seguido** es un espacio en donde los académicos y los investigadores de la UPNECH comunican sus trabajos, investigaciones o reflexiones en torno al campo de la educación.

Proceso de dictaminación

Las colaboraciones se someterán al siguiente proceso de dictaminación:

a) Una primera etapa de lectura, en copias ciegas, turnada a los integrantes del **Comité Editorial**, con el objeto de verificar si cubre los requisitos de carácter formal determinados en la política editorial de la revista.
b) En caso de ser aceptado pasará a la segunda etapa donde se pondrá a disposición de dos dictaminadores, que pertenezcan al área de conocimiento al que corresponde el artículo para dictamen de contenido, quienes evaluarán el trabajo y emitirán su juicio por escrito.
c) En caso de discrepancia se turnará el documento a un tercer dictaminador.
d) Una vez aceptado el trabajo para su publicación, los revisores y/o el **Comité Editorial** harán observaciones que el (los) autor(es) deberá(n) atender y hacer las modificaciones correspondientes en un plazo no mayor a 14 días. Dichas modificaciones deberán sujetarse sólo a lo indicado por los revisores y/o el **Comité Editorial**.
e) En todo el proceso se conservará el anonimato de árbitros y autores.
f) El lapso máximo para dar un dictamen será de cuatro semanas a partir de la fecha en que se emita el comprobante de recepción.
g) La recepción de un trabajo no implica ningún compromiso de la revista para su publicación.
h) Los autores ceden, al aceptarse su artículo, el derecho de su publicación a la revista **Punto y Seguido**.
i) Previa petición por escrito al **Comité Editorial**, se autoriza la reproducción de los trabajos en otros medios, siempre y cuando se garantice la cita que fue publicado por primera vez en la revista **Punto y Seguido**.
j) Los editores se reservan el derecho de hacer las modificaciones de estilo que juzguen pertinentes.
k) El autor principal recibirá gratuitamente dos ejemplares de la revista.
l) En ningún caso se devolverán los originales.

Presentación

Las colaboraciones deben tener las siguientes **características**:

1. Los artículos tendrán una extensión máxima de 8 cuartillas, incluyendo gráficos, fotos, tablas, notas y bibliografía.
2. Las notas deberán incluirse al final del trabajo, antes de la bibliografía y debidamente numeradas.
3. Se usará letra tamaño 12 en Arial o Times New Roman a espacio y medio. Un margen de 2.5 cm por lado.
4. Dentro del texto, las referencias bibliográficas se presentarán en formato Levy, 1993: 243-244.
5. La bibliografía deberá apegarse a formato APA Sixth Edition al final del texto. Deberá, asimismo, incluirse una portada con el nombre del autor, adscripción y cargo que desempeña, dirección institucional, teléfono, así como correo electrónico.
6. Los trabajos deberán enviarse en formato Word (.doc) a las siguientes direcciones electrónicas:

joseluisrodri48@gmail.com;
sercot125@hotmail.com;
monimena@hotmail.com;
rigomarti@gmail.com

Punto y Seguido

Patricia Caballero Meneses
Rectora

Brenilda Carrillo Flores
Secretaria Académica

Juan Campos Gutiérrez
Secretario Administrativo

Ramón Holguín Sánchez
Director del Campus Chihuahua

Cecilio Armando Esquivel Varela
Director del Campus Juárez

Marina Jocabed Alvidrez
Directora del Campus Parral

Rosa Asteria Valle Bejarano
Coordinadora del Campus Camargo

Epifanía Valenzuela Velázquez
Coordinadora del Campus Creel

José Inés Rivera Enríquez
Coordinador del Campus Cuauhtémoc

Julieta Sepúlveda Ortega
Coordinadora del Campus Delicias

Everardo Quintana Villalobos
Coordinador del Campus Guachochi

José Luis Villalobos Abundis
Coordinador del Campus Madera

Elvira Perales Ruiz
Coordinadora del Campus Nuevo Casas Grandes

Consejo Editorial
Humberto Francisco De León Cortés
Mónica Mena Castillo
José Luis Rodríguez Canales
Rigoberto Martínez Escárcega

Núm. 2, 06 de diciembre de 2012. ISSN en trámite
Editor: Humberto Francisco De León Cortés
Diseño: Oscar Hernández • RED
Fotografías: UPN Gabriel Ortiz Servín, RED (reditores.com.mx)
Correo electrónico: puntoyseguido@upnech.edu.mx
Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua
Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica del Estado de Chihuahua. www.upnech.edu.mx

Revista **Punto y Seguido** es una publicación cuatrimestral. El tiraje consta de 2000 ejemplares. Este número se terminó de imprimir el 6 de diciembre de 2012 en Talleres Gráficos de Gobierno del Estado.
Se autoriza la reproducción parcial de esta obra toda vez que se cite la fuente.
Impreso y hecho en México.

IDENTIDAD Y BARBARIE

La **Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua**, se congratula en presentar el número dos de su revista **Punto y Seguido**, con lo cual rescata, toma vuelo y da salida al pensamiento crítico y de interés social que se construye a través de las funciones que en la misma institución llevan a cabo sus integrantes.

Es así que el presente número ofrece una amplia gama de formas de pensamiento, hecho que identifica a toda universidad, y que representa el sentir chihuahuense gracias a la distribución de sus 10 campus los cuales se definen por atender zonas rurales, urbanas, de población indígena, fronteriza y menonita, en toda la geografía del estado; motivos que le permiten refrendar su vocación y reafirma su compromiso social a la vez que hace honor a su lema: "Educar para Transformar", mismo que ha sido parte de su inspiración en sus 33 años de existencia.

En el presente número de **Punto y Seguido**, se destacan los análisis de la comunidad universitaria en el sentido de la preocupación no únicamente por lo que sucede al interior de la misma o en los procesos de enseñanza aprendizaje, sino en el entorno social caracterizado en lo general por un mundo desbocado que es guiado con la voracidad muchas veces inhumana bajo las premisas falsas de una sociedad más justa e igualitaria.

Es precisamente en este sentido y frente a este contexto, que varios de nuestros colaboradores plantean la necesidad de una restructuración o reconstrucción como mexicanos y más aun como chihuahuenses de nuestra propia identidad, sin dejar de lado la reflexión en cuanto a la barbarie en que vivimos; en donde debe jugar un papel fundamental la ciencia; y que se rescate la importancia de la construcción, y más aun de la reinterpretación del ámbito las ciencias sociales.

Es en este orden de ideas el número que en esta ocasión se presenta, contiene además un panorama general sobre algunos análisis desde la docencia misma y su papel fundamental como equilibrio al embate contra la sociedad actual. Todos ellos argumentados a partir del quehacer desde los diferentes programas ofertados en la universidad; mismos que han despertado el sentir y la inspiración de quienes escriben en estas páginas.

Unidad Parral

SUMARIO

» **¡Hacia una pedagogía del olvido!** 06

» **DOSSIER** Análisis retos y comparaciones de la MEB 23

» **Inteligencia emocional** Un acercamiento inicial a su concepto 42

» **El informe Gulbenkian** Organizar las ciencias sociales 39

» **INVESTIGACIÓN** El modelo por competencias en las instituciones de educación superior de Ciudad Juárez 18

» **Estudios culturales**
Los espejismos y lo real de la cultura

46

» **El Pancho Villa**
de Friedrich Katz

51

12 **El magisterio en la mira del cañón neoliberal**

HACIA UNA PEDAGOGÍA DEL OLVIDO

Juan **Durán Arrieta** · Campus Nuevo Casas Grandes

Chihuahua vive momentos difíciles de violencia. Las iniciativas presentadas desde algunas instituciones públicas y privadas, no representan soluciones viables porque no observan la parte oculta de la violencia misma que sólo puede registrarse desde una mirada dialéctica. Este trabajo se sustenta en Theodor W. Adorno y Walter Benjamin, dos filósofos que pensaron contra la barbarie, la avisaron y, en el caso del último, terminó su vida como una víctima.

Para Adorno vivimos en una sociedad dañada. Reparar ese daño no presupone una mirada positiva de los sucesos sino observar desde una dialéctica negativa. Benjamin por otro lado, considera que el problema está en la idea que tenemos del tiempo y del progreso como dos mitos de la modernidad desde donde provocamos barbarie. Propone "cepillar la historia a contrapelo" para descubrir la ruina de olvido que hemos dejado en esta carrera rabiosa por el progreso sustentado en la idea el tiempo lineal, homogéneo y vacío. Propone la alternativa de un tiempo pleno. La historia es un proceso donde se desarrolla una visión escatológica del tiempo.

La violencia se explica desde la ruina que van dejando nuestros pequeños actos mundanos. Una suma de injusticias que convierten en víctimas a quienes las padecen. Atrás está el camino de una ética compasiva donde desarrollemos la capacidad de escuchar al otro, tener vocación para escuchar su interpelación. Siguiendo a Reyes Mate: en la injusticia y la inhumanidad que han caído sobre ellas, encuentro mi humanidad. Desde esta tradición habrá que construir una Pedagogía del Olvido

Sabías que...

1. **En el sexenio** que está por concluir se han registrado 47 mil 043 crímenes violentos y que 2011, contra la publicidad oficial, ha sido el año más cruento hasta ahora (12 mil 366).

2. **El 83.5%** de los mexicanos dice ser **feliz**, a pesar del desempleo, la violencia y el regateo de las libertades y la vida pública de los ciudadanos

En este trabajo quiero sentar por los menos unos trazos que pudieran generar un esquema para entender a través de nuevas preguntas y de enfoques diferentes, la barbarie que vivimos. Quienes nos dedicamos a la actividad educativa también estamos obligados a buscar nuevas formas que nos permitan saber de la gravedad de sucesos que nos agobian y acicatean cada instante.

Por otro lado también, los que nos dedicamos al estudio de la filosofía y tratamos de pensar sobre la forma de promover su aprendizaje, podemos darnos cuenta que tratar asuntos que tienen que ver con "el mal" puede significar un tema escabroso por ambiguo, por absurdo para muchos -y para otros- hasta por esotérico. No obstante, permítaseme esbozar algunas ideas sobre esta temática desde la tradición que carga con esta pregunta y que trata de buscarle respuesta, a menudo inasible, volátil y etérea como muchas otras que suelen presentarse cuando pisa los terrenos de la filosofía.

Desde hace ya tres o cuatro años ha venido asaltándome la pregunta sobre la necesidad de saber en dónde reside el mal. Sospechamos sobre el estado de ánimo a que nos someten, pero no podemos explicarnos a ciencia cierta lo que ocurre con lo que pasa y lo que ocurre con nosotros que convivimos dentro de esta barbarie, a veces suficientemente distante como para no valorar lo que sucede, pero otras ocasiones tan cerca como el dolor con que se carga y el sufrimiento que no encuentra acomodo en nuestras vidas.

Hace alrededor de dos años, con la pregunta sobre el mal a cuestas, me encontré la obra "Walter Benjamin y el problema del mal", un trabajo del filósofo judío argentino Ricardo Forster (2003). El feliz encuentro animó mi lectura sobre el particular y comenzó a sentar las bases sobre toda una literatura filosófica que linda con la teología para perderme en vericuetos, andanzas, reflexiones y grandes divagaciones acerca de dónde reside el mal. Si alguna contribución genera este trabajo, será la de encontrar caminos desde dónde plantear nuevas preguntas o desde dónde mirar con otros ojos, con otros esquemas, desde los cuales atisbar algunas respuestas apenas visibles, todavía inaudibles para muchos.

Cuando tuve mis primeros acercamientos con el pensamiento de Walter Benjamin, comencé un proceso de agitación por los planteamientos que hacía. Me encontraba sin duda con una filosofía distinta y distante de lo que estaba acostumbrado, y por tanto, con una forma disímil no sólo de acercarnos a los problemas sino de mirarlos y de darles un tratamiento diferente.

Walter Benjamin hace filosofía de otro modo. No procede con la tradición de ir generando esquemas de rigor racional porque no se plantea las mismas preguntas y también porque no tiene interés en formular bajo esquemas racionalistas lo que pretende, como un avisador que es, de esta barbarie que subyace a todo lo que el hombre ha ido creando en esta ruta a la que se denomina "progreso".

Fue importante observar por ejemplo, cómo podía considerar a la teología como una herramienta de ayuda para el materialismo histórico. Comprender el mundo sin esa herramienta significaba seguir haciendo mutis acerca de la forma como los vencedores siguen venciendo. Significaba además, eludir el tema de que la historia cuenta lo que ha vencido y abandona lo que ha sido olvidado, quebrado, aniquilado. Walter Benjamin lo dice a través de algunas figuras, establece

constelaciones entre ideas que aparecen tan absolutamente lejanas que podría uno imaginarse que nada tienen que ver entre sí. No obstante, el arte de la figura, de la metáfora, le permite a nuestro autor encontrar relaciones entre ideas precisamente ahí, donde parecía no haberlas. Así por ejemplo, señala:

> *"QUE NADA SE PIERDA O LA NUEVA HISTORIA COMO CITA DE TODO EL PASADO*
>
> *Tesis III*
>
> *El cronista que narra los acontecimientos sin hacer distingos entre los grandes y los pequeños, da cuenta de una verdad, a saber, que para la historia nada de lo que una vez aconteció ha de darse por perdido. Claro que sólo a la humanidad redimida pertenece su pasado de una manera plena. Esto quiere decir que el pasado sólo se hace citable, en todos y cada uno de sus momentos, a la humanidad redimida. Cada uno de los momentos que ella ha vivido se convierte en citas del orden del día, y ese día es precisamente el del juicio final."*
>
> —Reyes, 2006

Como podemos ver, nuestro autor presenta una manera distinta de encarar un problema (el de la desigualdad, por ejemplo) sobre el cual pensó el marxismo pero que dejó inconcluso -en el mejor de los casos- para no decir que continuó permitiendo que el vencedor siguiera venciendo [1].

Por otro lado, Walter Benjamin con su propuesta de hacer uso de la teología para comprender de modo más cabal el juego de las relaciones sociales que se han registrado en la historia donde se perpetúa la ruta de los vencedores, daba una vuelta a la tuerca pero en sentido contrario a cómo venía siendo entendida esta relación entre el materialismo histórico y lo religioso o lo teológico. Marx lo resume de un modo tal que hasta parece sentido común: "La religión es el suspiro de la criatura oprimida, el corazón de un mundo sin corazón, así como es el espíritu de una situación carente de espíritu. Es el opio de los pueblos." (Marx, 2006) Con ello, sin duda fincaba un divorcio y una distancia que parecía insalvable entre ambas actividades intelectuales como si se tratara de una condición excluyente de suyo. Benjamin le da la vuelta, no con las herramientas de la razón objetiva –cuyo propósito siempre acompañó a Marx– sino con una serie de ideas que como constelaciones [2] se presentan aquí y allá, aparentemente sin relación, sin lógica de encuentro, sin posibilidad de cercanía.

Pues bien, Walter Benjamin lo hizo con el recurso de una retórica *cuasi* literaria, con la imagen como posibilidad de encuentro de dos ideas, de dos figuras en apariencia mutuamente excluyentes. Ahí donde parecía no haber relación, la figura, la imagen o la constelación encuentran esa cercanía, esa posibilidad de una lógica entre ambas que –hasta antes– parecía no existir.

Bio

Walter Benjamin

1. Fue un **filósofo** y crítico literario alemán de tendencia **marxista**. Estrecho colaborador de la Escuela de Frankfurt —a la que sin embargo nunca estuvo directamente asociado—, adaptó su temprana vocación por el **misticismo** al **materialismo histórico**, al que se volcó en sus últimos años, aportando una visión única en la filosofía marxista. Como **erudito literario**, se caracterizó por sus **traducciones de Marcel Proust y Charles Baudelaire**.

2. Benjamin mantuvo una extensa correspondencia con Theodor Adorno y con Bertolt Brecht y ocasionalmente recibió financiación de la Escuela de Frankfurt bajo la dirección de Theodor Adorno y Max Horkheimer. Las influencias competitivas del marxismo de Brecht (en menor medida la teoría crítica de Adorno) y el misticismo judío de su amigo Gershom Scholem fueron centrales en el trabajo de Benjamin, aunque nunca logró resolver sus diferencias completamente. **Las Tesis sobre la filosofía de la historia**, uno de los últimos textos de Benjamin, fue lo más cercano a tal síntesis.

Theodor Adorno

1. Fue un **filósofo alemán** que también escribió sobre sociología, psicología y musicología. Se le considera uno de los máximos representantes de la **Escuela de Fráncfort** y de la teoría crítica de inspiración marxista..

2. **Dialéctica de la ilustración** fue escrita juntamente con **Max Horkheimer** durante el exilio en Los Angeles (1944). El **objetivo teórico** de la obra queda reflejado en su prólogo: «Lo que nos habíamos propuesto era nada menos que comprender por qué la humanidad, en lugar de entrar en un estado verdaderamente humano, se hunde en un **nuevo género de barbarie**». Para responder a la cuestión, en el primer capítulo de la obra (titulado Concepto de ilustración) realizan un análisis del concepto de razón tal como se ha fraguado y convertido en hegemónico en la civilización occidental, llegando a la conclusión de que en él participan por igual las ideas de "liberación" y de "dominación".

Esa sola sensación de mirar con otros ojos las relaciones que se pueden dar y que escapan al pensamiento racional, objetivo y demostrativo, animó este proyecto de trabajo que me ha conducido a otros caminos cada vez más insondables pero no por ello menos fascinantes. Se necesitan otros ojos para mirar lo que ha dejado de tener nombre. Siguiendo a Ricardo Forster (1999), el problema es que el mal no tiene nombre, se perdió esa capacidad que alguna vez tuvimos los seres humanos de nombrar las cosas. Y cuando esa capacidad se ha perdido, no podemos saber si el mal suele presentársenos sin nombre, sin algo que lo identifique, o en el mejor de los casos, transmutado como bien, (Forster, 2003). Veamos más adelante cómo es todo esto.

La cuestión sobre el mal, hubo de llevar mis reflexiones hacia caminos que parecían intransitables e intratables. No obstante fueron necesarios para comprender el tamaño de esta empresa. No sólo era necesario conocer con distinta cercanía algunos de los ángulos del pensamiento de Walter Benjamin, que a ratos parece inabarcable, sino que hube de sentir la necesidad de generar una pedagogía para ese pensamiento primero, y luego la posibilidad de promover otra mirada, es decir, extraer de su pensamiento una idea –que aún permanece vaga dentro de mí– acerca de la posibilidad de una pedagogía contra el olvido, contra esa serie de abandonos a que nos ha sometido a veces la exigencia de una razón ilustrada que a fuerza de pretender demostrarlo todo, verificarlo todo, cientifizarlo todo, ha ido dejando en abandono áreas de trabajo para el pensamiento que pocos sospechan y que se agigantan como gran deuda del pensamiento "universal" sobre el cual es necesario volver los ojos y ocuparnos para que no reine la inequidad, la barbarie y el olvido como garantía del curso de las cosas que en aras del "progreso", quiebra, olvida, abandona, aniquila, mata. Gandler (2009) señala que cada olvido es una injusticia y es una falta a la verdad.

Descubrir a Walter Benjamin significa darnos cuenta de la deuda que tiene este autor con su formación de lo judío en su vida. Su relación con su gran amigo Gershom Scholem quien lo introduce en profundas reflexiones sobre la religión judía y los procesos de la cábala para comprender la centralidad de lo judío y la forma como esta posición revela otra forma de mirar el mundo y refleja nuevas salidas para las amenazas hacia el hombre y su posible destrucción. Scholem, de profundas convicciones sionistas, a través de su incuestionable ascendiente, representa para nosotros la influencia judía en Benjamin como para que sea factible en nuestro autor un pensamiento atípico, pues revela como posible lo inaudito, por ejemplo, lograr la mezcla entre materialismo histórico y religión judía, no en el sentido de hacer uso de la religión judía o de hacer filosofía de esta religión, ni tampoco iniciar una reconstrucción teológica, sino hacerse de los mecanismos de la religión judía para sobrevivir en el mundo desde la diáspora, desde los sin territorio, para jalar visión y tratar de explicar desde esos mecanismos lo que ocurre durante las primeras décadas del siglo pasado. A Benjamin –junto con otros como Franz Rosenzweig y Franz Kafka– le toca avisar sobre el fuego que se avecina contra los judíos en particular y contra la humanidad en general tras observar el ascenso del nacionalsocialismo y las ideas antisemitas que para entonces parecían instalarse en toda Europa y cuyas primeras manifestaciones ya venían presentándose desde décadas atrás, cada vez con mayor virulencia y mayor exclusión.

En particular, sobre este pensador me interesa su propuesta porque abre marcos de análisis y reflexión sobre lo que nos ocurre a nosotros en estos últimos años donde se ha instalado la barbarie como forma de vida cotidiana. Sus raíces tienen orígenes -aparte de Scholem y los miembros de la Escuela de Frankfurt- en filósofos que lo precedieron a quienes preocupó y ocupó el aporte que la religión judía -como metodología- podría significar para la filosofía en general y para el momento de odio entre seres humanos que iba en ascenso a finales del siglo XIX. No podemos pasar por alto, en este orden de ideas, una breve revisión de los aportes que al respecto hicieron Herman Cohen y Franz Rosenzweig, los dos que hubieron de labrar entre el pensamiento teológico-religioso para extraer lo que de filosófico pudiera haber ahí. En ellos reside una etapa de alumbramiento que en mi opinión parece fundamental porque devela, por un lado, la necesidad de detener el antisemitismo que iba extendiéndose por toda Europa, casi siempre sustentado sobre presupuestos que podrían discutirse pero que se aceptaban como evidentes, inhibiendo y descalificando la más mínima posibilidad de propuesta desde esta religión cuyas primeras potencialidades podrían descubrirse tan sólo con entresacar del Libro, de esa comunidad del Libro, su forma tan distinta de ver y de insertarse en el mundo [3].

EN PARTICULAR, SOBRE ESTE PENSADOR ME INTERESA SU PROPUESTA PORQUE ABRE MARCOS DE ANÁLISIS Y REFLEXIÓN SOBRE LO QUE NOS OCURRE A NOSOTROS EN ESTOS ÚLTIMOS AÑOS DONDE SE HA INSTALADO LA BARBARIE COMO FORMA DE VIDA COTIDIANA.

HACIA UNA PEDAGOGÍA DEL OLVIDO

Existen largas disertaciones sobre la forma como este pensamiento puede traducirse en una reflexión pedagógica. Lo cierto es que estamos precisamente usando a la teología para poder aprehender lo que el pensamiento racional ilustrado suele ocultar. Pero además, para complementar la tarea que el propio materialismo histórico venía dejando sin los resultados esperados.

Esta larga tradición de judíos olvidados merece un detenimiento a detalle de sus propuestas. Para fines y extensión del presente trabajo eso no es posible. Desde mis primeros encuentros con estos pensadores, la pregunta que frecuentemente acudía era la relacionada con la posibilidad de que esta metodología de la religión judía –que en

Escuela de Frankfurt

De izq. a der.: Felix Weil, W. Benjamin, J. Habermas, T. Adorno. Foto: Bob Row cartoon.

esta ponencia apenas esbozamos–, pudiera servirnos para orientar una práctica desde la cual podamos trabajar pedagógicamente desde la víctima. Recordemos que el judío de la diáspora siempre fue la víctima cuya parte culminante de barbarie tuvo lugar con el holocausto. Era necesario –me planteaba– no sólo aprehender este tipo de pensamiento que nos permite observar muchas cosas más que suelen quedar ocultas, sino que apremiaba también recurrir a profundizarlo para desgajar de sus propuestas una pedagogía. Haciendo un brevísimo resumen sobre lo que estoy trabajando actualmente, hemos de decir que si esta filosofía –sobre todo la que culmina con Walter Benjamin– tiene el sentido de que nada se pierda y que se mire desde el margen tradicionalmente olvidado, habría que pensar en la posibilidad de generar una pedagogía contra el olvido o los muchos olvidos en que solemos incurrir cuando pretendemos guiarnos sólo por lo que razón exige y lo que la razón da existencia.

Desde esto que he denominado como "Una Pedagogía del Olvido", he venido reflexionando sobre las dificultades que puede tener el nombre porque parecería que se hace una apología del olvido cuando en realidad lo que se pretende es exactamente lo contrario. Se trata con esta pedagogía para adquirir y desarrollar –en algún sentido– la capacidad de mirar no como la tradición nos ha enseñado como "lo válido" sino de saberse instalar en el aprendizaje hacia la vocación de mirar de otro modo. Esto es lo que Fernando Bárcena, un pedagogo de la Universidad Complutense de Madrid, viene señalando como la posibilidad del aprendizaje de la mirada ex–céntrica. (Bárcena, 2003).

Fernando Bárcena, con sus estudios recientes, ha pretendido educar al estudiante para la capacidad de escuchar a la víctima. Esa víctima no necesariamente se comunica a través de medios tradicionales, muchas veces lo hace desde lógicas para las que no estamos acostumbrados. Un ejemplo es cuando la víctima grita: hay que educar la mirada para escuchar el grito que algunas veces se constituye –y es lanzado– desde el silencio.

En un mundo donde el ruido suele ser la costumbre, es difícil sentirse interpelado por la víctima, sobre todo cuando ésta suele manifestarse por mecanismos harto diferentes a los que estamos acostumbrados. Según el autor, se trata de educar desde la mirada de la víctima y se hace una pregunta fundamental para emprender esta empresa: "¿Podemos seguir pensando la ética, la pedagogía y la filosofía, la antropología incluso, como si nada especialmente significativo hubiese sucedido en el transcurso del siglo XX como para cambiar el sentido y la dirección de la experiencia educativa (…) ¿Qué supone mirar el mundo desde la mirada del que sufre, es decir, desde la figura de la víctima convertida tantas veces en lo inhumano." (Bárcena. 2003). Para este autor, hay que considerar como un trabajo urgente reflexionar sobre la identidad de la víctima. Una característica, dice Bárcena es que la víctima se expresa a través del grito, un grito silencioso para lo cual no somos educados tradicionalmente. No promovemos como aprendizaje para los alumnos tan siquiera la vocación por el otro a pesar de que según Cohen, Rosenzweig y Benjamin enfatizan la serie de posibilidades que se abren a partir de considerar que mi consciencia ocurre a partir del otro, es decir, que Yo soy a partir del Tú, y que en algún sentido, en

esa relación tiene preeminencia el Tú sobre el Yo. "Venimos del silencio y al silencio vamos" (Bárcena. 2003), dice nuestro autor. ¿Cómo educar para el silencio si la primera cercanía con la víctima suele ser el miedo? Tenemos que aprender a ver "…el mundo invertido, ver lo humano que conocemos desde el mundo inhumano que ha transitado la víctima." (Bárcena. 2003). Esa sensibilidad ha de ser cultivada por una pedagogía contra los olvidos. Es evidente que este tipo de trabajos pedagógicos implican transitar por vías de dolor para luego avanzar hacia el perdón a través –nuevamente– de la propuesta de una pedagogía que pase del aprendizaje de la compasión hasta llegar al perdón. Aquí debo admitir que se abre una enorme veta de trabajo en la cual me encuentro trabajando también.

Fernando Bárcena ha continuado avanzando algunas visiones sobre este tipo de propuestas de aprendizaje. Una centralísima en su obra es la relacionada con el aprendizaje del dolor (Bárcena 2004). En el dolor encontramos a la víctima. En su dolor nos encontramos nosotros cuando cultivamos la sensibilidad para mirar en el otro, en el que sufre, mi propia humanidad. Parece paradójica dadas las lógicas con que solemos aprender, pero en la inhumanidad por la que ha transitado el que sufre, se encuentra mi propia humanidad. Mi humanización ocurre cuando he tenido la sensibilidad casi poética de saber escuchar desde el silencio el dolor del otro. Cuando me siento interpelado por él desde su silencio adquiero condición moral como sujeto. Esa interpelación sin embargo, emana de la preparación para saber escuchar el grito silencioso y desgarrador del que sufre. Una especie de sensibilización que no se cultiva en nuestras escuelas, y sobre lo cual es necesario partir sobre todo ahora en que nuestro país y en especial nuestro estado, se han visto sumidos ya por alrededor de cinco años en la escalada de una barbarie que merece ser pensada, pero que sobre todo merece ser estudiada para generar una pedagogía desde y para las víctimas. Claro está que habría que ir por la identidad de las víctimas. Claro es que víctima es aquel que pasa por un proceso de inhumanidad, un proceso con el cual tenemos una deuda y por lo cual nos vemos obligados a hacer algo.

Es necesario, desde esta propuesta, estudiar, por ejemplo, dónde nos dispersamos nosotros de la víctima. Existen asomos de que buena parte puede deberse en la concepción del tiempo del que sufre. Tradicionalmente vive un tiempo diferente y son esas visiones del tiempo diferente las que determinan nuestra incapacidad para comprender y desarrollar esa sensibilidad. Es decir –siguiendo a Benjamin– cuando se mira el tiempo "lineal, homogéneo y vacío" todos miramos por nuestro progreso, a pesar de que no nos hemos detenido para saber hasta dónde este futuro es realmente posible o si sólo se trata de un mito desde el cual fraguamos nuestra existencia. Es la revisión de la idea de progreso lo que puede dar salvación o redención del estado de cosas con las que convivimos todos los días. Por el progreso destruimos, matamos y nos enfrentamos unos a otros. En el progreso dentro del tiempo "lineal homogéneo y vacío" no hay posibilidad de caminar desde el Tú para descubrir mi Yo. Detrás de la idea de progreso tal como la venimos entendiendo, se encuentra la angustia cotidiana de la competencia y de la barbarie. Todos mirando por lo propio, queriendo habitar un futuro que no existe, menos cuando esa visita al futuro mítico sólo permite imaginársela cargada de guerra, de muerte; en suma, de barbarie. Creo que el pensamiento judío nos permite dar cuenta de la necesidad que tenemos de desarrollar la capacidad de mirar desde el otro, sobre todo cuando ese otro es una víctima. Ir por el mundo desoyendo sus gritos e invisibilizando a la víctima es agregar inhumanidad pero es también la pérdida de la posibilidad que tenemos de generar conciencia de que nosotros *somos* en función de esa víctima que suele interpelarnos. Son muchas cosas las que se viven en nuestro entorno cotidiano que encarnan violencia. Si no estudiamos desde esa violencia y no nos detenemos ante las víctimas que esa violencia genera, estamos desperdiciando una oportunidad de encontrarnos entre nosotros mismos y realizarnos como seres humanos. Ello entraña la necesidad de revisar categorías fundamentales que conforman hoy nuestra visión del mundo, nuestras formas de relacionarnos en él. Necesitamos romper este círculo de barbarie, reparar el daño que le hemos hecho al mundo. Es necesario en suma, preparar esa sensibilidad, educar para la mirada al otro, mirarnos desde el otro que sufre... ■

CREO QUE EL PENSAMIENTO JUDÍO NOS PERMITE DAR CUENTA DE LA NECESIDAD QUE TENEMOS DE DESARROLLAR LA CAPACIDAD DE MIRAR DESDE EL OTRO, SOBRE TODO CUANDO ESE OTRO ES UNA VÍCTIMA.

Notas al pie

1) Debo recordar que a Benjamin le preocupa la forma como las izquierdas en la Alemania de los años veintes y treintas, se hicieron de lado del nacionalsocialismo y permitieron el arribo de una postura política que amenazaba la esperanza. Se corrompía con ello, el lugar desde donde podría, en obligación, generarse la esperanza, y por tanto, ver como imposible la complicidad con una barbarie que se avecinaba.

2) El concepto "Constelaciones" juega un papel fundamental en el pensamiento de Benjamin, en buena medida creo que a partir de esas figuras es como consigue encontrar una especie de lógica o de relación en ideas aparentemente tan lejanas que parecerían no guardar alguna lógica entre sí. Cfr. Miguel Vedda comp. "Constelaciones dialécticas. Tentativas sobre Walter Benjamin". Ed. Herramienta 2008, Buenos Aires. Cfr, también Susan Buck-Morss. Orígen de la Dialéctica Negativa. Teodor W. Adorno, Walter Benjamin y el Instituto de Frankfurt. Ed. Eterna Cadencia. Bueno Aires. 2011, concretamente el capítulo 6 "El método en acción: La construcción de constelaciones", donde Buck-Morse, nos participa la forma como ocurre y procede Walter Benjamin para encontrar relación justo ahí donde parecía que no había más que divorcio e imposibilidad de encuentro entre ideas aparentemente excluyentes entre sí.

3) Por el Libro, así con mayúscula, se entiende en la jerga sobre los estudios judíos, la comunidad que sin poseer un territorio se refugia en la palabra divina registrada en la Ley de la Torá y toda su rica historia de exégesis que viene siendo registrada en el otro libro, casi igual de importante como es el Talmud donde se plasman las interpretaciones que a través del tiempo, como si se actualizara en función de cada circunstancia, ha venido haciendo el mundo rabínico acerca de la Ley que como mandato divino se encuentra en la Torá. No en vano se considera al judío no como el habitante de un lugar sino como el habitante del tiempo que se queda plasmado en las múltiples interpretaciones talmúdicas. El judío habita el tiempo en la palabra, representa la comunidad de la palabra, ahí viven, en ella se refugian. Ahí encuentran todo el sentido de su existencia.

EL MAGISTERIO EN LA MIRA DEL CAÑÓN NEOLIBERAL

De nuevo la clase política manipulada por los dueños del dinero en contubernio con los caciques del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE), se aprestan al asalto de los derechos laborales del magisterio en México. La firma de la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) entre Gordillo y Calderón, es una maniobra política para deshacerse de un magisterio rebelde y digno y, para conculcar los derechos laborales conquistados a través de una historia de luchas y movilizaciones que más de las veces tuvieron desenlaces sangrientos.
Sin embargo, lo más preocupante de las nuevas política educativa que actualmente trata de imponer el gobierno, es la promoción profusa en los medios masivos de comunicación, de un discurso eficientista y tecnocrático que se proclama interesado en la promoción de la "calidad" educativa, pero que en el fondo está legitimando el desmantelamiento y la privatización de la educación pública.

Rigoberto **Martínez** · Campus Juárez

El presente documento tiene el interés de desentrañar la estrategia privatizadora que le subyace al discurso oficial, en lo concerniente a las nuevas políticas dirigidas a la profesionalización del magisterio y las autoridades educativas, además de construir algunas propuestas alternativas de educación, desde una perspectiva anticapitalista, con el propósito de ir perfilando un programa de lucha a nivel estatal y nacional.

El documento oficial que firmaron la SEP y el SNTE, en el apartado de Profesionalización de los maestros y de las autoridades educativas, se plantea lo siguiente: "Garantizar que quienes dirigen el sistema educativo, los centros escolares y quienes enseñan a nuestros hijos sean seleccionados adecuadamente, estén debidamente formados y reciban los estímulos e incentivos que merezcan en función del logro educativo de niñas, niños y jóvenes." [1] Detrás del eufemismo del discurso oficial, se ha puesto en evidencia la intención de convertir el procedimiento de ingreso y promoción de los docentes, en un

mecanismo de control político, así como la desaparición de las escuelas normales públicas y los derechos laborales conquistados vía las promociones escalafonarias. También se hace patente el endurecimiento de los programas de incentivos y estímulos al desempeño docente, fomentando la inequidad social, la segregación y el racismo del magisterio en función del contexto social donde se prestan los servicios, así como la desaparición de la esperanza de acceder a mejores condiciones salariales.

Por lo que, el análisis del discurso oficial se divide en cinco apartados: las políticas de ingreso y promoción del magisterio, que pone en práctica nuevos mecanismos de control político; el proyecto oficial de profesionalización y actualización, que propicia la transferencia del erario público a manos privadas; el desmantelamiento de los derechos laborales del magisterio; el futuro de la escuelas normales y su intención de convertirlas en centros de capacitación para técnicos en turismo y; los programas de incentivos y estímulos que exacerban las desigualdades sociales entre los docentes.

Discrecionalidad de los líderes sindicales

El **problema de fondo** es que las plazas que se sometieron a concurso público representan menos de la cuarta parte de las plazas que se liberaron para ese mismo ciclo escolar, pero que fueron asignadas por los representantes del SNTE de forma discrecional. Así pues, el examen de ingreso y promoción en el servicio docente no sólo dejó intacto el aparato administrativo y sindical que trafica con la asignación de plazas en el magisterio, sino que el proceso de **contratación** se ha convertido en un mecanismo de **control político** por parte del **SNTE** y el **gobierno** para deshacerse de los egresados normalistas.

LOS NUEVOS MECANISMOS DE CONTROL POLÍTICO

En el asunto del ingreso y promoción al servicio docente, la ACE se platea como acuerdo: "Ingreso y promoción de todas las nuevas plazas y todas las vacantes definitivas por la vía de concurso nacional público de oposición convocado y dictaminado de manera independiente." [2] Este es uno de los temas que más se ha discutido en la opinión pública, como producto del rechazo por grandes contingentes del magisterio organizado en prácticamente todas las entidades federativas del país.

Las autoridades educativas han sido enfáticas en señalar, que el otorgamiento de plazas debe tomar como punto de referencia los resultados de un examen cuantitativo diseñado por la propia Secretaría de Educación Pública (SEP), producto de un proceso trasparente y equitativo. Se ha tratado de reducir la lucha del magisterio a nivel nacional contra la ACE a un movimiento a favor de la herencia de plazas y privilegios a costa del erario público. El titular de la Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas de la SEP, Jorge Santibáñez Romellón, declaró públicamente que "el Acuerdo por la Calidad de la Educación busca formar mejores maestros y que sean éstos los que obtengan una plaza de docente sin que tengan que pagar por ello o la hereden como hasta ahora ha sido." [3] Pero no sólo han sido las autoridades oficiales y los representantes sindicales quienes han señalado la necesidad de regir la contratación de nuevas plazas en exámenes públicos y abiertos, sino que también los mismos organismos económicos internacionales han salido a defender el asunto públicamente. Así es como Blanca Heredia, responsable para América Latina de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), afirmó que lo deseable es "transitar de un sistema poco claro de asignación de plazas a uno basado en el mérito." [4]

Como producto de este acuerdo, el 27 de julio del 2008 aparecen publicadas dos convocatorias a nivel nacional; una para el examen de ingreso al servicio docente y otra para el otorgamiento de plazas a docentes en servicio. Las propias convocatorias señalan que para el ciclo escolar 2008–2009 sólo hubo disponibles 2 645 plazas y 11 805 horas para los docentes de nuevo ingreso y 4 083 plazas y 11 805 horas para otorgarlas a docentes en servicio. El problema de fondo es que las plazas que se sometieron a concurso público representan menos de la cuarta parte de las plazas que se liberaron para ese mismo ciclo escolar, pero que fueron asignadas por los representantes del SNTE de forma discrecional. Así pues, el examen de ingreso y promoción en el servicio docente no sólo dejó intacto el aparato administrativo y sindical que trafica con la asignación de plazas en el magisterio, sino que el proceso de contratación se ha convertido en un mecanismo de control político por parte del SNTE y el gobierno para deshacerse de los egresados normalistas. Además el proceso de contratación de nuevas plazas dio entrada a las universidades privadas, en un claro atentado contra la educación

pública.

También se establece como acuerdo que: "El acceso a funciones directivas en el ámbito estatal se realizará por la vía de concursos públicos de oposición." [5] Con la propuesta del gobierno desaparece el escalafón horizontal como medio para acceder a funciones directivas. Ahora la asignación de direcciones, supervisiones y jefaturas de sector dentro de la educación básica, serán a través de un examen. Con este procedimiento se desconoce la antigüedad en el servicio, la preparación profesional, el desempeño profesional, la actualización y el servicio social. Esta es una política racista, ya que se beneficia a los más jóvenes en el servicio educativo y se castiga a los docentes con más antigüedad y compromiso social. Además es una propuesta que violenta los derechos constitucionales adquiridos, ya que según el artículo 123, aparado B, fracción VIII, "Los trabajadores gozarán de derechos de escalafón a fin de que los ascensos se otorguen en función de los conocimientos, aptitudes y antigüedad." [6] Por lo que según la ley, la antigüedad no puede desdeñarse en los derechos de escalafón.

Sin embargo, lo que está detrás de la nueva propuesta para el acceso a funciones directivas, es un mecanismo de control político para deshacerse de docentes ideológicamente incómodos, que pongan en peligro la estructura administrativa corrupta del sistema educativo nacional.

LA ACTUALIZACIÓN DEL MAGISTERIO: EL NEGOCIO DEL SIGLO

En materia de profesionalización y actualización los afanes privatizadores del gobierno se hacen patentes. Se acuerda la "Creación del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio: 80% de los cursos nacionales y estatales serán de matemáticas, ciencias, español, historia y formación cívica y ética." [7] Con esta política, se va a disciplinarizar la actualización del magisterio, dejando de lado la posibilidad de incorporar el aspecto filosófico, sociológico, pedagógico, psicológico, antropológico o político de la educación, que contribuyan a la formación integral del magisterio. Los cursos de actualización se van a

convertir en un discurso descontextualizado de recetas didácticas, donde el papel del maestro es de un técnico aplicador de programas, sin posibilidades de reflexión teórica que lo lleven a criticar y comprender la realidad. También se cierra la posibilidad de crear espacios de formación que partan de los intereses de los colectivos escolares, de sus problema cotidianos, hoy como siempre el centralismo, la verticalidad y la imposición son los criterios de actualización imperantes.

De forma tajante, se acuerda que "participarán instituciones de educación superior de reconocido prestigio y se evaluará la calidad de los cursos. Las competencias adquiridas se certificarán de manera independiente." [8] Se deja clara la participación del capital privado en materia de diseño y operación en procesos de profesionalización y cursos de actualización para todo el sector magisterial que labora en el sector público. La representante de la OCDE para América Latina, Blanca Heredia, acompañada de la directora de Formación Continua de Maestros en Servicio de la SEP, Leticia Gutiérrez Corona, el pasado 12 de noviembre de 2008, presentó el diplomado de Competencia lectora: un enfoque para la vida y el aula, elaborado por el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, que se imparte vía internet a 2 mil 508 maestros en todo el país, con un costo promedio de 6 mil 500 pesos. [9] Por lo que se puede percibir la trasferencia de grandes cantidades de dinero del erario público al capital privado, vía los cursos de actualización. Lo grave del problema es que se deja bajo los criterios pragmáticos de la iniciativa privada la actualización del magisterio, propiciando de forma encubierta la privatización educativa.

En el límite del racismo y la simplicidad, el gobierno y el SNTE acuerdan que "Los profesores cuyos estudiantes muestren bajo rendimiento en pruebas estandarizadas como ENLACE deberán tomar cursos especialmente orientados." [10] Los resultados de pruebas estandarizadas lo único que muestran son las terribles desigualdades sociales que imperan en México, dando como resultado que los docentes que trabajan con las clases sociales más estrujadas por las políticas neoliberales, sean castigados y sometidos a cursos tortuosos para reforzar las políticas segregacionistas del gobierno.

EL DESMANTELAMIENTO DE LOS DERECHOS LABORALES DEL MAGISTERIO

Lo más grave de la Alianza de Gordillo y Calderón, es el cambio de régimen laboral, que pretenden imponer a través de la "certificación de competencias profesionales" [11]. El documento base no hace sino mencionar el acuerdo sin agregar una sola palabra a un asunto tan delicado. La certificación de competencias profesionales es el marco sobre el cual se van a regular las nuevas condiciones laborales. La contratación de los docentes será bajo la figura de contratos limitados, condicionados a una evaluación manipulada por el SNTE. Es decir, lo que está en el fondo del problema es la desaparición del contrato colectivo y por consecuencia el desmantelamiento del sindicato, como una instancia al servicio de la defensa de los trabajadores. La certificación de competencias profesionales en las manos del SNTE se va a convertir en otro mecanismo de control político, para deshacerse de los maestros críticos, comprometidos con la educación pública y con la construcción de un país menos injusto. El SNTE se va a convertir en una agencia de promoción de votos, al servicio del mejor postor.

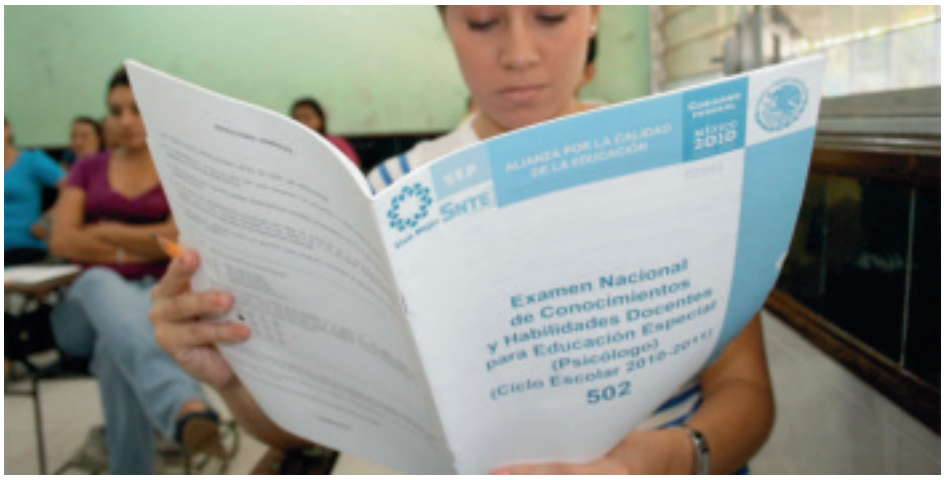
Estas políticas de condicionar el contrato de trabajo a la certificación de competencias profesionales, es un preludio de la reforma laboral, donde el contrato colectivo y los derechos laborales son el principal objetivo del cañón neoliberal. Para poder implementar este acuerdo el gobierno se ve ante una disyuntiva: o implementa la reforma laboral a fondo modificando la constitución y las leyes reglamentarias del artículo 123 constitucional, o violenta de forma abierta el marco jurídico vigente. El artículo 123 de la Constitución, apartado B, fracción X a la letra dice: "Los trabajadores tendrán el derecho de asociarse para la defensa de sus intereses comunes. Podrán, asimismo, hacer uso del derecho de huelga previo el cumplimiento de los requisitos que determine la ley…" [12] Es decir que el magisterio goza del derecho a tener un sindicato que lo represente y luche por la defensa de sus derechos. Esto se vuelve incompatible en un nuevo régimen laboral donde el patrón despide al trabajador, dejándolo en el completo abandono.

Parece que el gobierno se inclina por acelerar la reforma laboral. El 3 de septiembre de 2008, el titular de la Secretaría del Trabajo y Previsión Social, declaró públicamente que durante este gobierno también se concretará la reforma laboral. Sostuvo "que para salvar las empresas en ciertos sectores, los trabajadores deben sacrificar sus contratos y condiciones laborales; indicó que los obreros podrán mejorar sus ingresos mediante la productividad y no necesariamente vía aumentos salariales." [13] Es decir, que los trabajadores deben sacrificar sus derechos laborales para no perjudicar las ganancias de los patrones. Este es el nuevo régimen de esclavitud que está promoviendo el gobierno y los sindicatos charros.

ESTAS POLÍTICAS DE CONDICIONAR EL CONTRATO DE TRABAJO A LA CERTIFICACIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES, ES UN PRELUDIO DE LA REFORMA LABORAL, DONDE EL CONTRATO COLECTIVO Y LOS DERECHOS LABORALES SON EL PRINCIPAL OBJETIVO DEL CAÑÓN NEOLIBERAL

EL FUTURO DE LAS NORMALES: CAMBIAR MAESTROS POR TÉCNICOS EN TURISMO

El documento base de la Alianza se propone: "Fortalecer la profesionalización de los docentes de las escuelas normales y creación de 5 centros regionales de



excelencia académica." [14] Lo cual significa la desaparición de las escuelas normales y la contratación de personal improvisado, que será capacitado en cursos intensivos con un perfil empresarial. Sin embargo fue Elba Esther Gordillo, quien tuvo la primicia de hacer público de la forma más amarillista posible, la intención del gobierno de desaparecer las escuelas normales. El lunes 18 de agosto, el primer día del ciclo escolar 2008-2009, al lado de Felipe Calderón, Elba Esther declaró de forma contundente: "Queremos que las normales sean instituciones para técnicos en turismo, técnicos en actividades productivas." [15] Así, en medio del escándalo y el espectáculo, se hace pública la muerte del normalismo en México. Para el gobierno y el SNTE, los maestros resultan estorbosos.

Una mirada al rezago educativo es un indicador de la demanda de profesores y de la vigencia de las escuelas normales en México. El rector de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), José Narro Robles, señaló en una conferencia que "33 millones de mexicanos se encuentran en situación de rezago educativo, seis millones mayores de 15 años son analfabetas, y de ellos más de 45 por ciento se encuentran en Veracruz, estado de México, Chiapas, Puebla y Oaxaca. Además, 10 millones no concluyeron la primaria y 17 millones dejaron inconclusa la secundaria." [16] Si el gobierno tuviera la verdadera intención de atender el rezago educativo y mejorar la calidad de la educación en México, empezaría por disminuir el número de estudiantes por docente, de tal forma que ningún grupo en ningún nivel educativo rebasara los 20 alumnos. Para cumplir esta meta, no sería suficiente con la contratación de todos los egresados de las escuelas normales, sino que sería necesaria la creación de unas 400 escuelas normales más, adicionales a las 200 existentes.

Pero el gobierno no sólo no pretende atender el terrible rezago educativo que se presenta en México, sino que tampoco está dispuesto a inyectarle un centavo más para la creación de nuevas plazas docentes que propicie un clima pedagógico menos indigno en las aulas de clase.

Con la desaparición de las escuelas normales también se desmantela la educación pública, convirtiendo la formación docente en el otro gran negocio del siglo.

INCENTIVOS Y ESTÍMULOS, O MEJOR DICHO, BARRERAS Y ZANAHORIAS

En materia de estímulos el Acuerdo no anda con rodeos, plantea de forma directa: "Reformar los lineamiento del Programa de Carrera Magisterial para que se consideren exclusivamente 3 factores: aprovechamiento escolar (medido a través de instrumentos estandarizados aprobados por el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación), cursos de actualización (certificados de manera independiente) y desempeño profesional." [17] Si ya de por sí el programa de Carrera Magisterial era inequitativo y tendencioso, la reforma de sus lineamientos lo convierte en una estrategia injusta y racista, volviendo imposible el acceso a mejores condiciones salariales.

Los nuevos lineamientos desechan la antigüedad en el servicio y la preparación profesional, desdeñando la experiencia de los docentes, y el esfuerzo por acceder a más altos niveles de formación profesional, como especializaciones, maestrías y doctorados.

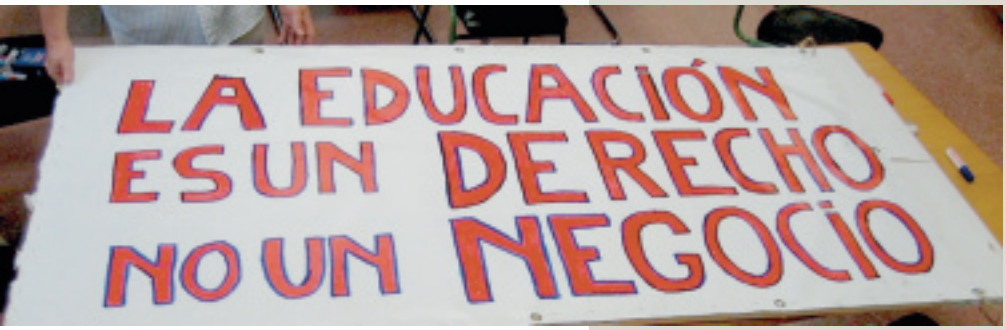
La ponderación de los factores es la siguiente: 60 puntos para aprovechamiento escolar, 20 puntos para cursos de actualización y 20 puntos para desempeño profesional. Así la promoción en dicho programa va a quedar supeditada a los resultados de ENLACE, provocando que los docentes que trabajan en contextos socioeconómicos favorecidos, tengan mayores oportunidades de acceso y promoción. Es decir, castigar a los docentes que trabajan con estudiantes desfavorecidos, y premiar a los docentes que trabajan con estudiantes favorecidos. Es una manera muy cruel de tratar a la mayoría de la población que está sumida en la pobreza.

Otra mezquindad que se acuerda es "Estimular el mérito individual de los maestros en función exclusiva de los resultados de logro de los alumnos." [18] Es decir estimular a los docentes de forma temporal, condicionado a una revocación anual en función de los resultados de ENLACE. Por tanto, los exámenes "objetivos de llena bolitas" van a pasar a gobernar la vida en las escuelas. Todo el magisterio se va a mover en función de los resultados de un examen que poco dice sobre la complejidad de los procesos cognitivos, motrices y afectivos de los estudiantes. Ya no importa la formación integral del individuo y la educación en la democracia como sistema de vida, en la solidaridad internacional como reza el artículo tercero constitucional, ahora todo mundo a contestar exámenes, que es el único indicador de lo que debe ser un buen maestro. Como en la novela de Franz Kafka, el maestro se acostó siendo un apóstol de la educación y a la mañana siguiente se despertó metamorfoseado en un escarabajo aplicador de exámenes.

El sistema de incentivos planteado por el gobierno es temporal, contraviniendo de nueva cuenta el marco legal. El artículo 123 constitucional, apartado B, fracción IV, dice: "los salarios serán fijados en los presupuestos

respectivos, sin que su cuantía pueda ser disminuida durante la vigencia de estos." [19] Es decir, salario aumentado no puede ser anulado. Si el docente recibe mayores ingresos vía incentivos laborales, no pueden ver disminuido su salario al cabo de cierto tiempo, estos mecanismos conductistas violan la constitución.

Los programas de incentivos y estímulos, han provocado que la actualización se convierta en una simulación y un fraude. Los docentes sólo asisten a los cursos de actualización para obtener puntos. Los docentes compiten con las ratas de Skinner y los perros de Pávlov en eso de salivar ante los estímulos externos. Estas políticas individualistas y competitivas han envilecido el ambiente laboral en las escuelas. Además estos programas hacen olvidar que el SNTE ha abandonado de forma alarmante la lucha salarial, provocando la pauperización del magisterio ■



Propuestas a manera de conclusión

1. Para transparentar el proceso de ingreso y promoción al servicio docente, se debe publicar anualmente todas las plazas y recursos humanos disponibles para contratación, sin permitir la discrecionalidad y el compadrazgo de parte de los dirigentes del SNTE.

2. La contratación debe ser en función del promedio obtenido durante la carrera, el tipo de aprobación del examen profesional, el desempeño profesional y el compromiso social demostrado durante la práctica.

3. Se deben revocar todos los puestos administrativos (direcciones, supervisiones y jefaturas de sector), que no fueron sometidas a un concurso público de escalafón, como preámbulo para reforzar y reformar el reglamento de escalafón dando una valoración integral y equitativa a la antigüedad, la preparación profesional, el desempeño profesional y el compromiso social.

4. La temática de los cursos de actualización deben ser definidas por los mismos colectivos escolares, en función de los intereses y sus problemáticas concretas, basadas en una metodología participativa, que fomente la discusión, el diálogo y la convivencia democrática.

5. Las universidades públicas deben ser las únicas encargadas de operar y profesionalizar al magisterio, en función de programas de especialización, maestría y doctorado diseñados tomando en cuenta el espíritu del artículo tercero constitucional, el avance del conocimiento científico y la problemática del magisterio.

6. Se debe fortalecer el contrato colectivo, democratizando la estructura del SNTE convirtiéndolo en una instancia que represente y luche por los derechos del magisterio.

7. Se debe declarar de forma constitucional la prohibición expresa de conformar grupos con más de 20 estudiantes, en todos los niveles y modalidades del sistema educativo nacional, impulsando el fortalecimiento y la creación de por lo menos otras 400 escuelas normales, adicionales a las 200 existentes.

8. Se debe reformar el Programa de Carrera Magisterial, para que se evalúe al colectivo escolar, y no al desempeño individual de los docentes, considerando de forma equitativa la antigüedad, la preparación profesional, el desempeño docente, el aprovechamiento escolar, la actualización y el grado académico.

9. Se deben estimular los logros académicos de los docentes, así como su labor social y su compromiso ético con la comunidad donde presta sus servicios, de forma permanente y significativa.

10. Se deben mejorar de forma contundente y urgente las condiciones salariales del magisterio.

Notas al pie

1) SEP-SNTE, Alianza por la Calidad Educativa, consultado el 12 de noviembre de 2008, desde www.sep.gob.mx, p. 13.
2) Ibidem, p. 14.
3) Periódico El Occidental, 12 de noviembre de 2008.
4) Periódico El Universal, 12 de noviembre de 2008.
5) SEP-SNTE, op. cit., p. 14.
6) Congresos de la Unión, Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2000, Centro Librero La prensa, p. 198.
7) SEP-SENTE, op. cit., p. 15.
8) Ídem.
9) Periódico La Jornada, 13 de noviembre de 2008.
10) SEP-SNTE, op. cit., p. 15.
11) Idem
12) Poder legislativo, op. cit., p. 198
13) Periódico La Jornada, 3 de septiembre de 2008.
14) SEP-SNTE, op. cit., p. 15.
15) Periódico La Jornada, 19 de agosto de 2008.
16) Periódico La Jornada, 30 de agosto de 2008.
17) SEP-SNTE, op. cit., p. 16.
18) Idem
19) Poder Legislativo, op. cit., p. 197.

EL MODELO POR COMPETENCIAS
EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE CIUDAD JUÁREZ

Se realiza un análisis comparativo en cuanto a coincidencias y diferencias existentes en el modelo educativo por competencias entre ocho instituciones de educación superior (cinco públicas y tres privadas) de Ciudad Juárez. El texto incluye los siguientes apartados: introducción, antecedentes, análisis del modelo educativo por competencias en algunas instituciones de educación superior de Ciudad Juárez, conclusiones y recomendaciones.

Humberto **Hernández García** · Campus Juárez

A partir del ingreso de México a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en 1994, el modelo por competencias se ha venido constituyendo progresivamente como el paradigma de aprendizaje dominante en los tres niveles que conforman el sistema educativo mexicano: básico, medio-superior y superior.

En el caso de las instituciones de educación superior (IES) tanto públicas como privadas su influencia se ha ido irradiando cada vez más hacia los diversos subsistemas que conforman este nivel educativo, mezclándose con otros enfoques de aprendizaje tradicionales en las distintas modalidades de enseñanza

que ofertan dichas instituciones.

Con el propósito de contrastar visiones, concepciones, programas y modalidades en relación a este enfoque de aprendizaje en el campo del diseño curricular, en el presente trabajo se describen y analizan algunos de los programas educativos que se imparten en varias instituciones de educación superior de Ciudad Juárez tomando como referente el modelo por competencias.

En virtud del poco tiempo que lleva operando este modelo y a los estudios limitados de evaluación en las instituciones analizadas, las conclusiones que se plantean en este trabajo se consideran preliminares, por lo que se recomienda asumirlos como puntos de partida para estimular el debate y la reflexión entre los distintos sectores que conforman la comunidad académica.

ANTECEDENTES

En nuestro país el diseño de planes y programas de estudio utilizando el modelo por competencias se inició en 1997 cuando se elabora el currículo de la educación normalista; poco antes el Consejo Nacional para el Fomento Educativo (CONAFE) había diseñado un programa experimental por competencias para la educación primaria en las escuelas multigrado. Posteriormente, se diseña el Programa de Educación Preescolar (PEP 2004), el cual se aplica de manera generalizada en los planteles educativos a partir de 2005 (Frade, 2009).

Para el ciclo escolar 2008-2009, se pone en marcha un programa piloto para articular la educación básica empleando el modelo por competencias. De esta manera se llevan a cabo reformas educativas tanto en la educación primaria como en la educación secundaria.

A principios de 2008 se presenta el llamado marco curricular común para la educación media superior utilizando también el modelo por competencias en su diseño curricular, al pretender articular los distintos subsistemas de este nivel educativo: bachillerato general, bachillerato tecnológico, Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y Colegio Nacional de Estudios Profesionales (CONALEP), en donde se definen las competencias que deberán alcanzar sus egresados al culminar sus estudios.

El nivel de educación superior, en sus distintos subsistemas y modalidades, no ha permanecido ajeno a este proceso. Universidades e instituciones de educación superior públicas y privadas han cambiado su currículum convencional por otro basado en competencias profesionales. Dentro de las primeras pueden mencionarse, entre otras, a la Universidad de Guadalajara, la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo y la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez; entre las segundas sobresalen el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey y la Universidad Tec Milenio.

El diseño curricular por competencias aparece como el nuevo modelo de aprendizaje desplazando progresivamente al modelo por objetivos de la década de los setenta, así como al de procesos o propósitos, basado en el constructivismo, que se implementó durante los noventas. (Ídem, 2009).

Puede afirmarse que actualmente todo el sistema educativo mexicano está viviendo una efervescencia por las competencias. Esta tendencia se debe a una serie de demandas tanto externas como internas, sin embargo cada vez resulta más evidente que las presiones externas de los organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional (FMI) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), más que las necesidades internas, son las que están propiciando dichos cambios en los modelos educativos.

Puede afirmarse también que, la adopción del modelo por competencias en la mayor parte de las IES en nuestro país, se ha dado de manera acrítica y muchas veces por imitación, sin mediar un debate académico en el que se analice las ventajas y desventajas del modelo por competencias en la formación universitaria, respondiendo más a los requerimientos del mercado que al desarrollo y las necesidades sociales.

En el estado de Chihuahua, específicamente en Ciudad Juárez, las principales instituciones de educación superior: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ), Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), Instituto Tecnológico de Ciudad Juárez (ITCJ) , Universidad Tecnológica de Ciudad Juárez (UNITEC), Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Unidad Juárez (UPNECH)

> Las presiones externas de los organismos internacionales como el FMI y la OCDE, más que las necesidades internas, son las que están propiciando dichos cambios en los modelos educativos

dentro de las públicas, así como, el Instituto de Estudios Superiores de Monterrey, campus Ciudad Juárez (ITESM), Universidad Tec Milenio y la Universidad Regional del Norte, campus Ciudad Juárez (URN), dentro de las privadas, han venido realizando cambios en sus diseños curriculares y adoptando el modelo educativo basado en competencias.

ANALISIS DEL MODELO EDUCATIVO POR COMPETENCIAS EN ALGUNAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE CIUDAD JUÁREZ

¿De qué manera se concibe el modelo por competencias en las instituciones de educación superior de Ciudad Juárez?.

Para responder a esta gran interrogante, en este apartado se analizan las características y los fundamentos filosóficos, epistemológicos, metodológicos y pedagógicos, así como el concepto de competencias profesionales, las propuestas curriculares y el papel del maestro y del alumno que plantean diversas instituciones fronterizas de educación superior respecto a este modelo educativo.

Cabe mencionar que la información que se logró obtener para efectuar dicho análisis procede de diversos documentos generados por las propias instituciones a través de artículos, programas, guías didácticas y materiales de promoción. En algunos casos, dicha información resultó insuficiente para despejar todas las dudas en relación a los tópicos antes señalados.

No obstante estas limitaciones, el análisis y valoración efectuados permiten ofrecer una visión general descriptiva en la que pueden distinguirse algunas coincidencias y diferencias importantes en relación a las concepciones y definiciones que sustentan las instituciones educativas incluidas en torno al modelo por competencias.

A *grosso modo*, una primer coincidencia que se observa en todas las instituciones, tanto públicas como privadas, en relación a la adopción de este nuevo modelo de aprendizaje centrado en el desarrollo de competencias en los estudiantes, en sustitución de los distintos enfoques que privilegian la transmisión del conocimiento por parte del maestro, sustenta su argumentación en los cambios que se han dado a nivel mundial con la globalización y la sociedad del conocimiento.

Así mismo, todas ellas, en mayor o menor medida, plantean como finalidades educativas la formación integral del sujeto y el desarrollo de competencias para la vida desde una perspectiva humanística y ciudadana, recuperando los principios postulados por la UNESCO: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser (Parra, 2006).

Otra característica común que sobresale entre las instituciones analizadas es la de articular los procesos formativos de los estudiantes con el entorno laboral, a través del servicio social, las prácticas profesionales, las estancias y otras modalidades de vinculación e intercambio. Estas actividades académicas que en muchos casos han sido incorporadas al currículum universitario se justifican en la preocupación de las instituciones por la empleabilidad de sus egresados.

El modelo educativo por competencias en la mayoría de las instituciones coloca en el centro del proceso educativo al alumno, apoyándose en diversas técnicas didácticas derivadas del constructivismo como: el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje orientado a proyectos, el estudio de casos, el aprendizaje basado en la investigación, etc. Modelo por competencias y constructivismo aparecen como una díada indisoluble en las propuestas curriculares y programas educativos.

En relación a los fundamentos filosóficos, epistemológicos, metodológicos y pedagógicos en que se basa el modelo por competencias, varias de las instituciones señalan la formación y desarrollo de competencias para la vida, antes mencionadas, como sus principios filosóficos; el aprendizaje social y la construcción del conocimiento por parte del alumno como los principios epistemológicos; un currículum flexible y abierto como fundamento del diseño curricular; y, una práctica educativa centrada en el aprendizaje en donde el alumno construye el aprendizaje y el maestro diseña condiciones favorables para dicho aprendizaje como sus fundamentos pedagógicos.

Las definiciones y aproximaciones relativas al concepto de competencia varían de una institución a otra; mientras que para la UPNECH las competencias se entienden como, "El conjunto de comportamientos socio-afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño,

una función, una actividad o una tarea".(LIE, 2002), para la UNITEC, las competencias se definen por la "Posesión y desarrollo de conocimientos, destrezas y actitudes que permiten al sujeto que las posee, desarrollar actividades en su área profesional, adaptarse a nuevas situaciones, así como transferir, si es necesario, sus conocimientos, habilidades y actitudes a áreas profesionales próximas" (Universidades Tecnológicas, 2010), en tanto que para la Universidad Tec Milenio las competencias son "… el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes específicas que hacen a una persona capaz de llevar a cabo un trabajo o resolver un problema particular"(Universidad Tec Milenio,s/f), pudiendo encontrarse cierta similitud en todas ellas al enfatizar tanto los aspectos cognitivos como conductuales.

En cambio para la UACH, aunque también involucra estos dos elementos, concibe a la competencia, de acuerdo a Parroquín, como "… una construcción social compuesta de aprendizajes significativos en donde se combinan atributos tales como conocimientos, actitudes, valores y habilidades, con las tareas que se tiene que desempeñar en determinadas situaciones" (Parra, 2006). Como puede advertirse en las distintas definiciones se alude a autores como Vigotsky con su noción de zona de desarrollo próximo y diversos representantes del constructivismo con la noción de aprendizaje significativo.

En relación a las propuestas y diseños curriculares que se plantean por parte de las distintas instituciones se encuentran tanto coincidencias como diferencias. Se coincide en que se coloca al alumno como el centro del proceso educativo, se prioriza el aprendizaje por encima de la enseñanza, la planeación se realiza por metas, el currículum está organizado por bloques, se proponen competencias en lugar de objetivos o propósitos, la evaluación se realiza a través de experiencias de aprendizaje y evidencias de desempeño. Las diferencias se dan en cuanto al mayor o menor empleo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, las modalidades de enseñanza y la organización curricular en cuanto a créditos, vinculación teoría-práctica, recursos y técnicas didácticas.

> La instrucción, el empleo y la autonomía de los jóvenes son factores fundamentales para lograr que el mundo progrese, afirmó el Secretario General de las Naciones Unidas, Ban Ki-moon, en una reunión con educadores y alumnos que tuvo lugar el pasado 2 de abril en Nueva York

En cuanto al papel que desempeñan el maestro y el alumno en el proceso educativo se coincide en que la función principal del primero es la de ser un mediador y un facilitador en el proceso de aprendizaje grupal, un diseñador de estrategias de enseñanza y un acompañante que oriente y apoye al alumno en su proceso formativo. En concordancia con lo anterior, se propone que el alumno asuma la responsabilidad de su propio aprendizaje, convirtiéndose en un sujeto proactivo y autosuficiente; se concibe al alumno como un sujeto comprometido, reflexivo y propositivo que desarrolla sus competencias de liderazgo y de investigación en la búsqueda y construcción del conocimiento.

Como puede apreciarse son más las coincidencias que las diferencias existentes entre las instituciones analizadas, sin embargo una diferencia importante que se observa entre las IES públicas con relación a las privadas, estriba, en que las primeras, enfatizan el desarrollo de competencias profesionales en los alumnos desde una perspectiva más social, en tanto que las segundas orientan el desarrollo de dichas competencias con una visión más hacia el mercado y la empleabilidad.

Otra diferencia relevante entre los dos grupos de instituciones tiene que ver con los valores y competencias que se pretende lograr en los estudiantes, mientras que las públicas proponen valores relacionados con el compromiso social y el apoyo a los grupos vulnerables, las privadas promueven el liderazgo empresarial y la autosuficiencia.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La adopción del modelo por competencias en las instituciones de educación superior del país responde a los cambios realizados en el contexto internacional con la globalización mundial y la sociedad del conocimiento.

En muchas de las IES mexicanas la adopción de dicho modelo se realizó sin mediar un proceso de discusión y evaluación académica interno, sino respondiendo más a las presiones externas de los organismos internacionales, así como a los condicionamientos presupuestales derivados de las políticas educativas implementadas en las dos últimas décadas.

Las principales instituciones de educación superior de Ciudad Juárez, tanto públicas como privadas, han adoptado también este nuevo modelo educativo a fin de poder responder con mayor eficacia y pertinencia a las necesidades sociales y los requerimientos del mercado laboral.

El desarrollo de competencias profesionales que propone este modelo es perfectamente compatible con el enfoque del constructivismo que plantea la construcción del aprendizaje por el

propio alumno; ambos enfoques acotan el papel del maestro como un facilitador y diseñador de estrategias de aprendizaje.

A nivel del currículum formal se observan más coincidencias que diferencias en el diseño de los programas educativos entre las instituciones analizadas; no obstante se observan algunas diferencias entre las públicas y las privadas en cuanto a los valores que promueven y la orientación en el desarrollo de las competencias profesionales.

Sin embargo, en virtud del poco tiempo que lleva operando este modelo educativo y los escasos estudios de seguimiento y evaluación que se han realizado de los programas educativos, se recomienda que las IES de Ciudad Juárez incluyan en sus líneas de investigación proyectos que atiendan esta importante tarea.

Así mismo, se sugiere impulsar y ampliar las opciones de actualización y profesionalización de las plantillas académicas de las instituciones del nivel superior en la frontera con un enfoque centrado en el aprendizaje y en el desarrollo de competencias profesionales en los alumnos.

Para atender éstas y otras tareas de fortalecimiento académico, se propone crear entre las instituciones educativas una comisión o comité de enlace y evaluación que de seguimiento a los diversos programas que se han implementado con este modelo, a efecto de mejorar su calidad y eficacia ■

A nivel del currículum formal se observan más coincidencias que diferencias en el diseño de los programas educativos entre las instituciones analizadas; no obstante se observan algunas diferencias entre las públicas y las privadas en cuanto a los valores que promueven y la orientación en el desarrollo de las competencias profesionales

Referencias

Frade, Laura. (2009). Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta el bachillerato. Ed. Inteligencia Educativa. México.

Ídem.

Parra, Haydee. (2006). El modelo educativo por competencias centrado en el aprendizaje y sus implicaciones en la formación integral del estudiante universitario. Sexto Congreso Internacional Retos y Perspectivas de la Universidad. Universidad Autónoma de Chihuahua.

Arrecillas, Alejandro et. al. (2002). Licenciatura en Intervención Educativa. Universidad Pedagógica Nacional.

Coordinación General de Universidades Tecnológicas. (2010). Lineamientos de Operación de los Programas Educativos por Competencias Profesionales. Universidad Tecnológica.

Universidad Tec Milenio. (s/f). Bienvenidos a la Universidad Tec Milenio del Sistema Tecnológico de Monterrey.

Parra, Haydee. op.cit.

Diversos materiales promocionales de ITESM, ITCJ, UACJ y URN.

DOSSIER

Análisis, retos y comparaciones de la MEB

24 | Análisis crítico sobre la formación y la actualización docente y sus posibilidades de transformación en el marco de la MEB
29 | La movilización de la práctica docente como reto de la MEB
33 | La MEB y sus semejanzas con la RIEB: una realidad en el Campus Juárez
34 | Actitudes, comportamientos y apreciaciones del docente hacia la RIEB

Análisis crítico sobre la formación y la actualización docente y sus posibilidades de transformación en el marco de la MEB

Edgardo **González Uranga** | Fidel **Luján Acosta** | Jorge **Ramos Montenegro** · Campus Parral

Alienación, complejidad y formación docente.

La formación de los docentes en el siglo XXI no puede seguir insertándose en el paradigma de la simplicidad. Educar en la aldea global requiere superar modelos obsoletos y descontinuados en contextos sociales cada vez más dinámicos y cambiantes. Es insuficiente transmitir conocimientos y desarrollar habilidades y destrezas. Urge reformar el pensamiento y los sistemas educativos para insertarse en un nuevo paradigma educativo que trascienda modelos mecanicistas de la formación y la práctica docente.

Fundamentalmente el desarrollo de este escrito busca reflexionar sobre la necesidad de educar en el siglo XXI y la urgencia y factibilidad de vincular los mecanismos de formación y actualización de los docentes con algunos programas que ofrecen algunas Instituciones de nivel superior, como la Maestría en Educación Básica que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional con un sentido reflexivo, crítico y complejo; destacando elementos de análisis que ventilan la inoperatividad e ineficacia de los trayectos institucionales tradicionales en nuestro sistema educativo.

A manera de propuesta alternativa a la formación alienada actual, se generan algunas reflexiones en torno a la ruptura con la continuidad, con base en generar dudas, confusiones e indagaciones en el transcurso formativo de los estudiantes de la Maestría en Educación Básica, retomando la posibilidad de generar espacios críticos en los que se revelen las contradicciones de la práctica y se formulen nuevas concepciones y proyecciones metodológicas.

El tiempo en el que los maestros y maestras desarrollamos nuestro diario quehacer difiere sustancialmente del tiempo y espacio en que fuimos educados. En nuestro caso dada la relatividad de nuestra edad cronológica puede decirse que tanto docentes como alumnos, somos contemporáneos, puesto que a ambos nos ha tocado vivir una sociedad insatisfecha con la promesa incumplida de la modernidad, con la esperanza de un mundo más justo y digno para todos sin excepción de condiciones de clase, raza o género.

El siglo XX afianzó las bases de un sistema capitalista basado en la racionalidad instrumental, es decir en la aplicación febril de la ciencia y la tecnología al servicio de los medios de producción y de la explotación despiadada de una clase dominante sobre otra. Es cierto que la ciencia permitió al hombre (androcéntrico, occidental y blanco) lograr metas que para sociedades anteriores parecieron inalcanzables, en nombre de la modernidad el hombre puso a su servicio a la naturaleza, siempre con una visión depredadora y anti ecologista; en nombre de la modernidad, el hombre amplió el universo y dispuso de los medios epistemológicos y científicos para su estudio y exploración.

La modernidad y su principal aliado la tecnología, impulsaron una tras otra revoluciones industriales, el desarrollo se convirtió en el objetivo demagógico de la clase política dirigente de los países desarrollados y no desarrollados, pareciese que la madurez había alcanzado a la humanidad y la emancipación, el ideal de un mundo mejor para todos podría ser posible.

El desencanto pronto se mostró en su forma más inhumana y cruel, la humanidad empezó a mirar primero con incredulidad, horror y desencanto las formas más atroces de la barbarie: la primer guerra mundial, la segunda, el exterminio de millones de seres humanos en campos de concentración nazis, la guerra convertida en el principal recurso del mundo ¨civilizado¨ para poner orden en todos aquellos que no coincidieran con la visión hegemónica dominante.

La entrada del siglo XXI reafirmó la tendencia del siglo anterior: la globalización (marcada principalmente en el sentido económico), la explotación descarnada de los recursos naturales, la tecnificación sofisticada de los medios de producción, el imperio de políticas neoliberales que impulsan categorías eficientistas y de franca represión a la seguridad social, la sociedad de la información, el predominio de la interactividad virtual en todas sus dimensiones: comunicativas, bursátiles, mercantiles.

Añadido a todo lo anterior la violencia se ha apoderado de la cotidianidad como un síntoma inequívoco de una sociedad enferma. Ante este breve pero crítico análisis de la sociedad actual conviene realizar algunas reflexiones, plantear algunas preguntas, ¿cuál es el papel que la educacion formal debe cumplir?, ¿qué tipo de ciudadano la escuela debe formar?, ¿qué tipo de formación deben de tener los maestros y maestras ante el panorama actual del siglo XXI?

Para realizar una reflexión al respecto es conveniente rescatar la visión que tiene Andere (2010) del niño del siglo XXI. Este autor expresa que interaccionamos con el niño global, el ciudadano del siglo XXI, un niño que está expuesto a patrones y culturas de la creciente y compleja interdependencia y de las tecnologías de la información y comunicaciones o un niño que no dispone de los medios de comunicación globales (vaya contradicción) o aquel que está conectado con los medios (audio, televisión, internet, computación, videojuegos, lectura, cine) cerca de ocho horas al día.

Los padres, los niños y los maestros son adictos a la lectura y televisión chatarra, en consecuencia los medios han aislado a los miembros de la familia y son ellos quienes principalmente educan y lo hacen en el individualismo, el consumismo y la frivolidad.

Entonces es necesario sustituir una relación enajenante por otra que realmente sea humana, y ahí esta la clave donde pueda funcionar este enfoque o cualquier otro, la educación debe cobijarse bajo un manto humanista no un eficientista y técnico, no se trata de decir no a la tecnología, sino de partir de lo esencial para fomentar el conocimiento o competencias como se quiera ver, hay que tener una interacción de calidad entre adultos y niños ¿Cómo?; concentrándose en el aprendizaje, en nuestros ambientes de aprendizaje, cambiar la forma en que hacemos las cosas; cambiar la cultura; cambiar el estado de cosas en nuestros mundos micro, en el pequeño

espacio donde podemos detonar el potencial creativo de nuestros niños, porque este micro espacio (el aula) puede ser arrebatado a las relaciones verticales, a las directrices retóricas del poder, pero para ello hace falta compromiso, espíritu crítico y vocación, una educación humanista debe ser asumida, interiorizada.

Pero el compromiso no debe ser aislado ni individual; necesariamente tiene que ser institucional, el maestro debe formarse para afrontar los retos de la sociedad del siglo XXI, y es el estado quien debe encabezar esta revolución educativa, ante este panorama las instituciones formadoras de docentes deben ofrecer espacios de formación y actualización que respondan ante dichas demandas y no precisamente a las intenciones y disposiciones eficientistas (estándares de calidad) que se buscan evaluar y difundir en los mentores.

La educacion, la formación de maestros y alumnos debe darse en un sentido holístico, no sólo respondiendo a las demandas hegemónicas, individuales, familiares y contextuales sino proyectando la formación de un ciudadano del mundo, en un contexto micro y macro social, que responda a los retos de la complejidad de la sociedad del siglo XXI, pero: ¿estamos capacitados los maestros para afrontar estos retos?, ¿existen las condiciones para que institucionalmente se den los espacios de formación docente que respondan a dichas exigencias?

Para tratar de dar una respuesta medianamente coherente e inteligente a estas preguntas conviene rescatar algunas de las ideas de Morin (2007) en relación al término educación. La "educación" es una palabra fuerte: Puesta en práctica con los medios necesarios para asegurar la formación y el desarrollo de un ser humano; esos mismos medios. El término "formación", con sus connotaciones de moldeado y de conformación, tiene el defecto de ignorar que la misión de la didáctica es incentivar la autodidáctica al despertar, provocar, favorecer la autonomía del pensamiento. La "enseñanza", arte o acción de transmitir a un alumno conocimientos de manera que los comprenda y los asimile, tiene un sentido más restrictivo, porque es sólo cognitivo. A decir verdad, la palabra "enseñanza" no me basta, pero la palabra "educación" implica algo de más y una carencia.

Para Morin es deseable una reforma educativa, repensando la reforma para reformar el pensamiento, la mayoría de las críticas pedagógicas que se han hecho al tradicionalismo se pueden sintetizar en una premisa, la puesta en operación por parte de los docentes de un paradigma de la enseñanza y no en otro muy diferente, el paradigma del aprendizaje. Aquí se observa una paradoja; dos modelos que en apariencia se concilian pero al que teóricamente le subyacen métodos muy diferentes.

Enseñar es el oficio de un maestro y aprender la obligación natural de un discente, pero una cabeza llena no es una cabeza pensante, pues la acumulación de datos inertes sin sentido se convierte en un obstáculo para "aprender a aprender" axioma de la complejidad, ¿cómo promover una reforma del pensamiento que posibilite el desarrollo de la inteligencia y el pensamiento creativo? Las prácticas tradicionales no posibilitan esa aspiración, tampoco la modernización de un currículo basado en un enfoque por competencias aplicado de manera estándar y descontextualizada de las diversas situaciones estructurales que la complejidad describe.

Es necesario deconstruir la reforma, en este caso la RIEB, repensarla a la luz de las condiciones holísticas, sociales, no se pueden separar los componentes diferentes que constituyen un todo (como lo económico, lo político, lo sociológico, lo afectivo, lo mitológico) cuando existe tejido interdependiente, interactivo e interdependiente entre las partes y el todo, el todo y las partes (Morin, 2007)

Entonces enseñar no tiene sentido, aprender implica mediar entre un currículo establecido y el desarrollo de saberes inteligentes y complejos, el reto no es de una sola de las partes (el alumno o el maestro) sino de todo el sistema; cuestión que a todas luces se observa sumamente compleja.

Problematizar continuamente las prácticas educativas, implica reconocer que las escuelas son espacios donde interactúan diferentes agentes sociales cada uno con diferentes implicaciones que condicionan de una u otra manera las prácticas sociales, y que por tanto no pueden estandarizarse de ninguna manera, ni mucho menos tratar de medirse con instrumentos preestablecidos. Son estos espacios los que posibilitaran mediante el diálogo y la comprensión del otro, la resolución de conflictos y la creación de ambientes solidarios y críticos.

Para Andere (2010), todo proyecto educativo, es un proyecto político, un proyecto de nación la puesta en práctica de un sistema que busca hacer realidad un imaginario del que todos tienen múltiples y variadas expectativas. Prestos, políticos y empresarios se suben a la palestra educativa y desatan una vorágine de programas, ideas, currículos, y mitos geniales sobre la mejor forma de educar a los niños y jóvenes en ésta o cualquier otra perspectiva internacional.

Así en el contexto de la política educativa mexicana, se inició la reforma al currículo de la educación básica (preescolar 2004, primaria 2009 y secundaria 2006), que se condensó en el plan y programa de estudios 2011, con un modelo educativo de vanguardia y con amplia difusión en el contexto internacional, que obedece principalmente a la visión mercantilista de la educación y se aterriza en la estandarización de competencias de aprendizaje (alumnos) y de enseñanza (maestros).

Por otro lado y atendiendo a Terhart (2006) se puede presumir que la hipótesis básica de que una formación permanente del profesorado crea un cuerpo docente mejor preparado, capaz de generar mejores procesos de aprendizajes y experiencias educativas en los alumnos, sigue siendo un supuesto válido y sostenido por las corrientes críticas, humanísticas y reconstruccionistas.

Visto así la formación docente es un proceso continuo y de larga duración que no se agota durante la fase de la formación inicial. Esta se encuentra permanentemente demandada por los cambios y avances que se operan en las diferentes esferas de la sociedad, la cultura, la política, las tecnologías, el conocimiento científico. El desarrollo profesional de los docentes constituye una estrategia fundamental tanto para renovar su oficio, como para responder a las nuevas necesidades de la sociedad, atendiendo a la complejidad de la

tarea de enseñanza y de mediación cultural que realizan en sus diferentes dimensiones política, sociocultural y pedagógica.

Por estas razones el apostarle a la formación de los docentes en servicio tiene un sentido más allá de lo político estratégico. Sentido que requiere ser concientizado más que por el Estado, por el docente mismo. Tarea implícita y fundamental de las instituciones formadoras de maestros.

Las instituciones de desarrollo profesional docente en México son organismos creados para formar de manera especializada a los profesores sobre todo a los de educación básica. Estas han sido parte de un proceso socio histórico evolutivo desde sus orígenes en el siglo XIX hasta los albores del siglo XXI adoptando diferentes modelos.

En cada momento histórico se han diseñado determinadas estrategias que han sido las respuestas que el Estado y Sociedad han dado a la problemática educativa según la coyuntura económica y la correlación de fuerzas político-sociales de su momento.

El hecho de considerar que toda organización o modelo educativo son productos históricos, o bien el resultado de las condiciones sociales, económicas y políticas de su tiempo, hace concebir la existencia de determinadas y condicionadas fuerzas sociales, las cuales las modelan y concretan conforme a su visión social, ideología, valores, fines e intereses económicos y políticos específicos. Por lo que coincidiendo con Durán H. (2011), se puede fundamentar la tesis de que las instituciones educativas formadoras y profesionalizantes de los docentes "surgen de la sociedad de su tiempo y con ella evolucionan o involucionan en sus reformas y transformaciones".

Con ello podemos asumir que los sistemas educativos, han estado determinados por los intereses y correlación de fuerzas sociales y políticas de la sociedad en la cual se han concretado. Así podemos afirmar que en las sociedades que hasta hoy han existido, los sistemas y los programas educativos nunca han sido conceptualizados ni maniobrados con los mismos propósitos ni con la misma calidad para las distintas clases y grupos sociales. A través de la historia tales proyectos educativos han estado condicionados por los intereses de los grupos sociales que a través de diferentes mecanismos estratégicos (evaluación universal de competencias docentes), hegemonizan la vida en sociedad; sobre todo por medio de los dirigentes y los formatos orientados al favorecimiento de las clases en el poder; como lo expresara Giroux H. (1984) "por el liderazgo intelectual y moral y mediante el uso de las estructuras coercitivas del estado". Así y curiosamente como patrón recurrente histórico, las clases dirigentes que hegemonizan la vida de la sociedad, poseen la oportunidad de capacitarse para seguir continuando en su papel de rector o regulador de las clases subordinadas, quienes solo obtienen una educación designada a la reproducción del estado de cosas. De esta manera según Durán H., por lo regular tenemos un sistema educativo que puede jugar un doble papel: Por un lado ser instrumento de control ideológico y reproductor de las condiciones existentes y, por otro, alternativa de desarrollo intelectual, social y económico ya que por medio del conocimiento y la capacitación profesional y laboral es posible pasar de la enajenación a la conciencia.

"Son entonces el Estado y los intelectuales a su servicio —legisladores, cuerpos técnicos, investigadores, etc. — quienes diseñan y construyen un modelo educativo determinado. Es decir erigen un paradigma social considerado valioso y necesario para consolidar su hegemonía."(Durán H. A.:2011:16)

Sin embargo, desde el punto de vista de algunos pensadores, la "hegemonía" de una clase social no se logra de una vez y para siempre sino que está en un constante proceso de consolidación y de crisis. Existen tendencias reproductoras y de resistencia además de las transformadoras: así podemos decir que también existe la posibilidad de aspirar a erigir un nuevo orden o nuevo formato de "statu o quo". Posibilidades que descansan en la reflexión y en la crítica de lo preestablecido.

COMO RESULTADO LÓGICO DE LA FUNCIÓN POLÍTICO-IDEOLÓGICA DE LAS INSTITUCIONES FORMADORAS DE DOCENTES, LOS PROFESORES SON PRODUCTO Y A LA VEZ PARTE DE ESTE SISTEMA EDUCATIVO Y PARTICIPAN COMO PROFESIONALES AL SERVICIO DEL "STATUS QUO"

Esta dinámica de reconstrucciones y reformas se vuelve un proceso natural en los sistemas educativos como el nuestro, la cual se caracteriza por las manifestaciones de la lucha entre los grupos de la sociedad política en mucho mayor grado que de la sociedad civil, para poderle dar forma al modelo educativo (proyectos de desarrollo sexenales).

Desde esta visión las instituciones formadoras de docentes aparecen como encargadas de por lo menos dos fuertes funciones primordiales: primeramente como producto del sistema (diseños políticos), y en segundo término como instancias legitimadoras del mismo (con una operacionalidad que convenza a la sociedad de su efectividad a favor de los intereses sociales premeditados por el estado). De ahí que la calidad educativa descanse o deba descansar en la pertinencia, en la eficacia, en la eficiencia y en la equidad de los servicios educativos.

Como resultado lógico de la función político-ideológica de las Instituciones Formadoras de docentes, los profesores son

producto y a la vez parte de este sistema educativo y participan como profesionales al servicio del "statu quo" (conservando o reformando el sistema). Su intención puede ser producto de la alienación contundente a los intereses hegemónicos en el afán de seguir perpetuando el sistema, o bien como educadores conscientes y libres que desean transformarlo.

Con el ANMEB (Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa) se ventila de manera más que clara, el posicionamiento del Estado con respecto a la problemática de la profesionalización de los docentes de educación básica. La actualización permanente como estrategia fundamental para fortalecer aquellos puntos débiles del desempeño de los docentes. En 1995, la SEP estableció el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP), el cual se compone de diversas modalidades: cursos Nacionales de Actualización y talleres Generales de Actualización, cursos y talleres Estatales, Centros de maestros. Con este programa se pretendía que los docentes se actualizaran permanentemente en torno a sus necesidades profesionales relacionadas con el contexto laboral. Con esto se entendía que los cursos de actualización tendrían que estar ligados en verdaderos trayectos formativos ya fueran individuales o colectivos pero con un enfoque institucional. Mismo que según estudios realizados para evaluar el seguimiento y el impacto del PRONAP, ha quedado excluido de las intenciones de los docentes y/o colectivos escolares.

Diversas investigaciones (SEP: 2003) apuntan a señalar algunos puntos débiles que hablan del fracaso significativo de este programa de actualización masiva:

• Se asentó en las estructuras educativas de los Estados como un programa federal, externo a la estructura de educación básica y con una percepción de que su quehacer tiene sentido más en función de la Carrera Magisterial.

• Es el rector a nivel nacional en materia de actualización de docentes; sin embargo, en cada entidad federativa existen otras acciones lo cual conduce a una gran dispersión de esfuerzos, a la subutilización de recursos y a una influencia limitada en la mejora de la práctica educativa.

• Al entenderse la actualización, como una tarea externa al quehacer cotidiano de las escuelas, centrada sólo en generar una oferta de cursos o talleres, los Centros de Maestros aparecen como estructuras autónomas.

• El personal que se hace cargo tiene aún un estatus indefinido, aparece sólo como personal de apoyo técnico pedagógico, se le releva constantemente y carece, en muchos casos, de preparación específica.

Lo más interesante de estos datos es que curiosamente coinciden con los resultados obtenidos en estudios cualitativos sobre actualización docente anteriores a la implementación del PRONAP, sobre todo en la falta de significatividad que han representado este tipo de programas para los docentes, además de la ausencia de un cuerpo técnico pedagógico suficientemente preparado para fungir como asesores y orientadores eficaces, por lo que se puede concluir a partir de un estudio realizado por Javier Tolentino G (2006) que:

• La actualización no ha incidido en mejorar la docencia, ni logrado permear la mentalidad alterando sus métodos de enseñanza.

• Los usuarios de la actualización reconocen que se ven forzados a elegir los cursos más en función de los puntajes que obtienen y de su facilidad, que de sus necesidades reales; las motivaciones intrínsecas son muy limitadas.

• Se aprecia la calidad de los materiales escritos seleccionados, aunque también se comenta su sesgo demasiado teórico. Los cursos nacionales salen muy bien evaluados, aunque se opina que exigen habilidades de las que carecen muchos maestros; por estos son pocos los que llegan a presentar los exámenes. Los estatales también se valoran. Los talleres, en cambio, son los peor evaluados, sobre todo por ser los mismos docentes los encargados de organizarlos y dirigirlos. Los "talleres en línea" casi no se conocen (Latapí, 2004).

Con esto se puede asumir que la estrategia del Estado para actualizar y profesionalizar de manera permanente y eficaz a los profesores a sido un real fracaso. Mismo que a la fecha no se asume como tal y al cual se le sigue apostando como la vía idónea de la formación docente (ahora en la modalidad de DGFCMS), aun cuando la propia Secretaría de Educación Pública reconoce que la oferta de servicios responde mas a opciones preestablecidas o a presiones particulares que a necesidades claramente identificadas:

"…la formación continua se ha entendido como una tarea diferente al quehacer cotidiano de las escuelas –centrada sólo en generar una oferta de cursos o talleres– y no como un apoyo a los colectivos docentes. La oferta se genera sin considerar estudios integrales sobre las necesidades de los usuarios potenciales. Es urgente fortalecer la formación de los profesionales encargados de ofrecer los programas de formación, actualización… mediante propuestas sistemáticas que les apoyen en la consolidación de sus competencias didácticas a fin de que ofrezcan sus servicios con calidad y pertinencia."(SEP 2009).

Sin embargo habría que considerar que la nueva modalidad de la formación continua de los docentes tiene una tendencia hacia la reformulación de los programas u ofertas a través de instituciones mayormente especializadas como Las universidades con prestigio nacional en el ramo de la educación:

"El Programa Nacional de Actualización Permanente de Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP), principal instrumento para la formación continua en la última década, ha logrado avances significativos, pero ha mostrado sus límites para garantizar a todos los profesores el acceso a una oferta formativa de calidad, y lo que es más importante, el desarrollo de una cultura de la superación profesional permanente.

En consecuencia, si queremos: a) asegurar a todos los maestros de Educación básica oportunidades de formación continua y superación profesional de calidad; b) regular y articular los servicios de actualización, capacitación y superación profesional; c) consolidar las condiciones institucionales para la formación continua y superación profesional; d) que la formación continua y la superación profesional tenga un impacto sustantivo en el mejoramiento de las prácticas de enseñanza y en el logro educativo de los

estudiantes; es necesario replantearse los modos y formas tradicionales de la actualización y capacitación de los maestros de Educación básica en servicio, establecer nuevas reglas para la selección, incorporación, permanencia y promoción de los maestros en el sistema educativo, incorporar nuevos mecanismos para estimular y retener a los profesores más eficaces."

En su Discurso el Subsecretario de Educación Básica, hace alusión a dos cosas importantes: por un lado reconoce la insuficiencia del PRONAP en su tarea profesionalizante, y por el otro abre la puerta a un sistema de actualización mayormente independiente y eficaz:

"Este es el tamaño de la responsabilidad que tienen los maestros sobre sus hombros, que tenemos sobre nuestros hombros, por eso es importante avanzar en procesos transparentes y sistemáticos de formación continua para los maestros de Educación Básica, donde participen cada vez en mayor medida instituciones de educación superior, institutos de investigación educativa, la Universidad Pedagógica Nacional y las escuelas normales de todo el país".(SEP/Seb:2009)

Sin embargo a la fecha, el discurso sigue rebasando a la práctica, la realidad es que la mayoría de los espacios y oportunidades para la actualización, siguen dándose en las modalidades de talleres generales bajados por el personal técnico pedagógico de las zonas o sectores escolares, en actos de verdadera simulación tanto por los facilitadores de los cursos como por los actores principales de estos procesos. Además de que los cursos son ofertados de acuerdo a las posibilidades del estado a través de un catálogo preestablecido y negociado con las instituciones que ofertan su mercancía por medio de convenios económicos y no precisamente con base a las necesidades de los docentes.

Con esto la tendencia sigue siendo hacia el fracaso de estos programas y de los mecanismos de alienación como el caso de la evaluación universal que estarían determinados por el nivel de asimilación de contenidos prestablecidos que lograran los docentes.

La otra opción se encuentra en Las universidades que ofertan diplomados y maestrías con un carácter formativo en algunos casos y profesionalizante en otros, con el afán de aportar al desarrollo de "competencias docentes profesionales", como lo es el caso de la MEB.

A manera de cierre de este escrito y priorizando el tema de la formación y actualización docente, a través de la maestría en educación básica, se hacen presentes ideas y ejes de análisis planteados entre otros por C.C.Retamoza y G. Ferry.

En un primer momento se plantea que en lo que se desea superar y tiene relación con la formación de actualización presente, no deja de estar un enfoque funcionalista fundado en la continuidad donde se asientan las certezas como forma suprema del pensamiento y se ausentan las dudas. De acuerdo a Héller "se puede hacer dogma no sólo de lo divino si no convertir en divino lo que no es"; cobra una fuerza inusitada el utilitarismo en el pensar y el actuar y la tendencia fuerte a modelizar se expresa: no soy como debo ser o soy como debo ser. Estas son algunas características de una experiencia alienada que en brevísimos momentos genera rupturas epistemológicas, contiene un conocimiento simplificado y fragmentado y son mínimas las posibilidades de cuestionar la relación educación sociedad, concepción de sujeto, escuela.

Este enfoque se justifica por un papel acrítico, es válido y legitima lo que se hace en la escuela sin cuestionar la perspectiva política, ni el sistema de valores impulsado por la hegemonía.

En un segundo momento y a manera de conclusión se plantea la posibilidad de generar en la MEB espacios en que se duda de lo que se sabe, pensar en los olvidos, en aquello que se sabe lo que no se sabe, dejar de pensar en lo que se ha pensado y dejar de pensar como se ha pensado; sin lugar a dudas una tarea exageradamente compleja.

En este sentido se retoman algunas ideas expresadas por Retamoza (1987) en que se enfatiza el valor de la duda en tiempo de ruptura, una duda que vaya orientada contra las certezas, los caminos habituales, los modelos; donde se hace necesaria la confusión respecto a las bondades de lo natural y lo ordenado generándose una angustia que se expresa en la sensación de inadaptación por la falta de referencias estables a los cuales acogerse. Por último llegar a la indagación que reconsidera los paradigmas que oficializan las verdades, que cuestionan los mundos felices que sirven de guía a nuestra experiencia y que lleve a la generación de alternativas como manera de solución provisional que den respuesta a los problemas que se generan en la praxis educativa; un diseño que implique creación construyendo una razón distinta en que es ineludible una crisis del razonamiento.

Se propone un enfoque más en situación, ubicando la formación en la zona en que se intersectan lo subjetivo y la realidad concreta, se trata de destruir las verdades absolutas y pensar en la formación como un proceso de exportación-exportación infinita, jamás dominada en su totalidad.

Para concluir en la posibilidad de construir comunidades críticas en que se cuestionen firmemente las autoimágenes descubriendo incoherencias y contradicciones; destruyendo las apariencias de las representaciones sociales ■

Bibliografía

DGFCMS, Documento rector, SEP/Seb, México, 2009.

DURAN H. Alfonso, "Las Instituciones de formación y desarrollo profesional docente: hacia un cambio cualitativo; Revista Educarnos, SEP, Jalisco, 2011.

GILLES, Ferry, "El trayecto de la formación", Ed. Paidós, México 1990.

LNFD, Lineamientos Nacionales para la Formación Docente/ Resolución CFE/3007/MECYC
Buenos Aires, Argentina/ 2007.

MORIN, Edgar, "Educar en la era planetaria", Edit. Gedisa, Barcelona, 2007.

SNFCSPMS, Documento básico, SEP, 2009.

TOLENTINO G., Javier, "Diagnóstico de la actualización de los docentes en Educación Básica", COMIE, SEP, 2006.

UPN, "Análisis de la Práctica Docente", LEPEP 85, México D.F., Fdez. Editores, 1990, 223 pp.

La movilización de la práctica docente como **reto** de la **MEB**

Jesús Eliseo **Ríos** · Campus Juárez

La transformación de la práctica docente de los maestros en servicio de Educación Básica constituyó el objetivo central del trabajo de las Unidades de la Universidad Pedagógica Nacional, el cual se pretendió lograr con la apertura del Sistema de Educación a Distancia, en un principio, mediante la Licenciatura en Educación Básica, Plan 1979 (LEB 79), este plan curricular constituyó el primer programa de "nivelación" diseñado por la UPN. Posteriormente con la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria Plan 1985 (LEPEP 85), con la Licenciatura en Educación Plan 1994 (LE 94) y actualmente con la Maestría en Educación Básica (MEB).

Cada una de estas ofertas curriculares implicó, por un lado, una condición estructural respecto al avance profesional de los maestros y por otro, una concepción sobre la manera en como se lleva a cabo la transformación de la práctica docente, enmarcada dicha concepción en el formato académico del momento, desde la pretensión inicial de "mejoramiento", pasando por el de "innovación", hasta el actual de "movilización" de la práctica de los maestros. En todos y cada uno de ellos el desarrollo de un docente con saberes y habilidades demandados como el arquetipo del maestro adecuado.

En términos del desarrollo profesional de los maestros los tres primeros programas, LEB 79, LEPEP 85 y LE 94 supusieron el trabajo con maestros considerados de nivel sub-profesional, es decir maestros que habían estudiado programas de normal posteriores a la secundaria o en programas de capacitación para profesores en servicio, por lo que su enunciación principal era la de "programas de nivelación".

En el caso de la LEB 79, la transformación de la práctica se

buscó desde el acercamiento del maestro en servicio a las teorías que daban racionalidad al ejercicio docente, considerando principalmente las condiciones socio-históricas del hecho educativo, los elementos psicológicos del aprendizaje y la formación de habilidades intelectuales básicas en el marco del lenguaje y las matemáticas, tal vez como una forma de resolver el vínculo disciplinario que el maestro no había tenido oportunidad de construir en su trayecto profesional.

El ejercicio metodológico de la LEB 79 estaba centrado en la figura de la investigación, en el formato tradicional de las ciencias sociales, como el elemento sintetizador de la formación de los maestros, tanto en la pretensión de que el maestro se convirtiera en docente-investigador así como la posibilidad de que orientará su práctica pedagógica a partir de los criterios de la metodología de la investigación, transformando así su práctica docente.

La LEB 79 era un programa de educación a distancia basado en la capacidad de autoaprendizaje de los alumnos, quienes realizaban actividades de estudio individual y de manera intermitente recurrían a los asesores de las Unidades para reportar el avance, resolver las dudas o recibir el visto bueno para la presentación del examen de la materia correspondiente, la cual era acreditada a partir de un examen estandarizado administrado por aplicadores que viajaban de la Ciudad de México a las diversas ciudades del país.

Los resultados de esta experiencia pueden representarse por la baja eficiencia terminal del programa y por la opinión negativa de los estudiantes desertores del programa que cuestionaron la excesiva teorización del plan, la dificultad del estudio autodidáctico y el mínimo apoyo que el programa ofrecía a los docentes en asuntos didácticos y orientaciones prácticas para el ejercicio docente.

Como respuesta a éstos cuestionamientos se realizó el diseño de la LEPEP 85, la cual atendió en su diseño curricular las demandas realizadas por los maestros al programa de la LEB 79, en particular la atención diferenciada a las diversas materias del plan de estudios de educación básica, mediante la figura de la realización de propuestas pedagógicas dirigidas a problemas específicos de la práctica docente en el aula, con el agregado del proceso de titulación como formalización de una propuesta pedagógica ubicada en alguna materia interés del estudiante.

A partir de la LEPEP 85 se inició el modelo de la reflexión sobre la práctica como el enfoque central para mejorar la práctica de los docentes. En términos académicos el proceso consistió en ubicar una temática-problema que el maestro detectará en su aula, encontrar los vínculos del problema con algunos referentes conceptuales incluidos en los cursos del área terminal y generar una propuesta de trabajo pedagógico en su grupo. En términos administrativos la LEPEP 85 se ofertó en modalidad semi-escolarizada, esto con el propósito de acompañar al maestro en su tránsito por los distintos cursos del programa, fortaleciendo el avance acreditatorio al mismo tiempo que estableciendo un espacio de socialización para el procesamiento de los contenidos incluidos en las diversas materias del plan de estudios.

La elaboración de propuestas pedagógicas orientadas por el área terminal de la LEPEP 85 constituyó un paso importante en la estructuración de una alternativa para explorar la práctica docente como un objeto de intervención, no obstante algunas debilidades del planteamiento curricular tales como la elaboración de la problemática, el uso de los referentes empíricos en la demostración y análisis del problema, la sustentación teórica de las estrategias desarrolladas así como la puesta en práctica de las estrategias y su respectiva valoración limitaron esta primer alternativa como herramienta efectiva en la transformación de la práctica docente de los maestros.

La LE 94 abordó la transformación de la práctica docente de los maestros desde la perspectiva de la "innovación", incluyendo tres momentos centrales para abordar este propósito, en primer término la descripción, análisis y problematización de la práctica docente propia como la forma autoreferencial más adecuada para facilitar al maestro la creación de formas innovadoras de trabajo pedagógico, en segunda instancia, la investigación de dicha práctica, enmarcada en la conceptualización de los enfoques psicopedagógicos y del contexto social como elementos para facilitar la generación de alternativas sustentadas y finalmente la generación de proyectos de innovación, cuya aplicación y evaluación constituyen los elementos que facilitan la vinculación entre práctica docente del maestro-teoría educativa y práctica innovadora. La Maestría en Educación Básica (MEB) que actualmente oferta la Universidad Pedagógica Nacional rescata las experiencias vividas en los planes anteriores y al mismo tiempo da un paso más en la aspiración de nuestra institución de facilitar a los maestros la movilización de su práctica docente. Sin el espacio para realizar un análisis detallado de los elementos propuestos, presento algunos de los elementos que este programa plantea:

1. El maestro analiza su práctica docente desde una perspectiva sociocultural, en la cual él puede ubicar su posición como profesionista y como persona histórica y culturalmente situada.

2. El análisis de la práctica se realiza desde una

perspectiva vivencial, es decir, reflexiona sobre su propia práctica, identificando los factores que la condicionan, obstaculizan, dirigen, facilitan, potencian, etc. Donde pueden existir o no referentes conceptuales que argumenten el conjunto de relaciones entre los factores que selecciona en la explicitación de su práctica.

3. La propuesta de la RIEB se incluye como el elemento estructural que vincula la condición personal del docente con su contexto sociocultural y con las limitaciones impuestas por el sistema desde la lógica del currículo prescrito

4. La combinación del análisis vivencial de la práctica con las condiciones socioculturales del contexto y el conjunto de definiciones educativas incluidas en la RIEB le permiten al maestro construir un objeto de intervención. Los referentes empíricos, contextuales y de política educativa involucrados en la construcción del objeto de intervención constituyen primer acercamiento de objetivación de la práctica docente.

5. A partir del objeto de estudio el maestro construye una estrategia de intervención, teóricamente fundamentada, para la solución del problema, la cual deberá aplicarse y evaluarse de manera sistemática desde metodologías situadas específicamente para ello.

6. El proyecto de intervención, por lo tanto deberá integrar tres pretensiones:

1. plantear y resolver una problemática detectada por el maestro, de la cual él es parte constitutiva. 2. Establecer un vínculo autoreferencial con el problema que le permita aclarar cómo participa de la problemática y que puede hacer para resolverla. 3. Interpretar a partir de los procesos de evaluación los criterios pedagógicos y educativos que se pusieron en marcha, la forma en que se presentaron y su validez.

Los seis puntos presentados constituyen la forma en que la UPN ha abordado la transformación de la práctica docente, cada programa nos enseñó algo y nos indicó las exploraciones siguientes: El papel de la teoría en el ejercicio docente, la aportación de la metodología para orientar el trabajo en el aula, las formas en que los maestros pueden realizar su proceso de autoreferencia, el peso específico de las condiciones socioculturales donde se lleva a cabo el acto educativo y los condicionamientos burocráticos y de política educativa que condicionan el trabajo docente.

Si esta reflexión metodológica es acertada, una conjetura sería plausible: la intervención educativa, desde la MEB, puede constituirse en un enfoque metodológico que nos faculte para desarrollar cultura pedagógica, es decir, enunciados con cierto valor de generalidad en la medida que han sido probados en la práctica y establecidos a partir de un proceso de objetivación donde el maestro ha podido establecer el papel que ha jugado en los mismos y registrado de manera sistemática el comportamiento de los diversos factores que determinan el valor de la intervención docente ■

Una conjetura

Si esta reflexión metodológica es acertada, una conjetura sería plausible: la intervención educativa, desde la MEB, puede constituirse en un enfoque metodológico que nos faculte para desarrollar cultura pedagógica

La MEB y sus semejanzas con la RIEB: una realidad en el Campus Juárez

María Aimé **Pérez Vázquez** · Campus Juárez

La RIEB intenta solucionar problemas educativos, enmarcados en la premisa de una educación para todos, en donde se pretende rescatar el carácter multicultural de la educación y la elevación de la calidad educativa. Además en sus fundamentos están presentes los principios pedagógicos que se convierten en las líneas para actuar del docente ya que incluyen la noción curricular del enfoque en competencia, la gradualidad de contenidos, el perfil congruente, así como, el aprendizaje como centro de acción educativa.

Si partimos de lo anterior, se podría pensar que la MEB es un proyecto que garantiza la igualdad de oportunidades y de resultados sobre aquellos sucesos que acontecen en la escuela, ya que posee, como programa, la dimensión curricular y la dimensión político-educativa, ambas, dimensiones de la reforma educativa. Plantea las líneas de acción pedagógica y los propios principios pedagógicos, en base a los cuales se procura que las competencias docentes se desarrollen en los asesores para poder desarrollar competencias en los estudiantes, y estos puedan gestionar las competencias en sus alumnos.

En este sentido, la MEB, se puede considerar como un proyecto formativo, integral del alumno y no disciplinar. Se puede pensar que es un programa liberador que busca redefinir la concepción actual de la función social de la educación, ya que tienen en su estructura aspectos que la reforma refiere. Por lo tanto, la MEB, pretende como programa, la formación de capacidades y reconocimiento de los sujetos, no solo desde el enfoque cognitivo, sino desde las potencialidades personales para enfrentar las situaciones sociales. Pretende llevar al profesor a reflexionar sobre su práctica profesional en todas sus dimensiones, en el intento de transformar su contexto y más allá, su percepción sobre la función docente en la sociedad actual.

Al igual que en la reforma, la MEB establece retos al maestro, tales como caracterizar los elementos de la competencia, indagar como plasmarla en la evaluación, en las estrategias y en la planeación; conduce al alumno a procurar estrategias de aprendizaje que lleven a la transformación del sujeto, que generen cuestiones cognitivas, habilidades sociales y de interacción en donde se reflejen las implicaciones del modelo didáctico, la planeación, la evaluación, las estrategias en el trabajo colaborativo, todo ello a través de la docencia reflexiva.

Por otro lado, la MEB utiliza el enfoque pedagógico del modelo de la RIEB, vincula la teoría y práctica sobre problemas de la realidad en la docencia, elabora diagnósticos de su práctica profesional e identifica las situaciones susceptibles de transformación y diseña ambientes de aprendizaje a través de proyectos de investigación para la intervención educativa congruentes con lo que la RIEB plantea. Así mismo retoma la mediación como vehículo para desarrollar sus clases frente a grupo, las academias entre asesores para dejar a un lado el aislamiento y constituirse en institución propositiva con nuevas prácticas pedagógicas que permitan el desarrollo humano en conjunto que lleven a un aprendizaje continuo y permanente.

Es por ello que la MEB en el Campus Juárez, de la recién creada Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, (UPNECH), se convierte en el programa de posgrado al que se le está apostando por las características y semejanzas encontradas con la RIEB, la nueva política educativa, anteriormente mencionadas.

Lo anterior lleva a los asesores que participan en el programa a asistir a diferentes eventos, en donde la MEB es el motivo de reunión y de los cuales ha surgido una mayor comprensión del papel que este programa juega, tanto en la formación profesional de los profesores de educación básica, como en los asesores que desarrollan su práctica profesional en la misma.

El primero de los eventos que se asistió, fue el Primer Encuentro Regional, llevado a cabo en Guadalajara, Jalisco, los días 29 y 30 de Mayo del 2012. En el cual se participó con la ponencia titulada "Recuperación y sistematización de la experiencia profesional en la MEB".

Viendo la importancia del programa, y la necesidad de compartir una visión colegiada entre asesores de los diferentes campus que conforman la UPNECh, se organizó el Primer Encuentro Estatal de la MEB, los días 29 y 30 de junio llevado a cabo en el Campus Chihuahua, compartiendo el espacio con asesoras participantes en el diseño, lo cual permitió una mejor comprensión de la maestría.

Para el 3, 4 y 5 de octubre del 2012 se asistió al Primer Encuentro Nacional de la Maestría en Educación Básica, en México, D.F., Unidad Ajusco.

El propósito del encuentro se centró en una evaluación general de la MEB, según las experiencias vividas en las unidades que la imparten a nivel nacional. En el caso del Campus Juárez este participó con dos ponencias. La primera de ellas abordaba la parte del seguimiento del programa MEB y la segunda ponencia estaba en relación al foro de presentación de los documentos recepcionales de los alumnos en proceso de concluir su posgrado.

Cabe mencionar, que el origen de cada una de las ponencias presentadas por el Campus Juárez, en los eventos antes mencionados, fueron elaboradas en base a la experiencia que el propio campus está viviendo. Todo empezó con una autoevaluación en donde participaron tanto asesores como alumnos integrantes del posgrado.

En esta autoevaluación se encontraron necesidades tales como la construcción de un instrumento que les permitiera construir su documento recepcional, un plan de seguimiento para los que van a egresar, y la asignación de tutores para apoyarles en su proceso de titulación, las conexiones entre especialización y especialidades, el currículo, la transversalidad curricular, la tutoría transversal, la colegiación entre asesores, espacios de diálogo para alumnos, etc. Todo lo anterior dio paso a la conformación de un cuerpo colegiado que apoya al posgrado y de ahí pasar de manera gradual a la colegiación profesional.

Por lo tanto, asistir a dichos eventos le permitió al Campus Juárez comprender que los problemas de este espacio educativo, no distan mucho de los que otras unidades están experimentando en el programa MEB.

Por lo tanto, esto ha permitido a este posgrado construir, con elementos y sustentos teóricos-metodológicos, una redefinición sobre la visión que se tenía del programa, en el intento de construir un espacio en donde asesores y profesores de educación básica vivencien la dinámica de la transformación y formación permanente ■

Actitudes, comportamientos y apreciaciones del docente hacia la RIEB

Pedro **Rubio Molina** · Campus Chihuahua
Sara **Torres Hernández** · Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado

Los procesos de reforma iniciados alternadamente en los diferentes niveles que conforman la educación básica hace más de ocho años, han generado una serie de situaciones y cambios importantes en los conocimientos, habilidades y actitudes en el currículo de preescolar, primaria y secundaria. En este estudio se analizan y describen las situaciones que revelan estos procesos desde la óptica de uno de sus protagonistas: los docentes. Se recuperan experiencias, comentarios, ideas, opiniones y valoraciones de 132 maestros de varios centros educativos de la ciudad de Chihuahua. La estrategia metodológica utiliza instrumentos encaminados a la obtención de datos de carácter cuantitativo y datos de orden cualitativo que permitieron el descubrimiento y la caracterización de los procesos de reforma que el docente ha vivido y vive en el nivel escolar en que labora. En los resultados se reconocen actitudes y concepciones diferenciadas en los docentes, regularmente asociadas al tiempo de experiencia en contextos de reforma; reflejadas en organización, conceptualizaciones, posibilidades y espacios de aprendizaje, así como viabilidad, pertinencia y una aproximación favorable hacia los cambios. Se aprecian también dificultades, perspectivas y resistencias en los procesos de implementación, desarrollo y evaluación de las propuestas educativas por nivel escolar y en la educación básica general. Se confirma al docente frente a grupo, como uno de los principales actores del desarrollo y cambio educativo.

Las reformas educativas se expresan en distintas modalidades y se reconocen en ámbitos o dimensiones diferentes, pero ampliamente relacionadas. Los documentos normativos y las propuestas escritas son regularmente los primeros referentes que surgen en las reformas; y los cuales deben ser conocidos por los distintos participantes y colaboradores para su implementación. Se capacitan equipos técnicos y pedagógicos, quienes a su vez capacitan a los siguientes participantes, ya sea en el ámbito nacional o en cada entidad federativa, hasta que la información, normas, propuestas e innovaciones llegan al maestro de grupo, quien regularmente asiste a distintos espacios para capacitarse y actualizarse para los cambios que vienen. Los docentes frente a grupo regresan a las aulas y aplicar lo aprendido sobre la reforma educativa. A ellos corresponde implementar o hacer realidad la reforma con los siguientes protagonistas educativos: los alumnos.

En el proceso que va desde el documento escrito y las relaciones académicas con las autoridades educativas y capacitadores hasta el trabajo con los alumnos; el docente conoce, valora, analiza, pregunta, piensa, se preocupa, sobre cómo le va a hacer para trabajar con los alumnos con la nueva propuesta curricular o con las estrategias distintas que debe implementar en el aula. Habrá quien lo perciba de esta forma y actúe en favor del cambio y habrá quienes lo capten de manera adversa y procedan en contra; y surgen también los neutrales que no están ni a favor, ni en contra de la reforma, y no actúan para no comprometerse.

Conviene recordar que las actuales reformas en la educación básica de nuestro país implican un proceso de transformación constante en la búsqueda de una mejor calidad y mayor cobertura para los alumnos. Además de que los cambios que se emprendieron en los últimos años en el ámbito educativo, se reflejan en una reorientación y reorganización de los contenidos escolares, la forma de trabajar de los docentes, las opciones de actualización y la manera de concebir y llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Las posibilidades de formación y actualización son opciones para retomar desde la propia práctica, los conocimientos y saberes asimilados con los años de experiencia, para reconocer lo adquirido y adquirir lo nuevo. Para ello conviene hacer un análisis de la práctica profesional, tomando en cuenta los elementos de carácter pedagógico y curricular propuestos en la Reforma Integral a la Educación Básica (RIEB), así como la política educativa que la circunda y la importancia que toma el contexto sociocultural en la práctica docente.

El origen del presente estudio parte de las propuestas curriculares y de la práctica docente, para encontrar elementos del proceso de reforma que ocurre en la realidad de los docentes de educación básica. Además de la recuperación y documentación de las experiencias, creencias, percepciones de los maestros de grupo; así como las experiencias, vivencias y opiniones de los alumnos.

El contexto y sus condiciones

En la década iniciada en 1990, la UNESCO y organismos afines plantearon y procuraron dar seguimiento a las acciones emprendidas en los avances con respecto a varios acuerdos tomados para satisfacer las necesidades de educación básica para toda la población en edad escolar, e incluso para los adultos sin escolaridad. Diez años después, emerge una revisión realizada en Dakar para objetivos generales básicos en los países participantes (UNESCO, 2000), los cuales se valoran en Educación para Todos. Diez años más tarde, el Informe de Seguimiento 2010 precisa y definen claramente los objetivos que se establecen para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos a más tardar para el año 2015.

Al hacer un recuento del proceso de transformación que inicia con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, hace casi 20 años, se han generado modificaciones sustanciales en los procesos específicos de la obligatoriedad de la educación preescolar y la reforma curricular que da origen al Programa de Educación Preescolar 2004; el Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial

y la Integración Educativa, el Programa Escuelas de Calidad, la reforma a la educación secundaria en sus diferentes momentos, la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) y la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) entre los más destacados.

En el ámbito normativo sería conveniente considerar algunos referentes que sustentan y establecen por escrito, los referentes que deben considerarse en el contexto nacional para una reforma como son: la Ley General de Educación, en las que sus últimas modificaciones relacionadas con adiciones, ejercicio responsable de la sexualidad, prevención del cambio climático y elementos básicos de protección civil; además de propuestas concretas sobre el padrón nacional de alumnos, docentes, instituciones y centros escolares; el registro nacional de emisión, validación e inscripción de documentos académicos; el sistema nacional de información y en lo referente a capacitación a maestros con respecto a contenidos, métodos y recursos didácticos disponibles. (Informador Redacción / VGMC, 2010)

Otro referente de importancia que establece acciones de política educativa es el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, que considera el mejoramiento de la calidad educativa, oportunidades, tecnologías de la información, educación integral, responsabilidad social y gestión escolar e institucional (Secretaría de Educación Pública, 2007) en seis objetivos principales, además de sus tres temas transversales: la evaluación, la infraestructura y los sistemas de información.

La participación del maestro

Ser maestro en los "tiempos de la reforma" requiere de conocimientos al respecto de la nueva propuesta, pero no se hablaba de modificaciones sustanciales en las formas de enseñar y de aprender; ni mucho menos involucrarse en cambios que la mayoría de los docentes tenemos que vivir, desde los inicios de la educación formal hasta la educación universitaria.

El maestro requiere de mucha lectura para conocer los posturas de algunos teóricos del aprendizaje y del desarrollo, la propuesta curricular del nivel, los materiales y recursos de apoyo entre otras acciones profesionales individuales; pero también se necesita participar en los procesos de actualización y capacitación, lo que implica asistir a los cursos básicos, a los diplomados, conferencias, talleres y demás opciones que ofrecen las instancias educativas.

Conocer el enfoque por competencias se convierte en una demanda para los docentes; aplicar el enfoque es uno de los principales retos que la educación mexicana plantea por primera ocasión, lo cual ocurre desde la educación preescolar hasta la universitaria.

La reforma integral a la educación básica, se ha visto fragmentada por procesos distintos, en cada uno de los niveles que conforman el nivel básico, pero se comparte al menos una perspectiva común: el enfoque por competencias. (Rodríguez & Salgado, 2009)

El espacio para la capacitación, tiene "sus pros y sus contra". Bazán, Castellanos, Galván & Cruz (2010) mencionan que no hay correspondencia entre lo que reciben y esperan los maestros, y las necesidades que éstos tienen de actualización y superación; este hecho lo complementan con la idea de poca relevancia en la valoración que realizan los docentes al respecto.

Por su parte Desimone (2009) sugiere el planteamiento de características que pueden ser tomadas para el crecimiento profesional y que son críticas en el conocimiento y habilidades de los docentes para implementar en sus prácticas y favorecer el desarrollo efectivo de su profesión: enfocarse en el contenido, aprendizaje activo, coherencia, duración y participación colectiva.

En un estudio relativo, Fernández, Ross & Mercado (2009) indican que no hay una aplicación general de las estrategias de enseñanza constructivista que son propuestas por la SEP, y que más bien predominan las estrategias del modelo de tipo tradicional.

En lo referente a la valoración de los avances en la aplicación de las reformas, Velázquez & Torres (2009) sugieren estudios de campo para analizar las implicaciones de la reforma. Martínez & Rochera (2010) plantean seguir desarrollando la investigación con la finalidad de identificar retos y necesidades, ya que las diferencias identificadas pueden traducirse en dificultades significativas al implementar prácticas de evaluación en el aula. Y en un contexto más cercano, Romero & Mayagoitia (2009) analizan el proceso de implementación de la reforma curricular en las escuelas secundarias destacando la estrategia docente para organizar el conocimiento en forma sinóptica y jerárquica, lo que favorece los procesos de aprendizaje.

Por otro lado, Block, Moscoso, Ramírez, & Solares (2007) destacan las adaptaciones de los maestros para suplir las carencias, adecuarlas a los estudiantes, a las exigencias del padre de familia, de valoraciones y evaluaciones externas. Mencionan condiciones que les favorecen como dominio de los contenidos de las disciplina, proyectos colegiados; además de los libros de texto como apoyo relevante y la decisión de querer cambiar.

El desarrollo profesional es la llave para las reformas en la enseñanza y el aprendizaje, siendo esencial que utilicemos las mejores prácticas para medir sus efectos. (Desimone, 2009). Además Perrenoud (2010, pág. 25) sugiere la reflexión sobre la acción como un recurso de gran valor para la autoformación y evolución de los conocimientos y competencias de los profesionales; y plantea que "todos los conocimientos son en última instancia de orden "práctico", si se admite que la práctica es también una reflexión en la acción y sobre la acción"

Es decir, que aparte de la conceptualización del enfoque, las características y procesos de la Reforma Integral, conviene mencionar al docente de educación básica como uno de los protagonistas de este movimiento pedagógico; entendiendo que en muchas ocasiones se recupera la visión de los especialistas, los diseñadores curriculares y de los capacitadores/promotores de las reformas, pero no se escuchan las opiniones de quienes tienen que llevar a la práctica y hacer realidad la reforma educativa: los docentes frente a grupo y personal que apoya sus procesos de capacitación y supervisión.

En este contexto de reforma y con el propósito de aportar algo importante al respecto, se plantea el siguiente objetivo:

Identificar actitudes, comportamientos y apreciaciones del docente en la reforma curricular de educación básica a partir de sus expresiones, pensamientos, ideas y experiencias en la cotidianeidad de la reforma educativa.

Método

Estudio descriptivo, de carácter transversal, que recupera datos cualitativos en torno a las siguientes dimensiones:

1) Importancia de la reforma educativa
2) Impacto en la formación para la vida
3) Hechos relevantes para el maestro
4) Resultados formativos a futuro
5) Cambios en la manera de trabajar
6) Participantes en la reforma
7) Tiempos para el cambio

Sujetos

El estudio se desarrolla a nivel descriptivo con la recuperación de datos proporcionados por 132 maestros que laboran en los distintos niveles que conforman la educación básica: preescolar (24), primaria (68) y secundaria (40), de diferentes centros escolares de la ciudad de Chihuahua, a quienes se aplicaron de manera diferenciada instrumentos para la recopilación de datos.

Instrumentos

Instrumento que consta de 7 preguntas abiertas que rescatan las opiniones y valoraciones que realizan los docentes sobre la importancia, impacto, hechos relevantes, formas de trabajo pedagógico y resultados identificados con la reforma educativa.

Procedimiento

1. El instrumento se construyó, revisó y aplicó previamente a 30 maestros que laboran en educación básica, ajenos al estudio.
2. La aplicación se realizó con personal docente de distintas instituciones escolares de la ciudad de Chihuahua.
3. Una vez recuperada la información, se realiza una revisión previa de los datos para cuidar que todos los instrumentos estén completos y posteriormente llevar a cabo el análisis.
4. El dato cualitativo se organizó en matrices factuales, para posteriormente realizar una matriz inferencial y de ahí derivar los resultados.

Resultados

Una vez analizada la información, se detallan de manera sucinta los resultados en las siguientes categorías: la importancia de la reforma; el impacto que tiene en la formación para la vida; los hechos relevantes para el maestro; los tiempos para el cambio; los resultados formativos a futuro; los cambios en la manera de trabajar; y los participantes en la reforma.

Importancia de la reforma educativa

La Reforma educativa es importante por situaciones de diversa índole: para dar continuidad a la mejora educativa en los tres niveles de la educación básica; porque es necesario desarrollar la educación para generar condiciones hacia un país productivo; con las reformas se integran y homogenizan formas de pensamiento, como una de las funciones de la escuela. Además se da cumplimiento a demandas sociales al desarrollar personas competentes para la vida productiva. Sin olvidar que la educación mexicana necesita ser acorde con la educación mundial, por ello se prepara al ciudadano para la sociedad en sus múltiples dimensiones.

Se capacita y actualiza al magisterio en la formación de habilidades para mejorar prácticas educativas, además de que se requiere la renovación de los planes y programas educativos, en acuerdo con las necesidades de los individuos y la sociedad. Las reformas a la educación básica son adecuadas para los tiempos actuales, para los estudiantes de hoy en día.

Impacto en la formación para la vida

El impacto que se percibe de la reforma educativa en la formación para la vida se manifiesta en una mezcla de explicaciones favorables y desfavorables.

Las favorables refieren al cambio generado a partir del compromiso adquirido y manifiesto por los maestros, pero las constantes modificaciones no son situaciones que ayuden a consolidarla. Se exige una movilización de conocimientos adaptable a cualquier situación de vida, donde los alumnos se desenvuelvan de manera exitosa; cuestión que previamente deberá ser visible en la labor del docente.

Las reformas, más que ayudar han provocado situaciones de confusión en alumnos y maestros, quienes no saben qué sigue. Además los programas son tan ambiciosos en cuanto a la diversidad temática que finalmente no se logra una real adquisición de competencias.

Hechos relevantes para el maestro

Algunos de los hechos relevantes que se han vivido de manera directa por los docentes son:

a) Cambios radicales en las formas de planificar las actividades de aprendizaje, así como en los procesos de evaluación,

implicando cambios y reajuste en paradigmas educativos.
b) La incertidumbre del trabajo docente por ensayo y error ante la falta de una orientación sustentada y un acompañamiento fortalecedor.
c) Cambio en la actuación del alumno hacia sus procesos de aprendizaje, donde la reflexión, la interacción social y el verdadero trabajo colaborativo están más presentes.
d) Las nuevas tecnologías y las competencias en su utilización, tanto en docentes como en alumnos; que muchas veces no es compatible, ya que los docentes a veces se ven limitados si se les compara con la experiencia que sus alumnos poseen al respecto.

Tiempos para el cambio

Por otro lado se menciona que los cambios no son relevantes porque es poco el tiempo de experiencia con la reforma, aunque preescolar y secundaria tienen más años trabajándola que en el nivel primaria, en estos niveles deberían percibirse ciertos resultados. La reforma es un proceso de experiencia, depende de los individuos que la están experimentando y para ello requieren de tiempo. Aunque los docentes mismos hablan de los cambios deben ser notorios entre los 3 y 5 años de trabajo con reforma; e incluso mencionan que en los alumnos podrán notarse cuando egrese la primera generación que la "viva completa" (10 años).

Resultados formativos a futuro

La educación se caracteriza por valores definidos, con un perfil humanístico, competitividad, selectividad, desarrollo de competencias para la vida, la formación con valores, cambios en sus formas de vivir, que los alumnos aprendan a ser, a hacer, y a aprender. Estudiantes más abiertos y expresivos, autónomos y competentes, que los alumnos aprendan a ser, a hacer y a aprender.

Un mejor desempeño en los campos tecnológico, social y científico. Cambios favorables en una educación básica enfocada a la formación de generaciones con jóvenes más autónomos, conscientes de su alrededor, emprendedores, muy competitivos y competentes.

Los resultados son alentadores, y aunque están en un nivel de inicio se obtendrán logros importantes con un proyecto educativo desde preescolar hasta secundaria.

Cambios en la manera de trabajar

Entre los principales cambios para y en el maestro ante la reforma se encuentran el reconocimiento a la capacidad de los alumnos de lo que pueden hacer y no en lo que no pueden, cuando el alumno aprende lo desarrolla y lleva a la práctica (trabajos con proyectos); aún con el riesgo de caer en actitudes o costumbres anteriores. La planeación es más flexible, se trabaja más por equipo. Por ejemplo, los niños exponen sus trabajos y el maestro evalúa más los procesos. Los alumnos son responsables de su aprendizaje.

Participantes en la reforma

La participación en la reforma educativa corresponde a todos, mencionando maestros, padres de familia, alumnos y directivos; destacando que el principal debe ser el maestro de grupo. También se habla de la participación del padre, y luego de involucrar a los alumnos.

Discusión

La reflexión sobre la práctica se convierte en uno de los primeros indicadores, partiendo del hecho de analizar cada docente, su trabajo en el nivel, además de vislumbrar la posibilidad de promover el desarrollo de investigaciones sólidas sobre saberes, prácticas y problemas de su práctica, encaminadas al apoyo de la labor de otros docentes. (Fierro, 1994)

En acuerdo con Bazán y colaboradores (2010) se tienen que atender y fortalecer con los docentes los siguientes aspectos esenciales: incluir prácticas y actividades que les permitan desarrollar y mejorar sus habilidades, técnicas y estrategias pedagógicas; involucrarlos en la planificación de los cursos considerando sus necesidades profesionales y contextuales; respetando el tiempo necesario para apropiarse y/o construir los propios aprendizajes; además de recuperar sus experiencias de autoformación.

Algunos de los resultados coinciden con la utilización confusa de conceptos como competencia, profesionalización docente e incluso la implementación de la propuesta curricular en su institución educativa (Rodríguez & Salgado, 2009).

Por lo tanto, hay que pensar en nuevas modalidades de la profesión educativa, que ocurren en acuerdo con Segovia (2001) con la creación y uso de nuevos canales de comunicación e interacción profesional y la promoción de estrategias de asesoramiento acordes a una adecuada identificación profesional, lo que implica una organización de los centros escolares muy diferente, con características abiertas, flexibles, interconectadas, multifuncionales, polivalentes e insertas en otras redes más amplias.

Pensar en nuevas modalidades requiere de herramientas como el plan de estudios y el programa específico de la asignatura, ya que son los documentos que marcan la pauta de lo que debe hacerse como docente. Para hacer realidad los aprendizajes que se plantean y requieren para cada nivel educativo, requiere la consideración del concepto de educación, de hombre, de aprendizaje, de evaluación, que son necesarios para poder acercar los fines y propósitos, primero a un plan de trabajo o planificación didáctica y luego a una realidad escolar dentro de las aulas.

El compromiso y la co-responsabilidad con distintos escenarios y agentes educativos, como son los padres de familia, las instituciones sociales e incluso la comunidad misma, facilitarían los aprendizajes de los alumnos de educación básica, más allá de la sobrecarga de contenidos en los planes curriculares, de los horarios de trabajo e incluso de condiciones adversas derivadas del medio o contexto inmediato.

El impacto social de la labor del maestro es amplia, de una dimensión inimaginable y de alcances que no se verifican hasta ver transformado al estudiante en una persona que aporta y construye y una sociedad mejor integrada, más equitativa y desarrollada ■

La comisión Gulbenkian creada en el año 1994 con el fin de abordar las deficiencias en la organización de las disciplinas de las ciencias sociales que se desarrollaron en el siglo XIX, tuvo por objetivo indicar la dirección para la investigación social científica para los próximos 50 años, entre sus miembros se encuentran: Immanuel Wallerstein, Colestous Juma, Evelyn Fox Keller, Jurgen Kocka, Dominique Lecourt, V.Y. Mudimbe, Khinide Mushacoji, Ilya Prigogine, Peter J. Taylor, Michel – Rolph Trouillot y Richard Lee.Coordinados por Wallerstein, la comisión redacta su informe bajo el titulo: "Abrir las ciencias sociales", conteniendo una construcción histórica de las ciencias sociales desde el siglo XVIII hasta 1945; además, presenta los debates más importantes en las ciencias sociales, de 1945 hasta el presente; continuando con las características del tipo de ciencia social que se debe construir ahora; para concluir con la reestructuración de las ciencias sociales.La importancia de dicho informe es tenerlo presente al momento de trabajar en las asignaturas del área de formación inicial en ciencias sociales de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE), con el fin de identificar las principales barreras que en las ciencias sociales se han presentado a lo largo de su evolución, así como para conocer la propuesta que está vigente desde al año 1996 y hasta los próximos 50 años.

Sabías que...

El **Centro de Estudios, Información y Documentación Immanuel Wallerstein** fue fundado en San Cirstóbal de las Casas, Chiapas, México, en 2004, a propósito de los fuertes lazos entre este sociólogo y el movimiento zapatista y el **Subcomandante Marcos**

Carlos **Valenzuela Maldonado** · Campus Parral

EL INFORME GULBENKIAN

C. Juma

E. F. Keller

J. Kocka

D. Lecourt

V. Y. Mudimbe

K. Mushakoji

I. Prigogine

P. J. Taylor

M. R. Trouillot

R. Lee

El informe presentado por los once miembros de la comisión Gulbenkian lleva por nombre: "Abrir las ciencias sociales", título que confirma como las ciencias sociales se han alejado metodológicamente de una comprensión completa de la realidad social.

El informe rescata la construcción histórica de las ciencias sociales desde el siglo XVIII hasta 1945, resaltando en sus fundamentos la visión clásica de la ciencia, misma que predomina desde hace varios siglos y está constituida sobre las premisas del modelo newtoniano el cual define una simetría entre el pasado y el futuro, es decir, afirma que se pueden alcanzar certezas por consiguiente no se necesita distinguir entre el pasado y el futuro; y el dualismo cartesiano, la suposición de que existe una distinción fundamental entre la naturaleza y los humanos, entre materia y mente, entre el mundo físico y el mundo social – espiritual. Separando completamente los modos de conocer, por un lado las ciencias sociales y por otro las ciencias naturales, estas últimas desde siempre afianzadas dentro de los círculos científicos apoyada por: "la necesidad del Estado moderno de un conocimiento más exacto sobre el cual basar sus decisiones" (Wallerstein, 2007, p. 8)

Mencionado divorcio entre la ciencia y la filosofía como lo proclamó en su momento Augusto Comte, implica además de problemas intelectuales, algunos otros de tipo político, ya que el concepto de leyes deterministas resultaron ser mas útiles para el control tecnocrático de movimientos totalmente anarquistas por el cambio; es así que la ciencia fue posicionada dentro de las primeras necesidades en los círculos científicos de las universidades, mientras que la filosofía fue relegada a segundo o último término inclusive.

Fue así que se inició una lucha en la que las ciencias de la naturaleza no sólo ganaron los derechos sobre ese campo sino sobre quien controlaría el conocimiento del mundo humano. Es así que esta ciencia aplicaría la lógica de la mecánica al mundo social, de tal manera que las investigaciones de todas las ramas de la ciencia, deberían limitarse al estudio de hechos reales, sin tratar de conocer sus causas primeras ni propósitos últimos, al respecto la misma definición de sociedad desentraña diferencias polares con la de naturaleza: "en virtud de su determinación funcional, el concepto de sociedad no puede captarse inmediatamente no, a diferencia de las leyes científico naturales, verificarse directamente" (Adorno, 1975, p.10)

Otro de los intentos por impulsar el conocimiento objetivo de la realidad con base en descubrimientos empíricos, en el siglo XIX, fue la creación de múltiples disciplinas de ciencia social, que llevó a las ciencias sociales a ser consideradas como una tercera vertiente del conocimiento situada entre la ciencia y la literatura; para su análisis resulta importante mencionar que esta institucionalización fue llevada a cabo principalmente en: Gran Bretaña, Francia, las Alemanias, las Italias y Estados Unidos, fuera de aquí las universidades no contaban con el prestigio internacional para su ejercicio; así mismo, que en el curso del siglo se propusieron un gran número y diversos conjuntos de nombres de temas o disciplinas agrupados principalmente en: historia, economía, sociología, ciencia política y antropología, resaltando que la primer disciplina de la ciencia social en lograr su existencia institucional autónoma real fue la historia.

"Es así como entre 1850 y 1945 una serie de disciplinas llego a definirse como un campo del conocimiento al que se le dio el nombre de ciencia social", (Wallerstein, 2007, p.34)

Después de 1945, el informe Gulbenkian registra tres procesos importantes que afectaron profundamente la estructura de las ciencias sociales erigida en los cien años anteriores: el primero fue el cambio en la

estructura política del mundo; el segundo se refiere al hecho de que en los 25 años subsiguientes a 1945 el mundo tuvo la mayor expansión de su población y su capacidad productiva jamás conocida; el tercero fue la consiguiente expansión extraordinaria del sistema universitario en todo el mundo; factores todos ellos que impactaron de una manera considerable la manera de ver y hacer las ciencias sociales en nuestra sociedad actual.

Finalmente, llegamos a la definición presentada por el informe sobre la cual se expresa el tipo de ciencia social que debemos construir ahora, en ese sentido el informe inicia listando tres problemas teóricos – metodológicos centrales desde los cuales es necesario edificar consensos a fin de permitir avances en el conocimiento: el primero, se refiere a la relación entre el investigador y la investigación en la cual resalta la situación de desencanto del mundo, refiriéndose a la búsqueda objetiva de conocimientos, proceso que durante siglos se ha llevado y que para las ciencias sociales requería la atención de la demanda de que la historia no se reescribiera en nombre de las estructuras de poder existentes, es decir: "un llamado a derribar las barreras artificiales entre los seres humanos y la naturaleza" (Wallerstein, 2007, p.81); seguidamente, presenta el problema de cómo reinsertar el tiempo y el espacio como variables constitutivas internas en nuestros análisis y no meramente como realidades físicas invariables dentro de las cuales existe el universo social, ya que se parte del hecho de que el tiempo y el espacio son variables socialmente construidas que el mundo utiliza para interpretar la realidad, se requiere de un cambio metodológico en el cual se coloque esas dimensiones en el centro de nuestros análisis, con esto: "la distinción ya superada entre las epistemologías ideográfica y nomotética perderá cualquier significado cognitivo que todavía conserve. Sin embargo, decirlo es más fácil que hacerlo" (Wallerstein, 2007, p.82); el tercer problema, consiste en cómo superar las separaciones entre lo político, económico y social llevadas a cabo en el siglo XIX proclamando la autonomía de cada uno de estos reinos.

Para lograr la reestructuración, resultan de vital importancia tomar en cuenta cuatro dimensiones importantes que se deben de mencionar: 1.- las implicaciones de rechazar la distinción ontológica entre los seres humanos y la naturaleza, lo cual nos invitaría al análisis de los problemas complejos sin descomponerlos en partes fáciles de manejar, sino más bien abordando estos problemas, seres humano y naturaleza, en toda su complejidad e interrelaciones; 2.- las implicaciones de negarse a reconocer al Estado como origen de las únicas fronteras posibles dentro de las cuales la acción social ocurre y debe ser analizada, refiriendo esto al hecho de reconocer al Estado como una institución clave en el Estado moderno, sin embargo no representa que el Estado sea la frontera natural o la más importante en la acción social; 3.- las implicaciones de aceptar la tensión interminable entre el uno y los muchos, lo universal y lo particular como un rasgo de la sociedad humana y no como un anacronismo y que los mismo métodos propician: "algunos procedimientos se dirigen a la totalidad social y a sus leyes de evolución; otros, en marcada oposición a estos, abordan fenómenos sociales particulares" (Adorno, 1975, p.19), es decir, una ciencia social multicultural o intercultural, que incluya las visiones alternativas del mundo sumándolas a la memoria colectiva de las sociedades modernas, y; 4.- el tipo de objetividad que es adecuada a los presupuestos científicos, iniciando por eliminar la visión de los historiadores idiográficos de utilizar fuentes primarias no tocadas por ningún intermediario, a favor de la existencia imposible del estudioso neutral, así mismo mencionando que: "el hecho de que el conocimiento sea una construcción social también significa que es socialmente posible tener un conocimiento más valido" (Wallerstein, 2007, p.101), en el mismo sentido Durkheim (1922) afirma que: "el conjunto de las creencias y los sentimientos comunes a la media de los miembros de una misma sociedad forma un sistema determinado que tiene vida propia; podemos denominarlo la conciencia colectiva media" (Adorno, 1975, p. 38)

Finalmente es necesario enlazar el presente resumen con el plan curricular de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE), sobretodo con el área de formación inicial en ciencias sociales, la cual se caracteriza por: "buscar garantizar la adquisición de competencias que permitan la formación integral del sujeto en el área del conocimiento social y en los diversos contextos culturales" (Arrecillas, 2002, p.32), lo cual requiere de que como docentes conozcamos el camino trazado por la comisión Gulbenkian para el desarrollo de las ciencias sociales desde el día de hoy y durante los próximos 35 años. El área de formación inicial en ciencias sociales del plan curricular de la LIE comprende las siguientes asignaturas: Elementos Básicos de Investigación Cuantitativa, Introducción a la epistemología, Problemas sociales contemporáneos y Cultura e Identidad, de Primer Semestre; o Elementos Básicos de Investigación Cualitativa, Desarrollo regional y microhistoria, Intervención Educativa y Políticas públicas y sistemas educativos contemporáneos, de Segundo Semestre.

Queda pues la invitación a indagar en torno al informe Gulbenkian con el fin de impactar de manera positiva en la formación de los jóvenes próximos interventores educativos ■

Fuentes referenciadas

Adorno, T. (1975) Epistemología y ciencias sociales. Cátedra. España. 128 Págs.

Arrecillas, A. et al. (2002) Programa de reordenamiento de la oferta educativa de las unidades UPN. UPN. México. 68 Págs.

Wallerstein, I. et al. (2007) Abrir las ciencias sociales. Siglo XXI. Décima edición. México. 114 Págs.

> Cualquiera puede ponerse furioso...eso es fácil. Pero estar furioso con la persona correcta,en la intensidad correcta, en el momento correcto,por el motivo correcto y de la forma correcta...eso no es fácil
>
> –Aristóteles

Marta M. **López Cruz** · Campus Chihuahua

INTELIGENCIA EMOCIONAL

El objetivo de este escrito, es un acercamiento inicial al concepto de la inteligencia emocional para ampliar y desarrollar habilidades que permitan el conocimiento de sí mismo desde la perspectiva de esta.

La definición de emoción de acuerdo con algunos psicólogos y filósofos es: "…cualquier agitación, sentimiento, pasión, o estado mental en movimiento excitado". También se define el término emoción como lo que se siente y sus pensamientos característicos, o estados psicológicos y biológicos y la variedad de tendencias a actuar.

Existen cientos de emociones, junto con sus combinaciones, variables, mutaciones y matices. El mundo en que vivimos es una sociedad.

• Todas las instituciones las constituyen personas y recursos no humanos (físicos, materiales, financieros tecnológicos, etc.)

• En la sociedad, las personas nacen, crecen, aprenden, viven, trabajan, se divierten, se relacionan y mueren dentro de la misma

Y todas las personas tenemos historia contamos con:

• Conocimientos
• Competencias
• Habilidades
• Actitudes
• Personalidad
• Estabilidad emocional
• Pasado
• Formación académica
• Antecedentes morales
• Éxito o fracaso
• Situación conyugal

DOMINIOS Y ÁREAS DE COMPETENCIA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Competencia Personal	Competencia Social
1. Autoconciencia	**1. Conciencia social**
• Emocional	• Empatía
• Autoevaluación	• Conciencia organizacional
• Autoconfianza	• Servicio
1. Automanejo	**1. Manejo de relaciones**
• Autocontrol emocional	• Liderazgo
• Adaptabilidad	• Influencia
• Logro	• Desarrollo de otros
• Iniciativa	• Catalizadores de cambio
• Optimismo	• Trabajo en equipo

Tabla 1

Para comprender el tema de la inteligencia emocional es necesario conocer, como individuos de una sociedad, que podemos aprender a ser mejores al comprender, identificar, conocer y aceptar nuestras emociones, para ello podemos desarrollar áreas de inteligencia emocional, como las que se describen en la *Tabla 1*.

Para mejorar nuestra vida y superarnos a nosotros mismos debemos estar en constante cambio. Leamos el siguiente texto:

> *Un antiguo relato japonés, cuenta que un belicoso samurái desafió en una ocasión a un maestro zen a que explicara el concepto de cielo e infierno. Pero el monje respondió con desdén: "no eres más que un patán ¡no puedo perder el tiempo con individuos como tú!".*
> *Herido en lo más profundo de su ser, el samurái se dejo llevar por la ira, desenvaino su espada y grito: -Podría matarte por tu impertinencia. -Eso repuso el monje con calma, es el infierno. Desconcertado al percibir la verdad en lo que el maestro señalaba con respecto a la furia que lo dominaba, el samurái se serenó, envaino su espada y se inclinó, agradeciendo al monje la lección. Y eso -añadió el monje- "es el cielo".*
> *El súbito despertar del samurái a su propia agitación ilustra la diferencia crucial que existe entre quedar atrapado en un sentimiento y tomar conciencia de que uno es arrastrado por él.*

La inteligencia emocional nos ayuda a como aprender mejor, y tener una buena disposición, con los siguientes ingredientes claves:

• ***Confianza***. Tener la sensación de controlar y dominar el propio cuerpo

• ***Curiosidad***. descubrir cosas es algo positivo

• ***Autocontrol***. Es la capacidad de modular y dominar las propias acciones

• ***Relación***. Capacidad de comprometerse con otros

• ***Comunicación***. Capacidad de intercambiar ideas, sentimientos y conceptos con los demás

• Cooperatividad capacidad de equilibrar las propias necesidades con los demás.

La vida es una comedia para aquellos que piensan y una tragedia para aquellos que sienten. Las emociones son impulsos para actuar. Los estallidos emocionales son asaltos nerviosos. Asalto emocional es cuando el sentimiento impulsivo supera lo racional.

SENTIMIENTOS VISCERALES

Los sentimientos pueden hacer estragos con el razonamiento, la falta de conciencia de los mismos también puede ser ruinosa, sobre todo cuando se trata de sopesar las decisiones de las que depende en gran medida nuestro destino: qué carrera seguir, si conservar un trabajo seguro o cambiar a uno más interesante y así sucesivamente a lo largo de la vida.

Tales decisiones no pueden tomarse correctamente sólo gracias a la racionalidad; exigen sentimientos viscerales, y la sabiduría emocional

acumulada gracias a las experiencias pasadas. La lógica formal sola nunca puede funcionar como la base para decidir con quién casarse, en quien confiar o incluso qué trabajo aceptar; éstas son esferas en las que la razón sin sentimiento es ciega

En los seres humanos, la amígdala es un racimo en forma de almendra, que se asienta sobre el tronco cerebral era parte del primitivo "cerebro emocional" y es especialista en asuntos emocionales, actúa como depósito de la memoria emocional y así tiene importancia por si misma; la vida sin amígdala es una vida despojada de significados personales; de la amígdala dependen todas las pasiones.

Joseph Le Doux de la Universidad de Nueva York fue el primero en descubrir el papel que juega la amígdala en el cerebro emocional; su investigación explica que la amígdala puede ejercer control sobre lo que hacemos, incluso mientras el cerebro pensante están intentando tomar una decisión

En la arquitectura del cerebro, la amígdala construye como una compañía de alarmas, donde los operadores se preparan para hacer llamadas de emergencia, cuando hay un sobresalto de temor, por ejemplo, esta envía mensajes urgentes a cada parte importante del cerebro.

La amígdala puede hacer que nos pongamos en acción. Alberga recuerdos y repertorios de respuestas que efectuamos sin saber por qué lo hacemos.

El autodominio, es ser capaces de soportar las tormentas emocionales. Los romanos y la primitiva iglesia cristiana lo llamaron templanza, el dominio del exceso emocional. El objetivo es el equilibrio, no la supresión del exceso emocional. Como señaló Aristóteles, lo que se quiere es la emoción adecuada, el sentir de manera proporcionada a las circunstancias.

Cuando las emociones son demasiado apagadas crean aburrimiento y distancia; cuando están fuera de control y son demasiado extremas y persistentes, se vuelven patológicas

En efecto, mantener bajo control nuestras emociones perturbadoras es la clave para el bienestar emocional; los extremos emocionales que crecen con demasiada intensidad o durante demasiado tiempo, socavan nuestra estabilidad

La raíz más primitiva de nuestra vida emocional es el sentido del olfato Cuando estamos dominados por el anhelo o la furia, trastornados por el amor o retorcidos de temor, es el sistema límbico el que nos domina.

Además del afecto, hay otros factores relacionados con la amígdala; de ella dependen todas las pasiones. Las lágrimas, una señal emocional, son desencadenadas por la amígdala

El predominio del corazón sobre la cabeza en momentos cruciales nos guía cuando se trata de enfrentar momentos difíciles. Leamos este texto:

> *Una joven condujo durante dos horas hasta Boston para desayunar y pasar el día con su novio. Durante el desayuno él le dio un regalo que ella llevaba meses esperando: un grabado artístico difícil de encontrar, traído de España: Pero su dicha se esfumó cuando sugirió que después de desayunar fueran a ver una película que hacía tiempo quería ver y su novio la dejó atónita al responder que no podía pasar el día con ella porque tenía entrenamiento de softball.*
> *Dolorida y desconcertada, se levantó de la mesa hecha un mar de lágrimas, salió del bar y movida por un impulso, arrojó el grabado a un cubo de la basura. Meses más tarde, al recordar el incidente, no se lamentaba de haberse marchado sino de haber perdido el grabado.*
> *Es en momentos como estos en que los sentimientos impulsivos superan lo racional*

No todos los asaltos límbicos son perturbadores

Cuando un chiste le parece a alguien tan gracioso y su risa resulta explosiva es una respuesta límbica

• Dan Jensen ganó la carrera de los mil metros en los juegos olímpicos de invierno 1994 celebrados en Noruega, su esposa quedó tan abrumada por la excitación y la felicidad que tuvo que ser atendida por los médicos de la guardia de la pista

Está científicamente probado que las cualidades personales son dos veces más importantes que los conocimientos técnicos. La "personalidad" son cualidades específicas en una persona como los aspectos biológicos, psicológicos o socioculturales. Si tendríamos que destacar tres aspectos relacionados con la personalidad, serían éstos:

• Se trata de una marca peculiar y propia,
• Una forma de responder frente a ciertos estímulos o situaciones vivenciales y
• Funciones psíquicas derivando en el comportamiento

En nuestra personalidad se destacan algunos aspectos como:

La conducta: ante una emoción realizamos gestos faciales, decimos algo o nos movemos de un lado a otro. Sin embargo, en multitud de ocasiones los sentimientos no suelen expresarse verbalmente, sino a través del tono de voz, los gestos, miradas, etc. La clave para reconocer las emociones reside también en la destreza para interpretar el lenguaje corporal, habrá que hacerles prestar una gran atención a estas señales para aprender a discriminarlas.

Los signos corporales: unas u otras emociones inducen respuestas muy distintas en nuestro cuerpo como, por ejemplo, la aceleración del ritmo cardiaco, la sudoración, los movimientos del estómago o la tensión de los músculos.

Los pensamientos: lo que se piensa en cada situación influye notablemente en cómo se resuelve. Comentarios como "Lo vas a hacer bien", "Tu puedes" o "Qué bien te ha salido" son siempre mucho más gratificantes para ellos y les impulsarán a tener un mejor autoconcepto de sí mismos.

Existe un informe de un estudio, de diez mil personas, que el 15 por ciento del éxito se debe a la experiencia técnica, y el 85 por ciento a las cualidades personales: conducta, integridad, observación, imaginación creadora, decisión, adaptabilidad, dirección, habilidad organizativa, expresión, conocimiento. Tales cualidades siempre son necesarias para el buen éxito de hombres y mujeres en cualquier actividad o área de la vida.

Aun en la ingeniería, donde una fundamental técnica y competencia parecerían ser factor más importante que

el carácter, el principio antedicho sigue siendo verdadero.

Los elementos básicos aportados por este informe son las cualidades como el entusiasmo, tacto, confianza en sí mismo, memoria, energía, corrección, espíritu cooperativo, lealtad, sinceridad, originalidad, simpatía, interés social y... buen humor.

Preferimos a aquellos estudiantes que son individuos cabales, han llegado a la madurez, poseen experiencia en el trabajo, y han sabido adaptarse ellos mismos a cada situación práctica en la industria, los servicios o el comercio.

El ochenta por ciento de los empleadores concedieron en sus respuestas mayor importancia a las cualidades personales y sociales que a las notas sobresalientes.

Cuando el profesor Endicott pidió a las setenta corporaciones que le prepararan una lista de las características específicas de la personalidad que fueran consideradas esenciales en la selección del personal, descubrió que la relativa a la aptitud para desenvolverse en público, abordarlo y hablarle con facilidad, prevalecía sobre las demás. He aquí las principales características de la personalidad, ordenadas sucesivamente de acuerdo a la frecuencia con que fueron mencionadas en los informes:

El valor de las cualidades personales, trae a consideración el asunto del poder intelectual relacionado y puesto en balanza con el carácter. "Nosotros insistimos en cosas tales como el tacto, la perspicacia, la integridad mental, etc. La inteligencia, desde luego, incide sobre todos estos atributos. Resulta muy poco útil el tratar con quien no sea capaz de entenderse con sus compañeros de trabajo. Dejando de lado la habilidad técnica, tal clase de gente resulta ser ineficaz, y causa de muchos fracasos".

Los resultados siempre tienden a confirmar esta verdad: la mediocridad intelectual unida a una buena personalidad llega siempre mucho más lejos que una buena potencia intelectual desprovista de un adecuado carácter. Debemos recordar que:

Las emociones son información
- Inician automáticamente
- Generan cambios fisiológicos
- Cambian tu foco de atención y tu foco de pensamiento
- Generan sentimientos personales
- Se disipan rápidamente
- Ayudan a manejar el mundo.
- A sobrevivir y a prosperar en el mundo

Seis categorías básicas de emociones
- *Miedo*: anticipación de una amenaza o peligro que produce ansiedad, incertidumbre, inseguridad.
- *Sorpresa*: sobresalto, asombro, desconcierto, transitoria aproximación cognitiva.
- *Aversión*: disgusto, asco que nos lleva a alejarnos del objeto.
- *Ira*: rabia, enojo, resentimiento, irritabilidad.
- *Alegría*: diversión, euforia, gratificación. Sensación de bienestar.
- *Tristeza*: pena, soledad, pesimismo.

Importancia de conocer las propias emociones
- Saber el tipo de energía
- Saber el tipo de información y actuar en consonancia
- Posibilitar el control

Identificando las propias emociones
- Las emociones tienen sus nombres especiales
- Cuántos más nombres conozcas , más podrás entenderlas
- Llamar a las emociones por sus nombres correctos
- Las emociones en cierto modo son neutrales

Debemos de tener en mente las siguientes frases de Gabriel García Márquez:

"Siempre hay un mañana y la vida nos da la oportunidad para hacer las cosas bien, pero si me equivoco y hoy es todo lo que queda. Debemos aprender a decir te quiero.

Es un buen día para comenzar de nuevo comencemos de nuevo porque aun no hemos hecho nada" ■

LOS ESPEJISMOS Y LO REAL DE LA CULTURA

Los argumentos de este trabajo se enfocan en la exposición de las definiciones de cultura de origen cotidiano, empírico y teórico, el trabajo presenta un diálogo entre autores para construir una noción pluricultural desde el lente de la pedagogía crítica en torno a la discusión del monoculturalismo occidental desde algunos procesos históricos pasados y otros de la actualidad, se presenta una crítica del cómo la historia y la cultura han sido objeto de los colonizadores, con el propósito de hacer visible la alteridad que compone no la cultura sino las culturas, para llegar al final a una reflexión propositiva de la mirada de la otredad.

Laura Verónica **Herrera** · Campus Parral

Las nuevas definiciones de cultura requieren ser abiertas a la producción del conocimiento científico y no normativas ni restrictivas, en este texto veremos por una parte cómo la concepción de cultura ha sido impregnada de conceptos tradicionalistas a través de la construcción simbólica de la realidad materializada que muestran la cultura como una manifestación distorsionada de lo real.

En el primer apartado, con las definiciones y las nociones de cultura se pretende un acercamiento crítico con el cuidado de no realizarlo sobre la cultura sino desde ella misma.

En el segundo apartado se realiza un breve análisis de los agentes e instrumentos que culturizan en la época de la colonia y en este siglo XXI.

Luego se aborda la crisis cultural y sus contradicciones con el fin de reinventar la cultura como algo plural emergente y no estático.

El penúltimo apartado muestra el proceso del cómo se ha replanteado la cultura y la alteridad a través de la interculturalidad.

Al final se presentan las conclusiones como una propuesta para tener una visión original de cultura.

Este estudio se realizó desde el lente de la pedagogía crítica indagando de la cultura su dimensión epistemológica a través de la hermenéutica la cual implica la dialéctica continua de análisis teórico, crítica, re análisis sucesivamente; valorizando el papel del ser. Se estudia lo ontológico asumiendo que las realidades son socialmente construidas y no gobernadas por leyes naturales o causales; iniciando con las siguientes cuestiones: ¿qué es la cultura?, ¿qué se conoce de la cultura?, ¿cómo se conoce?

LAS DEFINICIONES Y LAS NOCIONES DE CULTURA

> *A algunos indígenas de Sonora y Chihuahua los españoles les preguntaron: "¿Cómo se llaman?". Ellos respondieron: "Pi-ma", que significaba "no te entiendo", y desde entonces les llamaron "los pimas"*
>
> —Anónimo

Al conocer la cultura existe diferencia si se pretende conocer sobre ésta ó desde ésta; Martínez (2011) afirma que cuando se realiza una investigación social sobre un objeto se hace desde la teoría funcionalista según la cual "la acción es adaptativa y su función es colocar a los sujetos en el lugar al cual están socialmente destinados" en esta visión estructural- funcionalista los investigadores imponen sus propios criterios científicos como legítimos; investigar sobre la cultura va contra la naturaleza de la misma pero bajo el escudo de una supuesta objetividad del investigador; en contraparte la investigación de la cultura no puede ser neutral puesto que la investigación se asume como práctica crítica con un sentido de cambio que busca transformar la sociedad, este tipo de abordaje constituye la propia ruta de indagación y va mas allá de la interpretación de los fenómenos asumiendo un compromiso con las diversas culturas que se estudian.

Desde la etnología Edward Taylor define la cultura como: "cultura o civilización, tomadas en su sentido etnológico más extenso, es todo complejo que comprende conocimiento, creencias, arte, moral, derecho, costumbres y capacidades o hábitos adquiridos por el hombre en tanto miembro de la sociedad" (Limón, G. 2006) Desde esta perspectiva se ve la cultura como algo adquirido por la humanidad en dialéctica con lo social, se puede apreciar que los elementos de la cultura para Taylor no son materializados de primera mano sino mas bien ideas en sus diversas presentaciones es decir, no presenta la cultura como algo biológico como lo es la raza o el color de la piel. Para Benhabib (2006) la cultura se refiere a los valores, los significados, el lenguaje y las expresiones que forman el espíritu de un pueblo o colectivo; es así que la cultura viene a dar una formación intelectual y espiritual a sus miembros a través de la educación señalando que cada cultura tiene su lógica autónoma y no puede ser reductible a quien la reproduce.

Tatarkiewicz indica que un acto creativo no se da en un fenómeno semejante a la "ebullición que indique

por ejemplo que la novedad se ha convertido en creatividad" (s.f.p. 293). De igual forma la cultura, como acto creativo, no se da con el sólo reconocimiento de la existencia de diversas culturas, pues ello no indica que estas tienen participación y apertura social, se han mostrado sólo como entes que contemplan la sociedad; es por ello que el punto clave en este trabajo es un acercamiento a la cultura y replantearla. Hay que empezar a verla desde su propio origen; la filosofía, por ejemplo, tiene como base a los griegos, los romanos, los franceses, los ingleses, los alemanes, los chinos, entre otros, pero hasta que la propia América latina construye su propia filosofía empieza a descubrirse a sí misma.

Paralelamente la cultura y la historia, como parte de la filosofía latinoamericana, padecen del mismo ramalazo. Por ello Salazar Blondy cuestiona: ¿Existe una filosofía latinoamericana? La respuesta la encuentra Dussel (2007) en Zea quien enfatiza que la poesía de Netzahualcóyotl es filosofía y no empezó precisamente en 1492, sino mucho antes de esa fecha. Así sucede con la historia y la cultura latinoamericana; estas han empezado mucho antes de que Colón, el primer hombre moderno, anclara su barco en el continente americano y se empezara a escribir la historia latinoamericana desde los occidentales

LOS AGENTES E INSTRUMENTOS QUE CULTURIZAN

La cultura amerindia fue estudiada por los misioneros y bucaneros europeos quienes realizaban etnografía sobre la persistencia del otro; observaban ya la forma de vida de los llamados "primitivos" (Álvarez, L. J. y Jurgenson, G. 2003:19). En pleno siglo XXI (cambian las épocas pero no las miradas colonizadoras) los indígenas y casi todos los no-europeos o no-norteamericanos son llamados "subdesarrollados". La cultura ha sido objeto de la historia escrita por los invasores occidentales y es así como la conocemos hasta en los libros escolares: una América latina conocida como un conjunto de lugares descubiertos, invadidos y colonizados, indígenas lastimados pero invisibles. Se trata pues de librarnos de la conceptualización occidental y construir el origen de la cultura desde la visión latinoamericana. Frantz (1973) hace una encomienda al decir que debemos crear nuestra historia, una nueva historia sin anclarnos al pasado que nos esclaviza, sin evidenciar al pueblo como víctima y sin gritarle el odio al occidental pues no se puede ser cuando se provoca la violencia. La propuesta de este autor es ser un sujeto que se afirma como su propio fundamento; al respecto tal parece que la cultura amerindia ha tomado esta conciencia de sí puesto que a más de quinientos años de empezar la depuración étnica, en América los pueblos originarios aún siguen existiendo auténticamente sin abandonarse o disolverse en la cultura del fenómeno neoliberal. A la cultura e historia de los pueblos latinoamericanos se la ha hablado siempre desde una visión europea y europeizante, donde el no-blanco se anormaliza, constituyéndose la occidentalización como la base para clasificar las otras culturas. La cultura europea ha sido mistificadora y mistificada. Paz lo cuestiona cuando Moctezuma recibe a Hernán Cortés con presentes: "¿Por qué cede Moctezuma? ¿Por qué se siente extrañamente fascinado por los españoles y experimenta ante ellos un vértigo que no es exagerado llamar sagrado –el vértigo lúcido del suicida ante el abismo–?" (1994, p. 102). A veces olvidamos quiénes somos aunque nunca dejemos de serlo. El autor también da cuenta de los mexicanos de la década de los cincuentas que vivían en los Estados Unidos: "Aunque tengan muchos años de vivir allí, usen la misma ropa, hablen el mismo idioma y sientan vergüenza de su origen, nadie los confundiría con norteamericanos auténticos" (1994:15). Ahora no sólo se identifica de esa forma a los que viven del otro lado del Río Bravo sino que al avanzar la modernidad, la tecnología y el mercado, muchos pueblos, con sus particularidades culturales, se disuelven convirtiéndose en una sola cultura de masas. En esta nueva forma de cultura la publicidad es el molde y los medios de comunicación el vehículo de soporte; estos últimos dejan de ser una extensión de los sujetos e invierten los papeles: los individuos resultan ser ahora una extensión cultural de los medios (Freire, 1997), subsistiendo así a una vida moderna dirigida por un monstro de muchas cabezas: la industria cinematográfica hollywoodense, la televisión, la radio, el internet y el periódico. Los individuos, después de breves y/o largas interacciones con los medios de comunicación e información –reducidos a esto último–, regresan a sus espacios propios con una identidad falsificada (Frantz,1961); en este descenso hacia los valores occidentales lo que realmente dejan a la sociedad latinoamericana son los vicios de basura, *smog*, drogas y violencia. Con la vida y el tiempo a lo occidental, caracterizados por una subsistencia acelerada, en donde el tiempo es dinero y no producir es lo mismo que decir tiempo perdido, el tiempo ya no es *uso*, ahora el tiempo es valor monetario. Sin embargo, en la cultura amerindia, aunque oscila ese modo de vida, no ha logrado penetrar del todo; ahí el tiempo es *uso*, es tiempo vivido (Barbero, 1997): es el tiempo de las fiestas, el de la vida del pueblo, el de cada estación, el tiempo del sacrificio

humano o anima1. En el tiempo vivido las fiestas del pueblo recargan la vida de la gente renovando el sentido de pertenencia a un pueblo o comunidad. Een la cultura moderna el tiempo se ha deformado, cambiando también la condición humana, el tiempo ya no es algo para ser vivido, sino algo sólo para mirarse y verlo pasar, la fiesta se ha convertido en espectáculo, lo sagrado en lucrativo, la fiestas del pueblo se oponen a la vida del trabajo, el ocio deja de ser un espacio de creación e invención y se convierte en holgazanería.

LA CRISIS CULTURAL Y SUS CONTRADICCIONES

En los tiempos neoliberales se ha folclorizado la cultura exaltando el valor de la diferencia, de la individualización y la esencia de los grupos diferentes, haciendo ver la diversidad de culturas como un mosaico exótico (Valladares L, Pérez, L y Zárate,M. 2009) de distintas razas, costumbres, gastronomía y ropajes que debe exhibirse, un escaparate en que la cultura es una mercancía más. La modernidad ha singularizado la cultura para evadir las identidades locales y su lugar en el mundo, siendo la etnicidad blanca la categoría abarcadora de todas las demás etnias; el multiculturalismo moderno es tan sólo una forma de sumar culturas (McLaren,2002), culturas diferentes pero encerradas en sí mismas, aisladas. Desde este enfoque la tolerancia se reduce al reconocimiento de la diversidad cultural; sin embargo, la cultura en su propia lógica rompe con esta frontera de identidades. De esta crisis de las culturas es que surge la construcción de lo intercultural, descentrando el europeísmo, buscando comprenderse desde su propio contexto; la interculturalidad surge del colapso moderno que, "sustentado en la homogenización cultural y lingüística" (Valladares, et al, 2005, p. 256), va brotando a su vez como una mirada ética alterna. visualizando las tensiones y contradicciones entre cultura, economía y política, reprochando al humanismo moderno su carácter principal de inhumanidad.

El siglo XXI se presenta cada vez más cargado de voces y contextos de culturas heterogéneas. Como ejemplos algunos de los siguientes: los de las

> En los tiempos neoliberales se ha folclorizado la cultura exaltando el valor de la diferencia, de la individualización y la esencia de los grupos diferentes, haciendo ver la diversidad de culturas como un mosaico exótico de distintas razas, costumbres, gastronomía y ropajes que debe exhibirse, un escaparate en que la cultura es una mercancía más

condiciones étnicas manifestadas en movimientos indígenas latinoamericanos, como los indígenas de Chiapas (EZLN), los *Sin tierra* de Brasil, los levantamientos indígenas de Ecuador y otras culturas, como las luchas por mejorar la equidad de género desde los movimientos feministas, o la denuncia permanente de *Las mujeres de negro* por las mujeres muertas en Ciudad Juárez y otras partes del estado de Chihuahua. También están el *Movimiento por la paz con justicia y dignidad*, los movimientos de inmigrantes latinos en los Estados Unidos, los grupos de *Indignados* ante la pobreza económica, educativa y de salud, o los movimientos por la ecología en muchas partes del mundo, reclamando el derecho de la naturaleza. Están también los grupos de personas con necesidades educativas especificas, los grupos de las diferentes identidades sexuales en los movimientos sociales lésbico-*gays*, o los movimientos de edades diferentes: movimientos contra la explotación infantil, contra la trata de blancas y otros a favor de la vida digna de los ancianos. Todos estos grupos de individuos, con su propio modo de ver el mundo, es decir, con su propia cultura, constituyen una forma de alteridad (McLaren, 2003) que tienen su propia voz, características y necesidades que se encausan en el proyecto intercultural ya antes planteado y fortalecido por los indígenas latinoamericanos (Valladares, et al,2005).

REPLANTEAR LA CULTURA

Es narcisista pensar la cultura como algo singular o fijo; no existe un lenguaje único "para dar sentido a un mundo tan diverso" (McLaren, 2003). La cultura es un conjunto de circunstancias, pero esta es sólo una de ellas, teniendo un cruce con la sociedad, la educación, la religión, la política, la economía. Las culturas no se pueden ver como algo exótico o de atracción turística, sino como una recreación de sí mismas, una negociación de fronteras de unas culturas con otras, un diálogo en construcción, una muda con un profundo sentido histórico del pasado y del presente, pues estos se nutren y coexisten emergentes. Lejos de esencializar el folclor étnico se debe poner a consideración la dignidad humana y la justicia de cada uno de los grupos culturales; este proceso de destrucción de cultura única ha sido el principio para replantear el mundo y el sujeto, pero ahora en voces y realidades múltiples (Benhabib, 2006). El humanismo dejó de ser unitario porque está pretendiendo universalizarse en las prácticas discriminatorias de las culturas, es decir, lo que ha hecho es particularizarlas; es por eso que deben crearse las condiciones para la interacción entre culturas, fundar entre sí un vocabulario en el que se expresen y articulen las múltiples diferencias, empezar a ver desde otros ángulos las experiencias vividas desde las propias personas, desde sus propios mundos (Grene, 2005).

CONCLUSIONES

Desde el pensamiento latinoamericano la tolerancia a las culturas es el estar con lo diferente, el ser con ellos y de ellos con nosotros, la forma en cómo medimos el mundo nos define. El estudio de la cultura se reemplazó por mucho tiempo por una visión occidental y determinista, maniquea, donde lo blanco y negro es igual que decir normal y desviado, cuando lo realmente existente son los matices infinitos y el concepto de normal no existe (¿quién se considera normal?). Aunque la sociedad trata de imponerse sobre las culturas, estas no han sido tragadas por el modernismo (Anderson, 2006); más bien están tejiendo la interculturalidad, siendo sí mismas, su propio fundamento y su propia posibilidad. La historia aún no ha terminado ■

Lista de referencias

Alvarez, L.J. Jurguenson, G. (2003) Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. México. Ed. Paidós.

Anderson, B. (2006) Comunidades imaginadas. México. FCE

Barbero, J. M. (1997) De los medios a las mediaciones. México. Offset Lorenzana

Benhabib, S. (2006) las reivindicaciones de la cultura, igualdad y diversidad en la era global. Argentina. Ed. Kantz.

COBACH. Métodos de investigación. Chihuahua. Editado por DAC (2010)

COBACH. Tipos de artículos. Chihuahua. Editado por DAC

Dussel, E. (2007) Materiales para una política de la liberación. México. Ed. Plaza y Valdés.

Frantz, F. (1961 [2006]) Los condenados de la tierra. Argentina. Kolectivo editorial Último recurso

Frantz, F. (1973) Piel Negra, Máscaras Blancas. Argentina. Editorial Abraxas

Freire, P. (1997) ¿Extensión o comunicación? La concientización del medio rural. Uruguay. Ed. Siglo XXI.

Grene, M. (2005) Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social. España-Ed. Grao

Limón, G. (2006, Juilo) Ese sendero que llamamos interculturalidad. Revista Punto y aparte. UPN. Año XIV. No. 29, pp. 11-13.

Martínez, R. (2011) Teoría crítica e investigación educativa. Imaginarios políticos de una definición polémica. Colección Cuadernillos de Pedagogía Crítica. Núm. 3 p. 60

McLaren, P. (2002) Pedagogía Crítica y cultura depredadora. España. Ed. Paidós

McLaren, P. (2003) Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo. Argentina. Homo Sapiens Editores

McLaren (2006) Conferencia celebrada por el Doctor Peter McLaren. Revista educativa de la fundación McLaren de Pedagogía Crítica. núm. 6. p. 14

Paz, O. (1994) El laberinto de la soledad. Posdata. De vuelta al laberinto de la soledad. México. FCE.

Tatarkiewicz, W. (s/f) historia de seis ideas. Ed. Tecnos. 6ª. edición, pág. 293

Valladares D. L., Pérez, R. M. y Zárate, M. (coords.) (2005) Estados plurales. Los retos de la diversidad y la diferencia. México. AUM-I/Juan Pablos editor.

Walsh, C. y Castro-Gómez S. (coords.) (2003) Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo Andino. Ecuador. ASB/Editorial Abya Yala.

El Pancho Villa de Friedrich Katz

Marina Jocabed **Alvidrez** · Campus Parral

> "Siempre es saludable repensar el pasado a la luz del presente para descifrar mejor el futuro"
>
> –Enrique González Pedrero

Friedrich Katz y su obra.

Vivimos en México tiempos inciertos, tiempos difíciles. Despertamos bruscamente del ensueño de la modernidad y nos encontramos en una situación nacional de naufragio. La economía se ha derrumbado, las finanzas públicas están en crisis, el endeudamiento externo mengua nuestro ahorro y disminuye el producto de nuestro trabajo, el desempleo es feroz, los salarios se desploman, la planta productiva se está desmantelando, el número de pobres aumenta. En el orden político vamos de turbulencia en turbulencia: se dice que estamos en transición, pero nadie conoce ni el destino cierto, ni el modo, ni el ritmo; los escándalos minan la ya escasa credibilidad del aparato político. Ante este panorama deseo reflexionar con ustedes el sentido y alcance de la historia, y más precisamente la obra "Pancho Villa", escrita por Friedrich Katz, donde convergen la literatura y la historia.

Porque creo que es por la historia por donde hay que empezar a buscar respuestas a nuestras incertidumbres y esperanza en nuestras desesperanzas.

"El pasado es por tanto un objetivo político, un tema de lucha. Pero al mismo tiempo el lugar de ruptura, la ocasión de afirmar que debe comenzar un mundo que sea cualitativamente nuevo" (Bloch, 1997).

Debemos liberar el pasado, apoyándonos en él para afirmar nuestra identidad y considerarlo como un fondeadero de las luchas del presente. En una palabra, vale interrogar al pasado en función de las necesidades del presente. Friedrich Katz en su libro asume una actitud dialéctica y hace un acopio impresionante de fuentes y testimonios, examina con atención todos los elementos que intervienen en los acontecimientos, evaluando sus implicaciones económicas, políticas y sociales; se esfuerza por llegar a la comprensión lo más amplia posible del villismo y de su dirigente a través de fuentes escritas y orales, fuentes primarias y secundarias, fuentes voluntarias e involuntarias, fuentes nacionales e internacionales, sopesando los testimonios, presentando visiones opuestas de un mismo acontecimiento, analizando e interpretando con rigor científico los materiales que le proporcionaron los diferentes documentos y archivos investigados. Fue "un proceso continuo de interacción entre investigador y hechos, un diálogo sin fin para lograr objetividad histórica". (Chesneavx, 1997)

Logró vencer el obstáculo de separar a Villa de las leyendas y mitos, recreando su personalidad como hombre de carne y hueso, con sus vicios y virtudes, teniendo la capacidad de despojarse de prejuicios, valorando la contribución del dirigente revolucionario en la destrucción del viejo régimen porfirista, siguiendo el camino de búsqueda sistemática para descubrir a través de la confrontación de las diferentes fuentes las posibles inconsistencias, generando conocimientos estructurados lógicamente para entender desde las múltiples y específicas circunstancias en las que está inmerso el villismo dentro del movimiento revolucionario. Además contrasta a la revolución y sus dirigentes con otros líderes y contiendas internacionales.

El autor proporciona a los lectores un marco contextual de referencia que permite sumergirlos en el ambiente social de Chihuahua y del país, propiciando el desarrollo de la sensibilidad necesaria para percibir, comprender y penetrar en el pasado y problematizar la realidad histórico-social de la cual somos producto y productores a fin de vincularla con el presente.

"El pasado es una construcción y una reinterpretación constante y tiene un futuro que forma parte integrante y significativa de la historia". (Le Goff, 1994)

La obra está dividida en cuatro partes: En la primera, "De forajido a revolucionario", se explica cómo se fue forjando en Chihuahua una sociedad única, libre y autónoma; describe los factores y condiciones económicas y sociopolíticas que permitieron la transformación del descontento de la población en fervor revolucionario, lo que provocó que la entidad fuera el bastión y el polvorín de la revolución, documentando el

papel que desempeñó la cuestión agraria en la rebelión, gracias a que el investigador tuvo acceso a los registros de la sección de Terrenos Nacionales del archivo de la Secretaría de la Reforma Agraria. Asimismo siguió el rastro de Pancho Villa en su vida de bandido, en sus encuentros y desencuentros con otros personajes y en su modesta actuación en la revolución maderista, destacando su contribución política en el desarme de los magonistas.

En esta parte quiero destacar una tesis que me parece interesante y vigente cuando Katz afirma que la identidad regional de la población chihuahuense constituyó un factor político que pudo ser potenciado por otros conflictos. Esta reflexión resulta oportuna ahora cuando algunos grupos independientes, pero sobre todo un partido político, han sabido o podido canalizar políticamente los componentes regionales, observándose que el rechazo al centralismo es susceptible de evolucionar hacia modalidades de identidad con base territorial que, aunado a otros factores, le han permitido articular políticamente la animada versión contra la injerencia del centro en el norte del país.

La supuesta "manera norteña" de hacer las cosas por ejemplo, es un discurso ideológico sumamente redituable al Partido." (Noriega, 2010).

Es indudable que en el norte del país el conservadurismo ha logrado avances sustanciales para convertir la cultura política en base de apoyo a un programa electoral. En realidad dicho apoyo dista mucho de constituir

una base orgánica o el proyecto regional acabado. No obstante revela hasta qué punto la acción de pertenencia territorial puede ser un activo político en las contiendas nacionales.

En la segunda porción, "De revolucionario a dirigente nacional" se hace evidente a la Revolución Mexicana como un fenómeno diferenciado y posteriormente diferenciador en el espacio. Parafraseando a Luis González, puede afirmarse que algunas regiones fueron revolucionarias y otras revolucionadas (González, 1986), siendo Morelos, Coahuila, Sonora, Durango y Chihuahua la cuna de la revolución constitucionalista.

El ascenso de Pancho Villa a dirigente nacional se explica por sus cualidades y habilidades de caudillo, pero sobre todo por su identificación y entrega con sus soldados. Logró transformar sus fuerzas guerrilleras en un ejército regular que se convirtió en el brazo armado que derrotó a Victoriano Huerta.

Al controlar a Chihuahua estableció un estado benefactor que logró desplazar a los hacendados de su poder económico y político, demostrando ser un organizador y administrador eficaz que creía profundamente en la educación, consciente de que sólo así se podría cumplir el pensamiento de Simón Bolívar: "Las marchan hacia el término de su grandeza, con el mismo paso con que camina la educación". Deseaba una educación que pusiera fin a las servidumbres de la ignorancia y a las incertidumbres consustanciales a la pobreza.

El villismo se muestra como un movimiento social, una experiencia popular donde participan una infinita heterogeneidad de clases sociales y pocos intelectuales.

De acuerdo al texto, la guerra civil fue producto de la conjugación de muchos factores, entre ellos la rivalidad personal entre Villa y Zapata, las diferencias sociales y regionales, la visión descentralizadora *versus* centralista. Es decir, en ella se enfrentaron proyectos distintos de país, venciendo el carrancista en parte por ser un bloque más homogéneo.

Katz argumenta que una reforma agraria radical y masiva en Chihuahua le hubiera dado el apoyo popular a Villa y que esta no se llevó a la práctica primero por la alianza y después por la creciente dependencia con los Estados Unidos. Resalto este juicio porque una consecuencia importante de la cercanía con ese país es la limitación de nuestra libertad de acción política dado el valor estratégico que el territorio nacional tiene para el gobierno de Washington.

La célebre frase atribuida algunas veces a Porfirio Díaz y otras a Lucas Alamán y Sebastián Lerdo de Tejada, *Pobre México, tan lejos de Dios y tan cerca de los Estados Unidos*, resume en forma irónica la realidad geopolítica a la que México se ve expuesto al ser vecino de un país rico y poderoso.

"La situación geográfica de México ha operado como una condicionante de la política exterior y una limitante a la soberanía nacional" (Ojeda, 1980). Porque somos un país débil y expuesto a la vecindad de una gran potencia, frecuentemente abusiva.

En el tercer fragmento, "De dirigente nacional a guerrillero", abarca la guerra de guerrillas, etapa cruel, obscura, donde soldados y civiles eran rehenes de una violencia creciente, producto de muchos años de guerra donde se aprecia la indiferencia por la vida humana.

El descenso moral de Pancho Villa se manifiesta al reclutar gente a la fuerza y al masacrar grupos de civiles conforme el apoyo popular disminuía. Carranza no ejercía tampoco control sobre sus generales, toleraba el robo, la rapiña, la impunidad y la corrupción, pagaba el precio por su lealtad. El pueblo, que es el principal protagonista de la historia, emprendió un difícil itinerario de despojos, privaciones y desuniones y deterioro en su vida. Este

momento de crisis debe dejar una enseñanza esencial: la necesidad de la formación valoral, que es clave ante los desafíos que la sociedad enfrenta.

"La misión del magisterio es preparar a los futuros hombres y mujeres de México para la batalla de las ideas desde una sólida formación ética" (UPN, 1994).

El maestro debe ser, por excelencia, sembrador de ideas, el protagonista que prepara a las nuevas generaciones para la vida, para asumir el presente con voluntad transformadora, para que sepan encarar el futuro pertrechado en los valores que los hagan siempre hombres y mujeres de bien por adversas que puedan ser las circunstancias.

Una hazaña que se documenta en esta parte, que ha sido el contenido de innumerables corridos, cuya consecuencia generó el sentimiento nacionalista que se reflejó en la radicalización del Congreso Constituyente en 1917 y que en parte permitió el fugaz resurgimiento del villismo, es el ataque de Pancho Villa a Columbus, Nuevo México, porque fue la primera agresión al territorio continental de los Estados Unidos. Así mismo, se trata de la captura, juicio y ejecución del general Felipe Ángeles, humanista y social demócrata que forjó la alianza entre Villa y Zapata.

Se cierra la obra histórica con "Reconciliación, paz y muerte", donde se describe la transformación del general Francisco Villa de guerrillero a hacendado, demostrando su capacidad y talento organizador en la reconstrucción y desarrollo de la Hacienda Canutillo.

En esta época mantuvo un doble comportamiento al sostener una actitud autoritaria y no mantener vínculos con organizaciones campesinas de Chihuahua y, por otro lado, de mandar y forzar al gobierno estatal a detener la expropiación y persecución contra los habitantes del Bosque de Aldama. Además de impedir la venta de las propiedades de los Terrazas a J. Mc Quatters, rico empresario extranjero, obligó al presidente de México, Álvaro Obregón, a decretar la expropiación de las tierras del clan Terrazas.

Katz desentraña las causas del asesinato de Pancho Villa, desmenusa los motivos que llevaron a los participantes a cometer el crimen, señala los nombres y grado de intervención de los asesinos intelectuales y materiales.

"El control del pasado y de la memoria colectiva por el Estado actúa sobres las fuentes, muy a menudo tiene el carácter de una retención en la fuente. Secreto archivos, cuando no destrucción de los materiales embarazosos". (Chesneaux, 1997)

La ocultación del pasado es un procedimiento favorito de los que tienen el poder, pero a pesar de ello, el investigador reconstruyó el crimen a través de interpretar testimonios orales, documentos del archivo de la Secretaría de Gobernación, papeles de Plutarco Elías Calles y Joaquín Amaro, de los expedientes del FBI y de la Inteligencia Militar de los Estados Unidos que fueron desclasificados, lo que permite inferir que todo crimen político, como el de Luis Donaldo Colosio, puede ser aclarado cuando los investigadores tengan la voluntad de liberar el pasado y el acceso a fuentes ahora retenidas por quienes consideran que el pasado es un inoportuno del que hay que desembarazarse para conservar el poder.

El autor realiza un balance de su ardua y laboriosa tarea investigatdora al valorar el impacto del villismo y la actuación de su dirigente en la Revolución Mexicana y en el desarrollo del país. Se aprecia su concepción de historia como algo inacabado, como un proceso en construcción permanente al plantear preguntas, discrepancias no resueltas y sentar bases para continuar el debate.

Coincido con Jacques Le Goff cuando afirma que el progreso de los métodos y técnicas permite pensar que una parte importante de los documentos del pasado están por descubrirse. (LE GOFF, 1991)

A MODO DE CONCLUSIÓN

Pancho Villa es una obra histórica de gran valor por estar escrita con rigor científico y que aporta importantes lecciones.

Que cada cultura regional existente puede ser un elemento de fermentación y de estímulo en el desarrollo de una cultura nacional renovada y más plural.

Al construir o reconstruir una historia científica se puede aspirar a una comprensión y una lectura verdadera de la realidad social.

Nos unen a todos compromisos fuertes con el futuro para que no se pierda jamás la esperanza y el derecho de las nuevas generaciones para dar continuidad al sueño de sus antepasados y especialmente a los educadores corresponde la formación valoral para salvaguardar la identidad cultural, solidaridad, integración y cultura de paz.

En las incertidumbres de la transición es nuestro pasado asidero indispensable; prescindir de él por los deslumbramientos y banalidades del momento seria cortar nuestras raíces y vaciar de significado nuestro futuro; él es nuestra principal riqueza y lo que fundamenta hoy nuestra esperanza ■

Tu esencia

Daniel Alexis **Ayala** · Campus Parral

Sólo puedo ver en la calle el agua correr y
sin embargo siempre has estado ahí,
aunque no existas.

Rara realidad pero sigues siendo
aquel sueño abstracto en algún
momento de esta loca vida.

No pienso unirme a un bloque de rezos,
no rezaría por ti, no rezaría para que
estuvieras a mi lado, creo más en el hecho
de esforzarme y hacer algo para lograr las cosas.

Sigues estando ahí, como el cielo,
puedo mirarte a diario, pero el problema
es que mis manos no pueden tenerte.

Había perdido la necesidad de recordar
y escribir, una tarde llena de lluvia me recordó a ti
y mi mente da vueltas en mis cuatro paredes.

El mundo está loco y yo trato de estar cuerdo
para no enamorarme nuevamente de ti.

Verano suena a excusa para ver tu rostro de nuevo,
hagámosle un tributo al sol,
hagamos un ocaso con nuestros labios.

Cómo

Esperanza **Perera Coello** · Campus Chihuahua

Cómo describirte
Decir que tus manos/ gaviotas al vuelo
partieron a tierras lejanas/ ignotas
Explicar que el caramelo ondular de tus ojos
detuvo su suave vaivén de olas de mar al atardecer
Aprehender tu esencia si todo en ti fue etéreo
Dedicarte un diáfano pensamiento
Decirle al mundo de ti
te conozcan
te quieran
Mostrar tu corazón acostumbrado al dolor
dándose a los demás en perfecta abnegación
Cavernas profundas donde al final siempre brillaba el sol
tus ojos, que hubiera envidiado Cleopatra
rivales de Isis y Osiris,
punzada doliente de la más bella de todas las musas
cerró para siempre la órbita que los albergó con orgullo
Tus manos blancas, largas, frías,
sanadoras de los males del mundo,
de nácar,
tejedoras de caricias
Cómo escribir un poema, si eres tú el poema
Pedir a la muerte que te regrese en un soplo
la vida que te arrebató aquella tarde funesta
regresando tu historia/ reconstruir la novela de tu vida
darle un distinto final
cambiar el paisaje
con el pincel de mi amor arrepentido
llenar de rosa y violeta la acuarela de tu vida rota
tu alma /aliviar de las penas del mundo
regresar la risa fresca a tu garganta
el calor en tu piel de rosa
regalarte un pedazo de fe en tu agonía
robarle al tiempo un tiempo nuevo
reivindicar los tesoros que te fueron negados
consagrarte mi soledad y pesar
hacerte olvidar tu dolor tu tristeza
volverte a encontrar en el hogar/ en la casa
Cómo/ si ya no estas
para oler la fragancia dulce de las gardenias y rosas
tus favoritas flores
marchitándose en el jardín.

Hasta aquí he de llegar

Ivonne **Payán Valerio** · Campus Parral

Suele ser fácil de detectar,
no respeta sexo, ni clase social,
ya sea maltrato físico o abuso sexual,
al igual te puede dañar.
No más golpes, no más gritos
ni insultos, ni delitos….
no más lagrimas por derramar
¡Hasta aquí he de llegar!
Oh!! dolorosa agonía,
me duele tanto no ver la salida,
lamentablemente pasa el tiempo,
y sigo segada por el enamoramiento.
agachando la mirada
a mis recuerdos aferrada,
pronto llegara aquel día,
en que termine la melancolía.
Me cuesta tanto aceptar la realidad
me marchare, te dejare y esta vez no volveré
porque al fin me liberare.
no más golpes, no más gritos
ni insultos, ni delitos….
no más lagrimas por derramar
¡Hasta aquí he de llegar!

PAULO FREIRE (Recife, Brasil, 1921-São Paulo, 1997) Pedagogo brasileño. Estudió filosofía en la Universidad de Pernambuco e inició su labor como profesor de historia y filosofía de la educación en la Universidad de Recife.

En 1947 inició sus esfuerzos para la alfabetización de adultos, que durante los años sesenta trataría de llevar a la práctica en el nordeste de Brasil, donde existía un elevado índice de analfabetismo. Con la ayuda del obispo Helder Cámara, promovió en 1961 el denominado «movimiento de educación de base», a la vez que desarrollaba su metodología educativa. Con la llegada al poder en 1964 del general Humberto Castelo Branco, fue detenido y hubo de abandonar el país. En el exilio ejerció como asesor educativo de diversas instituciones, entre ellas la UNESCO. Regresó a Brasil en 1980.

Desde unas creencias profundamente cristianas, Paulo Freire concibió su pensamiento pedagógico, que es a la vez un pensamiento político. Promovió una educación humanista, que buscase la integración del individuo en su realidad nacional. Fue la suya una pedagogía del oprimido, ligada a postulados de ruptura y de transformación total de la sociedad, que encontró la oposición de ciertos sectores sociales. Definió la educación como un proceso destinado no a la domesticación sino a la liberación del individuo, a través del desarrollo de su conciencia crítica.

Las ideas educativas de Paulo Freire quedaron recogidas en los diversos ensayos que publicó. Entre otros títulos, destacan La educación como práctica de la libertad (1967), Pedagogía del oprimido (1969) y Educación y cambio (1976).

HAY COSAS QUE DEBEN HACERSE CON...

MAESTRÍA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA

MAESTRÍA EN GESTIÓN EDUCATIVA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN, CAMPO: PRÁCTICA DOCENTE

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
DEL ESTADO DE CHIHUAHUA