



12

Revista Panamericana de Pedagogía

SABERES Y QUEHACERES
DEL PEDAGOGO

REVISTA SEMESTRAL/ Núm. 12/NUEVA ÉPOCA/2008



UNIVERSIDAD
PANAMERICANA

FACULTAD DE PEDAGOGÍA

Minos
III MILENIO
EDITORES

COLECCIÓN PEDAGÓGICA

Nueva Época Núm. 12
México, D.F., 2008

RECTOR DE LA UNIVERSIDAD PANAMERICANA
Dr. Jorge Gutiérrez Villareal.

RECTOR DE LA UNIVERSIDAD PANAMERICANA, SEDE MÉXICO
Lic. José Manuel Núñez Pliego.

DIRECTORA DE LA FACULTAD DE PEDAGOGÍA
Dra. María del Carmen Bernal González.

CONSEJO EDITORIAL
Dra. María del Carmen Bernal González
Dra. Elvia Marveya Villalobos Torres.

CONSEJO ASESOR Y CONSULTOR
Dra. Clara Carpy, Universidad Nacional Autónoma de México.
Dr. Anthony J. DeNapoli, Dean of International Affaire Fishler School of Education Nova Southeastern University, North Miami Beach, Florida.
Dra. María Guadalupe García Casanova, Universidad Nacional Autónoma de México.
Dra. Regina Jiménez-Ottalengo, Universidad Panamericana.
Dr. Héctor Lerma Jasso, Universidad Panamericana.
Dra. Ana Teresa López de Llergo Villagómez, Universidad Panamericana.
Dra. Mónica del Carmen Meza Mejía, Universidad Panamericana.
Dra. Concepción Naval Durán, Universidad de Navarra, España.
Dra. Luz Pérez Sánchez, Universidad Complutense, España.
Dra. Beatriz Quintanilla Madero, Universidad Panamericana.

DIRECTORA EDITORIAL
Elvia Marveya Villalobos Torres.

Certificado de licitud de título y contenido: 11632
Reserva de derechos al uso exclusivo de la publicación:
«REVISTA PANAMERICANA DE PEDAGOGÍA, SABERES Y
QUEHACERES DEL PEDAGOGO»: 04-2002-062516550200-102

DERECHOS RESERVADOS
© CENTROS CULTURALES DE MEXICO, A.C.
Universidad Panamericana, Augusto Rodin, núm. 498,
Insurgentes Mixcoac, c.p. 03920, México, D.F.
Teléfono: 5482.1684 5482.1600 5482.1700
Fax: 5482.1600 extensión 5357
Primera edición: mayo, 2001
ISSN 1665-0557

©MINOS TERCER MILENIO, S.A. DE C.V.
servicioalcliente@minostercermilenio.com
www.minostercermilenio.com

PROHIBIDA LA REPRODUCCIÓN PARCIAL O TOTAL DE ESTA OBRA,
SIN PERMISO POR ESCRITO DEL EDITOR.

Los criterios de los autores son de su exclusiva responsabilidad.
Esta publicación tiene un tiraje de 500 ejemplares y aparece semestralmente.

Revista Panamericana de Pedagogía

SABERES Y QUEHACERES
DEL PEDAGOGO

ESCRIBEN EN ESTE NÚMERO:

Pilar Baptista Lucio
Jaime Marcolino Barreiro González
Magdalena Bosch
María Guadalupe García Casanova
Concha Iriarte Redín
Ana Teresa López de Llergo
Mariel Sarai Martínez Dueñas
Sonia Rivas Borrell
Claudia F. Ortega Barba
Elvia Marveya Villalobos Torres

CONTENIDO

PRÓLOGO	7
----------------	---

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

Seymour Papert: Parábolas para explicar el debate sobre las TIC en la educación <i>Pilar Baptista Lucio</i>	11
---	----

Armonizar alma y cuerpo a través de la belleza. La aportación del idealismo <i>Magdalena Bosch</i>	23
--	----

Evaluar la calidad de los programas de educación temprana a través de un protocolo. Un estudio de caso <i>Sonia Rivas Borrell</i>	43
---	----

NOTAS

La escuela para padres, un testimonio de modelo de éxito <i>Jaime Marcolino Barreiro González</i>	67
---	----

El pensamiento pedagógico de Platón <i>María Guadalupe García Casanova</i>	77
--	----

Principios de la intervención psicopedagógica <i>Mariel Sarai Martínez Dueñas</i>	95
---	----

GLOSA

¿Desde cuando la autoestima?

Ana Teresa López de Llergo

103

RESEÑAS

SANTANA VEGA, Lidia E.

**Orientación educativa e intervención
psicopedagógica. Cambian los tiempos,
cambian las responsabilidades profesionales**

Concha Iriarte Redín

121

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto;

FERNÁNDEZ-COLLADO, Carlos;

BAPTISTA LUCIO, Pilar

Metodología de la investigación

María Guadalupe García Casanova

125

CROVI DRUETTA, Delia

**Comunicación educativa y
mediaciones tecnológicas: Hacia nuevos
ambientes de aprendizaje, serie:**

Autores y actores de la educación

Claudia F. Ortega Barba

129

PAULA, Isabel

**¡No puedo más! Intervención cognitivo-conductual
ante la sintomatología depresiva en docentes**

Elvia Marveya Villalobos Torres

135

**PUBLICACIONES DE LA FACULTAD DE
PEDAGOGÍA Y LA ESCUELA DE MEDICINA**

143

PRÓLOGO

Nuestra revista doce camina entre temas que a primera vista parecerían disímbolos. Aquí un botón de muestra: las TIC, Platón, la belleza, la autoestima...

Nada más lejos de la verdad. Este número presenta un variado abanico de matices que no pierden de vista nuestro centro: la persona en su prodigiosa integralidad.

Ya lo sabía el mundo antiguo: nada como las sencillas parábolas para «salirse» de la propia realidad y entenderla mejor. Y eso es lo que, a lo largo de conferencias y libros, ha hecho Seymour Papert para hacernos reflexionar sobre la resistencia que, en el mundo educativo, generan las TIC. Pilar Baptista Lucio lo retrata muy bien en **Seymour Papert: parábolas para explicar el debate sobre las TIC en la educación**. De la complejidad del cambio social nos introducimos con Magdalena Bosch a un ámbito diferente: **Armonizar alma y cuerpo a través de la belleza**, un escrito que indaga en este difícil equilibrio; la autora apuesta por un período histórico muy concreto, el idealismo, con su visión positiva e integradora del hombre como respuesta a este gran desafío educativo.

Sonia Rivas Borrell, en su artículo **Evaluar la calidad de los programas de educación temprana a través de un protocolo**, analiza un estudio de caso en un centro del norte de España, describiendo el protocolo diseñado y aplicado para evaluar la calidad de un programa de educación temprana trilingüe (castellano, vascuence e inglés). En **La escuela de padres, un testimonio de modelo de éxito**, Jaime Marcolino Barreiro González parte de los orígenes de estas escuelas y sus contenidos, para plantear una escuela de padres que opera desde 1995 y cuyo modelo se

extiende no sólo a varias ciudades de la República, sino también a otras de América Latina, todo ello con la intención de testimoniar cómo los padres pueden —y deben— comprometerse con el proyecto educativo de la escuela.

María Guadalupe García Casanova, en su trabajo **El pensamiento pedagógico de Platón**, nos lleva de la mano por el itinerario histórico, filosófico y sociológico de la Grecia del siglo V a.C., que configuró las ideas de este gran filósofo y desembocó en sus reflexiones sobre el ámbito educativo. Para aquellos interesados en la función orientadora, Mariel Sarai Martínez Dueñas presenta **Principios de la intervención psicopedagógica** y formula las ideas rectoras que dan cimiento a esta indispensable y específica rama de la pedagogía.

Ana Teresa López de Llergo, en su «Glosa», **¿Desde cuándo la autoestima?**, esboza las ideas primordiales de un libro que aborda este tema tan en boga; las páginas de la obra están dedicadas a las mujeres que quieren, honestamente, responder a tres cuestionamientos: quién soy, de dónde vengo y a dónde voy.

En la sección «Reseñas», cuatro libros suscitarán el interés de los docentes: **Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales**, de Lidia E. Santana Vega; **Metodología de la investigación**, de Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández-Collado y Pilar Baptista Lucio; **Comunicación educativa y mediaciones tecnológicas: hacia nuevos ambientes de aprendizaje**, de Delia Covi Druetta, y **¡No puedo más! Intervención cognitivo- conductual ante la sintomatología depresiva en docentes**, de Isabel Paula.

Esta revista quiere ser, pues, una puerta abierta a algunos temas medulares que para nosotros, los pedagogos, valen la pena reflexionar.

Eloia Marveya Villalobos Torres

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

SEYMUR PAPERT: PARÁBOLAS PARA EXPLICAR EL DEBATE SOBRE LAS TIC EN LA EDUCACIÓN

Pilar Baptista Lucio

Pilar Baptista Lucio



Licenciada en Comunicación, Universidad Anáhuac. Maestría en Comunicación y doctorado en Sociología, Universidad del Estado de Michigan. Perteneció al Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT. Directora del Centro Anáhuac de Investigación, Servicios Educativos y Posgrado, Facultad de Educación, Universidad Anáhuac. Miembro del Consejo Técnico para la prueba de Competencias de Tecnologías de Información y Comunicación, del Consejo Técnico para el Exani III (CENEVAL) y coordinadora del Consejo Asesor Pedagógico para UNETE (Unión de Empresarios por la Tecnología en la Educación).
Correo electrónico: [pbaptista@anahuac.mx].

RESUMEN

Este artículo recupera las «parábolas» que Seymour Papert ha narrado en conferencias y relatado en libros, para explicar la complejidad del cambio social que supone la aparición de las TIC en la educación. Papert es considerado el experto mundial en el tema. Sus parábolas provocan la reflexión sobre la resistencia de la escuela y el uso erróneo de las TIC, mientras otros sectores se han transformado de manera fundamental. La clave para el aprendizaje es reconocer en las TIC, herramientas para pensar y construir.

Palabras clave: parábolas; TIC; escuela; aprendizaje.

ABSTRACT

This article recapitulate Seymour Papert's parables which express a very complex social change, that of information technologies at school. Papert is considered the world's foremost expert on how technology can provide new ways to learn. His parables wonder how sectors of human activity such as medicine, transportation and communications were transformed beyond recognition during the twentieth century. Compared with such megachange the practices of school have been virtually static. He emphasize that the key new learning is to recognize technologies as thinking and knowledge construction tools.

Key words: parables; information technologies at school; school; learning.

INTRODUCCIÓN

Por lo menos veinte años cuenta ya la computadora personal y una década Internet, en hogares y centros educativos. Pese a su crecimiento explosivo —se dice que para tener una cifra en millones, la televisión tardó dieciséis años y el Internet sólo tres—, la discusión en torno a las «nuevas tecnologías»¹ prosigue airadamente en cuanto a su papel en la educación. Los docentes se preguntan: «¿Mejoran o perjudican la lecto-escritura?»; los directivos de la escuela: «¿Apoyan al docente u obstaculizan su labor?». «¿Vale la pena la inversión?», se cuestionan los políticos. Los bancos y organismos internacionales, antes de otorgar fondos a proyectos tecnológicos, se plantean: «Pero, ¿acaso existen estudios que prueben que las TIC mejoran el logro académico?»; y los periodistas recogen

¹ NTIC son las siglas de «nuevas tecnologías de la información y comunicación» para denominar tanto al conjunto de herramientas relacionadas con la transmisión, procesamiento y almacenamiento digitalizado de información, como al conjunto de procesos y productos derivados de las nuevas herramientas (*hardware* y *software*). Se empezó a utilizar el término «nuevas» para diferenciarlas de los *mass media* tradicionales (prensa, radio, cine, televisión); pero como ya se expresó, desde hace más de diez años (Cabero, 1996), «nuevas» es un término poco afortunado porque la novedad no se mantiene con el tiempo, por ello hoy en día se utiliza simplemente el término TIC, para referirse a la convergencia digital de medios anteriores —telefonía, procesamiento de datos, animación, textos, radio, imagen, video, etcétera— que permiten el manejo de la información.

todas las respuestas para publicar cosas como: «Los niños no leen, ni escriben; usan más sus *gadgets* tecnológicos», «Los profesores tienen miedo a las computadoras», «Los diputados dicen que Enciclomedia no sirve», «El Banco Mundial declara que no hay relación entre las TIC y el puntaje obtenido en la prueba PISA». Lo cierto es que en la educación, el potencial de las TIC dista mucho de ser entendido y cuesta aún más explicarlo, porque todos tienen diferentes ideas de lo que debe ser la educación.

Seymour Papert²—considerado el máximo experto mundial en el tema de cómo las computadoras pueden revolucionar el aprendizaje y la educación— ha sido el mejor «*explainer*»³ sobre cómo las tecnologías computacionales ayudan a los niños. Estudia esta posibilidad desde 1960 cuando, inmerso en su trabajo de investigación con Jean Piaget sobre cognición y aprendizaje infantil, visitó al doctor Minsky en el MIT y conoció por primera vez una computadora. Y él mismo explica⁴ que cuando realizó algo de programación, tuvo «obsesión de juntar a los niños y a las computadoras» pues advirtió en este medio una ampliación del intelecto para todas las personas, pero en especial para los niños como herramienta de exploración y construcción de conocimiento. Posteriormente fue cofundador del Media Lab en el MIT, donde ha realizado investigación en las líneas de epistemología y futuro del aprendizaje⁵.

² El doctor Seymour Papert nació en Sudáfrica en 1928. Estudió matemáticas y se interesó en cómo éstas promueven el desarrollo del pensamiento en los niños. Trabajó con Jean Piaget en la Universidad de Ginebra, de 1958 a 1963. Después, en el MIT (Massachusetts), se doctoró en inteligencia artificial. Ahí es cofundador del Media Lab, donde ha realizado investigación e innovación en esta línea de estudio. Él es el inventor del lenguaje de programación LOGO y es autor de los libros: *Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas*; *The Children's Machine: Rethinking School in the Age of the Computer* y *The Connected Family: Bridging the Digital Generation Gap*.

³ Traducido literalmente como un «explicador» en el sentido que nos refiere Thomas Friedman en su libro *The World is Flat*, donde menciona en varios capítulos la necesidad que tiene la sociedad de *los explainers* quienes, en un mundo convergente, construyen puentes para que personas de distintos campos puedan entenderse y fusionarse.

⁴ Seymour Papert, *Discurso en el Imperial College de Londres*, 1998.

⁵ [<http://www.media.mit.edu/>].

Establecida, pues, la trayectoria de este extraordinario académico e investigador, pasemos a analizar sus parábolas.

Papert mismo cuenta ⁶ que, molesto de impartir tantas conferencias sobre tecnología en la educación —donde, a su juicio, el público se limitaba a hacerle preguntas que no sólo ignoraban las cuestiones esenciales, sino que llevaban la discusión a temas equivocados—, comunicó a la audiencia que mejor relataría una «parábola» y preguntó: «¿Acaso se organizan conferencias sobre el papel del lápiz en la educación?».

PARÁBOLA: «UN LÁPIZ EN CADA CLASE» ⁷

Imaginen que la escritura se inventó en Foobar, un país que hasta entonces había generado cultura, poesía, filosofía y ciencia, exclusivamente por medio de tradición oral. A los educadores de este país imaginario se les ocurre que esta nueva tecnología de lápiz, papel e impresos, puede tener un efecto muy beneficioso en las escuelas de Foobar. Los más radicales proponen que hay que dotar de lápiz, papel y libros a todos los profesores y niños del país. Sugieren también suspender las clases por seis meses para que todos aprendan el nuevo arte de leer y escribir. Otros, más cautelosos, proponen que primero se enseñe «escritura a lápiz» a una pequeña parte de la población y observar en pequeña escala qué sucede, antes de implementar la innovación a los demás. Los políticos de Foobar anuncian con fanfarrias un plan cauteloso pero radical: en cuatro años, un lápiz y un cuaderno estará en cada clase del país, de manera que todos los niños —ricos y pobres— tendrán acceso a la escritura. A la par, psicólogos educativos y otros académicos empiezan a medir el impacto de los lápices en el aprendizaje, concluyendo —no sorprende— que los lápices no contribuyen a un mejor aprendizaje.

⁶ La parábola es una forma narrativa para explicar algo muy complejo; posee un fin didáctico: por analogía o semejanza se deriva una enseñanza relativa a un tema que no es del todo explícito. Papert señaló que le gustan mucho las parábolas, quizás porque es un gran lector de la Biblia. La presente cita se refiere a lo narrado en su conferencia magistral, Columbia College, Chicago. Julio 20, 2006.

⁷ Seymour Papert, *Computers in the Classroom: Agents of Change*.

Papert ilustra con estas semejanzas una discusión desenfocada, pues se centra en la tecnología —en este caso, en la escritura— que aleja del análisis al verdadero protagonista del fenómeno: el aprendizaje. El autor piensa que el debate refleja un materialismo primitivo y un pensamiento tecnocéntrico, donde importa más la máquina que lo que puede realizarse con ella. En este sentido, hay una obsesión con el objeto mismo; se olvida que las TIC están ligadas a la revalorización de procesos de enseñanza-aprendizaje y a una revolución en lo cognitivo. Lo anterior pocas veces se toma en cuenta y la comunidad educativa, en general, no vislumbra más allá de lo que tradicionalmente ha hecho: enseñar un currículo establecido, dividir el conocimiento por materias y evaluar el logro académico con pruebas estandarizadas. Esto, según Papert, pertenece a un contexto histórico anterior ⁸.

Papert sostiene que el proceder escolar está tan enraizado en el pensamiento de las personas, que cuando piensan en TIC y educación, lo hacen de una manera determinada por los estándares que siempre han vivido dentro de una escuela. No debe sorprendernos que discusiones e incluso estudios muy serios se desarrollen en torno al monto de los recursos invertidos en inyectar tecnología a las escuelas —que no cambian— y a la desilusión por los hallazgos de investigación que muestran un mínimo impacto en el desempeño académico de los niños. Para explicar esta situación narra la siguiente parábola ⁹:

PARÁBOLA: «VER LA TECNOLOGÍA A TRAVÉS DE LOS ANTEOJOS DE LAS ESCUELAS»

En el siglo XIX, un brillante ingeniero inventa un motor de jet. Lleva su invento a la gente que quizás podría revolucionarlo. Pero los que se dedicaban a este giro —el de los carruajes— tenían una idea muy clara del transporte: básicamente una caja de madera con ruedas y tirada por caballos. De manera que amarraron el motor de jet a un carruaje, para juzgar si

⁸ Seymour Papert, **Obsolete Skill Set: The 3 Rs**.

⁹ Seymour Papert, **Looking at Technology Through School-Colored Spectacles**.

era de ayuda para los caballos. El carruaje se rompió en mil astillas y el invento fue desechado por inservible. Los dueños de carruajes de la comunidad vecina pensaron que a ellos este invento sí podría servirles. Entrenaron a los cocheros e hicieron múltiples experimentos con distintos ejes de carreta. Los cocheros engrasaron los ejes, más y más, a fin de aumentar la velocidad de los carruajes.

Al relatar esta parábola, Papert concluye que el error más frecuente es considerar a la tecnología como el medio que mejorará viejas prácticas de las escuelas, cuando en realidad las hará obsoletas. Las discusiones dentro y fuera de los centros educativos versan sobre si mejoran o no viejas prácticas: está ausente la reflexión sobre cómo puede ser la escuela del mañana y en qué puede ser diferente con las llamadas «nuevas tecnologías». Y es que las escuelas —tal y como las conocemos— fueron producto de una época, específicamente del siglo XIX, donde la tecnología de información era la escritura (en pizarrón), algunos libros (impresos) y el profesor como la única autoridad diseminando el conocimiento. Entonces, «¿por qué imponer un rol a las TIC que tiene las limitaciones de la tecnología de otra época?»¹⁰.

Preocupa sobremanera a Papert la enorme resistencia al cambio que se advierte en las escuelas. La medicina, las industrias de transformación, las comunicaciones y los transportes han implementado megacambios. En contraste, las prácticas escolares se han mantenido estáticas. Sobre esta inmovilidad, Papert expuso ante el Congreso de los Estados Unidos¹¹, los mecanismos «estabilizadores» de las escuelas —a los que llamó «fijar el sistema»— y que describió a los senadores... con una parábola.

¹⁰ Seymour Papert, *ibidem*.

¹¹ Seymour Papert, en sus declaraciones ante el Comité Especial en Asuntos de Tecnología en las Escuelas.

PARÁBOLA: «¿ARREGLO LOCAL O TRANSFORMACIÓN GLOBAL?»¹²

El pueblo de un país ficticio sólo come «suetz», un comestible que nutre aunque a largo plazo no es bueno para la salud (contiene mucha grasa). Por ello, los doctores e investigadores de este país se dedican a incrementar la calidad del «suet», para hacer de éste un alimento que mejore la salud de las personas. Un buen día, las conexiones y contactos al exterior se establecen y una gran variedad de alimentos pueden importarse a esta nación: verduras, frutas y carnes empiezan a llegar. Entonces, los líderes nacionales le piden a los doctores que trabajan con el «suet», que diseñen una dieta basada en los nuevos alimentos, provenientes de otras partes del mundo; invertirán para tal efecto recursos de manera que, a un mediano plazo, puedan tener una población más saludable. Sin embargo, los doctores de «suet», no saben nada acerca de los nuevos nutrientes, sólo saben acerca del «suet». De manera que continúan estudiando y experimentando para mejorar el «suetz» e inventan nuevos aditivos que plausiblemente mejorarán la dieta y, por ende, la salud de las personas.

Seymour Papert compara a los profesionales de la educación con los doctores de «suet»: tienen la oportunidad de educar a los niños de otra manera, y ellos se dedican a mejorar el modelo y el sistema establecidos, en vez de explorar métodos y procedimientos innovadores. Sus metas se quedan cortas, quizás por el miedo a lo desconocido. Por ejemplo —se pregunta Papert—, ¿por qué dividir «lo que se aprenderá» en primero, segundo, tercero, cuando esto es arbitrario? ¿Por qué pensar únicamente en el «aula», cuando existen variedad de escenarios? ¿Por qué tener currículos preestablecidos, cuando esto implica una visión casi totalitaria de la educación? ¿Por qué temerle a la inversión, cuando las TIC deben estar en el rubro de los «edificios e infraestructura», y no el de «papelería y lápices»? Papert tiene razón: el resultado de esta estrechez de miras será un abismo cada vez más grande entre el mundo del trabajo y el de la escuela. En el primero, existen nuevas formas de interactuar: desde las teleconferencias

¹² Seymour Papert, *Technology in Schools: Local fix or Global Transformation?*

hasta los horarios flexibles; las oficinas no asignadas con estaciones de trabajo; los medios globales de comunicación que permiten interactuar con otros trabajadores en diversas partes del mundo. En las escuelas, en cambio, todo parece seguir exactamente igual. (Bueno, quizás existan computadoras e Internet, pero se usan para aprender los mismos temas, y después de tantos años, el *establishment* —políticos, directivos, académicos— sigue amenazando sobre la cancelación de los proyectos tecnológicos).

Quizás la parábola de Papert más conocida —pues la hemos oído varias veces, aunque no siempre referida a él como su autor— sea la de los viajeros del pasado, que narra en las primeras páginas de su libro sobre el niño y las computadoras ¹³.

PARÁBOLA: «VIAJEROS DEL PASADO NOS VISITAN»

Imaginen a una comitiva de viajeros de otro siglo. Un grupo es de cirujanos, otro de profesores. Ambos están ansiosos de ver cómo han cambiado las cosas en su profesión en el futuro que visitan. Imaginen la sorpresa de los médicos decimonónicos, en el quirófano de un hospital moderno. Sabrían que están ante un tipo de intervención quirúrgica, quizás de qué órgano se trata, pero sería muy difícil precisar —simplemente por observación— qué desea lograr el médico: ¿Qué son todos esos aparatos y dispositivos alrededor del paciente? ¿Por qué existe esa cantidad de gente alrededor, vestida de esa manera? Los rituales del lavado antiséptico y la administración de la anestesia, los zumbidos de los aparatos electrónicos, las luces tan brillantes en el techo —todo tan familiar para las audiencias televisivas—, tan extraño para los doctores del siglo XIX.

En cambio, continúa Papert, «el grupo de profesores visitando la escuela del siglo XXI, reaccionaría muy diferente al grupo de los cirujanos. Observan un aula en donde casi nada les es ajeno. Tal vez uno o dos objetos les causen extrañeza. Notan algunas técnicas didácticas diferentes e

¹³ Seymour Papert, *Children and the Machine*, cap. 1 (1992). En español, el libro está traducido como *La máquina de los niños. Replantearse la educación en la era de los ordenadores*.

incluso discutirían sí ello es para bien o para mal, pero entenderían perfectamente los objetivos y metas que se propone el docente, incluso podrían pararse enfrente y suplirlo.

Hasta aquí, la parte de la parábola más conocida, pero en el libro continúa el relato con un escenario que completa la situación que se busca entender:

Los profesores reconocieron los procedimientos de la escuela pero, de haber ido a visitar la casa de alguno de los alumnos, se hubieran sorprendido muchísimo. Imaginen que llegan a la casa del niño y observan que el alumno se ha transformado. Es industrioso y alerta, aprende las reglas y estrategias de algo que aparentemente parece una tarea. Se acercan y observan un videojuego, y aunque en principio pusieron atención en esta nueva tecnología, lo que realmente les impresionó es el esfuerzo intelectual de los niños, el nivel de atención y lo que aprendían en tan poco tiempo.

Se observa que el tema recurrente en las parábolas de Papert es la miopía de la escuela, de las autoridades educativas y de los maestros ante las posibilidades de la tecnología. Ahora bien, ¿qué vio Papert desde el primer momento y que los demás no pueden precisar?

ANALOGÍA DE LEONARDO DA VINCI Y LOS HERMANOS WRIGHT

Cuenta Papert ¹⁴ que Leonardo Da Vinci (1457-1519) soñó con la posibilidad de volar y ello quedó asentando en sus dibujos. Sin embargo, fue hasta 1903 que los hermanos Wright pudieron inventar el aeroplano, puesto que existía ya la tecnología necesaria para hacerlo funcionar. De la misma manera, hoy en día tenemos las tecnologías de información y comunicación para lograr lo que educadores nacidos en el siglo XIX, postularon que debiera ser la educación. En los dibujos de Leonardo observamos excelentes diseños. Pero para realmente volar se necesitaron otras

¹⁴ Seymour Papert, *The Constructive Power of Digital Media*.

herramientas: conocimientos de física, combustibles y materiales que antes no se conocían.

La «parábola» o analogía con la aviación explica lo que educadores de la talla de María Montessori, John Dewey y Jean Piaget soñaron con hacer, y ya es posible con las TIC: el aprender haciendo; el ser un productor de contenidos; el estar en control del propio aprendizaje; el emplear procesos de pensamiento superior, y múltiples formas de aprender a través de los sentidos en entornos estimulantes y actividades socialmente significativas. Pero esta revolución no se logrará con programas tutoriales donde se practica algo repetitivamente, ni con profesoras como la voz cantante de la clase, impartiendo contenidos sin aparente significado y con miles de datos para memorizar. Las herramientas de computación e Internet deben cambiar procesos epistemológicos y antiguas dinámicas de clase.

No es de extrañar que Papert, discípulo de Piaget, advierta en las TIC no un apoyo didáctico, sino unas herramientas del intelecto. Papert describe a su maestro como un gigante en el campo de la teoría cognitiva¹⁵. Es él quien primero toma en serio el estudio de cómo piensan los niños, con aportaciones que han influido en todos los ámbitos.

Piaget ciertamente fue un científico. No fue un educador, ni propuso intervenciones educativas, pero su singular discípulo —Seymour Papert—, ha puesto en acción sus aportaciones teóricas: el lenguaje Logo; el logolego; los crickets, y otros tantos proyectos que nos hablan de un apasionado de la educación. Estudia cómo el ser humano construye el conocimiento y no le interesa o desprecia cómo la educación formal interviene en dicha construcción¹⁶.

Si la pregunta central piagetana es ¿qué caminos siguen los niños cuando alcanzan un conocimiento?, Papert la responde con propuestas muy claras que implican contundencia: dando mejores oportunidades

¹⁵ Seymour Papert, **Papert on Piaget**.

¹⁶ Cita última de Internet.

para construir, ya sea con ambientes apropiados, materiales adecuados —incluidas aquí en primerísimo lugar las TIC—. Sin embargo, Papert advierte que «hay un mundo de diferencias entre lo que las computadoras pueden hacer y lo que la sociedad elegirá hacer con ellas», y esta brecha entre lo que se podría hacer y lo que realmente se hace, es un misterio que Papert ayuda a elucidar con sus parábolas: «Claro está que las parábolas no prueban nada acerca de la tecnología en la educación, pero estoy seguro que proveen de fundamentos a aquello que debe ser experimentado y que apunta a la necesidad y a la posibilidad de invertir en el avión educacional». ■

BIBLIOGRAFÍA

FRIEDMAN, Thomas L., **The World Is Flat: A Brief History of the Twenty-first Century**, Paperback, 2007.

PAPERT, Seymour, «The Constructive Power of Digital Media», conferencia dictada en el Imperial College, London, junio 2, 1998, disponible en **The Connected Family** [en línea], en: <http://www.connectedfamily.com/main_alt.html>, recuperado junio, 2007.

_____, **Time Magazine**, número especial «Las grandes mentes del siglo», 29-III-1999, p. 105.

_____, «Computers in the Classroom: Agents of Change», **The Washington Post Education Review**, 27-X-1996.

_____, «Obsolete Skill Set: The 3 Rs-Literacy and Letteracy in the Media Ages», **Wired Magazine**, otoño, 1993.

_____, «Looking at Technology Through School-Colored Spectacles», **Logo Exchange**, invierno, 1997.

_____, **Technology in Schools: Local fix or Global Transformation?**, Comentarios escritos para el Panel sobre Tecnología y Educación de la U.S. House of Representatives, 12-X-1995.

_____, **The Connected Family: Bridging the Digital Generation Gap**, Longstreet Press, Inc., 1996, 211 p.

_____, **The Children's Machine: Rethinking School in the Age of the computer**, Capítulo 1, Basic Books, New York, 1994, 256 p. En español, el libro está traducido como **La máquina de los niños. Replantearse la educación en la era de los ordenadores**, Paidós, España, 1995, 248 p.

ARMONIZAR ALMA Y CUERPO A TRAVÉS DE LA BELLEZA. LA APORTACIÓN DEL IDEALISMO

Magdalena Bosch

Magdalena
Bosch



Doctora en Filosofía, Universidad de Barcelona. El Ministerio de Educación y Ciencia [España], le concedió una beca de formación de personal investigador para el período 1993-1996, año en que defendió su tesis: **Metafísica de la intencionalidad**. Ha realizado estancias de investigación posdoctoral en Roma (1996), Boston (1999), Pamplona (2001) y Munich (2004 y 2008). Sus temas de investigación giran en torno a la intencionalidad y la belleza. Ha publicado el libro **Metafísica de la intencionalidad** y varios artículos en revistas internacionales y españolas sobre Aristóteles, romanticismo, ética y estética. Actualmente es profesora Titular de Filosofía en la Facultad de Humanidades de la Universitat Internacional de Catalunya (Barcelona) y dirige el grupo de investigación: «Identidad y alteridad. Lecturas modernas de Aristóteles».
Correo electrónico: [mbosch@cir.uic.es].

RESUMEN

Uno de los grandes desafíos de la actividad educativa es aprender a armonizar alma y cuerpo; es un reto personal —de cada sujeto singular—, pero en el que se necesitan recursos que la pedagogía puede estudiar y enseñar.

La unión de alma y cuerpo es también uno de los más antiguos problemas de la filosofía, tanto en una aproximación teórica como por sus consecuencias prácticas. (Además de las reflexiones metafísicas que pueden realizarse en torno a este tema).

El propósito de este escrito es redescubrir algunas sugerencias del idealismo acerca de un equilibrio posible entre alma y cuerpo. Me referiré

aquí a una parte muy concreta del idealismo: aquella que ofrece una visión positiva del hombre, y que se caracteriza por su optimismo, más que por la abstracción. Se trata del momento más moderado del Romanticismo, que surge en sus inicios.

Palabras clave: educación del carácter; educación emocional; cuerpo y alma; experiencia estética.

ABSTRACT

One of the greatest challenges facing teaching is learning how to harmonize body and soul. It is a personal challenge, for each individual; but it needs resources that the Pedagogy can study and teach. The union of body and soul is also one of the most ancient philosophical problems, in its theoretical approach as in its practical application. There are also the metaphysical considerations that can be made about this subject.

The aim of this article is to rediscover some of the suggestions from German Idealism which relate to the balance between body and soul. I will refer to a very specific part of this Idealism: one in which we can find a positive view of man, that is characterised by his optimism more than him being an abstract idea. This moderate view of man appeared specifically in the early period of Romanticism.

Key words: education of the character; emotional education; body and soul; aesthetic experience.

INTRODUCCIÓN SOBRE EL IDEALISMO

«Idealismo» no es un término unívoco. Se llama así al sistema de pensamiento hegeliano; pero también coloquialmente a la visión optimista —«ideal»— del mundo y del ser humano. Me referiré a una tercera acepción, a camino entre las dos mencionadas, y que consiste en una visión esperanzada de la vida, pero anclada en la realidad. Es una versión filosófica del idealismo, pero más cercana a la vida y a la realidad que la de Hegel. Nace entre 1798 y 1800, cuando se publica en Berlín la revista

Athaeneum. En torno a esa publicación se reunieron espíritus afines que compartían sus más vivos intereses.

Algunos de ellos formarán parte de ese movimiento que pasa a la historia con el nombre de *Sturm und Drang*¹, pero que en sus orígenes no es tan tormentoso ni impetuoso como ese nombre sugiere. Los pensadores que forman parte de este grupo comparten la admiración por la naturaleza, la exaltación del artista, el anhelo por la antigua Grecia y un profundo amor a la belleza. La inspiración poética de sus escritos y discusiones, la temática tratada —tan focalizada en lo bello y en el arte—, esas sensibilidades que veían con matices de extraordinaria precisión, la hondura de tales aspectos y factores, han hecho que sean más frecuentes las valoraciones literarias que las filosóficas. No en vano la mayoría de ellos consideró la poesía como una actividad superior a todas las demás.

Además de los rasgos característicos ya mencionados, destaca el rechazo de la Ilustración y del racionalismo kantiano. Ciertamente son numerosos los textos, por ejemplo de Novalis o Schiller, en que hallamos protestas contra la razón ilustrada: su rigidez, su pretensión de medirlo todo y proporcionar explicaciones empíricas a cualquier fenómeno. El espíritu poético de esos autores se rebela, ofreciendo una visión de los fenómenos naturales casi opuesta a la visión científica. Ellos subrayan la armonía de la naturaleza como categoría estética. Pero al mismo tiempo que repudian las medidas y el control de la dinámica de la vida natural, entienden que su armonía se debe a unas leyes que conocemos gracias a las ciencias positivas. Probablemente no deba considerarse la suya una rebeldía contra la razón en sí y de forma generalizada, sino más bien contra un modo concreto de presentarla o de imponer su dominio.

Estos elementos desembocan en un tema común, tratado de diversas formas, y que se revela central: la relación entre lo espiritual y lo material, y, en consecuencia, abren la posibilidad de un nuevo enfoque de la relación alma-cuerpo y de la posibilidad de reconciliarlos, especialmente teniendo en cuenta la función conciliadora de la belleza: afín al alma, a sus

¹ En alemán: tormenta e ímpetu.

regiones más espirituales; a la vez que a su vida afectiva y a la sensibilidad que habita en el cuerpo.

EL REFLEJO DEL ALMA EN LA NATURALEZA

Es conocida la preferencia romántica por la naturaleza y su contemplación. En **Hiperión**, las descripciones del paisaje constituyen un asiduo pretexto para describir estados del alma. Hölderlin tomó ocasión del amanecer, del sol, de los árboles y el aire, para transmitir unas veces el despertar interior, la ilusión; otras, el pesar y la decepción. Todos los elementos naturales parecen constituir un lenguaje de sentimientos tan variados como el alma humana es capaz de experimentarlos y, junto al reflejo del alma, se reconoce en la naturaleza un reflejo de Dios: cielos, prados y montes son, también, manifestaciones de la divinidad.

Bajo la carga poética de tales imágenes, su belleza plástica, su fuerza descriptiva, late una comprensión profunda de la condición humana y su armonía interna. Otro buen ejemplo lo hallamos en el discurso que Schelling pronunció en 1807, **La relación del arte con la naturaleza**, en el que aborda el problema de la naturaleza precisamente desde el punto de vista de su relación con el alma. En él considera la unidad de alma y cosmos:

El espíritu de la naturaleza no está contrapuesto al alma nada más que en apariencia, porque en sí mismo es el instrumento de su manifestación. Produce, ciertamente, la oposición de las cosas, pero sólo para que la única esencia pueda aparecer como la más alta dulzura y reconciliación de todas las fuerzas ².

La unidad del alma con la naturaleza que Hölderlin describía poéticamente, la aborda Schelling como problema propiamente filosófico, y conduce el tema a la esencia de la naturaleza, donde se realiza la unidad de todo, y que permanece vinculada al absoluto. Y no sólo en el mencionado discurso, sino también en su primera obra de reconocida relevancia,

² Friedrich Schelling, **La relación del arte con la naturaleza**, p. 86-87.

publicada en 1800, **Sistema del idealismo trascendental**, encontramos fragmentos en que, sin alusión alguna al arte, apunta directamente a la unidad de naturaleza y alma. En estas ocasiones, esa unidad es posible gracias a la inteligencia humana y su comprensión del cosmos. La expresión es menos poética, quizás, que en el discurso de 1807, pero el concepto es el mismo: las leyes presentes en la naturaleza, desveladas por la inteligencia, son una forma comprensible para el conocimiento humano, por el vínculo que crea entre ellos la existencia de una causa común:

La más alta consumación de la ciencia natural sería la completa espiritualización de todas las leyes de la naturaleza en leyes de intuición y pensamiento. El fenómeno (la materia) debe desaparecer totalmente y permanecer sólo las leyes (la forma). Por tanto, el mayor ordenamiento emerge en la misma naturaleza, lo más externo desaparece, los mismos fenómenos se hacen más mentales, y escapa completamente a las medidas ³.

Schelling distingue materia y forma en la naturaleza, y considera especialmente admirable la forma porque manifiesta las leyes, con las que se identifica, y que constituyen la posibilidad de lo bello natural que los humanos podemos apreciar. Se advierte en estas consideraciones cierto platonismo, pero también reconocemos su afinidad con propuestas de contemporáneos suyos.

Es el caso de Fichte, que defiende la fiabilidad del conocimiento basado en lo formal, en conceptos y en leyes. En **Doctrina de la ciencia**, considera que mientras el hombre se detiene en las percepciones sensibles, sólo posee opiniones (conocimiento dudoso). Únicamente en los conceptos se halla la convicción (conocimiento cierto). Sólo el conocimiento de las leyes es sólido y seguro. La postura de Kant es parecida. Ya en 1790 había destacado el papel de las leyes de la naturaleza, en la **Crítica del juicio**:

La belleza independiente natural nos descubre una técnica de la naturaleza que la hace representable como un sistema según leyes cuyo principio no encontramos en toda nuestra facultad del entendimiento ⁴.

³ *Id.*, **Sistema del idealismo trascendental**, parág. 1, 4, A (340-341), p. 6.

⁴ Immanuel Kant, **Crítica del juicio**, parág. 23, p. 241.

La belleza va unida a leyes: belleza de la naturaleza es la forma en que se presenta un sistema de leyes.

Esta representación del sistema legislativo natural por medio de la belleza no es del todo evidente, sino más bien tenue, algo velada. Por eso, solamente las almas más nobles tienen la capacidad de intuir esas leyes y gozar de la belleza con que se manifiestan:

Si un hombre que tiene gusto bastante para juzgar productos de las bellas artes con la mayor exactitud y finura deja sin pena la estancia donde se encuentran las bellezas que entretienen la vanidad y otros goces sociales, y se vuelve hacia lo bello de la naturaleza para encontrar aquí, por decirlo así, voluptuosidad para su espíritu en una hilera de pensamientos que no puede desarrollar jamás completamente, entonces consideraremos ésa su elección con alto respeto y supondremos en él un alma bella, cosa que no puede pretender perito ni aficionado alguno del arte, por el mérito del interés que toma en sus objetos ⁵.

La preferencia por lo natural distingue las almas en que prevalece la capacidad de gozo espiritual sobre goces más vulgares o menos elevados. La preferencia por la forma propicia la relación de la naturaleza con la moralidad y con el infinito. Kant alude a ambos rasgos, pero considera independiente la belleza natural, como se observa en el texto de la **Crítica del juicio** que hemos mencionado anteriormente.

Partiendo de estos mismos conceptos, Schiller entiende que la belleza une al alma con el infinito, la belleza natural —*forma de la naturaleza*— manifiesta, a la vez, infinitud y bondad. En **Poesía ingenua y sentimental** también argumenta esa relación: «Como este interés por la naturaleza se funda en una idea, sólo puede manifestarse en espíritus que sean sensibles a las ideas, esto es, en espíritus morales» ⁶. Aquí, moralidad significa una elevación del alma, por la que ésta es capaz de admirar la belleza natural. En otra ocasión, y tras describir algunos elementos bellos de la

⁵ *Ibid*, parág. 42, o.c., p. 344-345.

⁶ *Ibid*, p. 70.

naturaleza, Schiller llega a la siguiente conclusión: «No son esos objetos mismos, es una idea representada por los objetos lo que amamos en ellos»⁷. El amor es de la idea, la forma, no de la materia.

Kant, Hölderlin, Schelling y Schiller reconocen un vínculo del alma con la naturaleza y, ya sea desde la descripción poética o desde un análisis conceptual, defienden ese vínculo y ponen de relieve su solidez. Lo bello de la naturaleza produce regocijo espiritual. El alma goza con la contemplación de ese espectáculo que le resulta ajeno y a la vez cercano, con el que comparte un origen, en el que halla un reflejo de sí.

LOS OJOS DEL ALMA VEN LA BELLEZA

En la relación de naturaleza y alma interviene la belleza, que habita en lo formal, lo intelectual, lo superior. Así se aprecia en las alusiones que los románticos suelen hacer a la belleza. Uno de los presupuestos implícitos en esa consideración, es la de identificar la belleza con el conocimiento y la verdad. Entre otros ejemplos que podríamos traer a colación están los versos de Schiller en su poema **Los artistas**:

Sólo por la puerta oriental de la belleza
te abriste paso en el país del conocimiento.
Para acostumbrarse al supremo esplendor
se ejercita el entendimiento en la belleza.
[...]
Ceñida con el cinturón de la gracia
se hace niña para que los niños la comprendan:
Lo que recibimos aquí como belleza
se nos presentará un día como *verdad*.

En la identidad de verdad y belleza, permite considerar a la belleza como verdadero camino y acceso a la sabiduría. Belleza es verdad y posibilidad de hallarla. Es la verdad y su presentación. Contemplando la belleza se aprende a conocer. La belleza hace asequible el conocimiento

⁷ Friedrich Schiller, **Sobre poesía ingenua y poesía sentimental**, p. 68.

más alto, que podría resultar difícil de alcanzar. La dificultad de penetrar lo verdadero la supera la belleza. Esta misión o poder que se le atribuye, no es en absoluto trivial. Además de sostener toda una teoría de lo bello y orientar otras posibles sobre el conocimiento y sobre la misma condición humana. A más de, claro está, aportar una original comprensión del arte y el artista, como se verá más tarde. Pero antes, merece la pena considerar algunas cualidades más a cerca de la belleza y su vínculo con el alma.

Esas propiedades que atribuye Schiller a la belleza, se dejarán notar singularmente, según el mismo autor, en cada sujeto humano que se deje guiar por ella, ejerciendo una transformación en su alma, otorgándole nueva vida. Ella tiene un poder y fuerza especiales: reanima al espíritu y nos diviniza, nos hace libres y puros:

[...] A los que sólo viven para su servicio
ningún bajo impulso los tienta,
ninguna rutina les hace languidecer;
como otorgada por el poder divino
recuperan la vida pura del espíritu,
el dulce derecho de la libertad.

Además de un profundo y patente lirismo, los versos aquí transcritos contienen implícitas definiciones de lo humano, unidas a una peculiar manera de entender la belleza. El encuentro con la belleza resulta crucial en la vida humana, puesto que supone la posibilidad de que ésta alcance su plenitud, su más alto grado, su mayor desarrollo y cumplimiento. Éste viene a ser un eje del pensamiento desde casi los más remotos textos de los que tenemos noticia. De diverso modo, ha habido quienes, a lo largo de la historia, han considerado que la belleza transportaba el alma a un mundo más elevado: la «armonía» para los pitagóricos, o «el mundo de las ideas» platónico, como Plotino o Ficino.

Cierta continuidad con ese platonismo la hallamos en Winckelmann, cuya influencia en ellos se deja notar con claridad. Algunas de las conclusiones a las que él llega por sus estudios y su reflexión son celebradas y acogidas con la mayor atención por el círculo de Jena. Por ejemplo, la

diferencia entre lo sensible y lo espiritual en la captación de la belleza, la explicación de que ella misma no es algo material ni físico, por lo que no se aprecia a través de un órgano sensible. «La belleza es percibida y gozada por los sentidos, pero reconocida y sentida por el espíritu»⁸.

Lo bello goza de cualidades singulares debidas a su inmaterialidad. Ha de ser incorpórea la fuerza que hace renacer al espíritu y le libera de las bajas pasiones, que infunde vida al alma y prepara un acercamiento a lo divino:

La belleza suprema reside en Dios. La idea de la belleza humana se perfecciona en la medida de su conformidad y su armonía con el Ser Supremo, con este ser que la idea de la unidad y de la indivisibilidad nos hace distinguir de la materia⁹.

Estas perfecciones de la belleza —que sea una e indivisible—, exigen su inmaterialidad porque la materia es divisible y múltiple. Por todo ello, son los ojos del alma los que perciben la belleza.

Describir esa inmaterialidad no es fácil, pero tampoco imposible. Winckelmann lo intenta en una argumentación que recuerda las observaciones de Ficino a la idea platónica descrita en **El banquete**¹⁰. El autor alemán emplea el término *indeterminación* (por contraste con una determinación material), en el sentido de límite y concreción físicos. Escribe Winckelmann:

Llamo indeterminación a la belleza que no se compone de otras líneas ni de otros puntos que los que estrictamente constituyen la belleza; por consiguiente, tal figura que no caracteriza ni a ésta o la otra persona en particular, y que no expresa ninguna pasión o movimiento del alma que interrumpa las formas de la belleza o destruya su unidad¹¹.

⁸ Johann Joachim Winckelmann, **Historia del arte en la Antigüedad**, lib. IV, secc. II, p. 183.

⁹ *Ibid.*, parág. 42, *o.c.*, p. 185.

¹⁰ Resulta llamativo el paralelismo entre el comentario de Ficino defendiendo que «la proporción del cuerpo no es cuerpo alguno», en su **Comentario al banquete**, y el texto de Winckelmann aquí citado.

¹¹ Johann Joachim Winckelmann, **Historia del arte en la Antigüedad**, *o.c.*, parág. 43, p. 185.

Otro modo de especificar la inmaterialidad de la belleza es el *desinterés*. Todo lo material puede suscitar algún interés en nosotros, ya sea de utilidad o de placer. En cambio, la valoración de la belleza ha de ser del todo independiente, incluso no ha de afectarle que el objeto de la apreciación exista realmente o no. Así lo propone Kant:

*La satisfacción que determina el juicio del gusto es totalmente desinteresada. Se quiere saber tan sólo si esa mera representación del objeto va acompañada en mí de satisfacción, por muy indiferente que me sea lo que toca a la existencia del objeto de esa representación*¹².

Luego la satisfacción es sobre la representación, no sobre el objeto. Aquí, la posible inexistencia real del objeto contribuye a reafirmar y reforzar el desinterés de la belleza. Este desinterés se apoya en la inmaterialidad, a la vez que la evidencia. Por el desinterés sabemos que no se trata de nada que pueda provocar un estímulo sensible ajeno al puro juicio estético.

Schlegel comparte la tesis kantiana del desinterés, pero le añade como una aclaración acerca de lo importante que es esa dimensión desinteresada para los humanos, y se refiere al objeto bello sin conjeturar sobre su existencia real:

[...] Es el objeto, válido en general, de una complacencia desinteresada, la cual es igualmente independiente de la fuerza de la necesidad, libre y sin embargo necesaria, completamente inútil y sin embargo absolutamente útil¹³.

El desinterés que subrayan Kant y Schlegel, entre otros, se debe precisamente al carácter espiritual de lo bello en cuanto tal. Es un desinterés por parte del cuerpo: él no recibiría algo ni útil ni placentero. El placer, el gozo o la satisfacción que se experimentan serían únicamente del alma.

¹² Immanuel Kant, *Crítica del juicio*, o.c., parág. 2, p. 162.

¹³ Friedrich von Schlegel, *Sobre el estudio de la poesía griega*, p. 81.

Sólo así podemos esperar que lo bello llegue a ser «objeto de una satisfacción universal»¹⁴.

El desinterés descubre una capacidad genuinamente humana, porque está libre de toda necesidad física e instintiva. *Desinterés* es un modo de enfatizar que no se da necesidad física alguna. Al mismo tiempo, se trata de una de las experiencias más agradables que los humanos podemos disfrutar y, en ese sentido, resulta máximamente valiosa.

LA MISIÓN DEL ARTISTA

«El poeta es el custodio de la naturaleza»¹⁵. Naturaleza es el origen, la pureza, autenticidad y perfección. La idea de naturaleza y belleza que se viene planteando es coherente con una comprensión concreta del papel del artista, el poeta y de su misión redentora que se descubre en la relación del hombre con la belleza, y que queda expuesta en textos como **Los artistas** de Schiller o **Himnos a la noche** de Novalis. La libertad a la que aluden estos dos autores y otros, a los que se ha hecho referencia anteriormente, es fruto de la liberación respecto de un estado previo de esclavitud, degradación y bajeza del que la belleza liberó al hombre por la elevación y fortalecimiento de su espíritu. Esta idea de liberación y elevación está presente en varios de los autores de que venimos tratando, si bien no siempre acompañado de un sentido redentor tan cercano al cristianismo.

En la poesía, esta redención se cumple especialmente porque es un arte de la intimidad. «En ella todo es interior: así como los otros artistas llenan nuestros sentidos exteriores con sensaciones agradables, el poeta llena el santuario interior de nuestro espíritu con pensamientos nuevos, maravillosos y placenteros»¹⁶. Tales personajes han de estar revestidos, forzosamente, de una admiración y grandeza inigualables. La belleza es perfección, lo más elevado; y los poetas y artistas son los que pertenecen a ese mundo y lo hacen asequible a otros. Gracias a los artistas, podemos

¹⁴ Cfr. Immanuel Kant, *Crítica del juicio*, o.c., parág. 6, p. 174.

¹⁵ Friedrich Schiller, *Sobre poesía ingenua y poesía sentimental*, o.c., p. 86.

¹⁶ Novalis, *Enrique de Offerdingen*, p. 106.

gozar lo bello que ellos consiguen atrapar y presentárnoslo de modo más fácil. Para esta corriente que analizamos, el poeta viene a ser como un sacerdote que une al hombre con lo divino, que hace de vínculo entre lo humano y lo sagrado. Un buen ejemplo se encuentra en **Enrique de Ofterdingen**, donde se describe a los artistas de tiempos remotos que habitaban en los bosques:

Estos hombres debieron ser al mismo tiempo oráculos y sacerdotes, legisladores y médicos, porque su arte mágico era capaz de hacer descender a este mundo a los seres más elevados. Con el extraño son de maravillosos instrumentos, despertaban la secreta vida de los bosques y los espíritus que se escondían en las ramas de los árboles; hacían revivir las simientes y convertían regiones yermas y desérticas en frondosos jardines ¹⁷.

Los que comparten la idea de belleza a la que nos referíamos más arriba, coinciden también en este modo de comprender el arte y los artistas. Entre otros, Schlegel, realiza afirmaciones muy parecidas en **Sobre el estudio de la poesía griega**, a la vez que —como Hölderlin en **Hiperión** o Schiller en **Poesía ingenua y sentimental**— contrapone la literatura alemana de sus contemporáneos a la de Grecia clásica, subrayando las cualidades del verdadero poeta:

En la historia moderna del arte encontramos aquí y allá poetas que en medio de una época hundida, parecen ser extranjeros procedentes de un mundo más elevado. Con toda la fuerza de su ánimo buscan lo eterno, y aunque en sus obras todavía no alcancen totalmente la armonía y la satisfacción, sin embargo aspiran tan fuertemente a ellas que despiertan la más justa esperanza de que la meta de la poesía no siga siendo eternamente inalcanzable si es que puede ser alcanzada por medio de fuerza y arte, de cultura y ciencia ¹⁸.

Este concepto de lo artístico trasciende y se aleja de lo que en nuestra cultura —me refiero al inicio del siglo veintiuno en Europa— se suele entender por arte, porque desde el final del romanticismo, se disuelve casi

¹⁷ *Ibid.*, p. 107.

¹⁸ Friedrich von Schlegel, *Sobre el estudio de la poesía griega, o.c.*, p. 60.

por completo el vínculo que éste mantuvo anteriormente con la belleza. Con esa ruptura se generaliza una idea de artista, que guarda muy escasa relación con el artista del que hablan Schlegel y su círculo de amigos. Para ellos, arte no era producción, ni sólo lenguaje, ni mucho menos experimento; posibilidades, todas ellas que —en el siglo veinte— pusieron en crisis la definición misma de arte. Por ello, hemos de reconocer que las tendencias del círculo de Jena no consisten en magnificar todo lo artístico, sino en concebir el arte como algo derivado de una determinada comprensión previa de la belleza.

Para salvar este abismo histórico, no basta elevar al máximo exponente la concepción de arte que nosotros hemos heredado, sino que después de librarse de ella, deberíamos acudir a las tragedias griegas, a los diálogos platónicos, a la **Poética** de Aristóteles. Sólo después de un esfuerzo comprensivo en esa dirección, estaríamos en condiciones de entender el concepto de arte de los pensadores del romanticismo. En su contexto los artistas se constituyen en guardianes de la dignidad humana:

La dignidad del hombre ha sido puesta en vuestras manos,
¡conservadla!
¡Ella se hunde con vosotros! ¡Con vosotros se alzaré!
La magia sagrada de la poesía
sirve a un sabio plan del universo,
silenciosamente conduce al océano
de la gran armonía ¹⁹.

No hay reparo en vincular al artista con algo sagrado. Tampoco en reconocer a los poetas el mérito de la armonía entre el hombre y el universo. El mismo orden que impera en el cosmos es el que el hombre ha de descubrir y compartir, del que ha de participar para elevarse hacia su plenitud. Y en esa plenitud se incluye el encuentro con lo divino. El que consigue llegar a ese estadio es el genio:

¹⁹ Friedrich Schiller, **Los artistas**.

*Este concepto eterno del hombre en Dios como causa inmediata de sus producciones es lo que se llama genio, lo divino inherente al hombre. Es, en cierto modo, una parte de lo absoluto de Dios. Por eso, todo artista no puede producir más que lo que está ligado en el concepto eterno de su propia esencia de Dios. Cuanto más se contempla el universo en éste tanto más orgánico es; cuanto más enlaza lo finito con lo infinito, tanto más creador*²⁰.

Como ocurría en la belleza, y de modo parecido a como lo enunciara Platón en **El banquete**, la armonía se une a lo perfecto, y éste a lo sagrado, y a lo inmutable, y a lo divino. Así es la ascensión del alma a la Belleza.

CONCILIAR ALMA Y CUERPO

La relación del alma con la naturaleza, lo bello y el arte, se ha ido plasmando al hilo de textos que pueden considerarse pertenecientes al Romanticismo y que no distan más de una década, anterior o posterior, a 1800. La armonía del universo es reflejo del espíritu, manifestación de cierta presencia divina. La belleza es un modo misterioso en que lo espiritual del hombre vibra, crece y goza. El poeta deviene artífice de la unidad de materia y forma, y en la poesía hallamos un modelo para esa unión. Todo ello prepara y supone un modo original de abordar el problema mente-cuerpo. El planteamiento de este problema adquiere en este contexto una nueva luz. Al recorrer esta trayectoria acerca de la experiencia de lo bello y la actividad del alma, se disipan algunas sombras que suelen empañar la interacción de lo espiritual y lo físico.

Ciertamente la relación materia-forma obtuvo una solución por parte de Aristóteles. La exposición de la fórmula *hilemorfista* en toda su obra, y especialmente en la **Física** y la **Metafísica**, ofrece respuestas relevantes. A pesar de ello, la comprensión de lo formal, de aquello que determina la esencia, lo espiritual, ha tropezado repetidamente con objeciones de enfoque empirista. El modo en que se articulan esas dos realidades es siempre difícil de comprender y explicar. La observación de ese binomio

²⁰ Friedrich Schelling, **Filosofía del arte**, parág. 63, p. 102.

con frecuencia desemboca en dualismo o monismo, ambos reduccionistas. Por esta razón, el modo en que los románticos abordaron la presencia del espíritu en el hombre resulta meritorio y útil. En efecto, se trata de textos con una fuerte carga simbólica y poética, a la vez que provistos de fondo metafísico. Los pensadores pertenecientes a este período eran, todos ellos, buenos conocedores de la cultura clásica y, por tanto, de los principios aristotélicos y platónicos más relevantes.

Contamos con ejemplos en que se explicita todo ello. Por ejemplo, el modo en que Schelling entiende el cuerpo en **La relación del arte con la naturaleza**:

Siguiendo las ideas comunes, consideraréis, indudablemente, la configuración de un cuerpo como una limitación que le ha sido impuesta; pero si os fijáis en la fuerza creadora, os aparecerá manifiestamente como una medida que ésta se impone a sí misma y en la cual se revela como una fuerza verdaderamente inteligente y sabia. Pues en todas partes la facultad de someterse a sí misma a una medida es mirada como una perfección, e incluso como la más alta perfección ²¹.

El texto concede una clara preeminencia al espíritu sobre el cuerpo, aunque la propuesta es extremadamente conciliadora: supera el dualismo, el enfrentamiento y la oposición; y se abandonan las connotaciones negativas de que se han llenado, con frecuencia, las aproximaciones al cuerpo. El cuerpo es algo que el alma asume, sobre lo que ella domina sin oprimir; tomándolo incluso como manifestación de sí, sirviéndose de él para exteriorizar su propio orden y excelencia.

A la vez, esa armonía entre cuerpo y alma no se toma ingenuamente como algo dado y siempre logrado. Más bien es una tarea que exige ejercicio, virtud, y que hay que aprender. Se necesita un esfuerzo, pero nunca violencia. Schelling y Schiller, por citar autores concretos, no consideran el estado natural del hombre como absolutamente bueno. Ambos reconocen la necesidad de una educación, de una formación y hasta de una

²¹ *Id.*, **La relación del arte con la naturaleza**, o.c., p. 72-72.

redención, como vimos más arriba. Pero esa tarea es posible y ellos proponen una vía de actuación: la educación a través de la belleza: ofrecer al alma modelos de orden y equilibrio que le resulten agradables, enseñarle a gozarlos y complacerse en ellos, en su proporción y medida. De este modo, las pasiones e instintos más bajos, cuya presencia en el cuerpo es innegable, puede ser reconducida, apaciguada y adiestrada hasta su más estrecha compenetración con el espíritu:

Aquí nos encontramos con aquel precepto de la teoría que ordena moderar, hasta donde sea posible, las pasiones cuando estallan, a fin de que la belleza de la forma no sea violada. Pero creemos que el precepto debe ser modificado para que exprese esto: las pasiones deben ser templadas por la belleza misma. Pues es muy de temer que esta moderación que se recomienda sea entendida de un modo negativo, siendo así que la verdadera ley del arte es más bien oponer a la pasión una fuerza positiva. Pues lo mismo que la virtud no consiste en la ausencia de pasiones, sino en la fuerza del espíritu que las domestica, así no es descartándolas o aminorándolas como se produce la belleza. La fuerza de las pasiones debe mostrarse ²².

El texto es de Schelling, pero el contenido coincide plenamente con el idealismo que rige textos tan dispares como las **Cartas sobre la educación estética del hombre**, los **Himnos a la noche** o **Hiperión**.

La contemplación de la belleza proporciona la capacidad de ordenar al hombre en su interior y aplacar las pasiones del cuerpo hasta lograr una concordancia con las fuerzas del alma. Pero es ésta la que protagoniza el ordenamiento, precisamente por su naturaleza indivisible, causa de sus perfecciones y razón de su excelencia: «En su viva y peculiar indivisibilidad, la conciencia habita y anima este delicado símbolo que es el cuerpo humano» ²³. Pero no acaban aquí los méritos reconocidos a lo bello, en este entramado de lo mental y lo somático. Esa materia corpórea es capaz de belleza y puede presentarse bajo hermosas apariencias gracias a la fuerza equilibrada que lo informa. La presencia del alma se manifiesta en el cuerpo y el *alma bella*, moralmente ordenada, reviste al cuerpo con el reflejo de

²² *Ibid.*, p. 84.

²³ Novalis, **Enrique de Ofterdingen**, o.c., p. 266.

su esplendor. A esta manifestación corporal de lo bello psíquico Schiller lo denomina *gracia*.

El término *gracia* es el mismo que empleara Winckelmann para referirse al movimiento que transmiten las esculturas griegas, los gestos que supieron captar sus ejecutores y que les otorgan tan fascinante expresividad. También está unido al cinturón que Venus prestó a Juno para seducir a Júpiter. El poder del cinturón es el de proporcionar encanto a quien lo luce. El encanto no es idéntico a la belleza, sino algo que suele acompañarla y que consiste más explícitamente en la capacidad de gustar. Ahora bien, ese atractivo es algo que pertenece indiscutiblemente al alma:

Donde se presenta la gracia, allí el alma es el principio motor y en ella está contenida la causa de la belleza del movimiento. Y así se resuelve aquella representación mitológica en el siguiente pensamiento: «Gracia es una belleza no dada por la naturaleza sino producida por el sujeto mismo»²⁴.

La imagen mitológica del cinturón es tomada por Schiller como representación de la libertad, porque es un elemento contingente, no necesario; algo de que cada sujeto puede apropiarse si consigue en su cuerpo la manifestación de un alma bella.

CONCLUSIÓN

Como resumen de lo enunciado, puede destacarse cómo esos pensadores y escritores *idealistas* tuvieron el acierto de compartir una visión del hombre positiva y esperanzadora: reconocieron la función rectora del alma, sin despreciar el cuerpo, advirtieron las inclinaciones degradantes en los instintos, sin desesperar de la posibilidad de enderezarlos pacíficamente; sus espíritus nobles supieron percibir un orden que penetraba todo. Las consideraciones en que ellos se emplearon vienen a recuperar un equilibrio en el hombre que Schelling expresa certeramente:

²⁴ Friedrich Schiller, *Tratado de la gracia y la dignidad*, o.c., p. 13.

La materia bruta, ciega en cierto modo, tiende a una configuración regular y tiende, sin saberlo, a unas formas puramente estereométricas, que pertenecen, sin embargo, legítimamente, al reino de los conceptos y que son algo espiritual en lo material. [...] Esta fuerza activa es, en la naturaleza y en el arte, el vínculo entre el concepto y la forma, entre el cuerpo y el alma²⁵.

Ese vínculo puede fortalecerse, y el equilibrio llevarse a plenitud. Es necesario partir del conocimiento de la naturaleza humana y comprenderla de modo positivo, optimista: ser un poco *idealistas* y confiar en la posibilidad de equilibrio entre cuerpo y alma, entre sentimiento y razón. A partir de ahí, se abren vastas posibilidades educativas: aprender a armonizar alma y cuerpo a través de la belleza. ■

²⁵ Friedrich Schelling, *La relación del arte con la naturaleza*, o.c., p. 66-67.

BIBLIOGRAFÍA

- BÉGUIN, A., **El alma romántica y el sueño**, Fondo de Cultura Económica, México, 1954.
- BRION, M., **La Alemania romántica II**, Novalis, Hoffman, Jean-Paul, Barral, Barcelona, 1973.
- FONTÁN, Manuel, **El significado de lo estético**, EUNSA, Pamplona, 1994.
- HERNÁNDEZ-PACHECO, J., **La conciencia romántica**, Tecnos, Madrid, 1995.
- MENÉNDEZ-PELAYO, **Estética del idealismo alemán**, Rialp, Madrid, 1954.
- KANT, **Crítica del juicio**, trad. M. García Morente, Librería V. Suárez, Madrid, 1958.
- NOVALIS, **Enrique de Ofterdingen**, trad. E. Barjau, Cátedra, Madrid, 1992.
- SCHILLER, F., **Kallias. Cartas sobre la educación estética del hombre**, trad. J. Feijóo, Anthropos, Barcelona, 1990.
- _____, **Poesía filosófica**, trad. D. Innerarity, Hiperión, Madrid, 1998.
- _____, **Sobre poesía ingenua y poesía sentimental**, trad. J. Probst y R. Lida, Icaria, Barcelona, 1985.
- _____, **Los artistas**, trad. J. Probst y R. Lida, Icaria, Barcelona, 1985.
- _____, **Tratado de la gracia y la dignidad**, trad. J. Probst y R. Lida, Icaria, Barcelona, 1985.
- SHELLING, **La relación del arte con la naturaleza**, trad. A. Castaño, Aguilar, Buenos Aires, 1954.
- _____, **Sistema del idealismo trascendental**, trad. J. Rivera de Rosales y V. López Domínguez, Anthropos, Barcelona, 1988.
- _____, **Filosofía del arte**, trad. E. Tabernig, Editorial Nova, Buenos Aires, 1949.

SCHLEGEL, **Sobre el estudio de la poesía griega**, trad. B. Raposo, Akal, Madrid, 1996.

WINCKELMANN, **Historia del arte en la Antigüedad**, trad. M. Tamayo, Aguilar, Madrid, 1989.

_____, **Lo bello en el arte**, Nueva visión, Buenos Aires, 1964.

EVALUAR LA CALIDAD DE LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN TEMPRANA A TRAVÉS DE UN PROTOCOLO. UN ESTUDIO DE CASO

Sonia Rivas Borrell

Sonia Rivas Borrell



Profesora ayudante doctor del Departamento de Educación, Universidad de Navarra; Profesora en el máster Matrimonio y familia, Universidad de Navarra. Líneas de investigación: Familia y evaluación de la calidad de los programas en educación infantil. Correo electrónico: [srivas@unav.es].

RESUMEN

Existe un interés creciente entre los investigadores para entender cómo se establece y se mantiene la calidad en los programas de educación temprana; cómo debe evaluarse, y cómo deben interpretarse los resultados obtenidos. Específicamente, en España, se reconoce la naturaleza educativa y asistencial de la etapa que comprende los primeros seis años de edad, en la que existen diversas propuestas pedagógicas de muy variada orientación. Ante la falta de instrumentos que ayuden a los centros a evaluar la calidad de los programas educativos, se describe el protocolo diseñado y aplicado para evaluar la calidad de un programa de educación temprana trilingüe (castellano, vascuence e inglés) en un centro del norte de España, durante dos cursos académicos.

Palabras clave: educación temprana; evaluación; protocolo; calidad.

ABSTRACT

There is increasing interest amongst researchers for understanding how quality can be established and maintained in early childhood education, how it can be evaluated and how the results obtained should be interpreted. Specifically, Spanish legislation recognizes the educational and social nature of the stage comprised of the first six years for which there are numerous pedagogical proposals. Trying to face up to the lack of instruments to help evaluate the quality of these educational programs, we offer the results of the design and application of a protocol to evaluate the quality of a tri-lingual, early childhood educational program (Spanish, Basque and English) developed in a city in the North of Spain through two school years.

Key words: early childhood; assessment; protocol; quality.

INTRODUCCIÓN

Desde distintos ámbitos científicos —como la psicología del desarrollo, la neurociencia o la psicología infantil (De GraafPeters y Hadders-Algra, 2006; Lagercrantz, Hanson, Evrard y Rodeck, 2002; Volpe, 2001)— se apunta que el niño, durante los primeros años de vida, posee una gran capacidad para aprender. La aspiración de mejorar y desarrollar las habilidades infantiles, a través de intervenciones educativas llevadas a cabo tempranamente, se ha concretado ampliamente con éxito en el caso de actuaciones dirigidas hacia la población con discapacidad. Sin embargo, la finalidad de las actuaciones educativas dirigidas a la población sin discapacidad sigue siendo tema de intenso debate intelectual (David, 1990; Ferrandino, 2001; Knoche, Peterson, Edwards y Jeon, 2006). De momento, los investigadores mantienen cierta cautela a la hora de lanzar afirmaciones rotundas sobre la conveniencia de plantear a toda costa actividades que se consideran, coloquialmente hablando, «estimuladoras» para dicha población (Bruer, 2000, Little, 2001; Rivas, 2004a; Schiller, 2001; Shelden and Rush, 2001; Stover, 2001).

El motivo reside en que el desarrollo y la evaluación de las capacidades infantiles son temas de gran complejidad, por lo que no hay evidencia empírica de que las intervenciones educativas ofrecidas durante este

período a la población sin discapacidad determinen sus habilidades futuras y su competencia de forma total o parcial (Shonkoff y Phillips, 2000; Slavenas, 2005), como se ha llegado a asegurar. De todos modos, esta premisa no debería llevarnos a limitar el desarrollo de programas educativos que puedan enriquecer el potencial del niño. Se defendería en este contexto el concepto de *educación temprana* y el de estimulación temprana, por ser éste:

[...] el proceso educativo global, secuencial, continuado y regulado, iniciado antes de los tres años de la vida del niño, aprovechando el momento en que el SNC se encuentra en el período de mayor plasticidad, y sin forzar su curso de desarrollo normal. Éste perseguiría, en el entorno escolar, la optimización y desarrollo de las capacidades del niño con o sin déficit presentes, para potenciar sus capacidades, siempre en estricta colaboración con el entorno familiar ¹.

El reconocimiento de que antes de los tres años se tiene una gran capacidad para aprender, se reconoce explícitamente en la legislación española cuando se habla de la naturaleza educativa, además de asistencial, de la etapa de escolaridad que abarca los tres primeros años de vida. Sin dejar de obviar que la dicotomía asistencial-educativa resulta peligrosa y ficticia en cierto sentido en esta etapa, en España se ha roto con la arraigada visión exclusivamente asistencial que siguen teniendo otros países. Si bien hasta hace relativamente pocos años la escolarización en los primeros años se había entendido como un servicio ofrecido a los padres como mera guarda y custodia de sus hijos, en España se considera que la escolarización, antes de los tres años de edad, cumple una doble finalidad: educativa y asistencial. Se conforman de este modo los seis primeros años de escolaridad como dos ciclos independientes de tres años de duración: primer ciclo de educación infantil (hasta los tres años) y segundo ciclo de educación infantil (desde los tres hasta los seis años). En ambos ciclos se apuesta por la aplicación de programas pedagógicos (LOE, 2006, título I, artículo 14, núm 3), y por la garantía de la calidad de las actuaciones educativas que se lleven a cabo (MEC, 2006).

¹ Sonia Rivas, *Educación temprana en el niño de 0 a 3 años a través de programas*, p. 102.

Aunque en esta etapa se debe asegurar el cumplimiento de unos requisitos curriculares mínimos, que se traduce en un desarrollo de capacidades, los centros que ofertan estos ciclos cuentan con la libertad suficiente para aplicar el programa pedagógico que se adecue a su realidad educativa particular, siempre y cuando se respeten los mínimos acordados. En consecuencia, existe una variedad y riqueza de propuestas pedagógicas en los centros de educación infantil que contemplan el currículum desde muy distintas perspectivas, encontrándonos desde una perspectiva puramente lúdica hasta una perspectiva prioritariamente instructiva.

Como garante de un sistema educativo de calidad, la legislación española apuesta por la práctica evaluativa como la actividad obligatoria y necesaria en los centros educativos (LOE, 2006, título IV, artículo 140.a). Por ello, se deben someter a evaluación todos los elementos presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, no resulta tarea fácil llevar a cabo una evaluación en este primer tramo de escolaridad para garantizar la calidad de las intervenciones.

Se considera que la evaluación es todo aquel proceso sistemático, planificado y dirigido a identificar, obtener y analizar la información de cualquier acontecimiento educativo de una forma fiable y válida, tras una comparación con unos determinados parámetros de referencia, que sirvan de base para emitir un juicio de valor. Dicho juicio permite, a su vez, tomar decisiones para la mejora y optimización de cualquier elemento del proceso enseñanza-aprendizaje. La realidad educativa es cambiante y dinámica, de modo que pretender evaluar la calidad de un programa educativo desde una visión estática no aporta demasiada ayuda al educador.

Hay un interés creciente entre los investigadores para entender cómo se establece y se mantiene la calidad en los programas de educación temprana, cómo debe evaluarse y cómo deben interpretarse los resultados obtenidos (Clark y Stroud, 2002; Fontaine, Torre, Grafwallner y Underhill, 2006; Gol-Guben, 2007; Gullo, 2004; Lee y Walsh, 2004; Rivas, Sobrino y Peralta, 2005; Rivas, 2008; Sarancho y Spodek, 2007; Sheridan y Schuster, 2001). Como señala acertadamente

Sarramona (2004), al hablar de calidad no se sabe exactamente a qué nos referimos si no se especifica el significado al que se hace referencia.

En educación, un criterio de calidad centrado exclusivamente en los resultados puede llevar a desvirtuar la naturaleza misma de la educación como una actividad valiosa por sí misma, de frutos siempre complejos y a largo plazo; pero es igualmente cierta la necesidad de incorporar las dimensiones cuantificables a la definición de calidad. Desde esta perspectiva, apenas existen guías o protocolos que, enriqueciéndose de la investigación aportada a este ámbito, iluminen al educador en su práctica diaria. En este sentido, es esencial contar con instrumentos que ayuden a evaluar la calidad de los programas en educación infantil.

Se han identificado diversos indicadores que se relacionan directamente con el criterio de calidad. Éstos agrupan la información de diversos modos, aunque la forma más conocida es la que divide los datos en variables *estructurales* y *procesuales* (Cryer, Tietze, Burchinal, 1999; Howes, Whitebook y Phillips, 1992; Phillips y cols., 2000; Rivas, 2004b). Mientras que las variables estructurales se refieren a elementos estáticos del programa (*ratio* adulto-niño, tamaño del grupo, o preparación del profesor, entre otras), las variables procesuales hacen alusión a factores dinámicos (actitud de los educadores durante la aplicación del programa o medidas de adecuación de la docencia). Si bien las variables estructurales pueden venir reguladas y definidas por la legislación vigente en el sistema educativo, dada su naturaleza estática, se necesita un análisis más complejo para identificar y regular la aplicación del segundo grupo de variables en la educación infantil.

No debemos pasar por alto que sería una simplificación limitar la preocupación sobre la evaluación de la calidad de programas en hallar indicadores que arrojen luz sobre el proceso evaluador. Sin embargo, partiendo de que no debe reducirse la evaluación a este punto (Lee y Walsh, 2004; Rivas, Sobrino y Peralta, 2005), es vital encontrar indicadores que ayuden al profesional a mejorar la calidad de sus intervenciones desde una aproximación sistemática, así como a establecer principios que auxilien a los profesionales a estar de acuerdo en los mismos criterios en esta etapa tan compleja de delimitar (Rivas, 2004b).

OBJETIVO

El objetivo de este escrito es mostrar el resultado del diseño de un protocolo para evaluar la calidad de un programa de educación temprana trilingüe (castellano, vascuence e inglés) desarrollado en una ciudad del norte de España, y los resultados de su aplicación durante dos cursos académicos (1999-2000 y 2000-2001) para conocer su resultado.

DESCRIPCIÓN DEL CENTRO Y DEL PROGRAMA

El programa sobre el que se diseña y aplica el protocolo de evaluación de la calidad se denomina *Programa de estimulación temprana y trilingüismo*. Se trata de un centro privado de orientación católica, situado en la ciudad del norte de España de San Sebastián, que da servicio a alrededor de 50 familias de clase social medio-alta. Cuenta con unas instalaciones amplias, con zona ajardinada propia y un servicio completo de comedor. Dicho programa funciona de lunes a viernes durante siete horas y media al día. De modo opcional, el centro ofrece un servicio de guarda y custodia de los niños que lo requieran, los sábados por la mañana.

Los profesionales que trabajan en el centro (100% femenino) proceden de diversos niveles educativos, con preparación pedagógica adecuada y con dominio certificable de las tres lenguas del programa: inglés (nivel Proficiency), español (licenciatura hispánica o similar) y vasco (título de EGA). El rango de edad del profesorado oscila entre los 23 y los 33 años de edad. En cada clase hay una *ratio* de 11 niños por cada 2 profesoras, independientemente de la actividad que se acometa en cada grupo y en cada momento. Así se respeta la *ratio* legal de 1:8 sugerida en la legislación española para ese período.

El programa tiene una fuerte connotación académico-instructiva, y se centra en el desarrollo de las capacidades sociales, cognitivas, motrices y lingüísticas, haciendo especial hincapié en las dos últimas.

La metodología del programa pivota en el desarrollo de las competencias lingüísticas del niño. Los docentes hablan de «inmersión lingüística», evocando la imagen de sumergir al niño en un entorno en donde todo fomente el aprendizaje de distintas lenguas. Así, cada

profesora utiliza un único idioma a lo largo de su jornada laboral en todas las actividades que realice y en todos los lugares en los que ésta se mueva: desde el comedor, hasta la clase, pasando por las horas de descanso. La docente realiza tareas en conjunto con el grupo de clase durante 20 minutos, junto con otra profesora que habla otro idioma distinto al suyo. Así, el niño recibe ante las mismas situaciones de aprendizaje y de clase los *inputs* de dos profesoras que hablan dos idiomas diferentes, realizando la tarea que corresponda en ese momento. Mientras una docente ejerce la función de profesora principal, la otra realiza una labor de apoyo. Como la metodología del programa se fundamenta en la rotación del profesorado, a los 20 minutos, otras dos profesoras distintas entran en el aula siguiendo la misma dinámica. De este modo, a lo largo del día y en una misma aula el alumno habrá estado en contacto con varias profesoras que se habrán comunicado con él en distintos idiomas, en las actividades previstas en el horario.

El área motora se aborda a través de actividades con denominación propias como el «gateo», el «arrastre», la «braquiación» o la «croqueta». El programa enumera así diversos ejercicios de psicomotricidad que encuentran reminiscencias en la teoría del desarrollo cerebral de Doman (1993), puestas en tela de juicio en numerosas ocasiones (American Academy of Pediatrics, 1982, 1999).

El desarrollo del área cognitivo-social se aborda con un material pedagógico ya de uso conocido: los denominados *bits de inteligencia*, empleados principalmente para favorecer la transmisión de contenido a través de imágenes. La estructuración y la secuenciación de las actividades del programa favorecen que los niños conozcan así distintos términos que, por descubrimiento o en otro contexto, sería complejo conocer. A través de los *bits* se les muestra la imagen de las diferentes obras de arte universalmente conocidas, o la rosa de los vientos por ejemplo, contenido que han memorizado aprovechando sus recorridos habituales por el centro, donde está distribuido dicho material.

Según las bases del programa, las actividades descritas favorecen el correcto desarrollo del sistema nervioso central del niño, por la trascendencia que supone ofrecerle ambientes enriquecidos y estimulantes

durante las primeras edades para la estabilización sináptica. Por este motivo, se justifica la carga de contenido conceptual y la metodología del programa. También se defiende el fundamento antropológico, en cuanto que se considera que cada alumno es único, por lo que deben favorecerse sus propios intereses, preferencias y capacidades. Asimismo, se habla de bases pedagógicas cuando señalan que el niño debe estar inmerso en un ambiente que le ofrezca la oportunidad para aprender y desarrollar todas las capacidades posibles. Finalmente, las bases psicológicas se evidencian en el programa cuando se habla de la individualización de la enseñanza que favorecen los docentes.

RESULTADOS

Hacen referencia a dos aspectos diferenciados: al diseño del protocolo como instrumento de evaluación, y a la aplicación de dicho protocolo.

1. Resultados sobre el Diseño del Protocolo

El protocolo diseñado se sustenta en el modelo de evaluación de Pérez Juste (1995), en la teoría de Glassman y Nevo (1988), y en la propuesta de Román y Díez (1994). La información ofrecida aborda cuestiones desde distintas perspectivas con el fin de determinar la calidad del programa desde todos sus ángulos. El protocolo diferencia datos sobre el *programa en sí mismo* (la calidad que tiene el programa en sí, independientemente de su puesta en marcha), sobre el *programa en su proceso* (información relativa a las características del programa durante su implantación) y sobre el *programa en sus resultados* (datos sobre la eficacia del programa). La recogida de información se realiza por un único evaluador experto en tres momentos temporales distintos: antes de la aplicación del programa, durante la ejecución del mismo y en su finalización.

El protocolo diseñado para evaluar la calidad del programa se organiza en cinco grandes áreas: (1) alumnos, (2) profesores, (3) padres, (4) datos del contexto educativo, y (5) documentación del programa.

A cada agente se le plantea una pregunta relacionada con la calidad de la intervención. Dicha pregunta, a su vez, se concreta en distintas

dimensiones, plasmadas en diversos indicadores que, a su vez, se traducen en diferentes variables (Cfr. Tabla 1).



Tabla 1. Propuesta para la evaluación, adaptada de Román y Díez (1994).

El protocolo se conforma por trece columnas, donde se combina la información recogida de los diferentes agentes implicados en la evaluación de este programa, así como del contexto y del documento del programa, en tres momentos distintos en los que ésta se ha llevado a cabo (antes, durante y después de la aplicación del programa) (Rivas, 2008). Como resultado, se obtiene una visión de conjunto sobre el proceso de la evaluación realizada (quién es el agente principal, limitaciones encontradas, valoración de la variable, instrumento aplicado, fecha de aplicación y definición según el modelo de evaluación elegido), así como información detallada sobre la calidad del programa en sí mismo, en su proceso y en sus resultados.

Las variables de las que se recoge información refieren a los siguientes agentes: profesores, padres, alumnos, así como información sobre el contexto y sobre el documento del programa.

1.1. Variables relativas a los profesores

La calidad de las prácticas y las actitudes del profesorado son un componente crucial a la hora de definir las intervenciones educativas de calidad. Existe todo un cuerpo teórico que avala la relación entre la calidad de los programas y la capacitación profesional del educador (Blau, 2000; Buysse, Wesley, Bryant y Gardner, 1999). Por esta razón, en el protocolo se distinguen tres dimensiones que identifican la calidad del programa con la figura del educador: su formación académica, sus actitudes y su experiencia práctica.

Las actitudes del docente se valoran a partir de tres indicadores: la actitud entre los docentes, la actitud de los educadores hacia los padres y su actitud hacia el programa. La práctica educativa, en cambio, se analiza valorando el clima mantenido en clase y los recursos evaluativos empleados por los docentes (Cfr. Tabla 2).

Tabla 2. Parte del protocolo correspondiente al agente profesor.

AGENTE	OBJETIVO	DIMENSIÓN	INDICADOR	VARIABLE
PROFESOR	En qué grado la labor educativa contribuye al éxito del programa.	Formación.	Preparación didáctica.	Años de experiencia en el centro.
				Años de experiencia en el ámbito educativo.
		Actitudes.	Formación pedagógica.	Estudios de posgrado y estancias en el extranjero.
				Conocimiento y dominio de idiomas.
			Actualización pedagógica y formación continua.	Formación previa sobre el programa.
				Formación en otros temas educativos.
		Practica docente.	...entre las docentes.	...dentro y fuera del aula.
			...hacia los padres.	en el hall de la escuela. en otros momentos.
			...hacia el programa.	Respecto a la metodología.
				Respecto a los contenidos, actividades y evaluación.
			Clima de clase.	Tiempo de comidas.
				Tiempo de descanso y lúdico.
		Tiempo de higiene.		
		Entrega a los padres.		
		Practica evaluativo.	Tiempo curricular.	
			Objeto de la evaluación.	
Momento de la evaluación.				
Frecuencia de la evaluación.				
Tipo de contacto con los padres.				

1.2. Variables relativas a los padres

Los padres son copartícipes en la educación del niño junto con el educador, en cuanto le han dejado encomendada la labor asistencial y educativa. En efecto, las familias no solamente representan, además de sus alumnos, los destinatarios próximos de la actuación de la escuela, sino que son agentes condicionantes de la efectividad de la educación escolar. En este sentido, los programas de calidad en educación infantil se caracterizan por el alto grado de satisfacción parental, fruto del buen nivel de comunicación e intercambio de información entre las familias y el centro escolar (Cryer y Burchinal, 2003; Rivas, 2007a, 2007b). El grado de participación e implicación de los padres en la escuela también se ha identificado como un factor de calidad (Richard, Minish y Zhou, 1993; Castellanos, 2000), siendo definido incluso como el factor determinante para valorar la calidad de los programas (Beckman, Robinson, Rosenberg y Filer, 1994; Reynolds, Mavrogenes, Bezruczko y Hagemann, 1996). Por esta razón, el protocolo toma en consideración dos dimensiones diferenciadas en la investigación: la satisfacción parental y el grado de implicación de las familias en la escuela (Cfr. Tabla 3).

AGENTE	OBJETIVO	DIMENSIÓN	INDICADOR	VARIABLE
PROFESOR	Grado de satisfacción con el programa.	Satisfacción.	Con el personal.	Por el trato ofrecido a su hijo. Por el trato ofrecido hacia ellos.
			Con las instalaciones.	Con el jardín, comedor y aulas.
			Con el programa.	En su vertiente asistencial.
		En su vertiente educativa.		
		Implicación.	Con la escuela.	Canales de comunicación empleados.
			Con su formación como padres.	Participación en la <i>Escuela de Padres</i> .

Tabla 3. Parte del protocolo correspondiente al agente padres.

1.3. Variables relativas a los alumnos

Dado que programa de educación temprana trilingüe fomenta el desarrollo de distintas capacidades (cognitivas, motrices, de comunicación y de socialización), el protocolo analiza los resultados referidos a cada una de ellas (Cfr. Tabla 4). Como las capacidades en sí mismas no pueden ser analizadas por su alto grado de generalidad, se someten a evaluación las habilidades que presenta el niño ante distintas tareas que son, a su vez, la concreción de las destrezas que provienen de estas capacidades. Este objetivo se logra gracias a la aplicación de la escala Haizea (Fuentes-Biggi y Fernández, 1992), instrumento de conocida reputación en España entre los profesionales de atención temprana (Llanos y Azurmendi, 2002; Iceta y Yoldi, 2002).

AGENTE	OBJETIVO	DIMENSIÓN	INDICADOR	VARIABLE
ALUMNO	Nivel de desarrollo adquirido tras el programa.	Capacidades.	Habilidades de socialización.	Socialización.
				Autonomía.
			Habilidades lógicas.	Lógico-matemática.
			Habilidades motrices.	Motricidad gruesa.
				Motricidad fina.
			Habilidades comunicativas.	Comunicación expresiva.
	Con su formación como padres.	Comunicación receptiva.		

Tabla 4. Parte del protocolo correspondiente al agente alumno.

1.4. Variables relativas al contexto

El contexto se entiende como el medio físico, el entorno en el que se desarrolla el programa. Es notablemente aceptado que la disposición del contexto físico influye en los resultados del programa y en la calidad del

mismo. Por esta razón, el protocolo recoge el marco físico a partir de unas dimensiones determinadas, extraídas del instrumento empleado para valorarlo: la versión española de la escala ECERS (Palacios y Lera, 1992), instrumento que recoge información sobre la calidad de los contextos educativos. Ésta contiene las siguientes subescalas: (1) rutinas de cuidado personal de los niños, (2) mobiliario para los niños y materiales disponibles para su aprendizaje, (3) experiencias de lenguaje y razonamiento, (4) actividades de motricidad gruesa, (5) actividades creativas, (6) desarrollo social, y (7) equipamiento para las necesidades del adulto. En total, la escala se compone de 37 ítems, que son puntuados entre 7 (valoración excelente) y 1 punto (valoración inadecuada).

1.5. Variables relativas al documento del programa

El protocolo da cuenta de la calidad de las bases científicas del programa a partir de dos dimensiones: el marco neurológico y el marco psicológico sobre el que se apoya (Cfr. Tabla 5). Para tal fin se toman en consideración preguntas del modelo de Pérez Juste (1995) relativas al contenido del programa.

AGENTE	OBJETIVO	DIMENSIÓN	INDICADOR	VARIABLE
PROGRAMA	Calidad del documento.	Calidad científica.	Marco neurológico.	Explicitación de las bases científicas.
				Relevancia desde la perspectiva científica.
		Calidad técnica.	Marco psicológico.	Inclusión de objetivos, actividades, medios y evaluación.
				Adecuación de los objetivos, actividades y sistemas de evaluación.

Tabla 5. Parte del protocolo correspondiente al agente programa.

2. Resultados Relativos a la Aplicación del Protocolo

Se parte de la premisa que cualquier toma de decisiones en la evaluación del programa se orienta hacia la mejora del mismo, y no hacia su sanción. Así, los resultados obtenidos con este protocolo apuntan lo siguiente. Por lo que hace referencia al *programa en sí mismo* se detectan puntos fuertes y débiles, óptimos y mejorables en él. Como puntos débiles o mejorables del programa en sí, cabe referirse a que el marco neurológico de este programa no se sustenta sobre unas bases lo suficientemente sólidas como para justificar sus actividades. Las bases sobre las que se justifica el presente programa tienen reminiscencias claras del método Doman, el cual recibió durísimas críticas, entre otros motivos, por su falta de cientificidad, rigurosidad, por apoyarse en premisas falsas, y porque el análisis científico del mismo ha sido blindado (Glass y Robbins, 1967). Ha sido muy controvertido y criticado por autores de notable relevancia como Cummins (1988, 1992), Glass (1967), Robbins (1965), Gold y Kline (1985), e incluso por alguna institución de gran prestigio como la *American Academy of Pediatrics* (1982, 1999). Por este motivo, los fundamentos neurológicos del programa evaluado son un punto débil del mismo.

El *marco psicológico*, por otro lado, no responde a los principios que se sugieren en España para educación infantil (principio de globalización de las actividades y de individualización de la enseñanza).

En cambio, un punto fuerte del programa en sí mismo es su *calidad técnica*: la inclusión de objetivos, actividades, medios y sistemas de evaluación en el programa; y la adecuación de los objetivos, actividades, medios y sistemas de evaluación de enseñanza, es muestra de ello. Además, se detecta que el funcionamiento participativo del profesorado, el trabajo en equipo entre los docentes y los miembros de dirección puede considerarse un aspecto muy loable que podría justificar los buenos resultados obtenidos, por consiguiente, la eficacia, y con ella, la calidad (Rivas y Sobrino, en prensa).

La evaluación de este programa revela que los padres se sienten plenamente satisfechos con la parte educativa de este programa, a lo que se debe sumar la satisfacción por la atención asistencial dispensada. Es decir, que se considere este tramo de edad como un momento para propiciar el

aprendizaje del niño no debe dejar de lado que la calidad asistencial (alimentación e higiene) es parte fundamental y definitoria de este primer tramo, ahora también educativo, que los padres exigen. El sentimiento de intranquilidad de las familias al tener que delegar en la escuela la función formativa y asistencial de los hijos se subsana, en gran parte, estrechando los lazos de comunicación entre el centro y la familia. Precisamente, estas vías de comunicación han sido una variable por la cual todos los padres han manifestado gran satisfacción y se plantean como futuras líneas de investigación.

El *programa en su desarrollo*, que incluye la ejecución y el marco del programa, son elementos que constituyen un punto fuerte, eficaz, del presente trabajo. De esta premisa cabría deducir que la función del educador es un factor esencial, clave y fundamental en cualquier programa para lograr unos buenos resultados. Su altísima preparación didáctica, formación pedagógica y formación continua han sido variables que se han acompañado de una alta motivación ante el trabajo y de un trabajo en equipo bien coordinado. En alguna medida, cabe sospechar que la confluencia de todas estas variables en la aplicación del programa podría explicar los buenos logros conseguidos con este programa, sobre todo si se tiene en cuenta su baja calidad científica.

El *programa en sus resultados* manifiesta que éste, siguiendo esta metodología y con este contexto determinado, contribuye al desarrollo social, motriz, cognitivo y lingüístico de los niños entre dos y tres años de edad. Sin embargo, cabe apuntar que la intensidad, duración y dedicación de este programa son superiores a los de otras intervenciones en infantil, si bien los resultados a los que llega este programa pueden ser similares a los que obtienen a través de otros programas.

CONCLUSIONES

El evaluar las intervenciones educativas es un modo de asegurar y garantizar su calidad, principio que en la legislación española —aunque extrapolable a otros contextos— constituye tanto una necesidad como una obligación. Valorar sistemáticamente las intervenciones es el único

modo, dada la autonomía pedagógica de la que goza el profesor en estos primeros años de escolaridad, de verificar que el proceso de enseñanza-aprendizaje que se sigue en el centro es eficaz y que contribuye a la consecución de los objetivos propuestos. Por esta razón, se plantea también como una necesidad. Ésta abriría paso a la obligatoriedad en cuanto que la legislación sustenta que deben someterse a evaluación todos los elementos del proceso enseñanza-aprendizaje con el fin de garantizar un nivel de calidad aceptable.

Que sea una necesidad y una obligación no implica que resulte una tarea fácil: en primer lugar, es complejo encontrar criterios válidos y fiables en este primer ciclo, con una nomenclatura tan amplia como programas de educación infantil, que han englobado actuaciones educativas poco homogéneas; en segundo lugar, es difícil llegar a conclusiones que no distorsionen la realidad, porque con los resultados del programa se pueden establecer relaciones no reales o erróneas; en tercer lugar, la evaluación no puede desentenderse del contexto donde se desarrolla, pero controlar sus variables es una tarea casi imposible; en cuarto lugar, se corre el peligro de extraer conclusiones equivocadas o imprecisas de las herramientas o instrumentos que se empleen para obtener información sobre el programa. De todos modos, a pesar de éstas y otras dificultades que pueden plantearse a la hora de evaluar un programa de educación infantil que aluden al análisis y generalización de los resultados (limitaciones de orden técnico, moral y ambiental, además de los límites derivados del propio objeto) (Rivas, Sobrino y Peralta, en prensa), se cuenta con ellas para seguir adelante.

En este contexto se puede plantear el protocolo como herramienta de ayuda al profesional en este proceso evaluativo. Sin embargo, el protocolo como tal no debería convertirse en un absoluto; debería ser visto más bien como un trabajo en progreso, como una ayuda que se va mejorando con la investigación. En cualquier caso, el protocolo diseñado y aplicado puede ser el primer paso para una pertinente toma de decisiones sobre la mejora del programa en cualquiera de sus partes (en sí mismo, en su proceso y en su producto). El fin no se orienta a la reprobación, sino a ser consciente de los aspectos menos positivos o más débiles, para mejorarlos; y los más fuertes o positivos para subrayarlos, porque un buen

sistema de evaluación de un programa debe ofrecer información útil para tomar decisiones para la mejora.

En este punto cabría hacer un punto de inflexión deteniéndonos en el contenido que ha evaluado el presente protocolo. No cabe duda de que llegaríamos a un consenso entre los educadores de educación infantil, tanto en España como en el resto de los países, si afirmamos que en educación infantil se trata de promover un desarrollo completo e integral del niño. Sin embargo, no habría el mismo acuerdo a la hora de admitir el tipo de contenido y metodología, y en menor medida en saber el grado de calidad de los programas. Dado el alto número de centros que ofertan o pueden ofertar estos primeros años de escolaridad, la variedad de contextos y la alta autonomía del profesor a la hora de diseñar sus intervenciones, se debe hacer un gran esfuerzo a la hora de entender qué es lo mejor para el niño y qué actividades conducen a ello. Al menos en España, se vive un momento de cierta presión social, pedagógicamente hablando, de corrientes opuestas que tratan de promover distintos *currícula* y metodologías en educación infantil: por un lado, se defienden programas con un alto carácter instructivo para que el niño esté preparado, listo para afrontar aprendizajes futuros; por otro lado, en cambio, se alzan voces que se decantan por el polo opuesto.

La preparación escolar en la infancia debe suponer que el aprendizaje sea el apropiado al desarrollo del niño, tanto en cuanto a sus peculiaridades contextuales, como a sus necesidades psicológicas y pedagógicas. En este sentido, los programas de educación temprana, sean cuales sean, debería evitar pensar en un producto dirigido más hacia el agrado de los padres (por lo brillantes que pueden parecer sus hijos en la escuela que sigue determinado programa, por la alta preparación con la que salen sus hijos en este mundo tan competitivo, por la cultura de la prisa que nos persigue y que hace que cada vez adelantemos más lo que nos corresponde aprender a cada edad...) que en las necesidades reales del niño, premisa que no implicaría ralentizar su aprendizaje. En este sentido, el manejo de los tiempos y los métodos de enseñanza en educación infantil debería fundamentarse en la consideración de la infancia como un período único, propio e irrepetible, en vez de ser una réplica pedagógica de ciclos superiores, por el peligro que ello conlleva. Si bien el día a día muestra cómo

los niños son capaces de aprender a través de diversas metodologías, quizás deberíamos ser conscientes de la cantidad de contenido que se transmite con los programas de educación temprana. Puede ser tan nociva la hipoestimulación como la hiperestimulación durante la infancia, que podría llegar a ser contraproducente tanto para el niño (promoviendo conductas de falta de atención y de concentración) como para el educador (convirtiéndole, más que en un educador, en un «aplicador» de ejercicios pautados). Por ello, llegar a un consenso sobre qué constituye y qué aborda un programa de calidad en educación infantil, y cómo evaluarlo, se sigue planteando como un reto y como una necesidad imperiosa. ■

BIBLIOGRAFÍA

- AMERICAN ACADEMY OF PEDIATRICS, «Position statement on Doman Delacato treatments of neurologically handicapped children», **Pediatrics**, 70 (5), 1982, p. 810-812.
- AMERICAN ACADEMY OF PEDIATRICS, «The treatment of Neurologically impaired children using patterning», **Pediatrics**, 1999, 104 (5), p. 1149-1151.
- BECKMAN, P.J.; ROBINSON, C.C.; ROSENBERG, S. & FILER, J., «Family involvement in early intervention: the evolution of family centered service», en Johnson L.J.; Gallagher, R.J.; LaMontagne, M.J.; Jordan, J.B.; Gallagher, J.J.; Hutinger, P.L. & Karnes, M.B. (eds.), **Meeting early intervention changes. Issues from birth to three**, Paul H. Brookes Publishing Co., Baltimore, 1994, p. 13-32.
- BLAU, D.M., «The effect of child care characteristics on child development», **The Journal of Human Resources**, 29 (4), 2000, p. 786-822.
- BRUER, J.T., **El mito de los tres primeros años. Una nueva visión del desarrollo inicial del cerebro y del aprendizaje a lo largo de la vida**, Paidós, Barcelona, 2000.
- BURCHINAL, M. & CRYER, D., «Diversity, child care quality, and developmental outcomes», **Early Childhood Research Quarterly**, XVIII, 2003, p. 401-426.

- BUYSSE, V.; WESLEY, P.W.; BRYANT, D. & GARDNER, D., «Quality of early childhood programs in inclusive and noninclusive settings», **Exceptional Children**, LXV (3), 1999, p. 301-314.
- CASTELLANOS, G., «La orientación familiar como experiencia pedagógica», **Revista Panamericana de Pedagogía**, 1, 2000, p. 39-55.
- CLARK, P. & STROUD, J., «Working Together to Improve the Quality of Care and Education in Early Childhood Programs», **Early Child Development and Care**, 172, 2000, p. 55-63.
- CRYER, D.; TIETZE, W.; BURCHINAL, M.; LERA, M.J. & PALACIOS, J., «Predicting process quality from structural quality in preschool programs: a cross country comparison», **Early Childhood Research Quarterly**, XIV: 3, 1999, p. 339-361.
- DAVID, T., **Under five, under-educated?** Open University Press, Buckingham, 1990.
- DE GRAAF-PETERS & HADDERS-ALGRA, M., «Ontogeny of the human central nervous system: What is happening when?», **Early Human Development**, 82 (4), 2006, p. 257-266.
- FERRANDINO, V., «Never too young to learn», **Principal**, 80, 2001, p. 64.
- FONTAINE, N.S.; TORRE, L.D.; GRAFWALLNER, R. & UNDERHILL, B., «Increasing quality in early care and learning environments», 176, 2006, p. 157-169.
- FUENTES-BIGGI, J. y FERNÁNDEZ ÁLVAREZ, E., **Escalas Haizea-Llevant para la evaluación del desarrollo de 0 a 6 años**, Gobierno Vasco y Generalitat de Catalunya, San Sebastián, 1992.
- GENTO, S., **Instituciones educativas para la calidad total**, La Muralla, Madrid, 2002.
- GLASS, G. & ROBBINS, M.P., **A critique of experiments on the role of neurological organization in reading performance**, University of Colorado, 1967.
- GOLD, S. & KLINE, J., «No miracles», **Academic Therapy**, 21 (2), 1985, p. 177-202.
- GOL-GUBEN, M., «Evaluation of the quality of early childhood classrooms in Turkey», **Early Child Development and Care**, (en prensa).
- GULLO, D., **Understanding assessment and evaluation in early childhood education**, 2ª ed., Teachers College Press, New York, 2004.
- HOWES, C.; PHILLIPS, D. & WHITEBOOK, M., «Threshold of quality:

- implications for the social development of children in center-based child care», **Child Development**, LXIII, 1992, p. 449-460.
- KNOCHE, L.; PETERSON, C.A.; POPE, C. & HYUN-JOO, E., «Childcare for children with and without disabilities: the provider, observer and parent perspectives», **Early Childhood Research Quarterly**, 21 (1), 2006, p. 93-109.
- LAGERCRANTZ, H.; HANSON, H.; EVRARD, P. & RODECK, C., **The newborn brain. Neuroscience and clinical applications**, Cambridge University Press, Cambridge, 2002.
- LEE, J.H. & WALSH, D.J., «Quality in early childhood programs: reflections from program evaluation practices», **American Journal of Evaluation**, 25, 2004, p. 351-373.
- LITTLE, C.A., «The myth of the first three years: a new understanding of early brain development and lifelong learning», **The Gifted Child Quarterly**, 45 (3), 2001, p. 226-227.
- LOE., **Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación**, BOE, 4-V-2006.
- MEC., «Evaluaciones generales del sistema educativo español», **Apuntes del Instituto de Evaluación** [en línea], núm. 8, 20-V-2008, en: [<http://www.institutodeevaluacion.mec.es/contenidos/apuntes/apuntesn82006.pdf>].
- NEVO, C., **Evaluation in decision making: the case of school administration**, Kluwer, Boston, 1988.
- PALACIOS, J. y LERA, M.J., **Escala de valoración del entorno educativo**, Traducción de ECERS, Visor, Madrid, 1992.
- PÉREZ JUSTE, R., «Evaluación interna de programas educativos», p. 131-168, en Pérez Juste, R.; García, J.L. y Martínez, C. (eds.), **Evaluación de programas y centros educativos**, UNED, Madrid, 1995.
- PHILLIPS, D.; MEKOS, D.; SCARR, S.; MCCARTNEY, K. & ABBOTSHIM, M., «Within and beyond the classroom door: assessing quality in child care centres», **Early Childhood Research Quarterly**, XV (4), 2000, p. 475-496.
- REYNOLDS, A.J.; MAVROGENES, N.A.; BEZRUCZKO, N. & HAGEMANN, M., «Cognitive and family support mediators of preschool effectiveness: a confirmatory analysis», **Child Development**, 67, 1996, p. 1119-1140.

- RICHARD, E.; MINISH, P.A. & ZHOU, Q., «Parent involvement and quality day care in proprietary centers», **Journal of Research in Childhood Education**, 7, 1993, p. 53-61.
- RIVAS, S., **Educación temprana en el niño de 0 a 3 años a través de programas**, EUNSA, Pamplona, 2004a.
- _____, «Los indicadores de calidad en los programas de educación preescolar: elementos de juicio para los padres y educadores», **Estudios Sobre Educación**, 6, 2004b, p. 86-104.
- _____, «Entender el ejercicio de la participación en padres y profesores de infantil: los padres y los educadores: un nuevo reto educativo», **International Journal of Developmental and Educational Psychology**, 1(2), 2007a, p. 323-334.
- _____, «La participación de las familias en la escuela», **Revista Española de Pedagogía**, 238, 2007b, p. 39-56.
- _____, **Evaluación de la calidad de un programa de educación temprana trilingüe para niños menores de tres años**, comunicación presentada en el V Congreso Internacional de Psicología y Educación organizado por la Asociación de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Oviedo, España, 23 al 25 de abril, 2008.
- RIVAS, S. & SOBRINO, A., «The Design and application of a protocol for determining quality of infant-toddler programs in Spain: A case study», **Early Years**, (en prensa).
- RIVAS, S.; SOBRINO, A. y PERALTA, F., «La evaluación como garantía de calidad en educación preescolar», **Revista Española de Pedagogía**, 63 (232), 2005, p. 511-528.
- ROMÁN, M. y DÍEZ, E., **Currículum y enseñanza. Una didáctica centrada en procesos**, EOS, Madrid, 1994.
- SARANCHO, O. y SPODEK, B., «Early childhood teachers' preparation and the quality of program outcomes», **Early Child Development and Care**, 177 (1), 2007, p. 71-91.
- SARRAMONA, J., **Factores e indicadores de calidad en la educación**, Octaedro, Barcelona, 2004.
- SCHILLER, P.B., «Brain research: its implications for early childhood programs», **Child Care Inform Exchange**, 140, 2001, p. 14-18.
- SHELDEN, M.L. & RUSH, D.D., «The ten myths about providing early intervention services in natural environments», **Infants and Young Children**, 14 (1), 2001, p. 1-13.

SHERIDAN, S. & SCHUSTER, K., «Evaluation of pedagogical quality in early childhood education: a cross national perspective», **Journal of Research in Childhood Education**, 16, 2001, p. 109-125.

SHONKOFF, J.P. & PHILLIPS, D.A. (eds.), «From neurons to neighbourhoods», **The science of early childhood development**, National Academy Press, Washington, D.C., 2000.

SLAVENAS, R., «Evaluation practices of model early childhood programs», **Early Child Development and Care**, 89 (1), 2005, P. 31-44.

STOVER, D., «Applying brain research in the classroom is not a no-brainer», **The Education Digest**, 66 (8), 2001, p. 26-29.

NOTAS

LA ESCUELA DE PADRES, UN TESTIMONIO DE MODELO DE ÉXITO

Jaime Marcolino Barreiro González

Jaime Marcolino
Barreiro González



Estudiante de doctorado en Educación, Universidad Marista, Guadalajara. Maestro en Ciencias de la Educación con especialidad en Pedagogía, Instituto de Investigación y Docencia para el Magisterio. Licenciado en Pedagogía, Universidad Panamericana. Director de Primaria del Centro Tecnológico y Deportivo Jarales A.C. y catedrático de la Universidad Marista de Guadalajara. Correo electrónico: [msmartin@up.edu.mx].

*La educación familiar es la base de la personalización
de los individuos que conforman la sociedad.*

Fermoso.

Es mi deseo compartir algunas reflexiones iniciales sobre los orígenes de las escuelas de padres y sus contenidos propuestos con la finalidad de poseer un panorama previo a la esencia de este escrito: la presentación de un modelo de escuela de padres que inició su operación en 1995 y que sigue operando con éxito en varias ciudades de la República Mexicana y en otras de América Latina.

Espero sinceramente que sirva como testimonio de la gran aportación que los padres y madres de hoy pueden llevar a cabo al comprometerse con el proyecto educativo de la escuela.

A lo largo de la historia, afirma el común de las personas: «Los padres han dejado buenos y malos recuerdos»¹. Los buenos recuerdos, se originan en unas acciones determinadas —de papá o mamá— que dejan en el hijo la satisfacción, la alegría, el ejemplo, la motivación por ser mejor, por hacer mejor. Los malos recuerdos vienen a la memoria por acciones contrarias: los castigos, las llamadas de atención, los enojos por ciertos comportamientos y por pensar contrariamente a los padres.

Por estas acciones, los hijos forjan un buen o mal recuerdo de sus padres, y por ellas también son juzgados como buenos o malos padres. Ello no en el sentido moral, sino en la eficacia de su acción educativa. Esto es la base de la *educación familiar*: la tradición de buenas acciones de padres a hijos².

Estas acciones eficaces forman «la tradición familiar», es decir, los padres realizaron acciones que sus hijos ahora aplican cuando son padres y así sucesivamente. Se considera que esta tradición es, de alguna manera, análoga a la «escuela de padres» de los padres de hoy. Sin embargo, después de la segunda guerra mundial, esta tradición se vió afectada por todo el desarrollo científico de la posguerra: la importancia del niño, con su propia naturaleza (Montessori); el desarrollo de la psicología evolutiva (Gesell); las primeras experiencias afectivas del niño, como factores del desarrollo de la personalidad (Freud); el desarrollo cognitivo (Piaget); la inteligencia emocional (Coleman), entre muchos otros. Con estos nuevos conocimientos, la educación familiar, fundada en la tradición, comienza a tomar un giro diferente: de tradición a sistematización científica.

Según Morantinos: «Es en 1929, cuando madame Vérine, en un clima de defensa de los valores familiares, crea la escuela de padres, cuya máxima era: “unirse, instruirse, servir”»³. Los cambios sociales que se dieron a finales de la década de los 50, el surgimiento del movimiento feminista,

¹ Se entiende por esta expresión lo que, en la experiencia común de cualquier persona, se percibe como un buen o mal recuerdo. No se entiende en un sentido moral de juicio sobre la bondad o maldad de los actos de los padres.

² Cfr. José Ma. Quintana, **Pedagogía familiar**, p. 34.

³ José Ma. Quintana, *op. cit.*, p. 197.

el fenómeno de la liberación sexual, la incorporación al trabajo profesional de la mujer y la consiguiente salida del trabajo del hogar, una sociedad más demandante de equidad en la participación de hombres y mujeres, hacen que la educación familiar sufra cambios: ¿Quién educa a los hijos, si la madre ahora trabaja fuera del hogar? Si se emplea porque hay necesidad de mayor ingreso para sostener a la familia, entonces ¿en qué momento atiende a los hijos? ¿Cómo participa ahora el padre, en la educación de sus hijos? Más aún, cuando en la familia sólo hay una persona para el ejercicio de la educación familiar, ¿cómo afecta esta realidad a su función educativa?

Las escuelas de padres se desarrollan más formalmente a partir de la década de los 60 y 70. Para la década entre 1980 y 1990, los programas de escuela de padres se operan de manera más ordinaria y común en gran parte de colegios tanto particulares como oficiales. De hecho, en la legislación vigente, la escuela de padres es obligatoria para todas las instituciones del sistema educativo jalisciense [Jalisco, México] y, por ende, es también obligación de los padres participar en ellas. Por otra parte, existen instituciones especializadas que se dedican a trabajar más de cerca con las familias en todos sus aspectos (entre ellos, el ejercicio de la autoridad y su relación con la autonomía de los hijos).

Las escuelas de padres, tienen como objetivo «la formación pedagógica de los padres»⁴. Por ello, los temas que conforman sus contenidos, podrían organizarse de la siguiente manera:

I. BASES DE LA EDUCACIÓN FAMILIAR:

1. Socialización de los hijos.
2. Conocimiento de la personalidad de los hijos.
3. Conocimiento de los hijos en las diferentes etapas del desarrollo.

II. METODOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN FAMILIAR:

1. Estilos educativos de los padres y sus pautas de intervención.
2. La práctica educativa en la familia.

⁴ *Idem.*

3. Relaciones familiares y sus aspectos educativos.
4. Hermanos y abuelos en el contexto educativo.

III. ÁMBITOS DE LA EDUCACIÓN DE LOS HIJOS:

1. Educación de hábitos.
2. Educación moral, social y religiosa.
3. Educación de los valores y actitudes.
4. Educación afectiva y sexual.
5. Educación del carácter y personalidad.
6. Educación higiénica.
7. Educación cultural.
8. Educación de la amistad.

Ahora bien, ¿cómo podría organizarse una escuela de padres? Para responder a este planteamiento, contaré la experiencia realizada en una de las escuelas de nuestra ciudad [Guadalajara].

El director de la institución se dio a la tarea de conocer a los padres de familia que conforman la comunidad educativa (nivel primaria). Después de esta labor, hizo una invitación personal a un grupo de padres y madres de familia (un total de 20 personas, de un total de 180 alumnos; aproximadamente el 10% de la población).

El criterio de selección fue principalmente la identificación de los padres de familia con los ideales educativos de la institución. Este punto ha sido tomado de la psicología organizacional: «A mayor sentido de pertenencia, mayor sentido de responsabilidad y compromiso personal con la institución»⁵. Los padres de familia mostraban una seria ilusión porque sus hijos estuvieran en esa escuela. Ellos esperaban colaborar y apoyar la educación impartida ahí.

En la reunión se les explicó que se formaría un grupo de «monitores», es decir, personas que se encargarían de dirigir un equipo de trabajo para la implementación de la escuela de padres de la institución, para los

⁵ Cfr. Ma. Estebes, **Desarrollo organizacional**, cap. II.

próximos diez años. ¿Para qué la conformación de equipos? ¿Quiénes los integrarían? Los monitores serían los encargados de un equipo de trabajo, conformado por catorce personas (lo ideal sería que fueran siete parejas; sin embargo, podrían ser personas sin pareja).

Ellos se encargarían de generar una «dinámica dirigida» sobre el tema planteado. Al término de la exposición, el conferencista proporcionaría unas preguntas para concretar lo expuesto en las diversas situaciones que cada equipo de trabajo asumiría. El monitor fungiría de guía del trabajo realizado por el equipo. Se generaría así la participación de los miembros, procurando conocerlos de manera personal y realizando actividades recreativas con la finalidad de integrarse todos como equipo y, principalmente, entusiasmarlos para perseverar en el proyecto a comenzar.

En la plática se les informaría que ellos vivirían un proceso de capacitación que comprendería los siguientes temas: I) Esencia de la educación familiar; II) características psicológicas de los niños en educación primaria; III) el método del caso; IV) características del aprendizaje de los adultos; V) dinámica de grupos, e VI) integración de equipos de trabajo.

Esta capacitación se impartiría por especialistas y se llevaría a cabo en un período de tres meses.

Durante la capacitación, la integración del grupo de monitores se fue dando de manera paulatina y, a su vez, se les hizo conscientes de que ellos podrían preparar algunos temas que se abordarían a lo largo del curso.

Este proceso se llevó a cabo durante el primer semestre del ciclo escolar, de tal manera que para finales de febrero se tenía ya capacitado el grupo de monitores. Terminada la capacitación, se diseñó el plan de promoción para que toda la comunidad educativa, así como los padres de nuevo ingreso, conocieran el programa de escuela de padres que se operaría en el siguiente ciclo escolar. Esta escuela de padres tendría un nombre propio que diera pertenencia a sus participantes. Se propusieron nombres y se diseñó la publicidad (folletos y *posters*) con el nombre propio de la escuela de padres, los temas que se abordarían, la duración, el día y hora de la reunión, así como las fechas de eventos trascendentales como

magnas conferencias o convivencias de integración de los participantes del programa.

Se organizó un equipo de «economía», encargado de solventar los gastos de operación del programa. Los gastos serían independientes de los costos de la escuela. Considerando que su trabajo como monitores se realiza por interés personal, sólo se contempló el costo del material que se les entregaría a los participantes, así como el pago al conferencista. Los eventos de convivencia se organizarían de manera más próxima, con la finalidad de contar con las propuestas de los participantes.

A cada monitor se le asignó un grupo para darle seguimiento al plan de promoción. De manera constante, desde el mes de abril hasta el final del ciclo escolar, el monitor encargado del grupo, les hizo saber del programa mediante folletos, invitación personal y circulares personalizadas, hasta lograr que los padres se inscribieran al programa.

El programa se dividió en dos grandes grupos. Los padres de los grupos de 1° a 3° (programa de escuela de padres de primaria menor) y los de 4° a 6° (programa de escuela de padres de primaria mayor), considerando que los intereses y características psicológicas de los niños son diferentes en ambos grupos. La conferencia se impartía al grupo completo y en el trabajo de grupo se aplicaba el tema a los niños de esa edad. Cada grupo era homogéneo en cuanto que eran padres de niños de primaria menor o de primaria mayor.

El programa se operaba de la siguiente forma:

- a) Día de reunión, los miércoles, por ser el día medio de la semana y en pleno trabajo escolar.
- b) Horario: de 8:00 a 10:00 p.m.
- c) Una vez cada dos semanas.
- d) En cada sesión, cuatro monitores se encargaban de tener listo el material necesario para la conferencia y disponer lo que se proporcionaría en el receso para el momento de su servicio.

Para dar un seguimiento a la operación de la escuela de padres, el grupo de monitores, en compañía del director, se reunían una vez al mes para analizar los resultados de las evaluaciones de los participantes de las sesiones del mes, y analizar el porcentaje de asistencia general y de cada grupo. En esta ocasión se contó con la participación de 120 personas, con una asistencia promedio de un 70% a lo largo de todo el programa. A nivel mensual, la asistencia llegó a tener en algunas sesiones un 50% a 45%, por lo que el trabajo de los monitores a lo largo de la semana era estar en contacto con los miembros de su equipo y recordarles su asistencia para la siguiente sesión.

La sesión de trabajo estaba distribuida de la siguiente manera:

- a) De 8:00 a 8:10, resolución de un cuestionario introductorio al tema, con la finalidad de que los padres se sensibilizaran sobre qué conocen acerca de él y cómo lo han aplicado a la educación familiar de sus hijos.
- b) De 8:10 a 9:00, conferencia impartida generalmente por un especialista, y en otras ocasiones, por un par de monitores.
- c) De 9:00 a 9:15, receso.
- d) De 9:15 a 10:00, trabajo en equipos.

Los temas que se trabajaron fueron:

I. Introducción.

— Presentación del proyecto de escuela de padres.

— «Un alto en el camino. Reflexión personal sobre mi situación como persona, como pareja, como familia».

II. Relación de pareja.

1. Dignidad de la persona humana.
2. El valor de la vida.
3. Características del hombre y la mujer.
4. El amor humano entre la pareja.
5. Comunicación en la pareja.
6. Manejo del conflicto.
7. Sexualidad humana.
8. Sexualidad en la vida de pareja.
9. Cómo hacer para que la relación de pareja dure toda la vida.

III. Educación familiar.

1. Esencia de la educación familiar.
2. El amor en la familia.
3. Relación entre padres e hijos.
4. Comunicación entre padres e hijos.
5. Formación de la conciencia ética.
6. Formación del carácter.
7. Educación de la sexualidad de los hijos.
8. Problemas sociales en la educación de los hijos: droga, alcohol, sexo, SIDA, entre otros.
9. Economía familiar.
10. Educación de los valores.
11. Educación de las virtudes humanas.

IV. Proyecto de vida.

1. Taller de diseño de proyecto de vida.

Como todo proceso educativo, se requirió de una evaluación para ponderar el logro de las sesiones. La evaluación se realizó por medio de una escala estimativa, que comprendía: excelente (10), muy bien (9), bien (8), regular (7) y mal (6). Los numerales se aplicaron para hacer el trabajo estadístico de la sesión. Los aspectos que comprendió la evaluación fueron los siguientes:

A. La sesión:

- Las preguntas iniciales fueron...
- La información presentada fue...
- El cumplimiento del horario fue...
- Considero que el tiempo asignado a la exposición es...
- La iluminación y recursos de exposición fueron...
- El aprendizaje obtenido fue...

B. Los expositores:

- La motivación durante la exposición me pareció...
- El dinamismo durante la exposición fue...
- El método expositivo fue...
- El dominio del tema lo califico...
- Considero que los apoyos audiovisuales fueron...
- Pienso que la habilidad para exponer el tema fue...

C. El material:

- La calidad del material proporcionado hoy, me parece...
- El contenido del material es...
- La organización del material de esta sesión es...
- Considero la utilidad del material como...
- La aplicación de la información a la vida cotidiana es...

D. La dinámica del grupo:

- El ambiente del grupo me parece...
- Califico la conducción de la dinámica por el monitor...
- Las conclusiones a las que llegó el grupo fueron...
- El tiempo asignado a la dinámica me pareció...
- Considero al aula de trabajo como...
- Califico la guía para la dinámica como...

E. Los servicios:

- El servicio de refrigerio me parece...
- El tiempo para el convivio lo considero...
- La organización del convivio es...

F. Los logros:

- La satisfacción de mis expectativas es...
- El cumplimiento de los objetivos presentados fue...
- Globalmente, el valor de esta sesión me pareció...

¿QUÉ SUGIERO PARA MEJORAR LA ESCUELA DE PADRES?

¿Que resultados se obtuvieron al final del programa? En la parte cuantitativa, como se mencionó, se logró un 70% de asistencia general del grupo. El mayor número de participantes se encontró en el grupo de primaria menor y sobre todo en los grupos de 1° y 2°. El de menor asistencia fue el grupo de 4°. El nivel de integración de los padres y madres de familia en los grupos fue mayor, generando sinergia para que otros padres se inscribieran en el siguiente programa. El taller de «Proyecto de vida» se llevó a cabo fuera de las instalaciones de la escuela y esto tuvo mucho éxito ya que los participantes se sintieron más cómodos para desarrollar los diferentes elementos del taller.

Al final, cada monitor presentó una pareja o dos candidatos para que el próximo año escolar fueran monitores, con la finalidad de ser más numerosos y atender a más grupos con la logística que ello implica. Se les hizo la invitación al final del año escolar y en el mes de junio se reunieron los monitores que iniciaron, además de los invitados a formarse como monitores y el director de la escuela. En esta reunión, el director conformó un equipo directivo del proyecto de escuela de padres que tuviera continuidad para los próximos diez años. El equipo estaría compuesto por un presidente, un secretario, un tesorero y dos asesores (especialistas en temas de educación familiar). Para ocupar estos puestos se propusieron entre ellos mismos y por votación se eligió presidente, secretario y tesorero. Los asesores serían propuestos por la dirección. Dicho puesto se ocuparía por un período de tres años, es decir, tiempo suficiente para terminar la primaria menor y mayor durante cada gestión.

El modelo descrito se ha aplicado con sus correspondientes adaptaciones en las ciudades de Puebla, Mérida, San Luis Potosí, Aguascalientes, Fresnillo, y a nivel internacional en la ciudad de Santiago (Chile), Brasilia (Brasil) y Guatemala (Guatemala). El modelo ha sido promovido por el grupo de asesores que han estado desde su fundación en 1995.

Considero que la operación del modelo puede tener sus ajustes de acuerdo con la realidad de la escuela, sin embargo, con todos estos años de experiencia, el hecho de que los padres de familia participen de manera activa en la conducción de los equipos de trabajo ha sido la clave del éxito de este modelo de escuela de padres. ■

BIBLIOGRAFÍA

- QUINTANA, José María, **Pedagogía familiar**, Editorial Narcea, Barcelona, España, 1995.
ESTEBES, María, **Desarrollo organizacional**, Editorial McGraw-Hill, México, 1996.

EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO DE PLATÓN

María Guadalupe García Casanova

María Guadalupe
García Casanova



Doctora en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Profesora Asociada «C» de Tiempo Completo. Docente de la Licenciatura y el Posgrado en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Secretaria Académica del Seminario de Pedagogía Universitaria, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Profesora investigadora. Docente del Posgrado en Enseñanza Superior, Centro de Investigación y Docencia en Humanidades del Estado de Morelos. Coordinadora del Posgrado en Enseñanza Superior, Centro de Investigación y Docencia en Humanidades del Estado de Morelos.
Correo electrónico: [mggarciacasanova@yahoo.com.mx].

DATOS BIOGRÁFICOS Y CONTEXTUALES

Atenas se constituyó en prototipo de educación, dejó de ser esencialmente militar y mostró ante todo un carácter civil, a diferencia de la educación proporcionada en Esparta. La educación aristocrática se convirtió —aunque con la desaprobación de esa clase social— en modelo para la educación de todo joven griego libre, lo que llevó a la creación y desarrollo de la escuela, al parecer en el último tercio del siglo VII a.C.¹

El pensamiento filosófico griego del siglo V a.C. había agotado las discusiones filosóficas del siglo anterior en torno al problema cosmológico

¹ Henri Irénée Marrou, *Historia de la educación en la antigüedad*, p. 73.

(esto es, la búsqueda del origen y la naturaleza de las cosas), resaltando los postulados de Heráclito, Empédocles, Leucipo, Demócrito, Anaxágoras y Pitágoras. El siglo V, del que ahora nos ocuparemos, fue testigo de las discusiones filosóficas referentes a la naturaleza del hombre, y es precisamente en torno a estas discusiones en las que Platón plasmó una profunda huella.

Para hablar del contexto cultural y educativo de Grecia, es necesario distinguir la educación espartana de la ateniense, debido a que la primera, un poco más militar, descuidaba un tanto la formación literaria para fortalecer la formación del cuerpo y la cultura cívica. En cambio, Atenas se reconocía como un estado de cultura, en el que la formación literaria —que alimentaba el espíritu—, poseía la mayor preeminencia educativa. Sin embargo, no podemos afirmar que la educación haya adquirido en este siglo su máxima consolidación; para ello deberá esperar el período helenístico.

El contenido de la educación en esta época —supuesto el dominio de la lectura, la escritura y la aritmética—, se conformó principalmente mediante dos elementos: la gimnasia y la música. La primera como cultivo y preparación del cuerpo para el combate y la competencia; y la segunda, como es bien sabido, por el estudio de las musas, además de la cultura musical propiamente dicha.

Platón —cuyo nombre verdadero era Aristocles, como su abuelo— nació el 27 de mayo de 427 y murió en el 347 antes de nuestra era, y fue hijo de Aristón y Perictione, procedentes ambos de grandes linajes aristocráticos ². Su infancia transcurrió durante los años de la Guerra del Peloponeso. En ella recibió la educación habitual de los atenienses que él mismo describe en su diálogo **Protágoras** y cumplió sus años de servicio militar como *ephebo*. A partir del año 407 fue discípulo de Sócrates, discipulado que duraría veinte años. Durante su juventud tuvo lugar el episodio denominado la Tiranía de los Treinta. La trágica muerte de

² Entrada Plato, *The Americana. A Universal Reference Library*.

Sócrates lo afectó notablemente, acontecimiento que lo llevó a viajar al Norte de África, en especial a Egipto, Sicilia e Italia Meridional, en el período comprendido entre el 399 y el 389. Es en Sicilia donde al parecer fue seducido por los estudios pitagóricos ³.

En uno de sus viajes a esta ciudad italiana trabó amistad con Dion, cuñado del tirano Dionisio I, gobernante de Siracusa. Dion lo condujo con el tirano y ahí Platón, influido por su ideal de república justa, se sintió en libertad de criticar el gobierno de Dionisio, quien se ofendió por las abier-
tas críticas del filósofo. Ante tal atrevimiento, se le envió con el embajador lacedemonio para ser vendido como esclavo. Para su fortuna, lo reconoció un socrático, llamado Anniceris, y fue rescatado pagando el precio convenido ⁴.

En el 389, después de su liberación, regresó a Atenas y enseñó en el *gymnasion*, situado en el bosque dedicado al héroe primitivo Academo, motivo por el cual su escuela fue popularmente conocida como la *Academia* ⁵.

La forma como se desarrollaban las clases de la Academia es, sin duda, una cuestión muy discutida y de la que sólo puede conjeturarse, debido a que nuestro autor en sus escritos arremete contra las lecciones formales y contra la costumbre de consignarlas por escrito, de manera que únicamente ha llegado hasta nosotros una única lección en ese recinto: la que trata del «Bien» ⁶. Criticó, asimismo, los manuales de instrucción y en general toda consignación por escrito de las lecciones, cuestión que encontramos bellamente explicada a través del mito relatado en el diálogo **Fedro** ⁷, donde el dios egipcio Theuth —inventor del cálculo, la geometría

³ James Bowen, **Historia de la educación occidental. El mundo antiguo. 2000 a.C.-1050 d.C. Oriente próximo y Mediterráneo**, tomo I, p. 147.

⁴ **The Americana. A Universal Reference Library.**

⁵ Bowen, *op. cit.*, p. 147.

⁶ *Ibidem*, p. 148.

⁷ Platón, «Fedro», **Diálogos. [Fedón, Banquete, Fedro]**, tomo III, Biblioteca Clásica Gredos, núm. 93, 274c-275b.

y, por supuesto, las letras— llevó el invento de las letras al rey egipcio Tamus, promocionándolo como el fármaco de la memoria y la sabiduría. Ante ello, replicó Tamus que el uso de las letras los haría parecer que poseían muchos conocimientos cuando, en la mayoría de los casos, eran totalmente ignorantes y difíciles, y acabarían por convertirse en sabios aparentes en lugar de sabios de verdad.

De acuerdo con Larroyo, el período en el que transcurrió la vida de Platón se caracterizó por ser crítico-constructivo, destacando los escritos históricos de Herodoto, inundados de narraciones pintorescas y delicadas. Fue el momento en el que Tucídides escribió **La Guerra del Peloponeso** que narraba los hechos históricos, buscando sus causas y subrayando la importancia de las instituciones sociales. En ese momento se leían con asiduidad las tragedias de Eurípides y los escritos retóricos que mostraban la solemnidad de Esquilo y la perfección ática de Sófocles. En esas circunstancias, Platón convirtió la prosa en un dúctil instrumento para plasmar sus ideas políticas y pedagógicas, ideas que hicieron época en la historia del pensamiento humano ⁸.

EL CORPUS PLATÓNICO

La obra de nuestro autor es enorme. Sus estudiosos la dividen en cuatro épocas: a) la primera, denominada «de juventud», abarca los escritos elaborados entre el 393 y el 389, donde se incluyen **Apología, Ion, Critón, Protágoras, Laques, Trasímaco, Lisis, Cármides y Eutifrón**; b) en la segunda, «de transición» (del 388 al 395), se encuentran **Gorgias, Menón, Eutidemo, Hipias Menor, Crátilo, Hipias Mayor y Menéxeno**; c) en el período que sus estudiosos consideran que Platón escribió en su mejor momento, lo llaman «época de madurez» (385-370) y ubican escritos como **Banquete, Fedón, República y Fedro**; d) por último, la época «de vejez» que considera los escritos del 369 al 347, la cual incluye **Teeteto, Parménides, Sofista, Político, Felebo, Timeo, Críticas, Leyes y Epinomis** ⁹.

⁸ Francisco Larroyo, *Historia general de la pedagogía*, p. 155.

⁹ Ver el estudio preliminar en Platón, *Diálogos*. [Apología, Critón, Eutifrón, Ión, Lisis, Cármides, Hipias Menor, Hipias Mayor, Laques, Protágoras], Biblioteca Clásica Gredos, núm 37.

POSTULADOS FILOSÓFICOS DEL PENSAMIENTO PLATÓNICO

El pensamiento filosófico y el pedagógico de Platón se encuentran íntimamente ligados. Para comentar su pensamiento filosófico, en primera instancia es necesario mencionar su teoría del conocimiento. En el diálogo **Menón**, las ideas plasmadas implican una teoría gnoseológica que, por supuesto, repercute en la teoría del aprendizaje y la enseñanza. En dicho diálogo, Platón sostiene que el alma es inmortal, que reencarna muchas veces y, por tanto, que ha visto todas las cosas aquí [en el mundo] y en Hades, de manera que no existe nada que no haya aprendido. Para demostrar de «manera práctica» que no se aprende —esto es, que el conocimiento se encuentra en el alma—, Platón pide a Menón llame a uno de sus esclavos, Anito, a quien le solicita la resolución de un problema geométrico complicado. Mediante la mayéutica, al preguntar, dirigiendo al esclavo a la respuesta correcta, Platón demuestra que un esclavo, sin instrucción geométrica alguna, ya tenía la respuesta en su alma y sólo necesitaba recordarla ¹⁰. Platón considera que este proceso se llama reminiscencia. Así «[...] el buscar [recordar un conocimiento] y el aprender son enteramente reminiscencia» ¹¹, pues «El tomar un conocimiento de sí mismo ¿no es acordarse?» ¹². De acuerdo con Ute Schmidt, esta forma de pensar está en la línea de Leibniz y Kant, para quienes el alma humana no es una tábula rasa, sino que dispone de un saber latente ¹³.

En el **Fedón** ¹⁴, nuestro autor explica que el conocimiento no deriva de las impresiones sensoriales, sino que subyace en nuestras memorias mediante formas o moldes de ideas, de realidades que conocía el alma antes de llegar a esta vida, al descender a este mundo inferior.

¹⁰ Platón, **Menón**, 81b - 86b.

¹¹ *Ibidem*, 81d.

¹² *Ibidem*, 85d.

¹³ Ver Introducción de Ute Schmidt en el **Menón**.

¹⁴ Platón, «Fedón», *op. cit.*, 75b-76a.

La manera como el conocimiento queda impreso en el alma también se encuentra expuesta en otro de sus diálogos, **Gorgias**, donde elabora una analogía entre las cicatrices del cuerpo y las del alma:

Entonces, lo mismo me parece válido también referente al alma, Calicles: todo es manifiesto en ella, una vez despojada del cuerpo, tanto lo de su naturaleza, como las experiencias que por el afán de cada una de las cosas que el hombre tenía en su alma [...] mostrando las huellas que cada acción impregnó en su alma ¹⁵.

Ahora bien, para redondear la postura platónica sobre el conocimiento es necesario remitirse al libro séptimo de la **República** ¹⁶ donde, por medio de un mito gnoseológico, nos presenta lo que opina del defectuoso papel de los sentidos del hombre en la adquisición del conocimiento. La alegoría de la caverna, nos lleva a imaginar a un hombre atado frente a la pared de una oscura cueva. Atrás suyo alumbraba una fogata y las personas pueden transitar entre él y la fogata, de manera que las imágenes reflejadas en la pared de la cueva, por efecto del fuego, le muestran impresiones imperfectas debido a lo rocoso de la pared. Así las cosas, si pasa una mujer con un cántaro, el hombre percibe la silueta y no puede percatarse de que el cántaro no es parte de ella. Incluso, en caso de que él pueda salir de la cueva, la luz lo deslumbraría a tal grado que tampoco podría percibir la verdad. Como observamos, esa luz que lo deslumbraba es metafóricamente el conocimiento, de manera que haber pasado tanto tiempo en la oscuridad de la ignorancia le impedirá, cuando él sale, reconocer la verdad del conocimiento.

Es así como Platón despoja a los sentidos de un papel relevante en la adquisición del conocimiento, de manera que le tocará a su discípulo Aristóteles rescatar el honroso papel de los sentidos, que será retomado muchos siglos después principalmente por Descartes, Bacon y Locke.

¹⁵ Platón, **Gorgias**, 524d y 525a. [Los corchetes son míos].

¹⁶ Platón, **Diálogos. [República]**, tomo IV, Biblioteca Clásica Gredos, núm. 94, principio del libro VII.

ELEMENTOS CARACTERÍSTICOS DE SU PENSAMIENTO PEDAGÓGICO

El pensamiento pedagógico del autor que nos ocupa es de enorme relevancia, sus ideas en cuanto a la enseñanza se plasman en **Protágoras** y en **Menón**. El tema central de la obra temprana **Protágoras** es la enseñabilidad de la virtud; para determinar si la virtud puede ser enseñada, se discute su naturaleza, lo que lleva a la construcción de la definición de la virtud, y si existe una sola o son diversas virtudes, aspectos relacionados con la educación. Se observa, entonces, que el término virtud no es unívoco en este diálogo, pueden detectarse varias acepciones, entre las que es importante mencionar ¹⁷:

1. La virtud concebida como la forma de actuar socialmente requerida, debido a que desde el nacimiento el hombre se ve influenciado por acciones socializadoras de su medio.
2. La virtud como la habilidad [«competencia», dirían ahora] para administrar los bienes o asuntos propios o públicos.
3. La virtud como la capacidad excepcional de un hombre de estado.

De tales acepciones de virtud, se desprende que ésta es un elemento necesario para vivir en sociedad, es decir es una virtud política.

Pero ¿cómo se adquiere la virtud? ¿La virtud se puede enseñar? Para intentar encontrar las respuestas habremos de retomar el **Menón**, texto en el que Platón considera que el conocimiento ya está en el alma, es decir, es previo e independiente de toda experiencia. Así las cosas, aprender es acordarse de lo que ya se sabe y, por tanto, enseñar es sacar a la luz el conocimiento del alumno mediante la mayéutica, este proceso es activo de parte de ambos participantes del proceso educativo. Sin embargo, el **Menón** no plantea la respuesta, que deberemos encontrar en la **República**.

¹⁷ Platón, **Protágoras**, XXVII-68-L.

La **República**, un texto que bien puede llamarse utópico, es la obra en que Platón plasma su idea de un estado perfecto, donde sus habitantes deberán ser lo más perfectos posibles. Para ello, deja en manos de los filósofos el gobierno de esta *polis* justa. Toda la república perfecta está sustentada en la educación de los ciudadanos, de manera que cumplan bien la función que les toca realizar. Esta obra consta de diez libros y los aspectos educativos se desarrollan prioritariamente en los libros dos, tres y cuatro.

El estado perfecto está dividido en tres estamentos. Empezaré por el primero, el de los artesanos(as) y el de los campesinos(as), cuya función es suministrar el sostén económico de toda la comunidad. Ahora bien, debido a que son el estamento más factible de caer en la concupiscencia, la virtud que debe fomentar la educación es la de la templanza, para que sean capaces de dominarse en cuanto a la comida, bebida y los excesos en las relaciones sexuales. Para Platón, este estamento no requiere de educación ya que no la especifica, como tampoco si se somete a la enseñanza de su oficio.

El segundo estamento, es el de los guerreros(as), su función es la de defender a la ciudad en caso de guerra, y administrar y ejecutar las órdenes del primer estamento en tiempo de paz. Deben ser valientes y moderados, lo que implica que deben poseer además de la templanza, la valentía, de manera que no teman a la muerte, deben estar serenos para suprimir las emociones fuertes, no caer en la concupiscencia, ser fraternales con sus conciudadanos y honrar a los dioses. Los preceptos de su educación, son retomados por Platón de su realidad, es decir, la gimnasia y la música. La primera, para el fortalecimiento del cuerpo, y la segunda, para el del alma, en donde la música está constituida, además del canto, la danza y el aprender a tocar un instrumento musical, por el estudio de las «musas», que fortalecen el ámbito de la educación intelectual, moral, religiosa y artística.

La educación del niño(a) que va a ser guerrero(a) empieza por la educación «musical». Se inicia en los más pequeños con la lectura de las fábulas, que deben servir como modelos de comportamiento, pues deberán tratar de dioses y héroes en una versión censurada; después, a los más

grandes se les introduce a la literatura mediante la lectura de tragedias y comedias seleccionadas, cuyo propósito es prioritariamente una enseñanza moral, y su educación finaliza con una enseñanza musical, en su sentido moderno, donde está incluida la enseñanza de la danza. El papel educativo de la enseñanza musical tiene el propósito de producir moderación, de tal manera que son evitados los ritmos que favorezcan la concupiscencia y la embriaguez. Por cuanto toca a la educación del cuerpo, se inicia a muy temprana edad con el propósito de mantener la fortaleza y la salud del cuerpo, que conlleva a la salud del alma.

Los guerreros del segundo estamento conviven en comunidad con los del primero, no hay entre ellos propiedad privada ni matrimonio privado. Las mujeres y los hijos son comunes, para que se fomente un sentimiento de unidad. Se prescribe una edad específica para procrear. Es interesante observar que nuestro filósofo establece un principio de eugenesia, pues sólo los hombres más destacados deben unirse con las mujeres más destacadas para procrear, con la finalidad de reproducir en ellos las características de los padres.

De los mejores guerreros(as) se eligen los gobernantes, quienes conforman el primer estamento. Su educación, dirigida hacia la filosofía, requiere de mucho esfuerzo y tiempo. A los filósofos reyes corresponde, además de la templanza y la valentía —virtudes correspondientes a los otros dos estamentos—, la virtud de la sabiduría, y por tanto, gobiernan para el bien de los gobernados. El gobernante perfecto debe tener las siguientes cualidades:

— ¿Has de censurar entonces a una ocupación [la de los gobernantes] que no se puede practicar como es debido si no se está por naturaleza dotado de memoria, facilidad para aprender, grandeza de espíritu y de gracia y no se es amigo y congénere de la verdad, de la justicia, de la valentía y de la moderación?

— No, ni Momo censuraría algo por el estilo.

— ¿Y no es sólo a estos hombres, una vez perfeccionados por la educación y por la edad, que encomendarás el Estado? ¹⁸.

¹⁸ Platón, **República**, 487a-b.

El gobernante perfecto inicia su educación como un guerrero, convive en la comunidad con ese estamento y no tiene propiedad alguna, cuestión que se consolida con la prohibición de tocar oro y plata. Sin embargo su educación difiere del guerrero(a) porque le dedicará más tiempo, constará en total de cincuenta años.

En dicha educación se profundiza el estudio de la aritmética, el cálculo, la geometría, la astronomía y la dialéctica, en ese orden, pues las primeras constituyen los estudios preparatorios para llegar a la reina de las ciencias, la dialéctica, que posibilitará, por medio del estudio constante, llegar a la «Idea del Bien».

Es comprensible observar que, para nuestro autor, el gobierno de su estado perfecto deba estar en manos de filósofos, cuestión que responde a dos razones, una de ellas es que en el siglo V de Platón, lo que denominamos enseñanza superior se realizaba en las sectas filosóficas o bien a través de la enseñanza de los sofistas —que Platón desacredita— y la otra razón es, evidentemente, que él era filósofo.

Las **Leyes**, su última obra, es su trabajo más largo, desarrollado en doce libros, y tiene el propósito de diseñar una propuesta de legislación pormenorizada que gobierne una imaginaria ciudad ubicada en Creta, a la cual denomina «Magnesia», la cual nos presenta otra posibilidad de estado distinta a la de la **República**. Magnesia está lejos del mar, su economía se sustenta en la agricultura, donde están restringidas la importación y la exportación. A semejanza de la **República**, no se debe poseer oro ni plata; las transacciones comerciales se realizan mediante una moneda que no tiene valor fuera de la ciudad.

A diferencia de la **República**, en Magnesia gobierna una legislación, a la cual deben sujetarse todos los miembros de la comunidad. Dicho conjunto de normas debe procurar que los habitantes sean felices y amigos entre sí.

Todo el territorio de Magnesia se divide en 5,040 lotes correspondientes a cada familia en igualdad de condiciones. A diferencia de la **República**, desaparece la propiedad privada. Sucede lo mismo con la familia: regresa a

la idea del matrimonio e hijos privados. Se sugiere el control de la natalidad, pues sólo uno de los hijos heredará el lote. El matrimonio es estrictamente monogámico y se espera la fidelidad entre ellos. En el ámbito de la procreación, no existe la planeación genética; los individuos deciden por sí mismos la adecuada elección de la mujer, en bien de los hijos (para que éstos sean mejores y más bellos); no obstante, el divorcio está permitido.

Todos los ciudadanos se dedican a la agricultura —unos a gozar de los beneficios, y otros, los esclavos, a las labores manuales de la agricultura—, ninguno de ellos aprende una labor artesanal o profesión, debido a que todas las demás ocupaciones las desarrollan extranjeros asalariados (como la labor de los docentes).

Aunque se supone una riqueza equivalente de todos los ciudadanos —por una habilidad no explicada por nuestro autor—, algunos serán más ricos que otros. De manera que, en relación a su riqueza, existirán cuatro clases de propiedad: simple, doble, triple o cuádruple, y en función de la clase a la que se pertenezca se asignarán los impuestos y, por supuesto, los cargos.

Las leyes regulan la vida de todo ciudadano, desde la cuna hasta la muerte. Se reglamentan el matrimonio, la procreación, la educación, los castigos a la criminalidad, los mercados, los juegos de los niños, lo que se lee en las escuelas y sobre todo las fiestas religiosas.

En cuanto a los órganos administradores de las leyes, existen cuatro. Sus miembros son elegidos a través de un sistema de votación, obligada a las dos clases de mayor riqueza, pero no a las dos clases menos ricas.

Un consejo nocturno vigila el cumplimiento de las leyes. Consta de veintidós miembros. Sólo él está facultado para la modificación de las leyes. Funge con las funciones de los poderes legislativo y judicial actuales. En las **Leyes**, dios es la medida de todas las cosas; los dioses justifican la ley, así este estado podría considerarse como teocrático. En el estado de las **Leyes** rige la religión olímpica politeísta —aunque en ocasiones

Platón parece monoteísta—. El ateísmo y las herejías son castigados excesivamente; incluso, se insta a los ciudadanos a la delación de estos delitos. Existe una prisión correccional, de cinco años, para que los ateos confesos sean liberados de su ateísmo. Una vez pasado ese tiempo, si no cambian, serán asesinados. El culto tiene un papel importante en este estado. Diariamente debe oficiarse al menos una festividad religiosa. Los ritos, cantos y danzas están completamente reglamentados. Sólo se permiten los cultos oficiales.

Aunque el filósofo le dedica mucha atención a la educación, la concibe como la conducción de los niños hacia los principios y las doctrinas que la ley establece como los ortodoxos ¹⁹; debe lograrse en ellos, el deseo de ser ciudadanos capaces de gobernar y ser gobernados, y conformar cuerpo y alma de la manera más bella y mejor posible ²⁰.

Todos reciben la misma educación, que es responsabilidad del estado. Existe una persona dedicada a vigilar la educación, quien ostenta un cargo importante que requiere de una persona mayor de cincuenta años y con experiencia como padre de familia, para que tenga práctica en educar niños. La educación inicia desde la gestación. La mujer embarazada debe rehuir las emociones fuertes y realizar ejercicio moderado, caminando. Igualmente se evitarán en el recién nacido los excesos de alegría y dolor para propiciar el dominio de sí mismo. En esta obra, Platón considera que la virtud se inculca como un hábito, esto es, puede ser adquirida por todos.

Entre los tres y seis años— vigilados por mujeres que ostentan un cargo menor—, niños y niñas juegan juntos. Se separan al cumplir los seis años y ambos sexos, cada uno por su lado, inician un entrenamiento físico: aprenderán a montar caballo, usar el arco, bailar y se propiciará que sean ambidiestros. Esta educación inicial concluirá a los diez años, que es cuando se llevará a cabo la instrucción intelectual: aprenderán a leer, escribir y contar, así como los elementos rudimentarios de

¹⁹ Platón, *Leyes*, 658d.

²⁰ *Ibidem*, 788c.

astronomía para la comprensión del calendario. A los catorce años se le enseña a tocar la lira. Toda la educación se realiza en la escuela, a cargo de maestros extranjeros. Se plantea un estudio más profundo de matemáticas y astronomía, pero no existe la educación superior, que se supone requieren los miembros del consejo nocturno.

La lectura de las **Leyes** muestra un estado totalitario: se prohíbe salir al extranjero, la moneda no tiene valor fuera de Magnesia, se favorece la vigilancia y delación mutuas —incluso de conductas sospechosas— y asombra la facilidad con que se sacrifica la vida humana.

UTOPIA Y ANTI-UTOPIA EN EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO PLATÓNICO

Al leer la **República** y las **Leyes**, observamos el diseño de «estados» muy distintos. Ello nos muestran un cambio en el autor; de joven, inicia escribiendo con una opinión optimista acerca del hombre y de la mujer y, ya viejo, termina descorazonado del género humano. Aunque algunos las consideren dos utopías, a mi juicio, la primera sí puede ser calificada como utopía, mientras la segunda me parece más una anti-utopía. Observemos sus características:

La **República**:

- Se sustenta en una sociedad dividida en estamentos en función de habilidades y educación. La mujer y el hombre son iguales; pueden realizar las mismas funciones, desde labores de agricultura hasta las de gobernante.
- La educación desarrolla todas las capacidades del individuo; intenta la formación integral y completa a que puede aspirar un ser humano, tomando en cuenta el logro de la *Kalokagathía* que constituye el ideal de la *Paideia* griega de la educación ateniense. En su nivel final, se forma a un hombre o una mujer cultos, quienes durante cincuenta años han estudiado a profundidad todas las áreas del saber humano, cultivando las siete artes liberales: gramática, dialéctica, retórica, aritmética, geometría, astronomía y música. La «música» culmina majestuosamente la formación del

individuo, contribuyendo también a conformar el carácter (el *ethos*), con ayuda de las musas, hijas de *Mnemosine* ²¹.

- El gobierno está a cargo un filósofo, quien a manera de buen pastor, decide los destinos del estado, buscando la justicia, el bien común y la felicidad de los individuos, de forma que se puede prescindir de las leyes.
- Intenta resolver los problemas observados en la sociedad ateniense en la que vive mediante la abolición de la propiedad privada, el matrimonio privado y los hijos propios.
- Parece no existir la esclavitud. El tercer estamento es el dedicado a la agricultura y las artesanías.
- Existe una división del trabajo sustentada en las habilidades y la educación: cada quien realiza bien lo que le toca hacer, es lo que da muestra de poseer la virtud.
- Si bien no existe el voto para la elección de sus gobernantes, parece existir la aceptación del pueblo ante la selección del más apto, educado y virtuoso.

Las Leyes:

- Aunque la educación inicia antes que en la **República** —antes de nacer—, el bajo nivel de educación de los ciudadanos «magnetos» hace necesaria la existencia de un estado sometido a leyes, y sólo algunos de ellos tomarán cursos más avanzados, pero en general, la mayoría de la población será poco escolarizada.
- La escrupulosa vigilancia de la observancia de las leyes parece mostrar un estado totalitario: los castigos son severos, se fomenta la delación y existe una gran facilidad para sacrificar la vida humana.
- Platón otorga más importancia a los fines del estado que a los del ciudadano, ya que el hombre no puede llegar a su plenitud sino *en y a través* de la *polis*; en el estado de las **Leyes**, los asuntos humanos ya no tienen gran valor.

²¹ *Clío*, la historia; *Euterpe*, la música; *Talía*, la comedia; *Melpómene*, la tragedia; *Terpsícore*, la danza; *Érato*, la poesía erótica y anacreóntica; *Polimnia*, la poesía lírica; *Urania*, la astronomía y *Calíope*, la elocuencia.

- El importante e igualitario papel de la mujer en la educación de la **República**, se reduce, en las **Leyes**, al de puericultora.
- Se hace manifiesta la esclavitud.
- No hay división del trabajo; todos se dedican a la agricultura. La única división es que los esclavos trabajan y los ciudadanos los vigilan.
- Aunque existe el voto, se explica como obligación sólo de las dos clases más ricas de ciudadanos, no se establece como un derecho.
- En ambas obras, la virtud es el hilo conductor de su filosofía política y la educación asume un papel fundamental; apoyadas en el gobierno de un filósofo competente o bien de una legislación, lograrían la virtud de los ciudadanos. ■

BIBLIOGRAFÍA

- BOWEN, James, **Historia de la educación occidental. El mundo antiguo. 2000 a.C.-1050 d.C. Oriente próximo y Mediterráneo**, tomo I, trad. de Juan Estruch, Herder, Barcelona, 1997, 480 p.
- MARROU, Henri Irénée, **Historia de la educación en la antigüedad**, trad. de Yago Barja de Quiroga, Sección de Obras de Educación y Pedagogía, Fondo de Cultura Económica, México, 1998, 600 p.
- LARROYO, Francisco, **Historia general de la pedagogía**, 22ª ed., Porrúa, México, 1973, 800 p.
- PLATÓN, **Diálogos. [Apología, Critón, Eutifrón, Ión, Lisis, Cármenides, Hipias Menor, Hipias Mayor, Laques, Protágoras]**, Biblioteca Clásica Gredos, núm. 37, Gredos, Madrid, 1990, 592 p.
- _____, **Diálogos. [Fedón, Banquete, Fedro]**, tomo III, trad. de C. García Gual *et al.*, Biblioteca Clásica Gredos, núm.93, Gredos, Madrid, 1988, 414 p.
- _____, **Diálogos. [Parménides, Teeteto, Sofista, Político]**, tomo V, trad., introd. y notas de Ma. Isabel Santa Cruz, Álvaro Vallejo Campos y Néstor Luis Cordero. Biblioteca Clásica Gredos, núm.117, Gredos, Madrid, 1988, 618 p.
- _____, **Diálogos. [República]**, tomo IV, trad. y notas de Conrado Eggers Lan, Biblioteca Clásica Gredos, núm. 94, Gredos, Madrid, 1988, 502 p.
- _____, **Gorgias**, trad. y notas de Ute Schmidt Osmanczik, Biblioteca Scriptorvm, Graecorvm et Romanorvm Mexicana, Centro de Estudios Clásicos/Instituto de Investigaciones Filológicas/UNAM, México, 1980, LXXXIII-120-CXXXII p.
- _____, **Menón**, trad. y notas de Ute Schmidt Osmanczik, Bibliotheca Scriptorvm, Graecorvm et Romanorvm Mexicana, Instituto de Investigaciones Filológicas/Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1975, XCIX-44 p.

_____, **Protágoras**, trad., versión y notas de Ute Schmidt Osmanczik, *Bibliotheca Scriptorvm Graecorvm et Romanorvm Mexicana*, Coordinación de Humanidades/Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1994, XLIX-67 p.
The Americana. A Universal Reference Library, New York, Scientific American Compiling Dep't, 1906.

PRINCIPIOS DE LA INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA ¹

Mariel Sarai Martínez Dueñas

Mariel Sarai
Martínez Dueñas



Licenciada en Pedagogía, Universidad Panamericana. *Máster* en Matrimonio y Familia, Universidad de Navarra. Coordinadora del Departamento de Admisiones y profesora en la Facultad de Pedagogía, Universidad Panamericana. Colabora con el Departamento de Innovación Educativa, Facultad de Pedagogía, Universidad Panamericana. Áreas de interés: tecnología educativa; desarrollo de recursos pedagógicos; orientación educativa, vocacional y profesional; diagnóstico psicométrico; violencia intrafamiliar y conocimiento de la adolescencia. Ex consejera editorial del suplemento «Universitarios» del periódico **Reforma**.
Correo electrónico: [msmartin@mx.up.mx].

Sin lugar a dudas, la *intervención psicopedagógica* debe ser el primer tema de estudio para cualquier persona medianamente interesada en la función orientadora como una rama de la acción pedagógica —independientemente del tipo de orientación ² que se realice—, pues ofrece los elementos al menos teóricos que fundamentan toda la labor de un orientador.

PRINCIPIOS

Actualmente, la intervención psicopedagógica posee diferentes acepciones desde aquéllas caracterizadas por ofrecer una visión reducida

¹ Artículo elaborado en abril de 2008, como síntesis de la nota técnica **Los procesos de orientación en el marco de la intervención psicopedagógica**, redactada en agosto de 2006.

² Ya sea escolar, vocacional, profesional, familiar, social, etcétera.

(algún elemento, alguna etapa evolutiva) hasta las que, en definitiva, son mucho más completas y ofrecen una visión integradora.

Por mucho tiempo, la intervención psicopedagógica se consideró como un tipo de ayuda que se ofrecía alrededor de ciertos comportamientos infantiles, es decir se estudiaba el comportamiento del niño y los fenómenos psicológicos en torno a él para mejorar los métodos pedagógicos y didácticos próximos a él.

A partir de esta visión, surgieron concepciones mucho más amplias que definen la intervención psicopedagógica como el conjunto de procesos y procedimientos concretos de actuación ³ que analizan los fenómenos conductuales y evolutivos de una persona, y su impacto en los procesos de enseñanza-aprendizaje con el fin de establecer líneas de acción que remedien alguna problemática o simplemente contribuyan a que el sujeto se desenvuelva mejor en el ambiente (escolar, social y familiar). Son los distintos procesos de orientación la mejor muestra de la intervención psicopedagógica, aunque la intervención misma también abarca procesos de información, formación ⁴ e intervención terapéutica en los casos que convenga ⁵.

Antes de analizar estrictamente la definición, debe señalarse que existen *principios básicos* de la intervención psicopedagógica ⁶ como son: *la libertad de actuación por parte del orientador y la intencionalidad del sujeto*; la intervención psicopedagógica no puede realizarse sin que la persona quiera ser ayudada y el orientador no puede actuar bajo parámetros rígidos, no existen recetas, él requiere poseer criterios y saberlos utilizar.

Entendidos los dos principios básicos, retomemos con detenimiento la definición propuesta. El primer principio de la intervención es el hecho de

³ Esperanza Bauselas, «Modelos de orientación e intervención psicopedagógica: modelo de intervención por servicios», *Revista Iberoamericana de Educación* [en línea], en <<http://www.rieoei.org/oe02.htm>>. [Consulta: 25-VII-2008].

⁴ La educación familiar manifestada en las escuelas para padres, por ejemplo.

⁵ Por ejemplo, la logoterapia.

⁶ Aunque se profundizarán más a detalle en las funciones del orientador.

ser un conjunto de procesos y procedimientos. Es decir, la intervención no puede ni debe concebirse como un hecho aislado (por ejemplo, una entrevista no es intervención psicopedagógica, es sólo uno de los procesos que abarcará en todo caso la intervención psicopedagógica). Inclusive resulta lógico pensar que si la intervención psicopedagógica pretende, en sentido estricto, como objetivo final, proporcionar líneas de acción, lo haría desde una perspectiva muy limitada si se reduce a una técnica o a un solo proceso.

Bajo esta misma directriz, encontramos que se hace referencia a la *concreta actuación*, lo que significa que dichos procesos contarán con un objetivo específico y claro para quienes llevan a cabo la intervención que marcará la pauta de acción en todo momento. Entonces, ¿no existe libertad de actuación? Por supuesto que sí; podría caerse en el error de pensar que la *concreta actuación* determina la acción del orientador ⁷ pero no es así, por el contrario, la ordena y dirige, facilitando la consecución de objetivos claros bajo ciertos criterios de aplicación.

Otro principio al que atañe la intervención psicopedagógica es al *trabajo interdisciplinario*, pues como se observa en la definición, por un lado se estudian los fenómenos conductuales y evolutivos (es decir, se requiere necesariamente un especialista en este tema), y por otro, se estudia el impacto en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en donde los expertos de la educación —los pedagogos— juegan un papel crucial. A simple vista parece que bastaría con un psicólogo y un pedagogo para realizar un tipo de intervención psicopedagógica. No es así. La riqueza de la intervención psicopedagógica descansa en la interdisciplinariedad y en la necesidad de que la intervención sea un proceso que requiere a todas las personas que rodean al sujeto valorado y pueden aportar información al caso. Cabe señalar que en cada fase del proceso de intervención, el éxito reside no sólo en el orientador y en el sujeto, sino en su entorno y en quienes intervienen en su desarrollo.

⁷ Para efectos de esta nota, consideraremos al orientador como el encargado de la intervención psicopedagógica.

Es verdad que la intervención psicopedagógica considera *aspectos psicológicos de la persona y también aspectos de tipo educativo*. Sin embargo, resultaría falaz pensar que sólo se limita a dichos aspectos; la persona es un mundo de posibilidades, por lo que en cualquier intervención psicopedagógica se estudian todo tipo de factores: psicológicos, pedagógicos, físicos, sociales, contextuales, etcétera, para lo que diferentes profesionales utilizan distintos instrumentos. En síntesis, un principio de estudio de la intervención psicopedagógica es el carácter multidisciplinario. Conviene resaltar el valor del *respeto profesional*, a toda costa. Los orientadores deben evitar el «intrusionismo» profesional, es decir, asumir funciones de otros profesionales.

Otro principio sobre el que se funda la intervención psicopedagógica es la importancia de *establecer líneas de acción que satisfagan las demandas o necesidades del sujeto*. En este terreno existe mucha charlatanería y falta de ética profesional, dos vicios gravísimos: en la gran mayoría de los casos se realiza un diagnóstico del sujeto, pero no se establecen líneas de acción o un plan de trabajo que lo ayuden a enfrentar una problemática o potenciar talentos... Esto es lamentable y sobre todo grave, pues no es válido —por la naturaleza del objeto de estudio, que es la persona misma— mostrarle lo que hemos encontrado y no señalarle qué hacer con eso que se le comunicó... ¿Qué pasaría si un buen día el médico diagnostica cáncer y no ofrece el tratamiento necesario? En esta medida, o más grave aún, se considera el elaborar un diagnóstico y no emitir líneas de acción. Por eso, un principio fundamental de la intervención psicopedagógica es el establecimiento de líneas de acción, no sólo por completar el proceso, sino también por respeto a quien acude por ayuda. Además, es importante destacar que estas líneas de acción permitirán al sujeto desempeñarse mejor, tanto social como personalmente, y éste es otro principio de la intervención educativa: *el lograr la mejora personal del sujeto*. Es importante enfatizar que en cualquier proceso de intervención psicopedagógica el orientador sugiere, no impone; es un proceso de acompañamiento más no un proceso directivo, pues un principio de la intervención psicopedagógica es que ésta sea una especie de *ayuda, mas no de dirección impositiva*.

Por último debe mencionarse, como un principio fundamental de la intervención psicopedagógica, *la diferenciación y los niveles de intervención*.

Por una parte, sabemos que existen distintos niveles de intervención psicopedagógica, que podríamos dividir en tres grandes grupos:

- a. Intervención educativa: Abarca todos los procesos en los que simplemente se ofrecen líneas de acción generales, partiendo de los principios de intervención psicopedagógica (por ejemplo, las escuelas para padres).
- b. Orientación: Existe un análisis por caso ⁸, un diagnóstico y una respuesta ante una necesidad concreta y en sujetos específicos (por ejemplo, la orientación vocacional).
- c. Intervención terapéutica ⁹: Una vez pasado el nivel de orientación y detectadas las problemáticas que requieren ayuda especializada, se canalizan al profesional responsable. En este nivel nos referimos a problemas más serios (por ejemplo, depresión, angustia, TDA-H, etcétera).

Y por otra parte, con respecto a la diferenciación, se hace referencia a que no basta ubicar el nivel de intervención sino que, además, hay que diferenciar la atención que en cada nivel puede proporcionarse (por ejemplo, en orientación, puede existir laboral, vocacional, escolar, familiar, social, etcétera) y con base en el distinto tipo de atención será el modo de actuación; no es lo mismo elaborar una batería de *test* para el reclutamiento y selección de una empresa, que para un proceso de orientación profesional (aun y cuando atiendan a sujetos en edades similares o en aparentes condiciones de igualdad).

Como puede observarse, los principios de la intervención psicopedagógica son precisos y en cada uno se deposita un alto porcentaje de responsabilidad en el orientador, que es quien encabeza dichos procesos, otorgándole ello un papel fundamental más no protagónico, pues ante todo es el «orientado» —sujeto de la intervención—, el protagonista de toda intervención.

⁸ En este nivel existen tipos de orientación que pueden proporcionarse de forma individual y colectiva.

⁹ Algunas veces se le denomina a este nivel simple «intervención», aunque se reduciría entonces lo que es, en sentido estricto, la intervención psicopedagógica.

CONCLUSIONES

Después de este breve análisis en torno a la intervención psicopedagógica, pueden ubicarse los procesos de orientación desde una óptica más aterrizada.

Sin dudar, desde sus distintos tipos y niveles, la orientación es un reflejo no sólo de cada principio, sino que exige por su misma naturaleza el cumplimiento de las funciones del orientador y la adecuada ejecución de la estrategia general de la intervención psicopedagógica. ■

BIBLIOGRAFÍA

BAUSELAS, E., «Modelos de orientación e intervención psicopedagógica: modelo de intervención por servicios», **Revista iberoamericana de educación** [en línea], OEI, número 34/3, 25-V-2004, en: <<http://www.rieoei.org/oe02.htm>>. Última actualización 17-VII-2008. [Consulta: 25-VII-2008]. ISSN: 1681-5653.

RIVAS, F., **Manual de asesoramiento y orientación vocacional: síntesis psicológica**, Madrid, 1995.

ÁLVAREZ ROJO, V., **Orientación educativa y acción orientadora: relaciones entre la teoría y la práctica**, Madrid, 1994.

REPETTO, E. *et. al.*, **Orientación educativa e intervención psicopedagógica**, Madrid, 1998.

GLOSA

¿DESDE CUÁNDO LA AUTOESTIMA?

Ana Teresa López de Llergo

Ana Teresa
López de Llergo



Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad de Navarra. Maestra en Pedagogía, Universidad Panamericana. Licenciada en Ingeniería Química y Química Industrial, Universidad Iberoamericana. Directora de Difusión Cultural, Universidad Panamericana. Autora de: **Hacia un desarrollo humano**, Ed. Limusa; **Valores, valoraciones y virtudes**, Ed. CECSA.
Correo electrónico: [alopezde@mx.up.mx].

INTRODUCCIÓN

Periódicamente, en nuestro mundo aparecen tópicos nuevos que dan la impresión de surgir de la nada, sin antecedentes, como si fueran troncos sin raíz. Y, sin embargo, llenan un vacío hasta ese momento no razonado, aunque sí sentido. Por eso, se adoptan como un reguero de pólvora que ya no puede desconocerse.

Uno de estos tópicos es la *autoestima*. ¿Por qué ha causado tanto interés? ¿Por qué, si es un tema tan cercano a la persona humana, aparece hasta ahora? Una de las respuestas puede darse a partir del entorno: en esta época nos circundan tantos estímulos, tan atractivos y tan accesibles que nuestra atención queda subyugada, de alguna manera inerme, imposibilitada para evaluar si aquello nos beneficia, nos inquieta o nos

perjudica. Aquello llega e impide analizar nuestra receptividad y sus consecuencias, pues ya está frente a nosotros algo más sugestivo. Por lo tanto, nunca como ahora resultamos tan extraños para nosotros mismos. No estamos en condiciones de darnos cuenta de si nos quieren y queremos, si tiene sentido lo que hacemos o estamos inermes ante los acontecimientos...

No es posible amar a un desconocido y, la autoestima pone el dedo en la llaga: todos necesitamos amar y ser amados, estimar y ser estimados. Los avances científicos y tecnológicos no nos proporcionan respuestas satisfactorias sobre nosotros mismos. Nos hemos volcado tanto al exterior que hemos perdido nuestro centro de gravedad. Podemos saber qué quiero, pero no quién soy y a quién quiero. Podemos medir el costo de lo que quiero, pero no saber cuánto valgo y cuánto valen los demás. Nos falta un auténtico equilibrio entre el aprecio de lo demás, los otros y mi yo.

La autoestima sugiere la necesidad de ubicarnos, de equilibrar nuestro mundo interior y el mundo circundante. Aunque desgraciadamente, en muchas ocasiones, la balanza se inclina exclusivamente al mundo interior, entonces los planteamientos propician el egoísmo, con la anestesia de la sociabilidad y del interés por nuestros semejantes. Así, la construcción de la autoestima tampoco lleva a la felicidad pues nos volvemos autistas, encerrados en nosotros mismos.

LA AUTOESTIMA COMO PUNTO DE PARTIDA

La autoestima es el aprecio personal basado en el conocimiento de nuestras cualidades físicas, psíquicas y espirituales. Esta idea es un punto de partida para cimentar la seguridad. Gracias a la autoestima, medimos nuestras fuerzas para afrontar y resolver los desafíos para los cuales tenemos capacidad. También nuestros límites. Aunque el amor es el eje de toda vida, nunca el amor propio puede ser único. Para tener peso y medida, el amor propio ha de combinarse con el amor a los demás. Por eso, la autoestima requiere el contrapeso de la estima a los demás. La singularidad de cada uno requiere de la riqueza de la singularidad de los otros. La autoestima ha de cimentarse en el reconocimiento de los valores y de la dignidad humana.

Las causas para bloquear la autoestima pueden ser personales o relacionales. Las primeras fallan si se pierde objetividad para juzgarse. No es buena la valoración exagerada, tampoco lo es la insuficiente. Las relacionales perjudican cuando existe un exceso de comparación, pues se inhibe la seguridad personal y, generalmente, hay abstencionismo para opinar, participar y compartir. Muchas veces, el impedimento más grave es por falta de aceptación. La persona niega su realidad, tiene miedo, evade el encuentro consigo. Ésta es la causa de muchos derrumbamientos. En este caso, la solución sólo es posible con un reencuentro, muchas veces factible con la ayuda de expertos.

Una buena autoestima asegura la capacidad de pensar, de aprender, de comprender, de vencer obstáculos. Proyecta a la colaboración. Facilita la toma de decisiones, el espíritu emprendedor, la inventiva y la creatividad. También favorece el entusiasmo por la vida y la actitud flexible pronta a la rectificación ante las equivocaciones.

MÁS ALLÁ DE LA AUTOESTIMA ¹

Para profundizar en el tema de manera novedosa pero realista, viene muy bien un libro que no es uno más. Presenta un enfoque desde la feminidad sin extremismos feministas. Lo prologa John Waiss, autor de **Hablando del amo**. Él mostró reticencia para apoyar a la autora con un tema con el cual no se sentía cómodo, pero rectificó cuando, al leer el contenido, descubrió que no se daba un tratamiento psicológico sino una propuesta para las lectoras. Por eso dice:

Basada en su extensa experiencia con mujeres y jóvenes luchando por encontrar su lugar en el mundo, Sheila Morataya escribe una serie de reflexiones acerca de lo que significa ser persona, ser humano, ser católico, ser una mujer... y una mujer cristiana en nuestros días.

¹ Sheila Morataya, **Más allá de la autoestima. El amor visto en femenino**. Minos Tercer Milenio, México, 2007, 293 p.

Con mucha sensibilidad, ella se da cuenta de los desafíos que el mundo moderno nos presenta a todos, pero especialmente a la mujer, la presión de estar a la moda y por mantener el ideal de la apariencia física; la presión por alcanzar muchas veces un éxito profesional que no es posible, o de tener posesiones materiales, o una casa llena de lujo, o disfrutar de exóticas vacaciones; en suma, de frivolidades. Muchas veces llegan a la conclusión: No puedo hacerlo, no doy la talla, no valgo nada ².

Muy acertadamente, Waiss señala una serie de demandas en el entorno que impiden la reflexión y sí la competencia para alcanzar una serie de requisitos superfluos pero impuestos por mayorías.

No cabe duda, la mujer está sometida al consumismo, ha de usar los últimos diseños de la ropa, maquillarse con los colores y marcas recientemente propuestos. Ya no se trata solamente del atuendo y los accesorios, sino de la propia figura que exige someterse a costosos tratamientos. El éxito se mide en fama y dinero. Todo es exterioridad y lo íntimo se descuida, causando un vacío existencial. Se impone el tener sobre el ser.

Para detener esta vorágine, Sheila supera el generalizado concepto de la autoestima y lo enriquece con la búsqueda de la identidad femenina totalmente acorde con una espiritualidad que da trascendencia a la vida, plantea encuentros cotidianos con Dios. El panorama es alentador:

Esta autoestima «trascendente» que Sheila Morataya evoca, trae consigo el llamado a la conversión. Con preguntas penetrantes, ella ayuda a la mujer a mirar dentro de ella misma y a preguntarse cómo está interactuando con el mundo. Ella las reta a tomar el control de sus vidas, a llevar a cabo el ejercicio del propio «yo» con libertad interior y descubrir su verdadera feminidad. De esta forma cada mujer aprenderá a transformarse a sí misma en un regalo para aquéllos a los que ama, para humanizar la humanidad ³.

² *Idem*, p. 9.

³ *Idem*, p. 10.

Los siguientes incisos responden a los capítulos del libro. Sin embargo, antes de mostrarlos, conviene escuchar el propósito de Sheila al escribir el libro:

La identidad femenina, la verdadera está siendo ahogada por todo eso que conocemos como media. Lo sabemos todas, la mujer es el blanco de la mercadotecnia. La quiere seducir, conquistar, hacer su esclava... y con millones lo ha logrado. Por ello las mujeres de Dios, no podemos quedarnos a ver lo que está pasando en el mundo con indiferencia. Tenemos el deber moral y cristiano de hacer algo. Por eso, este libro para quien lo escribe representa una forma de trascendencia, una forma de dejar huella en el mundo defendiendo aquellos valores en los que cree convencidamente. Una forma de expresar el corazón ⁴.

LA AUTOESTIMA ES IMPORTANTE PERO NO DEFINE LA VIDA

La autoestima está en un nivel afectivo y ayuda a la madurez; sin embargo, la vida posee otras dimensiones muy importantes, como son los conocimientos adquiridos, las elecciones realizadas y todas las circunstancias que influyen en nuestra vida de relación para establecer variados diálogos. Dentro de todas estas variables, existe una que es frecuente:

A veces los padres, cuando somos niñas, no nos enseñan adecuadamente que para ser personas adultas sanas es necesario crecer pensando bien de ti misma. Los padres, no por falta de amor sino a veces por ignorancia, no siembran en sus hijas el sentimiento de amor y merecimiento de sí mismas con Dios como punto de partida. Es cuando la mujer se vuelve adulta cuando en ocasiones se da cuenta de que hay algo que la limita, que no permite desarrollar su potencial humano, afectivo y profesional que podría. Por eso, te animo mucho a que empieces un reaprendizaje en la relación que tienes contigo misma ⁵.

⁴ *Idem*, p. 16.

⁵ *Idem*, p. 47.

Existen muchos factores en el modo de ser —de los cuales no tenemos culpa— y que, sin embargo, nos han dejado una huella a veces no grata. La manera de afrontar esta realidad es asumirla con valentía y otorgarle proyección a futuro. Son experiencias exclusivas, y si se sabe sacar partido de ellas, nos proporcionan una gran capacidad de comprensión y facilidad para evitar los mismos errores. Los cuidados recibidos son intersubjetivos, implican un ambiente donde se cultiven las relaciones interpersonales. Como existen factores imposibles de predecir, hace falta comprensión, compasión, reconocimiento y consenso, para saber asumir las influencias.

MUJERES DIFERENTES

Aparecen en escena Teresa de Calcuta, Isabel de la Trinidad, Edith Stein, Teresa de Jesús y Teresa de Lisseux, cada una distinta a las demás, cada una con su propia lección. Ninguna buscó la fama, tampoco promovieron maquillajes o estuvieron a la vanguardia de la moda, pero ahora son modelos de vida plena, a pesar de no calificar de acuerdo a los parámetros del mundo. Todas ellas comprenden bien la dignidad humana, que no es sólo cuerpo, ni tampoco sólo alma, sino alma y cuerpo en su unidad. Esto es contrario a ciertas tendencias que sobre todo subrayan la corporeidad y hacen un culto exagerado de ella, fomentando la externalidad y olvidando la intimidad. La originalidad de estas personas supera la oposición de las partes, asumiendo la necesidad del cuerpo y la libertad del espíritu. Tampoco caen en extrapolaciones ni se adscriben sólo al alma, sino a toda la persona, además abierta a las otros y, así, superan también la contraposición entre lo individual y lo social. Pero oigamos a Sheila referirse a estas mujeres:

«No entiendo por qué tanta gente insiste en decir que tanto mujer como hombre son exactamente lo mismo, negando de esta manera las hermosas diferencias que existen entre ambos». Estas palabras de Teresa de Calcuta, fundadora de la Orden de las Hermanas de la Caridad, resonaron en la cuarta conferencia para la mujer en Beijing, en 1997.

El convencimiento y aceptación de estas diferencias nos permite, como mujeres, hacer una labor de amor mucho más honda y eficaz en el mundo, que se traduzca en un verdadero apostolado que empieza en la familia y se va extendiendo poco a poco en nuestro ambiente.

«Todos los regalos de Dios —recuerda Teresa de Calcuta— son buenos, pero no todos son iguales. Muy frecuentemente le digo a las personas que repreguntan, que cómo pueden ayudar a los pobres como lo hago yo. Les respondo: lo que yo puedo hacer, tú no puedes. Lo que tú puedes hacer, yo no puedo. Pero juntos, podemos hacer algo muy hermoso para Dios. Y es de esta misma forma como pueden verse las diferencias que existen entre la mujer y el hombre»⁶.

No cabe duda, con este enfoque cuántos motivos de seguridad se descubren a cada persona para apoyar la autoestima en la singularidad irreplicable. Ahora veamos a Isabel de la Trinidad.

Había nacido un 18 de julio de 1880, de padres muy pobres pero cristianos y trabajadores.

La vida de Isabel de la Trinidad no tiene especialmente nada de relevante a los ojos del mundo, pues no fue una escritora consagrada, no fundó ningún convento o camino en la Iglesia, sin embargo vivió siempre, y desde muy niña, abrazada a la cruz. Su mensaje es cristocéntrico y nos invita a vivir la santidad en medio del mundo siendo dóciles a las mociones del Espíritu Santo⁷.

Isabel fue plena porque la finalidad de su vida también lo fue, en una sencillez oculta en la vida común. En aparente contraste con Isabel, está una de las cabezas más preclaras del siglo XX: Edith Stein. Pero el contraste, ya se dijo, es aparente porque los valores que muestran estas dos mujeres son muy semejantes.

⁶ *Idem*, p. 53.

⁷ *Idem*, p. 58.

Esta alemana de origen judío, fue una estudiante brillante de la fenomenología en la Universidad de Gottiengen y a quien Husserl escogió antes que a Martín Heidegger (uno de los filósofos más importantes del siglo XX) para ser su asistente de cátedra. Como mujer en la época de 1916 esto era un logro impresionante. [...]

Edith Stein voluntariamente había dado el gran paso que marca la vida de una mujer y la hace descubrir el verdadero motivo y sentido de su existencia. A partir de ese momento, empezó su incansable estudio por la doctrina católica y el 1 de enero de 1922 recibió el bautismo. Su encuentro con la verdad, sin embargo, no es una «caída de caballo», sino es el fruto de una larga y difícil búsqueda, premiada por sus esfuerzos y su constancia ⁸.

La especificidad de lo humano queda explícita, muestra la íntima unidad de los diversos componentes, biofísicos, psicosociales y espirituales. En alguien en vías de maduración, se da un desarrollo armónico. En el caso de Edith, esto sucede a través de una fuerza interior que equilibra la deficiente formación en el terreno espiritual y, finalmente, logra la meta. En los casos de Teresa de Jesús y de Teresa de Lisieux no hay esa deficiencia, pero sí es necesario el trabajo para alcanzar una vida trascendente. En definitiva, el ser humano no debe ser visto sólo desde el punto de vista biológico, sino desde el misterio del más allá, entonces es posible actualizar el proyecto de la propia su vida.

[Teresa de Jesús] Es «enemiguísima» de ser monja. Ni de broma. Sin embargo, en su corazón hay una necesidad de amar muy difícil de expresar. Ha probado el amor humano, pero ella quiere un amor para siempre y para esta determinada joven esto significa un amor para toda la eternidad. Teresa comienza a estar cansada de sus propias frivolidades. En el fondo es una mujer extremadamente exigente y perfeccionista. [...].

Teresa descubre a Dios, y comienza una batalla que, debemos reconocerlo, difícilmente emprenderíamos hoy mismo tú o yo: la batalla hacia lo auténtico, hacia lo verdaderamente importante. Una batalla en la que para salir airosa sólo Dios basta ⁹.

⁸ *Idem*, p. 66 y 67.

⁹ *Idem*, p. 71 y 72.

Santa Teresita del Niño Jesús, como hoy conocemos a Teresa de Lisseux, es la maestra del amor. Nos enseña a ti y a mí con su gran sencillez e ingenuidad, la esencia del verdadero amor. [...]

Estaba tan convencida de que el sufrimiento era el camino más auténtico y hermoso para la santidad personal que escribió en un pequeño trozo de papel lo siguiente: «Oh Jesús, hazed que yo muera mártir por vos; dadme el martirio del corazón o el del cuerpo; mejor aún, dadme los dos. Hazed que yo desempeñe todas mis obligaciones por completo, que nadie se ocupe de mí y que yo sea olvidada y pisoteada como un granito de arena»¹⁰.

Estas dos vidas muestran el triunfo de la paradoja de la abnegación por quien se ama y el logro del auténtico amor correspondido. Para ello se requiere el valor de aceptar el sufrimiento, sacrificarse por los demás y excluir cualquier tipo de demanda personal. Si la autoestima se finca en este estilo de vida, la autoestima será auténtica.

TRABAJANDO EN FEMENINO

Con estos casos de vida, es más claro el horizonte y la dimensión femenina puede expresarse en toda su autenticidad. La mujer muestra actitudes humanas profundas, como son el cuidado de los detalles, precisamente por su espíritu de observación y por la capacidad de resolver de manera muy práctica lo cotidiano. Esto conduce también al espíritu de servicio y al respeto a la dignidad de cada persona. Cada una de esas actitudes muestran una gran riqueza, pero sobre el cuidado algo más se dirá pues es crucial para humanizar una sociedad tecnificada. Señala Morataya:

Si tú como mujer ocupas algún cargo clave en el ámbito de la gestión de personal como son recursos humanos, capacitación o dirección, tienes ante ti la maravillosa oportunidad de crear ambientes laborales diferentes. El

¹⁰ *Idem*, p. 75 y 77.

genio femenino al gozar de esta fina conciencia de lo humano, de su habilidad para ser modificadora de actitudes y encauzadora de las relaciones humanas, puede hacer que la formación en competencias clave llegue más allá de lo que dicen los manuales y gurús de moda ¹¹.

EL ESPÍRITU DE LA MATERNIDAD

Por supuesto, la maternidad es exclusiva de la mujer. El hecho contundente consiste en traer un hijo al mundo, pero como aureola aparecen ciertos rasgos como la capacidad de arropar, de cultivar, de mostrar el amor de donación. El protagonismo de la madre aparece realzado en la siguiente cita que no cabe comentar: es contundente.

Una breve reflexión que te hará pensar seriamente en cómo vemos a la madre dependiendo de nuestra edad.

4 años de edad... Mi madre puede hacer cualquier cosa.

8 años de edad... ¡Mi mamá sabe mucho! ¡Un montón!

12 años de edad... Mi mamá no lo sabe absolutamente todo.

14 años de edad... Naturalmente, mamá tampoco sabe eso.

16 años de edad... ¿Mi mamá? ¡Ay, es tan anticuada!

18 años de edad... Está totalmente fuera de época.

25 años de edad... Bueno, puede que mamá sepa algo al respecto.

35 años de edad... Antes de decidir, ¿por qué no pedimos la opinión de mamá?

45 años de edad... Me pregunto, ¿qué hace mamá en estos casos?

65 años de edad... Ojalá pudiera conversarlo con mamá.

MEJORAMIENTO PERSONAL

La persona humana tiene grandes capacidades inscritas en su naturaleza, pero esa riqueza ha de mostrarla con su colaboración. La vida está en sus manos. Existen dos opciones: realizar la plenitud o frustrarla, porque se es libre. Sin embargo, la vida de cada uno requiere de la ayuda de otros seres humanos, de modo necesario en los primeros años

¹¹ *Idem*, p. 89.

de su vida, pero también en todas las etapas. Hay una libertad abierta a los demás, y la mujer tiene cualidades específicas para convertirse en un artífice sobresaliente, pues su capacidad de donación hace posible que los otros no sean su límite sino su destino. Así se forja la dimensión ética, y la ética implica seriamente la realización de la vida personal en convivencia.

La mujer sabe, muy dentro de sí misma, que su papel fundamental es unir, hacer paz, acoger al otro y esto lo manifiesta, desde muy niña, a través de sus juegos. Como mujeres es muy importante que tomemos esto en cuenta a la hora de educar, es decir, aprovechar ese potencial en la niña mientras al mismo tiempo se va educando a los hijos varones también en ese sentido ¹².

La capacidad de convivir lleva a la mujer a detectar las peculiaridades propias de su sexo y distinguirlas de las pertenecientes a los varones, pero poniendo en práctica la perseverancia y la bondad, logrará impulsar con acierto a los demás.

MUJER Y MATRIMONIO

El matrimonio es la manera de llevar a término un romance con el fin de eternizarlo. En un primer momento no aparecen dificultades de peso, más tarde sí porque aunque en la elección se vislumbraron defectos, éstos quedaron desdibujados frente al encanto de las cualidades. Se podría pensar que la relación de aceptación mutua está asegurada para siempre. Sin embargo, la piedra de toque de la fidelidad se muestra cuando hay la disposición para solucionar los problemas. La actividad alcanza su nivel más alto de humanismo cuando se sabe disculpar, perdonar y recomenzar, abriéndose a la confianza, a la empatía, a la reciprocidad, a la cordialidad, al diálogo, a la cercanía.

¹² *Idem*, p. 147.

Sé creativa y sorpréndanse con esos detalles que tenían el uno con el otro, cuando se iniciaban en la conquista, dialoguen para descubrir las posibles razones por las cuales el romance se ha extinguido, y concluyan con pasos concretos, para rescatar esa parte tan importante de la relación de pareja.

Decidan, pues, echar más leña al fuego, con una óptica inteligente, que halle puntos de unión en su biografía juntos. El que quiere luchar por mantener viva la llama del romance no se desanima por sus propios errores, los reconoce; no se pone a pensar: «Si tú no haces nada, yo lo mismo», sino más bien piensa en el bien de los dos y en su felicidad como compañeros ¹³.

NUESTRO AMOR

Después de superar juntos las dificultades, el amor se recita en plural. La componente biológica y la componente espiritual tienen que estar presentes en la definición del amor. La vida intelectual y la sensitiva han de compartirse formando una sola vida. La definición de lo humano consiste en la íntima conexión e interdependencia entre todos los elementos constitutivos, que no se da en otros vivientes. Unos aspectos reclaman a los otros; se explican unos por los otros.

La madurez psicológica la define el Dr. Aquilino Polaino no sólo como la mera capacidad de reaccionar biológica y emocionalmente, sino también y principalmente, en la capacidad para someter todos nuestros impulsos, deseos y emociones a la ordenación de la razón, o si se prefiere, a la luz de nuestro entendimiento y a la decisión de nuestra voluntad, pues sin ellos no le sería al hombre posible gobernarse a sí mismo con buen juicio y prudencia ¹⁴.

¹³ *Idem*, p. 179.

¹⁴ *Idem*, p. 203.

IMAGEN, ETIQUETA Y ÉTICA

Muchas veces se considera que las buenas maneras son algo superpuesto que violenta la espontaneidad. Pero esta concepción responde a una visión muy miope e individualista de la dignidad. Para que las actividades humanas sean gratas es necesario cuidar una serie de detalles estrechamente conectados con los valores del respeto. Si se quiere que lo formal y lo informal no se separen, la relación de cuidado puede ser el soporte firme. Entonces, la etiqueta concordará con los requerimientos éticos mostrados en una amable imagen.

Es un trabajo de auto observación, sutil y milimétrico que te permitirá iniciar este cambio necesario hacia el control y bienestar personal, y te proporcionará las armas necesarias para enfrentarte a los retos que la vida impone. Te descubrirá un terreno desconocido y cercano a la vez, quizás el más interesante: tú misma. Te parará como una reina, caminarás con la soltura y elegancia de una modelo y tu autoestima se verá beneficiada ¹⁵.

TU JUVENTUD

Es una etapa corta y larga. Corta porque sufre el proceso evolutivo que deja paso a la siguiente etapa. Larga porque en todos los momentos subsecuentes deja su impronta, en cuanto se muestra la unicidad de la persona, construida por nexos de libertad y responsabilidad, tejidos por un entramado altamente social.

Atrévete a ser operador de la paz. Te ha tocado vivir en un mundo agitado y controvertido donde puedes observar cómo los adultos, entre ellos, no se ponen de acuerdo. Mas no te fijes en sus problemas, tú eres quien puede convertir a tu generación en esa categoría de seres humanos que

¹⁵ *Idem*, p. 213.

luchan por vivir en armonía, solucionando los problemas en vez de hacerlos más grandes, sin deseos de dominio y con el único afán de lograr un verdadero diálogo y entendimiento para forjar un presente y un futuro mejor ¹⁶.

TEOLOGÍA DEL CUERPO

En dos de las múltiples explicaciones que Morataya presenta sobre este tema, se muestra con nitidez especial una realidad muchas veces oscurecida. Y no cabe aclarar lo que está claro.

Hasta hoy, la biología señala dos sexos, es decir, no se ha encontrado un tercer gen que diga que existe la persona homosexual. Sin embargo, la psicología sí dice que existe esa posibilidad. El punto de vista teológico dice que cada uno es persona, esto quiere decir que tú eres alma, biología y neuronas. Pero no sólo eso, tú eres o varón o mujer. [...]

En el libro del Génesis leemos que «al principio», Dios crea al hombre varón y mujer. Desde el principio, Dios da al hombre el regalo de la diferencia sexual, para complementarse, para que se ayuden el uno al otro, para que sean fecundos, y ni él ni ella se sientan solos. Hombre y mujer fueron constituidos así por Dios en su todo personal ¹⁷.

ESPIRITUALIDAD

Esta dimensión de la que goza el ser humano posee una grande potencialidad para humanizar la sociedad. Sin embargo, los efectos positivos no se producen de una manera necesaria; lograrlos es una tarea profundamente atractiva pero difícil. A la luz de los adelantos y descubrimientos, no podemos quedarnos en los efectos y olvidar la causa.

¹⁶ *Idem*, p. 219.

¹⁷ *Idem*, p. 241 y 251.

Quiero con mi existencia derramarme en la tuya. No importa quién seas, a qué nación pertenezcas, los valores que te muevan, ni de qué color te vistas, sólo quiero que sepas que, como tú, también soy un ser creado para el encuentro. Sí, creado por Dios para el amor y para la eternidad ¹⁸.

Un panorama grandioso se disfruta en la contemplación y el silencio...

EPÍLOGO

Para concretar estas ricas ideas y desarrollar la autoestima, se puede pensar en quién soy, de dónde vengo y a dónde voy. Para alcanzar las metas hemos de contar con la ayuda mutua, pero, sobre todo, con la ayuda de Dios. ■

¹⁸ *Idem*, p. 261.

RESEÑAS

ORIENTACIÓN EDUCATIVA E INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA. CAMBIAN LOS TIEMPOS, CAMBIAN LAS RESPONSABILIDADES PROFESIONALES

Santanta Vega, Lidia E.

Editorial Pirámide Psicología,
2ª ed., Madrid, 2007, 375 p.

Ésta es la segunda edición de una obra en la que, a lo largo de casi 400 páginas, realizaremos un recorrido completo sobre la disciplina de la orientación. En la introducción, la autora manifiesta las novedades que presenta respecto a la edición anterior. Me permito la literalidad para ser fiel a lo que ella indica como nueva incorporación al trabajo. Así, «1) analiza el tratamiento que la Ley Orgánica de Educación da a la tutoría, a la orientación educativa y profesional y a la intervención psicopedagógica; 2) amplía lo concerniente a la educación del alumnado de infantil y primaria; 3) se revisan los planteamientos sobre la tutoría y la orientación en secundaria, recogiendo el trabajo realizado por el Grupo de Investigación en Orientación Educativa y Sociolaboral (GIOES) de la Universidad de la Laguna [que la autora ha constituido y dirige], y 4) se ofrecen nuevos recursos para el profesorado, los equipos de orientación y todos aquellos profesionales comprometidos con el ámbito de la educación formal y no formal» (p. 23).

Es una obra comprometida. Llama la atención desde el primer momento, la absoluta implicación de la autora que de principio a fin se posiciona abiertamente respecto al deber ser, respecto a lo mejor o lo deseable de cada aspecto tratado. Quizá porque como señala su prologuista, el profesor Santos Guerra, «La autora no escribe por escribir [...] escribe porque pretende ayudar a otros a vivir, pensar, a elegir, a estar, a

ser» (p. 17). Este modo de posicionarse de la profesora Santana hace que la lectura de este libro —un manual sobre orientación— sea fácil, distinta. Podremos estar o no de acuerdo con sus propuestas, pero la lectura de este libro no deja indiferente, cuestiona, invita a pensar y repensar aspectos tanto de la fundamentación como de la práctica de la orientación.

En un manual de orientación al uso, sería normal encontrar un epígrafe en el que se detallaran las «funciones de la orientación» al hilo de lo recopilado en la literatura. En esta obra encontraremos esta información pero, en un primer momento y curiosamente, bajo un epígrafe denominado «preguntas» y desarrollado en torno al análisis de cómo distintos autores han intentado solventar el conjunto de dudas relacionadas con el porqué están los orientadores en la institución escolar, para qué están, qué hacen, qué expectativas despierta su trabajo o qué función les es lícito desempeñar. La autora nos hace pensar primero, trata a los lectores como personas con inteligencia, capaces de dar respuesta. Por ejemplo, comienza su relación de reflexiones con Stevic (1963): «Los orientadores no parecen tener un compromiso claro con el rol y responden de forma desordenada ante las presiones situacionales. Ello denota la carencia de una filosofía personal de asesoramiento y de una política profesional aceptada por la comunidad de prácticos que le sirva de guía de dicha práctica» (p. 49). Siendo éste el comienzo, la implicación con el tema es inmediata. Después, unas páginas más adelante, nos hará la síntesis teórica formal de los papeles y funciones propios del orientador.

De la mano de autores como Giddens, Postman, Lledó, Ortega y Gasset, Schumacher, Piaget, Freinet o Tolstoi, entre otros muchos, la autora nos plantea preguntas: ¿Qué es educar? ¿Para qué? ¿Qué sentido tiene? ¿Qué es la orientación? ¿Qué papeles y funciones le corresponden? Y también lo hará de la mano de metáforas, analogías y aseveraciones: el orientador como un Sísifo, un achicador de agua con cucharita de té, un corredor de fondo solitario en un contexto curiosamente cooperativo, un ser incomprendido. «¿Para qué están aquí?». «¿Vienen a controlar nuestra práctica docente?». «¿Qué me vienen a enseñar a estas alturas?» (p. 42-52). El lector se adentrará en las cuestiones últimas de la orientación, sonreirá y asentirá con la cabeza una y otra vez.

En el capítulo primero observamos cómo la disciplina de la orientación ha ido cobrando distintos sentidos a lo largo de su historia, prácticas orientadoras heterogéneas, ambigüedad conceptual, disparidad idiomática le caracterizan y la autora propone desentrañar esta complejidad a pie de práctica con el fin de ir reconstruyendo el modo de ser y de hacer de los orientadores.

En el capítulo segundo se repasan los principales enfoques que han sido referencia para la práctica profesional de los orientadores y cómo éstos han propiciado distintas formas de entender la práctica profesional. La clarificación de funciones del profesional de la orientación como una cuestión pendiente y el esclarecimiento del marco de actuación de los orientadores.

En el capítulo tres se trabajan los principios que han de informar la institucionalización de la orientación, y en el cuarto nos permite percibir la orientación desde las perspectivas de la tutoría, de los departamentos de orientación y de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica. De nuevo nos invita a reflexionar sobre el papel marginal de la tutoría y señala aspectos críticos (y criticables) de la filosofía, organización y funciones no sólo de la acción tutorial, sino también de los departamentos de orientación y de los equipos interdisciplinares.

En el capítulo cinco, titulado «Las áreas de actuación de la orientación: cambian los tiempos, ¿cambian las responsabilidades profesionales?» (que la autora lo convierte en afirmación en el subtítulo de esta obra), hace en un primer momento un repaso-síntesis sobre las que han sido áreas principales de trabajo del orientador en el campo de la orientación educativa: salud mental y educación para la carrera profesional, para después abordar los cambios que en las dos últimas décadas se están produciendo. Cambios en el nuevo modo de concebir su desempeño profesional, las nuevas responsabilidades que esto conlleva, y que inciden más en los procesos de innovación y el trabajo con organizaciones no estrictamente educativas. Destacan aquí las distintas concepciones y dilemas respecto a la innovación tanto del propio orientador consigo mismo, como de éste en relación con la salud de la organización, así como el trabajo colaborativo y la importancia decisiva de la comunicación.

En el capítulo seis, la autora profundiza en uno de los temas en los que es autoridad: la orientación y la transición sociolaboral. Hace aportaciones interesantes sobre la transición sociolaboral de algunos de los colectivos más castigados: mujeres y jóvenes, y nos abre a los nuevos desafíos de la orientación socio-laboral. En un último apartado desarrolla las aplicaciones de las TIC en este ámbito.

En el capítulo final, nos llevará a replantear la formación inicial y continua, la investigación en el ámbito de la orientación y la evaluación de la calidad de la intervención orientadora, como los tres ejes sobre los que se ha de articular la práctica profesional (p. 328). Estos tres pilares son garantes de «la mejora de la competencia epistemológica de los orientadores» (p. 293) y en consecuencia de las buenas prácticas.

Cada capítulo se cierra con una síntesis y una propuesta de temas para la discusión, tareas y actividades a realizar. Termina el trabajo con 24 páginas en las que deja constancia de la bibliografía y de bibliografía comentada, así como de los recursos en soporte papel, audiovisual e informático que pueden ser útiles en el estudio y práctica de la orientación.

Ésta es una obra de referencia para cualquiera que pretenda situarse de un modo crítico y profundo sobre el estado de la orientación. Es una obra que conjuga a la perfección una descripción objetiva de las principales coordenadas de la orientación —en pasado, presente y futuro— con un posicionamiento personal de la autora: valiente, profundo, sagaz, crítico y clarificador, en un intento constante por buscar las señas de identidad de este ámbito de actuación profesional. ■

Concha Iriarte Redín

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Hernández Sampieri, Roberto;

Fernández-Collado, Carlos;

Baptista Lucio, Pilar

Mc Graw-Hill, México, 2006, 850 p.

DATOS DE LOS AUTORES

Roberto Hernández Sampieri es director del Centro de Investigación y Coordinación del Doctorado en Administración de la Universidad de Celaya.

Carlos Fernández-Collado es rector de la Universidad de Celaya. Profesor del Instituto Politécnico Nacional. Profesor Visitante de la Universidad de Oviedo.

Pilar Baptista Lucio es directora del Centro Anáhuac de Investigación, Servicios Educativos y Posgrado, de la Facultad de Educación en la Universidad Anáhuac.

CONTENIDO

El contenido de esta cuarta edición se divide en cuatro partes con un excelente desarrollo didáctico, apuntalado mediante la inclusión de esquemas que ilustran las explicaciones de cada sección.

La primera consta de dos capítulos. El primero de ellos, analiza las semejanzas y diferencias entre los dos enfoques investigativos en boga: el cuantitativo y el cualitativo; el segundo, desarrolla el procedimiento para la elaboración del proyecto de investigación en cualquier diseño, ya sea cuantitativo o cualitativo.

La segunda parte se dedica específicamente a la investigación cuantitativa, de manera que desarrolla los apartados que debe contemplar la labor heurística en este enfoque. Los capítulos de esta segunda parte

llevan de la mano al lector desde el planteamiento del fenómeno, la búsqueda y la construcción del marco teórico, la formulación de hipótesis, hasta la elección del diseño idóneo de investigación, donde se privilegia el diseño experimental. Trata de manera menos prolija los diseños que los autores denominan *no experimentales*, donde incluyen algunos de carácter descriptivo y los estudios de caso. No faltan las indicaciones para determinar el tipo y tamaño de la muestra, cuestiones dudosas para la mayoría de los estudiantes que se inician en la investigación.

De esta misma segunda parte, es de recomendar el capítulo nueve, dedicado al diseño de los instrumentos de recolección de datos cuantitativos, donde se explicitan preceptos para la elaboración de cuestionarios y escalas para medir actitudes, tomando como base las escalas de medición y el análisis de contenido, de manera que no pueden faltar indicaciones para el análisis de la información recopilada. En el capítulo diez se desarrollan los elementos estadísticos —tanto descriptivos como inferenciales— y el apoyo de los programas electrónicos de análisis estadístico para realizar el tratamiento de los datos. Asimismo, ofrece indicaciones para lograr la confiabilidad y la validez. Este apartado finaliza con el reporte de los resultados de la investigación cuantitativa.

Por lo que toca a la tercera parte, constituida por seis capítulos, los autores desarrollan, de la misma manera detallada, el procedimiento para llevar a cabo una investigación cualitativa. Aquí se introduce al lector en la labor heurística cualitativa, donde conviene resaltar los criterios para la elección de la muestra en este tipo de enfoque, elemento que no es muy común encontrar en los textos de investigación. Se tratan, asimismo, los criterios para elaborar los instrumentos cualitativos de recolección de información, los diseños, el análisis de los datos cualitativos asistidos por computadora y finaliza con el reporte de investigación cualitativa.

La cuarta parte tiene como propósito mostrar la posibilidad de combinar ambos enfoques en la investigación del hecho educativo.

VALORACIÓN CRÍTICA

La presente edición, la cuarta, modifica el contenido vertido en las ediciones anteriores, debido a que ahora desarrolla los tópicos relativos a la investigación cualitativa. Me parece conveniente señalar que el contenido del libro se sustenta en la primera parte —más precisamente en el primer capítulo, donde se tratan las «Similitudes y diferencias entre los enfoques cuantitativo y cualitativo»—, no obstante, a mi juicio, la taxonomía de la investigación presenta un problema conceptual, cuestión que es observable en el esquema de la página dos.

Dicho esquema divide los enfoques de la investigación de manera general en tres posibilidades, a saber: cuantitativo, mixto y cualitativo. Al referirse a las características del enfoque cuantitativo, incluye: «mide fenómenos, utiliza estadísticas, emplea experimentos, análisis causa-efecto». Al observarlas, es evidente que se refiere específicamente a un solo diseño, el experimental, puesto que las características enunciadas no corresponden a los estudios descriptivos. Considero que determinar las características en función de un diseño prototípico —el experimental— manifiesta incongruencia con los diseños que no son experimentales.

Los diseños del enfoque cuantitativo incluidos en el texto —contemplados en el capítulo siete— como *experimentales* son: el experimento [propriadamente dicho] y el cuasi experimento, y como *no experimentales*, las investigaciones: transeccional o transversal, longitudinal o evolutiva, longitudinales de tendencia y longitudinales de evolución de grupo, las cuales en realidad son diseños de investigación descriptiva. Además, incluyen en este mismo taxón a los estudios de caso y no se tratan los diseños *ex post facto*. Considero que la división de la investigación cuantitativa —experimentos y no experimentos— que los autores del libro asumen, puede causar confusión en los lectores poco experimentados.

A mi juicio, la investigación cuantitativa se divide por su propósito en *causales* y *no causales*, es decir, la primera responde a la pregunta ¿por qué suceden los fenómenos?, y la segunda a la pregunta ¿cómo suceden los fenómenos? Así las cosas, en los *causales* se incluyen los diseños: experimentales y no experimentales. A su vez, los *experimentales* están constituidos por los experimentos propriadamente dichos, los pre experimentos y

los cuasi experimentos. Por su parte, los *no experimentales* son los diseños *ex post facto*. En tanto que en los diseños *no causales* se ubican los descriptivos (esto es, los longitudinales, transversales, correlacionales, etcétera) debido a que la investigación descriptiva responde a la pregunta «¿cómo están sucediendo los fenómenos?» y no pretende llegar a explicaciones causales, donde una variable causa otra variable. Esta taxonomía permite la distinción de los diseños incluidos en el enfoque cuantitativo, debido a que los descriptivos en realidad son no causales, y considerarlos como no experimentales conduce al error de concebir que tengan el propósito de buscar relaciones de causa-efecto entre las variables y sólo se distinguen en que no son experimentales.

Por lo que toca a los *estudios de caso*, podemos encontrarlos en varios de los diseños: puede ser causal experimental en el experimento de caso único; también descriptivo ya sea longitudinal o transversal, por supuesto etnográfico o bien investigación evaluativa.

Por otro lado, para que las características abarquen a todos los diseños de la investigación cuantitativa, podemos considerar las siguientes: describe cómo o por qué suceden los fenómenos; mide cuantitativamente las variables; emplea la estadística (descriptiva e inferencial) para el análisis de los datos recopilados y tiene como propósito la generalización de los resultados obtenidos a la población de la que fue extraída la muestra.

A pesar de las cuestiones en las que difiero con respecto a la clasificación de la investigación de los autores, considero que el libro es un excelente compendio del proceder investigativo en el estudio del fenómeno educativo que pretenda seriedad, debido a que ofrece al lector el procedimiento de la labor heurística de cada diseño y le resuelve las dudas más comunes mediante ejemplos, además de ofrecerle una amplia gama de referencias bibliográficas que le permiten profundizar en el contenido deseado. ■

María Guadalupe García Casanova

COMUNICACIÓN EDUCATIVA Y MEDIACIONES TECNOLÓGICAS: HACIA NUEVOS AMBIENTES DE APRENDIZAJE

Crovi Druetta, Delia

Ed. ILCE, Serie Autores y

Actores de la Educación, México, 2007, 71 p.

DATOS DE LA AUTORA

Es profesora e investigadora de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México. Colaboradora del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa. Coordinadora del grupo de trabajo de Comunicación y Educación de la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación.

CONTENIDO

La elección de esta obra responde al interés de mostrar las posibilidades de la educación en el siglo XXI, a partir del uso de la tecnología.

El texto recorre las diferentes generaciones tecnológicas y su repercusión en los procesos de enseñanza-aprendizaje, principalmente en el ámbito de la educación a distancia. En la parte inicial, la autora muestra las repercusiones del uso de medios como la correspondencia tradicional y los *mass media* en la educación, para dar paso en la parte final a los procesos de virtualidad en los nuevos ambientes de aprendizaje.

Es interesante cómo, al final de la obra, la autora enumera los cambios que ha experimentado la educación del siglo XXI, partiendo de dicho recorrido histórico.

La reflexión del libro gira en torno a los procesos educativos desde el enfoque de la comunicación; la autora concibe a esta última como la base de todo proceso de enseñanza.

La intención de Delia Crovi es analizar los sistemas educativos que se apoyan en el uso de la tecnología, para lo cual se mencionan las distintas generaciones tecnológicas que han impactado en la enseñanza (p. 10).

El camino que sigue la autora para reflexionar sobre el tema es: primero, hacer referencia a la comunicación educativa, proceso básico de enseñanza; en segundo lugar, presentar desde una perspectiva histórica los momentos por los que ha pasado el proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA) a partir de la influencia de las diferentes tecnologías, y finalmente analiza el PEA influenciado por la intervención de las tecnologías de la información y la comunicación.

Así, en la primera parte se presenta la relación entre educación y comunicación desde tres perspectivas: la comunicación en la educación, la educación para la recepción, y la educación en red. «[...] Es decir, aquella que se imparte con el auxilio de las computadoras conectadas a Internet, la red de redes más importante de la actualidad» (p. 11). El énfasis de la obra está en la última.

En este mismo apartado se rescata el tema del diálogo como base de la comunicación educativa, y se presentan tres principios comunes a la educación y la comunicación que la autora retoma de Francisco Sierra en el libro **Introducción a la teoría de la comunicación educativa**. Dichos principios son: relacionabilidad, alteridad y diálogo.

La tecnología ha influido tanto en los ambientes educativos presenciales como en los ambientes educativos a distancia. Sin embargo, por ser más evidente en los últimos, Delia Crovi enfatiza la influencia de las

generaciones tecnológicas en éstos; por ello, en el apartado dos del libro aquí reseñado se especifican los tres momentos en los cuales la tecnología influye en la educación a distancia.

El primero hace referencia a la tecnología de la correspondencia. «Durante la segunda década del siglo XX, muchos jóvenes latinoamericanos que vivían en lugares apartados de las grandes urbes, comenzaron a interesarse por un nuevo tipo de oferta educativa: cursos a distancia por correspondencia [...]» (p. 21). Años después, la correspondencia fue sustituida por los sistemas de paquetería.

Un segundo momento surge con el uso de los medios masivos —específicamente de la televisión—, ejemplo de ello es la tele-secundaria en México.

Según la autora, el modelo de tele-secundaria ha pasado por tres grandes períodos: el primero basado en la tele-clase en donde un actor/profesor impartía su cátedra y ésta se transmitía en vivo; el segundo, donde las tele-clases se sustituyeron por programas grabados con los cuales se apoyaba la labor docente en el aula, y el tercer período en que los programas se estructuran en torno a segmentos cortos y se utilizan otros medios como las computadoras (p. 28).

El tercer momento se relaciona con la instrucción programada y la tecnología educativa en la cual se unen los componentes del tecnólogo, la computadora y el conductismo como concepción de la educación. La autora destaca que en esa etapa también se empieza a trabajar con la integración de medios para crear contenidos educativos.

Después de presentar un recorrido histórico sobre el uso de medios en la educación a distancia, Delia Crovi analiza el tema de los nuevos ambientes de aprendizaje en el tercer apartado. En éste, acota: «Hoy en día es más adecuado hablar de educación en red, educación virtual o de nuevos ambientes de aprendizaje, porque son conceptos que permiten inferir la complejidad de elementos que intervienen en la educación mediada por las redes» (p. 35).

Crovi, especialista en temas de comunicación y educación mediada por tecnología, afirma que el concepto de nuevos ambientes de aprendizaje está en construcción y se ha llegado a él por la necesidad de explicar una manera diferente de organizar el aprendizaje a partir del uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

Los nuevos ambientes de aprendizaje crean una situación educativa en la cual el alumno necesita desarrollar pensamiento creativo, autoaprendizaje y trabajo colaborativo, mientras que el profesor desempeña el papel de orientador y tutor, todo ello auxiliado por la tecnología. Por lo anterior, la autora señala: «[...] los elementos que se ponderan en la creación de un nuevo ambiente de aprendizaje varían según situaciones y recursos, ya que el problema no se limita sólo a introducir tecnologías» (p. 35).

Entonces, ¿cuál es la novedad de estos ambientes de aprendizaje? La autora responde que ésta radica en que los nuevos ambientes de aprendizaje atienden a expectativas diversas y ello abre grandes oportunidades educativas.

La autora presenta como punto de partida de los nuevos ambientes de aprendizaje, los ejes de la educación superior propuestos por la UNESCO: pertinencia, calidad, administración-financiación y cooperación. En donde las TIC ocupan un lugar destacado como instrumentos de cambio (p. 37).

Crovi continúa el tercer apartado reflexionando sobre las características del tipo de enseñanza que ha propiciado la emergencia de los nuevos ambientes de aprendizaje mediados por las tecnologías de la información. Dichos ambientes son un espacio social el cual ha recibido diversos nombres como: ciberespacio, telépolis, ciberredes, carreteras de la información y cibercultura.

Los anteriores han generado una idea de la virtualidad en las relaciones, por ello Delia Crovi dedica un espacio para explicar el concepto de virtualidad, retomando las ideas de Pierre Lévy en el libro **¿Qué es lo virtual?** y concluyendo: «[...] virtual es aquello que produce un efecto, pero

no lo hace de presente, lo que nos acerca al campo imaginario, de la realidad simbólica, o sea, de la representación de lo real o de los conceptos a través de símbolos» (p. 41).

Retomando lo anterior, el interés de la autora es reflexionar acerca de lo virtual como producto de las nuevas tecnologías y, en especial, de las redes como Internet. «[...] la educación en red, virtual, tiene su centro de interés en la organización, en el correcto flujo de información de relaciones, así como de actividades entre los actores del proceso educativo, debido a que existe un rompimiento de los conceptos tradicionales de tiempo y espacio» (p. 45).

La creación de espacios virtuales genera ciudadanos virtuales, es decir disponibles, en línea abierta las veinticuatro horas del día para recibir y enviar mensajes. El sentido de privacidad cambia porque las personas están dispuestas a exponerse a la irrupción de los otros, tratando temas referentes a los diversos ámbitos de la vida de un ser humano: ocio, trabajo y educación.

Así, las nociones de tiempo y espacio cambian a partir del uso de las tecnologías de la información y la comunicación, específicamente de las redes.

Finalmente con un estilo sencillo, en el apartado cuarto del texto, Covi formula unas reflexiones a manera de cierre, destacando que la base del cambio en los sistemas educativos radica en los modelos económicos y ejemplifica: ¿cómo el taylorismo y la sociedad industrial influyeron en la propuesta de educación a distancia de la época?

El planteamiento del libro resulta especialmente interesante para las personas que deseen conocer acerca de la generación de los nuevos ambientes de aprendizaje en la era de la información.

El libro **Comunicación educativa y mediaciones tecnológicas: hacia nuevos ambientes de aprendizaje**, realiza una aportación valiosa, al igual que la de otros autores especialistas en el tema, al presentar los escenarios político-económicos a la par del desarrollo tecnológico,

como las condiciones que propician el cambio crucial en los modelos de educación a distancia.

Además, son de gran valor las siete reflexiones finales sobre las cuales la autora invita a trabajar desde el campo de la investigación y la práctica educativa: las posibilidades de orden técnico, vistas desde la comunicación educativa; el desplazamiento de la atención en el PEA hacia el alumno; el aprendizaje para toda la vida; el aprovechamiento de las nuevas condiciones tecnológicas; los sistemas de certificación de la educación; el financiamiento de la educación y la tendencia creciente a la globalización educativa.

A manera de cierre podemos afirmar que es un buen libro que puede recomendarse al estudioso de la educación mediada por las tecnologías de la información y la comunicación, específicamente a través de las redes y lo que la autora denomina «convergencia tecnológica». ■

Claudia F. Ortega Barba

¡NO PUEDO MÁS! INTERVENCIÓN COGNITIVO-CONDUCTUAL ANTE LA SINTOMATOLOGÍA DEPRESIVA EN DOCENTES

PAULA, Isabel

Ed. Wolters Kluwer, España, 2007, p. 291.

IDEAS PRINCIPALES

CAPÍTULO I: Cuando el «síndrome del calendario» amenaza

Actualmente es posible advertir que el profesor soporta un notorio cansancio físico y psíquico, originado en gran medida gracias al «síndrome de calendario», es decir, vive pegado a un calendario, consulta el primer «puente», las vacaciones, los fines de semana, etcétera. Este síndrome es reflejo de pensamientos de huida, de cambio y de salida.

CAPÍTULO II: El distrés laboral como puerta de entrada a la sintomatología depresiva en docentes

El estrés se puede definir como el sufrir una tensión nerviosa o como una presión en cualquier situación de adaptación insuficiente.

Distingamos los términos «distrés» y «eustrés». El distrés tiene consecuencias perjudiciales, consecuencia de una excesiva activación psicofisiológica. Mientras que el eustrés alude a la adecuada activación necesaria para culminar con éxito una situación complicada: es como un motor de activación.

Por otra parte, hallamos el síndrome de *burnout* el cual es el agotamiento de energía experimentado por los profesionales, cuando se sienten sobrepasados por los problemas de los demás. Este síndrome consta de tres estadios: primero aparece una reacción de alarma, después encontramos la fase de resistencia y, finalmente, la de agotamiento.

La sintomatología del síndrome de *burnout* incluye tres dimensiones: a) el agotamiento emocional (pérdida de energía); la despersonalización o deshumanización (actitudes negativas, sentimientos de endurecimiento), y la falta de realización personal (evaluar el propio trabajo de forma negativa).

En cuanto a su evolución, podemos establecer cuatro estadios:

- Forma leve: síntomas físicos vagos e inespecíficos.
- Forma moderada: insomnio, déficit atencional, tendencia a la automedicación.
- Forma grave: mayor ausentismo, aversión por la tarea, abuso del alcohol y psicofármacos.
- Forma extrema: aislamiento, crisis existenciales, depresión crónica, riesgo de suicidio.

El modelo cognitivo explicativo del distrés destaca los siguientes elementos:

- Valoración cognitiva: la percepción subjetiva que conduce a la experiencia.
- Experiencia: familiaridad con la situación, es decir, los éxitos o fracasos pasados.
- Exigencia: incluye la experiencia real y la percibida, reforzada por las necesidades de la persona, sus deseos y su nivel de estimulación inmediata.
- Influencia interpersonal: la presencia o ausencia de personas que influyen en la experiencia del distrés.

Los profesionales de la educación se enmarca perfectamente como objeto de atención de dicho síndrome; se trata de personas en permanente contacto con los demás, agobiadas por las demandas del público y exigidas por las demandas académicas.

CAPÍTULO III: Síntomas, síndrome y trastorno depresivo

a) La depresión como síntoma:

El sentimiento de tristeza configura el síntoma nuclear de la depresión. La tristeza es un estado de ánimo, un sentimiento normal y adaptativo en

muchas circunstancias, sin embargo, la sociedad del bienestar ha llegado a transmitir al ser humano que es «malo», «inadecuado» o «anormal». La capacidad de sufrimiento es una realidad humana que no podemos ignorar.

b) La depresión como síndrome:

El síndrome es un conjunto de síntomas con una relación de coherencia entre sí. En el síndrome depresivo aparecen alteraciones en las áreas cognitivas, somática, psicomotora y motivacional.

Los episodios afectivos o los diferentes síndromes afectivos, según el DSM-IV-TR¹, son:

- Episodio depresivo mayor: estado de ánimo deprimido la mayor parte del día; disminución del interés en casi todas las actividades; pérdida o aumento importante de peso; insomnio o hipersomnia casi todo el día; agitación o enlentecimiento psicomotores; sentimiento de inutilidad; disminución de la capacidad para pensar; pensamientos recurrentes de muerte.
- Episodio maníaco: autoestima exagerada o grandiosidad; disminución de la necesidad de dormir; se es más hablador de lo normal; fuga de ideas; distraibilidad; aumento de la actividad intencionada; implicación excesiva de actividades placenteras.
- Episodio mixto: se cumplen los criterios para un episodio depresivo mayor como para un maníaco; la alteración de ánimo es suficientemente grave para provocar un deterioro o para necesitar hospitalización.
- Episodio hipomaníaco: estado de ánimo elevado. No es suficientemente grave para provocar un deterioro laboral o para necesitar hospitalización, no surgen síntomas psicóticos.

c) La depresión como trastorno:

La depresión como enfermedad adquiere como manifestación básica el síndrome depresivo, su síntoma nuclear es la tristeza.

¹ DSM: Diagnostic and Statistical Manual —actualmente en su 4ª revisión (DSM-IV-TR—, es el sistema norteamericano de clasificación de trastornos.

Algunos elementos que ayudan a definir el umbral de la persona con comportamientos emocionales anormales pueden ser:

- Percepción incoherente de uno mismo.
- Sentimientos que producen dolor personal.
- Estado emocional que incapacita otros comportamientos.
- Estado emocional que dificulta el contacto con la realidad.
- Perturbación grave en la valoración del propio *self*.
- Desarrollo bio-psico-social inadecuado para afrontar las demandas del medio.
- Limitación de los recursos de adaptación.
- Bajo nivel de frustración, escasa tolerancia al estrés.
- Evaluación por parte de la persona y de la sociedad como un riesgo excesivo o una fuente de angustia.

Los trastornos depresivos, según el DSM-IV-TR, son:

- Trastorno depresivo mayor.
- Trastorno distímico.
- Trastorno depresivo no especificado.
- Trastorno bipolar.
- Trastorno ciclotímico.
- Debido a una enfermedad médica.
- Inducido por sustancias.

CAPÍTULO IV: Modelos explicativos de la depresión

1. Modelos biológicos:

Consideran una alteración química orgánica en la depresión.

2. Modelos psicológicos:

- Modelo psicodinámico: existe una fuerte relación entre depresión y obsesión.
- Modelo conductual: la característica principal de la depresión es una reducción generalizada en la frecuencia de conductas.

- Modelo cognitivo-conductual: los trastornos del estado de ánimo son resultado de una alteración en el procesamiento de la información, fruto de la activación de esquemas latentes.
- Modelo cognitivo-social: considera que la depresión es el resultado de la expectativa individual ante la ocurrencia de eventos negativos sobre los cuales la persona carece de control.
- Teoría del autocontrol de Rehm: cuando la persona se encuentra insatisfecha con algún aspecto de su comportamiento, entonces empieza a implicarse en comportamientos de autocontrol. El autocontrol pasa por tres fases: el autorregistro, la autoevaluación y el autorrefuerzo.

CAPÍTULO V: La problemática de la sintomatología depresiva en docentes

El ámbito educativo se caracteriza, hoy día, por pertenecer al conjunto de profesiones consideradas como altamente estresantes ya que cada día resulta más evidente que el distrés al que se enfrentan los docentes trae como resultado efectos adversos.

Las principales consecuencias de las fuentes de tensión en los profesionales de la educación, por orden de importancia, aumentando en su gravedad son:

1. Sentimientos de desconcierto e insatisfacción.
2. Desarrollo de esquemas de inhibición.
3. Peticiones de traslado.
4. Deseo manifiesto de abandonar la docencia.
5. Absentismo laboral.
6. Agotamiento, cansancio físico permanente.
7. Ansiedad de expectación.
8. Distrés.
9. Depreciación del yo, autoculpabilización.
10. Ansiedad como estado permanente.
11. Neurosis reactivas.
12. Depresiones.

CAPÍTULO VI: Objetivos de las estrategias cognitivo-conductuales

El modelo cognitivo parte de los siguientes objetivos:

- Educar, enseñar y entrenar en la aplicación de estrategias cognitivo-conductuales para prevenir y mejorar una posible sintomatología depresiva en los docentes.
- Provocar un cambio cognitivo (pensamientos, creencias) para conseguir una transformación duradera de sus emociones y comportamientos.
- Ayudar al docente a establecer objetivos, identificar y evaluar sus pensamientos y planificar sus cambios de conducta.
- Enseñar al docente a ser su propio terapeuta.
- Enfatizar la prevención de posibles recaídas.
- Evitar que la aplicación del programa parezca «engañosamente simple».
- Generar expectativas realistas.
- Fijar tareas para la vida cotidiana.
- Centrar la atención en lo más importante y funcional para el docente.

CAPÍTULO VII: «Insights»

Los *insights* son una manera de denominar el hecho de ser consciente de algo. A continuación se proponen los siguientes *insights* para los docentes a través de actividades prácticas:

Insight 01: Concienciar los sentimientos apropiados e inapropiados.

Insight 02: Darse cuenta de que cada uno de nosotros controla su destino emocional.

Insight 03: Tomar conciencia de la tiranía de los «debo».

Insight 04: Olvidar el espantoso pasado.

Insight 05: Cuestionar activamente las creencias irracionales.

Insight 06: Negarnos a perturbarnos por habernos perturbado.

Insight 07: Resolver los problemas de la realidad, así como los problemas emocionales.

Insight 08: Cambiar los pensamientos negativos haciendo lo contrario de lo que dictan.

Insight 09: Utilizar el esfuerzo y la práctica.

Insight 10: Cambiar con energía las creencias y la conducta.

Insight 11: Mantener el cambio emocional. Conseguirlo no es suficiente.

Insight 12: Si se recae en tendencias destructivas, intentar el cambio, una y otra vez.

Insight 13: Extender el rechazo a amargarnos la vida.

Insight 14: Podemos negarnos tenazmente a sentirnos gravemente ansiosos y deprimidos por cualquier cosa.

JUICIO VALORATIVO

Los profesionales de la educación del siglo XXI, realizan un trabajo que exige entrega, implicación y sobre todo servicio a los demás (alumnos, padres de familia y directores del centro educativo). Todo esto genera en los profesores un alto nivel de autoexigencia y de compromiso.

En la vida de un docente muchas veces se producen momentos en los que se siente fatigado, sin ganas de continuar y desmotivado. Éste puede ser el inicio de un trastorno mucho más grave, ya que después del cansancio físico o distrés, aparece el cansancio psíquico y la angustia; si esta sintomatología no es tratada a tiempo, el docente puede caer en una depresión que, como se mencionó, es un problema que afecta al docente en su manera de pensar y comportarse, es decir, menoscaba su esfera cognitivo-social.

Hace pocos años, la docencia no se percibía como una profesión con propensión a dicho trastorno. Sin embargo, en la actualidad, se ha comprobado que los profesionales de la educación se han convertido en un foco rojo de esta enfermedad psiquiátrica.

La depresión docente ha aumentado en los últimos tiempos. Es una enfermedad muy grave que afecta todas las esferas de la vida de las personas. El localizar el trastorno, conocer acerca de él y sus posibles tratamientos, ayudará a los docentes a re-encontrar en su labor —auxiliados con las herramientas adecuadas— la alegría primigenia de encauzar y

posibilitar el crecimiento de los demás, a la par que se posibilita el propio desenvolvimiento integral.

Este nuevo fenómeno sobre el estado emocional de la ansiedad que viven los maestros, debe servir para reflexionar sobre ella, estar conscientes de sus riesgos y detenerla, porque abrir la puerta de la ansiedad es abrir la puerta de la muerte. ■

Elvia Marveya Villalobos Torres

**PUBLICACIONES DE LA
FACULTAD DE PEDAGOGÍA Y
LA ESCUELA DE MEDICINA**



La ansiedad en el mundo de hoy. Dimensiones psiquiátrica y pedagógica

*Villalobos Pérez-Cortés, Marveya
Quintanilla Madero, María Beatriz*
Ed. Minos III Mileno., México., 2008., 200 p.

Adentrarse en el conocimiento de la ansiedad es, para muchos profesionales de la Pedagogía y de la Psiquiatría, entregarse a un campo que deben explorar con mezcla de intuición y experiencia.

La Psiquiatría y la Pedagogía ofrecen sus bases teóricas y metodológicas para analizar la ansiedad.

Esta obra presenta los términos y los fundamentos epistemológicos y fenomenológicos en torno a la ansiedad para ayudarnos a entender cómo funciona y cómo se manifiesta en nuestra conducta.

Hemos escrito este libro con la intención de ayudar, a quienes lo lean, a reflexionar y a tener a mano algunas estrategias que les permitan actuar cuando se requiera, para superar y afrontar de modo positivo la ansiedad surgida ante los grandes cambios experimentados en el día a día.

Pensamos que la clave es mantener una actitud o un conjunto de actitudes positivas ante los retos de la cultura actual en nuestra vida concreta, en nuestro andar cotidiano. Las actitudes positivas debemos proporcionarlas nosotros mismos: no vienen dadas. Éstas hacen que veamos la vida de una manera nueva y que poseamos el íntimo convencimiento de que somos capaces de superar los retos y por ende, de vivir diariamente con optimismo, lo que nos permite reducir el estrés y la ansiedad.



CONDUCTA HUMANA BASES ANTROPOLÓGICAS Y NEUROBIOLÓGICAS

Quintanilla Madero, Beatriz

Ed. Trillas., México., 2008., 167 p.

A través del tiempo, la conducta humana, sus orígenes, formas de manifestación, motivaciones y maneras de responder a diferentes estímulos ha sido objeto de estudio

de ciencias como la psicología, la psiquiatría, la neurología y la antropología filosófica. La biología también ha estudiado la conducta animal y la evolución de las especies, para que a través del comportamiento animal se puedan conocer, por analogía, algunos aspectos de la conducta humana.

Este libro tiene por objeto entender las bases de la conducta humana desde el punto de vista de la antropología y la neurobiología del sistema nervioso, conocimientos básicos para adquirir una visión en conjunto del hombre.

La autora inicia su estudio con una introducción a la psicología general y a la psicología médica, y ayuda al lector a conocer las bases de la conducta humana; a continuación analiza sus fundamentos antropológicos y finalmente examina los principios neurobiológicos de la misma.

NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE ESCRITOS

«REVISTA PANAMERICANA.
SABERES Y QUEHACERES DEL PEDAGOGO»

- I. Las colaboraciones deberán ser originales y ajustarse a los criterios normativos que a continuación se detallan, mismos que se ajustan al estilo humanístico de citación.
- II. Los autores remitirán sus escritos (con dirección de contacto) al Editor de la revista. Éste los enviará al Consejo Editorial para su selección de acuerdo con los criterios formales (normas) y de contenido de la «Revista Panamericana de Pedagogía. Saberes y Quehaceres del Pedagogo». Los trabajos recibidos se someterán —anónimamente— al juicio de los miembros del Comité Editorial, especializados en el ámbito de competencia del artículo. Los trabajos podrán ser rechazados o aceptados. Los artículos rechazados no serán devueltos ni conservados. A los autores se les informará por correo electrónico.
De ser aceptados, las observaciones realizadas anónimamente por el Comité, se enviarán a los autores a través del Editor para que las corrijan y las devuelvan nuevamente a la Revista, en un plazo de tres días. Las correcciones no podrán significar, en ningún caso, modificaciones considerables al texto original. *Los trabajos se aceptarán a condición de que integren las recomendaciones o las sugerencias emitidas, y habrán de atenerse a los requisitos de presentación abajo especificados.* Aquellos escritos que las incumplan serán devueltos a sus autores.
- III. Todos los trabajos deberán presentarse impresos, en hojas tamaño carta por una sola cara, con interlineado doble, en tipografía Times New Roman y letra a 12 puntos. En las notas y citas a pie de página, el interlineado será de uno (sencillo) y la letra a 10 puntos. En el caso de las reseñas, la extensión no deberá sobrepasar las cuatro cuartillas.

- IV. El original del trabajo deberá acompañarse de una copia en soporte informático (CD, zip...). El trabajo deberá grabarse en documento de Word o formato RTF.
- V. El escrito se ajustará a la siguiente estructura:
TÍTULO DEL ARTÍCULO
AUTOR
RESÚMENES EN ESPAÑOL Y EN INGLÉS
PALABRAS CLAVE EN ESPAÑOL Y EN INGLÉS
TEXTO DEL ARTÍCULO
NOTAS Y CITAS A PIE DE PÁGINA
BIBLIOGRAFÍA
PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DEL AUTOR
DIRECCIÓN DEL AUTOR (INCLUYENDO CORREO ELECTRÓNICO)
FOTOGRAFÍA DEL AUTOR (RECIENTE Y DE BUENA RESOLUCIÓN)
- VI. El resumen en español no deberá superar las 10-15 líneas, al igual que el resumen en inglés (*abstract*).
- VII. El perfil académico y profesional deberá ser breve (5-6 líneas) e incluirá las principales líneas de investigación del autor. La dirección electrónica del autor deberá ser preferentemente la personal.
- VIII. EL TEXTO DEL ARTÍCULO INCLUIRÁ LOS SIGUIENTES SEÑALAMIENTOS:
1. Se utilizará *cursiva* (nunca subrayado o negrita) para resaltar, en el interior del texto, una palabra o frase.
 2. Si el autor decide emplear abreviaciones para referirse a títulos muy recurrentes en su artículo, deberá mencionar y explicitar las abreviaciones cuando se utilicen por primera vez, en nota al pie.
 3. Las palabras y locuciones extranjeras irán en *cursivas*.
 4. Toda cita se incluirá dentro del trabajo si es menor de tres renglones y se emplearán las «comillas bajas» (« »). Al citar un texto dentro de otro texto, la cita irá entre “comillas españolas” (“ ”). Si aún se cita un texto incluido en la segunda cita, este último irá entre ‘comillas simples’ (‘ ’).

5. Al citar una obra dentro del texto, el título de ésta deberá ir en **negras**. Si se tratara de un artículo, deberá entrecorillarse (« »).
6. Las citas largas (más de tres renglones) se separarán del cuerpo del texto. Llevarán sangría doble, la letra a 10 puntos, sin comillas, con interlineado sencillo y justificación completa. Las omisiones dentro de las citas, lo mismo que los comentarios del autor del trabajo (no de la cita) se indicarán entre corchetes. Ejemplo:

Los valores no sólo existen; *se hacen valer*, proyectan a su alrededor un aura de prestigio. [...] La tarea del educador [como lo señalamos al principio de este trabajo] ha de consistir en acercar a niños y jóvenes a esa área de irradiación de los valores, [...] para *descubrir por sí mismos* su belleza y su inmensa fecundidad. Hacerse cargo de esa fecundidad y esa belleza es el cometido de una *Pedagogía de la admiración*¹.

IX. NOTAS Y CITAS A PIE DE PÁGINA. Se insertarán en números arábigos secuenciales y volados, y deberán colocarse *antes* de los signos de puntuación (como en el anterior ejemplo). En ningún caso se incluirán, en el cuerpo del texto, la bibliografía o las referencias bibliográficas, mismas que deberán ir siempre a pie del escrito. Las citas a pie de página no deberán estorbar la lectura del texto, por lo que *sólo incluirán datos mínimos* y deberán sujetarse a la siguiente normativa ejemplificada:

1. Libro:
 - Carlos Llano Cifuentes, **Nudos del humanismo**, p. 33.
2. Artículo de revista (la paginación incluirá el inicio y el término del artículo):
 - Beatriz Quintanilla Madero, «La educación de la afectividad», **Revista Panamericana de Pedagogía. Saberes y quehaceres del pedagogo**, núm. 4, p. 255-278.
3. Fuente electrónica (documentos en formato electrónico, creados, almacenados y difundidos por un sistema informático). Se cita de igual forma que en los libros o revistas, agregando el tipo de soporte informático y fecha de consulta:

- Alfonso López-Quintás, **La verdadera amistad es imperecedera** [en línea], en: <<http://www.horizontes.com.especial/cat.htm>>. [Consulta: 2-XII-2007].
 - Andrés Serra Rojas, «México en los umbrales del siglo XXI» [CD], **Ars Iuris. Revista del Instituto de Documentación e Investigación Jurídicas de la Facultad de Derecho de la Universidad Panamericana**, p. 56. [Consulta: 4-IX-2007].
- X. AL FINAL DEL TRABAJO SE INCLUIRÁ EL APARTADO DE LA «BIBLIOGRAFÍA». Se enlistan las obras que el autor considera pertinente poner a disposición del lector y que han sido o no incluidas dentro de su escrito; se incluyen también las fuentes electrónicas. Es importante señalar que la inserción de estas fuentes aporta un servicio al lector; se trata de una invitación a la investigación. Por ello es vital que en este apartado se incluya —ahora sí— la mayor cantidad de datos de la obra a consultar para su fácil localización. La disposición de los datos se hará según el sistema tradicional, ordenados alfabéticamente por apellido y en mayúsculas. El título, en este apartado, se insertará en negras. Algunas recomendaciones con su consiguiente ejemplo:
1. En caso de existir varios documentos de un mismo autor, se reemplaza el primer elemento de la segunda referencia y siguientes por una raya:
 - GRAHAM, Sheila, **College of one**, Viking, New York, 1997, 547 p.
 - _____, **The real F. Scott Fitzgerald Thirty-five years later**, Grosset & Dunlap, New York, 1999, 342 p.
 2. En caso de estar a disposición, después de los apellidos y nombre de los autores hay que añadir, entre paréntesis, la abreviatura correspondiente al tipo de función que realiza: compilador, coordinador, editor, etcétera:
 - CUELI, José (coord.), **Valores y metas de la educación en México**, Serie Papeles de Educación, Ediciones de la Jornada, México, 1990, 165 p.

3. Si el autor es una entidad, se indicará el nombre de la misma tal y como aparece en la fuente. En las entidades de gobierno se indica en primer lugar el nombre geográfico y a continuación el nombre de la institución, todo en mayúsculas:
 - MÉXICO. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN. DIRECCIÓN GENERAL DE ESPECIALIDADES, **Valores educativos y desarrollo**, Serie de Investigaciones Sociales, México, 2005, 67 p.
4. El lugar geográfico donde se ha publicado el documento se cita en la lengua de éste. Si se considera necesario se puede añadir en español, entre paréntesis, el nombre de la provincia, estado o país:
 - HUBER, Conrad, «Documentation Références bibliographiques-contenu, forme et structure», **Norme international**, Genève (Suiza), 1987, 161 p.
5. Si la fecha de publicación de un documento comprende varios años, se hará constar solamente el último año.
 - PÉREZ VELASCO, Adriana María, **Estudio sobre evaluación y calidad de la educación en Perú**, Monografía Escuela Peruana, Lima, 2007, 222 p.
6. Si se hace referencia a un documento aún no publicado, se insertará entre paréntesis la frase *en prensa*, en el lugar de la fecha:
 - NAVAL, C., «Education for citizenship in Spain», **Basiswissen Politische Bildung (Handbook on Political Education)**, Schneider-Verlag Hohengehren, vol. II, Baltmannsweiler (Alemania), (en prensa).
7. En el caso de tratarse de un artículo de revista o periódico, en la paginación del apartado «Bibliografía» se incluirá el número de páginas que comprende el texto *dentro* de la publicación que se cita:
 - QUINTANILLA MADERO, Beatriz, «La educación de la afectividad», **Revista Panamericana de Pedagogía. Saberes y quehaceres del pedagogo**, núm. 4, Facultad de Pedagogía, Universidad Panamericana, México, enero 2003, p. 255-278.

8. Para documentos de Internet, es fundamental incluir toda la información posible (ubicación de página, localización del texto en capítulos, secciones o párrafos, fecha de actualización, fecha de consulta, y número normalizado en caso de existir todos estos datos):

- BURKE, James, *et. al.*, «Work-family conflict», **Psychology and health** [en línea], núm. 16, p. 56, párrafo 13, mayo 2007, en: <<http://www.educativenews.com/news/downes.archives.htm>>. Última actualización 1-VIII-2007. [Consulta: 2-XII-2007]. ISSN: 1137-6646.

XI. Uso de algunas locuciones latinas:

- *op. cit./ opere citato* («en la obra citada»). Cuando después de citar otras obras, se desea citar la obra de un autor ya mencionado.
- *id./ idem* («lo mismo»). Cuando se desea citar el mismo autor, la misma obra y la misma página.
- *et al./ et alii* («y otros»). Cuando en la referencia citada existen más de dos autores.
- *ibid.* o *ib./ ibidem* («en el mismo lugar»). Se trata de la misma obra anteriormente citada, pero con diferente página.
- *cf.* o *cfr./ confer* («compárese»). Cuando se hace referencia a una idea del autor citado, sin que ésta sea textual.
- *vid./ vide* («véase»). Cuando se desea remitir al lector a un capítulo, epígrafe o fuente concreta.

XII. Las tablas, gráficos o cuadros deberán adjuntarse con su correspondiente título y leyenda y estar numerados correlativamente; se enviarán en hojas aparte, indicando, en el cuerpo del escrito, el lugar y número de la tabla, gráfico o cuadro que deberá insertarse en cada caso. La calidad de las ilustraciones deberá ser nítida; en caso contrario, no será posible reproducirlas y deberán estar guardadas como un archivo separado en el soporte informático.

XIII. El autor recibirá un ejemplar de la revista en la que haya publicado su artículo.

XIV. Las «Reseñas» de libros deberán ajustarse a la siguiente estructura: APELLIDOS, nombre del autor, **Título del libro**, ciudad de publicación, editorial, número de páginas totales del libro, y al final del texto, el nombre y apellidos del autor de la reseña.

XV. El Consejo Editorial se reserva el derecho de introducir las modificaciones pertinentes en cumplimiento de las normas anteriores. *Los colaboradores aceptan ajustarse a estas normas en bien de la unificación de los escritos.*

Disponibles los números 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 y 11
de Nueva Época, años 2001, 2002, 2003 2004, 2005,
2006 y 2007 en la Facultad de Pedagogía.



UNIVERSIDAD PANAMERICANA
FACULTAD DE PEDAGOGÍA

REVISTA PANAMERICANA DE PEDAGOGÍA
SABERES Y QUEHACERES DEL PEDAGOGO

SOLICITO INFORMACIÓN PARA SUSCRIPCIÓN
ADQUISICIÓN DE NÚMEROS ANTERIORES

Apellidos _____

Nombre _____

Profesión _____

Institución donde labora _____

Domicilio _____

Código postal _____

Ciudad _____

Teléfono _____

Fax _____

Correo electrónico _____

Envíe cheque o giro bancario a nombre de Centros
Culturales de México, A.C.

Cheque (banco y número) _____

Cantidad _____

Coordinación de Investigación y Publicaciones.

Agusto Rodín 498, Colonia Mixcoac,

México, D.F. 03920

Teléfonos: 5482.1684, 5482.1600 y 5482.1700, ext. 5353

Fax: 5482.1600, ext. 5357

Informes: Señora Gracia Belinda López Ruiz

Dirección electrónica: bglopez@up.edu.mx

Esta publicación se terminó de imprimir
en junio de 2008, en los talleres de
Impresora Peña Santa
Calle Sur 27-457, Mza. 44
Col. Reyes de Reforma, México, D.F.

El tiraje fue de 500 ejemplares.
La publicación tiene una periodicidad semestral.