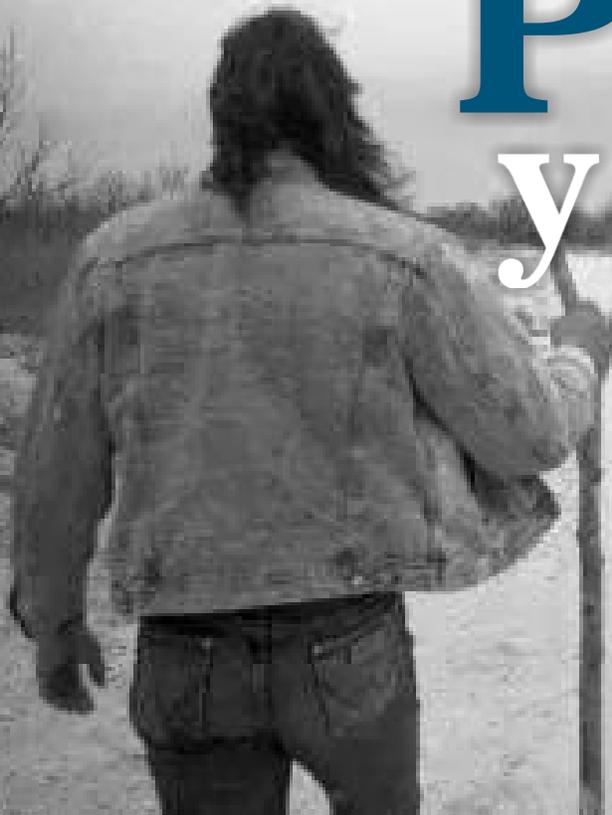


Punto y seguido

UPNECH



UNA ESPERANZA cualsea

D O S S I E R

Núm. 6
AG. - 2017



Factores que intervienen
en la elección de las líneas
profesionalizantes en la
Licenciatura en Intervención
Educativa del Campus Parral



SECRETARÍA
DE EDUCACIÓN
Y DEPORTE





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 deberán tener las siguientes **características**:

1. Los artículos tendrán una extensión máxima de 10 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:



puntoyseguido@upnech.edu.mx



ESPECIALIDADES

- ESPECIALIDAD EN COMPETENCIAS PROFESIONALES PARA LA PRÁCTICA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA
- ESPECIALIDAD EN PROFESIONALIZACIÓN PARA LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS EN LA PRIMERA INFANCIA
- ESPECIALIDAD EN ESTUDIOS DE GÉNERO EN EDUCACIÓN
- ESPECIALIDAD EN EDUCACIÓN INCLUSIVA
- ESPECIALIDAD EN EDUCACIÓN INFANTIL

Victoria Esperanza Chavira Rodríguez
Rectora

Pedro Rubio Molina
Secretario Académico

Fernando Soto Molina
Secretario Administrativo

Rosa Asteria Valle Bejarano
Campus Camargo

José Inés Rivera Enríquez
Campus Cuauhtémoc

Azusena Lozanía Quintana
Campus Creel

Gerardo Arturo Limón Domínguez
Campus Chihuahua

Alma Delia Campos Arroyo
Campus Delicias

Everardo Quintana Villalobos
Campus Guachochi

Armando Arenivar Zamarrón
Campus Guadalupe y Calvo

María Aimé Pérez Vázquez
Campus Juárez

José Luis Villalobos Abundis
Campus Madera

Juan Crisóstomo Durán Arrieta
Campus Nuevo Casas Grandes

Carlos Alfonso Valenzuela Maldonado
Campus Parral

**Cuidado de la edición, diseño
editorial y portada:**
Martha Retana.

Fotografías:
Gabriel Ortiz · Arturo Gutiérrez.

PUNTO Y SEGUIDO UPNECH, AÑO 6, No. 6, agosto-noviembre 2017, es una publicación cuatrimestral editada por la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, calle Ahuehuate 717, Col. Magisterial Universidad, C.P. 31200, Tel. (614) 415-53-81, www.upnech.edu.mx, puntoyseguido@upnech.edu.mx. Editor responsable: Martha Idaly Retana Reyes. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. EN TRÁMITE, ISSN: EN TRÁMITE, ambos otorgados por el Instituto Nacional de Derechos de Autor.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Queda prohibida la reproducción o transmisión total o parcial del contenido de esta publicación por cualquier medio, sea electrónico, mecánico, o en cualquier forma, sin permiso previo por escrito del autor y de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua.

Carta editorial

La Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua como institución de educación superior, renueva permanentemente su compromiso social de atender las necesidades educativas de la población, a través de la oferta de programas de formación inicial y continua para los profesionales de la educación, del fortalecimiento de la investigación e innovación educativa, de la producción académica de calidad y de la difusión y extensión de la cultura.

La extensión y difusión cultural en la universidad, se reconoce como un proceso dinámico de comunicación y prestación de servicios sociales, que facilita el intercambio de información, conocimientos, experiencias socioeducativas y expresiones culturales entre la comunidad universitaria y de ésta con distintos sectores de la sociedad. Se privilegian así, los programas de prestación de servicios socioculturales a distintos sectores sociales con énfasis a grupos vulnerables, de formación y difusión del arte y la cultura, de comunicación social y los relativos con la producción editorial; proceso en el que se cuenta con una trayectoria construida, gracias a la edición en distintos tiempos y espacios, de las revistas universitarias: Punto y Aparte, Punto y Seguido, desde las que se ha construido evidencia de la trascendencia educativa de la UPNECH y del potencial científico y cultural de los universitarios.

Dando continuidad a los esfuerzos de producción editorial, se inaugura una nueva etapa institucional con la edición electrónica de la revista "Punto y Seguido UPNECH", que busca dar respuesta a las necesidades establecidas en el diagnóstico del Plan de desarrollo institucional "La universidad que queremos para el 2020", de contar con un programa editorial desde el que se sistematice la edición y publicación de los productos académicos generados en la universidad.

Sé de antemano que esta experiencia contribuirá significativamente en la promoción, preservación y difusión de la cultura pedagógica; en el fortalecimiento de la producción científica generada en los campus universitarios y en elevar la calidad de los servicios editoriales en la UPNECH, de ahí que invito a la comunidad universitaria a contribuir con esta tarea.

DR. PEDRO RUBIO MOLINA
Secretario Académico

Pedagogía crítica y complejidad
ante el conocimiento

¿Un encuentro imposible?

GERARDO ROACHO PAYÁN

PÁG. 4



Reflexiones sociológicas en torno
a la pedagogía tradicional y pedagogía crítica

RIGOBERTO MARTÍNEZ ESCÁRCEGA

PÁG. 11

Reseña de la obra:

Gestión Académica de las Instituciones
de Educación Superior, la formación de Directivos

JAVIER TOLENTINO GARCÍA

PÁG. 15



EL RETO DE APRENDER UNA
LENGUA DE LA FAMILIA UTO-AZTECA

CARLOS FRANCISCO VALLEJO NARVÁEZ

PÁG. 23



La EVALUACIÓN DOCENTE,
un mecanismo de control del Estado

CÉSAR RIVERO ESTRADA

PÁG. 30





DOSSIER

Factores que intervienen en la elección de las líneas profesionalizantes en la LIE del Campus Parral
CARLOS VALENZUELA MALDONADO

PÁG. 35

LA VALIDACIÓN DEL CONOCIMIENTO MATEMÁTICO: UNA MIRADA A LAS PRÁCTICAS DE LOS PROFESORES NOVELES

FERNANDO GONZÁLEZ
GONZÁLEZ

PÁG. 51



UNA ESPERANZA CUALSEA

DANTE VALDEZ JIMÉNEZ

PÁG. 58



Visión histórica del cuerpo y la salud: Mente sana en cuerpo sano

CINTHIA ALEJANDRA URQUIZA
CEPEDA

PÁG. 66

Voces del novelista

SERGIO ARMENDÁRIZ

PÁG. 71



PEDAGOGÍA CRÍTICA

y complejidad ante el conocimiento

¿Un encuentro imposible?

GERARDO ROACHO PAYÁN

El siguiente escrito tiene como propósito reflexionar sobre la pedagogía crítica y el paradigma de la complejidad, tarea que pretende construir ideas entre la semejanza, la vinculación y la imposibilidad de confluencia en el marco de la generación del conocimiento, en el marco de intervenciones en el encuentro ontológico del sujeto con el mundo y su consiguiente transformación dual. Se inicia con las siguientes preguntas que indican el rumbo del pensamiento:

PEDAGOGÍA CRÍTICA

La pedagogía crítica es definida como un proceso dialéctico y dialógico entre docentes y alumnos con el propósito de redefinir, reinterpretar y replantear la pregunta por la comprensión misma, poniendo en relieve dialéctico las dimensiones estructurales y relacionales del conocimiento y las ramificaciones de la relación entre poder y conocimiento.

Los principios en que se fundamentan la pedagogía crítica

están determinados *primero*, en cuanto a la generación del conocimiento, la estrecha relación entre la teoría y la práctica; cuestionando y enriqueciendo mediante la práctica pedagógica reflexiva-crítica para hacer tangible la realidad y transformarla.

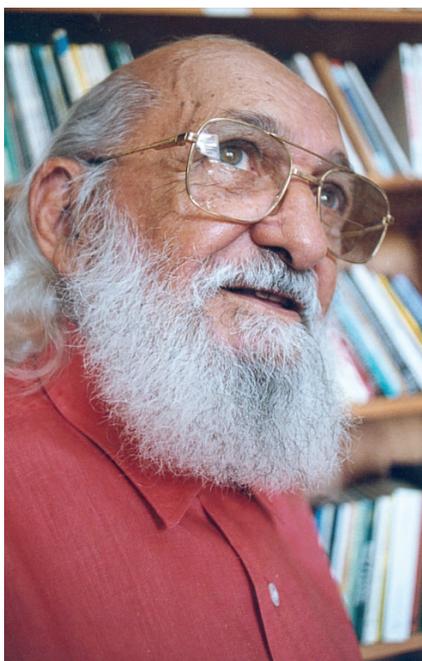
La investigación-acción emancipadora subyace en esta relación, vista y consensuada entre los docentes, alumnos y la comunidad, surge mediando la teoría y la práctica. Praxis constituida por la acción-reflexión-acción entre los agentes educativos situación que Freire (1976), conceptúa como proceso dialéctico entre la acción y la reflexión en la que se generan nuevas acciones y nuevos conocimientos.

Segundo, la racionalidad crítica dialéctica posibilita en su encuentro con la autoliberación. Busca el nivel de acción autónoma, en tanto responsabilidad que debe desarrollar el docente, liberación de los dogmas y paradigmas que otro lo han llevado a una práctica errónea, anquilosada en la relación y a favor

- ¿Existirán puntos de articulación entre la pedagogía crítica y el paradigma de la complejidad?
- ¿Será el único punto de articulación entre la pedagogía crítica y el paradigma de la complejidad la búsqueda de ruptura con el paradigma de occidente?
- ¿Subsume el paradigma de la complejidad a la pedagogía crítica en tanto paradigma articulador de los paradigmas existentes?
- ¿Dónde encontrar confluencia entre ambos paradigmas para poder lograr la meta en común en tanto humanización de lo humano y preservación de las condiciones generales de la madre tierra?

de las miradas de los dominantes. También resignifica las decisiones informadas por los conocimientos y saberes producidos por el pensamiento dialéctico. Promueve además la formación política del ser y hacer docente convergiendo la historia como fundamental en esta formación, el ser personas históricas, es en sí un acto político. La educación entonces es un acto político orientado a la transformación social y el desarrollo de los pueblos en todas sus dimensiones (Giroux, 1998). El docente utiliza la enseñanza como una práctica social, política e ideológica para formar ciudadanos democráticos y contribuir en la construcción y transformación de una sociedad democrática.

Tercero, como ya se había comentado líneas arriba, la investigación-acción, aparte de ser un recurso en la confrontación de la teoría y la práctica, es propedéutica porque ayuda en la generación del conocimiento del educando, conocimiento construido a partir de la estrecha relación con el contexto y otros escenarios. Considerar el contexto



como elementos socio-históricos, económicos, culturales, geográficos, políticos donde el sujeto interactúa y desde allí interpreta realizando una comprensión inteligible de la realidad con un pensamiento reflexivo y crítico. Realidad interpretada que genera dos posibilidades, su propia transformación y la del interpretante.

Y **cuarto**, hacer el bien moral mediante la acción. La pedagogía crítica forma éticamente al docente de forma colaborativa y autónoma, en relación con sus colegas y alumnos, por lo que se asume como una teoría práctica con fines éticos, en búsqueda de una relación entre razón y moralidad en la reflexión y la práctica (Habermas; 1984).

Al respecto Freire (1997; 47) comenta:

“No puedo agotar mi práctica discutiendo sobre la Teoría de la no extensión del conocimiento. No puedo solo pronunciar bellas frases sobre las razones ontológicas, epistemológicas y políticas de la Teoría. Mi discurso sobre la teoría debe ser el ejemplo concreto, práctico de la Teoría”.

McLaren (1995) refiere que la pedagogía se establece a través del posicionamiento en la educación que pretende en todo momento dar cuenta de las condiciones de existencia que permitan explorar multidimensionalmente las condiciones de existencia, proporcionando una dirección histórica, cultural política y ética en el involucramiento de la esperanza en la posibilidad de encontrar un mundo diferente. Dimensiones disciplinares que son descubiertas para compaginar y dar cuenta de la condición de las escuelas como instituyentes por un lado del carácter ideológico de la cultura dominante en detrimento de los subordinados y de las clases sociales, de la raza, del género y la cultura y por otro, como reproductoras de la desigualdad y la injusticia. La forma está dada a través de la construcción de una pedagogía en la que se involucre el pensamiento crítico; la pedagogía se refiere, a través de la visión de Roger Simons citado por McLaren:

La integración de la práctica del contenido y el diseño curricular particular, las estrategias y técnicas del salón de clase y la evaluación, los propósitos y los métodos [...]. [...] de que conocimiento es más valioso, que significa conocer algo

y cómo podemos construir representaciones de nosotros mismos, de los demás y de nuestro ambiente social y físico. En otras palabras hablar de pedagogía es hablar simultáneamente de los detalles de lo que los estudiantes y los otros deben hacer juntos y de las políticas culturales que tales prácticas sostienen. En perspectiva, no podemos hablar de enseñanza sin hablar de política (McLaren, 1995).

Sin embargo, parecería que la pedagogía crítica ha dejado de ser una mirada que penetra y denuncia el paradigma lineal y objetivo, puesto que éste, posicionado en el garante de las instituciones y de las naciones poderosas y en el neoliberalismo en general ha logrado minimizar el impacto resistencial de esta en el marco de la subjetividad de quien recrea y se reconstruye en la pedagogía crítica, logrando en un proceso constante y exitoso la domesticación de la pedagogía crítica, reduciéndola a una caricaturización de la idea original en que esta emerge: la lucha por una sociedad más justa en la búsqueda de empoderar a los desposeídos para que se involucren en la lucha por la liberación. Transformación observada en las ideas de Paulo Freire domesticadas y reducidas a la noción de “aprendizaje centrado en el alumno”. La batalla en este punto, parece, ha sido ganada por el paradigma de occidente ante lo cual McLaren plantea una propuesta, que según Prying y Huerta-Charles (2007; 20) ante la legitimación de la anulación de la pedagogía crítica estriba reposicionarse en una pedagogía revolucionaria que vaya más allá. Que produzca el enfrentamiento de las relaciones de poder/conocimiento con sus contradicciones internas; un enfrentamiento tan poderoso, y a menudo insostenible, no solo desencadena una

resolución epistemológica al más alto nivel, sino también el destello provisional de una nueva sociedad liberada de la esclavitud del pasado (McLaren, 2000a, p. 185).

Una de sus metas sería entonces la creación de un movimiento socialista igualitario y participativo y otra, cambiar las condiciones del sufrimiento humano y crear las condiciones necesarias de liberación.

Lograrlo no es una tarea sencilla, requiere del escrúpulo y comprensión del sentido percibido en dos direcciones: el sentido de la comprensión del mundo y de la vida misma en tanto aprehensión de sí mismo y el sí mismo de los otros en relación y la relación entre ambos y el mundo en relación dialéctica. Con una postura política que envuelva el lente dentro del

manos somos corresponsables (ni amos ni lacayos) de la dirección de la marcha [...].”

Para lograrlo hay que hacer uso de una pedagogía libertaria donde se desdibujen los planteamientos de toda cultura escolar reformista, al respecto Esquivel Marín (Ibidem; p.165) refiere que “hay que comprender los conceptos desde su conformación histórico-social-política. Entender un concepto desde su génesis permite re-significarlo en nuestro ámbito. Requerimos un trabajo genealógico que de-construya los conceptos desde su dimensión política, pragmática, vivencial; desde sus efectos performativos, éticos y culturales, es tiempo ya de terminar con la ventriloquía intelectual”. Siguiendo a McLaren, re-hacerse crítico y revolucionario en un “proceso

“el sentido de la vida se instaura como apertura ética de una realidad dinámica y en movimiento en tanto los seres humanos somos corresponsables (ni amos ni lacayos) de la dirección de la marcha [...].”

Esquivel Marín

marco interpretativo de la realidad donde ineludiblemente surja lo real como un estado de liberación de los sujetos en el encuentro con el conocimiento como producto de esta inquisitiva mirada buscadora de la dignidad, negadora de la expectativa que paraliza, determina, crea dependencia y por lo tanto subordinación y marginación y, abrazadora sobre todo de la esperanza como camino a recorrer en consecución de la autonomía y la consciencia.

Como apunta Esquivel Marín (2011; p. 169): “el sentido de la vida se instaura como apertura ética de una realidad dinámica y en movimiento en tanto los seres hu-

que requiere que los intelectuales críticos y marxistas empaquen sus principios en una praxis viviente, haciendo lo que predicán” (Huerta-Charles, 2007; p. 38)

PARADIGMA DE LA COMPLEJIDAD

Vivimos en un mundo que obedece cada vez más a un modo de conocimiento y de pensamiento. A un modo lineal, cuantitativo, hiperespecializado y fragmentado, el cuál logra reducir la voluntad a lo que se puede cuantificar, se hace ciego a los contextos globales y funda-

mentales. El paradigma disyuntivo y reductivo es incapaz de asumir los desafíos planetarios, incapaz de entender los contenidos humanos, de comprender el proceso de las sociedades ricas y mucho menos las pobres, la exigencia de su desarrollo ético; sobre todo, se muestra ciego a las cualidades del sur. Es evidente que el norte ha hipertrofiado el pensamiento.

Morin, nos ubica en esta primera estación de tránsito de nuestra reflexión. Introducir, en el contexto de la sociedad actual y de la crisis de la ciencia clásica, la pregunta acerca del horizonte de comprensión epistemológica del conocimiento, la acción humana y de manera particular, del paradigma de complejidad. Morin (Op. cit.: 21) opina: “El término complejidad no puede más que expresar nuestra turbación, nuestra confusión, nuestra incapacidad para definir de

manera simple, para nombrar de manera clara, para poner orden en nuestras ideas. ...Es complejo aquello que no puede resumirse en una palabra maestra, aquello que no puede retrotraerse a una ley, aquello que no puede reducirse a una idea simple”.

Sin embargo tendríamos que concretar el pensamiento en tanto para alcanzar y arbitrar el conocimiento, el cual se muestra inacabado como conocimiento directo sino en palabras de Morin, como conocimiento aislado e inarticulado, fenoménico. Por lo que se muestra complejo, por lo tanto es menester dado su inacabamiento complejizar el conocimiento.

Para alcanzar el pensamiento complejo siguiendo al autor, se debe complejizar el pensamiento, desarrollándose a condición de un autoconocimiento. Situarse en la experiencia de pensarse pensando, de conocerse conociendo a través del pensamiento y del conocimiento (García Baró; 2002). Sin embargo dice Morin, no existe el pensamiento complejo, no hay receta, filtro mágico, ni aplicación; no hay programa. Hay una estrategia para enfrentar el mundo con el conocimiento y con la acción.

Moreno define la complejidad como (2002; p. 12):

La complejidad se puede entender en dos sentidos: uno psicológico, como la incapacidad de comprensión de un objeto que nos des-

borda intelectualmente. Y uno epistemológico, como una relación de comprensión con algo que nos desborda (un objeto o una construcción mental), pero de lo que, a pesar de todo, podemos tener una comprensión parcial y transitoria. Es decir, en el primer sentido se dice que algo es complejo porque no lo podemos comprender o porque es complicado o confuso. En el segundo sentido se dice que algo es complejo porque tenemos una comprensión distinta, que no podemos reducir o simplificar a una comprensión simple.

Morin (1996: 21), opina: “El término complejidad no puede más que expresar nuestra turbación, nuestra confusión, nuestra incapacidad para definir de manera simple, para nombrar de manera clara, para poner orden en nuestras ideas. ...Es complejo aquello que no puede resumirse en una palabra maestra, aquello que no puede retrotraerse a una ley, aquello que no puede reducirse a una idea simple”.

Es decir, al entrar en los márgenes de la comprensión del objeto como algo inacabado, impreciso y de difícil superación conceptual ante la imposibilidad de aprehenderlo, se tiende a caer en el pensamiento reduccionista o simple.

La comprensión apropiada de complejidad no debe orientarse hacia la reducción de lo complejo a lo simple, ni hacia la reducción a la totalidad o a un holismo. La comprensión adecuada es la comprensión que articula lo desarticulado, sin desconocer a la vez las distinciones. Es la comprensión que sostiene la concurrencia, el antagonismo y la complementariedad de los contrarios, pero no necesariamente al mismo tiempo.

El conocimiento simplificacionista es útil solo como recurso de contraste, porque se funda sobre



una ignorancia epistemológica. Es decir, para poder conocer de forma simple se necesitaría separar sujeto de objeto y no alterar lo observado, pero al conocer alteramos lo conocido e introducimos un nuevo curso de interacciones en lo conocido. Aquí la complejidad no es el triunfo sutil de la simplificación, ni la simplicidad al revés, ni la eliminación de la simplicidad. Es la unión dialógica de la simplificación y la complejización. A diferencia del pensamiento simplificante, el pensamiento complejo debe contener, por principio, su propio antagonista. El pensamiento complejo debe luchar contra la simplificación, utilizándola necesariamente como contraste.

La complejidad es ante todo una noción lógica, epistemológica y política, antes que cuantitativa. No se rechaza la comprensión matemática de la realidad, pero se asume desde presupuestos epistemológicos distintos.

...la complejidad es un modo de pensamiento que vincula tanto el orden, lo universal y lo regular, como el desorden, lo particular y el devenir.

Aunque también es definida como riqueza de pensamiento donde se funden principios antagónicos, concurrentes y complementarios; incorpora tanto el orden como la incertidumbre, lo aleatorio y lo eventual.

En síntesis, la complejidad es un modo de pensamiento que vincula tanto el orden, lo universal y lo regular, como el desorden, lo particular y el devenir.

El pensamiento complejo puede entonces entenderse como la disposición de apertura ante la crisis del paradigma de simplificación y reducción, que eventualmente, podría convertirse en un nuevo paradigma, pero que no puede autopredicarse como el nuevo paradigma alternativo, sino, a costa de renunciar a lo que plantea.

Tendríamos que tomar a Morin como alguien que desde preten-

siones muy grandes, abre camino, inicia y vislumbra un recorrido. Hace camino al andar. Es equivocado buscar en él un pensamiento consolidado, pues solo articula caminos posibles, pero aún poco transitados, y en esa medida, parecen imposibles. Ahora bien, esto no es preocupación para él, pues está persuadido de que:

La salida es lógicamente imposible y la lógica no puede sino encerrarnos en el círculo vicioso: hay que cambiar las condiciones socioculturales para cambiar la conciencia, pero hay que cambiar la conciencia para modificar las condiciones culturales. Cada verdadera revolución paradigmática se efectúa en condiciones lógicamente imposibles. Pero, así ha nacido la vida, así ha nacido el mundo: en condiciones lógicamente imposibles (Morin; 1991: 242).





Vinculación entre ambas

¿UN ENCUENTRO IMPOSIBLE?

¿La pedagogía crítica deberá articular los principios siempre complejos del paradigma de la complejidad para ampliar el horizonte de interpretación de comprensión de la realidad partiendo de condiciones que revelen las relaciones de poder que se establecen en el mundo a través de las ciencias tanto en el generación del conocimiento como en las condiciones de existencia? Conocimiento que genera a la vez condiciones de existencia sujetadas ideológicamente a las pretensiones que encierra en sí mismo y de manera implícita el paradigma mecanicista, hegemónico, a partir del cual el neoliberalismo se posesiona, para poder ensanchar las fronteras de la legitimación ideológica, estableciendo condiciones de exclusión, vertebración de ciertos mecanismos que llevan al sujeto a vivir en una realidad ideológicamente idealizada, a vivir una realidad que perturba toda condición de existencia más humana. Que obliga a vivir una realidad seductora que propicia subjetividades individualizadas conformando identidades aisladas,

identidades fuera de la condición de comunidad, sin diálogo abrazador de sí mismo como sujeto, entre los sujetos y con el mundo.

Si la pedagogía crítica asume condiciones que puedan vertebrarse con el paradigma de la complejidad se podría lograr, a través de la esperanza, mejores condiciones de vida, mejores maneras de pensar y de repensarse en el mundo de forma crítica y reflexiva, pero también de forma que pueda posibilitar articularse, ligar y dialogar con otras visiones que están fuera de su propio paradigma, con apertura tendiente a mejorar por sobre todo, a través de la investigación-acción, mejorar las condiciones de existencia, concluir en una visión formadora y conformadora de un sujeto cada vez más abierto a transformarse a sí mismo y al mundo. Grinberg (s/a), establece que ligar y religar como oposición al aislamiento de los objetos de conocimiento, restituye a su contexto y, toda vez que resulte posible, los reinserta en la globalidad a la cual pertenecen. Concluye además, que

“(…) en oposición al modo tradicional de pensamiento, que divide el campo de los conocimientos en disciplinas atrincheradas y clasificadas, el pensamiento complejo es un modo de religación”. Aparentemente la complejidad no tiene un posicionamiento político radical como la pedagogía crítica sin embargo en palabras de Morin se interpreta lo contrario: La complejidad no elimina la simplicidad ni debe confundirse con completud. Se posiciona en un punto de partida para un accionar más rico, menos mutilador. Cree que cuanto menos mutilador sea un pensamiento, menos mutilará a los seres humanos. Toda su obra induce a recordar los desastres producidos por las visiones simplificadoras, no apenas en el mundo intelectual, sino también en la vida. El posicionamiento político lo completa con la idea de que aún la tarea de recrearse en un pensamiento complejo es inmensa e incierta, sin embargo no debemos quedarnos en la desesperanza y en la esperanza, sino que se debe de armar sobre todo de paciencia. Paciencia en la mirada de que nos encontramos no en los límites de una lucha final sino de una lucha inicial, lucha que al fin y al cabo oscila entre los límites del pensamiento y

la acción, aunque el pensamiento es acción en sí.

...Pero para vestir nuevas ropas conceptuales es preciso desnudarse de ideas. ...¿Necesitará tal renuncia la pedagogía crítica?, creemos que no, ya advertimos que ambos presentan en su investidura una marca política trascendental; y como consecuencia de ello, la visión de mundo y vida de ambos pensamientos promueven la humanización y la preservación de la madre tierra, en un mundo donde todos quepamos en una interacción donde lo ético prevalece entre los hombres surgidos del sujeto epistemológico, históricamente construido en interacción con los otros con enfoques radicalmente reflexivos ante el conocimiento y que en su encuentro, aunque siempre inacabado, favorece y protege al mundo.

La autonomía es claramente buscada y reclamada por la pedagogía crítica, para la liberación de las ataduras ancladas en los hombres a través de una realidad velada, mientras que para Maturana y Varela la noción de autopoiesis es una noción que abraza dicha autonomía. Esquivel Marín (2011; 150) dice:

La autopoiesis y autonomía del sistema vivo replantea las nociones del conocimiento y de la vida ya no como conceptos epistemológicos solamente, sino como instancias ontológicas que redefinen nuestro acceso a lo real. La vida –dice Morin, siguiendo a Maturana y Varela– no es una sustancia, sino un fenómeno de autoecoorganización (poiesis) extraordinariamente complejo que produce la autonomía.

Por lo tanto si la pedagogía crítica acogiera las nociones o principios del paradigma de la complejidad se encontraría desde una primera visión, subsumida ante dicho paradigma, en un tránsito vigilado por este. Recordemos que la defini-

ción de la pedagogía crítica aunque compleja en su definición no se encuentra adjudicada únicamente al ámbito educativo y la pedagogía, ha traspasado los límites de dicha disciplina, ya que se “(...) han elaborado una serie de teorías y conceptualizaciones que se pueden enmarcar en la perspectiva dual de la sociología, en la medida que contemplan tanto la importancia de los sistemas, como de la acción de las personas y colectivos en la construcción de la sociedad y de sus instituciones.” (Roger Camdepadrós y Cristina Pulido; 2009; pág. 69).

Desde otra, pudiese encontrarse posiblemente más enriquecida en el pensamiento, aunque como se ha observado en líneas anteriores, en la contrastación de ambos posicionamientos, se encuentran algunos elementos en común: lucha contra el paradigma de occidente y de los países del norte, además de conceptos que dan lugar a significaciones semejantes: ética, política, liberación del hombre mediante la autonomía, el uso de una metodología inscrita en la investigación acción mientras que el paradigma complejo se inserta en el anti-método en el que la ignorancia, la incertidumbre, y la confusión se conviertan en virtudes”, en signos precursores de la complejidad (Morin 1983: 29); en apariencia, diametralmente opuestos pero sustentados en una idea en común crear las bases de un pensamiento reflexivo y crítico, aunque reconozcamos que lo moriniano es más abarcativo en tanto liga inter e intradisciplinariamente las teorías correspondientes en la aprehensión de lo real.

¿Encuentro imposible? Recordemos que el posicionamiento paradigmático entre hombres “es dar respuesta desde la siguiente encrucijada: la de no ser escuchados

o comprendidos por los hombres y mujeres comunes y corrientes que pueblan nuestras relaciones cotidianas, y la de sabernos en medio de comunicaciones borrosas y difusas ante interlocutores competentes que desde el ámbito académico y científico se resisten a dialogar con perspectivas que no se apegan a su propio paradigma” (Osorio: 2002; 40). Esperemos que este encuentro no resulte así entre los hombres de ambos paradigmas, de lo contrario, resultaría un encuentro imposible.

REFERENCIAS

- FREIRE, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Ed. Siglo XXI. México. P. 139.
- HUERTA-CHARLES, Luis y PRUYN, Marc. *De la Pedagogía Crítica a la Pedagogía de la revolución. Ensayos para comprender a Peter McLaren*. Ed. Siglo XXI. México. 2007. P. 280.
- MARTÍNEZ, R. (Coord). PAISAJES EPISTEMOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. Ed. Doble Hélice. México. 2011. P. 192.
- MCLAREN, Peter. *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Editorial Siglo XXI, 2ª edición, 1998, pp. 195–234.
- VELILLA, M. (Comp). *Manual de iniciación al pensamiento complejo*. ICFES. UNESCO. 2002. P. 258.
- <http://www.eumed.net/librosgratis/2011a/910/DEFINICION%20Y%20PRINCIPIOS%20DE%20LA%20PEDAGOGIA%20CRITICA%20Y%20SU%20IMPLEMENTACION%20EN%20LA%20UNIVERSIDAD%20LATINOAMERICANA.htm>
- <http://www.monografias.com/trabajos28/complejidad-economia/complejidad-economia3.shtml>

REFLEXIONES SOCIOLOGICAS en torno a PEDAGOGÍA TRADICIONAL Y PEDAGOGÍA CRÍTICA

RIGOBERTO MARTÍNEZ ESCÁRCEGA

INTRODUCCIÓN

Un movimiento de liberación que se inicie en la escuela y, sin embargo, esté fundado en maestros y alumnos como explotados y explotadores simultáneamente, podría anticiparse a las estrategias revolucionarias del futuro (Illich, 2006).

Esta pequeña cita de Iván Illich resume de forma extraordinaria la visión política sobre la escuela que debe tener cualquier propuesta que se inscriba en la Pedagogía Crítica. La escuela es vista como un espacio político contradictorio: por un lado, es un escenario en donde cobran forma distintos mecanismos de dominación y, por otro lado, es un campo político en el cual se construyen estrategias de contestación, oposición y resistencia. La escuela es, para la Pedagogía Crítica, una arena política en disputa, en donde se configuran tanto dispositivos de control y enajenación como auténticas expresiones de liberación y emancipación social. Iván Illich

tiene el gran mérito de politizar la escuela, de deshacer un hito de santidad sobre la educación institucionalizada, de denunciar cómo en la educación oficial los grupos de estudiantes se ven secuestrados por un currículum oculto, un currículum que demanda una asistencia obligatoria a la escuela, el desarrollo de unos contenidos alejados al contexto de las y los estudiantes, una evaluación estandarizada que en el fondo funciona como un instrumento de control y represión, y una serie de prácticas pedagógicas que enaltecen al autoritarismo. La propuesta de Iván Illich es desescolarizar la sociedad, una verdadera revolución que implica luchar contra la institucionalización de la imaginación,

un movimiento que se anticipa a la revolución del futuro, en donde los seres humanos se vean liberados de cualquier mecanismo de opresión social. Las controvertidas tesis de Iván Illich, son una referencia obligatoria para la Pedagogía Crítica, ya que representa la génesis sobre la politización de la vida escolar.

En este escrito llevaré a cabo una descripción y una delimitación entre la Pedagogía Tradicional y la

La PEDAGOGÍA TRADICIONAL es abordada a través de los supuestos sociológicos de la teoría funcionalista, la teoría estructural-funcionalista y la teoría del capital humano.

Pedagogía Crítica. La Pedagogía Tradicional es abordada a través de los supuestos sociológicos de la teoría funcionalista, la teoría estructural-funcionalista y la teoría del capital humano. Todas estas teorías comparten una misma visión de la sociedad, el Estado y la educación.

Por otro lado, los fundamentos sociológicos de la Pedagogía Crítica son rastreados a través de diferentes posiciones e interpretaciones teóricas. Se aborda las tesis de la teoría anti institucional (Illich, 2006), la teoría de la correspondencia (Bowles & Gintis, 1981), las teorías de la reproducción social (Althusser, 1989) y cultural (Bernstein, 1993), los culturalistas críticos (Bourdieu & Passeron, 1981) y la teoría de la resistencia (Giroux, 2003). Se hace un esfuerzo por recuperar los orígenes y fundamentos de la Pedagogía Crítica con el propósito de construir un imaginario pedagógico auténticamente rebelde y latinoamericano. Cabe señalar que las ideas expuestas se desarrollan de forma amplia en una publicación mayor (Martínez Escarcéga, 2014).

PEDAGOGÍA TRADICIONAL

La Pedagogía Tradicional naturaliza la desigualdad social, se defiende que biológicamente hay personas que nacen para ocupar una función intelectual y otras que nacen para desempeñar una tarea manual. Se legitima la división de la sociedad entre clases explotadas y clases explotadoras (Durkheim, 2001).

Para la Pedagogía Tradicional la educación tiene una función socializadora, se educa para que las personas se adapten al orden establecido. La educación además

debe responder a las demandas del sector empresarial, debe formar la mano de obra que la clase explotadora necesita.

La Pedagogía Tradicional desconoce al Estado como un instrumento de represión y de legitimación ideológica al servicio de las clases dominantes. Se sostiene que el Estado es un órgano de regulación social, por tanto, la educación que imparte el Estado representa a los intereses de las mayorías. La educadora y el educador como un funcionario de Estado, debe ser políticamente neutral, no debe hacer política en la escuela (Durkheim, 2001). Se desconoce a la educación como una actividad política, como una actividad mediada por relaciones de poder en donde cobran forma el enfrentamiento de diferentes intereses de clase.

La Pedagogía Tradicional da forma a un modelo educativo autoritario. Las y los educadores ocupan un papel activo, son los encargados de transmitir información a las y los estudiantes de forma acrítica. El profesorado se debe imponer al estudiantado, debe ejercer la autoridad que le delega el Estado. El profesorado debe dar forma a una pedagogía basada en premios y castigos, tomando como referencia el rendimiento escolar (Parsons, 1985). En cambio el estudiantado es un ser pasivo, un simple receptor de información, un objeto dócil sometido al régimen disciplinario de la escuela.

La Pedagogía Tradicional es antidemocrática y autoritaria. El modelo educativo que imparte el Estado es elaborado al margen de los intereses y de las necesidades de las y los estudiantes. La evaluación es un instrumento de control que sirve para diferenciar al estudiantado, para premiar a las y los estudiantes favorecidos y para castigar a las y los estudiantes de la

clase trabajadora (Schultz, 1985). La Pedagogía Tradicional termina subordinando la educación a la lógica del mercado, el ser humano se pone al servicio de los intereses del gran capital, las personas son un simple insumo para el lucro y la ganancia feroz.

PEDAGOGÍA CRÍTICA

La Pedagogía Crítica sostiene que la división de la sociedad en clases sociales se debe a circunstancias históricas específicas, en donde un grupo impuso de forma violenta sus intereses a los demás grupos sociales. Las diferencias sociales son relaciones de poder, construidas de forma arbitraria. Por lo tanto, el sujeto no es bueno ni malo por naturaleza, es un sujeto histórico, producto de condicionantes biológicas y sociales. Su papel en la sociedad no depende de sus características biológicas o sus circunstancias sociales por separado, sino de la interacción dialéctica de ambos factores.

La Pedagogía Crítica reconoce que el Estado es una máquina de represión al servicio de los intereses de la clase dominante. Si bien el Estado no está exento de contradicciones, es un instrumento coercitivo e ideológico de dominación (Althusser, 1989). Por lo tanto, la educación que imparte el Estado no es políticamente neutral, tiende a adaptar de forma pasiva a las y los estudiantes a la sociedad establecida. Para la Pedagogía Crítica el Estado y la educación institucionalizada dan forma y legitiman una sociedad opresiva.

La educación no es neutral, no está al margen de los intereses políticos de la lucha de clases. Por el contrario, la educación formal, al responder a los intereses de la clase dominante, representa la institucio-

La Pedagogía Crítica sostiene que la división de la sociedad en clases sociales se debe a circunstancias históricas específicas, en donde un grupo impuso de forma violenta sus intereses a los demás grupos sociales.

nalización de la violencia. Las actividades contestatarias dentro del espacio escolar deben verse como una respuesta política, como una contra violencia en respuesta a la violencia simbólica que se ejerce en la cotidianidad de la vida escolar.

La escuela es un espacio contradictorio, marcado por prácticas opresivas y por prácticas de resistencia. Todo acto de dominación genera una contestación. El poder es una actividad conflictiva, una lucha entre diferentes intereses de clase.

La Pedagogía Crítica denuncia el carácter opresivo del sistema escolar. El currículum escolar obligatorio pretende escolarizar el alma y la mente de las y los estudiantes. La certificación de la enseñanza enajena la educación. Los títulos y las calificaciones cobran mayor importancia que el aprendizaje y la realización integral de las personas. El currículum oculto es profundamente deshumanizador: se centra en la obediencia y la subordinación, y destruye la imaginación y la creatividad de los seres humanos (Illich, 2006). Sin embargo, el mejor espacio para desinstitucionalizar la mente de los estudiantes son las instituciones mismas. Las escuelas son un espacio contradictorio, son el mejor espacio para luchar y generar prácticas concretas de desescolarización.

Las prácticas dentro de los espacios escolares están permeadas fuertemente de la cultura que se impone en los espacios laborales: el sonido de la campana para entrar y salir, la jerarquía de mandos, la disciplina, son otros tantos elementos

que preparan a los estudiantes para una cultura de sumisión en una futura vida laboral (Bowles & Gintis, 1981). Pero las prácticas escolares también son mediaciones culturales activas para tomar conciencia de las relaciones opresivas y para luchar contra ellas de forma colectiva y organizada.

Las escuelas no son espacios pasivos de dominación, en donde el ojo del poder mantiene todo bajo control. La imposición de un capital cultural y la implementación de cierta autonomía relativa, permite que los actores de la vida escolar participen de forma activa en su propia dominación. La vida escolar se basa en el ejercicio de la violencia simbólica, en donde el poder arbitrario de quien impone las arbitrariedades culturales, pasa desapercibido (Bourdieu & Passeron, 1981). Sin embargo, los actores educativos al tomar conciencia de la violencia simbólica en la que se funda la vida escolar, pueden generar prácticas pedagógicas que desafíen de forma radical la lógica del poder y la dominación, pueden traspasar los estrechos límites de la educación institucionalizada y generar verdaderas prácticas de transformación social.

La Pedagogía Crítica reconoce que el capital cultural que impone la escuela se basa en un código elaborado a partir del cual se segrega a las y los estudiantes de las clases desfavorecidas (Bernstein, 1993). La Pedagogía Crítica rechaza

de forma tajante cualquier tipo de sistema escolar basado en premios y castigos o en evaluaciones estandarizadas que sólo favorecen a las y los estudiantes asiduos a la cultura dominante. La Pedagogía Crítica reconoce que el lenguaje es un instrumento de segregación cultural y, al mismo tiempo, un medio de contestación y emancipación social.

La escuela es un espacio en donde cobra forma una microfísica del poder. La escuela disciplina y normaliza. Y al mismo tiempo es un espacio para la lucha y la contestación. La escuela es una arena política en disputa (Foucault, 2009).

La escuela se basa en una pedagogía bancaria, en una relación opresiva que impide que los estudiantes se conviertan en actores de su propia historia. Las y los oprimidos al responder de forma pasiva a la prescripción de las y los opresores, participan de forma activa en su propia opresión. Las relaciones de opresión son necrófilas, celebran la muerte, celebran la cosificación del ser humano. (Freire, 1990). En contra parte, la Pedagogía Crítica lucha contra toda relación de opresión y lucha por la humanización de la sociedad. Las y los oprimidos deben tomar conciencia de sus condicionantes históricas y convertirse en actores colectivos de la historia.

La escuela es un espacio contradictorio y dialéctico, es un espacio de oposición y resistencia. La Pedagogía Crítica distingue el contenido político de las conductas de oposición de los actos de resistencia. Las conductas de oposición desafían la cultura escolar pero, en última instancia, terminan fortaleciendo a la lógica de dominación que las hizo posible. Mientras tanto, los actos de resistencia, son acciones colectivas, públicas y la-



tentes, que desafían al poder, que desafían a toda relación de dominación y hacen posible la organización de la lucha por un futuro menos desalentador (Giroux, 2003). La Pedagogía Crítica convierte la educación, los espacios escolares, la ideología y la cultura en mediaciones políticas que dan forma tanto a prácticas opresivas como a auténticas acciones emancipadoras. La Pedagogía Crítica denuncia las prácticas opresivas que cobran forma al interior del espacio escolar, y al mismo tiempo, anuncian la construcción de un mundo basado en un auténtico acto de amor.

CONCLUSIONES

¿Qué es la Pedagogía Crítica? La Pedagogía Crítica no es un movimiento social con demandas específicas, tampoco es un partido político con mecanismos explícitos de inclusión y exclusión. La Pedagogía Crítica no es una escuela o una corriente de pensamiento con principios rígi-

dos e inamovibles, tampoco es una teoría encabezada por grandes personajes del mundo intelectual a los cuales se debe rendir pleitesía. ¡No! La Pedagogía Crítica no tiene dueños ni adscripciones territoriales, lo mismo la encontramos en medio de las reflexiones de pensadoras y pensadores adscritos al marxismo que en reivindicaciones de los representantes de la teología de la liberación, lo mismo cobra forma en las prácticas educativas de las comunidades autónomas zapatistas en el suroeste de México, que en el modelo de educación popular llevado a cabo por los integrantes del movimiento de los sin tierra en Brasil. La Pedagogía Crítica es una denuncia milenaria sobre la opresión que padecemos los seres vivos que habitamos el planeta llamado Tierra. Es una rabia hecha voz colectiva contra el racismo, la homofobia, la discriminación y cualquier tipo de segregación social. La Pedagogía Crítica es un esfuerzo intelectual para desentrañar los mecanismos de dominación social que cobran forma en la cotidianidad de la vida escolar.

Pero la Pedagogía Crítica no sólo es una denuncia sobre la opresión social, también es el anuncio de una lucha por la construcción de un mundo menos desalentador, es el futuro libertario y humano hecho acción colectiva. La Pedagogía Crítica es una vocación rebelde que hace de la dignidad una de las mayores virtudes de la especie humana. La Pedagogía Crítica es la voluntad colectiva para admirar al mundo, para aprender de la voz de las otras y de los otros de forma dialógica, sin mediaciones autoritarias. La Pedagogía Crítica es la posibilidad de una convivencia armónica entre los diferentes seres vivos que cohabitamos el planeta, es la identidad de la especie humana que se siente parte de un ecosistema planetario. La Pedagogía Crítica es la brújula de toda educadora o todo educador que lucha por un mundo mejor, es su conciencia crítica, es la manifestación erótica de su inconsciente que se transforma en amor a la humanidad, es un verso bello y sencillo que le canta a la liberación y a la emancipación.

RESEÑA DE LA OBRA:

Gestión Académica de las Instituciones de Educación Superior, la formación de Directivos

JAVIER TOLENTINO GARCÍA

La obra de Tolentino es un referente interesante si se quiere estudiar el tema de la gestión académica en las Instituciones de Educación Superior (IES) de nuestro país, el cual se aborda desde la óptica de la calidad como lo mandata la política educativa actual.

El autor resalta desde el principio de su trabajo, la importancia que tienen los puestos directivos para el desarrollo institucional en las IES argumentando que los directivos académicos, en muchos casos, no cuentan con el perfil para poder desempeñar las funciones que les corresponden y que, en lo cotidiano de las tareas administrativas, muchas veces dejan de lado lo académico; por lo que intenta a lo largo del mismo, provocar la reflexión sobre el asunto a fin de generar en éstos el interés por mejorar el ejercicio de sus funciones y tareas. Sirva pues, esta reseña como una contribución para mejorar el trabajo académico en la UPNECH, institución que enfrenta los desafíos del nuevo milenio.

El contenido de la obra intenta responder a la interrogante:

¿Cuáles son los conocimientos, habilidades y actitudes que resultan relevantes o necesarios para dirigir o conducir una institución de educación superior?

Es decir, indaga sobre las competencias requeridas, en el inicio del tercer milenio, para dirigir académicamente una IES a fin de coadyuvar con las estrategias de cambio susceptibles de ser instrumentadas al interior de éstas para buscar el mejoramiento integral y asegurar la calidad.

Los cuatro capítulos que estructuran el libro son: los referentes internacionales y nacionales, los perfiles de los actores, la gestión de la calidad y la planeación estratégica.

En el primero de ellos, se resaltan los elementos más significativos que los organismos internacionales y nacionales recomiendan para orientar el quehacer en las ins-

tituciones de educación superior; en primer lugar, menciona la Declaración Mundial sobre la Educación en el siglo XX que se desprende de la Conferencia sobre el tema llevada a cabo por la UNESCO en 1998, documento del que destaca la importancia que tiene el nivel para el desarrollo sociocultural y económico del país, en el que las nuevas generaciones deberán estar preparadas con nuevas competencias y nuevos conocimientos e ideales; recomienda que las IES realicen estudios detallados de la demanda actual y futura, identifiquen las tendencias de la diversificación de la oferta y las implicaciones curriculares que tiene el enfoque para cada una de las profesiones.

Caracterizando el contexto internacional, menciona que éste exige hacer frente a los desafíos y emprender la transformación y la renovación del quehacer institucional considerando que la educación es un pilar fundamental de los derechos humanos, la democracia, el desarrollo sostenible y la paz; por lo que deberá ser accesible para to-



dos a lo largo de toda la vida para hacer frente a las dificultades que la acechan, exige la participación de los estudiantes y su familia, los profesores, el mundo de los negocios y la industria; los sectores público y privado de la economía, los parlamentos, los medios de comunicación, la comunidad, las asociaciones profesionales y la sociedad; apunta para que las IES asuman mayores responsabilidades para con la sociedad y rindan cuentas sobre la utilización de los recursos.

Los sistemas de educación; señala, deberán aumentar su capacidad de vivir en la incertidumbre, para transformarse y provocar el cambio, para atender las necesidades sociales y fomentar la solidaridad y la igualdad; preservar y ejercer el rigor de la originalidad científicos... para alcanzar y mantener un nivel indispensable de calidad; por lo que todo directivo, deberá conocer a fondo el tema de la evaluación de la calidad.

De la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors resalta las siguientes ideas: la educación debe ser concebida como un todo; debe estructurarse en cuatro aprendizajes fundamentales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser; debe inspirar y orientar las reformas educativas, la elaboración de los programas y la definición de nuevas políticas pedagógicas.

En cuanto a la planeación gubernamental, Tolentino destaca, además de un breve diagnóstico nacional sobre las IES, que los problemas y retos de la educación superior, se concentran en el acceso, la equidad y la cobertura, la calidad y la integración, la coordi-

nación y la gestión académica, los cuales deberán ser atendidos desde los planes nacionales y estatales de desarrollo.

Hace referencia al análisis de la situación, tendencias, escenarios y perspectivas que hace la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) mencionando los temas de interés que cobraran mayor relevancia en función de la ubicación y características de la IES y el directivo:

- 1) el panorama mundial,
- 2) el sistema educativo nacional,
- 3) el sistema de educación superior,
- 4) pertinencia social,
- 5) calidad e innovación,
- 6) financiamiento,
- 7) coordinación, planeación y evaluación del sistema de educación superior,
- 8) tipos de instituciones y
- 9) escenarios de la matrícula, titulación y cobertura.



Resalta que la globalización económica, la interdependencia mundial y la conformación de bloques regionales constituye un nuevo contexto en el cual deben operar las IES con todos sus desafíos aprovechando las oportunidades que esto brinda para fortalecer el intercambio y movilidad de estudiantes y docentes con IES en el extranjero, las implicaciones de este escenario de competencia, genera la necesidad de plantear el desarrollo institucional con base en indicadores y estándares internacionales y atendiendo las características de los mercados de trabajo que presentan una mayor exigencia en la cualificación, contracción en el empleo público, pérdida de estabilidad y seguridad en el trabajo y demanda creciente de conocimientos de informática y nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Enfatiza que para los directivos de una institución pública el tema de la coordinación, planea-

ción y evaluación será una información significativa y un conocimiento importante para una eficaz actuación en el cumplimiento de sus funciones pues, las IES deben atender a la formación de profesionales emprendedores que tengan competencias para la creación de empresas, lo que implica asumir el reto de diseñar programas pedagógicos que hagan uso más eficiente de los recursos, los tiempos, los modos y los espacios para aprender ya que sigue predominando el carácter teórico e ilustrativo más que la experimentación y el contacto directo con los problemas concretos.

La ANUIES expone como relevantes de la propuesta ocho postulados de la educación superior: calidad e innovación, congruencia con su naturaleza académica pertenencia equidad humanismo compromiso para una sociedad mejor, autonomía responsable, estructura de gobierno y operación ejemplares.

Se mencionan los cinco programas de la educación superior que son:

Consolidación de los cuerpos académicos, desarrollo integral de los alumnos, innovación educativa, vinculación y gestión, planeación y evaluación institucional.

Para cerrar el capítulo, Tolentino cita a Martínez Rizo (2000) quien identifica nueve retos para la educación superior estructurados en tres bloques: de las funciones sustantivas: docencia, investigación y difusión; de los actores: formación integral de alumnos, consolidación de cuerpos académicos y profesionalización de directivos; de la estructura: racionalización del financiamiento, institucionalización de la evaluación y adecuación del marco jurídico destacando que los primeros tres se refieren al “que” los demás al “quien” o sea el reto más importante es la profesionalización de los directivos, ya a partir de él se podrán alcanzar los demás.

En el capítulo II los perfiles de los actores, Tolentino reflexiona sobre el perfil que se desprende de las funciones del puesto del directivo académico, menciona que éste debe: haber estudiado la carrera que pretende dirigir, tener amplia experiencia en la misma, ser un profesionalista reconocido en su campo, contar con formación para la docencia o la educación, haber continuado su preparación académica, contar con experiencia en la dirección de proyectos educativos y demostrar competencias para la administración y la gestión educativa.

Para él, un directivo académico es un profesionalista, un pedagogo y un gestor educativo. Es el sujeto en quien confluyen los aportes de tres disciplinas científicas, las

cuales obviamente debe dominar o demostrar interés en desarrollar competencias en las mismas. Entre las habilidades que se requieren para desempeñar el puesto mencionada: planeación, administración, supervisión, gestión de recursos, seguimiento y evaluación, resolución de problemas, instrumentación de proyectos y evaluación de procesos.

Entre las definiciones que presenta sobre la gestión de la calidad Tolentino destaca a Pozner (2000) quien la caracteriza a partir de siete rubros: centralidad de lo pedagógico, habilidades para tratar con lo complejo, trabajo en equipo, apertura al aprendizaje y a la innovación, asesoramiento y orientación profesionalizante, culturas organizacionales cohesionadas por una visión de futuro e intervenciones sistémicas y estratégicas.

Parte de la idea de que es posible aprender a gestionar, si se construye un saber específico que incluya el nivel institucional, el del sistema educativo en su conjunto y el de cada institución; para él los saberes ineludibles son, en primer lugar, los provenientes de la teoría de la organización, la administración y la gestión institucional, en segundo lugar, los que se derivan de la especificidad pedagógico-didáctica de la IES. Citando a Antúnez (2000), Tolentino señala que el imperativo de la calidad puede ayudar a: evitar la improvisación y la rutina; unificar criterios; reducir incertidumbres, actuaciones contradictorias y esfuerzos estériles; coordinar la participación, racionalizar tareas y tiempos, potencializar capacidades, clarificar objetivos y aumentar la cualificación de la comunidad para una gestión eficaz.

Abonando a la exposición sobre el tema, presenta los once factores que Simmons et al (1998),

identifican como útiles para promover la efectividad y el mejoramiento escolar y para quienes diseñan procesos de autoevaluación y supervisión de las instituciones educativas a saber: liderazgo profesional, visión y objetivos compartidos, ambiente de aprendizaje, la enseñanza y el aprendizaje como centro de la actividad escolar, enseñanza con propósito, expectativas elevadas, reforzamiento positivo, seguimiento de los avances, derechos y responsabilidades de los alumnos, colaboración hogar-escuela y una organización para el aprendizaje.

Cita a Schmelkes (1996), para decir que una buena gestión se caracteriza por: generar un clima y cultura escolar productivas, focalización en la adquisición de habilidades básicas del aprendizaje, liderazgo excepcional, procedimientos instruccionales efectivos, tendencia a realizar acciones de desarrollo profesional del personal en la misma escuela, monitoreo del avance de los alumnos e involucramiento de los padres de familia.

Considera, que la gestión es en sí misma un cuerpo de conocimientos que no se reduce a la administración escolar y corresponde a los directivos construir nuevos procesos de cambio, nuevas rutas hacia la calidad y la formación de los estudiantes desde el ejercicio de un liderazgo efectivo, de la creación de un ambiente de aprendizaje y la instrumentación de una visión y objetivos compartidos, aspectos que no han sido considerado por los autores que cita hasta este momento de su exposición, ante lo cual dice, es necesario partir de la filosofía institucional, de la misión, de la visión, los valores, del modelo educativo, cada directivo debe encontrar los puntos de partida en función de la situación particular de su IES.

En el capítulo III, denominado la gestión de la calidad, Tolentino, señala que los directivos académicos tienen que encargarse tanto del desarrollo institucional, como del académico, ambos dice, se pueden alcanzar en tanto haya desarrollo curricular.

Para el autor, el desarrollo académico es el proceso de cambio gradual que busca imprimir direccionalidad a las funciones de docencia, investigación y extensión a través de la construcción de un proyecto académico. El desarrollo curricular, es el proceso de construcción de una propuesta educativa encaminada a formar profesionales. Tiene como propósito plantear una serie estructurada e intencional de experiencias de enseñanza, que se articulan para producir aprendizaje de conocimientos, habilidades y actitudes, por lo que es parte sustantiva de un proyecto académico, es decir, el desarrollo curricular es la base del desarrollo académico.

En una IES el desarrollo curricular es el nivel más concreto de la práctica institucional. Es el eje articulador e integrador de la docencia, en torno al perfil del egresado, los planes de estudio, los propósitos de cada profesión, los programas de estudio, los contenidos, las experiencias de enseñanza y de aprendizaje, las prácticas pedagógicas y metodologías que buscan la formación de cada profesión. En lo curricular van desde las características de la oferta educativa, las del plan de estudio, la selección y contratación de los docentes y la atención de las distintas problemáticas de los estudiantes, por ello los encargados de los puestos mencionados, ante las finalidades inherentes a sus funciones necesitan desarrollar competencias para poder llevar a cabo las exigencias de los

tres tipos de desarrollo: institucional, académico y curricular.

Si para el desarrollo institucional y el académico, es vital el logro del desarrollo curricular, no se puede explicar que los directivos conciban sus funciones académicas como un acto solamente administrativo sino que requiere un conjunto de conocimientos. Por lo tanto, argumenta Tolentino, dada la relevancia del desarrollo curricular, es necesaria la profesionalización de los directivos académicos ya el quehacer institucional agrupa todas las funciones y actividades que éstos realizan. Su eje conductor y punto de llegada es la gestión de la calidad y la formación de los estudiantes, es lo que da sentido a todo el quehacer institucional, es el indicador para evaluar lo que se hace en cada IES.

ETAPAS DE LA GESTIÓN

De acuerdo con Tolentino la gestión académica tiene cinco etapas que son:

- 1) evaluación del semestre anterior,
- 2) identificar las asignaturas a impartirse,
- 3) realizar concursos de oposición,
- 4) impartir cursos de capacitación y
- 5) seguimiento y evaluación académica.

Por lo que respecta a la evaluación del semestre anterior, argumenta que un proceso de planeación no puede partir de cero ya que necesariamente toma en consideración ciertos aspectos de la realidad que han de ser evaluados, no solo desde lo cuantitativo, sino a partir de múltiples variables;

esta evaluación ofrece información indispensable para la toma de decisiones, es de suma importancia y en muchas IES no se hace de manera sistemática, por parte de los directores académicos. El rendimiento académico de un grupo de estudiantes debe revisarse al término de cada semestre y debe asumirse la responsabilidad, cada IES puede hacerlo a su manera, pero debe hacerse sin demora.

Para abordar lo referido a identificar las asignaturas a impartirse, menciona que antes de conformar la planta docente es necesario la elaboración del perfil de cada asignatura a fin de no descontextualizar la orientación de la carrera, es indispensable considerar el plan de estudios, los elementos del modelo educativo y la filosofía institucional.



Además de lo anterior, se hace necesario considerar otros elementos importantes en el proceso de definición de la asignatura, los cuales se convierten en requisitos indispensables para seleccionar a un docente tales como: Las asignaturas de redacción no pueden ser impartidas por alguien que no haya realizado publicaciones recientemente, las de investigación no pueden ser impartidas por quien no esté realizando investigación, las de ingeniería no pueden ser impartidas por docentes que no hayan laborado en fábricas o industrias, las de administración por quien no haya dirigido una empresa, las de derecho por quien no haya litigado... aclara que él no puede ser, no pretende ser tan excluyente ya que no es un solo rasgo el que define o establece, de manera concreta, el perfil de una asignatura.

Tocante a realizar concursos de oposición, comenta que la responsabilidad de “operar” la oferta educativa es del director académico, esto alude a la necesidad de asegurar la formación de los estudiantes mediante la selección pertinente de los docentes, lo que se hace regularmente a través de la evaluación del currículum, la entrevista y el desarrollo de una clase modelo; momentos, a los que acompaña sugiriendo instrumentos y ejemplos de ítems a

considerar. No omite que se pueda considerar otras opciones como el examen de conocimientos.

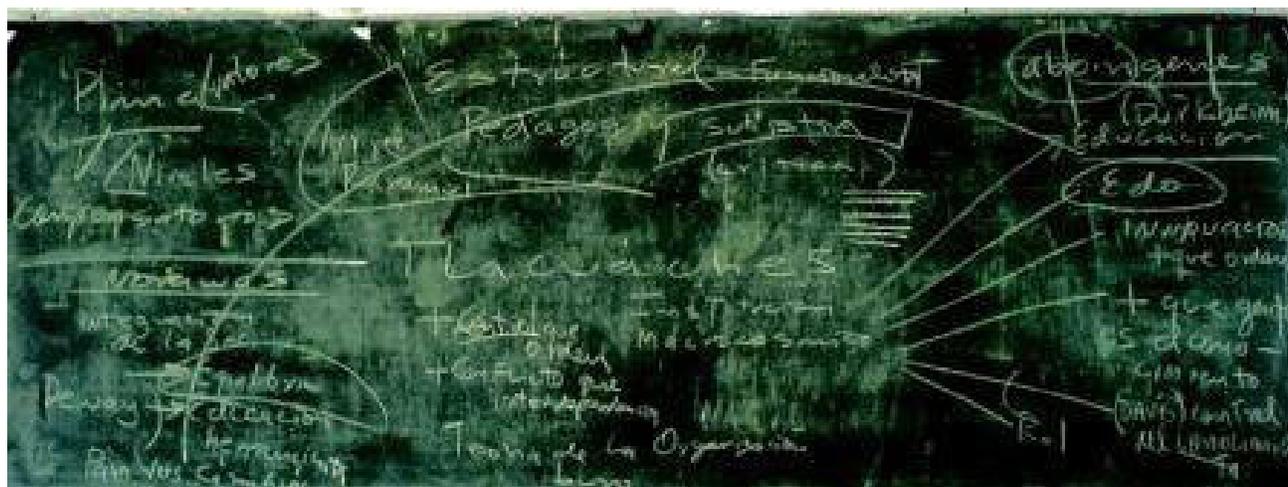
Para el desarrollo de la entrevista sugiere elaborar preguntas en torno al humanismo, que corresponde a la filosofía institucional; las habilidades de pensamiento, que corresponden al modelo educativo; el plan de estudios, que corresponden al egresado con capacidad para el análisis de la realidad y; sobre la realización de prácticas en el campo del trabajo.

Respecto a impartir cursos de capacitación, dice que el directivo requiere tener conocimiento detallado y profundo del personal docente, implica un estudio detallado de su currículum vitae, de sus experiencias, de sus conocimientos, de sus procesos de actualización, habilidades, aptitudes, actitudes, entre otras cosas. Quien no ha recibido una formación previa no puede estar ejerciendo esta labor, de acuerdo con Zarzar (2000), las cuatro competencias que deben desarrollar los docentes del nivel superior son: saber elaborar un programa de estudios institucional, del profesor y del estudiante, saber realizar el encuadre de la asignatura, saber integrar y coordinar grupos de aprendizaje, saber analizar permanentemente su práctica. Las cuatro implican mínimamente una corres-

pondencia entre teoría y práctica, un conocimiento adecuado de las teorías del aprendizaje; es necesario saber también cómo aprenden los jóvenes universitarios.

Por último, Tolentino refiere en torno al seguimiento y evaluación académica, que ésta es la última función de la gestión académica, que consiste en valorar el cumplimiento y la manera en cómo se llevan a cabo los programas de estudio, así como los procesos de formación intelectual, humana, social y profesional de los estudiantes, no hay dice, mejor fuente que la observación directa aunque no descarta el apoyo complementario de los cuadernos de los estudiantes, la planeación de los docentes, los informes, las calificaciones etcétera. Estas fuentes de información arrojan una serie de datos que permitirán al directivo académico llegar a ciertas conclusiones.

Una vez que los docentes cuentan con el programa de estudio, la primera acción es la realización del encuadre, ésta es una habilidad básica para la docencia (Zarzar, 2000) y se refiere al marco dentro del cual se desarrollarán las actividades de un curso; en cuanto a técnica de trabajo se integra por cinco actividades: presentación de los participantes, análisis de expectativas, presentación del programa,





plenario de acuerdos y organización operativa y prueba de diagnóstico.

Los cuadernos, permiten conocer un poco de lo que sucede en el aula; no dan cuenta de toda la realidad, pero si la reflejan, por ello se deben considerar junto con la evaluación del portafolios que consiste en reunir todos los productos elaborados por los estudiantes y a partir de allí, hacer inferencias sobre el aprendizaje y la formación.

La opinión de los estudiantes

Para obtenerla se debe diseñar un instrumento, puede ser encuesta o entrevista, lo importante es recuperar la opinión e integrarla como un insumo del seguimiento.

El rendimiento académico. Es un indicador objetivo e indirecto de lo que sucede producto de la ejecución del programa de

estudios, quizás el más iluminador, aunque no incluya todas las dimensiones de la formación intelectual, humana, social y profesional.

Sin duda hay muchas formas de conocer los datos, desde las burocráticas hasta las que cuentan con el apoyo de la tecnología y están automatizadas. Muy interesante es revisar el diagrama de flujo que presenta en la página 198 de su libro, pues resulta pertinente para que los directivos académicos obtengan indicadores de aprovechamiento.

En cuanto a la evaluación curricular se enfatizan sus dos acepciones: una, el plan de estudios; y la otra, el conjunto de experiencias que se generan producto del acto educativo. Reconociendo que el currículo tiene muchas acepciones, se enfatiza que el vivido surge a partir de la observación sistemática de lo que sucede dan una serie de acontecimientos al interior de las

escuelas, con la interacción entre docentes, estudiantes y el proceso de conocimiento más las variables de la institución. Es decir, en la vida cotidiana de la institución se dan una serie de acontecimientos significativos que, de alguna manera, afectan la calidad y la formación de los estudiantes; por lo tanto, corresponde al directivo académico, como parte de su responsabilidad en la gestión de la calidad, la evaluación del currículo; para ello debe identificar sus componentes, a saber: selección de un subconjunto del conocimiento universal de la actividad profesional que será objeto de enseñanza; el plan de estudios: objetivos, materias o módulos, selección, organización y dosificación de los contenidos, la bibliografía, la metodología, el perfil del estudiante y del docente; y el perfil del egresado que no se refiere sólo a conocimientos, sino a habilidades y actitudes.

Tolentino muestra la gran complejidad que caracteriza al seguimiento y la evaluación curricular no para mostrar una guía, sino para entender que lo que verdaderamente importa es que la docencia mejore, por ello asume la calidad como un proceso de mejora continua, en la que hay mucho camino por recorrer.

De lo administrativo a lo académico

El capítulo aborda, de manera muy interesante, la relación entre administración y gestión académica: a la primera le corresponde informar sobre: horarios, ubicación de salones, registro de asistencia, credencial, listas de asistencia, reglamentos, horarios, calendario escolar, etcétera; a la segunda le corresponde capacitar al docente sobre cuestiones necesarias para el desarrollo de sus funciones, por ejemplo cómo debe realizarse la planeación del curso.

En el marco de la recepción del programa de estudios de la institución, generalmente se realiza solo un acto administrativo. La intervención del responsable académico puede hacer la diferencia, para ello debe conocer, comprender y aplicar los principios de la gestión estratégica, dando centralidad a lo pedagógico, promover el trabajo en equipo formalizando las academias, proporcionar asesoría y orientación y posteriormente seguimiento y evaluación.

No es posible, señala Tolentino, ver a los directivos académicos como simples ejecutores, cuando son actores que toman decisiones permanentemente y éstas deben justificarse pedagógicamente. Cada una de las actividades de la docencia debe ser un generador de acciones con sentido pedagógico y no administrativo. No se trata del simple acto de planear, la clave es articular procesos para el mejo-

ramiento continuo de éstos y, por ende, de la calidad.

Importante lo que resalta el autor sobre el manejo de las ausencias del docente las cuales son un aspecto recurrente por múltiples razones: asistencia a eventos académicos, por actividades en otro lugar de trabajo, porque pertenecen a alguna comisión dentro de la institución, porque tienen juntas o reuniones, por enfermedad o porque se les hizo tarde por el tráfico o por otras razones: Lo que propone es suplir la ausencia con un guión de estudio dirigido para que los estudiantes puedan trabajar y no perder la sesiones.

Ejes de la gestión de la calidad

En este apartado, Tolentino cita a Medellín (1994), para identificar las implicaciones del desarrollo académico a saber: participación con propuestas de la comunidad en la planeación, que esta sea considerando el corto, el mediano y el largo plazo, prefigurar criterios para la toma de decisiones, una evaluación con indicadores interconectados, prácticas pedagógicas interdisciplinarias, con currículos integradores, buscando respuestas inteligentes a las oportunidades y riesgos del entorno cambiante.

El desarrollo académico no es un asunto a instrumentar, a aplicar de manera lineal, no es un conjunto de instrucciones ni algo que se pueda aprender a través del trabajo cotidiano al interior de las instituciones. Requiere de un conjunto de competencias mínimas como: capacidad y disposición para el trabajo, formación disciplinaria y pedagógica, carácter sistemático y continuo del trabajo, visión amplia y prospectiva.

Intentando definir la calidad de la educación, Tolentino cita

Martínez Rizo (2000), quien identifica cuatro términos relacionados con las dimensiones de la calidad del sistema: relevancia, eficacia interna, eficacia externa y eficiencia, los cuales tienen que ver con el entorno, las necesidades los objetivos, los insumos, los procesos y los productos, definición que se completa con Morgan y Michel (1994), para enfatizar los resultados, la racionalidad, la excelencia académica y la suscitación de altas metas en los estudiantes entre otras cosas.

Finalmente, en el último capítulo titulado: la planeación estratégica, resalta como relevante la planeación, la evaluación y la acreditación, procesos que requieren competencias específicas para su realización que van desde el análisis de la cotidianidad, el reconocimiento de las dimensiones de la gestión, la cultura institucional, los actores y los conflictos, el trabajo colegiado y la implementación de las innovaciones educativas, amén de las competencias políticas educativas, pues argumenta que las competencias de los directivos académicos, en torno a las acciones de la planeación estratégica de las IES no están en el vacío, necesitan de un contenido, el cual lo ofrecen las políticas educativas a través de los programas nacionales y estatales como el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), el Programa Integral para el Fortalecimiento Institucional (PIFI) y el Programa Integral para el Fortalecimiento del Posgrado (PIFOP).

La importancia de estos programas radica en que son apoyos para lograr mayor habilitación académica a fin de conseguir que las IES sean competitivas y se puedan integrar mejor al nuevo sistema, a los procesos del mercado, que hoy por hoy rigen el destino del mundo entero.

EL RETO DE APRENDER UNA LENGUA DE LA FAMILIA UTO-AZTECA

CARLOS FRANCISCO VALLEJO NARVÁEZ



Cuando una persona hispano hablante quiere aprender una lengua de la familia uto-azteca, o yuto-nahua, se enfrenta a varias situaciones importantes. Sobre todo si el motivo para aprender es poder llegar a comunicarse con la comunidad que habla la lengua que se quiere aprender. Veamos el caso de la lengua rarámuri, parte de la familia uto-azteca.

Las situaciones a las que se enfrenta el que quiere aprender son entre otras:

- El origen y desarrollo de la lengua rarámuri, tan distinto de la historia de la lengua española.
- La distinta epistemología.
- El carácter abstracto de la lengua española, diverso del estilo concreto de la lengua rarámuri.
- La característica de oralidad de la lengua rarámuri, carente de escritura.
- Las diferencias en la fonética de las lenguas.
- Distinta historia de las lenguas.
- Historia de la lengua española.



La lengua española se originó desde tres principales raíces. Sobre todo proviene del latín. Tiene muchos elementos que vienen del griego. Y una buena parte de influencia árabe. Los 800 años de ocupación de los árabes en la península ibérica dejaron fuertes muestras de influencia en la lengua, en la arquitectura, en

las ciencias, en la numeración. No usamos en español la numeración latina, ni la griega, sino los números árabigos.

La lengua española forma parte de una familia más numerosa de lenguas: las lenguas romances. Son hermanas del español la lengua francesa, portuguesa, italiana,

rumana. Cada una de ellas con variantes dialectales. Los europeos que llegaron a esta parte del mundo en donde habitaban los rarámuri, eran en su mayoría hablantes de lengua española. Varios de los primeros misioneros jesuitas que llegaron a territorio rarámuri eran europeos. Se comunicaban entre sí en lengua latina. Y probablemente también en español. Y varios de ellos hicieron reales esfuerzos en comunicarse en las lenguas de los pueblos que iban encontrando.

HISTORIA DE LA LENGUA RARÁMURI

La lengua rarámuri forma parte de la familia lingüística uto-azteca (también llamada uto-nahua). Esta familia está formada por los pueblos que pasaron por el estrecho de Behring durante la última glaciación, que dejó un paso en el hielo desde los límites del Asia del Norte (pe-





nínsula de Kamchatka, Islas Aleutianas, estrecho de Behring) hacia lo que ahora es Alaska, ya en el continente americano. Probablemente fueron varias oleadas de migrantes nómadas que buscaban alimento y vestido en nuevos lugares. Algunos de estos grupos más relacionados entre sí se fueron estableciendo en diversos lugares desde la mitad de lo que actualmente es territorio de los Estados Unidos de América, hasta la mitad de lo que hoy es México. Muchos grupos humanos que fueron conformando diversos pueblos con una manera de comunicarse propia, con una lengua propia pero a la vez parte de un conjunto de lenguas, emparentadas entre sí, y con diferencias significativas que las hacen ser individuales. Muchas de estas lenguas y los pueblos que las hablaban se extinguieron ya. Y a la fecha todavía hay varios pueblos pertenecientes a esta familia de lenguas, que

todavía existen y hablan su lengua. En la parte mexicana de esta familia de lenguas tenemos actualmente en uso la lengua rarámuri (tarahumar), warijó (warojío), ooba (pima), ódame (tepehuán), yoreme (yaqui y mayo), wirárika (huichol), cora, náhuatl (mexicano).

Distinta construcción, distinta estructura.

La lengua española está más relacionada con las demás lenguas que se hablan en la cuenca del Mediterráneo.

La lengua rarámuri está más en relación con las lenguas que se



hablaban y algunas que se siguen hablando en el norte de Asia.

En un momento de la historia se encontraron los pueblos de habla española y otras lenguas europeas, con los pueblos de habla rarámuri. Y desde el principio de ese encuentro los misioneros provenientes de Europa hicieron el esfuerzo de comunicarse con la gente que encontraron en esta parte del mundo, en su propia lengua. Lenguas con origen muy distinto, con raíces muy

en rarámuri, una apertura notable, tanto en el oído como en el pensamiento, para acoger una manera de hablar muy distinta del español.

LA DISTINTA EPISTEMOLOGÍA DE LOS PUEBLOS EN CUESTIÓN

Los caminos tan diversos de adquirir los conocimientos en una y otra comunidad: la que habla el español

ha privilegiado el método positivista: explicaciones teóricas para luego practicar lo que se aprendió.

LA TENSIÓN ABSTRACCIÓN-CONCRECIÓN

En la lengua rarámuri encontramos muchos ejemplos de cómo privilegian la expresión concreta sobre la abstracta. En rarámuri no existe la palabra árbol. Existe la denominación de cada variedad de



diferentes. Con estructuras diversas. Incluso con fonética distinta. Con elementos muy parecidos o comunes, pero con claras diferencias que piden tener una actitud de mucha atención a los sonidos y a las diversas estructuras para poder comunicarse. Estas diferencias en el origen y en su estructura piden a las personas hispano hablantes que quieren aprender a comunicarse

y la que se comunica en rarámuri. La comunidad rarámuri adquiere sus conocimientos oyendo, viendo y haciendo. Se podría decir que es en su mayor parte un camino empírico. Haciendo lo que se ve que hacen otros, se aprende. No se necesitan explicaciones teóricas para poder hacer lo que se quiere. En el proceso de la comunidad de origen greco latino español mexicano, se

árboles que existe. Y no se equivocan al referirse a cada especie con el nombre propio que en la historia le adjudicaron. Hay seis variedades de pinos. Cada una tiene su nombre específico. Hay cuatro variedades de encinos. Y a cada una le llaman por su nombre. Hay dos variedades de táscate. Hay una de madroño.

Hay seis variedades de pinos. Cada una tiene su nombre específico. Hay cuatro variedades de encinos. Y a cada una le llaman por su nombre. Hay dos variedades de táscate. Hay una de madreño.

La nomenclatura de los parientes en la familia rarámuri es un ejemplo muy claro. Hay diversos nombres para el papá, sea dicho por un hijo o sea dicho por una hija. Los abuelos tienen distinto nombre, si son paternos o son los maternos. Cada tío tiene su nombre propio, según sea mayor o menor que el papá o la mamá de quien habla.

Aunque hay una palabra genérica para designar a los reptiles (sinowi), hay una palabra que designa a cada variedad de culebras, víboras y crótalos.

EL BAUTISMO EN LA HISTORIA Y EN LA ACTUALIDAD

Cuando los europeos llegaron a esta parte del mundo y se encontraron con diversos pueblos, llegaron imponiendo un orden, un estado, un rey, un bautismo necesario para salvarse. Para el pueblo rarámuri ninguna de esas ofertas fue significativa. Ellos vivían un orden, el que quisieron darse. No necesitaban estado ni rey. Y esa idea de salvarse quizá nunca se les había ocurrido. Vivían con la suficiente armonía con la naturaleza. Los conflictos entre ellos los arreglaban con sus propios medios. Reconocían a un dios de cuyas cosas cuidaban. Le devolvían lo que reconocían haber recibido de su mano.



Los europeos les hablaron de una salvación, de un estado de maldad. De una puerta a la vida limpia mediante el bautismo. Y como estaban apenas aprendiendo la lengua de los rarámuri, como pudieron les explicaron el sentido del ser lavados, del ser limpiados de la maldad. Y en su búsqueda del vocabulario adecuado para explicarles la acción y fuerza del bautismo, encontraron un verbo que les pareció oportuno: pagoma. Todavía no se daban cuenta de que la lengua rarámuri, con su característica de concreción, usa muchos verbos para señalar la acción de lavar, según sea lo que se lava:

Lavar la cabeza	Somama
Lavar la cara	Bisigoma
Lavar las manos	Paníkuma
Lavar los pies	Ronobákuma
Lavarse todo	Ubama
Lavar la ropa	Wichoma
Lavar los trastes	Pagoma
Lavar los dientes	Ramebákuma

Y escogieron el verbo pagoma para designar la acción que logra el bautismo: ser lavados como trastes.

ESCRITURA DE LA LENGUA RARÁMURI

No tuvo una escritura propia. El rarámuri es un pueblo de tradición oral. Los conocimientos y creencias se transmitieron de palabra, de generación en generación. Sin necesidad de escritura. Después del encuentro con los europeos se inició el camino de escribir la lengua rarámuri usando los signos gráficos del español. Los primeros misioneros quisieron escribir la lengua rarámuri usando los propios signos gráficos de la escritura española. No hay una manera unificada de escribir el rarámuri. Pero un buen grupo de escritores en lengua rarámuri ha optado por usar los siguientes signos de escritura provenientes del español, con los siguientes criterios: usar un solo signo escrito para un sonido de la lengua. Evitar usar la grafía del español que sirve para distintos sonidos. Pej: la C, que puede servir para el sonido fuerte ca, co, cu, y para el sonido suave ce, ci. En rarámuri usaremos la letra K para el sonido fuerte unido a las quince vocales, y la letra S para el sonido suave junto

a las quince vocales. Usamos la G para el sonido suave, y la J para el sonido fuerte. Usamos nada más la B porque el rarámuri no tiene el sonido propio de la V.

Nota especial sobre la R. La R rarámuri no es un sonido igual que la R del español. En el español este sonido se logra poniendo la lengua en el paladar. Y vibrando la lengua. La R rarámuri se hace poniendo la lengua en la unión de dientes y paladar. Y también puede ser vibrante. Este sonido fácilmente se confunde con el sonido de L. Y por eso mucha gente usa la L en donde el sonido es el de la R rarámuri. Conviene darse cuenta de que en rarámuri es distinto el sonido de la L respecto de la R rarámuri. Y que en algunos casos si se intercambia la escritura también se afecta al significado.

Fonética

Sonidos vocales

Son los mismos sonidos vocales que usa el español, pero con la diferencia de que en rarámuri sí cuenta la cantidad vocálica. Hay vocales cortas, vocales normales y vocales largas. Esta distinta cantidad vocálica sí cambia el significado de las palabras. Por lo que hace falta mucho oído para distinguir los sonidos y mucha práctica para pronunciarlos adecuadamente.

Sonidos consonantes

Los sonidos que acompañan a la voz (vocales), son los que suenan con ella: con-sonantes.

Hay sonidos que no usa la lengua rarámuri: d, f, ll, ñ, x.

GRAFÍA ESPAÑOLA QUE NO VAMOS A USAR AL ESCRIBIR LA LENGUA RARÁ-MURI:

C: porque en español se usa para sonido fuerte, si le sigue A-O -U, y para sonido suave si le sigue E - I.

V: en rarámuri no existe el sonido labio-dental. Únicamente el labial. Por eso optamos por usar únicamente la B.

Z: porque se usa en español por la herencia greco-romana que tiene. En rarámuri prescindimos de ella.

LL: no hay sonido propio para esta doble consonante. Lo que usa la lengua rarámuri lo escribiremos con Y.

Doble consonante como grafía de un único sonido: vamos a usar la combinación **CH**, como una sola consonante.

H: solo la usaremos en combinación con C: CH.

Q: se usa en español por su herencia greco romana. No la usaremos para escribir el rarámuri.

Abecedario rarámuri.

Vocales cortas: **a', e', i', o', u'**

Vocales normales: **a, e, i, o, u**

Vocales largas: **ā, ē, ī, ō, ū**

Consonantes: **h, g, ch, j, k, l, m, n, p, r, s, t, w, y**

**EN TOTAL: 15 VOCALES
Y 14 CONSONANTES**

Ejemplos de confusión en el significado de las palabras, según se pronuncien las vocales.

Ba'chí *Hermano mayor*
Re'é *Jugar*
Wía *Lazando*
Kōná *Olote*
Kuchi *Pequeños*

Bachí *Calabaza*
Reé *Piedra*
Wía *Pizcando*
Koná *Sal*
Kūchi *Niñas*

...continúa en pág. 35

Y así hay muchas palabras que se pronuncian con distinta cantidad vocálica, y tienen un significado distinto.

Qué le exige la lengua rarámuri al aprendiz de lengua española:

- Afinar bien el oído para distinguir la cantidad vocálica de las letras vocales. Aprender bien a pronunciarlas adecuadamente.
- Fijarse bien en la acentuación de las palabras. Un acento en sílaba distinta de dónde pronuncia el rarámuri hablante, cambia el significado.

No buscar abstracciones propias de la lengua española. Usar la palabra concreta que el rarámuri emplea para designar determinada acción o cosa.

Ubicar la lengua rarámuri en su propio contexto cultural. No pretender decir en rarámuri situaciones referentes a otro medio cultural.

ACTITUD INTERCULTURAL

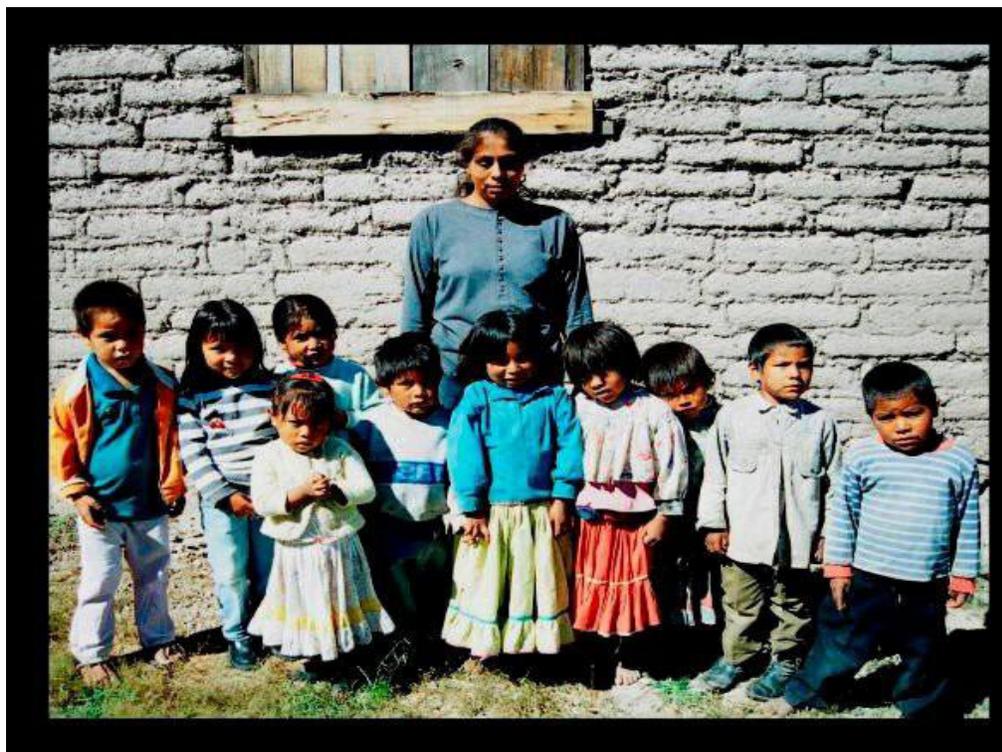
Un aprendiz hispano hablante que quiere aprender rarámuri, consciente de la interculturalidad sabe que no sólo va a respetar las diferencias

culturales. Diferencias en la lengua. Diferencias en la cultura en que se habla dicha lengua. Sabe además que va a valorar la lengua distinta porque es la lengua de un pueblo. Valiosa por ese mismo hecho. Tan valiosa como la propia lengua. Y va a dar un paso más: reforzar la lengua ajena por lo que vale en sí misma. Y usará la lengua dentro de su propio contexto cultural: el del pueblo rarámuri. Y va a impulsar a los rarámuri para que usen su lengua y la mejoren.

Nunca aprender la lengua rarámuri debería ser el camino para poder lograr una imposición de moldes culturales ajenos, de querer cambiar la propia epistemología, de estar con la esperanza de cambiar los valores de un pueblo por otro sistema normativo ajeno a él.

Ejemplos:

Rarámuri	Gente	Raramuri	Relámpago
Ko'á	Yo como	Kó'a	Yo doy de comer
Kochí	Perro	Kochi	Marrano
Turusí	Jaltomate	Túrusi	Durazno
Ámi	¡Dale a él!	Amí	¡Busca!



Aprendamos a comunicarnos en rarámuri en su lengua, desde su cultura y con los valores tan importantes para ellos, que los han hecho capaces de resistir cuatrocientos años una imposición brutal, y seguir no solo sobreviviendo, sino creciendo como pueblo.



La EVALUACIÓN DOCENTE, un mecanismo de control del Estado

En la historia, desde tiempos muy remotos, el hombre se ha preocupado por mirar su recorrido, por observarlo, y sobre todo por registrar los acontecimientos más importantes, empleando desde las formas más rudimentarias hasta las más sofisticadas que son utilizadas en la actualidad. Con la invención de la escritura, luego la imprenta y actualmente haciendo uso de las nuevas tecnologías, pero siempre con el fin de registrar su recorrido y avances,

E incluso para dejar un legado a futuras generaciones. En esa mirada siempre retrospectiva ha estado presente la evaluación, la emisión de juicios, resaltar aciertos e identificar errores.

Actualmente, en el campo de la educación, la evaluación se ha convertido en una tarea cotidiana que los maestros realizan dentro de las aulas, valoran a sus alumnos, emiten recomendaciones, planean en virtud de avances o debilidades, todo ese proceso durante el ciclo escolar, desde una evaluación diagnóstica y seguida de una evaluación bimestral, todo este proceso se resume para que a fin de ciclo escolar se cuente con elementos que les permitan a los docentes decidir y emitir un documento en el que se plasma si el alumno acredita o no el grado cursado.

Actualmente, se está implementando una reforma, la cual por lo que se ha leído y vivido en la experiencia propia del autor, inició cambiando aspectos de tipo laboral, imponiendo una especie de control y diversos candados que han llegado a mover la zona de confort en la que reposa el magisterio, pareciera que el maestro está sentado debajo de un árbol.

Entendiendo por control como la verificación de funciones, comparación de rendimientos y cumplimiento de objetivos de manera eficaz y eficiente; tomando acciones correctivas cuando sea necesario, con una tendencia netamente administrativa, buscando elevar la productividad y dejando un poco de lado el carácter formativo de la profesión docente.

“El espíritu de esta reforma es recuperar el control total del magisterio a través del castigo y del miedo” (Poy, 2014. Pág. 30)

El gobierno intenta un control de los maestros a través del INEE.

En la historia de la educación mexicana, no se cuentan registros de evaluaciones hechas a docentes de forma masiva, se empezó a reconocer la importancia de los maestros en la década de los ochentas pero fue hasta mayo del 1992 donde se publica en el Diario Oficial de la Federación el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa, en el cual se planteó una idealizada búsqueda de la calidad educativa, que preparase a mexicanos para el desarrollo, la libertad y la justicia, en tal acuerdo el maestro figura como protagonista de dicha modernización y dentro del cual se estableció el comprometer recursos presupuestales para determinadas acciones.

Enmascarado con una búsqueda del federalismo en las diversas entidades que integran la

nación, uniendo esfuerzos y compartiendo responsabilidades, haciendo creer al pueblo que al gobierno en realidad le interesaba mejorar el servicio educativo, para disminuir las desigualdades sociales.

El punto central de esta publicada modernización fue la su puesta revaloración de la función de los maestros, con seis puntos importantes que serían medulares en la puesta en marcha de la reforma educativa de los noventas, los aspectos son los siguientes: **formación docente**, otorgar a los maestros desde su formación inicial las bases pedagógicas suficientes que les permitieran la realización de buenas prácticas educativas, mayor vinculación entre las escuelas, alumnos y comunidad. **Actualización**, con carácter permanente y acorde a la

función que se desempeña. **Salario**, buscando que los docentes recuperen el poder adquisitivo. **Vivienda**, ofrecer a los maestros mecanismos financieros que les dieran capacidad crediticia para la construcción y compra de vivienda. **Formación**, además de un servicio de ahorro para el retiro. **Aprecio social por su trabajo**, enaltecer el servicio y vocación del magisterio, mediante el reconocimiento, premios, estímulos al trabajo de los docentes. Por último, y el más importante; **la creación de carrera magisterial**, la cual brindó respuesta a dos necesidades: estimular la calidad de la educación, pero además establecer un mecanismo de mejoramiento profesional de tipo horizontal, que les permita a los docentes frente a grupo acceder a mejores salarios dentro de la misma función con-

siderando su preparación académica, atención a cursos de actualización, desempeño profesional, su antigüedad en el servicio y en los propios niveles de la carrera magisterial.

Todo lo anterior era muy idealista, muy bonito e incluso motivante, pero la realidad fue otra muy distinta, es que muchas maestros no pudieron acceder a los privilegios de llegar a una clave D o E (éstos eran los niveles más altos), mientras que a otros docentes no les permitieron ni siquiera el ingreso al programa, si bien es cierto los sueldos, prestaciones y demás compensaciones, fueron privilegios de muy pocos docentes, cabe mencionar que solo algunos maestros se empeñaron en lograr los puntajes establecidos para poder promoverse, mientras que otros fueron ayudados por conocidos, o bien haciendo trampa en los mecanismos lograban los anhelados incrementos salariales, fruto de la evaluación docente.

Durante poco más de dos décadas fue la única evaluación que se hizo a los maestros, diversidad de opiniones llenaron las páginas de los periódicos y diarios nacionales, y entre los mismos maestros se vio la disparidad de los resultados e incluso la apatía para incorporarse a carrera magisterial al considerar que era difícil, apodaron a esta evaluación de diversas formas: barrera magisterial, carrera de obstáculos, por mencionar algunos. Esta evaluación fue otra forma de tener o ejercer el control sobre los docentes que buscaban una mejor calidad de vida.

En las escuelas públicas de Chihuahua y tal vez de la república en general, se gestan un sinnúmero de relaciones entre los docentes, a veces cordiales, otras solamente diplomáticas, pero es parte del

mismo sistema en el que se encuentran, las diferencias salariales, por carecer de nivel de carrera magisterial acentúan y marcan de forma determinante el nivel de vida de cada maestro, los vehículos que adquieren, la ropa que visten, los materiales que utilizan, los detalles para con sus alumnos, por mencionar algunos, éstos aspectos que para muchos parecieran ser superfluos pero ahí están y todos los observan, generan sentimientos de envidia.

“Éstos privilegios contribuyen a la desigualdad docente. Otro grave problema que sirve como indicador para juzgar quien tiene más capacidad, quien tiene más posibilidad de desarrollar con más eficiencia su trabajo: lo que resulta contraproducente porque una vez alcanzados los anhelos de acceder a un nivel se pierden los proyectos de la verdadera preparación” (Villegas. 2007. Pág. 44).

En algunos casos, el sentimiento de soberbia también se hace presente, argumentando los maestros con buen nivel económico, y restregando en la cara de sus compañeros la falta de capacitación o interés por participar en carrera magisterial, o simplemente en la delegación de comisiones para algún evento, las personas que no cuentan con algún nivel exhortan a que los que sí lo tienen a que pongan más empeño en las diferentes acciones que se realiza como colectivo, por lo tanto se cree que esta evaluación ha generado divisionismos en el gremio.

Existen docentes que participaron en muchas ocasiones, más nunca lograron incorporarse a carrera magisterial y se quedaron con su sueldo de plaza inicial, otros desistieron en su lucha debido a

los esfuerzos y bajos resultados, otros tantos simplemente por no estudiar no se presentaron examen, no les interesa estudiar o porque el participar en estos ejercicios de evaluación implica sacrificar tiempo familiar o tiempo libre. Hace tiempo, en las últimas etapas de carrera magisterial se presentó un descontento enorme debido a que las hojas en las que se imprimió el examen eran de color rojo y lastimaba a la vista, lo cual no les permitía concentrarse.

En el año 2011, a nivel nacional se realizó evaluación universal, como parte de la Alianza por la Calidad de la Educación, teniendo como una de sus acciones: diagnosticar la situación en que se encontraban los docentes de nuestro país para posteriormente diseñar un trayecto formativo que coadyuvara a la mejora de la calidad del trabajo. Mucho se habló entre los maestros de base, los que están frente a grupo, si iban o no a participar, si sería algo obligatorio, hasta el día en que llegó, lo que más sorprendió es que muchos de los maestros (al menos en el estado de Chihuahua) no fueron, los que llegaron a asistir fue por motivos personales y porque existía la información de que tal evaluación sería parte del puntaje para los participantes de una de las últimas etapas de carrera magisterial, para los trabajadores pertenecientes a la Sección 8ª del SNTE, mientras los maestros de la Sección 42 pasaron totalmente ajenos a este acontecimiento y no hubo repercusiones a los que se negaron a participar en esta evaluación. Veinte años evaluando el desempeño y seguimos en la misma situación, bajo rendimiento escolar, falta de calidad, equidad y cobertura.

A la par con estas evaluaciones el Gobierno Federal y los me-

dios de comunicación masiva se han empeñado en convencer a los maestros, pero sobre todo a la opinión pública sobre las bondades de la Reforma Educativa, a la educación básica y dentro del cual se establece la evaluación a docentes de nuevo ingreso al servicio y los que ya forman parte del sistema educativo, donde incluso organizaciones civiles como pacto por México haciendo alarde de los supuestos beneficios que traerá.

Los medios tratan vender la idea de la reforma, como la panacea de la educación, como si fuera un producto de esos milagros, como los que venden para adelgazar, que la gente de tanto que los ve en los medios y al último termina comprándolos aunque no los use, así nos venden el producto llamado educación.

Muchos años tiene el Gobierno Federal controlando al magisterio desde la imposición de programas, metodologías, nivelaciones pedagógicas, y ahora con la evaluación, a veces copiando modelos extranjeros (fracasados y hasta caducos), otras tan solo por presidencialismo barato que introduce cambios en el sistema educativo mexicano para aparentar ante la opinión pública y ante los organismos internacionales como la organización de cooperación y desarrollo que trabajan por la supuesta mejora en la educación pública.

Diversos intereses permean las acciones del sistema educativo, pero no siempre son las mejores, según Aguilera (2007): *Las políticas del gobierno pueden realizarse tan solo por ser parte de sus facultades y el poder que tienen. Estas decisiones pueden obedecer a intereses particulares o personales, aún y cuando afecte intereses públicos.*

Dicha reforma fue gestada en el ámbito político, caso curioso: los

políticos nunca pisan una escuela (a menos que la campaña lo amerite), los senadores por su cuenta, ¿qué saben de los libros de texto? si en su vida adulta jamás han hojeado uno (a menos que la foto lo demande), y son estos los responsables de la aplicación de la nueva reforma que se tradujo en la creación del INEE, estas personas fueron las que aprobaron la iniciativa de ley, tal vez ni siquiera la leyeron, solo levantaron su mano en una sesión, a la cual se duda hayan asistido en su totalidad.

Los que verdaderamente conocen la realidad que se vive en las escuelas, como las carencias de los alumnos, son los maestros y son a ellos a los que han de evaluar, luego evidenciar sus resultados, reubicar de su función o en el peor de los casos despedido.

Son los maestros los que conviven diariamente con los niños, los que pueden pintar un mundo de globos y bombones al tiempo que se suscita un balacera en la escuela, o tal vez contar un cuento o cantar una canción mientras pasa un convoy de encapuchados por la ventana del salón, o los que organizan una canción mientras se realiza un ajuste de cuentas, e incluso es aquel docente que al notar que falta un niño en, sale corriendo a la cancha para protegerlo de la lluvia de plomo, también es aquel que no le huye a los piojos o ese que comparte su burrito de frijoles al niño que tiene hambre, también hacia esos maestros va la evaluación, hacia todos, pero todas estas acciones no se evaluarán, al parecer eso no les importa.

Se gestó la ley del INEE, pero el bebe nació muerto, los maestros no aceptan la evaluación, cómo van a aceptar que les quiten su estabilidad laboral, y vivir con la amenaza latente de que serán despedidos, a

pesar del principio constitucional que habla de la no retroactividad de las leyes, una reforma creada desde arriba, sin consultar a la base, y cimentada en una evaluación basada en pruebas estandarizadas, que no precisamente reflejarán quienes son buenos o quienes son malos al momento de dar clase. “Una prueba estandarizada es cualquier examen que se administra y califica siguiendo un procedimiento estándar predeterminado” (Popham. 1999. Pág.2).

La evaluación estandarizada es rápida en su aplicación, de bajo costo, aunque solo evalúan una parte del desarrollo intelectual del individuo, pero sí marca de manera determinante al sujeto evaluado.

“Al mencionar el término evaluación se expone a los alumnos a una situación de presión y ansiedad, que en la mayoría de los casos no sirve como indicador real. Por lo regular estas evaluaciones son utilizadas por instituciones y valorar los conocimientos que los sustentantes poseen”.

(Barrenechea. 2010 pág. 10)

Un ejemplo palpable de que la evaluación estandarizada no es la mejor manera de analizar y conocer la realidad educativa, lo ofrece la desaparición de la prueba ENLACE, por sus escasas virtudes y comprobadas limitaciones, los vicios que su forma de aplicación derivaron: el uso de trampa al momento de aplicar, dictado de respuestas, puntajes muy altos en lugares donde ni clases regulares se imparten, careciendo de sentido didáctico al no permitir la identificación de los aciertos y errores, reduciendo la tarea del docente

a preparar a sus alumnos para que puedan resolver el examen.

La evaluación para que sea veraz, requiere contextualizarla, conocer la situación en la que se encuentra el alumno, considerar sus avances con respecto al ciclo anterior, identificar si presenta necesidades educativas, conocer los diferentes ritmos de aprendizaje.

Lo que se requiere si lo que se busca es evaluar para mejorar; es que sea de una forma justa, basada en la práctica docente, sensible a la realidad mexicana, las condiciones en las que viven los alumnos y en las condiciones que se trabaja en el aula, y triangulando los datos obtenidos, para luego obtener las conjeturas con respecto al desempeño, sin duda un gran trabajo de sistematización de la obtención de los datos.

Sin duda la evaluación, es la base para combatir las causas de los malos resultados en materia educativa y es preciso analizar su proceso, sus actores, funcionamiento y recursos, en ésta ocasión se analizará la evaluación docente.

“La evaluación educativa requiere un análisis profundo, que se debe realizar, haciendo hincapié en el impacto, eficiencia, eficacia, replicabilidad y sostenibilidad de los programas o proyectos escolares” (García, 2005), evaluar todo lo que incide en la práctica escolar, lo que influyen de manera tajante en los resultados. La evaluación a docentes no es algo nuevo en México se ha recurrido a ella, para obtener información sobre los conocimientos y preparación académica de los maestros ya que son elementos vitales, para la consecución de reformas, la aplicación de los programas escolares, la adquisición de los estándares, desarrollo de competencias y en la mejora propiamente dicho del sistema educativo mexicano.

La evaluación es muy importante, pero no es suficiente para mejorar la calidad educativa, las capacidades y los compromisos de los profesores son fundamentales en el desempeño, pero no es correcto responsabilizarlos del aprendizaje de los alumnos, pues en este rubro tienen mucha influencia aspectos que más adelante se expondrán.

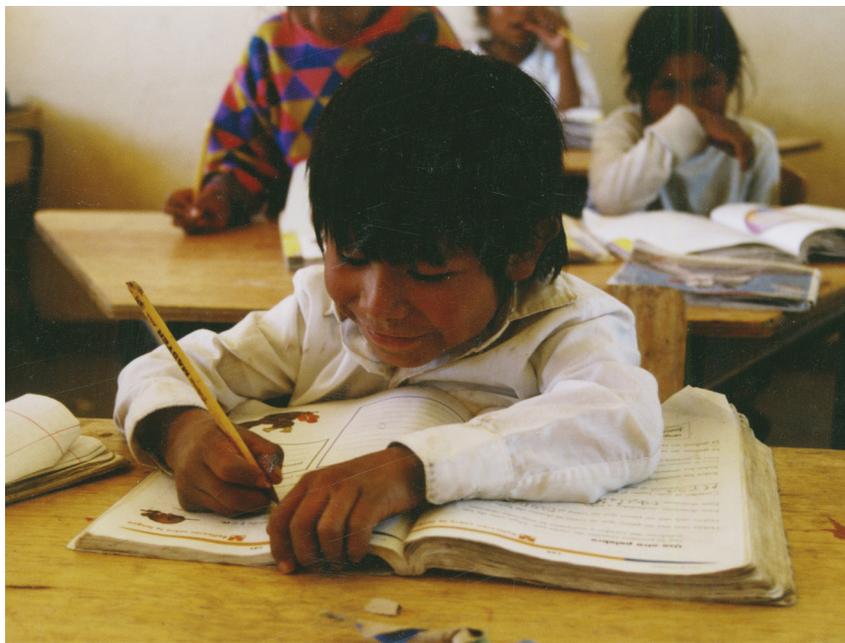
Es muy difícil intentar mejorar cuando no se conoce la realidad, por lo tanto se requiere de un proceso veraz y confiable si lo que se busca es mejorar la calidad educativa.

Muchos de los maestros se quejan constantemente de las decisiones que vienen desde las oficinas de los funcionarios del gobierno, argumentando que las autoridades educativas desconocen la realidad de las aulas y no saben cómo se dan los procesos didácticos, ni los factores que inciden en los grupos. La

evaluación del desempeño forzosamente requiere que quien la diseña entienda en qué consiste y cómo se logra el aprendizaje, y este no es tan solo el resultado de procesos cognitivos, sino que está mezclado con herencias sociales, culturales, afectivos de los alumnos (Fuentes, 2007).

Evaluar al servicio, lejos de verlo como una forma de señalar a los maestros incompetentes debe de verse como una estrategia de perfeccionamiento, evaluar para mejorar, apoyar, orientar, reforzar, mas no para señalar, acusar, incriminar, exhibir y despedir a los docentes.

Para poder evaluar a los maestros es necesario conocer los procesos de los alumnos, la situación en la que se desarrolla el aprendizaje, las características psicológicas y fisiológicas de los alumnos.



Por lo regular en las escuelas de gobierno o públicas se atienden alumnos de clase media, media baja y baja, donde las condiciones socioeconómicas no son las más favorables, muchos padres de familia trabajan en maquila, construcción, casa, tiendas, son pocos los padres de familia que cuentan con una preparación profesional. Es común que los alumnos que se atienden acudan a la escuela con los materiales mínimos, aunque en ocasiones llegan sin lápiz y sin cuaderno.

FACTORES QUE INTERVIENEN EN LA ELECCIÓN DE LAS LÍNEAS PROFESIONALIZANTES EN LA LICENCIATURA EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA LIE DEL CAMPUS PARRAL

CARLOS ALFONSO VALENZUELA MALDONADO



DOSSIER



INTRODUCCIÓN

El presente artículo da cuenta de un proceso académico – administrativo, pocas veces analizado y escrito al respecto, nos referimos a la elección de líneas profesionalizantes que llevan a cabo los alumnos de segundo semestre de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, en este caso Campus Parral.

El objetivo principal es identificar los principales factores que influyen en la elección de la línea profesionalizante en los alumnos de segundo semestre.

Se rescatan los planteamientos teóricos de Lent, Brown y Hackett (1994), además de Sastre (1995) para apropiarnos del marco teórico que nos permitirá interpretar los resultados que arrojó el instrumento que se ha diseñado, pilotado y validado a través del juicio de expertos y el cual fue aplicado a 57 alumnos para su posterior análisis e interpretación.

El diseño metodológico que se siguió, corresponde a un tipo de estudio descriptivo y a un diseño de investigación no experimen-

tal de tipo transversal, ya que no se pretende manipular variables y solo se requiere de una consulta o toma de datos para llevar a cabo la elección de la línea.

Finalmente se presentan los resultados del proceso categorizados por factor determinante, así como también se enuncian las conclusiones a las que se han llegado después de concretar el proceso.

A. Factores que Intervienen en la elección de una Línea Profesionalizante

La elección de una carrera universitaria representa un momento decisivo en la vida de los estudiantes, en el caso de la LIE, se hace necesaria la elección de una línea profesionalizante; ante lo cual confluyen diferentes factores tanto internos como externos; Lent, Brown y Hackett (1994), comentan sobre la compleja situación donde confluyen factores que han calcificado en factores personales, contextuales y experienciales.

Por otro lado, Sastre (1995) menciona que: “son 5 los factores

motivacionales para la elección: la personalidad del individuo, la familia, posibilidades ocupacionales, orientación que se brinda en la carrera y la influencia del grupo de iguales”.

Los factores motivacionales, son aquellos en los que la decisión se ha tomado a partir de elementos internos, de habilidades o gustos que el alumno posee por la línea profesionalizante que elige; mientras que los factores familiares, refieren a la toma de decisiones influenciada por el punto de vista de la familia, ya que ésta influye demasiado sobre todo en las edades en las que los alumnos se encuentran al momento de la elección; las posibilidades ocupacionales se dan cuando la elección se define a partir de rasgos característicos de la salida laboral, el campo laboral o las posibilidades que ofrece al ámbito laboral de la línea; la orientación o acompañamiento que se brinda en la carrera, en esta clasificación se toman en cuenta las decisiones que han sido determinadas a partir de la información que es recibida por la institución respecto a cada una de las líneas profesionalizantes que se ofertan en la misma, ya sea

a través de cursos de inducción a la Universidad, la asignatura de Intervención Educativa de segundo semestre o cualquier otro medio disponible para ello; finalmente la influencia del grupo de iguales, en este sentido se clasificaran las respuestas que versen en torno a una decisión tomada a partir de la información obtenida por el círculo de amigos de la Universidad.

B. Características de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE)

La Licenciatura en Intervención Educativa surge en el año de 2002 como parte del programa de reordenamiento de la oferta educativa de las Unidades de la Universidad Pedagógica Nacional en el país. La LIE toma forma a partir de algunas variables sociales como lo son:

la sociedad del conocimiento y su impacto en la educación superior, las tendencias mundiales de la educación superior y los retos y perspectivas de la educación superior en México.

Asimismo la LIE pretende: “contribuir a la atención de necesidades sociales, culturales y educativas del país” (Arrecillas, 2002, p.20)

Respecto a su estructura curricular, su objetivo se encamina a: “formar un profesional de la educación capaz de desempeñarse en diversos campos del ámbito educativo, a través de la adquisición de las competencias generales y específicas que le permitan transformar la realidad educativa por medio de procesos de intervención” (Arrecillas, 2002, p. 28)

Entre las características de su currículo, ésta consta de 37 espacios de los cuales 32 son obligatorios, además de que se conforma por tres áreas: formación inicial en

ciencias sociales, formación profesional básica en educación y líneas específicas. En esta última área es en la que queremos poner mayor énfasis, ya que representa el tema de investigación.

El área de formación en líneas específicas, permite a los alumnos: “profundizar en campos delimitados, que les permita desempeñarse e intervenir con mayores elementos conceptuales, metodológicos y técnico-instrumentales, en un campo problemático de la educación” (Arrecillas, 2002, p.33)

La formación en líneas específicas inicia a partir de tercer semestre y en su mecánica de elección viene contemplada la asignatura de Intervención Educativa la cual permite conocer las particularidades de las líneas así como visitas a los ámbitos laborales reales. Cada línea específica cubre el 36% del mapa curricular y comprende un conjunto de 128 créditos.



Las líneas que se ofertan para el presente ciclo escolar definidas a partir de la convocatoria de nuevo ingreso son educación inicial y EPJA.

Al respecto, la línea de educación inicial: “forma un profesional que conoce la importancia de la educación inicial y el proceso de desarrollo integral del niño de 0 a 4 años. Sus competencias profesionales le permiten diseñar y aplicar estrategias de intervención que favorecen el desarrollo del niño, atendiendo los factores individuales, familiares y sociales y las instancias que influyen en este proceso” (UPN, 2002, p.18)

Mientras que la línea de EPJA, “está constituida por un amplio abanico de prácticas que abarcan la educación básica (alfabetización, primaria y secundaria), la capacitación en y para el trabajo, la educación orientada al mejoramiento de la calidad de vida, a la promoción de la cultura y al fortalecimiento de la identidad, así como a la organización y la participación democrática” (UPN, 2002, p.18)

C. La elección de líneas profesionalizantes en el Campus Parral

El proceso de elección de líneas profesionalizantes se fundamenta en un tipo de estudio descriptivo con diseño o experimental, ya que se busca “especificar las propiedades y las características de personas, procesos, grupos o cualquier otro fenómeno que se someta a una análisis” (Hernández, 2006, p. 102).

Se realizó un ejercicio con el 100% de los alumnos de segundo semestre de la LIE los cuales están conformados por 30 alum-

nos del grupo uno y 27 del grupo dos, para lo cual se diseño un instrumento para los alumnos de segundo semestre, el cual permitió recabar algunos datos descriptivos como lo son su nombre y el grupo al que pertenece, así como la línea profesionalizante que el alumno desea cursar, además de 3 factores o motivos que han influido en su elección. Se emitió la convocatoria para realizar el proceso de elección de líneas profesionalizante da tal manera que se realizó una aplicación colectiva al total de 57 alumnos que conforman los dos grupos de segundo semestre de la LIE.

D. Los resultados de la elección

A continuación se mencionan los resultados que arrojo la aplicación y el análisis de los instrumentos.

En cuanto a la participación en la elección se puede observar que participaron 30 alumnos del grupo uno y 24 del grupo dos representando un 90% de la población estudiantil de segundo semestre, misma que está compuesta por 62 alumnos. Cabe resaltar que de los encuestados 41 son mujeres y 13 hombres.

Factores Motivacionales. Definidos también como los factores internos e inherentes a los sujetos, en los cuales se pudieron observar elementos como el gusto por la línea profesionalizante, así como también algunos de los encuestados resaltaron algunas de sus aptitudes para el desarrollo de las actividades del campo profesional, como la paciencia, el buen trato, el desenvolvimiento y hacia la población que se atiende.

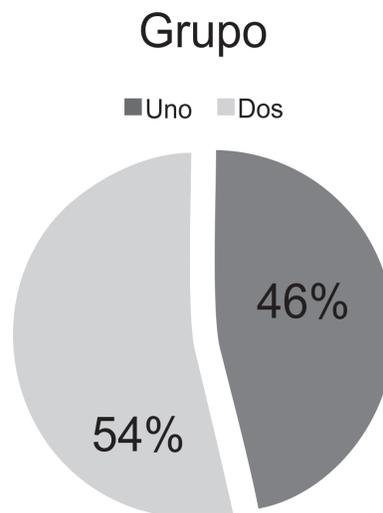


Figura 1. Factores motivacionales por grupo.

Se puede observar que los factores motivacionales se presentaron en mayor medida en el grupo dos con un 54% del total mientras que del grupo uno corresponde el 46% (Figura 1).

Esto es, los factores internos relacionados al sujeto encuestado, se presentaron en mayor medida en los alumnos del grupo dos.

Por otro lado, respecto a la línea elegida y en donde los factores motivacionales fueron la causa principal se tiene que el 70% corresponde a la línea de educación inicial y el resto a la línea EPJA, como lo muestra la figura 2.

Línea elegida

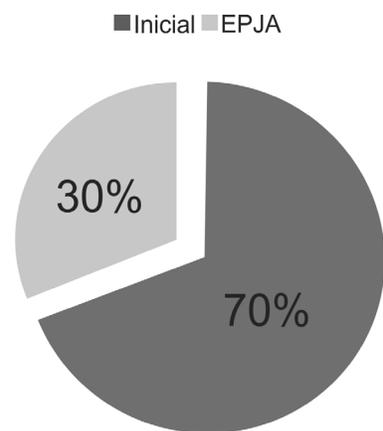


Figura 2. Línea elegida según los factores internos.

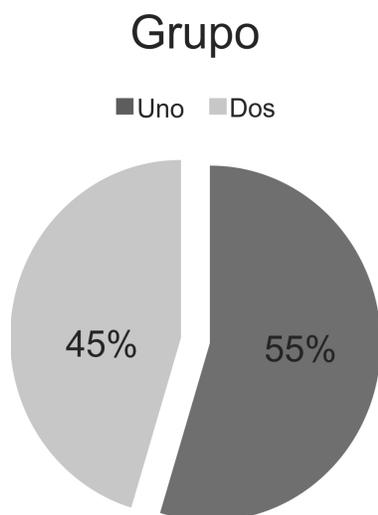


Figura 3. Factores ocupacionales según el grupo.

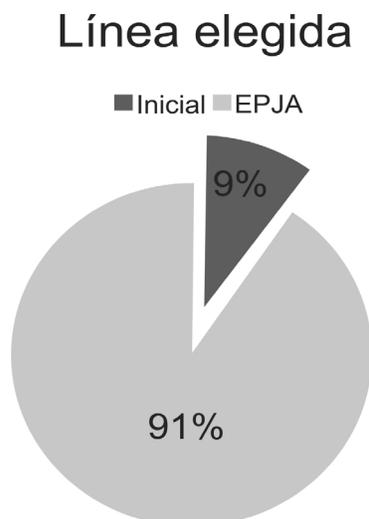


Figura 4. Línea elegida según el factor de posibilidad ocupacional.

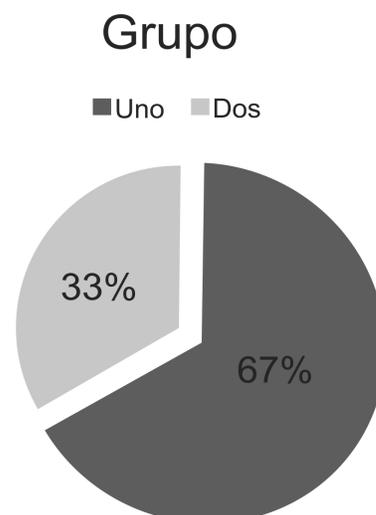


Figura 5. Orientación que brinda la carrera según el grupo.

Posibilidades ocupacionales. Consideradas dentro de las vertientes de factores externos, se encuentran las posibilidades ocupacionales, mismas que hacen referencia a los ámbitos laborales que ofrecen cada una de las líneas profesionalizantes; en ese sentido se puede decir que el 55% de los integrantes del grupo uno, eligieron la línea anteponiendo este factor de selección, mientras que el 45% corresponden al grupo uno.

Además de lo anterior, se puede mencionar que las posibilidades ocupacionales fueron factor determinante en un 91% de los que eligieron la línea EPJA, así como un 9% para los alumnos que han elegido la de educación inicial.

Orientación que se brinda en la carrera. Finalmente, el factor de orientación que brinda la carrera, al cual se consideraron res-

puestas relacionadas al gusto por la línea mismo que surgió a partir de la asignatura de Intervención Educativa.

Al respecto se puede observar que este factor fue determinante en la elección de la línea en el 67% de los alumnos mismos que pertenecen al grupo uno, mientras que en el 33% de los alumnos mismos que forman parte del grupo dos.

Por otro lado, 53% de los alumnos en los que este factor fue determinante en la elección de la lí-

nea, decidieron por la línea de educación inicial; mientras que el 47% restante corresponde a los alumnos que eligieron la línea de EPJA.

Demanda por línea profesionalizante. Por otro lado, se hace mención de la demanda que representa para la población estudiantil cada una de las líneas profesionalizantes, arrojando como resultado que el 53.7% de los alumnos eligieron educación inicial mientras que el 46.3% la línea EPJA.

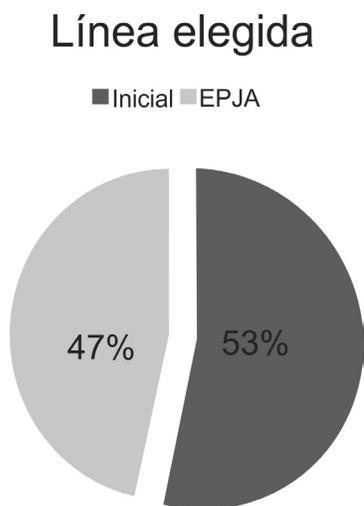


Figura 6. Línea elegida según el factor orientación que se brinda en la carrera.

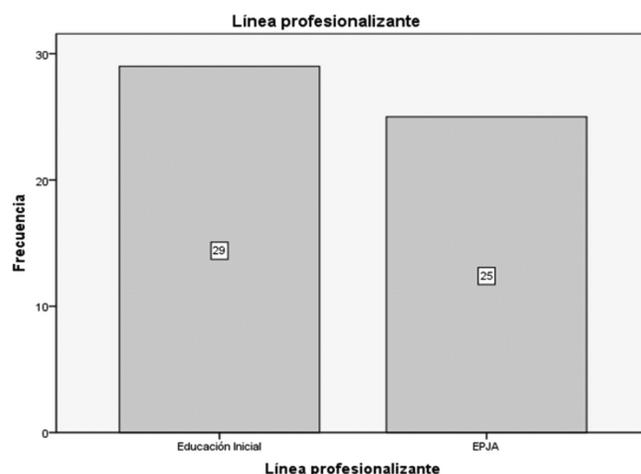


Figura 7. Demanda por línea profesionalizante.



E. Las conclusiones finales

La elección de una profesión que todo estudiante en algún momento de su trayecto formativo debe realizar viene a caracterizar una de las decisiones más importantes, ya que representa un proyecto de vida a realizar, en ese sentido Weber (1976) define profesión como: “posición en la vida, de un campo delimitado de trabajo” (Ballesteros, 2007, p.79)

En este sentido los alumnos de la LIE realizan su elección marcadamente por cuestiones intrínsecas las cuales se caracterizan a partir de las habilidades y destrezas que los alumnos se autodefinen en torno al campo de trabajo de las líneas profesionalizantes y en donde poco ayuda en tal definición la orientación que la Universidad pone al servicio de los estudiantes.

Otro de los factores no menos importantes, que caracterizó la elección fueron los factores ocupacionales o laborales mismos que hoy en día implican una necesidad de profesionalización y especialización más alto, en ese sentido la LIE permite dar salida a especialistas en educación inicial y educación

para personas jóvenes y adultas que son campos de la educación en los que pocos profesionales se forman, es así que el plan curricular de la LIE permite formar especialistas en sus respectivos ámbitos, según definen las competencias generales y específicas.

Por otro lado, resulta importante el análisis del proceso de elección de líneas, ya que permite retroalimentar los procesos de orientación que la propia institución implementa y pone al servicio de los alumnos como lo es el caso de la asignatura de Intervención Educativa de segundo semestre la cual tiene la finalidad de orientar a los alumnos en torno a las diferentes líneas profesionalizantes, en ese sentido Casanova (1998) menciona que: “la evaluación/investigación se conforma como un elemento primordial de perfeccionamiento de los centros escolares, al incorporarla a los procesos de todo tipo que se producen en ellos y ofrecer los datos suficientes y fiables para aplicar permanentemente las medidas que modifiquen o refuercen lo necesario” (Vargas, 2006, p.62)

Referencias

- HERNÁNDEZ, R., Fernández-Collado, C., Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México. Cuarta edición. McGraw Hill.
- SASTRE, Soledad (1995). *Elección de una carrera. Difícil decisión* (pp. 367-376). Colombia. Alborada.
- ARRECILLAS, A. et. al. (2002). *Programa de reordenamiento de la oferta educativa de las Unidades UPN*. México. Universidad Pedagógica Nacional.
- BALLESTEROS, A. (2007). *Max Weber y la sociología de las profesiones*. (1ª ed.). México. Universidad Pedagógica Nacional.
- CASANOVA, M. (1998). *La evaluación educativa. Ámbitos de la evaluación* (pp. 41-47). España. Biblioteca normalista.
- UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (2002). *Programa de reordenamiento de la oferta educativa de la Unidades UPN*. En: *Licenciatura en Intervención Educativa*. México. Universidad Pedagógica Nacional.
- VARGAS, J. (2006). *Evaluación Educativa*. México. Universidad Pedagógica Nacional.



Por ejemplo: -Miguel es un niño que tiene Trastorno Generalizado del Desarrollo, él asiste a la escuela regular además de ir al Centro de Atención Múltiple, él tiene 7 años y acude a primer grado, no conoce los colores, muchos menos las letras, sus periodos de atención son muy cortos y no controla esfínteres.

Es imposible desentrañar a las escuelas del contexto en el que se encuentran, de nada sirve evaluar a los docentes y sus metodologías, ver el impacto en los alumnos y contar en las aulas con alumnos que van sin desayunar, sin útiles, y que vive en condiciones de pobreza, donde puede haber hasta insalubridad.

Por lo regular en las escuelas de gobierno o públicas, se atienden alumnos de clase media, media baja y baja, donde las condiciones socioeconómicas no son las más favorables, muchos padres de familia trabajan en maquila, construcción,

casa, tiendas, son pocos los padres de familia que cuentan con una preparación profesional. Es común que los alumnos que se atienden acudan a la escuela con los materiales mínimos, aunque en ocasiones llegan sin lápiz y sin cuaderno.

La situación de desatención que está presente en las escuelas públicas por parte del gobierno, del cual solo se recibe por año material, se llama requisición y consiste en lo siguiente: cinco litros de pinol y de cloro, diez kilogramos de jabón, dos escobas, dos trapeadores, dos recogedores, una jerga, mil hojas de máquina, cincuenta carpetas tamaño carta, cincuenta tamaño oficio, cien sobres, treinta hojas para rotafolio, treinta cartulinas, dos cajas de broches Baco y dos cajas de clips. Se considera que es poco, ya que es la misma proporción que se da a una escuela pequeña de turno vespertino, a la que se da a una escuela céntrica de alta demanda con 18 grupos, y has-

ta ahí llega el apoyo gubernamental de cada ciclo escolar.

Para abatir las inclemencias del tiempo, en algunas escuelas toca la oportunidad de que les doten aparatos de aire o calentones, pero hasta ahí queda la maniobra de gobierno, ya que no se dota ni de gas, ni leña, ni bombas, ni excelsior para los aires, la gestión de esos insumos queda en manos del directivo de la escuela, pero como ya no hay cuotas escolares, son un verdadero problema para las escuelas, eso no sale en la televisión y si llega a darse a conocer, no pasa nada.

El gobierno, en su publicitada reforma educativa, tratando de mejorar el servicio que se ofrece en las escuelas, se hace de la vista gorda con el supuesto afán de paliar las desigualdades sociales, lo que el país requiere son políticas públicas que favorezcan el desarrollo de los que menos tienen, como lo menciona Olac Fuentes (2007) la calidad educativa debe de acompa-

ñarse políticas efectivas, enfocadas a mejorar los ambientes, disminuir la desigualdad y la pobreza.

Los medios de comunicación juegan un papel preponderante en la construcción o destrucción de una imagen ante la sociedad, desde hace poco tiempo se observa su ira en contra el magisterio, fomentando una mala imagen y jugando con el prestigio docente, que algunos ejemplos de estos son: la aprensión de la maestra Elba Esther Gordillo Morales (hizo ver la política sucia, corrupta y deshonesto que se maneja en el sindicato), los salarios de más de medio millón de pesos que ganan algunos docentes, la camionetas de lujo que se regalaron a algunos miembros de secciones sindicales, docentes arrestados por la policía, maestros en marchas, plantones, tomando casetas de peaje, abandono de las aulas para andar en las calles, las película "Panzazo", los spots televisivos donde se pisotea la figura de los directivos al solicitar las cuotas de inscripción, editoriales y artículos malintencionados en los diarios de circulación nacional y local.

La televisión, el cine, los diarios, se han encargado de hacer ver a los docentes, inexpertos, pero además: ignorantes, flojos, copiones, y demás palabras peyorativas hacia los maestros, que echan a perder generaciones, en algunas profesiones los errores se mueren como pasa con los doctores, ni los encarcelan como los errores de los abogados. Por ejemplo en la cinta cinematográfica *Panzazo*, donde se refleja solo una parte de la realidad del Sistema Educativo Mexicano, en la cual se pone en evidencia números duros, cifras impactantes de los resultados de evaluaciones internacionales, opinión de algunos padres de familia, alumnos, docentes, los cuales en su mayoría no dan una buena impresión del servicio

que se les ha brindado en las escuelas, en esta cinta además de evidenciar el papel docente se exhorta a la sociedad a exigir más e incluso se les otorgaba al momento de salir de la función una papeleta dividida en tres partes, una se quedaba en la urna ubicada fuera de la sala, otra se debería de entregar al directivo del docente de alguna escuela y la tercera parte se quedaba bajo el resguardo de la ciudadanía para comprometer a los mexicanos a ser exigentes de una calidad educativa en las escuelas públicas.

Los medios de comunicación pertenecen a un sistema capitalista el cual en complicidad con grupos de empresarios bombardean a la sociedad de ideas falsas de fantasmas, cuyo visión más común suele estar fincada en expectativas infundadas, exigencias erróneas, idealizaciones, la ignorancia o la indiferencia posicionan al maestro en dos extremos, por un lado un apostolado uniforme y menesteroso y en el otro un ejemplo vivo de holgazanes y simuladores (Fuentes 2007).

En otros casos se busca hacer a los maestros culpables de la situación del sistema mexicano, por trabajar pocas horas, por el exceso

de vacaciones, se les culpa de que a los alumnos no les gusta la escuela.

Los maestros permanecen muy al margen de los medios de comunicación, lo podemos observar por ejemplo: en la ausencia en los debates políticos, foros de consulta, paginas de opinión, periódicos, su



trabajo se remite única y exclusivamente dentro de las instituciones y algunas revistas electrónicas, que si bien son de carácter científico y producto de la investigación, análisis, reflexión... pero están lejos de la sociedad. El conocimiento que se produce en las investigaciones, foros o encuentros, ahí se queda, en

las bibliotecas de las instituciones formadoras de docentes.

Se habla mucho de los maestros, pero no se habla con ellos, esto es algo ilógico, por ejemplo cuando hay una noticia del clero, inmediatamente se busca a los encargados de la iglesia, se les cuestiona con

Al comprar en librería establecida o centro comercial una revista que trate del algún tema de reforma por ejemplo, se da uno cuenta que ahí opinan los políticos, psicólogos, abogados, comentaristas, los maestros no dicen nada. Caso curioso, si compramos una

revista de salud, la mayor cantidad de notas o reportes son escritos por médicos, nutriólogos, etcétera. Es de esperarse que al aplicar una reforma la gran ausente sea la voz del profesorado.

La televisión está educando al pueblo con programas como: La Rosa de Guadalupe, Laura en América o novelas con fuerte contenido sexual y violento, creando consumidores pasivos.

Existe mucho interés en participar en la educación, pero debajo de esa empatía pueden esconderse otros intereses, como los que ha manifestado a través de la Organización

Mexicanos Primero, la cual lucha por imponer su ideología con respecto al servicio educativo que se presta en las escuelas oficiales. (Campo, 2013).

Al revisar estas nuevas disposiciones gubernamentales no se observan otras cosas más que el sometimiento, y el control parte de la

autoridad, aunque se disfrace con el nombre de Instituto Nacional de Evaluación Educativa a la mano oculta del gobierno, es quien utiliza su látigo para hacer de aquellos maestros éticos y responsables robots que cumplan sus caprichos y acepten cada uno de sus mandatos cual si fuesen mandamientos divinos.

En el mes de septiembre del 2013, se expidió el decreto que viene a imponer de manera constitucional las nuevas reglas de operación del sistema educativo, buscando ejercer ahora sí el control total del gremio magisterial con la Ley General del Servicio Profesional Docente LGSPD, en la cual destacan las siguientes normas: “El ingreso al servicio en la educación básica y media superior que imparta el estado y organismos descentralizados se llevará a cabo mediante concursos de oposición, preferentemente anuales, que garanticen la idoneidad de los conocimientos y las capacidades necesarias.” (LGSPD, 2013. Pág. 8).

Respecto a los nombramientos y permanencia se menciona:

“En la educación básica y media superior el ingreso a una plaza docente dará lugar a un nombramiento definitivo de base después de seis meses de servicio sin nota desfavorable en su expediente en términos de esta ley. Con el objetivo de fortalecer las capacidades, conocimientos y competencias del personal docente de nuevo ingreso, durante un periodo de dos años tendrá acompañamiento de un tutor designado por la autoridad educativa o el organismo descentralizado según corresponda.” (LGSPD. 2013. Pag. 9)

Se menciona además que la Secretaría de Educación Pública (SEP), se deslinda del proceso evaluativo y otorga al Instituto Nacional de Evaluación Educativa



micrófono en mano y se les pide su opinión o replica a determinada declaración, pero en cuestiones de educación, la voz de los dirigentes sindicales ha sido silenciada, pareciera que están de acuerdo en todo lo que dicte la Secretaría de Educación, hacen un mutis total.

(INEE), la facultad de definir los procesos de evaluación y demás disposiciones aplicables, expedir lineamientos para regular el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia de los docentes, mediante diversos procesos, mismos que no se dan a conocer aún y cuando ya hay fecha de evaluación, bajo la manga se cocinan los exámenes que los maestros van a presentar y los puntajes o créditos que se deberán de obtener para continuar ejerciendo frente a grupo.

Ellos creen que con concursos de oposición garantizarán la idoneidad y capacidad de los docentes de nuevo ingreso, así como también los niveles mínimos, atributos,

obligaciones y actividades para el ejercicio de la función docente, directiva o de supervisión. Como si el sacar un puntaje alto en un examen reflejara la calidad humana o la vocación que se requiere para trabajar frente a grupo.

Un docente no solamente deber poseer saber conocimientos disciplinarios de lo que va a enseñar o trabajar con sus alumnos; necesita además tener otras habilidades que le permitan compartir con sus alumnos aquellas ideas, no basta tener habilidad para resolver pruebas estandarizadas aunque se debe de recordar “Lo que los alumnos aprenden responde a los efectos acumulados durante años en sus

trayectorias personales y escolares. Esto no significa que los maestros no aporten nada, pero no son ellos los únicos responsables de los resultados” (Rockwell, 2013. Pág. 82).

En cuanto a los evaluadores, el INEE expedirá los requisitos, procedimientos y certificará a quienes ostenten esta función, se desconocen si existen convocatorias para poder acceder a estos puestos o bien si serán comisiones, si serán gente honesta o se harán de lado de la simulación cubierta de corrupción.

Esta legislación menciona un apartado relacionado con la capacitación; el cual dice que se ofrecerán programas y cursos gratuitos,



los cuales serán idóneos, pertinentes y congruentes, siendo estos la formación continua que permita la actualización de conocimientos desarrollo profesional y cultural.

Los cursos que se ofertan al magisterio por parte del centro de maestros, cuyo interés es la actualización no son del todo malos, pero sí presentan algunas notorias diferencias, por ejemplo, la falta de capacitadores comprometidos y éticamente responsables para el desarrollo de los cursos, algunos asesores dejan el curso a medias, no lo preparan, no tienen dominio de las temáticas a desarrollar, en fin, para algunos maestros estos cursos resultan tan solo un foro de expresión para quejarse del sistema, desvirtuando su objetivo de capacitar al magisterio. “La realidad ha demostrado que tender un puente entre el discurso y los hechos no es sencillo, por más que se realicen acciones, sus resultados no dejan ver un mejor desempeño en los maestros.” (Rosas. 1996. Pág. 140).

En los concursos de oposición podrán participar todas las personas que cumplan con el perfil relacionado con el tipo de modalidad y materia educativa correspondiente en igualdad de condiciones, ya no solo se privilegia a quienes tengan formación pedagógica, sino que también se realiza una convocatoria abierta en la que pueden participar otro tipo de profesionales que tengan un perfil compatible, sin importar su formación pedagógica, esa pasará a segundo término, aquí estriba un error más de INEE, ya que se considera que no solo basta con dominar un conocimiento científico o tecnológico, es necesario tener nociones de las formas y los modos en que los alumnos pueden aprender.

En lo que se refiere a la función directiva, quien logre obtener

un ascenso, se le brindarán orientaciones y apoyos pertinentes para fortalecer la capacidad de liderazgo y gestión por parte de la autoridad educativa local, y esto será parte de la exigencia como parte del requisito en la obtención de su nombramiento, en caso de tener un desempeño insuficiente el personal directivo será reubicado en lugar que hubiese estado asignado. Pero el primer factor a considerar al otorgar un nombramiento directivo.

“Art. 26.- La promoción a cargos con funciones de dirección y supervisión en la educación básica y media superior que imparta el Estado y sus organismos descentralizados se llevará a cabo mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los conocimientos y las capacidades necesarias, además de haber ejercido como docente un mínimo de dos años” (LGSPF, 2013. Pág. 9).

En cuanto a las formas se menciona que los concursos serán públicos y objeto de convocatorias formuladas por la autoridad educativa local, deberán de describir el perfil deseado, requisitos y fechas. En caso de que el personal seleccionado para dicha función resulte con un desempeño insuficiente se regresará a la función en que hubiese estado asignado previamente.

Es increíble pensar que con solo pasar un examen, los docentes concursantes podrán ganarse la investidura de ser director técnico de una determinada escuela, la experiencia, las habilidades de liderazgo que requiere un líder dentro de la institución ya quedaron atrás.

Gran parte de la familia magisterial permanece en una cápsula de indiferencia, por lo que respecta a los docentes de la ciudad Chihuahua no ha habido manifestación, ni movimiento, al parecer están sumergidos en la horfan-

dad que les dio el sindicato, pero no todos los maestros mexicanos piensan igual, hay un grupo bastante numeroso que ha hecho movilizaciones, se ha pronunciado en contra de todo eso que se ve venir pronto, es la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), que inició el año 2012 la lucha para emprender una discusión y un debate serio considerando los principales actores de la educación y sociedad civil con el propósito de analizar las modificaciones al artículo 3°:

“El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura y la idoneidad de los docentes y directivos garanticen el máximo logro de los aprendizajes en los educandos” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos Pág. 5).

La continuidad del fracaso del modelo neoliberal, una acción contra la escuela pública y los derechos de los trabajadores. La Coordinadora Nacional de trabajadores de la educación, considera a esta reforma ilegítima en el sentido de que no consideró a la ciudadanía, ni al magisterio, solo atendió a la opinión de instituciones no educativas mexicanas, organismos empresariales como mexicanos primero que lucran con la educación y finalmente la OCDE.

Con un tendencia privatizadora, esta legislación concede a las escuelas autonomía de gestión, para que sean los padres de familia los responsables directos de los gastos de la institución educativa en la que asistan sus hijos, para el Estado poderse deslindar de este compromiso.

La educación pública es el único medio del cual se vale la gente de escasos recursos para poder

salir adelante, como en el caso del autor del presente trabajo cuyos hermanos profesionistas casi en su totalidad, son egresados de escuelas públicas, y ha mejorado su condición gracias a la preparación que pudieron pagar su padres (los cuales no concluyeron su educación secundaria), y gracias a la educación pública pudieron sacar a su familia adelante.

Un dato interesante, es que se responsabiliza a los docentes de la baja calidad educativa, sin considerar aspectos familiares, contextuales, fracaso de las políticas de desarrollo económicas, sociales y laborales.

Esta reforma, responsabiliza al INEE, de la imposición de una evaluación, que lejos de diagnosticar y buscar mejora en los docentes, señalará con castigos e inestabilidad a los docentes que tengan un desempeño bajo.

Por otra parte, propone una serie de puntos que a continuación se mencionan: elevar el presupuesto educativo en 8 puntos porcentuales; mejora en las condiciones de infraestructura, mobiliario, tecnología, espacios deportivos y técnico-científicos; garantizar la cobertura; y en los alumnos: formación integral, promover la equidad de género, respeto a la multiculturalidad, recuperar las raíces históricas, incluir y considerar la cosmovisión del pueblo, descolonizar el pensamiento, rescatar la relación hombre – naturaleza, fomentar el humanismo, la solidaridad, el pensamiento holístico, creatividad, emocional, crítico, liberador, transformador, forjado con una conciencia social, sin discriminaciones, y estableciendo el trabajo colectivo.

“Es comprensible que entre los docentes exista incertidumbre acerca de su futuro laboral por la reformulación del artículo tercero

y las diferentes interpretaciones que ahí se derivan” (Ramírez, 2008. Pág. 15), los maestros desconocen mucho acerca de la evaluación, buscan una preparación que les permita afrontar lo que se ve a lo lejos, pero no existen aún los medios que permitan actualización en este rubro, incluso los que ya están próximos a jubilarse cuentan los días para hacer su trámite y dejar el servicio en cuanto se pueda.

El miedo a lo desconocido, la falta de costumbre, la incredulidad en la que se están presentando ante el magisterio todas estas situaciones con respecto a la próxima evaluación obligatoria, una mezcla de sentimientos encontrados, el no saber con exactitud cómo será la evaluación, cierto tipo de temor y miedo a lo desconocido, toda esa amalgama de emociones se vive en algunos sectores del magisterio.

Hasta el momento se han destinado muchas letras acerca de la evaluación al profesorado mexicano, pero se considera prudente mencionar como son los buenos maestros, las características que deben de poseer. “La escuela del siglo XXI requiere de docentes competentes que sean capaces de diseñar situaciones de aprendizaje acordes a las necesidades de los educandos de los nuevos tiempos” (Frola y Velásquez. 2011. Pág.10).

El maestro debe formar en lo humanos, no máquinas vivientes, ni consumidores compulsivos (que no piensan lo que adquieren y son presa de la propaganda que emiten los medios de comunicación), ni futuros empleados de una maquinaria capitalista que viven bajo el cliché de entre más tienes eres mejor, los docentes deben encaminar a sus alumnos a ser personas críticas, analíticas, reflexivas, que participen en la vida social de su entorno, que luchan por sus idea-

les, por su superación, enfrentando retos. Entendiendo por críticas que conozcan e interpreten su realidad, luchan por cambiarla y no luchan para adaptarse, analíticas que se pueden poner las gafas e identificar situaciones de discriminación, abuso, corrupción, maltrato, engaño, estafa a las que mucha gente está acostumbrada a tolerar.

Que eduque en las artes y sus alumnos encuentren placer en lo estético, en lo ético, en lo bien hecho, y pueda ser capaz de crear cosas diferentes, de tener imaginación para poder concebir en su cerebro y reconstruir todo aquello que ya fue creado, no es nada fácil, y tal vez es muy idealista, pero los buenos maestros en su trabajo diario le abonan a estos aspectos que para mucha gente ya están discontinuados.

En fin un maestro que eduque el lado humano de los niños, que les permita desarrollar en ese tiempo esa faceta que se tiene abandonada en los libros de texto y en los programas de estudio, que dedican una hora a la asignatura de formación cívica y otra hora más para educación artística (la cual no se imparte debido a que la mayoría de las escuelas no cuenta con docentes para esta área).

“El personal docente, profesional de la educación básica y media superior, que asumen ante el Estado y la sociedad la responsabilidad del aprendizaje de los alumnos en la escuela, y en consecuencia es responsable del proceso enseñanza aprendizaje, promotor, coordinador, facilitador, investigador y agente directo del proceso educativo”. (LGSPD, 2013. Pág.3)

Conocimientos, los maestros en general deben contar con muchos saberes que se hacen presentes a la hora de estar frente a sus pupilos, y que con el paso del

tiempo se deben de ir actualizando debido a los avances de la ciencia, la tecnología y las teorías.

El tener un programa de estudios le permite saber lo que sus alumnos deben de desarrollar a lo largo del ciclo escolar, identificar la profundidad de las temáticas que se deben de abordar y lo complejo de cada una de ellas, pero también compromete al docente a buscar más información y dominarlas para poder llevar a sus alumnos más allá de lo que marcan los libros.

Para ser docente ya no basta con difundir el conocimiento, los alumnos no son esas tablas rasas que se creía siglos atrás, ni tampoco costalitos que hay que llenar con información, los alumnos demandan un conocimiento más profundo, puesto que ya la información no es privilegiada de unos cuantos, la información ya está al alcance de todos, y tan solo con un clic podemos conocer datos de aspectos que solo especialistas tenían a su alcan-

ce, por lo tanto el docente debe dominar su área e ir más allá.

La didáctica, la pedagogía, son disciplinas que orientan el trabajo docente, el maestro debe de tener una batería amplia de estrategias que le permitan la organización del trabajo de los alumnos, cada asignatura es diferente, por lo tanto debe establecer el trabajo acorde a lo que se espera en la materia que se está trabajando, no se trata de que los alumnos se la pasen copiando todo el día y anotando en diferentes cuadernos, sino se trata de aterrizar la pedagogía en actividades que encaminen al alumno al objeto de estudio y muevan sus procesos cognitivos.

Conocer y entender las teorías que existen con respecto al desarrollo infantil, le permitirán al maestro comprender el nivel en que se encuentran sus alumnos, la forma en la que pueden aprender y aplicarlo al momento de diseñar sus estrategias didácticas.

Dentro de los conocimientos que debe de tener presentes también están los relacionados con su labor, con su trabajo, los códigos administrativos, las obligaciones que se tienen como empleado ya sea de gobierno o de particular, para tener una visión amplia de los compromisos que como asalariado tiene y esto impide la emisión de memorándums, actas, descuentos, o demás cuestiones que pudieran afectar su status.

Habilidades, muchas son las que debe de tener el docente para poder hacer bien su trabajo pero se consideran significativas las siguientes:

Comunicativas, los maestros deben de tener un vocabulario muy amplio para poder dar a entender las ideas, conceptos, órdenes, siempre considerando a nuestros alumnos, pero también un léxico que les permita establecer diálogos con los padres de familia de los diversos estratos sociales, y le permitan



ese intercambio de puntos vista los cuales se pueden encaminar al beneficio de los alumnos.

En cuanto a los **materiales**, los maestros deben seleccionar, diseñar y utilizar diversos objetos, los cuales puedan embonar en las secuencias didácticas que se diseñen, no se trata de sacar copias y más copias, se trata que lo que se utilice de manera gráfica o digital realmente logre mover el pensamiento de los niños, a veces la simple observación de la germinación de un frijol puede servir al docente para ejemplificar el proceso de la vida, la importancia de la alimentación, y muchas de las veces se obvian estas actividades por falta de tiempo o simplemente por falta de una buena planeación.

El diseño de una **planeación** es un verdadero reto, independiente de que existen páginas en internet como Lainitas, o Editorial Avanza, donde con tal solo un

mensaje de celular le autorizan un código y dan acceso al material, no basta eso, es definitivo que la planeación debe de someterse al juicio del docente, adaptarse a las necesidades de contextuales y las propias de los alumnos, el dominio de esta habilidad se reflejará en su estructura, la consideración de diversos aspectos que se traducirán en secuencias didácticas que habrán de realizar los alumnos y propiciarán el desarrollo de aprendizajes.

Influir en los alumnos, desarrollar su autoestima, despertar el interés aun y a pesar de la adversidad, contagiar las ganas por aprender, motivar a los alumnos, transmitir entusiasmo aun y cuando la panza esta vacía y el corazón engarriado, son aspectos claves para lograr el éxito en los muchachos, son acciones muy difíciles de alcanzar, pero poco a poco se puede influir en los alumnos y tal vez

con el tiempo se pueda lograr algo bueno, se requiere mucho tesón.

Habilidad para cumplir y hacer cumplir la norma, toda sociedad exige reglas, previamente construidas que norman la conducta de los niños y en la escuela deben estar presentes, y los maestros son los celadores de estas reglas, pero se tiene que tener ese tacto para poder llevar a los alumnos a la reflexión y con esta a la autorregulación.

En cuanto a los **padres de familia**, los maestros deben de saber cómo idear estrategias para que se acerquen a la escuela y coadyuven con los trabajos que de ahí emanan, siempre haciéndolos ver la responsabilidad que tienen con sus hijos.

Las **actitudes** están muy relacionadas con el actuar, la forma en que realiza las diversas tareas que le competen al maestro.

Una actitud positiva, siempre dispuesto a realizar las tareas enco-



mendadas, a buscar una constante actualización que le permita estar a la vanguardia en los avances que al terreno educativo y científico le competen, no tan solo por la búsqueda de la remuneración económica sino para brindar un servicio de calidad a los alumnos. El más importante es la **vocación al servicio**, y de ahí se desprenderán las ganas de hacer todo lo demás, y saldrá el pretexto para buscar el desarrollo de todo lo demás, las ganas de hacer el trabajo, el sentir ese llamado a servir a los demás a través del ejercicio docente y no hacer esta noble profesión por los beneficios económico-laborales que la misma ofrece.

Sentir un imán que obliga a los maestros a emprender acciones que beneficien su trabajo, se llama **compromiso**, el estar con el pendiente de desarrollar una comisión de planear, de buscar materiales, de hacer las cosas bien hechas no por el sueldo sino por el bien de los alumnos, es algo que no tiene precio, es algo que no siempre se ve, ya que se hace tras bambalinas, pero es una característica de los buenos maestros, vivir conscientes de ese compromiso y tomar con orgullo la profesión y involucrarse en ese rol hace de los maestros personas respetables.

Empatía, acercarse a los alumnos, conocerlos, interactuar con ellos, pero sobre todo entender la situación en la que están y ponerse en sus zapatos, permitirá que el docente puede ayudarlos a salir adelante, adaptar las secuencias didácticas al alumno, y favorecer su logro educativo. Existen muchos tipos de alumnos, unos muy listos, otros no tanto, unos que van por que los mandan y otros más por que tienen ganas de aprender, pero en el caso de los que la situación que los envuelve no los favorece, muchos incluso hasta en peligro de desertar se encuentran y solo el

maestro es quien puede dar a los alumnos un apoyo que le permita continuar con sus estudios.

Cumplir con los alumnos y dar los tiempos que se tienen destinados a la enseñanza, es una característica más de maestro responsable, cumplir con el horario, los días establecidos, permitirá a los alumnos la consecución de los planes de estudios, el desarrollo intelectual en los diferentes campos formativos. No solo se trata de asistir a la escuela, ya que muchos o la mayoría de los maestros lo hacen, se trata de cumplir cabalmente con un tiempo real dedicado; sin caer en errores de interrumpir clases para ver una película, o de hacer los números de aquí a la hora del recreo, o hacer un dibujito libre, cada acción, didáctica o de esparcimiento debe de estar fundamentada en la planeación y perseguir un objetivo que le de razón de ser y sentido.

La **puntualidad y asistencia**, son clave para que los alumnos se formen en éstos valores, ya que no hay mejor maestro que el ejemplo, muchas veces los maestros amparados en el paternalismo del directivo no llegan a tiempo, o acomodan sus clases especiales para poder llegar media hora tarde, o faltan amparándose en los permisos económicos o en acuerdos internos, incluso a veces sin necesitarlos, solamente para aprovechar que son una opción para respaldar una inasistencia.

La **colaboración** es uno más de los valores que se deben de tener, el maestro debe de tener capacidad para trabajar en equipo, dejando de lado esa individualidad de la docencia, donde nada más interactúa el maestro y el alumno, y aprender a trabajar con sus compañeros, intercambiar experiencias exitosas, formas de cómo manejar la disciplina, cómo manejar a los padres de familia, por mencionar algunas

son de las muchas cosas que entre colegas se pueden compartir.

Todas estas características son las que le dan valor a la palabra maestro y pueden permitir redignificar ante la sociedad esta tarea importante, a pesar de lo devaluada que se encuentra, valorar a los maestros como profesionales y formadores de personas. “Reconocer el trabajo docente como una labor cultural e intersubjetiva, no es equiparable a los trabajos propios de otros sectores como el industrial o de servicios” (Rockwell. 2013. Pág. 81)

Es muy difícil que un maestro pueda contar con todo este detallado cúmulo de características, quien las posee es el mejor maestro sin duda alguna, pero contar con ciertos rasgos y trabajar en irlos desarrollando permitirá con el paso del tiempo una mejor enseñanza que incida más y mejor en los procesos de aprendizaje de los alumnos, no solo de aspectos del programa sino de su formación integral como persona y haciendo de los alumnos gente útil a la sociedad en la que se encuentra.

Una sola evaluación escrita no servirá para conocer la realidad del magisterio, identificar quiénes son los buenos maestros, los que desarrollan una práctica que verdaderamente logre resultados en sus alumnos.

La evaluación estandarizada se queda rabona al considerar solo aspectos de índole académico en los alumnos, cada alumno es un mundo diferente, con sus propias problemáticas, necesidades, ilusiones, carencias y vivencias, se necesitaría una amplia batería de instrumentos así como de gente altamente capacitada para poder descubrir la realidad de los maestros.

La forma en que el gobierno y los medios de comunicación han ma-

conclusiones

nejado estos cambios, estas reformas estructurales tan aplaudidas en los foros internacionales por personas que no conocen la realidad que se vive en México, las condiciones de pobreza que viven grandes proporciones de la población, desde las sierras del sur de Oaxaca hasta las profundas barrancas del Estado de Chihuahua.

Se requieren estrategias sociales, políticas gubernamentales que verdaderamente impacten en la gente más humilde, que el pobre no se haga más pobre, ni el rico más rico, una distribución de los recursos económicos, no con paliativos utópicos, México requiere el compromiso de sus gobernantes y como añadidura a todo esto se verá un mejor panorama en la educación.

La evaluación está presente en todos los momentos de la vida escolar, es parte de la tarea del maestro y permite escudriñar los proce-

sos por los cuales pasa una persona a lo largo de su preparación.

La evaluación a los maestros ha sido polémica desde sus inicios, al principio fue buscando incentivar a los docentes, pero ahora ya no siendo esta voluntaria sino obligatoria, está moviendo las fibras más sensibles del gremio.

El gobierno utiliza distintos medios de control para tener sometido al pueblo, y la evaluación es un ejemplo claro del interés por tener bajo la sumisión a uno de los gremios más fuertes de Latinoamérica.

Los medios de comunicación tienen la capacidad para convertir a una artista en primera dama, a un luchador social en una lacra social, y a los maestros que forjan corazones, almas e ilusiones en gente floja y en empleados incumplidos que merecen vigilados o despedidos.

Las evaluaciones estandarizadas son mecanismos de control

que merecen ser revalorados y diseñados por personas que conozcan la realidad que se vive en el sistema educativo, considerando los aspectos económicos, geográficos, sociales y políticos.

Los buenos maestros, no solo hacen acto de presencia en las aulas, hacen presencia en la vida presente y futura de los alumnos, son esos maestros los que se rasgan las vestiduras en los grupos, no deben de ser sometidos a la evaluación estándar, sino ser valorados de acuerdo a las múltiples tareas que desempeñan triangulando esto con el contexto y condiciones en que se encuentran sus alumnos.

Solo queda una pregunta por enunciar:

¿Al INEE quién lo evaluará?

REFERENCIAS

AGUILERA A., S. La participación social en las políticas públicas. *Foro Latinoamericano de Políticas Educativas*, año 4.

BARRENECHEA, I. (2010). *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. Vol. 18, No. 8, Arizona State University. Estados Unidos.

CASANOVA, M. A. (1998). *La Evaluación Educativa*. Escuela Básica. Biblioteca del Normalista, Cooperación Española. Editorial Muralla.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, publicada en el Diario Oficial de la federación. México. 1917.

FROLA, P. y Velásquez, J. (México 2011). *Desarrollo de competencias docentes a partir de trayectos formativos*. Centro de Investigación Educativa y Capacitación Institucional S.C.

FUENTES M., O. (México 2013). Las tareas de los maestros y los desafíos de la evaluación educativa. *Antología del Instituto Belisario Domínguez*. Senado de la República. Primera Ed.

GARCÍA C., B. (México 2005). Modelos teóricos e indicadores de la evaluación educativa. *Revista electrónica Sinéctica*. Número 35. Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente.

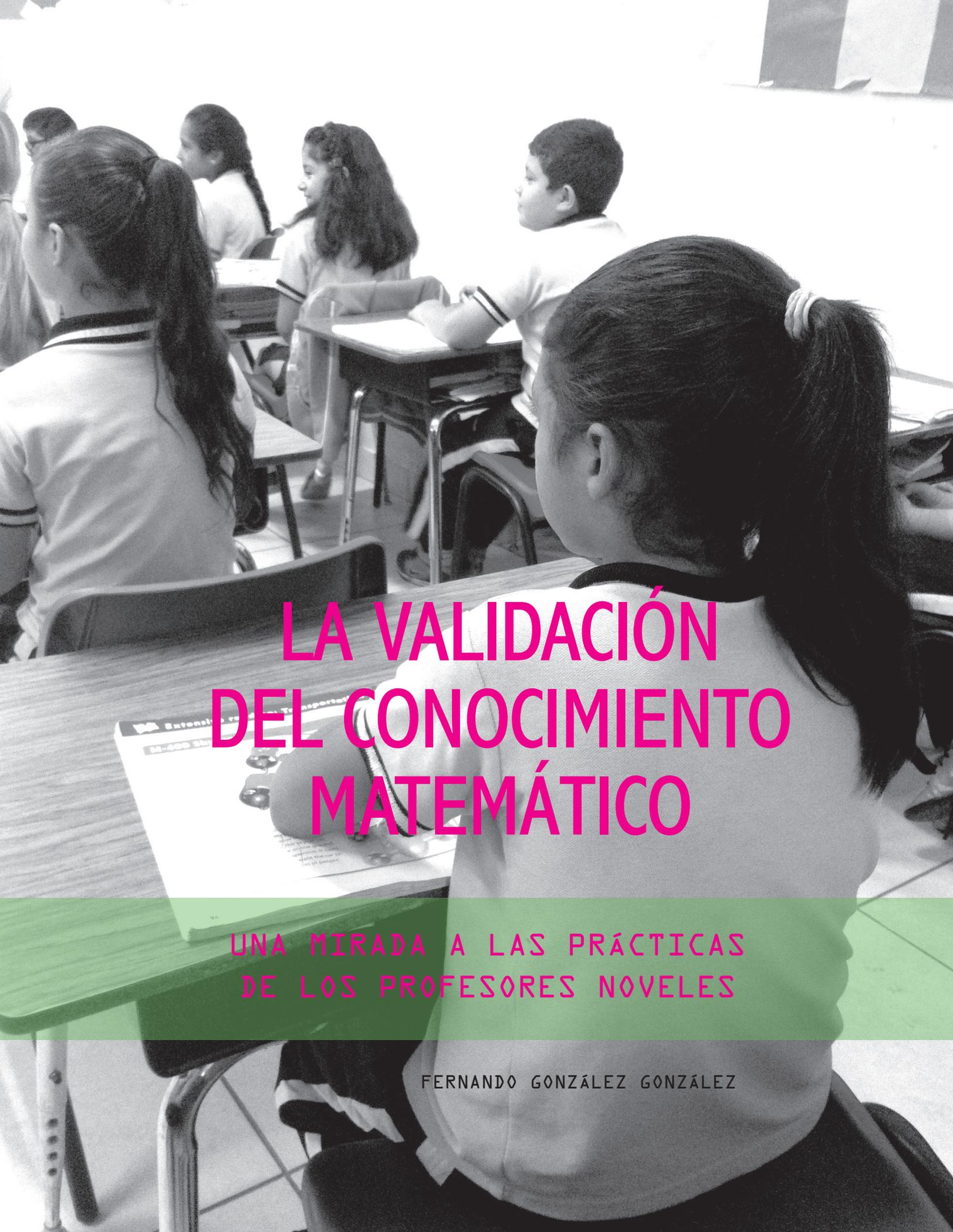
Ley General del Servicio Profesional Docente, *Diario Oficial de la Federación*. México. 2013.

POPHAM, J. W. (1999). *Educational leadership*. Vol. 56, No. 6, E.U.A.

Poy S., L. Periódico la jornada. Domingo 9 de febrero del 2014. Recuperado el 30 de mayo del 2015 en: <http://www.jornada.unam.mx/2014/02/09/sociedad/030n3soc>

ROSAS C., L. O. (México 1996). Una mirada crítica la capacitación y la actualización de maestros en el medio rural. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XXVI. No. 2.

VILLEGAS B., J. M., (México 2007). El oficio de ser maestro: relatos y reflexiones breves. *Colectivo cultural De Nadie*. Colección Liminalia. Primera Edición.



LA VALIDACIÓN DEL CONOCIMIENTO MATEMÁTICO

UNA MIRADA A LAS PRÁCTICAS
DE LOS PROFESORES NOVELES

FERNANDO GONZÁLEZ GONZÁLEZ

Este trabajo forma parte de una investigación más amplia cuyo objetivo consistió en conocer los sentidos y formas de adaptación que la validación del conocimiento matemático adquiere en las prácticas de los profesores noveles. Para cumplirlo, se partió del supuesto de que los profesores noveles desarrollan procesos didácticos para que sus alumnos resuelvan problemas, pero que no hacen lo mismo con la validación de los conocimientos generados de esos procesos de resolución.

El estudio se orientó por el método de estudio de casos, el cual desde la perspectiva de Stake (1995), implica descripción, explicación y un movimiento dialéctico entre la teoría y las posibles descripciones y explicaciones. Los conceptos de la teoría de situaciones didácticas (TSD), constituyeron el eje transversal para el análisis de los datos al postular que la validación del saber matemático es una fase ineludible del proceso didáctico.

Entre los hallazgos más relevantes destaca el hecho de que en estos profesores, existe una fuerte tendencia por enseñar a sus alumnos a resolver problemas pero no a validarlos, lo cual constituye una condición que genera la “degradación” del sistema didáctico.

En nuestro país, las investigaciones en el ámbito de la educación matemática constituyen un campo relativamente nuevo. De acuerdo con el estado del arte, el auge se ubica a escala internacional con estudios orientados al conocimiento de la formación de profesores, sus creencias, sus concepciones y el dominio disciplinar.

La importancia de la validación como objeto de estudio, está planteada en el modelo didáctico para la enseñanza de las matemáticas propuesto por la Reforma Integral de la Educación Básica, a la vez que se constituye como una competencia matemática asociada al desarrollo metacognitivo del alumno y a las responsabilidades éticas del profesor para promover la idoneidad de este modelo didáctico.

En esta tesitura, emerge la necesidad de tomar una postura inquisitiva y fijar la mirada en las prácticas de los profesores noveles con la intención de conocer desde sus contextos reales, los sentidos y formas de adaptación que ha tenido el modelo didáctico para la enseñanza de las matemáticas en las aulas. Esta postura inquisitiva se concretiza al cuestionar si ¿las proactivas de los profesores noveles promueven la construcción y validación del conocimiento matemático?





“El alumno, solo habrá adquirido de verdad ese conocimiento cuando sea capaz de ponerlo en uso por sí mismo en situaciones que encontrará fuera de todo contexto de enseñanza y en ausencia de toda indicación intencional”. Brousseau (1986)

Para entender la importancia de la validación es necesario poner en relieve las diferencias entre situaciones no didácticas, didácticas y a didácticas en el marco de la TSD para establecer los vínculos de estas últimas con la fase de validación. En una situación no didáctica, no existe un propósito explícito que favorezca la construcción del saber matemático; como lo indica Margolinas (1993, p. 35) “Una situación es no didáctica si nadie la ha organizado para permitir un aprendizaje. Se trata de un problema que aparece naturalmente en la vida profesional o personal del sujeto”.

Una situación didáctica es intencional, se construye con el propósito de que alguien aprenda algo. Se desarrolla en una clase en torno a un contenido matemático que se enseña, además, “... la situación didáctica se rige por el contrato didáctico, conjunto de obligaciones

“... la situación didáctica se rige por el contrato didáctico, conjunto de obligaciones implícitas frente al saber, entre el profesor y los alumnos.”

Margolinas, (1993)

implícitas frente al saber, entre el profesor y los alumnos.” (Margolinas, 1993, p.35). Por su parte Panizza (2003), señala que la situación a-didáctica sitúa al alumno como investigador de un problema matemático, por tanto, la intencionalidad didáctica persiste porque es el profesor quien provoca mediante la situación que el alumno se relacione con el problema motivado por el planteamiento problemático y no por satisfacer un deseo del docente.

Ahora bien, en el marco de la TSD, la presencia de situaciones a-didácticas es una condición necesaria para la comunicación de un saber matemático porque, como señala Brousseau (1986) “El alumno, solo habrá adquirido de verdad ese conocimiento cuando sea capaz de ponerlo en uso por sí mismo en situaciones que encontrará fuera de todo contexto de enseñanza y en ausencia de toda indicación intencional”.

En este sentido, la validación coexiste en las situaciones a-didácticas como parte sustancial de la comunicación del saber, como elemento insustituible que favorece el derecho de los alumnos de expresar y sostener sus opiniones respecto a los procesos de resolución de problemas.

En este nuevo tipo de situación (de validación), los alumnos organizan enunciados en demostraciones, construyen teorías –en cuanto conjuntos de enunciados de referencia- y aprenden como convencer a los demás o cómo dejarse convencer sin ceder ni a argumentos retóricos ni a la autoridad, la seducción, el amor propio, la intimidación, etc. Las razones que un alumno pueda dar para convencer a otro, o las que pueda aceptar para cambiar de punto de vista, serán elucidadas progresivamente, construidas a prueba debatidas y convenientes. El alumno no solo tiene que comunicar información sino que también, tiene que afirmar que lo que dice es verdadero en un sistema determinado, sostener su opinión o presentar una demostración. (Brousseau, 2007, p.49).

La validación entonces implica un ejercicio de autorregulación cognitiva dado que demanda del alumno no solo encontrar la solución, sino estructurar conexiones simbólicas expresadas a través del lenguaje y sustentadas en una lógica asequible para los que interactúan con él (sus compañeros y profesor).

Para este trabajo, se grabaron en video catorce clases de matemáticas que corresponden a catorce profesores noveles del Estado de Chihuahua, cuya antigüedad es de uno a cuatro años de servicio, posteriormente se transcribieron en registros que se sistematizaron a través del análisis recursivo de Erikson (2004) que consiste en la identificación de episodios de clase, de factores y acciones recurrentes que luego se interpretan a la luz de los conceptos teóricos. De tal análisis surgieron tres categorías generales (validación olvidada, validación fracturada y validación constructiva) con sus respectivas subcategorías que pueden apreciarse en el siguiente esquema.

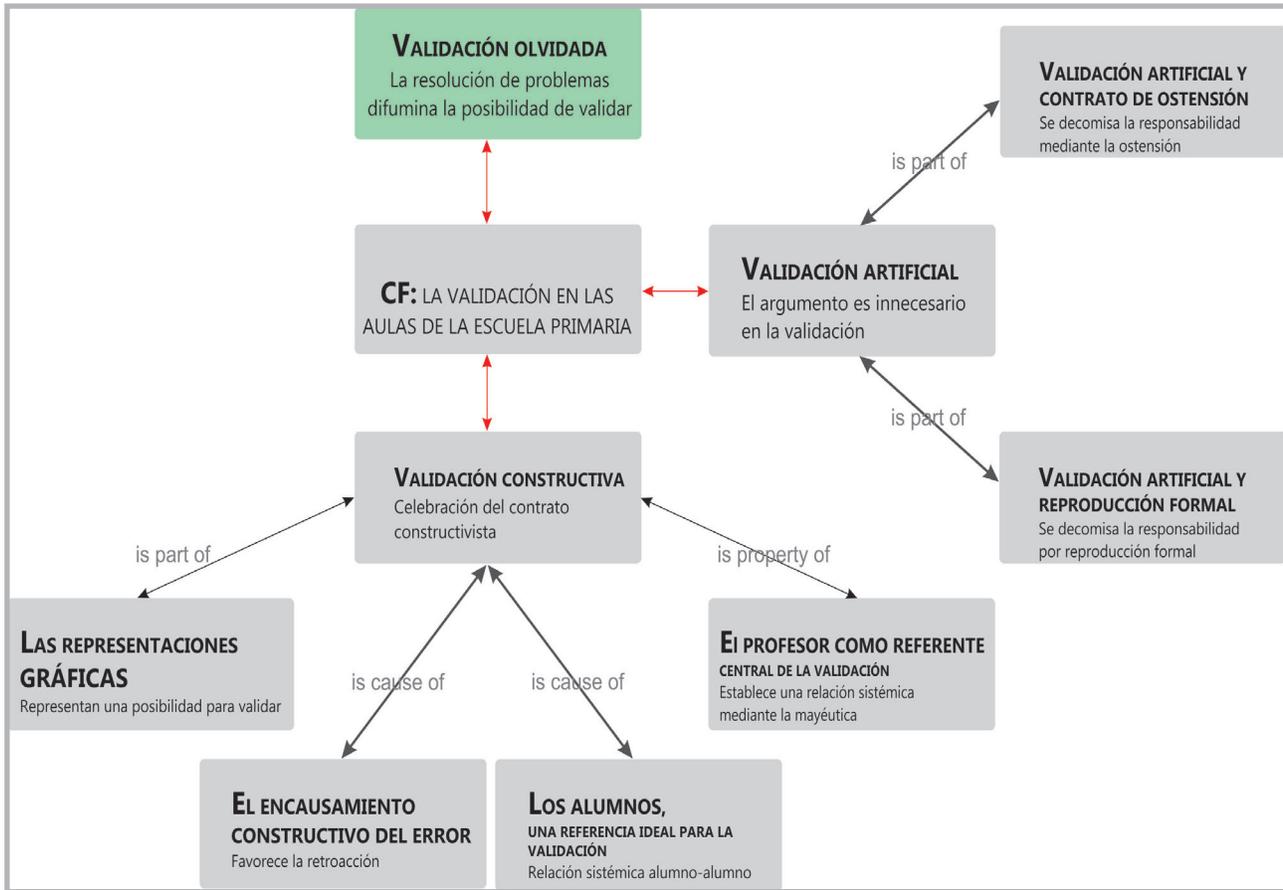


Tabla 1. Categorías que representan las tendencias en la validación.

LA VALIDACIÓN OLVIDADA. UNA PRÁCTICA RECURRENTE

En esta categoría se ubican los profesores que al enseñar matemáticas distorsionan el enfoque didáctico propuesto y difuminan toda posi-

bilidad de promover la validación del saber matemático. En estas prácticas la acción privilegiada y dominante está representada por la resolución de problemas y en consecuencia la validación es una acción olvidada. En esta tendencia el alumno aprende que su deber es solo resolver problemas y el profesor olvida que dichos problemas deben si-

tuarse en un proceso de ratificación que implica la estructuración de un lenguaje matemático que permita la modificación de las estructuras mentales. En cuatro de los catorce registros puede observarse la validación olvidada.

LA VALIDACIÓN ARTIFICIAL

Se caracteriza porque la comunicación entre el emisor y el receptor, se basa en una relación vertical, el profesor asume que todo argumento es innecesario para la validación y por ello, sus afirmaciones y negaciones se constituyen como elementos irrevocables que limitan la reflexión que sobre sus procesos podrían desplegar los alumnos. En seis de los catorce registros analizados se observa la validación artificial, la más común se fundamenta en la reproducción formal.

LA VALIDACIÓN CONSTRUCTIVA

En esta categoría se inscriben las prácticas que reflejan una cierta proximidad con los principios de la teoría de situaciones didácticas y pueden ubicarse en dos subcategorías que se presentan a continuación:

El profesor como referente central de la validación

Cuando el profesor sabe que los estudiantes han resuelto el problema prepara el escenario como una nueva fase del proceso didáctico, sus alumnos tendrán que formular un discurso matemático cuya lógica esclarezca el tratamiento dado al

problema y convenga al profesor de su pertinencia, pues en estos casos es él quien funge como referente principal de validación.

Los alumnos, una referencia ideal para la validación

Las clases ubicadas en esta categoría se caracterizan porque en ellas el profesor logra “devolver” la responsabilidad a sus alumnos para resolver los problemas que les plantea y, lo que es más, logra también devolver la responsabilidad de que validen los procedimientos desplegados y los resultados a los que llevaron. Una escena propia de este tipo de validación puede apreciarse en el siguiente fragmento.

El docente plantea al grupo el siguiente problema:

Rosita fue al mercado, compró $\frac{2}{3}$ kg. de naranja y $\frac{3}{4}$ de kg. de limones. ¿Cuánto compró en total?”

Los alumnos aceptan el reto de resolverlo sin la participación del maestro y una vez que terminan de resolverlo se da el siguiente diálogo.

PROFESOR: –En esta mesa se van a sentar los niños que van a validar, pasen Cristian y Daniel– (pasan y se sientan frente a la mesa de los “validadores”).



Imagen 1. Alumnos validadores.



Imagen 2. Alumnos expositores.

PROFESOR: –Ahora pasen al frente los integrantes del equipo de Ximena y expliquen cómo le hicieron-. (Pasan y se paran frente al pizarrón).

XIMENA: –Primero escribimos los datos $\frac{2}{3}$ de naranjas y $\frac{3}{4}$ de limones, luego hicimos estos rectángulos... ¡sigues Chata!–

CHATA: –Estos son los limones (señala la fracción representada en rectángulos) y estas las naranjas y como compró, las juntamos, ¡sigues Angelita!–

ANGELITA: –Vimos que los números de abajo son diferentes y sacamos las equivalencias hasta que nos dio $\frac{8}{12}$ y $\frac{9}{12}$ y sumamos, nos dio $\frac{17}{12}$.

DANIEL: –Pero ¿cuántos kilos son todos?, porque la pregunta no te pide fracciones...

XIMENA: –¡Ahhh! ... necesitamos dividir $\frac{17}{12}$

DANIEL: –Está fácil, doce es un entero y sobran cinco doceavos.

ANGELITA: –Sí, es un kilo más cinco doceavos.

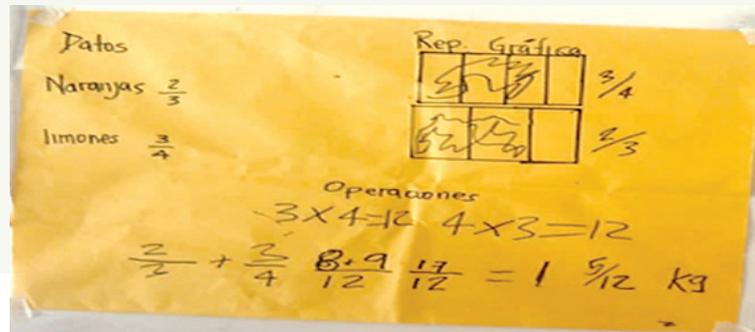
CRISTIAN: –Así nos salió, pero lo hicimos más fácil, en las tablas

de multiplicar vimos la del 3 y la del 4, nos fijamos que 12 es lo mismo, así como está la hoja– (señala el pizarrón).

DANIEL: –¡Ajá! Es más fácil multiplicar los números que sacar las equivalencias.

XIMENA: –Pero a nosotras se nos hizo más fácil así.

DANIEL: –Ya sé, pero es más rápido así ¿verdad profe?



dos interpretaciones distintas que una y otra parte debería comprender para concluir con la solución más práctica.

L relevante del trabajo didáctico del profesor, como se puede apreciar, es que toda la actividad de los alumnos ocurre sin que él ocupe un lugar central en la escena, solo se limita a escuchar los argumentos de unos y otros para, al final, retomar el control de la clase y proceder a la institucionalización del saber. Finalmente, puede decirse que el desempeño “silencioso” del profesor permite observar el reforzamiento del contrato constructivista que postula la creación de ambientes de validación en los que la actuación de los alumnos se distingue por la búsqueda y la formulación de argumentos que les permitan no solo arribar a la solución, sino también y necesariamente a la ratificación del saber construido. Cabe mencionar, que este tipo de validación se observa en dos de los 14 registros analizados.

Los hallazgos y oquedades encontradas representan un acer-

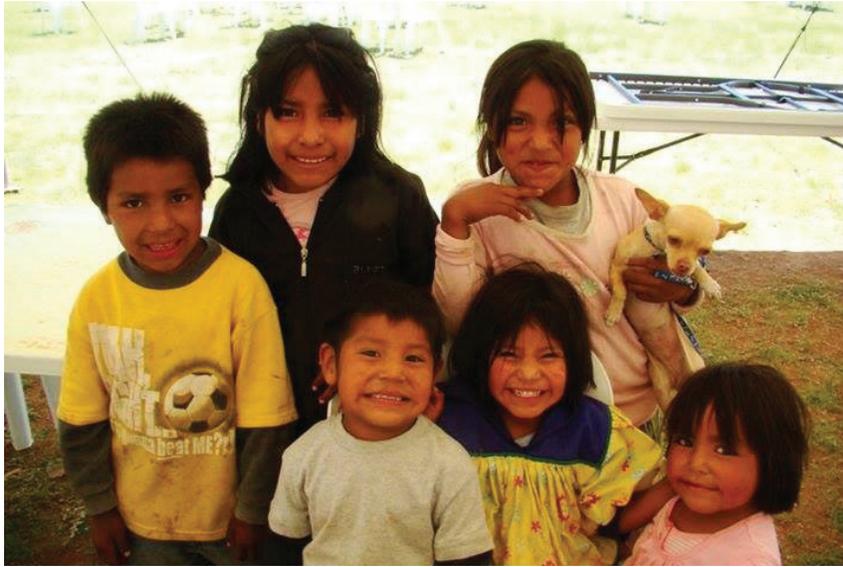
En esta clase la relación se establece entre alumnos con funciones distintas, unos fungen como expositores y otros como validadores, el punto de partida lo constituyó un problema de suma de fracciones con diferente denominador, lo interesante se refleja en la situación de validación ya que en ella se perciben las formas distintas en las que los alumnos asimilaban los datos del problema y la lógica mediante la que va construyendo los argumentos para llegar y justificar su solución.

El punto álgido se sitúa en la discusión sobre los procesos empleados para resolver un mismo problema, el punto a discutir no era el resultado porque finalmente fue el mismo, sino los procesos heurísticos que constituyeran la manera más práctica para hacerlo. En esta atmósfera organizada por el profesor, los alumnos desplegaron y explicitaron su pensamiento matemático al analizar la estructura de un problema que tenía sentido para ambas partes (validadores y expositores) pero que era susceptible de

camiento a las múltiples formas en las que los profesores noveles promueven en el aula procesos que intentan la validación de los conocimientos matemáticos de los alumnos.

Entre los sentidos que cobran los postulados del enfoque, se encontró que la mayoría de los profesores observados tienen dificultades didácticas para la implementación de acciones para que sus alumnos, luego de resolver problemas, procedan a la validación de procedimientos y resultados.

Los profesores que olvidan promover la validación, por lo general gestionan contratos didácticos de “reproducción formal” y de “condicionamiento”, estas acciones dejan ver una degradación del sistema didáctico que consiste en instalar una visión sesgada sobre el enfoque didáctico que coloca como parte importante de todo proceso didáctico a las situaciones de validación. El dato más relevante en este sentido es que doce de los catorce profesores observados no logran consolidar una acción efectiva



para que los alumnos puedan validar los conocimientos que construyeron en la solución de problemas. Otro dato importante es que, al parecer, la cantidad de años en el servicio profesional no aparece como una variable determinante en la estructuración efectiva de este tipo de situaciones, sin importar su antigüedad en el servicio todos comparten el mismo tipo de dificultades: instalar la validación como momento a-didáctico del proceso de enseñanza.

Referencias

- ÁVILA, A. (2006). Transformaciones y costumbres en la matemática escolar. Paidós Educador, México.
- BROUSSEAU, G. (1986b). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. Recherches en Didactique des Mathématiques. Vol. 7. No. 2. Pp. 33-115.
- ERICSON, F. (1997). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza en: La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación. Paidós, México.
- MARGOLINAS, C. (1993). De l'importance du vrai et du faux la classe de mathématiques. La Pensée Sauvage, Grenoble.
- PANIZZA, M. (2003). Enseñar matemática en el Nivel Inicial y el Primer Ciclo de la EGB (Comp.). Paidós, Buenos Aires.
- SEP (2009). Programa de Estudios de Sexto Grado. Educación Básica Primaria. Secretaría de Educación Pública, México.
- STAKE, R. (1995). Investigación con Estudio de Casos. Morata. Madrid.

UNA ESPERANZA CUALSEA

DANTE VALDEZ JIMÉNEZ

EL SUJETO DE LA EDUCACIÓN POPULAR

Hablar del sujeto de la educación popular no es conceptuar al humano acabado y emancipado, sino todo lo contrario, es observar las posibilidades que el sujeto mantiene dentro de su posibilidad y potencia, es la generación de una alternativa educativa a partir del ser **cualsea**, esto es, de la singularidad que se convierte en forma de ver y hacer el mundo estando con el mundo.



El sujeto de la educación popular es consciente de sus procesos y de los objetos que produce a través de ellos porque se encuentra inmerso en un proceso reflexivo que le dice qué es y qué no es, le hace visible su posibilidad y su potencia.

El sujeto de la educación popular es un sujeto que pretende emanciparse y emancipar porque sale de las tres características que manifiesta Feuerbach que suceden en toda enajenación:

1. El sujeto es activo y con su actividad crea al objeto.
2. El objeto es un producto suyo, y, sin embargo, el sujeto no reconoce en él, le es extraño, ajeno.
3. El objeto obtiene un poder de él, el que de por sí no tiene, y sin embargo, se vuelve contra él, lo domina, convirtiéndolo en predicado suyo.

El sujeto de la educación popular es una posibilidad en su potencia,

no es una posibilidad en relación a lo que aprende, sean competencias, esquemas, etc. El ser cualsea de la educación popular es un sujeto que existe por lo que es y por lo que no es, existe por su aceptación del otro y la reafirmación de él mismo cuando percibe al otro. Al sujeto de la educación popular no le interesa competir, sino existir, porque en su intransferencia de lo singular se convierte en común. El sujeto de la educación popular es un universal por su singularidad, es comunidad de singulares perfectamente vistos por ellos mismos con la alteridad manifiesta en tiempo pasado. Primero el otro y después yo para poder conformar la comunidad en solidaridad.

UNA ESPERANZA CUALSEA

El objeto elaborado con la firme convicción de lograr transmitir al-

gún mensaje de lo que la persona es, siente o piensa, rompe necesariamente con el propósito mercantilista del uso del objeto como apéndice del sujeto, esto es, rompe con el entrenamiento fetichista y narcisista del uso del objeto que posteriormente se traslada al objeto humano, al sin historia, al sin ser ahí, al sin ser más, a la antítesis del ser cualsea.

Esperanza Flores, mujer indígena Pima del Municipio de Madera, Chihuahua, piensa en esa tradición heredada de sus antepasados en la cual los objetos se construyen para que puedan existir por sí solos llevando algo de la vida del sujeto que los elabora. La cestería Pima de esta región en nuestro país está llena de símbolos que Esperanza Flores inventa en cada relación con el mundo, en cada mirada que algo de revelación y de atractivo divertido y espontáneo le brinda en el hecho de buscar su historia para mencionarla y expresarla en sus



wares (utensilio tejido de plantas como la palma real para guardar alimentos). La posibilidad de escribir y dialogar con los compradores del ware, del sombrero, de la botella, no tiene que ser explicada por Esperanza para tratar de convencer sobre el mensaje expresado, este habla por sí solo, pero a la vez es universal e incitador a la comprensión, al diálogo que propone la génesis de la comunicación: tratar de saber quién es, cómo es y porqué es el otro. Agamben (1996) dice:

El cualsea es la singularidad pura. La singularidad cualsea no tiene identidad, ni está determinada respecto a un concepto, pero no es simplemente indeterminada: más bien es determinada solo en relación a una idea, esto es, la totalidad de sus posibilidades (p. 43).

Cada sujeto tiene posibilidades limitadas y es un error pensar desde un posicionamiento crítico, que la determinación no está presente en algún momento, claro que es solo una percepción propia y del otro, la idea persiste y sigue combinándose, mas no así las posibilidades de la praxis.

"La singularidad del ser cualsea no es nunca algo inteligible, de esta aquella cualidad o esencia, sino solo inteligencia de una inteligibilidad" (Agamben, 1996, p. 10). De esta manera el sujeto dirige el objeto no a otra cosa y a otro lugar, sino a su mismo tener lugar, hacia la idea.

La idea es el ser ahí, el ser más, el existir en términos de Heidegger. Freire (1970), piensa en el

ser cuando se convierte a sí mismo en sujeto que dirige al objeto concienciado hacia el mundo, estando con el mundo, transformando el mundo. Cuando la idea tiene lugar en el mundo, la inteligencia transforma a través de lo inteligible, la idea dialógica y problémica, esa que no tiene lugar en la escucha o en el monólogo.

con los que se relaciona, sean pimas o mestizos, sean extranjeros o políticos, pero sabe al comunicar lo que ella es, que el otro es antes que ella y por ello nunca se sabe que será mañana, porque no se sabe con quién se estará mañana y ello rompe el concepto de destino. Esperanza dialoga para saber descu-



Esperanza Flores se sabe poseedora de una forma de ser ahí, ser más. La posibilidad de saberse con el mundo es la manera de transformarlo y de saberse consciente de lo que expresa y siente al elaborar la cestería. Ella no espera al destino para que la determine existencialmente, aborda al mundo con su praxis reflexiva y lo transforma en una relación dialéctica que le dice a su vez que existe y que existe de diversas maneras, que observa mundos diferentes en los sujetos

brir y reinventar, percibe el mundo dialogando con el mundo.

La autoconcepción y la percepción para la autoconcepción, son momentos que convierten al cualsea en un ser que se autogenera en oposición permanente al concepto de destino. La praxis rompe el destino, determina al destino para convertirlo en el concepto más fiel del dogma, de la posibilidad de no idea, de no inteligirse, de no ser más y no ser ahí, no existir para transformar, en resumen, de no praxis.

Esperanza no tiene la convicción de ser en otro y a través de otro, ella teje wares y se reinventa día a día con su propuesta de lo que hace para transformar al mundo en beneficio de sí misma. La competencia no le causa un problema ni en la venta y mucho menos en la forma de elaboración de sus productos. El problema para ella radica en cómo decir lo que desea decir a través de su actividad artesanal, esto es, la decisión de hacer de tal o cual manera el producto artesanal, ya que la responsabilidad ética que mantiene siempre presente es la de comunicarse, por ello expresa su singularidad para que los demás quieran verla y comprarle, admirar su trabajo y lucirlo en sus casas, ella solo pretende comunicarse de esa manera y ser contestada de cualquier manera, porque solo ser contestada hace posible su fin, y la forma en la que es contestada es cosa del otro que siempre está antes que ella. La propia elaboración de sus artesanías la ubica en pensar en comunicarse y por ello pensar en el otro antes que en ella, lo interesante de esta posibilidad dialéctica, es que ella la decide contundentemente, ella es plenamente consciente de su producto para la comunicación.

El universal de Agamben es el singular puro, nunca determinado, pero no totalmente indeterminado. El sujeto se dirige en su posibilidad y potencia hacia una potencia suprema que radica en el ser y el no ser en un movimiento dialéctico y pensado por el ser cualsea.

El ser cualsea tiene conciencia del ser y el no ser de su existencia, en ello radica la fuerza de su praxis para la transformación, en la conciencia de sí y del otro, en el reconocimiento de su posibilidad y

su potencia, en la inmanencia y la trascendencia.

El ser cualsea, aún siendo singular y no definido, es múltiple y vale por todos, esto es, el cualsea vale por su singularidad y no por su imagen corporeizada por la mercancía.

En esta fuerza del ser cualsea radica la disolución del poder del terapeuta y del maestro, ellos en su condición de cualsea se autonombran y se describen, pero solo ante la posibilidad de ser con el otro, con el alumno y el paciente en permanente dialogo no para vender un producto de la enseñanza o de la cura psicológica, sino alguien que inspire y provoque, que se problematice en la posibilidad del otro.

El ser cualsea es sujeto de su propia historia y es parte activa de la historia del mundo. La praxis lo promueve como singular en toda su dimensión, como sujeto indeterminado pero no tan indeterminado, con potencia y posibilidad en relación con su praxis reflexiva y no en relación a su destino. El ser cualsea se desujeta del destino en relación a su posibilidad de arrojarse al mundo para transformarlo.

Esperanza reconoce su posibilidad y su potencia, por ello le dice a su amiga mestiza María, que se encuentra algo deprimida por la reciente muerte de su esposo, que no apresure la muerte, que al fin y al cabo siempre llega. Reconoce a María como igual a ella pero con su propia posibilidad y potencia. Esperanza brinda ejemplo de su posibilidad para educar a la otra, no por considerarse mejor que la otra, no pretendiendo convencer con el hecho de dominar, sino estando convencida de su afirmación, de su autoconcepto. Sabiendo que ella morirá y su amiga también, ella da cuenta de que lo van a hacer de diferente manera y por diferente mo-

modo, por ello considera que su convicción a cerca de la muerte, cuando dice no hay que buscar la muerte, que al fin y al cabo siempre llega, está bien dirigida hacia su amiga para persuadirla de su actitud depresiva. Esperanza se percibe histórica, pero percibe histórica a la amiga. Percibe una manera de ser que la enoja y la angustia pero no por ello se convierte en indiferente, porque considera, como lo hacen la mayoría de los indígenas de este país, que el "nosotros" tiene mayor posibilidad y potencia que el "yo". La acción ética es solo decir y comentar al mundo quién es Esperanza, para de esta manera, saber quién es pero también quién no es. En este ir y venir de expresar su ser, Esperanza se percibe y percibe a la otra, por ello puede decir comprensivamente a la otra y comparte su ser para ser dicha por la otra en la construcción más básica de la comunidad.

El ser cualsea es un ser ético. Se dirige hacia el otro no en relación a sus propiedades o adjetivos, pero tampoco prescinde de él a través de la insípida abstracción (universal): quiere la cosa con todos sus predicados, con su ser cualsea. La autopercepción del ser cualsea construye comunidad a través del ejemplo. El ejemplo no es un determinismo o una objetivación del otro, sino una comunión o un acuerdo a partir de la percepción del cualsea y de la autoafirmación del cualsea. La comunidad está mediada por cualseas que desean y son éticos. Desean a través de la inteligibilidad del otro sin arrepentimientos y ello es precisamente lo que convierte en ético al ser cualsea, está siempre dentro de las decisiones que potencian al ser y al no ser, "construyen simplemente la propia existencia como posibilidad y potencia, pero justo por esto todo se complica, justo por esto la éti-

ca llega a ser efectiva" (Agamben, 1996, p. 31).

Sin embargo, Esperanza comprende el ser y el estar con el mundo, reconociendo en su expresión lo que es la singularidad del otro. En el propio afán de comunicar su ser, esperanza desarrolla la autoconcepción y la percepción del otro como singular, no decir quién soy, es negar la existencia del otro como singular, no mencionar quien soy con una intención ético-política es dar por hecho que el silencio expresa nuestra determinación como plurales, como universales que la trascendencia propone y decide, como enajenados que siempre contestan de igual manera y por ello cancelan la necesidad de decir que son, que están ahí. El silencio propone al grupo, al equipo, nunca promueve o genera a la comunidad. El silencio que no expresa al ser ahí, a la existencia, al ejemplo, genera solo al que promueve el silencio para existir solo, sin intercambio, sin eticidad. El ser solo sin reconocimiento del otro, el ser antisolidario, autoritario y déspota, el opresor, se expresa en

un dogma y no en una ética, se expresa en una apología y no en una reinención en comunión.

La ética es destruida por el ser cualsea a través del reconocimiento del otro, de la alteridad, pero es destruida en su afán de reinención para no convertirse en dogma.

"Soy totalmente solo; así, pues, el ser en mí, el hecho de que existo, mi existir, es lo que constituye el elemento absolutamente intransitivo, algo sin intencionalidad ni relación. Todo se puede intercambiar entre los seres, salvo el existir". (Lévinas, 2000).

La eticidad de reconocer al otro en su singularidad, en su soy totalmente solo en mí existir, no en su universalidad, posibilita la experiencia democrática del ejemplo, el ejemplo de la posibilidad singular y no del determinismo, el del aprendizaje convertido en comunión entre los cualsea, seres deseantes, sin ser máquinas deseantes, que desean pero son éticos, desean lo que desean de manera genuina sin culpa y sin obsesión, desean a través de la inteligibilidad del otro y de sí, se reafirman continuamente y reafirman al otro en un acto de cons-

trucción del espacio común y de la praxis comunitaria.

El juego dialéctico entre el ser cualsea autoconfirmado y los seres cualsea reconocidos y confirmados, convierte al determinismo histórico en su tesis autogenerativa, (más no antítesis, porque eso sería negar la historia), en historia del ser cualsea, del singular, del indeterminado pero no tan indeterminado que es ser y no ser solamente con el mundo y en el mundo, en la comunidad y lo colectivo, en la educación que caracteriza la singularidad para nombrar al mundo con las palabras que el propio mundo genera a través de su pensamiento, a través de estar en el mundo.

La eticidad rompe y destroza a la ética con la necesidad básica de ser historia y no objeto de la historia, y así, emancipando el ser cualsea se genera la ética como proceso y no como determinismo histórico, la ética como posibilidad y potencia de ser y no ser, la ética que se destruye a través de la eticidad del ser cualsea porque necesita ser la ética de ser y no ser y negar ser ética de ser siempre, negar la ética del destino.



“Soy totalmente solo;
así, pues,
el ser en mí,
el hecho de que existo,
mi existir,
es lo que constituye
el elemento
absolutamente intransitivo,
algo sin intencionalidad
ni relación.

Todo se puede
intercambiar entre
los seres,
salvo el existir”.

Lévinas, 2000).



El ser cualsea no niega al otro como parte menos importante que su ser, que su existir, al contrario, es ejemplo del otro y para el otro, es ejemplo de sí al ser y al no ser, al reconocer su posibilidad y potencia, y en ese momento, "otorga a la ética una superioridad sobre el saber... construye la ética como una filosofía primera y no como una filosofía de la ontología. (Lévinas, 2000).

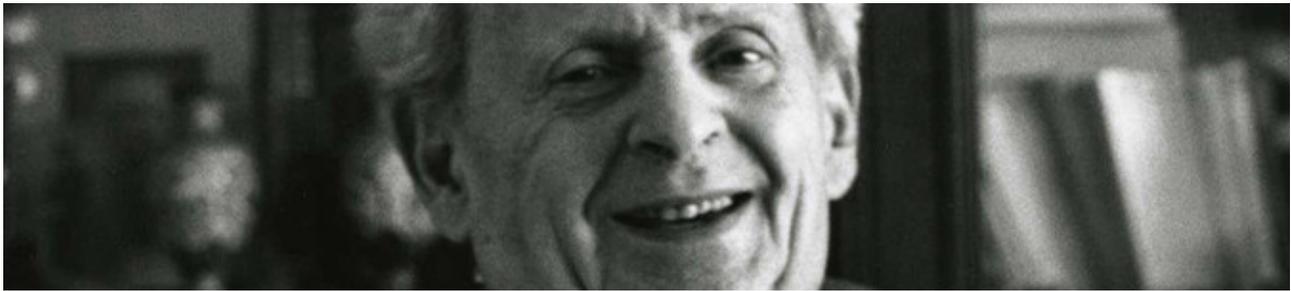
Esperanza, menciona que en la comunidad de la que ella proviene (La Junta de los Ríos, municipio de Madera, Chihuahua), cuando sucede una catástrofe natural o de otro tipo y las personas necesitan algo, la comunidad se convierte en un espa-

cio de todos, en el cual, los que tienen aquello que hace falta o lo que se destruyó, no lo ponen al servicio de los demás, eso es ya un acuerdo tácito. El préstamo o la caridad, la bondad y la compartición, la ayuda, son conceptos que no dan soporte al concepto de "comunidad". La comunidad es un lugar solidario en el cual se puede usar lo que se necesita, en el momento en que se necesita. La solidaridad, dice Juan Carlos Tedesco, solo puede generarse entre seres que no se encuentran en competencia, en seres que piensan al otro en igualdad de circunstancias que ellos.

Lévinas, (2000), dice:

Desde el momento en que el otro me mira, yo soy responsable de él sin ni siquiera tener que tomar responsabilidades en relación con él; su responsabilidad me incumbe. Es una responsabilidad que va más allá de lo que yo hago.

El otro representa la presencia de un ser que no entra en la esfera de él mismo, presencia que lo desborda, fija su "jerarquía" de infinito. Es decir, el otro responde a aquello que no soy yo, a aquello que es anterior a mí y, gracias a lo cual yo soy quien soy.



Por ello, sin dejar de ser más o dejar de ser ahí, transfiero estas posibilidades a "seamos más" y "seamos ahí", reconociendo en ello el rebasamiento ontológico existencialista por la autoconfirmación del cual sea, esto es, del ser a través de la acción primaria de reconocimiento de la alteridad.

Esperanza dice: cuando se quema la casa del vecino (aún y cuando el vecino puede estar de 2 a 6 kilómetros de distancia, por la dispersión de las comunidades atendiendo a la subsistencia), nosotros ya sabemos que la familia en desgracia, llegará a disponer de nuestra casa sin necesidad de ofrecérsela, eso ya lo saben ellos y nosotros, porque la casa no es nuestra, los objetos no son nuestros, todo es de la comunidad y para la comunidad.

Sigue Lévinas (2000):

La cercanía hacia el otro no es para conocerlo, por tanto no es una relación cognoscitiva, sino una relación de tipo meramente ético, en el sentido de que el otro me afecta y me importa, por lo que me exige que me encargue de él, incluso antes de que yo lo elija. Por tanto, no podemos guardar distancia con el otro.

Al despreocuparme del otro lo estoy matando, pues ¿quién soy yo si nadie me nombra, si nadie me saluda? de este modo, el "no mata-

rás" equivaldría a decir: "¡no te despreocuparás del otro!"

Esperanza mantiene viva la posibilidad de encontrar al otro a través de su mensaje enviado en un símbolo, en un objeto cargado de intención y posibilidad. La potencia de esperanza radica en lograr que la percepción del otro sea cada vez más sensible y logre dar cuenta de él a través de su propio pensamiento y de su inteligencia. Sin embargo, el encuentro con su posibilidad y potencia es un asunto manifiesto todos los días a través de la reinvencción que provoca de su estar con el mundo, de su intento permanente de ser y no ser para poder decir lo que es y lo que no es, de su intento por romper el silencio y brindar elementos cruciales que observar como ejemplo para comprender al sujeto de la educación popular.

El sujeto de la educación popular no es maestro y alumno, responsable y no responsable. El sujeto de la educación popular es un singular en comunidad, en colectivo, es un ser que manifiesta posibilidad y potencia por dialogar con el otro logrando la percepción del otro pero reafirmando la auto-percepción, es por ello que este sujeto es un ser cual sea, ético en su acción política y constante en su praxis reflexiva, nunca deja de existir para él mismo porque siempre mantiene viva la relación con los demás, porque en esa acción con-

tundente con el otro, en su relación cara a cara, rompe el silencio, aún en la circunstancia más difícil de la represión y el aniquilamiento de su cultura.

El decir responde al momento ético, que es lo que realmente interesa a Lévinas (2000):

La experiencia absoluta no es desvelamiento, sino revelación: coincidencia de lo expresado y de aquel que expresa, manifestación, por eso mismo, privilegiada del otro, manifestación de un rostro más allá de la forma. La forma que traiciona incessantemente su manifestación aliena la exterioridad del otro... el rostro habla. La manifestación del rostro es ya discurso. (¿será la génesis de la educación popular?)

Por este motivo, Lévinas propondrá que la filosofía primera ha de ser una ética. Ésta encuentra su fundamento en el encuentro cara-a-cara con el otro, donde el sujeto es responsable del otro incluso antes de ser consciente de su propia existencia.

Lévinas rompe con el esquema sujeto-objeto que había sostenido la metafísica de la filosofía occidental, y construye un nuevo esquema: yo-otro, en el que hay una descentralización del yo y de la conciencia en cuanto que yo me debo al otro y es el otro quien constituye mi yo. Se abre así la posibilidad de acceso a una verdadera



Esperanza mantiene viva la posibilidad de encontrar al otro a través de su mensaje enviado en un símbolo, en un objeto cargado de intención y posibilidad. La potencia de esperanza radica en lograr que la percepción del otro sea cada vez más sensible y logre dar cuenta de él a través de su propio pensamiento y de su inteligencia.

cambios en pequeños mundos posibles, es pues, la utopía de la comunidad y del mundo que se puede transformar.

El acto ético libre de arrepentimientos es el ejemplo del ser desnudo que es universal en su singularidad y es cualsea en su ser la propia potencia y en existir la propia posibilidad.

REFERENCIA

AGAMBEN, Giorgio. (1996). *La comunidad que viene*, Valencia, España, Ed. Pre-Textos.

FREIRE, Paulo. (1970). *Pedagogía del oprimido*, México, D. F., Ed. Siglo XXI.

LÉVINAS, E. (1977). *Totalidad e infinito*. Salamanca, Ed. Sígueme.

LÉVINAS, E., *Ética e infinito*. Madrid, Ed. A. Machado Libros, S.A., 2000.

SÁNCHEZ, Vázquez Adolfo. (2003). *Filosofía de la praxis*, México D. F., Ed. Siglo XXI.

SAUER, Friedrich. (1973). *Filósofos Alemanes*, México, D. F., Breviarios, Fondo de Cultura Económica.

trascendencia. Trascendencia que significa no el dominio del otro sino el respeto al otro y, donde el punto de partida para pensar no es ya el ser sino el otro.

En este contexto, aparece la ética como la única vía para la salida del ser, es decir, Lévinas considera que la ética es la filosofía primera ya que, nos permite pensar en el otro; pensamiento que resultaba imposible mediante la ontología.

La educación popular es pues, ver al otro y saberlo para saberse uno mismo. Es el encuentro ético de la posibilidad y la potencia que se sabe de sí, a través del dialogo y del rompimiento del silencio de diálogos deterministas y con poder unilateral. La educación popular es el saberse ético para poder dialogar con otro ético. La educación popular es posible con dos dialogando y provocando grandes

VISIÓN HISTÓRICA DEL CUERPO Y LA SALUD:

MENTE SANA EN CUERPO SANO

CINTHIA ALEJANDRA URQUIZA CEPEDA

INTRODUCCIÓN

El hombre ha evolucionado con éxito a través de los años, ha aprendido a adaptarse a la naturaleza y a los cambios que él mismo produce, aprendió a utilizar la naturaleza vegetal y animal para subsistir con el vestido, el trabajo, la alimentación, obteniendo los beneficios posibles.

Pero la enfermedad es algo que desde siempre lo ha aquejado (a él y su entorno). Los organismos llamados parásitos que no son captables a simple vista, atacan el cuerpo (por dentro y por fuera), algunos de ellos lo debilitan y poco a poco lo matan si el hombre llega a tener deficiencias en sus necesidades básicas.

En la naturaleza propia del organismo humano hay una especie de inconsciente adaptación biológica que lo hace acoplarse a su medio ambiente y que, a la par, el hombre ha acelerado este proceso por medio de la medicina.

Aquí surgen algunas cuestiones como ¿qué es el cuerpo? ¿será la cárcel del alma como se afirma en la Biblia? ¿es algo que no nos pertenece, que es sólo prestado, pero de igual manera nuestro deber es cuidarlo? ¿el cuerpo es algo lo que ocupa un lugar en el espacio? Si es así ¿dónde está la mente? O ¿será una dualidad unida y co-dependiente?

Conuerdo con la idea de Arturo Rico Bovio de que el cuerpo, más que una dualidad separada, es una totalidad.

Creo que el cuerpo no es únicamente un cúmulo de materia que ocupa un lugar en el espacio, sino que hay algo más que eso, que hay algo que determina al hombre y está





La enfermedad es tan antigua como la vida
José Manuel Reverte Coma

asociado con el físico, puede ser la mente, puede ser el alma, puede ser otra cosa que establece la personalidad, pero no sólo los huesos, los nervios o la piel.

Pretendo brevemente mostrar cómo el ser humano ha avanzado y ha desarrollado mecanismos de defensa, además de cuidarse de otros organismos semejantes a él, tiene que cuidarse de todo su ambiente; lo que veremos a continuación es la medicina que ha creado el ser humano con el fin de cuidar su salud, para eso, no hay que perder de vista que el hombre no posee, sino que es un cuerpo (Bovio, 1990) que incluye aspectos bio-socio-psíquicos.

Para lo anterior, no es el caso de mostrar una simple historia de la medicina, sino de las repercusiones que ésta tiene en el cuerpo –entendido como acabamos de especificar– tomando en cuenta que, el cuerpo, a partir de cada individuo,

forma una individualidad colectiva, es decir, necesita de los otros para aprender, subsistir y cubrir sus necesidades básicas.

HISTORIA

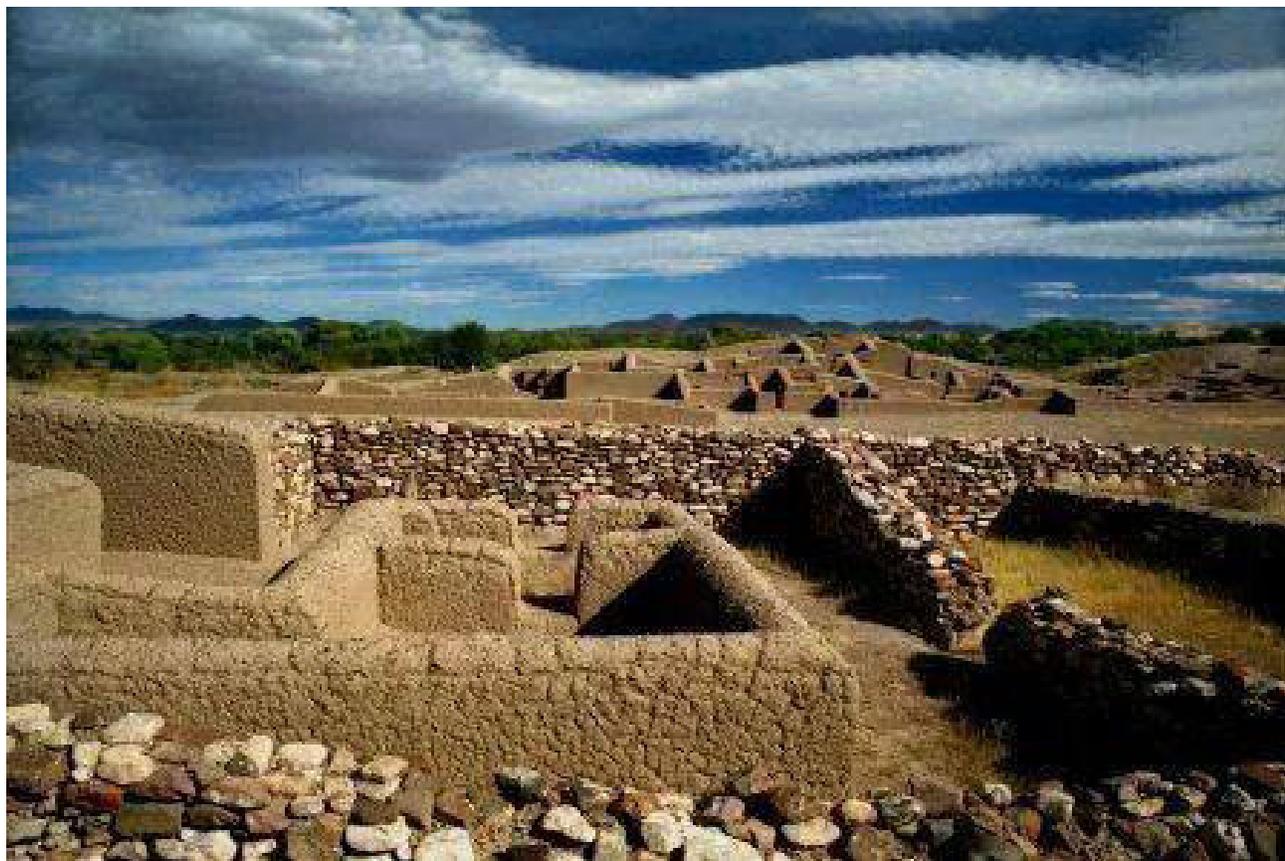
En los pueblos primitivos no se permitía hacer disecciones de los cuerpos, el misticismo fue una costumbre muy arraigada ente todos, las “operaciones” que le hacían a algunos era con una barra metálica y puntiaguda que les perforaba el cráneo con el fin de sacar los malos espíritus, los cuales causaban la enfermedad, pero lo más increíble es que algunos sobrevivían y luego les suturaban la herida.

Aproximadamente para el año 1500 a.C. en Egipto, las personas con capacidades monetarias excesivas tenían un médico para cada parte del cuerpo, hubo incluso un faraón egipcio que llegó a tener

un médico para cada ojo; tal parece que les importaba mucho el cuidado del cuerpo, pero el trasfondo era el de mostrar su opulencia más que cuidarse, ya que los “médicos” dedicaban más tiempo a cuidar a los enfermos que a aprender. En ésta misma época, los galenos no se podían desligar de la religión, es decir, lo que los llevó a ser practicantes religiosos y no practicantes médicos.

En la antigua Roma, a pesar de todas las deficiencias, se preparaba un lugar limpio para los enfermos, primero se instituyeron los hospitales militares para todos los caídos de la guerra; en Roma, el sistema de drenaje era muy avanzado, por lo tanto, era una ciudad que no conocía los microbios, para ellos la enfermedad era un desequilibrio, y la cura era la forma de volver al curso de la naturaleza.

Para los filósofos taoístas, la salud del cuerpo depende del equi-





librio que haya en éste, es un balance entre el yin y el yan, principios opuestos en el cuerpo que se creía que circulaban por el cuerpo al combinarse con la sangre. De aquí proviene el método de acupuntura (indolora inserción de agujas de diferentes tamaños en puntos estratégicos del cuerpo). El cuerpo exterior y la meditación eran indispensables para la salud.

A los griegos del siglo V a.C. se les conoce como los padres de la medicina racional, ellos dijeron que unos síntomas aparecían junto con otros y proporcionaron algunas drogas como cura (las drogas siempre han existido como modo de alivio); ellos creían que la enfermedad se causaba por un desequilibrio entre los cuatro “humores”: sangre (sanguíneo), bilis (colérico), flema (flemático) y bilis negra (melancólico), referido al fuego, agua, aire y tierra y que el equilibrio entre éstos causaba salud.

Desde entonces, también la medicina ya se empezaba a apoyar en medios psíquicos, tales como la hipnosis o el sueño mediante algunas drogas, cuando el enfermo despertaba y relataba sus sueños, los intérpretes del templo sugerían la cura.

La mujer no era tan discriminada en la medicina –bueno, en la práctica sí, pero en el estudio no– después de todo de ella proviene el género humano.

Después de abandonar los tabúes religiosos, Leonardo Da Vinci (1452-1519) luego de la disección de más de treinta cuerpos, hizo unos dibujos muy detallados del interior humano, los cuales hubieran sido de gran ayuda de no haberlos encontrado dos siglos después de su muerte.

Y hablando de disección, estamos seguros de que hubo más de uno que ha de haber tratado de abrir el cerebro con el fin de encon-

trar pensamientos –sin logro alguno hasta la fecha-.

Poco antes de 1600, se dieron cuenta que tanto importaba que estudiaran en teoría, el conocimiento se logra con la práctica, es decir, con una especie de “trato directo” con el cuerpo, de manera que “solo la experimentación podía determinar la naturaleza de la enfermedad” (Selecciones Reader’s Digest, 1974).

Seguramente, hemos oído hablar de que antes había personas poseídas que necesitaban exorcismos, hoy sabemos que trastornos mentales fueron confundidos con posesiones demoníacas, a los enfermos de este tipo se les daba un trato deplorable, se le amarraba, encerraba y maltrataba, sin darse cuenta que todo esto alteraba más los nervios. Sigmund Freud (1856-1939) resaltó la importancia de los factores inconscientes y así evitó muchas enfermedades mentales.

VOCES del novelista

Sergio Armendáriz

...”Decía Octavio Paz que las horas no retornaban nunca, sin embargo, las presencias sí pueden volver siempre en la medida del ejercicio estético de la memoria poética”.

Hoy, percibo con intensidad en Eloy Urroz una capacidad de fabulación impregnada de la recuperación del recuerdo poético, aún más, de la construcción de dicha memoria poética que se desplaza con entera libertad en un presente perpetuo, tomando como ingredientes nutritivos al testimonio personal de lo vivido y a la premonición fantástica del futuro, y digo “fantástica”, porque no hay futuro que no lo sea.

Los fantasmas de Urroz en *La mujer del novelista*, son demasiado de carne y hueso para no cobrar dignidad ontológica en su mismísima existencia. Son ciertamente entidades literarias, sin embargo, habitan a Urroz en el transcurso de una biografía que lo confronta, o sería mejor decir lo enfrenta con una vocación que es un verdadero asidero, al mareo nauseoso de un mundo que es escandalosamente leve, de un conjunto de mundos que son o que pudieron ser, sin embargo, su decisión por convertirse irrenunciablemente en escritor, es lo que le impide transformarse en simple niebla, en una

pura proyección de quien lo piensa, en un capricho de inteligencia o de torpeza.

Urroz mismo ha definido a su última novela como un “ajuste de cuentas”, expresión provocadora que convoca a ser implacable con sus ilusiones fallidas, con sus promesas incumplidas, con sus expectativas trucas, por supuesto, con sus amores consumados y desgastados, también con las nostalgias de futuros que no fueron, de amores esbozados en instantes eternos, de sueños diluídos en el deterioro de una realidad que no siempre es dúctil a la fabulación maquinada por el deseo feliz.

La mujer del novelista es, entre otras muchas sustantividades de realidad ficcionalizada, una aceptación del conflicto angustiante ante la eventualidad de la ruptura final de la pareja, un procesamiento de la razón argumental que se defiende con el recurso literario del terrorífico fantasma del divorcio, no en vano escuchamos con las entrañas las cimbreantes palabras de Lourdes –protagonista formidable de la trama novelística-, que dice textualmente en una intuición genialmente dolorosa: “...Solo discernio una cosa con todas las fibras de mi ser: ya no puedo más. No es desamor pues, a pesar de lo que diga enfurecida, lo quiero. Se trata de algo más difícil de identificar: una carcoma infinita, el puro desgaste de dos almas que no supieron hacerlo mejor...” (p. 115. Todas son citas de la Novela).

Sin embargo, Urroz –Eloy, Eugenio, ambos-, es ante todo un novelista, un escritor que abreva en las múltiples identidades y movimientos literarios que marcarán la pauta de la génesis de la Generación del Clash –Crack-, su definición es espléndidamente liberal, para Eloy, no existe valor supremo que la Libertad misma, podría afirmarse que no existe mayor poder

de autoreconocimiento que el poder de ser libre, acudamos desde este instante, en este texto, a la Voz del Novelista: “...Perteneían a otra generación, aquellos que siguieron a Cortázar en su cándida fe revolucionaria, aquellos que se perdieron en el alcohol y no produjeron la obra proporcional a su verdadero talento. Ese nutrido grupo de intelectuales y profesores nacidos en los cincuenta todavía continuaba creyendo en Castro y por lo mismo no comprendieron, si no tarde, el viraje de Vargas Llosa en los ochenta; mucho menos comprendieron la alternativa paciana, la cual, equivocadamente, tomaron por traición o neoliberalismo, cuando no era ninguna de las dos, cuando, al contrario, se trataba de una heroica y templada apuesta por la libertad y la conciencia en una época donde la moda intelectual era la opuesta...” (p. 148).

Más delante en su totalizante narrativa, complementa su determinación de identidad liberal-literaria, afirmando: “...Javier siempre ha admirado a García Márquez por encima del peruano –Vargas Llosa- y yo al peruano por encima del primero. Admito que mi apreciación estética de Gabo siempre ha estado influida (y acaso sesgada) por su posición ideológica y política, las cuales rechazo sin ambages (...) Triste o felizmente padezco un prejuicio atroz con el hecho de que el autor hispanoamericano más famoso del mundo no haya condenado públicamente a su amigo dictador. Me parece tan grave como ser amigo de un nazi u ocultar a un asesino desalmado, y no lo he podido o querido superar. Puedo ser amigo de un hijo de puta redomado, pero no puedo serlo de un racista, un pederasta y menos de cualquiera que atente contra el valor de valores, el valor supremo,

el valor por antonomasia: la libertad...” (p. 414).

Continúa Urroz, o Eloy, o Eugenio, o todos ellos, al respecto: “...Admito que he tenido desde joven una pasión desmedida por las novelas de Mario Vargas Llosa, en especial por *La casa verde* y *La guerra del fin del mundo*, las cuales, creo, superan cualquier novela del escritor colombiano. A esto se aúna otra cuestión, digamos, ideológica, mi pensamiento político se afilia al del peruano como una gota de agua se mezcla con otra. Esta comunión con su valiente posición había sido hasta entonces, un mero presentimiento (una emoción), no obstante la lectura de Karl Popper—más tarde la de Isaiah Berlin— hizo inteligible lo que antes era pura intuición: frente a la comprensible tentación de imponer a rajatabla la justicia y la igualdad, jamás debe sacrificarse nuestra libertad en el altar de la Historia...” (p. 415). En el mismo sentido y más delante, Urroz expresa con puntualidad:

“... El problema sin embargo es el lenguaje. Peor aún: el problema ha sido nuestra pasión por el lenguaje, puente de la comunicación e incomunicación entre los individuos. La quintaesencia de nuestra querrela no son nuestras posiciones políticas o ideológicas (las cuales en el fondo se asemejan y no son irreductibles), sino los rubros, las etiquetas, los nombres, esa nomenclatura confusa y engañosa en la que todo mundo vive atrapado al hablar de política...” (p. 417).

Urroz se decanta como un estupendo amante de la amistad, sin embargo, por ese mismo hecho es poderosamente competitivo o rivalizante, su vocación literaria se impregna de sentimientos no exentos de contradicción: “...Era ahora o nunca, y yo no pensaba quedarme atrás, por supuesto. No podía. Me lo

impedía mi estúpida fe en mí mismo. Sin ellos, sin mis amigos, sin su ímpetu e implacable ambición, yo no habría escrito mucho más que aquellos dos primeros libros, acaso ni siquiera esos dos. Fueron ellos, mis testigos, los culpables de que no dejase de escribir... hasta el día de hoy... sin barruntar, no obstante, con qué maldito objeto, sin entender mucho más que lo indispensable: que se escribe sin ninguna meta ni sentido, que se escribe porque sí, porque hay que hacerlo, porque tal vez no haya nada mejor que hacer en la vida (¡tan predecible, la pobre) porque debe contarse lo que pasa, lo que muere o se enturbia en el camino, lo que se vive o se desea y no se consigue obtener. Es su puta ambición y su amistad lo que no me deja en paz un día, la que no me deja ser (simplemente) un decoroso profesor de literatura, un lector cualquiera, un satisfecho padre de familia y, quizá, también, este novelista de 45 años que escribe su vida (su ficción) en Aix narrándolos a ellos, cambiándolos y transfigurándolos...” (p. 167).

El orgullo decidido de Urroz –así lo llamaré ya en este brevísimo texto–, lo llevaron a los límites riesgosos moralmente de la soberbia, es así que, en su estancia en UCLA, “...Mi soberbia en aquella época debía ser bárbara: una cosa era estudiar a los grandes autores y otra cosa pretender emularlos. Yo era el único que había tenido el descaro de obsequiar a mis profesores y a varios compañeros de posgrado mis dos novelas y mis libros de poemas. ¿De veras pretendía ser leído, adulado, cuando había que leer, primero, a Roa Bastos y a García Márquez, a Onetti y a Borges? ¿Pretendía arrebatarles su precioso tiempo cuando apenas lo teníamos para escribir sendos ensayos sobre Cortázar, Paz, Neruda, Del Paso y

Lezama Lima? (...) Yo confieso, no lo había visto hasta entonces: jamás había reparado en el reto que implica imaginar un lugar donde los personajes van a sentir, soñar y matarse...” (pp. 259-260)

La auténtica motivación literaria de Urroz, se perfila líneas más adelante en una clara afirmación congruente con su pasión como escritor:

“...Creo que al final tenía que ver con cierta proclividad hacia la biografía y el biografismo, una íntima obcecación por borrar los límites entre la literatura y la vida, entre la ficción y la realidad, entre el relato novelesco y la biografía. Como si quisiera demostrar que, al final, también nosotros somos personajes de Niebla...” (p. 284)

Por supuesto que *La mujer del novelista* aborda con amplitud y profundidad a la vida en pareja, específicamente al vínculo matrimonial, una de las principales preocupaciones existenciales en la vida de Urroz, después de 30 años de ejercicio de escritor de literatura y también de poesía. De tal modo, el Novelista se explaya en tal sentido:

“... ¿De qué otra manera explicarse que Lourdes y yo hubiésemos cruzado (nunca ilesos) esas moradas del infierno durante 16 o 17 años? ¿De qué otro modo iluminar nuestra historia y darle un sentido? ¿Era simplemente el amor lo que nos unía, tal y como decían los abuelos? ¿A ese enardecido trastorno neuronal se reduce todo? Me niego a admitir que así

sea. O que solamente sea el amor. Deben ser otras muchas cosas combinándose: resistencias, circunstancias, fuerzas reprimidas, fuerzas eclosivas, necesidades, contingencias. ¿Acaso obra en ello la inteligencia emocional? ¿O se trata de la pura fuerza de la voluntad? ¿O de la fuerza despiadada de la costumbre, y no precisamente de ninguna fuerza volitiva? ¿Se trata del sexo y la atracción, de los imanes químicos del organismo? ¿O del miedo a quedarse sin el otro, el temor a no volverse a encontrar en este efímero valle? ¿Acaso la pura conveniencia? ¿La economía que aprieta, cierto pragmatismo financiero? ¿O cierto conformismo al que uno indefectiblemente arriba: más vale malo conocido que bueno por conocer? ¿Cuál de todas estas cosas es? ¿O son todas amaridadas? ¿Cómo hicimos para librar el reencuentro, la reincidencia, las cuotas, los costos, los cheques en blanco, los rencores, la venganza a la vuelta de la esquina?...” (p.294)

La Novela que, en palabras de Urroz, sería el vehículo indicado para abordar las problemáticas situacionales y simpatéticas profundas, sería aquella, “...de estilo y construcción desafiante, compleja, profunda, experimental, dialógica, totalizadora, difícil o fácil, no lo sé, pero la misma que muchos latinoamericanos de mi edad habíamos devorado con fruición diletante durante la adolescencia...” (p. 306)

Con esta concepción acerca de la Novela, Urroz se acercaba a la gran narrativa del *boom* latinoamericano, no a la sucesión de imitadores del *postboom*, sino a la grandeza de los originales escritores que pusieron a nuestra literatura en el escenario mundial de la cultura, esa cultura que como dijera Octavio Paz, nos hizo “contemporáneos de todos los hombres”.

En su estancia en los Estados Unidos, el Novelista continúa su ejercicio ininterrumpido de replanteamiento de su subjetividad literaria y, naturalmente, existencial “... ¿Cómo experimentaba el súbito triunfo de los otros? ¿Acaso lo que viví entonces lo trastoco hoy? ¿Perviertó los eventos? ¿La memoria me traiciona? ¿Triunfaba a mi manera y no me daba cuenta, ciego de mí? ¿O no triunfaba y quiero consolarme a costa de espurios subterfugios? No lo sé, pero algo sí tengo claro: hay un orden natural que ignoro. Decirlo así parece metafísico, no obstante, las cosas pasan cuando tiene que pasar o no pasan. Lo he corroborado infinidad de veces. Por supuesto, los humanos queremos rebelarnos a ese orden, a ese ritmo, pero aún esa abstrusa rebeldía forma parte intrínseca del tiempo y su orden. Alguna vez escuché a alguien decir algo así como “Cada libro tiene su lector y a cada uno le llega el libro a su debido tiempo...” (p. 365)

Más adelante, uno de los preclaros y competitivos amigos de Urroz, después de haber leído parte de *La mujer del novelista*, expresa: “... Es un libro inusual. No solo inusual entre tus libros, sino en el panorama de la literatura actual. No conozco nada parecido. La llamas, claro, “novela” pero es varias cosas a la vez: crónica, relato, memorias, diario, biografía cruzada, todo imbricado y a la vez desdibujado. De

sobra sabemos que esa capacidad, esa maleabilidad, es lo que hace a la novela el género más fascinante, divertido e impredecible de todos. Y eso es tu libro: impredecible... No me ha aburrido en ningún momento, y eso es lo importante, no sé si sea porque conozco las anécdotas, no sé si obedezca a la ambición de abarcarlo todo, no sé si sea por la confusión de historias o por tu osadía al destapar algunos asuntos públicos y otros privados...” (p. 381)

En el momento crítico de la permanencia de su vínculo marital, Gloria, la otra gran protagonista de la Novela, después de la lectura del libro *La mujer justa*, del escritor húngaro Sándor Márai, pensando en Eugenio el otro Eloy, piensa: “... Me quedé lívida, estupefacta. Cuando lo leí. ¿Odiaba a mi marido? ¿Lo amaba y lo odiaba a la vez? ¿Estaba loca y enredada como la mujer del libro de Márai? ¿Será éste el auténtico final de “toda” la historia? ¿Es Aix la culminación de nuestro despropósito de veinte años? ¿Es éste el escollo donde, al final, se hundió el barco? ¿Todo fue inútil como dice la mujer de Márai?...” (p. 393).

En posterior reflexión, el amigo del Clash –Crack- de Eloy, Javier Solti –en verdad o realidad, Jorge Volpi-, en carta le comenta: “... Terminar una novela es una experiencia extraña y traumática, lo sabes de sobra; una y otra vez confundes pasajes ficticios con otros vividos en la realidad. De pronto no recordaba cuál era cuál, y para colmo, había nombres del libro que pronunciaba en voz alta frente a Rosario o mis alumnos como si existieran en la realidad. Uno termina por sumergirse a tal grado en la ficción que de pronto descubre que no hay mucha diferencia entre una novela y la vida. Por eso, imagino, la desazón, la melancolía, cuando pones punto final: es como

despedirse del mundo, un poco como morir...” (p. 402).

Y es precisamente en ese necesario y fatídico despedirse del mundo, ese ir muriendo poco a poco, esa extraña y paradójica “muerte sin fin” que tan monumentalmente planteó José Gorostiza, con la que se enfrenta el Novelista en el año 2008 ante la muerte de su padre, con quien tuvo una relación llena de insólitas sorpresas, única ocasión a lo largo de la extensa novela que escribe poesía en verso, de la cual rescato su parte última:

“...Desde hace mucho ya no creo, perdí la fe, extirpé cualquier escombros de Dios o religión de mi alma...
Y me he sentido en paz, no obstante tengo fe en tu amor por mí.
Y creo que exististe para mí, Sé que naciste para vernos. En que un día (años después) me tuviste, y en que otro día, muy pronto, te irás...
En eso creo y no hay alivio y no hay sosiego...
Hay, por el contrario, rabia –esa ira que viene en la impotencia–
por no entender o fingir que entiendo a ráfagas que ya no volveré a besarte, que ya no volveremos a abrazarnos como antes, y que no volveré a encontrarme contigo JAMAS, NUNCA,
En un café, en la playa o en tu casa...” (p. 463)

Casi al final de la obra, el Novelista se pregunta: ¿Cuáles son los límites que el autor debe imponerse al escribir una novela? ¿Cuáles son las fronteras entre lo permisible y lo transgresor, la facultad de

traspasar y usurpar vidas ajenas, la intimidad de los otros, su sexualidad y sus secretos más recónditos? ¿Todo aquello que no es parte del dominio público? El Novelista cita: "... Contarlo todo tiene sus riesgos. Contarlo todo bajo la suposición de que el mundo ha estado esperando oírlo, cuando el mundo no ha estado esperando nada por el estilo. Lo único que el mundo ha estado esperando es que te calles un segundo. Hacer pública una relación entre dos es acabar con ella como relación de dos: demuestra que para empezar la relación nunca pudo haber tenido gran sentido si su finalidad tenía tan poco que ver con el amor. Se vuelve otra cosa. O sea, lo grandioso del amor sexual es que hace que te vuelvas ella y ella tú, pero cuando compartes la relación con todo el que pueda comprarse un libro, lo reduces. Deja de tener sentido. Es bueno para el negocio de los libros, supongo, pero tú sencillamente pierdes interés en la otra persona..." (P. 479).

En un punto ulterior, el Novelista narra un evento con su psiquiatra, que justamente tiene que ver con el punto literario y existencial, personal nodal de la ética de la Novela, el especialista en cuestión le espeta:

"... Usted es profundamente monógamo y profundamente polígamo. Deje de conflictuarse intentando saber cuál de los dos es. Se lo digo yo, Eloy: usted es las dos al mismo tiempo y está bien que sea así, pero no lo compartas con nadie..." (p. 500).

Por esa misma ruta, aproximándose al cierre de su Novela, Urroz entra a la densidad sintética y autoperceptiva de los balances, en una obra literaria monumen-

tal caracterizada por la autorreferencialidad implacable, la erudita intertextualidad, la genialidad de la metaficción discursiva y por supuesto, un sentido fino de la ironía, de una concepción paródica del mundo o los mundos y la vida o las vidas, que viene siendo la nota distintiva de la Generación del Clash, o del Crack. Volvamos a la voz del Novelista en este efecto:

"...Al menos he podido terminar esta novela... o casi. Al menos he podido contar esta historia en diez u once meses, la historia de mi generación, la de mis amigos escritores, la del México que dejé arrumbado, la historia de los libros que escribí, la de los triunfos que no tuve, la de las personas a quienes quise mucho y luego odié, también los que me odiaron y después me empezaron a querer (...) Abarqué mucho, conté mucho, pero no todo... No es el aliento el que flaquea, sino los días que se acaban, la transitoriedad de una vida que se cuele, fugaz, por las rendijas. No es el fin de una historia (o de muchas) lo que está por concluir, sino el tiempo entallado de contarlas, el año que me impuse para recobrarlo... Ese tiempo fluye, indefectible. Y yo debo terminar. En algún lado debo terminar con la maldita novela que me impuse. Falta poco..." (pp. 506-507).

Al final de su narrativa cumbre, de esta novela totalizadora y devorante, devorable a la vez, Urroz es invadido por la inevitable sensación de vacío y suspensión de sentido, por el agotamiento producto de un gran esfuerzo existencial consumado, por el formidable logro siempre provisional de vencer aunque sea de manera efímera, el cerco ontológico consustancial a lo humano. Sin embargo, en ese mismo momento, se entreabren las puertas de su percepción y se ilumina su escenario vital en toda su espléndida amplitud: "... ¿Qué

puede haber mejor en el mundo que conversar con mis amigos (...) recordar juntos lo mejor del pasado mientras te vas poniendo borracho una velada? ¿Qué puede haber mejor que no padecer una guerra o una espantosa enfermedad o la muerte de alguien que amas? Nada hay mejor, ¿no es cierto? Y lo estoy viviendo ahora, tengo todo eso ahora... Nada habrá mejor que lo que ya tenemos... lo digo en serio. Y lo peor es que yo ya lo sé y hubiera preferido no saberlo; lo peor es que puedo adelantarme a los hechos y verme en el futuro y recordar este momento, este año, este libro, y saber que no hubo nunca nada mejor en mi Vida con mayúscula..." (Pp. 514-515).

Urroz se ve fuertemente influido por veinte años de exposición y contacto profundo con el psicoanálisis, por ello, en sus postrimerías, la Novela no puede dejar de abordarse con la óptica de una literatura tan polémica y cuestionada, pero a la vez tan íntima en el desarrollo vital del escritor, es así que tenemos la interpretación de uno de sus caros y competitivos amigos: "... Escribiste un libro sobre tu relación con Gloria estos veinte años y, a la vez, sobre ese otro mundo posible con Lourdes, tu amiga y antigua amante, por pura venganza, por rencor. Dirás misa sobre la ficción, pero todos los involucrados lo leerán así... ¿Imaginas lo que significará para Gloria? ¿Descubrir, como ella lo hará, que has fabricado otra vida sin ella, que la has vivido y que inevitablemente la anhelas? El libro es tan bueno, justo porque decides no dar una respuesta al amor, y porque tampoco se la das a la vida, o a tu matrimonio. Pero en términos estrictamente de Gloria, esto me parece mucho peor que cualquiera de tus infidelidades previas, o las que narras en el libro: es la infidelidad suprema, escribir tu otra vida con otra mujer



(...) Es la historia de un escritor que las sacrifica a todas: a la que tiene al lado y a la que no tiene al lado al amalgamarlas en un solo libro. Lo que pasa es que Lourdes está en otro universo (uno paralelo), mientras que en realidad vives y cohabitas con Gloria (...) es tu libro más egoísta (y ya es decir) Y eso sí lo sabes, lo dices lúcidamente en alguna parte: los otros personajes entran y salen de escena, solo importas tú. Tampoco es un libro sobre nuestra generación, o sobre tus amigos: el Clash y nosotros solo importamos en la medida en que somos tus testigos (...) Es el libro que CORRIGE la injusticia del mundo, el libro en el que TÚ eres el único que importa, y en el que por fin los demás nos convertimos en accesorios. Es el libro en el que solo hay un triunfador: TÚ MISMO. No sé si te das cuenta, pero este libro es tu venganza, tu GRAN REVANCHA, contra nosotros, tus amigos que, o somos más exitosos que tú (...) o te han traicionado (...) Es en el fondo una magnífica muestra de PURA SOBERBIA (...) con este libro muestras tu rabia y tu recelo, y no buscas en absoluto la moderada felicidad, sino el sacudimiento (como cuando eras joven e impetuoso) (...) fiero, nada resignado. Hirviente. Y destructor (...) no deja de sorprender tu violencia soterrada hacia todos los que te rodean (...) es un libro que, en su afán por discernir cada sentimiento

tuyo hacia tus personajes (tu familia y tus amigos), no duda en destazarlos, en exhibirlos. Y eso lo hace tan apasionante (...) tu mejor libro (...) pero el precio que pagarás, me temo, será caro, muy caro. Y parece que es justo lo que quieres, y por eso lo has escrito, acaso: para por fin desprenderte de la agobiante sombra de tus amigos y de la aún más agobiante sombra de tu mujer. Solo ten cuidado, porque se podría cumplir lo que deseas (...) Es en resumen, un libro monstruoso, digno de mostrarse, de exhibirse y de devorarse, aunque pueda terminar devorándote a ti y a tu mundo..." (Pp. 524-527).

Finalmente, el Novelista se arriesga a establecer su perspectiva, propiamente su posición, en lo relativo al conflicto situacional amoroso: "... Lourdes no entendía nada. ¿Cómo hacerle comprender? ¿Cómo transmitirle que no se trata de eso en lo absoluto? ¿Cómo decirle que el amor no existe o si existe nadie lo conoce y si alguien lo conoce nadie lo entiende y que al final tampoco se trata de eso? Se trata de mi vida, de su vida, de la vida de mis hijos, de la vida de Isabelle, de la vida de cada uno y cada quien... y de qué se hace o no se hace con la vida, de las decisiones, de lo que se elige o lo que se deja atrás, en el camino... No hay más, a eso se reduce todo... ¿Cómo hacérselo entender?

Hay cosas que no se dejan al amor o al desamor, igual que hay cosas que no se dejan al azar... Hay cosas que se eligen, Lourdes. Mi familia, mi esposa, era una de ellas, y estas nada tienen que ver con su pregunta, nada..." (P. 530).

Eloy Urroz, es el formidable escritor del pragmatismo moral, del racionalismo argumentativo, del psicoanálisis irrenunciable, sin duda, pero ante todo, es el individuo que al acercarse a la cincuentena vital, es el individuo liberal que ha encontrado su identidad con una actitud lograda en una concepción del mundo y la vida sustentada en *La Felicidad de la Aquiescencia*, un reconocer que las cosas son como son, y están donde deben estar, en un sentirse pleno por la virtud del poder de vivir y ser moderadamente feliz. Aunque para eso, tenga que hacer una suprema declaración de amor, calibrada en el más genial y profundo de los padecimientos:

"...Y también sé que albergo, a ratos, una fantasía: abandonarte, Lourdes,irme lejos..." (P. 531)

Ciudad Juárez, Chihuahua



LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

Perfil de Egreso

Al concluir sus estudios el pedagogo podrá:

- Explicar la problemática educativa de nuestro país con base en el conocimiento de las teorías, los métodos y las técnicas pedagógicas y del Sistema Educativo Nacional.
- Construir propuestas educativas innovadoras que respondan a los requerimientos teóricos y prácticos del sistema educativo, basándose en el trabajo grupal e interdisciplinario.
- Realizar una práctica profesional fundada en una concepción plural humanística y crítica de los procesos sociales en general y educativos en particular.
- Diseñar, desarrollar y evaluar programas educativos con base en el análisis del sistema educativo mexicano y el dominio de las concepciones pedagógicas actuales.

Campo laboral

El egresado podrá desarrollar sus actividades en:

- Instituciones educativas de los sectores público y privado, desde el nivel preescolar hasta el superior.
- Instituciones sociales como hospitales, asociaciones civiles, organismos gubernamentales.
- Medios de comunicación social.
- Centros de investigación educativa.
- Empresas públicas.

Requisitos de ingreso

1. Certificado de estudios de nivel medio superior y/o constancia de estudio terminal con promedio mínimo 7.0 (original y dos copias).
2. Acta de nacimiento (original y dos copias).
3. CURP (original y copia).
4. Certificado médico.
5. Dos fotografías tamaño infantil, blanco y negro.
6. Ficha de aspirante original o folio comprobante de presentación de examen CENEVAL.
7. Realizar pago por concepto de inscripción de \$600.00

Costos

Ficha de Examen CENEVAL: \$650.00
Inscripción: \$600.00
Semestre: \$3500.00

Campus en los que se oferta

JUÁREZ

PARRAL

DELICIAS

CUAUHTÉMOC

MADERA

LAE



LICENCIATURA EN ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

Perfil de Egreso

El profesional de la educación en el campo de la administración y la gestión educativa será capaz de:

- Conocer, analizar, interpretar e intervenir en las instituciones, organizaciones y en las prácticas educativas.
- Identificar el contexto, las condiciones y los factores que han dado pie al diseño, implementación, seguimiento y evaluación de políticas educativas.
- Proponer estrategias para hacer más eficiente la gestión en el sistema educativo.

Campo laboral

El egresado de la licenciatura en administración educativa podrá desarrollar sus actividades en:

- Instituciones de educación básica, media superior y superior (federal, estatal, regional y municipal).
- Instituciones de educación especial, escuelas clínicas y centros psicopedagógicos.
- Instituciones de asistencia social: DIF, SSA, IMSS, ISSSTE, etc.
- Delegaciones del Distrito Federal, en sus áreas de servicio a la comunidad con programas educativos, culturales y asistenciales.
- Instituciones federales (Secretaría de Seguridad Pública, SEMARNAT, Gobernación, Policía Federal, SEDESOL, IFE, etc.)
- Empresas y Asociaciones en sus áreas de servicio y capacitación.
- Departamento de asesoría pedagógica según el área de intervención.
- Organizaciones privadas con programas culturales y atención a movimientos juveniles.
- Organizaciones privadas no educativas en áreas de administración y servicios.

Requisitos de ingreso

1. Certificado de estudios de nivel medio superior y/o constancia de estudio terminal con promedio mínimo 7.0 (original y dos copias).
2. Acta de nacimiento (original y dos copias).
3. CURP (original y copia).
4. Certificado médico.
5. Dos fotografías tamaño infantil, blanco y negro.
6. Realizar pago por concepto de inscripción de \$600.00

Costos

Registro al proceso de admisión: \$100.00
Inscripción: \$600.00
Semestre: \$3500.00

Campus en los que se oferta

PARRAL

JUÁREZ

EX ALUMNOS DE LICENCIATURAS Y MAESTRÍAS UPNECH

¿NO SE HAN TITULADO?
¡TENEMOS NUEVAS OPCIONES PARA USTEDES!