

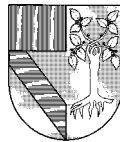
Revista Panamericana de Pedagogía

REVISTA SEMESTRAL/ NO. 9/ NUEVA ÉPOCA/ 2006

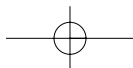
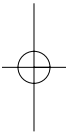
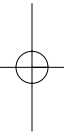
SABERES
Y QUEHACERES
DEL PEDAGOGO



Minos
III MILENIO
EDITORES



UNIVERSIDAD
PANAMERICANA
FACULTAD DE PEDAGOGÍA





COLECCIÓN COLECCIÓN PEDAGÓGICA

Nueva Época No. 9

México, D.F. 2006

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

Mtra. María Eugenia Ocampo Granados

CONSEJO EDITORIAL:

Dra. María del Carmen Bernal González, Universidad Panamericana

Dr. Anthony J. DeNapoli, Dean of International Affairs Fishler School of Education Nova Southeastern University, North Miami Beach, Florida

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

Dra. Elvia Marveya Villalobos Torres, Universidad Panamericana

DIRECTORA EDITORIAL

Dra. 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 No. 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.

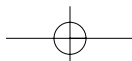
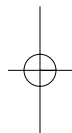
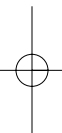
servicioalcliente@minostercermilenio.com

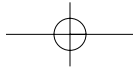
www.minostercermilenio.com

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:

Juan Pablo Alcocer Mendoza

José Manuel Álvarez Manilla

Elena Arbués

Virginia Aspe Armella

Ma. Elena Chico de Borja

Ana Bertha Curiel de Valdés

Luz Ma. Cruz de Galindo

Gabriela Esponda Jones

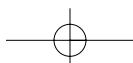
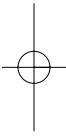
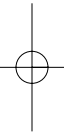
Héctor Lerma Jasso

Ana Teresa López de Llergo Villagómez

Luz F. Pérez Sánchez

Ernesto Valdés Krieg

Elvia Marveya Villalobos Torres





CONTENIDO

Prólogo	7
ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN	
Inteligencia emocional y desempeño escolar <i>José Manuel Álvarez Manilla</i> <i>Ernesto Valdés Krieg</i> <i>Ana Bertha Curiel de Valdés</i>	9
La interacción familiar en un ambiente saludable <i>Ana Teresa López de Llergo Villagómez</i> <i>Luz María Cruz de Galindo</i>	35
Respuesta educativa a los alumnos sobresalientes en Latinoamérica <i>Luz F. Pérez Sánchez</i>	53
NOTAS	
Formación de ambientes de aprendizaje: relación de corazón a corazón <i>Elvia Marveya Villalobos Torres</i>	103
GLOSA «Sobre discursos y racionalidad femenina medieval». Reflexiones en torno a la mujer en el mundo medieval: siglos X al XIII de Ma. Elena Chico de Borja <i>Virginia Aspe Armella</i>	117

CONTENIDO

**«La mujer en el mundo medieval,
siglos X a XIII» de María Elena Chico de Borja**
Juan Pablo Alcocer Mendoza

131

**La mujer en el mundo medieval:
una reflexión sobre sus conquistas
y mentalidades**
María Elena Chico de Borja

141

**Reflexiones en torno al libro
de María Elena Chico de Borja,
«La mujer en el mundo medieval,
siglos X a XIII»**
Ana Teresa López de Llergo Villagómez

147

RESEÑAS

BERNAL G., MA. DEL CARMEN

**La teoría pedagógica
de José Vasconcelos**

Héctor Lerma Jasso

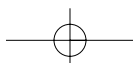
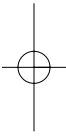
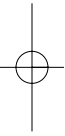
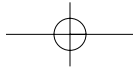
161

NAVAL, CONCEPCIÓN *ET AL.*

**Educación y ciudadanía en
una sociedad democrática**

Elena Arbués

177

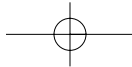


PRÓLOGO

El tema de la inteligencia emocional parece inacabable. Una valiosa colaboración de tres expertos en el tema —José Manuel Álvarez Manilla, Ernesto Valdés Krieg y Ana Bertha Curiel de Valdés—, analiza los factores básicos que conforman este concepto y su medición, así como la construcción de una encuesta para medirlos. El estudio, *Inteligencia emocional y desempeño escolar* llegó a una conclusión sorprendente: no se comprobó que la IE tuviera una influencia directa sobre el desempeño escolar; en cambio, se evidenció la influencia de factores caracterológicos sobre el desempeño escolar.

Ana Tere López de Llergo y Luz Ma. Cruz de Galindo se ocupan de estudiar, a profundidad, una radiografía del estado general de la juventud. *La interacción familiar en un ambiente saludable* es un escrito que desea fortalecer el capital humano desde su origen más radical: la familia: «[...] sin dejar de ser un refugio seguro, ha de ser también la mejor escuela de socialización. [...] Su unidad y firmeza ayudan a la sociedad a respirar los auténticos valores humanos», escriben certeramente nuestras autoras.

En esta línea de mejores oportunidades educativas para todos, Luz Pérez Sánchez escribe *Respuesta educativa a los alumnos sobresalientes en Latinoamérica*. La autora es presidenta de la Sociedad Española para el Estudio de la



PRÓLOGO

Superdotación y dirige un programa para niños con altas capacidades. Su colaboración no pretende ser exhaustiva, sino dar una visión actualizada de la situación en España y América Latina. Concluye con unas interesantes propuestas tanto para los programas como para las políticas educativas.

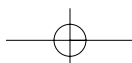
En nuestra sección de «Notas», el trabajo *Formación de ambientes de aprendizaje: relación de corazón a corazón*, analiza cómo el núcleo esencial del proceso educativo, radica en el alumno y en el ambiente en que éste aprende: sólo en un entorno amable se originan verdaderas comunidades de aprendizaje.

En México, no se había publicado una obra que abordara el tema del papel femenino durante el medioevo. Nuestra «Glosa» de este número, presenta cuatro enfoques diversos sobre el libro de María Elena Chico de Borja, *La mujer en el mundo medieval. Siglos X a XIII*. Exponen su punto de vista, además de la autora del libro: Virginia Aspe Armella, Juan Pablo Alcocer Mendoza y Ana Teresa López de Llergo Villagómez.

Para finalizar, dos «Reseñas»: *La teoría pedagógica de José Vasconcelos* y *Educación y ciudadanía en una sociedad democrática*.

¡Adelante! Nuestro número 9 no tiene desperdicio.

Dra. Marveya Villalobos Torres
Directora Editorial



INTELIGENCIA EMOCIONAL Y DESEMPEÑO ESCOLAR

José Manuel Álvarez Manilla

Ernesto Valdés Krieg

Ana Bertha Curiel de Valdés

José Manuel Álvarez Manilla



Médico por la Universidad Autónoma de México. Fue secretario de Educación Médica de la Facultad de Medicina de dicha Universidad. Fundador y director de la Escuela Nacional de Estudios

Profesionales Zaragoza de la UNAM durante diez años. Director del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa, así como director general de Enseñanza en Salud de la Secretaría de Salud. En el extranjero participó como Consultor de la Organización Panamericana de la Salud en Washington D.C.

Actualmente es presidente del Instituto de Evaluación en Gran Escala S.A. de C.V. Consejero Técnico del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y Consejero Técnico en el Área de Ciencias de la Salud del Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior.

Los ejes que marcan su experiencia laboral son: Planificación educativa; Diseño curricular; Evaluación del aprendizaje en gran escala, y Nuevas tecnologías en la educación.

Correo electrónico: [jmalvarezmanilla@mac.com].

Ernesto Valdés Krieg

Doctor en Ingeniería, University of California, Berkeley. Ingeniero Químico, Universidad Nacional Autónoma de México. Vocal del Patronato de la Facultad de Química de la UNAM. Co-fundador de Edumétrica A.C., institución de investigación y desarrollo de sistemas de medición para la evaluación educativa que realizan las instituciones y gobiernos. Fundador de Fundación Becar; institución para canalizar becas para educación y formación integral de estudiantes en áreas de pobreza. Es miembro de: National Council of Measurement in Education, American Institute of Chemical Engineers, Society of the Sigma Psi, Instituto Mexicano de Ingenieros Químicos.
Correo electrónico: [vake4807@avantel.net].

**Ana Bertha
Curiel de Valdés**

Lic. en Economía egresada de la Universidad Anáhuac. Mención Honorífica en la tesis de licenciatura con el Premio Banamex de Economía y el Premio Tlacaélel de Consultoría Económica. Maestra en Economía por el Instituto Tecnológico Autónomo de México. Actualmente es investigadora del Instituto de Evaluación en Gran Escala.
Correo electrónico: [abcvaldes@cablevision.net.mx].

RESUMEN

El concepto de «Inteligencia Emocional» ha adquirido mucha popularidad en años recientes. Diversos autores han afirmado que la Inteligencia Emocional y su perfeccionamiento, tienen tanta importancia como la inteligencia cognitiva para el desarrollo pleno de las personas en los ámbitos personal, familiar, escolar y laboral.

Este trabajo analiza los factores básicos que conforman el concepto de Inteligencia Emocional y su medición, así como la construcción de una encuesta para medir esos factores.

Se puede concluir que los principales factores que se ha postulado que conforman la Inteligencia Emocional poseen sólo una influencia indirecta en el desempeño escolar; en tanto que los elementos relacionados con el carácter de los individuos, sí influyen directamente en este desempeño.

Palabras clave: inteligencia emocional; conciencia emocional; carácter.

ABSTRACT

The concept of emotional intelligence has become popular in recent years and has some authors given emotional intelligence an importance equivalent to cognitive intelligence. The authors analyze the basic factors proposed to date that underlie the concept of emotional intelligence, and develop a survey to measure them.

We conclude that the main factors commonly associated to emotional intelligence bear only an indirect influence on



*José Manuel Álvarez Manilla, Ernesto Valdés Krieg
y Ana Bertha Curiel de Valdés*

school success while factors associated to character have a direct influence.

Keywords: *Emotional intelligence; emotional conscience; character.*

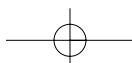
ANTECEDENTES

Desde principios del siglo veinte, diversos psicólogos desarrollaron el concepto de «inteligencia» para designar las habilidades de memoria y solución de problemas del individuo ¹. Llamaremos a esta inteligencia «cognitiva» para distinguirla del concepto de «Inteligencia Emocional» (IE). Numerosos investigadores han considerado que el concepto de Inteligencia Cognitiva no explica aspectos de la conducta del individuo (tales como actuar con determinación o la interacción efectiva con su medio ambiente ²). Otros estudios demostraron que a una mayor inteligencia cognitiva no necesariamente correspondía un mejor desempeño laboral, lo cual concuerda con los resultados de muchos años de estudio en psicología laboral, social y de la personalidad.

En 1990, Salovey y Mayer acuñaron el nombre de Inteligencia Emocional para designar algunos aspectos no cognitivos de la «inteligencia global» de las personas. De acuerdo a la definición original de Salovey y Mayer, la IE: «[...] es una inteligencia social; la habilidad de observar las emociones propias y las de los demás, discriminarlas y utilizar la

¹ Wechsler, D., **The measurement and appraisal of adult intelligence.**

² Wechsler, D., «Nonintellective factors in general intelligence». **Psychological Bulletin.**, pp. 444-445.



información para guiar el pensamiento y las acciones ³. En su popular libro, Goleman ⁴ proporciona ejemplos de cómo las personas optimistas o empáticas logran mejores resultados en ventas, y de qué manera personas con habilidades sociales alcanzan éxito profesional por encima de lo que la medición de su inteligencia cognitiva hubiera sugerido.

Bar-On ⁵, basándose en trabajo clínico, postuló la existencia de un conjunto de factores que explican el bienestar psicológico de las personas. Los factores intra-psicológicos que él propone incluyen: la *autoestima*; *conciencia de las propias emociones*; *asertividad*; *independencia* y el *auto-desarrollo personal*. Como factores interpersonales, sugiere: la *empatía*, *responsabilidad social* y las *relaciones interpersonales*. Plantea, además, el aspecto de adaptabilidad por medio de los factores como la *conciencia de la realidad*, *flexibilidad* y *solución de problemas*; la dimensión de manejo del estrés, a través de los factores de la *tolerancia a la presión* y el *control de la impulsividad*; y el aspecto de disposición, con los factores de *optimismo* y *felicidad*.

Mayer y Salovey ⁶ entienden la IE como un conjunto de habilidades de la persona: *identificación de emociones propias y de los demás*; *razonamiento emocional* (habilidad de generar emociones y razonar con ellas); *entendimiento emocional* (habilidad para conocer las causas y efectos de las

³ Salovey, P., & Mayer, J., «Emotional intelligence», **Imagination, cognition, and personality**, pp.185-211.

⁴ Goleman, D., **Emotional intelligence**.

⁵ Bar-On, R., **Bar-On Emotional Quotient Inventory: Users manual**.

⁶ Salovey, P., & Mayer, J., «Emotional intelligence», **Imagination, cognition, and personality**, pp.185-211.



José Manuel Álvarez Manilla, Ernesto Valdés Krieg
y Ana Bertha Curiel de Valdés

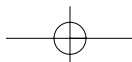
emociones); y *dominio de las emociones* (habilidad de manejar las emociones propias y las de los demás).

Mehrabian ⁷, basándose en la teoría de la motivación de Atkinson, sugiere un factor de *tendencia al logro*, el cual es la resultante de la motivación a tener éxito y la motivación a evitar el fracaso, mismo que relaciona con cinco factores de tipo emocional: *excitabilidad* (combinación de sensibilidad personal, actividad física y magnitud de los estímulos externos); *dominancia-sumisión* (nivel de control e influencia que la persona siente que ejerce sobre su entorno y sus propios asuntos, contrapuesto al sentimiento de ser controlada e influida por las situaciones u otras personas); *pensamiento emocional* (habilidad para razonar objetivamente acerca de las emociones); *empatía emocional*, y *tendencia a la afiliación* (tendencia a socializar).

Boyatzis y Goleman ⁸ proponen cuatro aspectos amplios para construir un concepto de IE que pueda relacionarse con el desempeño en diversos ámbitos de la vida: auto-conciencia (*propia y emocional, auto-evaluación y confianza*); auto-gestión (*auto-control, adaptabilidad, meticulosidad, responsabilidad, iniciativa y orientación al logro*); conciencia social (*empatía, orientación al servicio y conciencia de la organización*); y habilidades sociales (*liderazgo, influencia sobre los demás, promoción del cambio, comunicación, manejo de conflictos, establecimiento de lazos sociales, trabajo en equipo y colaboración*).

⁷ Mehrabian, A., **Current Psychology**, pp. 351-364.

⁸ Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K., «Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI)», **Handbook of Emotional Intelligence**.

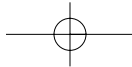


MEDICIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Diversos autores han propuesto «tests» en forma de encuestas para medir la IE⁹. Para cada factor de IE, generalmente utilizan grupos de frases que el sujeto debe analizar y responder con el fin de determinar la presencia de ese factor y su intensidad. Por ejemplo, una frase empleada para medir empatía es: «Entiendo la actitud de una persona con problemas», con respuestas que pueden ser: «nunca; casi nunca; algunas veces; casi siempre; siempre».

Las respuestas de la persona a cada propuesta o situación presentada en las frases mencionadas, se codifican de manera que representen la intensidad del factor de inteligencia emocional. Por ejemplo, la frase: «Entiendo la actitud de una persona con problemas», recibiría un puntaje alto si la persona indica que siempre entiende la actitud de otra persona con problemas. La suma de los puntajes de las preguntas relacionadas a un factor de IE, produce el puntaje para ese factor, o «escala». Después de analizar los puntajes obtenidos para los distintos factores de IE se podría compararlos, conocer las fuerzas y debilidades de la persona y orientarla para superarse, siempre y cuando haya sido demostrado que los puntajes de las escalas citadas poseen validez, es decir, que reflejan y miden un aspecto relevante de la conducta.

⁹ Ciarrochi, J., Chan, A., & Caputi, P., «The measurement of emotional intelligence». En Joseph Ciarrochi, Joe Forgas & John D. Mayer (eds.), **Emotional Intelligence in Everyday Life: A Scientific Inquiry**.

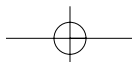


José Manuel Álvarez Manilla, Ernesto Valdés Krieg
y Ana Bertha Curiel de Valdés

FORMULACIÓN DE MEDIDAS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Para llevar a cabo la investigación a partir de los estudios citados anteriormente, se seleccionaron nueve factores: *exaltabilidad*, *autoconciencia emocional*, *conciencia de las emociones de los demás*, *identificación de las causas de las emociones*, *manejo racional de las emociones*, *expresión de sentimientos*, *empatía*, *sociabilidad* y *autoestima*. Para contar también con elementos de desempeño personal, se seleccionaron tres factores relacionados a la teoría de Atkinson de motivaciones para el éxito: *orientación al logro*, *toma de decisiones* y *voluntad*. Estos factores fueron planteados como hipótesis a confirmar.

Para desarrollar la encuesta, se analizaron los componentes de cada factor propuesto, y el tipo de rasgos y conductas asociados a ellos, definiendo las especificaciones para las preguntas de la encuesta. El formato de las frases a presentar y las opciones de respuesta, se adecuó al tipo de factor a medir. Por ejemplo, para *exaltabilidad* se presentaron frases que indican un rasgo de carácter como: «Me molesto cuando la comida no es de mi gusto», con opciones que se podían responder con varios grados de acuerdo o desacuerdo con el comportamiento expresado en la frase: «Totalmente de acuerdo; algo de acuerdo; ni en acuerdo ni en desacuerdo; algo en desacuerdo; totalmente en desacuerdo». Para otros factores, como *autoconciencia emocional*, se presentaron frases que indican capacidad o habilidad para realizar algo, como: «Tomar contacto con tus sentimientos» a las que los estudiantes podían responder ante las opciones: «No te consideras capaz; tu capacidad es baja; tu capacidad es mediana; tu capacidad es alta; tu capacidad es muy alta». Para los factores *manejo racional de las emociones* y *orientación al logro* se



desarrollaron dos escalas para cada uno, y así utilizar ambos formatos de preguntas. A continuación se desarrollaron más de 900 preguntas preliminares que fueron analizadas por grupos focales de orientadores educativos para reducirlas a las 270 preguntas para la prueba de campo de la encuesta (Anexo 1).

La mayoría de las preguntas fueron formuladas en sentido positivo, como: «Saber exactamente qué sentimientos experimentas»; también se incluyeron preguntas en sentido negativo, como: «Reprimir tus sentimientos», buscando evitar sesgos causados por la monotonía al contestar la encuesta o por la tendencia a responder buscando ajustarse a lo esperado por los demás.

APLICACIÓN Y ANÁLISIS DE LA ENCUESTA

La encuesta fue aplicada a una muestra de 231 alumnos de bachillerato y licenciatura de escuelas públicas y privadas, la composición de la muestra se indica en el Anexo 2.

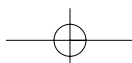
Para analizar los resultados de la aplicación se verificó que los porcentajes de estudiantes que dejaban sin responder cada pregunta fueran bajos, asegurando que las preguntas habían sido entendidas y no tocaban temas que los estudiantes no quisieran responder. Se analizó también el sesgo de las preguntas por sexo. A continuación se usó un método estadístico basado en las correlaciones entre las respuestas a todas las preguntas de la encuesta para encontrar grupos de preguntas relacionadas entre ellas, o sea factores empíricos. Para cada factor empírico se obtuvieron también valores que indican la importancia de cada pregunta para cada factor. Los grupos de preguntas fueron analizados para demostrar la validez de puntajes obtenidos para cada uno.



José Manuel Álvarez Manilla, Ernesto Valdés Krieg
y Ana Bertha Curiel de Valdés

El análisis confirmó la validez de cuatro de los doce factores propuestos: *orientación al logro*, *autoestima*, *sociabilidad* y *manejo racional de las emociones*. Al usar los valores que indican la importancia de cada pregunta para cada factor, se encontró que algunos factores deberían poseer un nombre y una definición distinta. Para *orientación al logro*, las preguntas con mayor importancia se relacionan con *responsabilidad*, y para *manejo racional de las emociones*, las preguntas con mayor importancia tienen que ver con *sobriedad* (que indica templanza o moderación). Como ejemplo, las preguntas con mayor importancia del factor *sobriedad* fueron: «Domino mis impulsos», «Calmarte antes de reaccionar a una agresión», «Moderar tus pasiones», «Cuando surge un problema, conservo la calma», «Cuando estoy irritado(a) espero antes de reaccionar», «Ser paciente en situaciones difíciles», «Modero mis emociones», «Pensar antes de actuar cuando estás irritado(a)».

El factor *toma de decisiones* no mostró ser relevante en el análisis. Los factores restantes revelaron un comportamiento diferente. Se encontró que dos o más de ellos se agrupan en un solo factor, como en el caso de los factores *voluntad* y *exaltabilidad* que se agruparon en uno solo en el que las preguntas más importantes tienen que ver con *fortaleza*, entendida como vencer el temor y enfrentar las dificultades con seguridad y confianza. Los factores *autoconciencia emocional*; *identificación de las causas de las emociones* y *expresión de sentimientos* se agruparon en un solo factor que fue denominado *conciencia emocional*. Los factores *conciencia de las emociones de los demás* y *empatía* se agruparon en el factor denominado *empatía*, entendida como identificación mental y afectiva de una persona con el estado de ánimo de otra. Las respuestas a algunas de las preguntas restantes de la encuesta



se agruparon en un factor que fue denominado *respeto*, entendido como actuar sin perjudicar, o dar atención y consideración a los demás; el factor *respeto* incluye preguntas como: «Ser reservado con las personas», «Poner atención al punto de vista de una persona», «Hacer comentarios sin ofender a los demás», «Tratar a las personas con respeto» y «Actuar con buena intención».

En la siguiente tabla aparecen, en la columna de la izquierda, los factores postulados como hipótesis; y en la columna de la derecha, los factores empíricos identificados en el análisis de la prueba de campo.

FACTORES PROPUESTOS	FACTORES EMPÍRICOS
Orientación al logro	Responsabilidad
Voluntad	Fortaleza
Exaltabilidad	
Autoconciencia emocional	Conciencia emocional
Identificación de las causas de las emociones	
Expresión de sentimientos	
Conciencia de las emociones de los demás	Empatía
Empatía	
Autoestima	Autoestima
Sociabilidad	Sociabilidad
Manejo racional de las emociones	Sobriedad
Toma de decisiones	—
—	Respeto



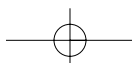
*José Manuel Álvarez Manilla, Ernesto Valdés Krieg
y Ana Bertha Curiel de Valdés*

Los puntajes para cada grupo de preguntas correspondientes a cada uno de los ocho factores empíricos, se sumaron para obtener los puntajes de cada estudiante para cada factor. Los puntajes de cada factor se usaron para determinar la relación entre el factor y el desempeño escolar.

CRITERIOS DE DESEMPEÑO ESCOLAR

En un estudio anterior ¹⁰, los autores realizaron investigaciones de seguimiento longitudinal de cohortes de estudiantes del bachillerato a través de ciclos semestrales, aplicando una encuesta predictiva al inicio de los estudios y recabando datos respecto al estado escolar de cada estudiante al inicio de cada semestre, conforme transcurrían los estudios. Al efecto, se obtuvieron datos de permanencia en la escuela, materias reprobadas y materias aprobadas en exámenes extraordinarios. En ese estudio se encontró que un criterio útil para indicar el buen desempeño escolar es que el estudiante inicie cada ciclo escolar sin deber materias del ciclo anterior y que el promedio de calificaciones obtenido en la secundaria es un elemento significativo de predicción del desempeño escolar en el bachillerato (el coeficiente de correlación entre el promedio escolar de secundaria y desempeño escolar en el bachillerato es cercano a 0.4). El promedio de secundaria de los alumnos de bachillerato se usó como criterio para determinar la relevancia de los ocho factores empíricos para el desempeño escolar.

¹⁰ Álvarez-Manilla J.M. y Valdés K., E., «Prevención del abandono escolar», **Revista Panamericana de Pedagogía**, pp. 15-26.



RELACIÓN ENTRE LOS FACTORES EMPÍRICOS Y EL DESEMPEÑO ESCOLAR

Para conocer la relación entre los puntajes de los factores empíricos de la encuesta y el desempeño escolar, se calcularon los coeficientes de correlación entre el puntaje de cada factor y el promedio de los estudiantes en la secundaria. En la Tabla 1 se muestra, en orden descendente, la correlación entre cada factor empírico con el promedio de los estudiantes en la secundaria:

FACTOR	PROMEDIO DE CALIFICACIONES
Responsabilidad	0.34
Fortaleza	0.24
Conciencia emocional	0.14
Respeto	0.13
Empatía	0.02
Sobriedad	0.00
Autoestima	0.00
Sociabilidad	-0.01

Tabla 1. Correlaciones entre los factores empíricos con el promedio de calificaciones de los estudiantes en la secundaria.

Como puede observarse en la Tabla 1, únicamente los factores *responsabilidad* y *fortaleza* muestran una correlación importante con el promedio de calificaciones; los factores *conciencia emocional* y *respeto* presentan correlaciones bajas con dicho promedio; y los factores *empatía*, *sobriedad*, *autoestima* y *sociabilidad* manifiestan correlaciones insignificantes con el promedio escolar.



*José Manuel Álvarez Manilla, Ernesto Valdés Krieg
y Ana Bertha Curiel de Valdés*

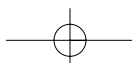
Se calcularon también los coeficientes de correlación entre los puntajes de los ocho factores empíricos para determinar cómo se influyen los factores entre sí. Para simplificar la presentación, sólo se muestran las correlaciones para los dos factores que tienen una relación importante con el desempeño escolar (es decir, entre el factor *responsabilidad* y *fortaleza* con los demás factores). En la Tabla 2 se dan a conocer las correlaciones entre el factor *responsabilidad* y los restantes factores empíricos:

FACTOR RESPONSABILIDAD	CORRELACIÓN
Fortaleza	0.53
Sobriedad	0.34
Autoestima	0.32
Respeto	0.32
Empatía	0.13
Sociabilidad	0.11
Conciencia emocional	-0.02

Tabla 2. Correlaciones entre el factor *responsabilidad* y los restantes factores empíricos

Como puede analizarse en la Tabla 2, los puntajes del factor *responsabilidad* poseen una relación importante con los puntajes de los factores *fortaleza*, *sobriedad*, *autoestima* y *respeto*, lo que podría sugerir su influencia en el desarrollo de la *responsabilidad*. La correlación fue baja con los factores *empatía* y *sociabilidad*, e insignificante con el factor *conciencia emocional*.

En la Tabla 3 se muestran las correlaciones entre el factor *fortaleza* y los restantes factores empíricos:



FACTOR FORTALEZA	CORRELACIÓN
Respeto	0.62
Responsabilidad	0.53
Sociabilidad	0.53
Sobriedad	0.47
Empatía	0.44
Autoestima	0.41
Conciencia emocional	0.21

Tabla 3. Correlaciones entre el factor *fortaleza* y los restantes factores empíricos.

La mayor correlación para el puntaje del factor *fortaleza* aparece con el puntaje del factor *respeto*. También son elevadas las correlaciones de fortaleza con los factores *sociabilidad*, *sobriedad*, *empatía* y *autoestima*. El factor *conciencia emocional* mostró una correlación relativamente baja con *fortaleza* y una correlación insignificante con el factor *responsabilidad*, lo que nuevamente sugiere que en el caso de la muestra de este estudio la conciencia emocional no es significativa para el desempeño escolar.

Para visualizar la importancia de los factores restantes sobre los factores *responsabilidad* y *fortaleza*, se calculó la correlación promedio de cada factor con los factores *responsabilidad* y *fortaleza*. En la Tabla 4 se presentan nuevamente las correlaciones de los puntajes de estos dos factores con los puntajes de los seis factores empíricos restantes, y un promedio de las correlaciones de cada uno con *responsabilidad* y *fortaleza*, ordenando las correlaciones promedio en orden descendente:

*José Manuel Álvarez Manilla, Ernesto Valdés Krieg
y Ana Bertha Curiel de Valdés*

FACTOR	RESPONSABILIDAD	FORTALEZA	CORRELACIÓN PROMEDIO
Respeto	0.32	0.62	0.47
Sobriedad	0.34	0.47	0.40
Autoestima	0.32	0.41	0.36
Sociabilidad	0.11	0.53	0.32
Empatía	0.13	0.44	0.29
Conciencia emocional	-0.02	0.21	0.10

Tabla 4. Correlaciones entre los factores *responsabilidad* y *fortaleza* con los restantes factores empíricos.

HALLAZGOS

1. La aplicación y análisis de una encuesta construida con base en 12 factores seleccionados de la literatura acerca de IE, produjo 8 factores válidos que reflejan principalmente inclinaciones a actuar de acuerdo a hábitos adquiridos.
2. Los factores *responsabilidad* y *fortaleza* guardan una relación importante con el desempeño escolar del alumno, indicado por el promedio escolar de la secundaria.
3. Los factores *respeto*, *sobriedad*, *autoestima*, *sociabilidad* y *empatía*, mostraron estar relacionados con los factores *responsabilidad* y *fortaleza* y, por lo tanto, puede pensarse que influyen indirectamente sobre el desempeño escolar.

4. El factor *conciencia emocional* —que agrupa a los factores propuestos: *autoconciencia emocional, identificación de las causas de las emociones y expresión de sentimientos*— presentó una baja influencia directa e indirecta en el desempeño escolar.
5. El hecho de que los factores con influencia directa e indirecta sobre el desempeño escolar estén relacionados con hábitos de conducta —que formarían parte de lo que denominamos «carácter» de las personas—, apunta a la oportunidad de explorar la medición desde el punto de vista de hábitos de conducta que la persona puede modificar, aumentando sus posibilidades de desarrollo pleno en la familia, el trabajo y la sociedad.

DISCUSIÓN

Con base en los anteriores resultados, no se comprobó que la IE tenga una influencia directa sobre el desempeño escolar; en cambio, se evidenció la influencia de factores caracterológicos sobre el desempeño escolar. *Esto abre la posibilidad de considerar el área caracterológica como una herramienta de predicción y apoyo del desempeño escolar, lo cual comporta dos consecuencias: la supuesta atribución del desempeño escolar debida sólo a factores cognitivos es insuficiente para diseñar intervenciones que puedan influir significativamente sobre los estudiantes con desempeño deficiente; y la otra, que permite identificar un área del currículo con alto potencial para una educación integral, que es la formación del carácter.*



*José Manuel Álvarez Manilla, Ernesto Valdés Krieg
y Ana Bertha Curiel de Valdés*

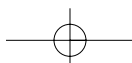
Estos hallazgos orientan la investigación subsecuente —que eventualmente llevará a formular instrumentos de medición del carácter de las personas para ayudar a las escuelas, los docentes y padres de familia— para contemplar la educación desde una perspectiva más amplia y para desarrollar intervenciones más racionales sobre el mejoramiento del desempeño escolar.

ANEXO 1. FACTORES PARA ENCUESTA DE TEMAS DE «INTELIGENCIA EMOCIONAL»

1. Escala de Excitabilidad (Rasgo 1)

La excitabilidad ante acontecimientos externos mide la reacción o impulso a sucesos en un continuo que va desde respuesta mínima y de corta duración, hasta una intensa que tarda mucho en desvanecerse.

En esta escala se mide el nivel y duración de la reacción a estímulos externos que afectan las emociones de una persona. La excitabilidad se compone de una combinación de la actividad corporal con el estado de alerta interior de la persona; es influida también por la cantidad de información nueva que un estímulo le presenta. Así, sucesos que incluyen situaciones complejas, cambiantes o inesperadas, aumentan la excitabilidad; las personas reaccionan con una respuesta corporal más intensa y mayor concentración ante ellos (por ejemplo, la expresión de la cara o el modo de hablar). Las personas con niveles altos de excitabilidad tienden a ser más emotivas en aspectos positivos o negativos, experimentando más fácilmente emociones intensas que influyen en el comportamiento y tienden a tardar más tiempo en regresar a niveles habituales de reacción ante sucesos externos.



Ejemplos: «Las personas difíciles me sacan de quicio», «Puedo dormir después de una emoción fuerte».

2. Escala de Autoconciencia Emocional (Habilidad 1)

En esta escala se mide la habilidad de la persona para percibir, reconocer y tener contacto con los sentimientos propios, así como la habilidad para caracterizar e identificar estos sentimientos.

La autoconciencia emocional se mide en un continuo que va desde la ignorancia de la persona sobre sus sentimientos (sea por racionalización o por confusión de sentimientos con ideas y otras causas), hasta la plena percepción y designación de los mismos.

Ejemplos: «Evitar pensar acerca de tus sentimientos», «Saber por qué te llegas a alterar».

3. Escala de Conciencia de las Emociones de los Demás (Habilidad 1)

En esta escala se mide la habilidad de la persona para percibir y reconocer los sentimientos de las personas que la rodean, así como la habilidad para caracterizar o identificar estos sentimientos.

La conciencia emocional se mide en un continuo que va desde la ignorancia de la persona sobre los sentimientos de los demás (sea por racionalización o por confusión de sentimientos con ideas y otras causas), hasta la plena percepción y designación de los mismos.



*José Manuel Álvarez Manilla, Ernesto Valdés Krieg
y Ana Bertha Curiel de Valdés*

Ejemplos: «Saber qué siente una persona sin que te lo diga», «Reconocer cuando una persona está ofendida».

4. Escala de Identificación de las Causas de las Emociones (Habilidad 1)

En esta escala se mide la habilidad de la persona para identificar las causas de las emociones propias y las de los demás.

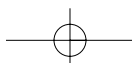
La identificación de las causas de las emociones se mide en un continuo que va desde la ignorancia de la persona sobre las causas de los sentimientos propios y de los demás (sea por racionalización o por confusión de sentimientos con ideas y otras causas), hasta la plena identificación de las causas de éstos.

Ejemplos: «Saber qué te causa ansiedad», «Saber qué cosas lastiman los sentimientos de los demás».

5. Escalas de Manejo Racional de las Emociones (Rasgos y Habilidad 2)

Esta escala mide el manejo racional de situaciones, y la habilidad para manejar y regular las emociones despertadas desde el interior o por personas o eventos externos, moderar la impulsividad, resolver racionalmente las situaciones emotivas y mantener el juicio ecuánime y objetivo.

El manejo racional de las emociones se mide en un continuo que va desde el dominio de la razón por las emociones hasta el dominio de las emociones por la razón.



Rasgos (*ejemplos*): «Hay cosas que hacen que mi carácter se salga de control», «Modero mis emociones».

Habilidad (*ejemplos*): «Decir cosas de las que después te arrepientes», «Controlarte cuando estás con personas difíciles».

6. Escala de Expresión de Sentimientos (Habilidad 1)

Esta escala mide la habilidad y la espontaneidad de la persona para expresar a los demás sus sentimientos, intimidad y necesidades de apoyo, en forma verbal y no verbal, tanto en situaciones gratas como en situaciones de conflicto, o con personas alteradas.

La expresión de sentimientos se mide en un continuo que va desde la inhibición o simulación ante los demás, consciente o inconsciente, de cualquier signo de emoción hasta la expresión sincera, abierta y espontánea a los demás de lo que la persona siente.

Ejemplos: «Ser reservado con las personas», «Contarle a alguien tus sentimientos».

7. Escala de Empatía (Habilidad 1)

Esta escala mide la habilidad de la persona para tomar la perspectiva de los demás para entender sus sentimientos, intenciones y comportamiento.

Ejemplos: «“Ponerte en los zapatos” de los demás», «Entender la actitud de una persona con problemas».



*José Manuel Álvarez Manilla, Ernesto Valdés Krieg
y Ana Bertha Curiel de Valdés*

8. Escala de Sociabilidad (Habilidad 1)

Esta escala mide la habilidad de la persona para interactuar con otras personas con respeto y tacto, y de actuar genuinamente de manera sociable, amistosa, y colaborativa.

Ejemplos: «Hacer comentarios sin ofender a los demás», «Llevarte bien con las personas».

9. Escalas de Tendencia al Logro (Rasgos y Habilidad 2)

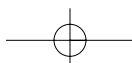
Esta escala mide la habilidad de la persona para trazarse metas realistas, prever sus consecuencias, encauzar sus emociones y su intelecto para acometerlas, perseverar en ellas, manejar el miedo al fracaso, mantener la disciplina propia y el optimismo sin el refuerzo de otros, analizar los fracasos sin evadir la propia responsabilidad, superar obstáculos, buscar apoyo y retroalimentación, retrasar la satisfacción de impulsos y deseos, principalmente si están en conflicto con sus metas, tolerar el retraso en la gratificación, y la capacidad de completar las tareas empezadas.

Rasgos (**ejemplos**): «Cuando las cosas salen mal, primero busco mis fallas», «Cuando quiero hacer algo, hay obstáculos que me lo impiden».

Habilidad (**ejemplos**): «Contener tus impulsos cuando estás trabajando», «Superar el miedo al fracaso».

10. Escala de Toma de Decisiones (Habilidad 1)

Esta escala mide la capacidad de la persona para enfocar sus recursos interiores, para identificar y obtener información y sentimientos acerca de situaciones, cosas o personas que



sirva para decidir cómo actuar, evaluar las alternativas de conducta y tomar una decisión firme.

La voluntad se mide en un continuo que va desde la incapacidad para reunir información, evaluarla o tomar decisiones para actuar o para llevar a cabo una decisión, hasta cumplir con el proceso de toma de decisiones.

Ejemplos: «Distinguir entre lo posible y lo imposible», «Pedir ayuda a otros cuando vas a decidir algo».

11. Escala de Voluntad (Habilidad 1)

Esta escala mide la capacidad de la persona para elegir una decisión firme y llevarla efectivamente a cabo.

La voluntad se mide en un continuo que va desde la incapacidad para actuar, o para llevar a cabo una decisión, hasta realizarla cabalmente.

Ejemplos: «Hacer lo que tienes que hacer aunque no tengas ganas», «Actuar con firmeza».

12. Escala de Autoestima (Rasgo 1)

Esta escala mide la satisfacción de la persona con lo siguiente: cómo es como persona, su apariencia, cualidades, forma de ser y con la manera en que los demás reaccionan ante ella, piensan y sienten acerca de ella.

Ejemplos: «Merezco que me vaya bien», «Siento que les desagrado a los demás».

*José Manuel Álvarez Manilla, Ernesto Valdés Krieg
y Ana Bertha Curiel de Valdés*

ANEXO 2. INSTITUCIONES PARTICIPANTES EN LA APLICACIÓN DE LA ENCUESTA

INSTITUCIÓN	SEXO	
	Femenino	Masculino
Colegio Hispano Americano	34	16
Universidad Latina Plantel Roma	19	23
Escuela Fundación El Peñón I.A.P.		39
Subtotal Bachillerato	53	78
Facultad de Estudios Profesionales Zaragoza U.N.A.M. 1	41	15
Facultad de Estudios Profesionales Zaragoza U.N.A.M. 2	21	23
Subtotal Licenciatura	62	38
Totales	115	116

Tabla 5: Integración de la muestra para la prueba de campo. ■

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁLVAREZ-MANILLA, J.M. y VALDÉS K., E., «Prevención del abandono escolar», **Revista Panamericana de Pedagogía**, Num. 6., Nueva Época., 2005.

BAR-ON, R., **Bar-On Emotional Quotient Inventory: Users manual**, Toronto., Multi-Health Systems., 1997.

BOYATZIS, R. E.; GOLEMAN, D., & RHEE, K., «Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI)», **Handbook of Emotional Intelligence**, Bar-on, R. & Parker, J. D. (eds.), San Francisco: Jossey-Bass., 1999.

CIARROCHI, J.; CHAN, A., & CAPUTI, P., «The measurement of emotional intelligence». En Joseph Ciarrochi, Joe Forgas, and John D. Mayer (Eds.), **Emotional Intelligence in Everyday Life: A Scientific Inquiry**., New York., Psychology Press., 2005.

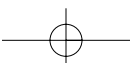
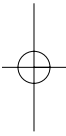
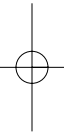
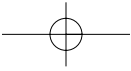
GOLEMAN, D., **Emotional intelligence**., New York., Bantam., 1995.

MEHRABIAN, A., **Current Psychology**., Invierno 1994-95., Vol. 13., No.4.

SALOVEY, P., & MAYER, J., «Emotional intelligence», **Imagination, cognition, and personality**., 9 (3)., 1990.

WECHSLER, D., **The measurement and appraisal of adult intelligence**., Baltimore., Maryland., The Williams & Wilkins Company., 1958.

WECHSLER, D., «Nonintellective factors in general intelligence», **Psychological Bulletin**., 37., 1940.



LA INTERACCIÓN FAMILIAR EN UN AMBIENTE SALUDABLE ¹

Ana Teresa López de Llergo Villagómez

Luz María Cruz de Galindo

Ana Teresa López de
Llergo Villagómez



Doctora 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].



Maestra en Educación Familiar,
Universidad Panamericana.
Licenciada en Trabajo Social,
UNAM.

Maestrante en Historia del
Pensamiento, Universidad Panamericana.
Maestrante en Trabajo Social, Universidad
Autónoma de México.
Docente del EDAC, IEF, Escuela para Padres
del Centro Escolar Cedros y Enlace.
Correo electrónico: [lucy@olinala.com].

Luz María Cruz
de Galindo

¹ Ponencia para el XII Congreso Internacional Ciencia y Vida. Cuarto Claustro General de ULIA, Valencia (España) 2006, 1, 3 y 4 de julio.

RESUMEN

A partir de una radiografía del estado general de la juventud y de dos datos que arrojan: la gran desconfianza a lo relacionado con la política, y la confianza en la institución familiar, en este trabajo se reflexiona sobre algunas pautas indispensables en esta institución para minimizar la brecha entre lo privado y lo público, y para fortalecer el capital humano. Se indican políticas sociales para respaldar la ardua e importante tarea de la familia. Finalmente, se sugiere una serie de recomendaciones cuya base implica la fidelidad entre todos los miembros de cada dinastía.

Palabras clave: interacción; familia; políticas sociales; ambiente saludable; esferas.

ABSTRACT

From an X-ray of the youth general status and some data that these throw: the great distrust related to politics, and the trust in the family institution, in this job you think about some indispensable guidelines in this institution to minimize the gap between private and public and to strengthen the human capital. Social politics are indicated to endorse the harsh and important family task. Finally, a series of recommendations are given, which basis imply the fidelity between all the members of each dynasty.

Key words:

INTRODUCCIÓN

Los resultados preliminares de la Segunda Encuesta Nacional de Juventud 2005 (ENJ) que se llevó a cabo en la República Mexicana, publicados en la página del Instituto Mexicano de la Juventud (IMJ)², el 22 de mayo de 2006, tienen como finalidad el diseño de políticas públicas más acordes con nuestra realidad. En el estudio —elaborado a nivel nacional y en el cual se entrevistaron a 12,815 jóvenes—, el IMJ detectó que 44% de ellos no tiene interés en la política; 22% afirma que una de las razones para ese desinterés es «porque los políticos no son honestos».

La investigación reveló que los jóvenes que estudian ascienden a 43.7%, en tanto quienes trabajan son 28.8%, y 22.1% de los jóvenes no estudian ni trabajan. Sobre la edad en que tuvieron su primera relación sexual, la ENJ/2005 indica que el promedio nacional es de 17.5 años; siendo para el caso de los hombres los 17 años, en tanto que para las mujeres los 18. Esta radiografía nacional de los jóvenes mexicanos muestra que más de 90% tiene conocimiento de los métodos anticonceptivos, y es el condón (86.9%) el más utilizado entre quienes emplean estos métodos.

Sobre las expectativas de su vida, las mujeres jóvenes desean preferentemente formar una familia y tener hijos (48.4%), mientras que los hombres jóvenes ansían obtener un buen trabajo (54.4%). En relación a su participación en asociaciones, la mayoría de los jóvenes lo hacen en deportivas (38.4%), estudiantiles (13.1%) y religiosas (13.1%).

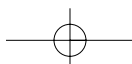
² *Cfr.* [www.imjuventud.gob.mx].



La ENJ/2005 pidió a los jóvenes que calificaran de 1 a 10 en qué institución confían más. Los resultados en promedio fueron: la familia (con una calificación de 9.1), los médicos (8.5) y la escuela (8.3). Las instituciones con menos calificación fueron: la policía (5.9), los diputados federales (6) y los partidos políticos (6). Los resultados finales de la ENJ, elaborada por el Centro de Investigación y Estudios sobre Juventud del Instituto Mexicano de la Juventud, se dieron a conocer en octubre de 2006.

Por lo pronto, vale la pena reflexionar en dos actitudes: la gran desconfianza hacia todo lo relacionado con la política, y la confianza en la institución familiar. Esto genera una brecha entre lo privado y lo público, lo individual y social, respectivamente. Además, es una lástima que los propios jóvenes —con su iniciación tan temprana a la vida sexual, muchas veces fuera del matrimonio, y la ruptura entre el significado unitivo y procreativo de la sexualidad— estén contribuyendo de manera, tal vez inconsciente, al empobrecimiento del capital humano y la desvirtualización de las tareas fundamentales de la familia. Con esta tónica es difícil lograr el legítimo anhelo de la permanencia de la auténtica familia y, paradójicamente, se propician los resultados contrarios a los deseados, debido a las conductas irreflexivas y muchas veces manipuladas por intereses hedonistas y mercantilistas, y a un entramado social que se ha debilitado.

Pero es necesario indagar las características del grupo familiar en el que han depositado su confianza; pues tal vez los jóvenes ya han experimentado la ruptura entre sus progenitores y la presencia de nuevas uniones. Todas estas relaciones sociales provocan un desdibujamiento del verdadero



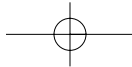
rostro de la institución familiar. Sin duda, las rupturas van acompañadas de rencores, faltas de respeto a los derechos de los esposos y de los hijos, y la intrusión de personas que pueden considerarse como advenedizas; o la triste experiencia de encontrar que quien suplanta al padre o a la madre es mejor que el propio, así como el miedo de perderlo más adelante. Lo que para generaciones pasadas era tal vez común (matrimonios integrados, familias unidas capaces de superar las diferencias), ahora se está convirtiendo en la práctica ensayo-error que deja heridas profundas.

LAS POLÍTICAS SOCIALES COMO RESPALDO A LA FAMILIA

Las políticas sociales se refieren a la manera como interviene el Estado para resolver los problemas que aquejan a los grupos más vulnerables de la sociedad. La finalidad es implementar programas de acción en materia social para realizar ajustes al interior de las estructuras, que moralicen la economía liberal y eviten, en lo posible, las desigualdades sociales injustas.

Esping-Andersen en su obra, *Los tres mundos del Estado de bienestar*³, presenta cuatro esferas de la estructura social: mercantil, estatal, doméstico-familiar y relacional. Cualquiera de ellas puede proveer de bienestar social a la población, y hacerlo simultáneamente. Las esferas son un complejo de instituciones

³ Cfr. ADELANTADO, José; NOGUERA, José A.; RAMBLA, Javier; SÁEZ, Luis. «Las relaciones entre estructura y políticas sociales: una propuesta teórica», en ARTEAGA Basurto, Carlos; SOLÍS San Vicente, Silvia (coordinadores). **La política social en la transición**. ENTS, UNAM y Plaza y Valdés, Editores. México 2001, pp. 51 a 75.



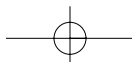
y mecanismos de coordinación de la acción social, o dimensiones de esa acción; están cruzadas transversalmente por individuos y grupos y por los diversos ejes de desigualdad.

La esfera **mercantil** se refiere a la producción e intercambio material; se relaciona con la provisión que realizan las empresas privadas en educación, salud y vivienda. En esta esfera se jerarquizan las relaciones sociales según la capacidad de vender o comprar mercancías. Así surge un proceso de *mercantilización*⁴ de las relaciones sociales que es clave para entender la política social⁵. No profundizaremos más en ella, porque no es la que nos interesa para nuestra disertación.

La esfera **doméstico-familiar** y de **parentesco** abarca las actividades realizadas dentro de las unidades mínimas de co-residencia en las que se ejecuta una forma de trabajo, que varios procesos históricos y sociales han atribuido a las mujeres. Este trabajo consiste en la prestación de cuidados personales (trabajo reproductivo) al margen de cualquier remuneración monetaria, y se concreta en actividades muy variadas: cocinar, lavar, mediar entre el hogar y el mercado (consumo), o entre el hogar y el Estado (uso de los servicios públicos). En un sentido amplio, la esfera doméstico-familiar trasciende la localización física o espacial del *locus* donde se desarrolla el trabajo doméstico y el cuidado familiar, y llega a la dimensión de parentesco que (re)introduce nuevas relaciones como las que se establecen entre personas con vínculos consanguíneos

⁴ Cuando una relación social se extrae del circuito mercantil, se produce la *desmercantilización*.

⁵ La política social se articula en un conjunto de decisiones y actuaciones público-administrativas, generadas en la esfera estatal, que inciden directamente y de formas diversas sobre la organización y distribución de los recursos de bienestar, y lo hace mediante regulaciones, servicios y transferencias.



y legales, en tanto se realicen tareas de cuidado, mantenimiento y reproducción de la vida de los individuos. La importancia de estos vínculos intergeneracionales, que se articulan en función del principio económico de la reciprocidad —diferente de la solidaridad altruista, o el intercambio de bienes entre iguales, que descansa sobre un sentimiento de obligación socialmente construido, sumamente vinculante— se refleja en muchas circunstancias: abuelos que van a buscar a sus nietos al colegio, hijas y nueras que cuidan de padres y suegros que no viven bajo el mismo techo... La reactivación de los lazos de parentesco no puede extenderse exclusivamente por variables culturales, responde también a los impactos de las políticas sociales; así, en un contexto de privatización y desregulación del mercado de trabajo, se combate la incertidumbre estrechando los lazos familiares.

La esfera **estatal** incluye el aparato institucional y administrativo público, y el conjunto de las actuaciones generadas en ese mismo marco. Desde su posición central en una realidad social, irradia a todos los ámbitos sus medidas de definición, reproducción y cambio de la estructura social (de la cual ella misma es parte integrante). Es fundamental en la organización de la desigualdad social, en asuntos distributivos (impuestos, legislación económica, presupuestos, políticas públicas) y en la reproducción simbólica de las jerarquías sociales. Esta esfera, y en concreto la política social, puede tener gran importancia de cara a la modulación y constitución de algunas divisorias sociales que no pasan necesariamente por el mercado ni por la esfera doméstica (ciudadanía, clientes de las burocracias públicas, empleados/beneficiarios de los servicios sociales, etcétera). Por eso, su acción puede estar condicionada por su mayor o menor permeabilidad a las presiones

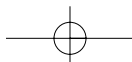


de los grupos organizados que se forman en la esfera relacional. Así, uno de sus instrumentos será la puesta en marcha de los distintos tipos de políticas sociales. Obviamente, las políticas sociales son diseñadas por la esfera estatal, pero ello no impide que su formación y contenidos puedan verse, y de hecho se vean, notoriamente condicionados por la estructura y la dinámica de las demás esferas.

La esfera **relacional**, compuesta por las acciones sociales supra-individuales, canaliza intereses y necesidades (no sólo materiales) de las personas, mediante distintos grupos distribuidos en asociaciones formales y en grupos comunitarios (informales). No se identifica con la esfera mercantil, pues en la relacional se consideran las orientaciones de valor de los individuos, e incluye vínculos y actividades claramente públicas. Tampoco puede reducirse a una interpretación «discursiva» de la «esfera pública», pues en la esfera relacional no sólo se discute o se forma opinión, también se organizan solidaridades y grupos de cara a la acción colectiva. En la actividad relacional, además de la comunicación en sí misma, surgen intereses económicos, políticos y otros, que pueden originar relaciones de dominación y desigualdades de poder y recursos.

Dentro de la esfera relacional podemos distinguir:

— La subesfera **asociativa** o **pública**: Comprende asociaciones más o menos institucionalizadas, y los movimientos sociales (diversidad de formas organizativas alrededor del género, edad, etnia, pacifismo, ecologismo, etcétera). Es la llamada «sociedad civil», donde los agentes no son completamente autónomos ni espontáneos. La idea de subesfera pública resalta el carácter conflictivo de este ámbito y las capacidades desiguales de organización de los agentes, de acuerdo



con su posición social. La capacidad de organización de esta subesfera puede ser un eje de desigualdad importante en la configuración de políticas sociales. Su importancia es capital en la mediación de intereses colectivos, la formación de la opinión pública y el ejercicio de los derechos de la ciudadanía. La idea de subesfera asociativa evidencia las actuaciones como filtro de los intereses y de las aspiraciones de los agentes sociales, pues canaliza sus demandas y delimita los contornos de las acciones colectivas y de las presiones de los distintos agentes sobre las demás esferas.

— La subesfera **comunitaria**: Su núcleo es el sentimiento de pertenencia o vínculo con una comunidad. En su seno, los distintos agentes instrumentan estrategias y actúan en función de sus intereses, o bien sus relaciones deben entenderse como de reciprocidad, y no tanto de agrupación de intereses y opiniones similares, o solidaridades de grupo. El referente común de los agentes es la propia comunidad, en la cual se opera a un nivel informal, a diferencia de la relativa formalidad institucional o semi-institucional que caracteriza a la subesfera asociativa (centrada más en la consecución de espacios institucionales y de influencia respecto de otras esferas, como la estatal o la mercantil). En esta subesfera, las acciones suelen derivar en un conglomerado de redes de reciprocidad, ligadas a vínculos intracomunitarios de muy diverso signo —vecinales, de amistad, etcétera— y que pueden proveer también cuidados o prestaciones relevantes para estudiar la política social. Al igual que ocurriría con la esfera doméstica, una subesfera comunitaria fuerte y articulada puede evitar situaciones de ruptura social por ausencia de políticas de bienestar público (puede sustituir parcialmente la redistribución estatal por reciprocidad comunitaria). Ello no implica que en esas redes de reciprocidad no



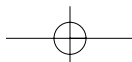
puedan existir también asimetrías y relaciones de desigualdad (en cuanto a capacidad de influencia o disponibilidad de recursos comunitarios).

Los actores colectivos manifiestan la estructura social en el terreno de la acción pero, a su vez, pueden reconfigurar esa estructura vinculándose de variadas formas a esferas específicas. Las interrelaciones entre la estructura social y la política social son recursivas: esta última no sólo se genera a partir de la primera, también contribuye a los procesos de *estructuración* de las sociedades y provoca cambios o permanencias —de manera directa o indirecta— en una esfera o en varias; por ejemplo, puede tener un impacto en la asociativa que, a su vez, afecte a la estatal.

La política social es un dispositivo gubernamental que permite la gestión de la desigualdad y asigna a cada esfera de la estructura —mercantil, estatal, doméstica y relacional— un papel en la satisfacción de las necesidades, reequilibrando el flujo de relaciones entre ellas de forma continua. Esta concepción de estructura social con base en las cuatro esferas se conecta con los estudios sobre la división social del bienestar. Una relación social puede trasvasarse de sector a sector, o de un sector a varios sectores. Los flujos no necesitan ser bidireccionales, pueden ser pluridireccionales. Según Esping-Andersen, cualquier potencial transformador y subversivo de la política social radica en su capacidad de desmercantilización.

LA INTERACCIÓN FAMILIAR

La familia, según la definición clásica de Pedro-Juan Viladrich, es el *hábitat* natural para nacer, crecer y morir con



toda dignidad de un ser personal ⁶. Matrimonio y familia —afirma Benedicto XVI ⁷— no son una construcción sociológica casual, fruto de situaciones particulares históricas y económicas. Por el contrario, la relación entre el hombre y la mujer hunde sus raíces en la esencia más profunda de la persona. No puede separarse de la pregunta siempre antigua y siempre nueva sobre uno mismo: *¿quién soy?*, del lazo indisoluble entre espíritu y cuerpo. El ser humano es, de hecho, alma que se expresa en el cuerpo, y cuerpo que es vivificado por un espíritu inmortal; su cuerpo no es simplemente cuerpo, y lo biológico no es sólo biológico, sino expresión y cumplimiento de la propia humanidad.

Ninguno de nosotros se pertenece exclusivamente a sí mismo; cada uno está llamado a asumir en lo más íntimo de sí, su propia responsabilidad pública. El matrimonio, como institución, no es por tanto una injerencia indebida de la sociedad o de la autoridad, una imposición desde el exterior en la realidad más privada de la vida, sino una exigencia intrínseca del pacto de amor conyugal y de la profundidad de la persona humana. Por ello, la familia es también el entorno más adecuado ⁸ para aprender las normas morales y las pautas de conducta que rigen todo tipo de convivencia. Esa centralidad sigue vigente. De hecho, como lo reflejó la ENJ, la importancia de la familia para los jóvenes —pero no en exclusiva

⁶ *Cfr. Agonía del matrimonio legal*, Instituto de Ciencias para la Familia, Ediciones Universidad de Navarra S.A., 2ª edición, Pamplona 1989, p. 196.

⁷ *Cfr. Discurso en la apertura del Congreso Eclesial de la Diócesis de Roma* sobre «Familia y comunidad cristiana: formación de la persona y transmisión de la fe» en la Basílica de San Juan de Letrán, el lunes 6 de junio de 2005.

⁸ LECHNER, Norbert. **Cultura juvenil y desarrollo humano**. JOVENes, Revista de Estudios sobre Juventud Edición: año 8, núm. 20. México, DF, enero-junio 2004. pp. 12-27.

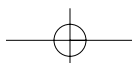


para ellos— es elevada, tal vez porque el entramado social se ha vuelto complicado, cada filamento está retorcido y la tensión lo rompe.

En la medida en que aumentan las dificultades de crear vínculos sociales y referentes colectivos, las personas tienden a cerrarse en grupos más pequeños. En algunos casos, las personas se retiran a la vida familiar porque creen poder prescindir de la sociedad. El encierro en ciertos condominios ilustra la retirada de las elites. En muchos otros casos, cuando la realidad social es vivida como algo ajeno y hostil, la familia se vuelve el último refugio del yo. Puede ser que el repliegue a lo privado abarque, además de la familia, a los amigos.

De ahí la importancia de conservar la verdadera identidad de la familia: sin dejar de ser un refugio seguro ha de ser también la mejor escuela de socialización. Para ello, el núcleo familiar debe tener apertura y también intimidad; estar preocupada por su entorno, con proyectos y planes; ser sensible a los problemas sociales, con interés por solucionarlos. Sólo una familia así podrá interactuar e influir en el ambiente sociocultural.

En la actualidad, al mismo tiempo que se confirma su rol central, la familia se encuentra sometida a un profundo cambio. Por una parte, surgen modificaciones drásticas en las relaciones hombre- mujer; el acceso de esta última al mundo laboral afianza su autonomía individual y le permite logros significativos, que inciden en los estilos de convivencia intra y extra familiar, con resultados no siempre deseables. Por la otra, también se flexibilizan los lazos entre padres e hijos; es notoria, por ejemplo, la dificultad de los padres para decir *no* y establecer límites a sus hijos. Existe un debilitamiento de la autoridad



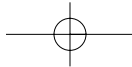
paterna como consecuencia de la *privatización* de la familia y su desacople de lo social. Los padres esperan en vano que la sociedad ratifique la figura histórica propia de los progenitores como representantes de la autoridad. A la inversa, la sociedad muchas veces ya no consigue apoyarse en la función paterna para lograr que sean descubiertos los valores y las normas que regulan la convivencia. Ambos fenómenos indican que la familia, como institución, se ha vuelto auto-referencial.

Si este proceso no se frena, la familia, como unidad grupal fundamental y natural ⁹, dejará de ser el medio idóneo para lograr el desarrollo integral de sus miembros, y la sustentabilidad social, económica y del desarrollo cultural. Ya no servirá como plataforma que impulsa a cada persona al logro de sus fines existenciales, ni será capaz de enfrentar los distintos retos actuales en el contexto de la globalización. Entonces, fortalecer a la familia es una única oportunidad para dirigir los problemas sociales de manera holística; además, las familias fuertes y estables contribuyen al mantenimiento de una cultura de paz y promueven el diálogo entre civilizaciones y entre los diversos grupos étnicos.

EL AMBIENTE SALUDABLE, CAUSA Y EFECTO DE LA ADECUADA INTERACCIÓN FAMILIAR

En el mundo de hoy, en el que se difunden concepciones equívocas sobre el ser personal, la libertad, el amor humano...

⁹ *Cfr.* **Declaración Universal de los Derechos Humanos**, Art. 16.

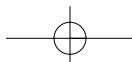


no podemos dejar de presentar la verdad sobre la familia ¹⁰. Por desgracia, está creciendo el número de separaciones y divorcios, que rompen la unidad familiar y crean muchos problemas a los hijos, víctimas inocentes de estas situaciones. La estabilidad de la familia está en nuestros días particularmente en peligro; para salvaguardarla es necesario ir con frecuencia contra la corriente de la cultura dominante, y esto exige paciencia, esfuerzo, sacrificio y búsqueda incesante de la comprensión mutua. Pero también hoy les es posible a los cónyuges superar las dificultades y mantenerse fieles a su vocación. La unidad y la firmeza de las familias ayudan a la sociedad a respirar los auténticos valores humanos.

La interacción familiar adecuada implica una fidelidad entre todos sus integrantes, empezando por los cónyuges, el *sí* de cada uno —en el que se funda la familia— incluye la dimensión del tiempo; es un más allá del momento presente: en su totalidad, el *sí* significa siempre, constituye el espacio de la fidelidad. Sólo en este clima puede aumentar la confianza. De esta manera los hijos, fruto del amor, creerán en la humanidad aun en tiempos difíciles. La relación paterno-filial implica la libertad del otro que se traduce en un compromiso con la verdad y con el bien, para construir con los demás algo en común.

La familia debe enfrentar una serie de desafíos para cumplir las tareas que le son propias: ofrecer amor incondicional, educar para el trabajo y la convivencia, ser la primera escuela de socialización. Sólo sin desvirtuarse podrá ser una institución

¹⁰ *Cfr.* Benedicto XVI: **Los desafíos de la familia**. Discurso a la asamblea plenaria del Consejo Pontificio para la Familia. CIUDAD DEL VATICANO, domingo, 14 mayo 2006.



social fundamental, decisiva e insustituible para el bien común de los pueblos; fundada en el matrimonio, se constituye en la célula vital y el pilar de la sociedad. Es una realidad a la que todos los Estados deben dedicar la máxima consideración.

Pero la esfera estatal no siempre ayuda a la doméstico-familiar, y es necesario, en primer lugar, establecer una relación intrafamiliar tan sólida que pueda mantenerla inmune a las influencias nocivas y, como por ósmosis, expandir su salud a la sociedad mediante el contagio a otras familias. Y, por otra parte, debe insistirse en que los gobiernos, las organizaciones internacionales y los miembros de la sociedad civil lleven a cabo acciones de protección a la familia, con programas para fortalecer la estabilidad de esta institución ¹¹. Pero, sobre todo, la misma familia debe de asumir su papel como comunidad de vida y amor. El camino idóneo será filtrar las influencias ambientales para regresarlas depuradas y transformar el entorno. La mejora de la sociedad empieza y concluye en la familia. La salud social —entendida como la gradación de los estados de felicidad colectiva o excelencia grupal en ámbitos sociales ¹²— encuentra su fundamento en la de cada una de las familias.

En este momento histórico hay que transformar en positivos, las tendencias y los desarrollos negativos, como el envilecimiento del amor que aplasta y oprime a los otros; la explotación irracional de la naturaleza, incluida la humana pues esto, más

¹¹ *Cfr.* Doha, 30 de noviembre de 2004, **10° aniversario del Año Internacional de la Familia**. En: [www.Dicf.org.ga/english/index.html]. Los eventos preparatorios para esta conferencia reúnen puntos de vista de mandatarios gubernamentales, académicos, grupos religiosos, ONGs y miembros de la sociedad civil.

¹² *Cfr.* PÉREZ Adán, José, **La salud social**, Editorial Trotta, Madrid 1999, p. 14.

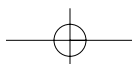


que liberar, destruye. Sin embargo, ningún hombre y ninguna mujer, con sus propias fuerzas, pueden encontrar y transmitir a sus hijos el amor y el sentido de la vida de cada cual; se requiere la ayuda de una autoridad y una credibilidad superiores: Dios, para los creyentes.

CONSIDERACIONES FINALES

Las cuatro esferas de las que hemos hablado han de interactuar para lograr un ambiente saludable, cada una debe apoyarse y complementarse con la actividad de las otras. No obstante, la esfera doméstico-familiar, por ser la más próxima a la persona humana, necesita ser privilegiada por las otras tres; sobre todo porque de ella depende que el resto de las esferas cumplan bien sus tareas. En la familia se gestan las personas que se integrarán al mundo del mercado, del Estado y de la sociedad civil. La esfera estatal, por sus recursos y prerrogativas, es la responsable de promover la existencia de un ámbito doméstico-familiar adecuado para el desarrollo de cada una de las personas que lo integran. Algunas de las acciones para lograrlo son:

- Fortalecer las políticas y programas que habiliten a la familia para romper con el ciclo de pobreza.
- Evaluar y reevaluar las políticas de población gubernamentales particularmente en países de baja reposición en sus índices de natalidad.
- Ofrecer soporte a la familia en los cuidados a las personas mayores y a las personas con discapacidad.
- Apoyarla en los tratamientos del VIH sida y otras pandemias, incluyendo malaria y tuberculosis.
- Elegir medidas efectivas para ayudarla en tiempos de paz y de guerra.



- Proteger los derechos del matrimonio y la familia.
- Hacer efectivas la cooperación e igualdad entre los cónyuges, y la relación marital comprometida y duradera.
- Establecer políticas y prácticas adecuadas para condenar y remediar situaciones de abuso dentro de las relaciones matrimoniales y familiares, incluyendo el establecimiento de agencias públicas que otorguen asistencia a hombres, mujeres, niños y, en general, familias en crisis.
- Favorecer la igualdad de oportunidades políticas, económicas y sociales para las mujeres y los varones.
- Animar a que padres y madres se involucren en la educación de sus hijos. Ambos tienen el primordial derecho de elegir el tipo de educación para sus hijos.

Pero la esfera doméstico-familiar no es un mero ente receptivo, sus integrantes deben esforzarse en:

- Lograr que el trabajo fuera del hogar, tanto del hombre como de la mujer, tengan una repercusión efectiva en la esfera mercantil y en la estatal.
- Procurar un equilibrio de roles dentro de la familia que irradie paz al ambiente social.
- Facilitar expresiones de afecto y apoyo dentro de la familia que proporcionen a sus miembros una seguridad que más adelante se reflejará en sujetos maduros.

Las personas integran en su vida cotidiana las actividades típicas de cada esfera, las cuales, como se ha dicho, no son excluyentes, porque la vida humana es una unidad que se expresa en diferentes ámbitos y circunstancias. Lograr la armonía de las distintas actividades requiere de reflexión y prudencia. ■

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARTEAGA Basurto, Carlos; SOLÍS San Vicente, Silvia (coordinadores), **La política social en la transición.**, ENTS, UNAM y Plaza y Valdés, editores., México., 2001.

BENEDICTO XVI., **Los desafíos de la familia.**, Discurso a la asamblea plenaria del Consejo Pontificio para la Familia., Ciudad del Vaticano., mayo 14., 2006.

LECHNER, Norbert., «Cultura juvenil y desarrollo humano»., **JOVENes, Revista de Estudios sobre Juventud.**, año 8., núm. 20., México., enero-junio., 2004.

PÉREZ ADÁN, José., **La salud social.**, Editorial Trotta., Madrid., 1999.

VILADRICH, Pedro-Juan., **Agonía del matrimonio legal.**, Instituto de Ciencias para la Familia., Ediciones Universidad de Navarra S.A., 2ª edición., Pamplona., 1989.

DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS., artículo 16.

Discurso en la apertura del Congreso Eclesial de la Diócesis de Roma sobre **Familia y comunidad cristiana: formación de la persona y transmisión de la fe.**, Basílica de San Juan de Letrán., junio 6., 2005. En: [www. Dicf.org.ga/english/index.html].

Los eventos preparatorios para esta conferencia reúnen puntos de vista de mandatarios gubernamentales, académicos, grupos religiosos, ONGs y miembros de la sociedad civil. En: [www.imjuventud.gob.mx].

RESPUESTA EDUCATIVA A LOS ALUMNOS SOBRESALIENTES EN LATINOAMÉRICA

Luz Pérez Sánchez

Luz Pérez Sánchez



Doctora en Psicología por la Universidad Complutense de Madrid. Profesora Titular de la Universidad Complutense. Premio Nacional de Investigación Educativa. Presidenta de la Sociedad Española para el Estudio de la Superdotación. Directora del Programa para niños con altas capacidades «Programa Estrella».
Correo electrónico: [luzperezl@psi.ucm.es].

RESUMEN

Considerar las necesidades específicas de los alumnos con altas capacidades en la escuela, es una cuestión de igualdad de oportunidades respecto a los alumnos promedio y a los de baja capacidad. Esta temática sobradamente conocida desde el campo psicopedagógico, tiene un tratamiento muy diferente en distintos países y, en los últimos años, ha experimentado cambios importantes desde las políticas educativas. Este documento actualiza y efectúa un estudio sobre la situación en países de Latinoamérica y recoge información específica respecto de



Luz Pérez Sánchez

organizaciones internacionales, ministerios y administraciones de educación, universidades, asociaciones y centros específicos dedicados a la atención de este tipo de alumnado. En los países latinoamericanos, ha existido y existe un tratamiento muy desigual en cuanto a legislación e intervenciones educativas sobre este tipo de alumnado; a ello se une la falta de estudios comparativos y de conocimiento de lo realizado entre diversos países.

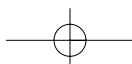
El análisis se establece en torno a tres grupos de variables, legislación, consideración o no de estos alumnos en el grupo de necesidades educativas especiales y tipos de medidas educativas, e investigación.

El estudio finaliza con unas conclusiones sobre la situación general y unas propuestas de mejora en los programas y políticas educativas.

Palabras clave: altas capacidades; superdotación; intervención educativa; países latinoamericanos.

ABSTRACT

The consideration of specific needs of gifted students in the school is an issue of equality of opportunities in relation to average and low capacity students. This topic, too known from the psychopedagogical field, has been considered in a different way in several countries, and it has experienced important changes from the educational politics in the last few years. This document intends to actualise and carry out a comparative study on its situation in Latin American countries and to assemble the specific information belonging to the educational



institutions: administrations, ministries, universities, institutes, and so on, engaged in these students education There has been, and there is, a very different focus on legislation and educational interventions for this kind of students in the Latin American countries. Besides, there is a lack of comparative studies on what different countries are doing in this field.

The analysis is carried out on three variables: legislation, educational interventions and research.

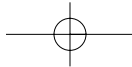
The study ends with some conclusions and proposals to improve the programs and the political decisions.

Keywords: *high abilities; giftedness; educational intervention; Latin American Countries.*

INTRODUCCIÓN

La educación es uno de los pilares básicos de la política de progreso de un país. La mayoría de los gobiernos reconocen su importancia en el desarrollo social, pero también son conscientes de que las decisiones no son fáciles de tomar por la cantidad de variables que influyen en los procesos educativos. Nadie duda en considerar a la educación como el instrumento que mejor contribuye a aumentar la calidad de vida de los ciudadanos, así como su integración en una sociedad plural y diversa, en la que se considere como elemento de cohesión y de enriquecimiento el respeto a las diferencias.

Reflexionar sobre las necesidades específicas de los alumnos sobresalientes en la escuela es una cuestión de igualdad de oportunidades respecto a los alumnos promedio y a los de

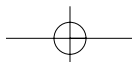


Luz Pérez Sánchez

baja capacidad. La escuela debe afrontar la igualdad de oportunidades ante realidades diversas, puesto que sería una injusticia tratar de igual forma a niños distintos. Por tanto, la diferenciación de la enseñanza para los niños más capaces debe ser una preocupación de toda la comunidad educativa; diferenciación que debe ir dirigida a promover y apoyar el desarrollo global del niño, teniendo en cuenta todo su potencial.

Ésta es la opinión generalizada de los científicos más destacados de todo el mundo en el estudio de la superdotación y el talento. Sin embargo, se precisa una transformación en la actitud de políticos y profesionales de la educación, que implicaría un cambio de perspectiva acerca de la legitimidad de una respuesta educativa diferenciada para estos alumnos. En numerosas ocasiones, el marco legal, siguiendo los resultados de la investigación científica, es específico en su normativa en cuanto a los procedimientos de identificación y las provisiones educativas a adoptar. Sin embargo, en otras, los profesionales olvidan asumir estos procedimientos y estas medidas educativas específicas para atender a la diversidad de los más capaces, con lo que corren el grave riesgo de percibir en su escuela alumnos desmotivados, indisciplinados o con riesgo de fracaso escolar (mejor decir, fracaso de la escuela); en definitiva, toda la comunidad educativa (familias, alumnos y profesionales), estarían sufriendo las consecuencias de un programa escolar demasiado rígido como para atender a la diversidad de unos alumnos que reclaman mayor flexibilidad y adaptación curricular.

En los países latinoamericanos existió —y existe— un tratamiento muy desigual en cuanto a legislación e intervenciones educativas sobre este tipo de alumnado; a ello se une la



falta de estudios comparativos y de conocimiento de lo que se viene realizando entre ellos. En obras ya clásicas se hace un recorrido relativamente amplio, pero revisable por el lógico paso del tiempo (Soriano, Blumen y Castellano, 2000); en otras más recientes —como las de Soriano, Fleith y Blumen (2002); Wallace y Erikson (2006) y Benavides, Maz, Castro y Blanco, (2004)— se recogen experiencias de escasos países y, además, con poca difusión entre los usuarios reales, lo cual dificulta el trasvase de conocimientos y la posibilidad de compartir documentación y experiencias. Otro dato negativo para la realización de este estudio ha sido la falta de publicaciones tanto locales como internacionales, por lo cual es difícil realizar un análisis objetivo de la situación. A pesar de todo, creemos que esta información —aunque no exhaustiva— es especialmente importante para los futuros educadores, psicólogos y pedagogos de Latinoamérica que serán los que, desde este conocimiento, potencien el futuro de la presente línea de trabajo.

Este tipo de estudios se ha realizado y difundido en 21 países de la Comunidad Europea (Mönks y Plufger, 2005), y está dando buenos frutos; prueba de ello es la formación de grupos de trabajo y proyectos comunes, como por ejemplo, el proyecto TALNET (Talnet, 2006) y otros dentro del Programa Sócrates/Conmenius, que unifican y potencian la atención educativa de los talentos en Europa (salvando las dificultades que supone, entre las naciones europeas, la diferencia de idiomas).

Para realizar este estudio —en el que pretendemos responder a esa necesidad informativa y formativa en los países de habla española—, se ha recabado información específica al



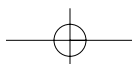
Luz Pérez Sánchez

respecto, a partir de fuentes como las organizaciones internacionales, los ministerios y las administraciones de educación de los diferentes gobiernos, las universidades, las asociaciones y los centros específicos dedicados a la atención de estos niños, de sus padres y de sus profesores, así como de fuentes bibliográficas y artículos de revistas especializadas. No obstante, es preciso señalar que la lectura y análisis de la información recogida ha estado dificultada, con frecuencia, por la escasa disponibilidad y dispersión de las fuentes bibliográficas. También queremos señalar nuevamente que este estudio no pretende ser exhaustivo, sino dar una visión actualizada de la situación en España y América Latina, que podrá ir siendo ampliada. Creemos que la mejor forma de hacerlo es presentar los datos de los distintos países situados por orden alfabético, intentando analizar su situación legislativa, sus programas educativos y su investigación específica.

ARGENTINA

En 1993, la Ley General de Educación contempla por primera vez la educación de los niños más dotados. Ninguna ley educativa había mencionado la existencia de niños con talentos académicos, ni contemplado su atención. Esta referencia se hace dentro del apartado de educación especial.

La visión que promueve la educación especial argentina es primariamente integradora. Tiene como objetivo dar respuesta tanto a niños con dificultades como a aquéllos con altas capacidades, a través de la enseñanza personalizada en el aula común, tomando en cuenta el contexto social del aula y, así, equilibrar las necesidades educativas especiales, con las del grupo, a través de las adaptaciones curriculares. En la educación



de niños con altas capacidades, estas adaptaciones se promueven dentro del marco de la estrategia educativa de enriquecimiento.

El Acuerdo Marco para la Educación Especial, de 1998, supone un gran avance en cuanto a concientizar a la comunidad educativa de la necesidad de detectar y divulgar los materiales apropiados para la enseñanza de estos niños. En 1991, nace la Asociación de Padres de Apoyo a la Creatividad y el Talento (ACT), que fundó, en 1992, el primer colegio integrador de Argentina para los niños con talento y los niños promedio, el Instituto de Creatividad y el Talento, que funcionó desde 1993 hasta el año 2002, con un proyecto especial muy flexible para niños desde los 4 años hasta la escuela media.

El Centro para el Desarrollo del Alto Potencial (CEDAP), funciona en Buenos Aires desde el año 2000. La Universidad del CAECE ha sido la primera y la única en ofrecer un programa de posgrado para profesionales sobre superdotación y talleres de enriquecimiento para adolescentes, especialmente en las áreas de matemáticas e informática.

Existen escuelas especiales como el Colegio Norbridge (fundado en 1993) para superdotados, aunque actualmente abre sus puertas a todo tipo de alumnos. Otras escuelas incluyen programas especiales para estos niños, como el Colegio Vera Peñalosa, en Bahía Blanca. También el Centro Herman Hollerith de Tucumán realiza programas especiales, así como el Instituto S. Bernardo Claravall, en Mendoza, y cabe citar a la Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música, que promueve el desarrollo de los talentos musicales (Klosterman, 1999).



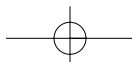
Luz Pérez Sánchez

El número de proyectos en el ámbito privado y público está creciendo; en los últimos años se han hecho investigaciones sobre creatividad e identificación del talento promovidas desde el CEDAP y recientemente se han implementado nuevos estudios, a ello ha contribuido la celebración del VI Congreso Iberoamericano de Superdotación y Talento en Mar del Plata, en junio de 2006. En este congreso se presentaron nuevas líneas de investigación sobre creatividad y aprendizaje (Saidón, 2006), alumnos talentosos en situación de riesgo (Stábile, 2006) y también una perspectiva de la situación de esta temática en el país (Vergara, 2006).

BRASIL

El interés por el superdotado se inicia en el país a partir de 1971, cuando se propuso la *Ley 5.691* que fijó instrucciones y bases para la educación fundamental y media de Brasil; esta ley, en su artículo noveno, resalta la necesidad de un tratamiento especial no sólo para los alumnos con deficiencias físicas o mentales, sino también para aquellos que manifestaban una habilidad superior. Este artículo especifica que los alumnos que presentasen deficiencias físicas o mentales, los que se encontrasen en atraso considerable a la edad regular de matrícula, como los superdotados, deberían recibir tratamiento especial de acuerdo con las normas fijadas por los competentes Consejos de Educación.

Posteriormente, se han publicado numerosas disposiciones legislativas haciendo referencia a los métodos para la identificación, los programas, etcétera. En las Directrices Nacionales para la Educación Especial en la Educación Básica (*Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*), de



3 de julio de 2001, se considera a los niños superdotados y con talento como dentro del grupo de educación especial y se menciona la aceleración como medida educativa para estos niños. Así mismo, se recomienda a las escuelas que organicen actividades que favorezcan el enriquecimiento de los aspectos curriculares. Sin embargo, los recursos que se destinan para desarrollar la normativa son muy reducidos. En 2002, una resolución del Ministerio de Educación sugiere la flexibilización del currículum a través de las adaptaciones, los métodos, recursos y procedimientos de evaluación.

También en el año 1971, en paralelo a la aparición de la legislación específica, se celebró el primer simposio sobre el superdotado en el país, congregando a los principales educadores interesados en el tema. Varias fueron las recomendaciones propuestas por los participantes de ese encuentro. Entre ellas se destacó la necesidad de: a) un diagnóstico precoz del superdotado; b) organización de un sistema de educación para el superdotado; c) preparación del personal especializado para atender adecuadamente las necesidades de este grupo; y d) adopción de un concepto operativo del superdotado.

En 1973 fue creado el Centro Nacional de Educación Especial (CENESP), que proporcionó un mayor apoyo a todas las iniciativas de la educación del superdotado en el país y ha patrocinado muchos encuentros de especialistas sobre el tema.

La mayoría de los programas desarrollados desde entonces son de enriquecimiento curricular, pero se realizan fuera del horario escolar regular. Organizan programas de enriquecimiento instituciones como el Centro para el Desarrollo del Potencial y el Talento, o la Secretaría de Educación del Distrito

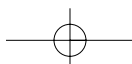


Luz Pérez Sánchez

Federal. Existen programas especiales para niños sin recursos económicos.

También realiza actividades extraescolares, la Associação Brasileira de Superdotados, fundada en 1978 y que trata de divulgar el tema de la superdotación en Brasil. Hay dos programas para identificar y proporcionar el enriquecimiento extraescolar para los niños superdotados de Brasil: el primero tiene como principal objetivo el desarrollo emocional del niño superdotado, y el segundo busca identificar y ayudar a los niños pobres con alto potencial que, de otro modo, no serían identificados como superdotados. El Centro para el Desarrollo del Talento de Lavras (CEDET), fundado en 1993, organiza programas de desarrollo emocional para estos niños y actividades de enriquecimiento extraescolar. El municipio, Lavras, con ayuda de la Secretaría del Estado de Educación y de la Universidad Federal de Lavras, apoya financieramente la estructura general, incluyendo su personal.

El Servicio de Atención Psicoeducacional a padres de alumnos superdotados y talentosos fue creado en 2002 por el Instituto de Psicología de la Universidad de Brasilia, y tiene como objetivos: a) presentar y discutir temas relativos al superdotado, eliminando mitos respecto del mismo y sugiriendo fuentes de consulta; b) otorgar oportunidades a los padres para que compartan dudas, dificultades y éxitos respecto a la educación de sus hijos superdotados; c) discutir estrategias de estímulo del potencial del alumno superdotado en el contexto familiar, y d) concienciar a los padres sobre la necesidad de acompañar el desempeño de sus hijos superdotados en el contexto educacional. La metodología utilizada en este servicio se realiza meditante lecturas y discusión de



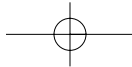
textos, relatos de experiencias, dinámicas grupales, grupos de discusión, análisis de estrategias psicoeducacionales y discusión de videos.

La preocupación por los niños con talentos y con pocos recursos económicos ha estado presente en diversos programas en Brasil desde los años cuarenta, cuando la psicóloga y educadora Helena Antipoff (1892-1974) inició los programas para niños talentosos en Río de Janeiro, y continuó en Minas Gerais con grupos de niños menos favorecidos de áreas rurales.

En la actualidad se aprecia que la mayoría de los alumnos admitidos en los programas para los superdotados, en el sistema público del distrito federal, son de familias pobres y reciben poco estímulo de los padres y del ambiente. Esto también ocurre en los programas implementados en otros estados, como Pará y Espírito Santo. Por el contrario, en el Centro para el Desarrollo de Talento, los niños matriculados pertenecen a diferentes clases económicas.

En Río de Janeiro, el Instituto Rogerio Steinberg lidera un movimiento probablemente único: un programa que se dirige a los niños más pobres de la ciudad (los que viven en las *favellas*) y que demuestran poseer talento. El objetivo es desarrollar esos talentos y promover la creatividad.

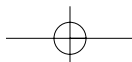
Aunque las políticas educacionales relacionadas con la educación de superdotados fueron propuestas hace más de treinta años, proporcionalmente poca investigación sobre este tema ha sido realizada en Brasil.



Luz Pérez Sánchez

Durante dos décadas, de 1970 a 1990, la mayoría de los estudios han sido enfocados hacia la creatividad y maneras de desarrollar habilidades creativas en la clase. En la última década puede afirmarse que el foco de estudios sobre la creatividad ha variado desde el aumento de la creatividad del alumno hacia la identificación de factores que estimulan o inhiben talentos creativos en el escenario educacional. También puede observarse un número creciente de investigación en superdotados; esto resulta observable después de 1998, cuando la III Conferencia Latinoamericana sobre Superdotación se celebró en Brasil. Esta conferencia llamó la atención de educadores, psicólogos y padres sobre la importancia de atender las necesidades de los alumnos superdotados o talentosos y la implementación de programas y servicios para estos grupos. La mayor parte de las investigaciones de esta época han sido conducidas observando las percepciones de los alumnos sobre la superdotación.

Éste es el caso de los estudios de Maia-Pinto y Fleith (2002) que tuvieron como objetivo investigar la percepción de profesores, alumnos y padres sobre la actividad y estrategias educacionales implementadas en un programa específico, así como examinar la extensión en que tales actividades y las prácticas educacionales se diferencian de las utilizadas en las clases regulares. También Chagas (2003) examinó la percepción de los padres, alumnos, educadores y psicólogos acerca del fenómeno de la superdotación, y del soporte y estímulo familiar ofrecido al alumno superdotado. Los resultados indicaron que todos ellos percibían la superdotación como un conjunto de factores relacionando habilidades cognitivas y académicas superiores, y características afectivas y naturales.



Es interesante destacar que la mayoría de las investigaciones relacionadas con la superdotación son resultado de disertaciones de tesis de maestría o de doctorado, elaboradas en programas de educación especial o de psicología escolar, y son realizadas por motivos de interés en el área.

A pesar de los esfuerzos emprendidos por los órganos gubernamentales, lo que se percibe es que los recursos destinados al área de educación de superdotados son todavía reducidos. Muchos cuestionan la necesidad de programas especiales para los alumnos talentosos con el argumento de que éstos son privilegiados y que deben ser dejados de lado a favor del alumno mediano y por debajo de la media; otros consideran de carácter elitista las propuestas educacionales que benefician a los alumnos que se destacan por un potencial superior, por ser el número de alumnos beneficiados por el programa en vigor menor que lo deseable (Soriano y Fleith, 2001).

No hay programas de graduación en educación de superdotados y talentosos en Brasil. Por lo tanto, es urgente crear un sistema de formación centrado en temas específicos relacionados con la superdotación, basados en las competencias necesarias de expertos, educadores, padres y políticos.

COLOMBIA

La Ley General de Educación (Ley 115; Congreso de la República de Colombia, 1994), que define la educación como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona, de su dignidad, sus derechos y deberes, dedica su artículo 49 a «Alumnos con capacidades excepcionales». Indica



Luz Pérez Sánchez

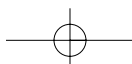
que el gobierno facilitará en los establecimientos educativos la organización de programas para la detección temprana de los alumnos con capacidades o talentos excepcionales y los ajustes curriculares necesarios que permitan su formación integral.

Otras disposiciones adicionales mencionan la posibilidad de promocionar de forma anticipada si el alumno demuestra haber superado los objetivos de un determinado grado. Las medidas educativas se refieren a la flexibilidad curricular, los planes de estudios personalizados y graduados. A pesar de la existencia de esta normativa, los programas de atención a niños superdotados y con talentos están empezando a realizarse, y otros a planearse. Pocas instituciones públicas atienden a este colectivo.

El Instituto Alberto Merani, en Santa Fe de Bogotá, fundado en 1987, de iniciativa privada, y nivel internacional realiza cursos de formación, publicaciones y ofrecen educación específica a los niños con talento ¹.

Actualmente en otras poblaciones se desarrollan proyectos específicos. En la ciudad de Itagüí se lleva a cabo un proyecto para «Estudiantes con potencialidades, talentosos o capacidades excepcionales», que tiene como objetivo realizar un proceso de sensibilización, capacitación y valoración cualitativa y cuantitativa de estos alumnos, incluyendo padres y docentes de las instituciones municipales del orden estatal. Se

¹ Puede consultarse en: [<http://www.institutomerani.edu.co>]. Consultado: 27/06/06.



pretende que el reconocimiento de la población educativa con capacidades o talento facilite el estudio de las características personales de los estudiantes, la atención oportuna de las posibles necesidades educativas especiales, la potenciación de las capacidades en cada alumno, así como la prevención del fracaso escolar a través de la asesoría familiar, la búsqueda de recursos para el mejoramiento educativo, el desarrollo social, cultural y científico de la comunidad.

En el municipio de Soacha, la Unidad de Atención Integral desarrolla un «Modelo de atención a la población excepcional y talentosa», desde el cual crea vínculos entre diferentes agentes que pueden cualificar el tipo de atención educativa para estudiantes excepcionales y talentosos. Se pretende capacitar y asesorar a los docentes para que conozcan y utilicen estrategias para la detección temprana de niños con talento. También intenta establecer convenios con instituciones de educación superior para crear una conexión entre la universidad y la educación escolar, a fin de hacer un seguimiento y apoyo adecuado de estos alumnos.

Desde el año 2000, algunos colegios de Santa Fe de Bogotá organizan también programas especiales, lo mismo que el Instituto Público Humboldt, de Barranquilla.

La realización de investigaciones y proyectos realizados en Colombia sobre este tema es relativamente escasa, esto se refleja, por ejemplo, en una mínima difusión de sus resultados. Para hacerse una idea de la situación, basta observar que en el Programa de Estudios Científicos del Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología (COLCIENCIAS, 2003), en su sección de Proyectos



Luz Pérez Sánchez

Relacionados con la Educación, no se encuentran proyectos terminados ni en curso relativos a poblaciones con superdotados ni con talentos.

El Instituto Alberto Merani, se ha destacado por su labor investigadora en diversos temas como: las necesidades de la familia del niño superdotado, la creatividad y la formación en valores (Zubiría 1998, 2006).

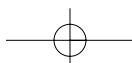
Un hecho destacado en el país fue la celebración del IV Congreso Iberoamericano de Superdotación y Talento, en Santa Fe de Bogotá, durante el año 2002. Este evento, que reunió a los investigadores del área, impulsó la realización de investigaciones y experiencias.

A pesar de las dificultades, van dándose pasos relevantes encaminados hacia la concientización de la sociedad sobre la importancia de atender a este sector de la población colombiana.

CHILE

El interés por este asunto comienza en los años noventa. El marco legal no considera políticas educativas relacionadas con los niños con talento, no les considera como objeto de necesidades educativas especiales, pero resalta la importancia de atender a la diversidad de todos los alumnos y recomienda la flexibilidad curricular.

La mayoría de los programas se dirigen al enriquecimiento basado en el currículum escolar y son promovidos por la Universidad Católica de Chile, desde 1993. Uno de los primeros programas comenzó en el año 1993, en la Facultad de



Matemáticas de la Pontificia Universidad Católica de Chile; este programa piloto y pionero en la identificación y desarrollo de talentos académicos (Marshall, 2000) tuvo como objetivo detectar a niños de nueve y diez años con habilidades matemáticas, para ofrecerles una educación complementaria durante su educación escolar. Se les dieron cursos de matemáticas, especialmente diseñados por especialistas en la materia, tales como álgebra, geometría y combinatoria, algunos de ellos complementados con la utilización de un *software* matemático (Benavides, 2001).

A partir de esta experiencia surge el «Programa para niños con talentos académicos PENTA-UC», que funciona desde el año 2001. Busca identificar a niños y jóvenes que poseen talentos académicos sobresalientes y ofrecerles, a lo largo de una secuencia importante de años, un conjunto coherente y científicamente fundado de servicios educacionales de excelencia, que sean complementarios a las experiencias de aprendizaje que les brinda su escolaridad regular.

El objetivo central del Programa es estimular el desarrollo de las potencialidades de los niños y jóvenes talentosos a través de una formación integral, es decir, una educación que permita desarrollar el conjunto de su personalidad y no sólo sus talentos generales y específicos. Busca formar niños y jóvenes creativos, críticos y propositivos, que mantengan y aumenten su pasión por el conocimiento. Pretende, a la vez, enriquecer su proceso de maduración personal y social, facilitando el desarrollo de su autoestima, la confianza y seguridad en sí mismo y en sus capacidades, junto a una actitud ética y socialmente responsable.

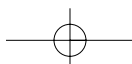


Luz Pérez Sánchez

El PENTA-UC está dirigido a estudiantes que cursan entre 6º año básico y 4º año medio, que destacan por su potencial y habilidades académicas generales o específicas en las áreas de ciencias sociales, ciencias naturales, humanidades y/o matemáticas. El Programa ofrece a sus estudiantes un currículum variado y amplio, incluyendo cursos disciplinarios e interdisciplinarios, talleres de desarrollo personal y cursos instrumentales en inglés y computación, que los alumnos escogen de acuerdo a su motivación e intereses.

El PENTA-UC realiza una formación de enriquecimiento extracurricular compatible con la escolaridad, de aproximadamente 300 horas anuales presenciales, las que están divididas en dos períodos semestrales de 120 horas cada uno, aproximadamente. A esto se suma un período intensivo de verano, de 60 horas de duración. El Programa funciona en tres ciclos: el primero es para alumnos de 6º y 7º básico; el segundo es para alumnos de 8º básico y 1º medio; y el tercero es para alumnos de 2º, 3º y 4º año medio.

En relación con actividades formativas de Chile, en 2001 se realizó el seminario internacional «Niños y jóvenes con talentos académicos: un desafío para la educación en Chile», el cual contó con la participación de especialistas internacionales. En ese mismo año se celebró el seminario para profesores «La educación de estudiantes con talentos académicos», el cual sirvió para guiar a los docentes en el proceso de identificación de talentos académicos en los niños de los colegios. También se realizó un taller para padres denominado «El rol de los padres en la educación de niños con talento», que tenía como objetivo informar a los padres en qué consiste el programa educacional en que participan sus hijos.

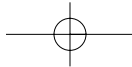


Las primeras investigaciones se han desarrollado en el campo del conocimiento específico de la matemática. En el año 1998 se realizó la investigación «Talentos matemáticos: un programa en paralelo con el sistema de enseñanza en Chile», donde se describe el programa para alumnos con talento en matemáticas, desde sus orígenes, organización, objetivos y cursos realizados, los que fueron diseñados especialmente para desarrollar el talento matemático en niños y adolescentes de entre diez y dieciocho años (Benavides, 1998). Posteriormente se realiza un estudio acerca del uso de la tecnología en la educación de niños con talento, en donde se evidencia que es posible incorporar el uso de un *software* matemático (Maple) en un programa de enriquecimiento.

Continuando con la línea de investigaciones en un campo del conocimiento específico, como es la matemática, se está desarrollando una investigación sobre la «Caracterización de niños con talento en resolución de problemas», cuyo objetivo principal es identificar características de niños de doce y trece años con talento para apoyar su desarrollo.

En cuanto al ámbito afectivo, se está realizando la investigación «Dimensiones familiares afectivas asociadas a niños académicamente talentosos y con un autoconcepto positivo». Este estudio pretende conocer aquellas dimensiones familiares que estén simultáneamente asociadas a la condición de talento y al establecimiento de un autoconcepto positivo ².

² Puede consultarse en: [www.puc.cl/pentauc/documentos/haz.htm]. Consultado: 27/06/06.



Luz Pérez Sánchez

La investigación «Expectativas e intereses de potenciales usuarios del programa para niños con talentos académicos (PENTA-UC): estudio cualitativo» tiene como objetivo general conocer la percepción de alumnos preseleccionados, sus padres, profesores y directores respecto a este programa, (Arancibia *et al.*, 1998, 2000; Arancibia y García, 2006).

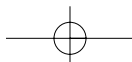
En otros ámbitos, el Centro está llevando a cabo el proyecto de investigación FONDEF-PENTA-UC, «Evaluación de un modelo de identificación y educación de escolares con talentos académicos, para su transferencia a organismos educacionales en Chile y Latinoamérica», que contiene varias líneas de investigación específica, orientadas al diseño y aplicación de instrumentos de medición de la calidad e impacto del trabajo desarrollado por el PENTA-UC ³.

A pesar de que la política educativa no atiende de forma específica la atención a los niños talentosos, la iniciativa universitaria permite que en Chile, fundamentalmente en Santiago, la identificación y atención a este tipo de alumnado esté dando sus frutos.

CUBA

En este país, el Sistema Nacional de Educación contempla los apoyos y la atención especial a los talentos, si bien no existe una legislación explícita, está asumida por una idea general de educación personalizada. Una excepción es la normativa para la educación superior, de 1991, en la que se

³ Puede consultarse en: [<http://www.puc.cl/pentauc>] y [html/recursos/frame.htm]. Consultado: 27/06/06.



contempla un proceso instruccional especial para los alumnos con alto rendimiento (Reglamento de Trabajo Docente- Metodológico para la educación Superior. Resolución 269/1991, p.10). Desgraciadamente esta normativa no se extendió a otros niveles educativos. También está ausente una definición oficial de la superdotación y el talento. Sin embargo se han desarrollado diferentes modalidades de intervención, adecuadas a los intereses y necesidades del alumno, tanto desde la perspectiva del enriquecimiento con adaptaciones curriculares, currículum compacto, aceleración de cursos o asignaturas, y también existen opciones de mentorazgo para talentos específicos.

De otra parte, la atención a estos talentos también se promueve desde instituciones comunitarias, como los Centros de Cultura, los Clubs de Jóvenes Informáticos, los Centros para la Creatividad en Artes Visuales y centros igualmente específicos para jóvenes deportistas o músicos. También se promueven olimpiadas y competiciones concebidas como un modo de estímulo del talento.

La Universidad de la Habana ha tenido una larga trayectoria en los estudios sobre identificación e intervención en el talento. Resultado de esta trayectoria fue la creación, en 1997, de un departamento especializado para el desarrollo de la inteligencia, la creatividad y el talento que promueve la investigación y la intervención en estas áreas. Otras líneas de investigación han analizado tópicos referidos a la personalidad y la autorregulación de sujetos creativos.

Una época especialmente fructífera en lo relacionado con la superdotación en Cuba fueron los años ochenta; muestra



Luz Pérez Sánchez

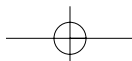
de ello fue el proyecto ARGOS (Desarrollo de la inteligencia, la creatividad y el talento), creado con por el Ministerio de Educación con la participación de la Facultad de Educación de la Universidad de la Habana. Su objetivo era crear estrategias para atender a las necesidades educativas de los más dotados, contemplando el trabajo en las escuelas, con los padres, profesores y directivos de los centros. Una parte de este proyecto —la Comunidad Científica PAIDOS— pretendía desarrollar habilidades científicas y actitudes creativas. Desgraciadamente el proyecto ARGOS no continuó.

También se pusieron en marcha los programas PRYCREA (Proyecto para el pensamiento reflexivo y la creatividad) y TEDY (Técnicas de desarrollo intelectual), inspirados en los programas que el Ministerio de la Inteligencia de Venezuela, ponía en funcionamiento en aquellos momentos.

La atención a los alumnos superdotados y la investigación sobre esta temática ha tenido una larga trayectoria en Cuba, situación reflejada en numerosas publicaciones internacionales, si bien en la actualidad esta línea de investigación no está en un momento de expansión. No obstante, la consecuencia más importante de estos progresos ha sido la posibilidad de especialización que se ofrece a los profesores en esta materia. La mayoría de las universidades tienen cursos opcionales sobre la identificación, el desarrollo del talento y programas de enriquecimiento.

ECUADOR

Ecuador no tiene legislación específica sobre alumnos de alta capacidad. Este país fue la sede del V Congreso



Iberoamericano de Superdotación y Talento, organizado por la Universidad Técnica Particular de Loja. Desde esta universidad se trabaja y proponen líneas de investigación en esa temática, algunas dirigidas a la formación de los futuros docentes (Morales, 2006). Otros grupos trabajan en cursos virtuales de formación (Zabaleta, 2006). Estas iniciativas son altamente positivas, pero en este país no existe programas generalizados de atención a este tipo de alumnado.

ESPAÑA

La legislación educativa ha ido prestando más atención a los alumnos con altas capacidades desde la promulgación, en 1990, de la LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo). La superdotación se menciona dentro de la categoría de alumnos con necesidades educativas especiales. El sistema educativo español propone unas líneas de actuación basadas en la aceleración y el enriquecimiento curricular, y no permite el agrupamiento en centros educativos especiales. Aunque existen importantes diferencias entre unas Comunidades Autónomas y otras, en general, se permite la aceleración o salto de curso hasta tres veces en la enseñanza obligatoria (primaria, 6-12 y secundaria 13-16 años) y uno en la no obligatoria (bachillerato 17-18). Ésta es la medida más utilizada.

La nueva Ley de Educación, publicada el 4 de mayo de 2006, incluye a estos alumnos dentro del tratamiento de «equidad en la educación» y como «alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo», indica que «corresponde a las administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales

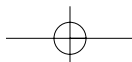


Luz Pérez Sánchez

y valorar de forma temprana sus necesidades [...], y adoptar planes de actuación adecuados a dichas necesidades». Existe un procedimiento oficial para su identificación —a través de la evaluación psicopedagógica—, en la que participan especialistas, profesores y la familia. Y en todos los niveles educativos está disponible la figura del psicopedagogo u orientador (Pérez, Díaz y Domínguez, 1998).

Las experiencias en España, hoy, son numerosas; desde la década de los años 80, diferentes instituciones han ido desarrollando actividades educativas para este tipo de alumnos especialmente los denominados Programas de Enriquecimiento. El pionero, con casi dos décadas de existencia, fue el Programa Estrella de la Institución SEK, que se inició con la colaboración y asesoramiento del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid; éste es un programa de enriquecimiento extracurricular y apoyo psicopedagógico para los niños de alta capacidad y sus familias, que acoge alumnos de todos los niveles sociales y procedencia en edades comprendidas entre los 4 y los 16 años. También se ha llevado a cabo, de forma pionera en Europa, un «Aula de padres *on-line*» que forma y atiende, a través de Internet, a familias de habla española de todo el mundo. En la actualidad también existen programas de enriquecimiento en varias Comunidades Autónomas: Galicia, Madrid, Castilla-León, Navarra, etcétera (Casanova, 2002; Pérez, Díaz, y Domínguez 1998; Pérez, Domínguez, Alfaro y Escribano, 2000).

Pioneras en la investigación han sido además de la Universidad Complutense de Madrid, las de Barcelona, Santiago de Compostela, Murcia, Navarra, La Rioja y UNED. *La Revista de Altas Capacidades FAISCA* publica trabajos de



investigación exclusivamente de este campo. Otras publicaciones también incluyen artículos acerca de la superdotación.

Resumiendo algunas investigaciones llevadas a cabo en universidades españolas, y que son sólo un reflejo sintético de la actividad científica actual, diremos que se inician en 1988 en la Universidad Complutense donde se realizan cinco tesis doctorales sobre intervención de distintos tipos de talentos; Prieto (1997) ha realizado varios estudios sobre evaluación e identificación del superdotado. Pérez y Domínguez, han estudiado estas características en alumnos de educación secundaria (2000), y Sánchez Manzano (2002) en niños que cursan educación primaria. Jiménez *et al.* (2002) describen la situación personal, familiar, social y escolar de una muestra de alumnos que han obtenido Premio Extraordinario de Bachillerato. Rejero y Touron (2003) realizaron un amplio estudio sobre la aceleración como estrategia educativa. La motivación ha sido investigada por Pomar (2001) y el talento matemático por Pasarín, Feijóo, Díaz y Rodríguez (2006). La problemática y las necesidades de las familias con hijos superdotados han sido ampliamente analizadas, así como el fracaso escolar por Pérez (2000, 2006), y la inteligencia emocional por Domínguez (2006).

Merece la pena destacar una iniciativa única en Europa: el seminario internacional sobre «Mujer y superdotación» que, desde el año 2000, organiza la Universidad Complutense de Madrid, en colaboración con la administración educativa. Anualmente se reúnen expertos internacionales que analizan la especial problemática de las niñas y las jóvenes con alta capacidad (Domínguez, Pérez, Alfaro y Reyzabal, 2003).

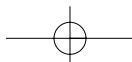


Luz Pérez Sánchez

El interés de la escuela pública ha ido aumentando, gracias al desarrollo legislativo y a la atención de grupos de profesionales, pero la iniciativa privada fue la primera en ocuparse de la educación de los superdotados y todavía sigue contribuyendo a su desarrollo.

GUATEMALA

Sólo recientemente se han iniciado movimientos sociales y pedagógicos a favor de los alumnos superdotados. Es destacable la labor de la Asociación Pro Alumnos Talentosos y Superdotados que, entre otras actividades, promueve la identificación de estos alumnos. La Universidad del Valle posee, desde 1992, un programa de becas y ayudas para alumnos con alta capacidad, sin recursos económicos. Recientemente (junio, 2006), el Congreso de la República, en una nueva propuesta para la Reforma de la Ley de Educación Nacional, contempla la atención a niños superdotados, aunque lo hace dentro del apartado general de educación especial: «La unidad especializada del Ministerio dictará la normativa correspondiente para la atención adecuada y no discriminatoria de la población con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad o no asociadas a discapacidad (problemas de aprendizaje, de comunicación, conducta) y para los niños superdotados. Todos los niños con necesidades educativas especiales, asociadas o no a discapacidad, y niños superdotados, tendrán las adecuaciones curriculares y de acceso de acuerdo a sus características para ser promovidos y certificados». Esta normativa influirá de forma clara en la implantación de programas de apoyo e intervención que, hasta ahora, no han podido ser llevados a cabo.

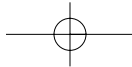


MÉXICO

En 1993, la Ley General de Educación (Congreso de los Estados Unidos Mexicanos, 1993), en el capítulo IV del proceso educativo, sección 1 sobre los tipos y las modalidades de educación, precisa en su artículo 41: «La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquéllos con aptitudes sobresalientes...».

No obstante, la inquietud por atender a los niños con aptitudes sobresalientes se inicia con anterioridad. En 1982, bajo la iniciativa de la Dirección General de Educación Especial (a partir de un trabajo sobre la estandarización de la escala de inteligencia Wechsler, para el nivel de primaria), identificó niños con capacidad intelectual «muy superior» en el Distrito Federal. A partir de este trabajo se promovió la realización de investigaciones con el fin de caracterizar a la población sobresaliente de edad escolar en la capital de la República. Lamentablemente, no se cuenta con los resultados de esas investigaciones.

En 1985, trece Estados de la República Mexicana (México, Quintana Roo, Querétaro, Guanajuato, Coahuila, Baja California Sur, Colima, Chihuahua, Jalisco, Tabasco, Veracruz, Chiapas y Nayarit) iniciaron la atención a niños con aptitudes sobresalientes, a través de las Direcciones de Educación Especial y a través del Programa CAS (Capacidades y Aptitudes Sobresalientes). Posteriormente, entre los años 1989 y 1994, en el marco del Programa para la Modernización Educativa, se estableció como uno de los objetivos principales para la educación especial el consolidar el Programa de Atención a Alumnos con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes.

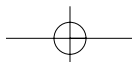


Luz Pérez Sánchez

El CAS se formó con niños de 5 a 12 años, dentro de la escuela ordinaria, pero donde se hallaban unas aulas llamadas CAS en las que trabajaban con maestros y profesionales especializados. También se celebran Olimpiadas del Conocimiento para los niños con talentos académicos, así como otros concursos y encuentros en los que se ponen a prueba las habilidades de los alumnos. El proyecto CAS dejó de formar parte de la atención gubernamental para convertirse en un programa de atención que permaneció sólo en los Estados antes mencionados.

Este tema quedó un tanto olvidado a raíz de la reorientación de los servicios de educación especial; sin embargo se retoma a partir del Programa Nacional de Educación 2001-2006, en el apartado «Política de expansión de la cobertura educativa y diversificación de la oferta», donde se señala como una de las líneas de acción: «Establecer lineamientos para la atención a niños y jóvenes con aptitudes sobresalientes».

La Secretaría de Educación Pública (SEP), desde la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación, ha puesto en marcha un proyecto de «Investigación e innovación: una propuesta de intervención educativa para alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes». El proyecto se propone analizar la situación que, a nivel estatal y nacional, prevalece en relación con la atención educativa a los alumnos con aptitudes sobresalientes y construir una propuesta de intervención educativa. Se ha dividido en dos fases: una primera de diagnóstico, en 13 Estados del país; para continuar con una segunda fase en la que se desarrolla un programa de intervención. El objetivo final es crear un modelo efectivo a nivel nacional a partir de un marco conceptual que defina al



alumno con aptitudes sobresalientes (Puga, Ramírez, Forero, Calatayud, y Santos, 2005).

Algunas propuestas diferentes, por parte de la SEP, en otros Estados son:

- En Monterrey (1999), con apoyo de la Secretaría de Educación del Estado, se prepararon maestros en la identificación y desarrollo de habilidades sobresalientes en los alumnos de escuelas públicas estatales; se trabajó con estrategias para desarrollar altos niveles de pensamiento, múltiples habilidades no académicas, mapas mentales y centros de interés portátiles.
- En Cuernavaca (Morelos), como parte del Programa de Fomento a la Innovación en la Educación Básica, avanza el Programa Niños y Niñas con Aptitudes Sobresalientes, cuyo objetivo general es promover el desarrollo intelectual, emocional y social que requieren para su formación como ciudadanos autónomos y responsables de su desarrollo personal y de la sociedad morelense, de la cual forman parte. El programa de enriquecimiento está basado en el modelo propuesto por el Proyecto Spectrum, de Howard Gardner. También existe una asociación de padres de familia de alumnos con aptitudes sobresalientes.
- En Chihuahua se ha trabajado con los modelos de Renzulli y Taylor durante diez años en preescolar, primaria y secundaria; actualmente, sólo se realiza en el nivel de primaria en la USAER-CAS. Se trabaja la creatividad y el pensamiento lógico, ya que la misión de este programa, a partir de 1996, es brindar a los niños CAS una



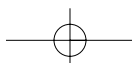
Luz Pérez Sánchez

amplia gama de oportunidades para que descubran y desarrollen su pensamiento creativo, habilidades de autoaprendizaje, elaboración de trabajos de investigación y creativos-productivos enfocados a la participación social.

- El Proyecto «Atmósferas creativas», surgió en 1995, en el Centro de Educación Especial y Rehabilitación (CEER), en la carrera de Psicología de la Universidad de Guadalajara, al tomar conciencia de que con el Programa CAS muchos niños con alto rendimiento intelectual no eran tomados en cuenta con la propuesta de la SEP. Además, el área emocional de dichos alumnos era poco abordada por la misma organización del proyecto. A partir de estas necesidades, y también de la reorientación de los servicios del CEER, se dio prioridad al paradigma del crecimiento y no del déficit.

Se parte de la idea de que este programa debe proponer un aprendizaje anticipador del desarrollo, en donde la realidad psicológica que el alumno construya sea mediada y anticipada por un maestro facilitador-indagador y que pase por dos planos: primero como una realidad social (diálogo con los otros); después, como una realidad psicológica (diálogo interno).

Otra idea que se defiende en este programa es que las actividades lúdicas realizadas con los alumnos, deben encaminarse a la activación de procesos cognitivos y afectivos que, de hecho existen, pero que están «dormidos». Entre los resultados obtenidos con «Atmósferas creativas» se encuentran: un incremento en la metacognición;



motivación; autoestima; mejora de las habilidades sociales; disminución de la ansiedad; mayor creatividad, y más tolerancia a la frustración. Recientemente, esta propuesta está siendo considerada en el proyecto global que a nivel nacional se está desarrollando por parte de la SEP.

Conjuntamente con este proyecto, el Centro de Estudios e Investigación de Creatividad Aplicada organiza: un programa de enriquecimiento («Talentitos»); un programa de verano; una escuela de padres, y coordina el Diplomado en Altas Capacidades (Valadez, Betancourt y Zabala 2006).

La Asociación Mexicana para el Apoyo a Sobresalientes (AMEXPAS A.C.), creada en 1997, ofrece servicios de identificación y asesoramiento y organiza un programa de verano; cuenta, además, con una oferta formativa para los profesionales de la educación.

En México, la investigación sobre esta temática ha evolucionado fundamentalmente por iniciativas personales, por lo que sus resultados se encuentran dispersos. Podemos destacar el trabajo de la Universidad de Guadalajara sobre instrumentos de identificación, en donde se analizó la eficacia de exámenes tradicionales y pruebas de creatividad como instrumentos de detección (Valadez, Villegas y Gutiérrez, 2002). También desde AMEXPAS se promueven programas e instrumentos de detección especialmente dirigidos a niños de comunidades indígenas.



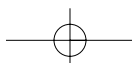
Luz Pérez Sánchez

Recientemente se han publicado trabajos sobre el autoconcepto en niños sobresalientes (De la Torre, 2005), sobre estados emocionales y superdotación (Gomez-Pérez, 2006), y se han abierto líneas de investigación conjunta con la Universidad Complutense de Madrid, sobre la formación de padres y docentes *on-line* y sobre modelos para la detección de talentos ⁴.

PERÚ

El Ministerio de Educación promueve el desarrollo de las estrategias pedagógicas para los niños superdotados y con talento en la escuela ordinaria. La Ley General de 1983 incluye, dentro de la educación especial, a ambos extremos de la diversidad educativa. En 2001, se elabora la «Guía de organización y funcionamiento de los programas de intervención con niños con necesidades educativas especiales por superdotación y/o talento». La Unidad de Educación Especial del Ministerio de Educación se ha esforzado por sensibilizar a la comunidad educativa, tanto es así que, en la nueva Ley de 2003, se contempla de forma más amplia la educación de los niños con talento; el establecimiento de programas especializados, becas y ayudas; y el considerar a los superdotados, sujetos de acción directa de la educación especial dentro del aula regular, mediante la adaptación curricular. Desde la Unidad de Educación Especial se han organizado talleres de capacitación y de sensibilización para docentes. Los avances han sido significativos en los últimos años, pero insuficientes.

⁴ Puede consultarse en: [www.ucm.es/info/sees]. Consultado: 27/07/06.



Los Programas de Fomento del Talento y la Superdotación del Ministerio de Educación del Perú tienen como finalidad promover acciones para que se observen conductas de superdotación o talento, a través del desarrollo de programas de enriquecimiento curricular en las aulas de los centros educativos piloto. Estas acciones están caracterizadas por trabajar en las aulas regulares, desde la estructura curricular vigente, con un enfoque de enriquecimiento bajo el modelo de los tres anillos propuesto por Renzulli (1986). Esta experiencia comenzó el año 2001 con siete escuelas piloto de los niveles inicial y primaria, 76 docentes y 4.000 alumnos que participaron en los distintos programas de enriquecimiento curricular. Los resultados, al término de 2001, evidenciaron la necesidad de replantear la forma de trabajo y de sentar las bases para una posterior investigación y proceso de identificación.

El año 2002 estuvo marcado por el establecimiento de centros irradiados; es decir, se replicaron los programas con las mejoras establecidas en los centros educativos piloto y se sensibilizó y capacitó a nuevos centros educativos, que fueron nominados «centros irradiados». De esta manera, cada uno de los coordinadores de los Programas de Fomento del Talento y la Superdotación, de los siete centros educativos pilotos, asesoró y acompañó la inserción de la experiencia en otros colegios cercanos a su centro piloto. La Unidad de Educación Especial del Ministerio de Educación ha utilizado como estrategia, fomentar la mejora de la calidad educativa en las aulas de los colegios participantes en el programa y sensibilizar a los centros educativos de diversas regiones del Perú sobre la necesidad de intervenir en el campo del talento y la superdotación. Para ello ha organizado numerosos talleres de capacitación para docentes y se han realizado



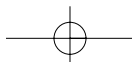
Luz Pérez Sánchez

visitas a las diversas regiones educativas, desarrollándose talleres de sensibilización para docentes en Piura, Cuzco, Arequipa y Puno.

Otro tipo de intervención corresponde a los programas extracurriculares, que brindan formación a los niños y jóvenes que han sido identificados como talentosos. En esta modalidad está el Programa de Atención Educativa para Niños con Facultades Talentosas y Sobresalientes (PAENFTS), de la ciudad de Lima, una experiencia que debe adecuarse a los lineamientos que establece la Unidad de Educación Especial del Ministerio de Educación y realizar investigaciones que permitan corroborar los logros que alcanzan a través del desarrollo de sus programas. La Unidad de Educación Especial del Ministerio de Educación tiene entre sus próximos planes la creación de centros de recursos que puedan desarrollar programas extracurriculares para los alumnos talentosos y superdotados que hayan sido identificados en los centros piloto de fomento del talento y la superdotación.

Existen tres escuelas privadas para niños superdotados en Perú. La escuela Alfred Binet, en Arequipa, la escuela Leon Pinelo y la Reina del Mundo, en Lima y una organización privada, Mente Futura, en Lima, que apoya la investigación sobre la identificación y los programas para el superdotado (Blumen, 2000, 2006).

En los años 1999 y 2000 se desarrolló en Perú, y por vez primera en Latinoamérica, el programa de Especialista en Educación de Superdotados que otorga el Consejo Europeo para la Alta Capacidad (ECHA). Pero sería necesario establecer un programa de capacitación permanente para los



profesores e incluir este tema en la formación básica de los profesionales de la educación.

La mayor parte de la investigación se promueve desde la Pontificia Universidad Católica del Perú, que trabaja conjuntamente con la Universidad Católica de Nijmegen, en Holanda.

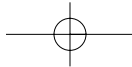
PUERTO RICO

Los países de América Central, entre los que se hallaría Puerto Rico son, en general, quienes han tenido un mayor déficit de recursos económicos para conseguir objetivos de calidad educativa (entre los que se encontrarían una atención especializada para alumnos excepcionales).

La Organización para el Desarrollo del Pensamiento, comenzó en 1995 con programas para el desarrollo intelectual y estrategias de aprendizaje en contenidos curriculares para el desarrollo de la capacidad superior.

También en el Instituto de Investigación Psicológica de la Universidad de Costa Rica ha existido un foco de investigación en competencias intelectuales y creatividad (Tapia y Molina, 1998).

De otra parte, en la actualidad, la Universidad de Río Piedras, lidera un nuevo foco de investigación en el campo de la superdotación. Lo hace en colaboración con la Asociación de Padres de Niños Superdotados de Puerto Rico ApreNDo, creada en el año 2003. Esta asociación promovió el Primer Congreso Educativo: Niños Dotados en Puerto Rico,



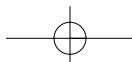
Luz Pérez Sánchez

en 2004. Las conclusiones de este congreso no fueron demasiado halagüeñas: «En este país no se han desarrollado leyes que protejan los derechos de esta población. El sistema educativo no contempla cubrir las necesidades educativas de estos menores. La mayoría de los maestros y profesionales no están cualificados para atender este tipo de estudiante. Las dificultades más significativas en la actualidad se pueden clasificar en dos tipos: las educativas y las socioemocionales. Estos menores con frecuencia presentan problemas conductuales, deserción escolar y condiciones secundarias a la incapacidad para ajustarse a una realidad que los discrimina y limita su desarrollo»⁵.

VENEZUELA

La legislación general actual (Ley Orgánica de Educación, de 1986) contempla a los que tienen aptitudes superiores dentro del grupo de los que necesitan educación especial. No obstante, el primer rasgo de atención al talento en Venezuela se remonta a los años cincuenta, cuando el sacerdote jesuita Carlos Guillermo Plaza fundó el primer colegio para niños con inteligencia superior. En los años setenta, se fundaron en Venezuela una serie de organismos gubernamentales y no gubernamentales cuya labor, de alguna manera, se centraba en la identificación y la intervención de los niños con talento. El movimiento prodesarrollo de la inteligencia «Creática y de estimulación integral» es uno de los pioneros en esta década. Una de sus vertientes es conocida como «Creática educacional».

⁵ Puede consultarse en: [<http://www.prgigted.org/prgoptim.htm>]. Consultado: 7/07/06.



En 1979, se establece el Ministerio para el Desarrollo de la Inteligencia que dio un gran impulso al estudio y potenciación de la inteligencia en general, desde entonces, y con distinta intensidad se vienen desarrollando diversos programas. Entre ellos se encuentra el «Programa de red de escuelas de excelencia», que fue aplicado a 44 planteles públicos venezolanos, entre 1995 y 1999. Las escuelas de excelencia son autónomas, cuentan con profesores responsables, con alumnos competentes y representantes participativos. Las aulas no son tradicionales; en lugar de pupitres, hay mesas y sillas distribuidas en círculo. El objetivo es implantar en las aulas la cultura de la inteligencia, empleando para esto debates en clase y trabajos en grupo.

En Venezuela, los movimientos de investigación sobre esta temática son puntuales y focalizados; no existen líneas que se promuevan en todo el país. En algunas universidades se han realizado tesis de grado en el área, como la de Universidad de los Andes (Mérida) por Rivera (2001), en la cual se diseñó un manual dirigido a docentes de preescolar de la Ciudad de Mérida que contribuyera a orientarlos de acuerdo con las estrategias pedagógicas que podrían utilizarse en el proceso formativo de niños con talentos superiores; la realizada por Ball e Hidalgo (2000), en la Universidad Metropolitana (Caracas), donde la detección es un objetivo central de la investigación; y la de Castañón (2000) sobre talento matemático.

Se organizan las Olimpiadas Científicas y existen también unas Olimpiadas Petroleras que involucran a los jóvenes en la actividad económica más importante del país y permite descubrir a potenciales trabajadores.

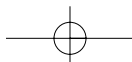


PERSPECTIVAS DE FUTURO

En Latinoamérica, durante los años noventa, la presión ejercida por grupos de psicólogos, investigadores, profesores de todos los niveles de enseñanza y padres ha comenzado, de manera gradual y positiva, a tener sus frutos, y las legislaciones nacionales han reconocido la conveniencia y obligación de los Estados en detectar y apoyar a estos alumnos. La atención a la diversidad y la educación especial ha sido el lugar común en el que, antes o después, se han ubicado las políticas educativas de los países iberoamericanos relacionadas con las necesidades educativas de los alumnos superdotados. El nivel de regulación legislativa es diferente en los distintos países, y paradójicamente, poco coincidente con los programas de intervención que se realizan.

La sociedad reclama una educación en la que se atienda a la diversidad natural existente entre los estudiantes que puede quedar resumida en dos ideas. La primera, ha sido defendida desde que J. Dewey, a principios de siglo, pronunció su famoso discurso como presidente de la APA sobre «Psicología y práctica social». La segunda, parte de los principios del derecho a la igualdad de oportunidades, y demanda un sistema educativo flexible para apoyar diversas alternativas de aprendizaje, permitir contenidos especiales y otros tipos de enseñanza para diferentes necesidades de los alumnos (Pérez, 1993; Beltrán y Pérez, 2000).

Las políticas educativas de los distintos países deben responder a este reto y superar políticas tradicionales, permitiendo una educación para todos según sus cualidades. Aunque ya se han dado pasos en este sentido, conviene avanzar en la consideración de los superdotados, no como unos



privilegiados, sino como un colectivo especial que tiene sus propias necesidades educativas. Una educación de calidad no sólo pasa por disponer de recursos y tecnologías novedosas: hay que considerar diseños de enseñanza que permitan atender en las aulas talentos individuales, con necesidades educativas especiales.

Algunas conclusiones que extraemos del anterior análisis, son:

- Para realizar una adecuada detección es necesaria una mayor diferenciación y precisión conceptual entre los términos *superdotado*, *talento*, *excepcional*, *prodigio* y *precoz*, ya que en muchos programas educativos no quedan claramente definidos, con lo que la detección —que debe realizarse desde edades tempranas— resulta más difícil.
- Existe falta de atención de los estados latinoamericanos ante su obligación legal, ética y política de capacitar a los maestros para que orienten a los niños y jóvenes de talentos y capacidades excepcionales, y para apoyar iniciativas orientadas a la detección y promoción del talento nacional.
- Aunque ha mejorado la respuesta actual, ésta no cubre las necesidades educativas especiales que demanda esta población.
- Las políticas de integración adoptadas no son una respuesta a las necesidades educativas especiales de los superdotados, y siguen implicando un desconocimiento de la complejidad y diversidad de la excepcionalidad.
- En Latinoamérica sólo existen marginalmente programas de capacitación de maestros y psicólogos para comprender

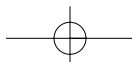


la sobredotación intelectual, y para ofrecer programas y herramientas de formación pedagógica y didáctica requeridos para brindar la educación especial que demandan los niños y jóvenes excepcionales y talentosos.

- Para atender adecuadamente la excepcionalidad, se requieren equipos interdisciplinarios que cuenten, cuando menos, con el concurso de psicólogos y docentes especializados.

Propuestas necesarias para abordar esta situación:

- Promover un uso homogéneo e idóneo de los términos *superdotado*, *talento*, *excepcional*, *prodigio* y *precoz* con instrumentos válidos, confiables, prácticos y sustentados en investigaciones, unificando criterios para la identificación de la excepcionalidad.
- Fomentar, en los diversos países latinoamericanos, el abordamiento psicológico, pedagógico y didáctico de la educación de alumnos con altas capacidades intelectuales, dentro de los planes, políticas y programas educativos y formativos en general.
- Capacitar docentes, psicólogos y profesionales en las temáticas de la superdotación, la excepcionalidad y el talento en los programas universitarios de formación integral.
- Constituir redes iberoamericanas de investigadores y docentes en sus diferentes temáticas, al igual que de padres de familia, para fortalecer los programas de educación especial en las distintas regiones, estableciendo programas conjuntos de investigación, apoyados y subvencionados por organismos nacionales e internacionales. ■



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANCIBIA, V., RAMÍREZ, V., HERNÁNDEZ, C., MANZI, J., LÓPEZ, A., ROSAS, R., BRALI, S., STRASSER, K., MEDINA, L., GRUEBER, V., PALACIOS, M.F. y YUS, P., **Elaboración de instrumentos de medición de logros escolares de nivel cognitivo superior: Informe final.**, Santiago., Pontificia Universidad Católica de Chile., 1998.

ARANCIBIA, V., RAMÍREZ, V., LISSI, M.R., MANZI, J., BRALIC, S., MENDIVE, S., SEGOVIA, P. y HERNÁNDEZ, J., **Evaluación diagnóstica de las habilidades socio-afectivas de los alumnos de primer año de enseñanza media de los liceos del Programa Montegrando: Informe final.**, Santiago., Pontificia Universidad Católica de Chile., 2000.

ARANCIBIA, V., y GARCÍA, C., **Pasantías para profesores del sistema escolar regular, en un programa de educación de alumnos con talentos: resultados e impactos de su implementación.**, VI Congreso Iberoamericano de Superdotación, Talento y Creatividad. Mar del Plata (Argentina)., 1-3 de junio., Actas., 2006.

BALL, E., HIDALGO, A., **Propuesta de capacitación docente para detectar y estimular niños con dotación superior desde primer grado hasta cuarto grado de básica.**, Tesis de grado no publicada., Caracas., Universidad Metropolitana., 2000.

BELTRÁN, J. A., y PÉREZ, L., **Educación para el siglo XXI.**, Madrid., CCS., 2000.

BENAVIDES, M., MAZ, A., CASTRO, E., y BLANCO, C., **La educación de los niños con talento en Iberoamérica.**, Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe.,

Chile., Tineo., 2004.

BENAVIDES, M., **Talentos matemáticos: Un programa en paralelo con el sistema de enseñanza en Chile.**, Valparaíso., Tesis de Magister: Universidad Católica de Valparaíso., 1998.

BENAVIDES, M., **The use of technology in a program for mathematically gifted children.**, Barcelona., The 14th Biennial Conference of the World Council for Gifted and Talented Children., 2001., p. 40.

BLUMEN, S., **Análisis de los Programas de Enriquecimiento y Aceleración para la superdotación y el talento intelectual.**, VI Congreso Iberoamericano de Superdotación, Talento y Creatividad., Mar del Plata (Argentina), 1-3 de junio., Actas., 2006.

BLUMEN, S., **Identification of and Attention for de Highly Able in Lima.**, University of. Nijmegen. KUN., 2000.

CASANOVA, M. A., **La atención del alumnado con altas capacidades en la comunidad de Madrid.**, Bordón., 54 (2 y 3), 2002., pp. 457-461.

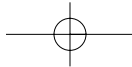
CASTAÑÓN, N., **Efecto del Programa Bright Start en el desarrollo de los componentes lógico-matemáticos.**, Madrid., Tesis Doctoral., Universidad Complutense., 2000.

CEDAP., **Centro para el Desarrollo del Alto Potencial. Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.** En: [<http://wwwcedalp.com>]. Consultado: 7/7/06.

CHAGAS, J. F., **Características familiares relacionadas ao desenvolvimento de comportamentos desuperdotação em alunos de nível sócio-econômico desfavorecido.**, Brasília., Dissertação de mestrado não publicada., Universidad de Brasília, D.F., 2003.

DE LA TORRE, G., «Primeros resultados de un estudio psico-pedagógico sobre el autoconcepto en niños con habilidades sobresalientes», **Revista Panamericana de Pedagogía:**

- Saberes y quehaceres del pedagogo.**, nº 7., 2005., pp. 65-100.
- DOMÍNGUEZ, P., «Intervención educativa para el desarrollo de la inteligencia emocional», **Faisca Revista de Altas Capacidades.**, nº 11., 2006., pp. 47-66.
- DOMÍNGUEZ, P., PÉREZ, L., ALFARO, E., y REYZABAL, V., **Mujer y sobredotación. Intervención escolar.**, Comunidad de Madrid., Dirección General de Promoción Educativa., 2003.
- GÓMEZ PÉREZ, M.A., **Un método de terapia y de investigación en el tratamiento de familias con hijo/a con altas capacidades.**, VI Congreso Iberoamericano de Superdotación, Talento y Creatividad (Argentina)., 1-3 de junio., Actas., 2006.
- JIMÉNEZ, C., ÁLVAREZ, B., AGUADO, T., GIL J. A. y JIMÉNEZ, R., **Caracterización de los alumnos con premio extraordinario de bachillerato.**, Bordón., 54 (2 y 3)., 2002., pp. 383-398.
- KLOSTERMAN, V., «Treasures of the South: Gifted and talent children in Argentina», **Gifted and Talented International**, 14 (2)., 112-117 p. 1999.
- MAIA-PINTO, R. y FLEITH, D. S., «Percepção de professores sobre alunos superdotados», **Estudos de Psicologia.**, (19)., 2002., pp. 78-90.
- MARSHALL, V., «Una experiencia piloto en la identificación y el desarrollo de talentos matemáticos», en S. BRALIC y C. ROMAGNOLI (ed.), **Niños y jóvenes con talento. Una educación de calidad para todos.**, Santiago de Chile., Dolmen., 2002., pp. 293-298.
- MÖNKES, F.J., y PLUFGER, R., **Gifted Education in 21 European Countries: Inventory and Perspective.**, Radbound University Nijmegen., 2005. En: [www.bmbf.de/pib/gifted_education_21_eu_countries.pdf], consultado: 14/06/06.



MORALES, G., **Propuesta de la UTPL para la formación de profesores.**, Congreso Iberoamericano de Superdotación, Talento y Creatividad., Mar del Plata (Argentina)., 2006., 1-3 de junio., Actas.

PASARIN, M. J. FEIJOO, M., DIÁZ, O., y RODRÍGUEZ, C.E., «Evaluación del talento matemático en la Educación Secundaria», **Faisca. Revista de Altas Capacidades.**, nº 11., 2006., pp. 83-102.

PEREZ, L., «Educación familiar de los niños sobredotados: necesidades y alternativas», **Sobredotação.**, Vol. 1., nº 1-2., 2000., pp. 47-64.

PEREZ, L., «Superdotación y familia», **Faisca. Revista de Altas Capacidades.**, nº 11., 2006., pp. 17-36.

PÉREZ, L.; DIÁZ, O., y DOMÍNGUEZ, P., **La educación de los más capaces: guía para educadores.**, Madrid., MEC., 1998.

PÉREZ, L., **Diez palabras clave en superdotados.**, Pamplona., Verbo Divino., 1993.

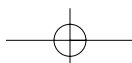
PÉREZ, L., DOMÍNGUEZ, P., **Adolescencia y superdotación.**, Comunidad de Madrid. Dirección Gral. de Promoción Educativa., 2000.

PÉREZ, L., DOMÍNGUEZ, P., ALFARO, E. y ESCRIBANO, C., **Educar hijos inteligentes.**, Madrid., CCS., 2000.

POMAR, C., **La motivación de los superdotados en el contexto escolar.**, Santiago de Compostela., ICE., 2001.

PRIETO, M. A., **Identificación; evaluación y atención a la diversidad del superdotado.**, Málaga., Aljibe., 1997.

PUGA, I., RAMÍREZ, M.C., FORERO, A.C., CALATAYUD, A., y SANTOS, M., **Proyecto de Investigación e innovación: Una propuesta de intervención educativa para alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes.**, Secretaría de Educación Básica. Dirección General de la Gestión e Innovación Educativa., México D.F., 2005.



RENZULLI, J. S., «The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity». En R. J. Sternberg y J.E. Davidson (eds.), **Conceptions of Giftedness**, N. York., Cambridge University Press., 1986., pp. 53-92.

REYERO, M. y TOURON, J., **El desarrollo del talento. La aceleración como estrategia educativa**, Coruña., Netbiblo., 2003.

RIVERA, M., **Manual de estrategias pedagógicas dirigido a docentes de preescolar del Municipio Libertador para orientar la enseñanza de niños sobredotados**, Tesis de grado no publicada., Universidad de los Andes Mérida., Venezuela., 2001.

SAIDÓN, L. M., **Cómo buscarse un buen problema cruzando creatividad y aprendizaje escolar**, VI Congreso Iberoamericano de Superdotación, Talento y Creatividad., Mar del Plata (Argentina), 1-3 de junio., Actas., 2006.

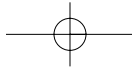
SÁNCHEZ MANZANO, E., **La intervención psicopedagógica en alumnos con sobredotación intelectual**, Bordón., 54 (2 y 3), 2002., pp. 297-309.

SORIANO DE ALENCAR, E. M. L., FLEITH, D. S., y BLUMEN, S., **Trends in gifted education in South America: The Brazilian and Peruvian scenario**, Gifted and Talented International, 17., 2002., pp. 7-12.

SORIANO DE ALENCAR, E. M. L., y FLEITH, D. S., **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento**, São Paulo., EPU., 2001.

SORIANO DE ALENCAR, E.M.L, BLUMEN, S., y CASTELLANOS, D., «Programs and Practices for Identifying and Nurturing Giftedness and Talent in Latin American Countries». En K. HELLER, F. MÖNKES, R. STERNBERG, y R. F. SUBOTNIK. (eds.), **International Handbook of Giftedness and Talent**, N. York., Pergamon Press., 2000., pp. 780-816.

STÁBILE, R. M., **Educación del alumno talentoso en situa-**



ción de riesgo., VI Congreso Iberoamericano de Superdotación, Talento y Creatividad., Mar del Plata (Argentina)., 1-3 de junio., Actas., 2006.

TAPIA, N., y MOLINA, M., «Procesos cognoscitivos, aptitud y competencias académicas en la Universidad de Costa Rica», *Actualidad Psicológica.*, 14., 97., 1998.

TALNET., Proyecto Internacional. En: [<http://www.TALNET.cz/>]. Consultado: 29/07/2006.

VALADEZ, M. D., BETANCOURT, J., y ZABAL, M. A., (eds.), **Alumnos superdotados y talentosos. Identificación, evaluación e intervención. Una perspectiva para docentes.**, México., Manual Moderno., 2006.

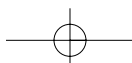
VALADEZ, S. D., VILLEGAS, V., y GUTIÉRREZ, S., **Identificación de niños sobresalientes en escuelas públicas de la ciudad de Guadalajara.**, Ponencia presentada en el IV Congreso Iberoamericano de Superdotación y Talento., Santa Fe de Bogotá (Colombia)., 9-11 de octubre., Actas., 2002.

VERGARA PANZERI, M., **Camino recorrido para la identificación y atención escolar del superdotado en la República Argentina.**, VI Congreso Iberoamericano de Superdotación, Talento y Creatividad., Mar del Plata (Argentina)., 1-3 de junio., Actas., 2006.

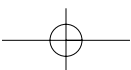
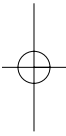
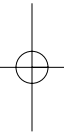
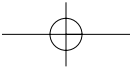
WALLANCE, B., y ERIKSON, G., **Diversity in Gifted Education.**, London., Routledge., 2006.

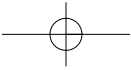
ZABALETA, L.I., **Curso virtual: Introducción a la superdotación.**, VI Congreso Iberoamericano de Superdotación, Talento y Creatividad., Mar del Plata (Argentina)., 1-3 de junio., Actas., 2006.

ZUBIRIA, M., «La familia del niño superdotado», **Psicología desde el Caribe (1).**, 1998., pp. 45-56.

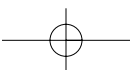
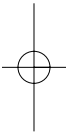
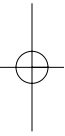


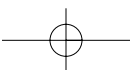
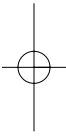
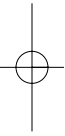
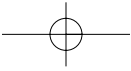
ZUBIRIA, J., **La formación en valores en jóvenes con talentos especiales (testimonio de dos décadas de experiencia pedagógica)**, VI Congreso Iberoamericano de Superdotación, Talento y Creatividad., Mar del Plata (Argentina), 1-3 de junio., Actas., 2006.





NOTAS





FORMACIÓN DE AMBIENTES DE APRENDIZAJE: RELACIÓN DE CORAZÓN A CORAZÓN

Elvia Marveya Villalobos Torres

**Elvia Marveya
Villalobos Torres**



Doctora en Pedagogía, UNAM. Doctora en Ciencias de la Educación. Sorbonne, Francia. Maestra en Antropología Social y Cultural, Sorbonne, Francia. Maestra en Educación Familiar, Universidad Panamericana. Especialidad en Docencia Universitaria, UNAM. Licenciatura en Historia, UNAM. Profesora Normalista y Maestra por la Normal Superior, FEP. Diplomado en Desarrollo Humano, Universidad Iberoamericana. Autora de diez obras, entre la que destaca: *Didáctica integrativa y el proceso de aprendizaje*, Ed. Trillas.

Correo electrónico: [mvillalo@mx.up.mx].

INTRODUCCIÓN

Uno de los cambios significativos en la cultura del aprendizaje es dejar de lado la imagen de clase convencional y estructurarla en una auténtica comunidad de aprendizaje ¹. Hace más de un siglo, Pierce acuñó la expresión «comunidad de investigación» para referirse al numeroso grupo de científicos de todo el mundo que constituía un modelo de organización social: relaciones razonables entre unos y otros, defensa fundamentada de los planteamientos, publicación de los resultados, aceptación de críticas y posiciones contrarias..., todo lo anterior lo caracterizaba como una comunidad ideal.

En 1985, Lipman sugirió trasladar al salón de clases este mismo tipo de comunidad que ha caracterizado a los científicos: una comunidad que se distingue por la cooperación cognitiva más que por la competencia cognitiva. Este planteamiento original —nos parece— es insuficiente; es necesario generar más estrategias de intervención, porque incuestionablemente, de la calidad de los profesores depende en buena medida el éxito de la acción educativa, así como de otras variables externas e internas que influyen en el proceso de aprendizaje y de enseñanza.

Scardamalia, Bereiter y Lamon han señalado, desde 1996, la necesidad de establecer en la clase una comunidad de aprendizaje o de construcción de aprendizaje educativo de cada alumno, con base en las siguientes características:

- Centrarse en el estudio profundo de los contenidos educativos, más que en el contenido mismo.

¹ Vid. Beltrán Llera, J., **La escuela como comunidad de aprendizaje**, p. 673.

- Desarrollar la indagación ² en el aula con la ayuda del profesor, asimismo avanzar en la indagación y adquirir mayor número de elementos para la construcción de un aprendizaje educativo.
- Invitar a desarrollar el juicio crítico, cuestionando lo que se está estudiando, con el objetivo de reflexionar en lo aprehendido, y con ello, enseñar las claves de la construcción de la argumentación, con orden lógico y metodológico.
- Enseñar a identificar los materiales valiosos y a discriminar los que son insuficientes en su propuesta; asimismo fomentar en el alumno la búsqueda de la información, con el fin de avanzar en el objeto de estudio desde diversas dimensiones.
- En las comunidades de aprendizaje, el profesor debe centrar la evaluación en el avance grupal más que en el personal. Es esencial valorar las aportaciones que hace cada alumno al aprendizaje grupal más que el alcance individual.
- Técnicamente, en una comunidad de aprendizaje puede trabajarse con base en «rejillas»: el grupo se divide en equipos y cada uno de éstos indaga sobre una parte del problema y se analiza en todas sus dimensiones el objeto de estudio en grupo.
- Una de las variables fundamentales en las comunidades de aprendizaje es el papel del profesor que permanece como líder; pero la función del profesor cambió desde estar fuera del proceso de aprendizaje y guiarlo, a participar activamente en el proceso de aprendizaje y conducirlo en virtud de ser un aprendiz más experto.

² Vid. Shagoury Hubbard, Ruth., *et al.*, **El arte de la indagación en el aula. Manual para docentes investigadores.**, Gedisa., España., 2000.



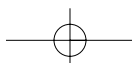
- La propuesta de la educación para la vida en el siglo XXI, ha regido los últimos movimientos de reforma educativa que propugna métodos de evaluación en los que los alumnos demuestren y apliquen sus conocimientos en la vida real o en contextos semejantes a ella.

Las características anteriores hacen referencia a los cambios técnico-pedagógicos y, obviamente, con sólo tomar en cuenta lo señalado no habría una auténtica comunidad de aprendizaje. Se requiere considerar de manera prioritaria el dominio personal de cada una de las necesidades de los estudiantes con el fin de buscar que participen en el desarrollo de su criterio personal, conscientes de que están alcanzando un grado mayor de madurez en el ejercicio de una libertad responsable en su proceso de formación personal y, de manera fundamental, en el desarrollo de su sentido de pertenencia, así como en el logro de la identidad personal en el grupo, con un alto nivel de aceptación. Las variables personales de orden psicoafectivo son de vital relevancia: implicación personal en el aprendizaje, motivación de éxito o fracaso, problemas de disciplina y liderazgo.

AMBIENTES DE APRENDIZAJE

Es necesario tomar en cuenta que el núcleo esencial del proceso educativo, está en el alumno y en el ambiente de aprendizaje. Sólo en un ambiente agradable y amable pueden originarse las comunidades de aprendizaje ³. Asimismo, es

³ Las comunidades de aprendizaje se constituyen en grupos que han logrado la cohesión grupal, con base en un objetivo y tarea educativa en común, además del compromiso personal y grupal para ser autónomos y gestores permanentes del proceso de aprendizaje auténticamente educativo, con implicaciones en el cultivo de la inteligencia y la formación del carácter.



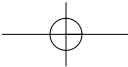
necesario desarrollar estrategias de intervención para los problemas de alineación del educando: el miedo al fracaso o el desinterés por la escuela.

Un auténtico ambiente o clima de aprendizaje debe reconocer y atender a la singularidad de los estudiantes, adaptando la práctica educativa a sus características personales: estilos de aprendizaje, etapa evolutiva, habilidades específicas y talentos, sentido del yo, y necesidades académicas y personales.

En una comunidad de aprendizaje se suscita de manera natural la construcción del aprendizaje, y con ello se asegura que lo que se exige aprender a los estudiantes sea relevante y significativo, por medio de experiencias de aprendizaje en las que ellos estén activamente comprometidos en crear su propio proceso de aprendizaje de manera consciente, y asociarlo con lo que ya saben y han experimentado.

En un buen ambiente de aprendizaje es necesario dedicar un tiempo suficiente para hablar con los estudiantes sobre una base personal: llegar a conocerlos bien, crearles un ambiente confortable y ofrecerles apoyo, aprecio, reconocimiento y respeto. Todos los estudiantes requieren saberse escuchados, queridos y aceptados.

Para crear ese buen ambiente de aprendizaje es necesario confiar en que todos los estudiantes, en el fondo, quieren aprender, quieren hacerlo bien y tienen un interés intrínseco en ser constructores de su propio proyecto personal de vida. *El papel fundamental del profesor es el de relacionarse con el corazón de cada estudiante.*

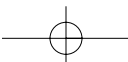


Notas

En una auténtica comunidad de aprendizaje, reina un ambiente de calidad y es propicio para generar un aprendizaje educativo activo. Los estudiantes interpretan e integran nuevas experiencias fundamentadas en lo que ya saben y comprenden que de esta forma crean sus propias estructuras cognitivas, con base en las cuales aprehenden.

Es urgente que la escuela comprenda la estrecha vinculación de la motivación fundamentalmente intrínseca que favorezca la apropiación de ideas entre los integrantes del grupo. La comunidad de aprendizaje propugna por abatir la industria de la enseñanza y del aprendizaje que sólo busca los beneficios que puede proporcionar lo que se aprende; es necesaria una «economía cognitiva» del aula que refuerce la emoción, la pasión por aprender y el afán de enseñar. Se requiere que desde la escuela se atienda el desarrollo de la «inteligencia emocional» o de la «inteligencia social», más aún que el de la «inteligencia racional»; la dinámica personal de cómo está aprehendiendo el educando necesita que se asegure un aprendizaje educativo, estratégico y significativo. El cómo encontrar la armonía de la educación emocional, intelectual y del carácter, debe constituirse en un horizonte de las innovaciones educativas, con un estrecho acompañamiento de la familia, lo cual requiere de una cultura del pensamiento que permita dirigir las acciones de los alumnos, desde la compañía de los padres de familia en este proceso, y la autonomía en diseñar las estrategias y tácticas personales para el logro de aprendizajes estratégicos y significativos.

Glaser establece las condiciones de una comunidad de aprendizaje: ambiente de clase cálido y de apoyo; tareas escolares útiles; esfuerzo máximo; evaluación del propio trabajo;



satisfacción por la calidad. Cada una de estas condiciones requiere de alternativas de realización en el centro educativo.

Una clase ideal fomenta el desarrollo de la responsabilidad individual, así como el conocimiento compartido. La dinámica de la clase deberá ser interactiva, apoyándose en la multiplicidad de tácticas o técnicas que fomenten la interlocución. La participación del profesor se centrará en modelar el pensamiento, introducir nueva información a los alumnos y en adquirir la diversidad de competencias que propicien el aprendizaje individual y grupal, con el objetivo de compartir las habilidades de orden superior para el logro de aprendizajes automáticamente educativos, con base en el enriquecimiento de todos; asimismo, en una discusión constructiva que desarrolle la actividad mental para reflexionar en la conjetura, especulación y evidencia.

En la clase ideal se hace uso de todos los recursos didácticos con el objetivo de generar múltiples zonas de desarrollo próximo. La clave será la transferencia que realice cada estudiante para argumentar las ideas, los conceptos, supuestos y métodos, para generar su estilo de aprendizaje de manera consciente. Lo fundamental es la construcción, la apropiación cultural que realiza cada estudiante.

Las comunidades de aprendizaje corresponden al espíritu de la sociedad actual: desde el aula se construye un aprendizaje individual y, de manera predominante, hoy se impone la construcción social del aprendizaje para la vida. Es necesario rediseñar el salón de clases tradicional en donde se propicie, por medio de un mobiliario modular, la interacción grupal con la intención de identificar múltiples



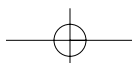
zonas de desarrollo por medio de las cuales los alumnos puedan encontrar diferentes caminos, ritmos y tiempos autónomos para generar su aprendizaje.

Otra de las características de las comunidades de aprendizaje es la integración de las nuevas tecnologías en el aula, de forma que los alumnos puedan *aprender con tecnología* más que *aprender de la tecnología*.

Los modelos de comunidad de aprendizaje tienen como objetivo común: la construcción del proceso de aprendizaje individual y grupal.

La comunidad de aprendizaje del grupo de Vanderbilt (1996), está fundamentada en la investigación para la mejora de la práctica educativa. Uno de los propósitos fundamentales de este modelo es el «desafío inteligente», basado en problemas y con la propuesta de ofrecer resultados, tomando en cuenta la indagación.

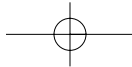
La comunidad de aprendizaje de Scardamalia y Bereiter, fundamenta el proyecto CSILE (Computer Supported Intencional Learning Environments) y usa la tecnología que ofrece la computadora para apoyar el aprendizaje intencional de los alumnos, que se entiende como el aprendizaje auto-regulado (Zimmerman, 1989) o autónomo (Thomas y Rohwer, 1986). Este aprendizaje está centrado en una instalación estándar CSILE: consta de ocho computadoras por aula, conectadas a un servidor que mantiene una base de datos común, permitiendo que el conocimiento pueda ser operativamente objetivado y, de esta forma, el estudiante lo examine, evalúe, revise y reformule. Así se constituye la base de



datos —generada por los estudiantes y accesible a todos—, con lo cual surge la construcción de un aprendizaje social, aunque el valor educativo de la experiencia escolar depende de lo que los alumnos realicen lejos de ella y, éste, es un proceso eminentemente personal ⁴. En este modelo, lo prioritario es que los alumnos se dirigen más hacia el aprendizaje que a terminar las tareas escolares, centrados en el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas cuando razonan y reflexionan sobre su propio proceso de aprendizaje y comprensión del mismo.

En la comunidad de aprendizaje de Brown y Campione (1996), el propósito es crear un ambiente de aprendizaje que aproveche la competencia distribuida dentro del ambiente. Este modelo pretende desarrollar el principio antropológico de la pedagogía: *toda persona posee capacidades, por lo que se constituye en persona de excelencia, pero también cada persona tiene limitaciones, por lo que se constituye en una persona indigente, con lo cual cada persona está en posibilidad de dar, de recibir y de pedir*. Este modelo plantea que cada miembro es responsable de compartir sus capacidades con otros y de buscar a aquéllos cuyas habilidades puedan ampliar su propio aprendizaje. Para lograr y sostener este ambiente, los autores emplean sus conocidas

⁴ Desde la teoría sociocognitiva, Vygotsky otorga otra visión del aprendizaje en el sentido de que las estructuras cognitivas son formadas primero socialmente, y luego, reconstruidas internamente. El aprendizaje es eminentemente personal y lo constata la ley del aprendizaje.



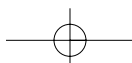
Notas

técnicas pedagógicas: enseñanza recíproca; clase de *Jigsaw*; tutoría y conexiones electrónicas por *e-mail* con expertos externos ⁵.

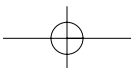
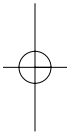
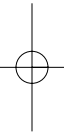
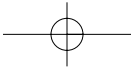
¿QUÉ ES UN AMBIENTE DE APRENDIZAJE?

El ambiente de aprendizaje es el conjunto de percepciones de los diferentes miembros o grupos sobre el funcionamiento y dinámica del aula o del centro educativo que genera actitudes, creencias, posicionamientos, formas de pensar y actuar que confluyen en las relaciones de los miembros, en su participación, grado de responsabilidad y compromiso. Según perciban las personas la dinámica de la organización, se comportarán de una manera u otra con ella, con lo que irá cambiando el ambiente o clima del aula y del centro educativo.

⁵ La enseñanza recíproca es una técnica para promover la comprensión lectora, donde pequeños grupos de estudiantes preguntan, resumen, clarifican y predicen cuando discuten textos o temas conjuntamente. El método *Jigsaw* de aprendizaje cooperativo consiste en poner juntos, en pequeños grupos, a los estudiantes, después cada uno estudiará un subtema, y serán responsables de compartir su aprendizaje con los otros miembros de su grupo. La tutoría entre alumnos implica estudiantes mayores que trabajan juntos con otros más jóvenes. La tutoría ofrece a los estudiantes más oportunidades de dialogar sobre el aprendizaje y ser responsables de compartirlo con otros, reforzando así las estructuras de cooperación en la clase. Las conexiones de correo electrónico con los miembros de la investigación y las comunidades científicas, extienden la comunidad de aprendizaje; los aprendices son activos y estratégicos, de manera que tienen conciencia y controlan su aprendizaje para plantear sus propias preguntas y establecer sus metas de aprendizaje. Innegablemente todo este proceso requiere de expertos en el campo técnico, intelectual y moral, porque el aprendizaje auténtico debe estar apegado a la verdad y al orden ético. *La tarea educativa es, ante todo, una tarea ética.*



Todas las leyes y principios del aprendizaje se viven en ambientes en donde se propicia el correcto ejercicio de la libertad responsable y, con base en la confianza, generan la seguridad psicológica de todos los estudiantes. Esto propiciará que el saber aprehendido se constituya en el desarrollo de las capacidades específicamente humanas: inteligencia y voluntad; es decir, el cultivo de la inteligencia y la formación del carácter. Asimismo, la sintonía o dinámica grupal se constituirá en el ámbito en donde las motivaciones desarrollen emociones auténticas por continuar aprehendiendo, teniendo como plataforma la cohesión grupal. ■



GLOSA

Presentación

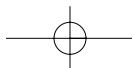
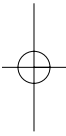
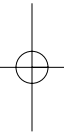
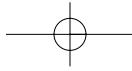
Es ya clásica —por difundida, que no por veraz— la aseveración de que la Edad Media fue período oscuro, y en su transcurso, la condición femenina fue tal vez la más afectada.

Pero numerosos estudios, sobre todo europeos, han ido deshilando esta madeja. Luces y sombras, como en toda época histórica, aparecen entonces (no hay que olvidar que se trata de varios siglos: del V al XV, ¡un milenio de existencia!). Voces autorizadas nos hablan de cómo el papel de la mujer fue crucial en este tiempo y la forma en que ella ejerció un notable protagonismo cultural, político y social, muy alejado de los estereotipos a que las falacias sobre la Edad Media nos tienen acostumbrados.

*En México, no se había publicado una obra que abordara el tema de la mujer medieval. María Elena Chico de Borja ha escrito **La mujer en el mundo medieval. Siglos X a XIII**¹, una investigación seria, que evita las conclusiones precipitadas o los lugares comunes sobre el rol femenino en esta época.*

En nuestra revista, tenemos el privilegio de contar, en esta sección, con cuatro voces que desde su particular punto de vista nos acercan a este estudio novedoso y lleno de luz, sobre uno de los períodos más difamados de toda la historia.

¹ Editorial Porrúa, México., 2006.



«SOBRE DISCURSOS Y RACIONALIDAD
FEMENINA MEDIEVAL»: REFLEXIONES EN
TORNO A LA MUJER EN EL MUNDO
MEDIEVAL: SIGLOS X AL XIII DE MARÍA
ELENA CHICO DE BORJA

Virginia Aspe Armella

Virginia Aspe Armella



Profesora titular de Filosofía en México. Facultad de Filosofía de la Universidad Panamericana. Investigador Nivel 2. Miembro de la Academia Mexicana de Doctores en Ciencias Humanas y Sociales. Ha publicado diversos artículos en revistas especializadas y de divulgación, además de varios libros. Entre sus trabajos más destacados: *Las aporías fundamentales del período novohispano*, CONACULTA (2002); *El concepto de técnica, arte y producción en la filosofía de Aristóteles*, FCE (1993); *Perennidad y apertura de Aristóteles: Reflexiones poéticas y de incidencia mexicana*, Editorial Cruz, O. (2004).

Correo electrónico: virginiaaspe@yahoo.com.mx



INTRODUCCIÓN

Enhorabuena por este libro ¹ que aborda un tema relevante en la condición contemporánea, en especial porque no se había publicado en México una obra así.

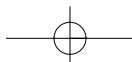
La pertinencia de esta publicación se debe a que plantea la cuestión del *género*. En el siglo que vivimos, el tema de la mujer se formula casi siempre con categorías liberales, y la investigación de María Elena Chico aporta un enfoque diverso al partir de las preguntas: ¿cuál ha sido el papel de la mujer en otras épocas?, ¿cuál fue su protagonismo y rol durante la Edad Media?, ¿qué caracterizó su contribución?

Además de ser pertinente el tema —el papel de la mujer— es muy importante la época que elige y más todavía la agudeza de su planteamiento; en el siglo XX, el discurso de género se abordó siempre con categorías marxistas de «opresión», «subordinación» e incluso nulificación de la mujer. María Elena parte de la tesis contraria: desea probar que, aun en la Edad Media, hubo roles femeninos protagónicos, capaces de superar los patrones culturales de la época.

Por encima de todo, este libro es un «canto a la mujer», una defensa de las capacidades femeninas, de su facultad para superar el entorno o de asumirlo con ingenio y creatividad.

Estamos frente a una obra muy interesante cuyo objetivo es probar cómo el cristianismo intentó romper con la subordinación de la mujer al varón, que implicaba el patriarcado pagano.

¹ Chico de Borja, M.E. **La Mujer en el mundo medieval. Siglos X a XIII**, Ed. Porrúa., México., 2006.



María Elena parte de la unidad del acto creador divino —tal como se relata en el *Génesis*—, para sostener la igualdad radical cristiana entre hombre y mujer, seguida por el pasaje de Pablo de Tarso: «Ya no hay judío, ni griego, ni varón, ni mujer, ni esclavo, ni libre, ya que todos somos uno en Cristo Jesús».

La tesis que propone la investigación de la doctora Chico es que, aunque el cristianismo no logró esto inmediatamente en la práctica (debido a condicionamientos culturales), sí atenuó las diferencias gracias al concepto cristiano de creación *ex nihilo*, y de hombre y mujer *Imago Dei*, conceptos ausentes de la tradición filosófica pagana que recrudecieron las diferencias de género.

María Elena sostiene que el derecho romano tendió a relegar a la mujer en el ámbito privado —considerando este período como el primer nivel del deterioro conceptual de lo femenino—, exacerbado a partir del siglo XIV en el que la progresiva influencia del derecho romano se combina con los principios de la modernidad y el posterior código napoleónico de 1804.

En mi opinión, esta decadencia comenzó desde el siglo XII con la incorporación árabe de las obras de Aristóteles en la Universidad de París, pues ya en Tomás de Aquino el tema de la mujer aparece con categorías de subordinación y minusvalía frente al hombre.

Para demostrar su planteamiento, la autora rastrea en la primera parte del libro la evolución de la situación de la mujer en la legislación medieval que contó con:

Glosa

- Antecedentes judeocristianos y grecorromanos.
- Una poderosa influencia del derecho germano, de la legislación visigoda y anglosajona.

Considera que, en la Alta Edad Media, la evolución de la mujer mejora positivamente gracias al reconocimiento de su capacidad jurídica civil en cuanto:

- A las cuestiones matrimoniales;
- las testamentarias;
- y para el derecho de acusaciones de adulterio.

Nos señala que esto se observa en la obra de *Las Partidas* de Alfonso X, el sabio, donde se prueba ya la relación recíproca de hombre y mujer.

Dos puntos clave que contribuyeron a esta igualdad fueron la cédula conyugal de la pareja y la instalación de la casa con la mujer como centro. Es entonces que la mujer se erige como madre y educadora, y al aparecer las guerras y las cruzadas alcanza protagonismo público.

El énfasis en la vida cotidiana —casa y crianza— es, quizás, lo que la hace propensa a ciertos oficios en la época medieval:

- Administración de hospitales.
- Intereses medicinales, terapéuticos y curativos.
- Literatura.
- Música.
- Dirección de abadías, monasterios, leprosarios...

Funciones, todas éstas, relacionadas con la intuición y el ámbito práctico experiencial que, en mi opinión, van configurando sus categorías racionales.

La obra rastrea estas contribuciones y compara la concepción pagana y la cristiana. De acuerdo a la autora, el punto clave radica en que, a partir de San Pablo, se considera que puesto que no hay subordinación de Cristo respecto del Padre, tampoco existe inferioridad de la naturaleza femenina frente a la del varón. María Elena considera las diferencias entre el hombre y la mujer en relación horizontal, de igualdad complementaria, no en una relación vertical, de superioridad e inferioridad. Todo el desarrollo de su libro se dedica a probar lo anterior, desde el ámbito historiográfico y literario.

Ahora bien, a lo largo de la investigación, María Elena se pregunta: si esto es así, ¿por qué no se llevó a la práctica a lo largo de la historia medieval? Ella considera que en las tres etapas posteriores del cristianismo —después de Jesús y la primera de los apóstoles—, la interpretación de la mujer y su valoración frente al hombre evolucionó de modo diverso a como la interpretó Pablo, porque desde los padres apostólicos, el cristianismo integró a filosofías paganas y, con ellas, cambió el modo de concebir la naturaleza humana.

En mi opinión, aunque es verdad que el cristianismo se integró al pensamiento pagano, no creo que ésta haya sido la causa de la desviación, pues precisamente una de las grandezas del cristianismo ha sido su incorporación de lo pagano (de allí su peculiar maleabilidad y apertura); «católico» quiere decir universal, porque se abre a todos, y el cristianismo estaba preparado para formularse con argumentaciones racionales no



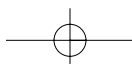
Glosa

religiosas en los temas de antropología, ciencia y ley natural. Coincido con María Elena en que, a lo largo de la historia de las ideas, existen desviaciones en la interpretación de la mujer y su valía desde algunos intérpretes cristianos del inicio, un ejemplo claro es la incorporación de Tomás a Aristóteles.

María Elena demuestra que en San Jerónimo, Padre de la Iglesia latina, ya hay una inclusión respetable del papel de la mujer y que también San Agustín sigue el *habeas* paulino pues, para él, hombre y mujer fueron creados *Imago Dei*, y en Dios no hay sexo ni diferencia alguna entre las personas, de tal manera que les rige la justicia y del mismo modo debe el hombre a la mujer y la mujer debe al hombre.

En la obra *De Bonum Coniugiorum* y en *De Nuptia et Concupiscentia* señala Agustín que el marido dé el débito a la mujer y la mujer a su marido; que es el marido quien tiene poder sobre el cuerpo de ella y ella poder sobre el cuerpo de él, y que no hay que negarse mutuamente lo que uno debe al otro. Nótese como predica Agustín de modo horizontal, y no de dominio los derechos y los deberes entre hombre y mujer.

¿En dónde vino pues, en el cristianismo, el cambio en la relación horizontal entre hombre y mujer? María Elena apuesta el origen del problema a una tesis de antropología filosófica aristotélica que interpretaron algunos comentaristas cristianos; se trata de la tesis de la interpretación dicotómica y tricotómica del hombre. Nos explica que Pitágoras, Platón, Aristóteles, Plotino y Filón consideraban al compuesto por tres realidades: cuerpo, alma y espíritu —*soma, psyché* y *nous*—. En esta interpretación, alma y espíritu eran un binomio psicológico, por lo que el ser humano se entendía como compuesto



por dos miembros o principios pero por una doble consideración psicológica: el alma y el intelecto (o *nous*). Pero cuando Orígenes y San Agustín involucran un principio psicológico más, el *pneuma* o soplo, se produce la inevitable confusión de ya no situar al hombre en el mundo —como lo hacía la interpretación dicotómica de alma y cuerpo unidos—, sino sólo percibirlo como un ente moral.

Desde Beda, siglo VII (y yo agregaría a María Elena, desde Isidoro de Sevilla, siglo VI, que influyó en Beda el Venerable), hasta el siglo XII, un bloque cristiano concibió al hombre en el mundo pero otra línea más fuerte privilegió esta interpretación tricotómica de San Agustín y el estoicismo. La interpretación dual de la psicología humana —*nous* o intelecto y *pneuma* o soplo— dio lugar a una desviación misógina, pues si en los seres humanos la psicología era diferente o compuesta, una tenía que imperar sobre la otra y ejercer subordinación.

En las siguientes páginas del libro, y siguiendo a Saranyana, María Elena rastrea las dos vías de interpretación, pues la última considera a la mujer como lo regido, y al hombre como quien rige; es decir, en vez de interpretar la relación entre hombre y mujer de modo horizontal, lo hacen de modo vertical.

Para la autora, el siglo XII es el triunfo de la interpretación dicotómica, y el XIII ya usa el binomio psicológico que desprecia a la mujer.

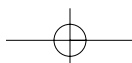
En el Capítulo III, se exponen los fundamentos de la organización medieval; en el IV, se describe el papel de la mujer



Glosa

en la Edad Media según las leyes, la organización social, economía, literatura y el arte para, en el capítulo V, exponer estos aspectos a la luz de las mismas tesis, y terminar en el capítulo VI con un análisis de su protagonismo político. En el capítulo VII, se eligen cuatro casos femeninos ejemplares para redondear la exposición.

De este balance, un punto merece señalarse: parece ser que la vía dicotómica de la antropología es una lectura neoplatónica —ya sea de Platón o de la interpretación estoica de la antropología aristotélica— y que el error provino del helenismo, es decir, de la incorporación latina del pensamiento pagano griego. Esta tesis aportaría a la propuesta de María Elena que los romanos interpretaron así lo griego y que los cristianos incorporaron esta interpretación falaz a su propio saber. Pero el hecho también prueba otra vía neoplatónica que María Elena no investiga: cuando el emperador romano cerró todas las escuelas griegas de filosofía en Atenas, durante el siglo V, el helenismo se desplazó hacia oriente con esa interpretación de autores como Alejandro de Afrodisia. Estos filósofos llegaron primero a Mesopotamia, después a Persia y Siria para, en el siglo VII, desplazarse a Toledo (España), y en el siglo XII pasar a la Universidad de París heredando esta postura. Fue allí donde, en el siglo XIII, Tomás de Aquino bebería de esta interpretación. Esto explicaría por qué en el siglo XIII, la Universidad de París ya no tenía la interpretación horizontal del hombre y la mujer. No olvidemos que Tomás de Aquino siguió en mucho los comentarios árabes de las obras de Aristóteles (por ejemplo de Avicena, Averroes y Alkindi y Alfarabi). En la Universidad Panamericana tenemos al especialista mexicano más relevante de este tema, el doctor Luis Xavier López-Farjeat,



quien coincide con la interpretación que aquí señalo; este punto verificaría de modo redondo vía oriente y occidente, la tesis de María Elena en su libro.

La tesis que subyace a lo largo de toda la obra de la autora es que, en realidad, el hombre y la mujer son distintos, pero poseen una relación de igualdad horizontal —no de subordinación sino de complemento—. Ella lo prueba señalando cómo, a pesar de que hombre y mujer se concebían diversos culturalmente, la mujer fue capaz de encontrar su propio espacio y autonomía, sin rechazar el rol sociocultural que la época le otorgó. Ésta me parece la cuestión más profunda de la presente obra.

El libro de Chico Pardo presenta modelos de mujer típicamente subordinados —de manera vertical—: mujeres cuyo poder está en ser hijas, esposas o madres de un hombre poderoso, rico o importante (rey, Papa, príncipe o algún protagónico varón), y que sin embargo, hacen que se manifieste la interpretación binaria según su desempeño y decisiones.

María Elena expone siempre en su relato un modelo social típicamente medieval, donde el hombre es el protagonista de la esfera pública y la mujer se halla en casa pero, debido a alguna circunstancia extraordinaria, debe relevar temporalmente las funciones masculinas (por una guerra, enfermedad o táctica política). Cuando esto ocurre —podríamos afirmar: cuando ocurre este fenómeno medieval— acontece una equidad de género casual en el rol medieval. Resulta que las mujeres tienen la capacidad de desempeñar esa función y, en ocasiones, incluso de superarla.



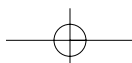
Glosa

Alguna feminista señalaría: sí, pero allí la mujer fue un mero relevo, una sustituta. María Elena ha ido al fondo antropológico —no al rol cultural historiográfico— probando las mismas capacidades antropológicas, a pesar de la diversidad en roles y tendencias. Descubre y señala papeles típicos femeninos para penetrar más a fondo y mostrar una tendencia diversificada entre los dos géneros. La mujer aparece en su relato como puente: siempre es un enlace, un medio entre diversos, un ser capaz de suplir poquedades con una intelección distinta que privilegia la visión frente a razonamientos deductivos. Esto se observa en el último capítulo de la obra donde se analizan distintas mujeres a través de su conducta política y de sus escritos literarios:

- Conductas políticas de Leonor de Aquitania y Blanca de Castilla.
- Textos literarios de Hildegard von Bingen y Hroswitha von Gandersheim, ambas religiosas, abadesas y poetas.

Me detendré en Hroswitha y Hildegard porque sus escritos literarios muestran las categorías racionales que comento. Ambas describen, en sus poemas místicos, más estados de conciencia que conceptos y significados objetivos del mundo exterior; su sentido de verdad es simbólico, superior a las meras verificaciones.

En el *Prólogo* al escrito titulado «Leyenda de María», Hroswitha describe su poema sobre la vida de la Virgen siguiendo el Evangelio de Santiago, y cuenta que, cuando al final descubre que ese evangelio es apócrifo, decide no destruirlo porque lo que hoy puede resultar falso, mañana

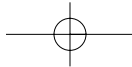


puede resultar verdadero, y todavía añade que la imaginación artística puede ayudar a descubrir la verdad.

Este concepto de verdad, en el siglo X, se anticipa mucho al concepto renacentista y moderno de verdad científica, en donde imaginar hipótesis creativamente implica movilidad y menos fijismo en las cuestiones que pueden variar. Previo a Hroswitha, la ciencia era de lo eterno e inmóvil y se encontraba en la mera contemplación, Hroswitha se aparta del mimetismo de la verdad para proponer una producción creadora que la descubra.

La aportación poemática de este asunto está en la sentencia: la verdad es cambiante y, además, implica imagen y creación. Otra peculiaridad femenina señalada por María Elena, a partir de Hroswitha, es una especie de rebelión de la mujer hacia su condición social, cuya solución nunca implica la salida o cambio de estadio, sino la posibilidad de crear nuevas alternativas dentro de su propia condición. La mujer no deja su condición, sino que forja historia y realidad a partir de lo que ya tiene. Citando a Ida Magli, señala María Elena: «Incluso algunos aspectos más típicos de la ascesis, concedido en el monacato como técnicas de superación de la cultura y de la caducidad histórica, se convierten por las mujeres en caminos positivos de reencuentro con la realidad individuada y autosuficiente, y, como tales, impregnadas de capacidad de hacer historia».

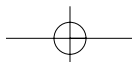
Por eso Hroswitha, en el drama titulado «Fe, Esperanza y Caridad», nos presenta la desesperación del emperador Adriano frente a Esperanza, que prefiere el martirio antes que ofrecer incienso a la diosa impura Diana.



Glosa

Adriano y Esperanza representan el contrapunto que Hroswitha quiere resaltar: el emperador es incapaz de entender por qué ella no renuncia a la muerte y persevera en ese mismo camino. Para Adriano, esta decisión no es congruente, le parece antinatural, irracional. Esta valoración de ambas posturas nos manifiesta la diferencia de enfoque entre hombre y mujer: descubre nuevas posibilidades de desarrollo, al afirmar su convicción y aceptar la muerte. Para Esperanza, la muerte no es el fin, y no lo es —no desde una perspectiva sobrenatural o religiosa solamente— sino en cuanto que permanecer en su postura la hace más libre y autónoma. Lo propio de la mujer no es pues la lucha, sino la aceptación consciente y voluntaria de su propia condición, y eso es lo que la hace plenamente humana. Creo que en el análisis de estos poemas está el punto más alto de la tesis del libro y habría que pedir también a María Elena la publicación de las obras de estas autoras.

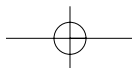
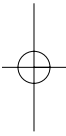
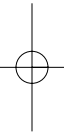
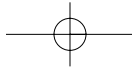
También en Hildegard von Bingen contemplamos esta particularidad del enfoque gnoseológico femenino. Nos señala María Elena, en la página 186, que incluso acuñó un término «*veriditas*» (verdor), como conocimiento vital, una palabra que convirtió en concepto; pero el significado profundo del término es representativo del punto que quiero señalar. Para Hildegard, *verdor* es «fuerza germinante en el movimiento de una rueda que escapa a la inteligencia humana», la superación de la propia condición femenina está al interior de su propio estado. Desde que Hildegard comenzó a escribir poesía, se opuso a Jutta de Spannheim, su maestra. Para Jutta, la intensidad de los significados en los libros era más profunda que la gramática; en cambio, para Hildegard, una vez muerta Jutta, y siendo ella nombrada abadesa, el mundo es mucho más que



significado en los libros es «la experiencia de una visión». La cito: «Por voluntad divina, mi espíritu, durante la visión asciende hasta las estrellas en una atmósfera diferente, se dilata y se extiende sobre la tierra, en lo alto, sobre diferentes regiones, en lugares alejados de donde quede mi cuerpo».

Otra vez estamos frente a una antropología que implica liberación desde la propia conciencia interior. En su primera obra, *Scivias* o *Ve los caminos*, afirma María Elena: «Hildegard se identifica con el papel de los profetas del Antiguo Testamento que no se preocupaban por dar a sus palabras las formas de un discurso ni por adecuarlas conforme a la lógica o la dialéctica. Para ella la clave está en la visión, por eso al final de *Scivias* escribe: “Entonces vi un aire luminoso en el que escuché ¡oh maravilla!, todas las músicas con todos los misterios que el Señor me había revelado: las alabanzas de júbilo de los ciudadanos celestes que gallardamente perseveraron en la senda de las verdades; y las lamentaciones de cuantos son llamados de nuevo a estos laudes de la alegría. Y aquéllas son, como voz de muchedumbres, que en armonía cantaba las alabanzas de las órdenes celestes”».

Esta exploración del modo de discurso femenino en la Edad Media, nos lleva a desentrañar la peculiar psicología de la mujer, así como sus caracteres y formas de racionalidad. La contribución de María Elena y su obra empujan al lector a rastrear fuentes directas de los siglos X al XIII, para continuar penetrando en esas formas de discurso. Es así que la obra cumple con un objetivo clave: llevar al lector a un estudio directo y analítico de las fuentes primarias de la época. ■



«LA MUJER EN EL MUNDO MEDIEVAL. SIGLOS X A XIII»

Juan Pablo Alcocer Mendoza

Juan Pablo
Alcocer Mendoza



Maestro en Filosofía, Universidad Anáhuac México Sur. Candidato a Doctor en Filosofía del Derecho, Universidad Anáhuac México Sur. Coordinador de la Maestría de Derecho, Universidad

Anáhuac México Sur. Abogado Procurador Autorizado con Nomenclatura Cardenalicio vigente del Venerable Tribunal Eclesiástico de México.

Correo electrónico: [jpamcps@prodigy.net.mx].

El objeto material de la obra de la doctora María Elena Chico de Borja, titulada *La Mujer en el Mundo Medieval. Siglos X a XIII*¹, puede situarse en el curso de los papados de Benedicto IV, hasta el pontificado de Bonifacio VIII. Setenta y siete Papas, ocuparon el trono de San Pedro en los siglos mencionados.

Destaco el dato, porque el enfoque de esta estupenda obra, se ubica en un momento histórico-geográfico puntual de

¹ Editorial Porrúa., México., 2006



Glosa

la Edad Media, es decir, en un espacio y lugar de tiempo perfectamente identificado: la Europa Occidental, nutrida por las ideas greco-latinas y judeo-cristianas del momento.

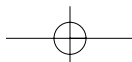
María Elena Borja, nos proyecta luz sobre los importantes logros de una serie de mujeres, de todas las categorías de la sociedad medieval y, además, propone a su público lector, un volver a sí mismo o reflexión, sobre el papel, la actividad, influencia e importancia del género femenino en este episodio de la humanidad.

Siempre se ha creído, de manera errónea, que la Iglesia Medieval ejerció un influjo de carácter negativo en la vida de las mujeres de la época. Nada más falso; fue precisamente el cristianismo, el que hizo el esfuerzo extraordinario de acabar, de alguna manera, con esa subordinación de la mujer al varón que implicaba el patriarcado, herencia del pueblo judío.

La autora de este libro destaca, entre muchos otros, un dato cualitativo: mujeres y hombres fuimos creados con la misma dignidad y, ése es precisamente el nuevo orden que viene a exponer el mensaje evangélico predicado por Jesús, confrontando a la Ley profesada en el Antiguo Testamento.

Esta obra trata, pues, de destacar y confirmar la calidad de vida y trabajo que las mujeres de la época tenían en ese entonces.

Me atrevo a afirmar que el trabajo de la doctora María Elena Borja, descansa fundamentalmente sobre cuatro ejes. El *primero*, refiere el desenvolvimiento de la mujer en el pensamiento cristiano del medioevo. El *segundo*, nos narra el rol



social femenino en plena Edad Media, en su legislación, vida cotidiana, arte cristiano, actividad económica, en la medicina y la literatura. El *tercer eje*, resalta la aparición de las llamadas «religiosas», un nuevo tipo de mujeres y un nuevo hábitat: los monasterios. El *cuarto* estudia un aspecto que muchas mujeres no han podido evitar: el ejercicio del poder político. Así las cosas, María Elena Borja recorre nombres desconocidos para el lector poco informado, pero familiares para el estudioso de la historia, la literatura y la filosofía de la época. Destacan: Tamara de Georgia, Nicolaa de la Haye, Isabel de Fortibus, Leonor de Provenza, Leonor de Castilla, así como Matilde di Canosa.

La autora enfatiza, a través de los contenidos biográficos y de doctrina de las mujeres referidas, el tránsito de la alta a la baja Edad Media que, como todos los cambios históricos, no es datable con exactitud. (Más bien este tránsito, va produciéndose entre la segunda mitad del siglo XII y la primera del siglo XIII). Por esas fechas, tiene lugar en Europa una serie importante de cambios sociales, que producirán repercusiones imborrables en la posterior historia de la sociedad y la Iglesia Católica.

Por ejemplo, si analizamos el cambio económico —el paso de una economía de uso a una de intercambio—, éste implica la aparición de los comerciantes y los artesanos, y ahí encontramos inmersa a la mujer medieval. Tiene lugar (con permiso para la expresión) una «pre-revolución industrial». Los ricos van siendo cada vez más efecto del dinero, que del poder o señorío de la tierra. Tan las cosas se produjeron así, que casi todos los biógrafos de San Francisco de Asís, suelen comentar que su padre era uno de esos primeros comerciantes



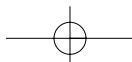
Glosa

enriquecidos, y que esto condicionó primero la vida «disipada» y, luego, la conversión reactiva del Santo.

Este cambio económico, que deja vislumbrar en su obra María Elena Borja, coincide con el nacimiento de las ciudades medievales; en sus comienzos, favorecen la aparición del hambre, por cuanto en la ciudad el alimento debía comprarse —en el campo siempre es más fácil encontrar algo—. Implica, también, un cierto desarrollo de las vías de comunicación, lo cual produce una aparición de vagabundos por los caminos y de pre-proletarios en los márgenes de las ciudades. Los pobres se encuentran así algo más agrupados. Comienza a gestarse una pre-conciencia de clase. A lo anterior, las mujeres estudiadas por la autora aportan su actividad y talento.

En esta época de cambio, la situación social es también oscilante: existen momentos de bonanza en que la pobreza parece casi vencida, y horas de crisis —por ejemplo, a finales del siglo XIII—, quizá por un crecimiento demográfico superior al de la producción, en las que la mala nutrición acaba siendo tierra abonada para grandes epidemias. Tras la peste, por el contrario, la gran escasez de mano de obra, lleva a un aumento notable en los salarios.

En esta nueva situación, la Iglesia Católica crea, en ocasiones, una serie de nuevos servicios, *por ejemplo*: hospitales, en donde la mujer realiza un importantísimo papel. María Elena Borja resalta lo anterior con absoluta claridad. Pero quizá hay que reconocer, apelando a la historia, que las reacciones eclesióstáticas ante las nuevas formas de economía fueron tan radicales y tan poco matizadas que tuvieron una doble consecuencia negativa: la primera, no fue de largo aliento, es

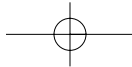


decir, no pudo sostenerse a la larga y, la segunda, su misma imposibilidad acabó por contaminar de criterios mundanos a la Iglesia. Pero aún más importante que la reacción eclesiástica es la innegable repercusión cultural del cambio económico.

Por ejemplo, cabe decir que, en pleno siglo XI, aparece la sinfonía constelada de Hildegarda de Bingen —santa mujer analizada a fondo por la autora—, visionaria renana, gran mística, poeta, compositora, teóloga, científica y filósofa, creadora de un cierta «teología musical». La benedictina, compuso la *Sinfonía de la Armonía de las Revelaciones Celestes*, canto maravilloso de música medieval, en el cual Hildegarda describe los misterios a los que tuvo la audacia de acercarse.

La obra de la benedictina —que podemos conocer en México gracias a la investigación de María Elena— oculta un auténtico tesoro, cuyo descubrimiento no parece depender sólo del reconocimiento de sus rutas, sino sobre todo de atender a unas leyes que no obedecen únicamente a las ansias de quien desea hacerlo aparecer. El *Scivias*, primero de los textos que —junto con el *Liber Vital Meritorum* y el *Liber Divinorum Operum*— conforma el denominado *Tríptico Visionario* o *Trilogía Profética* de Hildegarda de Bingen.

Su autora escribe: «Entonces vi un aire muy luminoso en el que escuché, ¡oh maravilla!, todas las músicas con todos los misterios que el Señor me había revelado: las alabanzas de júbilo de los ciudadanos celestes que gallardamente perseveraron en la senda de la verdad y las lamentaciones de cuantos son llamados de nuevo a estos laudes de la alegría [...]. Y aquel son, como voz de muchedumbres, que en armonía cantaba las alabanzas de las órdenes celestes, decía así...».

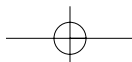


Glosa

Estas líneas pueden facilitarnos la aproximación a la manera en que Hildegarda dice ver y oír. Sus cánticos nuevos han sido creados «sin estudio». «*Elevada a los cielos*»: ve algo esencial, revelado en un tiempo preciso e instantáneo, accediendo al conocimiento desde un modo que no cuestiona el sistema dominante. Y lo mucho visto desde la pura inmediatez por la visionaria es, a su vez, ofrecido; esto es, transmitido por la profetiza.

Leamos ahora un fragmento situado casi al comienzo del *Scivias* en el que Hildegarda relata un acontecimiento que nos presenta como fundamental en su vida: «*Sucedió que, en el año 1141 de la Encarnación de Jesucristo Hijo de Dios, cuando cumplía yo cuarenta y dos años y siete meses de edad, del cielo abierto vino a mí una luz de fuego deslumbrante; inundó mi cerebro todo y, cual llama que aviva pero no abraza, inflamó todo mi corazón y mi pecho, así como el sol calienta las cosas al extender sus rayos sobre ellas. Y, de pronto, gocé del entendimiento de cuanto dicen las Escrituras: Los Salmos, Los Evangelios y todos los demás libros católicos del Antiguo y Nuevo Testamento, aun sin poseer la interpretación de las palabras de sus textos, ni sus divisiones silábicas, casos o tiempos.*

Hildegarda expone así, en primera persona, la experiencia que le permitió penetrar en el sentido oculto de los libros. Ella «no había ido materialmente a la escuela» y decía no entender nada de gramática ni de sus leyes; se sentía paradójicamente libre para comprender la verdad de los significados, y ello, insistía, podía cumplirlo desde su «sencillez», desde la lejanía de los centros de cultura institucional. En ella hay que recordar su adhesión a un *topos* habitual en la literatura desde la antigüedad, e indicar que, si se evita la ingenuidad, comprobaremos que una autora de textos tan ricos como los mencionados



—y de títulos que han recibido la calificación de científicos— debería ser necesariamente una infatigable e inteligente lectora. Su producción permite vislumbrar su proximidad conceptual a la cultura filosófica y científica de su época.

Es interesante observar, la función que Hildegarda otorga a la *memoria* —instrumento intelectual más que místico— a la hora de comunicar a los demás «lo visto u oído», es decir, lo aprendido. Ve y oye con la mirada y el oído interiores; pero, insiste, mientras contempla las cosas en la parte más profunda de su alma. No se trata de ensoñaciones sino de manifestaciones fehacientes percibidas con los ojos exteriores abiertos. Sus conocimientos los adquiere de esa voz de la luz viva que ilumina la oscuridad y con la cual mantendrá siempre una distancia conciente.

Se conserva, pues, la separación entre sujeto y punto focal de la visión y, por tanto, no se «naufraga», como acaece en otros relatos místicos. Por el contrario, en esos momentos, la visionaria afirma percibir su cuerpo con mayor intensidad aún. Al no cumplirse una fusión con el Iluminador no hay pérdida de conciencia, alienación, ni trance y, por tanto, ella sigue ligada al mundo. La *Visio* de este modo descrita, nos remite irremediabilmente a la *teoría de la iluminación agustiniana* y a la *metafísica de la luz del Pseudo-Dionisio* y se vincula así mismo a las reflexiones de un Bernardo de Claraval, abanderado del anti-intelectualismo cristiano.

Así, desde la «plena conciencia» Hildegarda instituye un orden basado en signos y figuras de complejidad y belleza innegables. Ella traduce al lenguaje simbólico de las imágenes los conceptos de la filosofía contemporánea, toda vez que

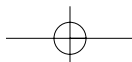


Glosa

esboza un grandioso cuadro poético de los misterios de la Creación, de la idea del mundo y de la historia de la Salvación. Y todo ello lo proclama: «*Mientras contemplaba —el alma trémula y de temor embargada— una visión celestial, vi un gran esplendor del que surgió una voz venida del cielo diciéndome: “Oh frágil ser humano, ceniza de cenizas y podredumbre de podredumbre: habla y escribe lo que ves y escuchas [...] anuncia entonces estas maravillas tal como has aprendido ahora: escribe y di”*».

Se le encomendaba no guardar silencio. Hildegarda tenía que declarar sus visiones «*como el discípulo que, habiendo escuchado las palabras del maestro, las comunica con expresión fiel, acorde a lo que éste quiso, enseñó y prescribió*». Tras vacilaciones iniciales, observó la orden y retomando los cauces de la antigua tradición profética, anunció lo revelado, escribió, habló y actuó públicamente. Con una actividad literaria de duración e intensidad sorprendente, se erigió en transmisora de la divinidad y, al mismo tiempo, de su propio saber.

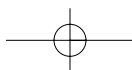
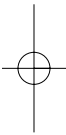
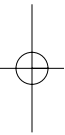
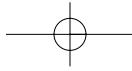
Profetisa-poeta, fiel a una voluntad que la convertía en «*trompeta de Dios*» y en sujeto de su discurso, se sintió llamada, elegida y encargada de propagar la verdad y de prevenir contra «*los males del tiempo*». Para ello, empleó Hildegarda un lenguaje exento de argumentaciones, alejado del esquema del tratado o del comentario; un lenguaje que no presupone la lección a los alumnos. Y sin embargo, no se trata de un discurso en soledad sino que requiere la atención de un auditorio amplio, predispuesto ya en cierto modo y arrastrado luego mediante la singular fuerza de las palabras hildegardianas a ver las imágenes por ella observadas.



Casi al final de su existencia, la anciana abadesa restituyó de nuevo lo que veía, atenta a la luz viva que le *inundó el cerebro e inflamó el corazón*, fue alumbrada a la vez que se alumbró, dibujando con ello un espacio para su voz. Su interpretación de lo «*mucho visto*» se puso al servicio de una construcción susceptible de comprender el cosmos y sus criaturas. Con un pensamiento que afirma la necesidad de concordar el mensaje de la Escritura con la experiencia humana, Hildegarda se dispuso a ofrecer unas vías para armonizar lo desarmónico. Elogiadora de un arte verdadero y sagrado, sus composiciones y escritos conforman uno de los mayores *corpus* de cantos monódicos de la Edad Media.

La obra de María Elena Borja nos lleva a investigar con avidez y gran curiosidad, la profundidad y belleza de esta mujer —entre otras— de la Edad Media; pero no queda ahí, María Elena Borja rescata de la memoria histórica a otras tres damas: Hrotswitha de Gandershein, también benedictina de cuna noble sajona, Leonor de Aquitania, reina de Francia, y Blanca de Castilla, reina hasta su muerte.

Encontré a lo largo de la lectura del libro de María Elena, un arsenal de elementos cualitativos, históricos, filosóficos, literarios, místicos y teológicos; un verdadero mimbre interdisciplinario, fruto de la cuidadosa investigación de las noventa y nueve obras utilizadas como bibliografía principal, de sus dos fuentes de carácter secundario y de sus doce páginas histórico-filosóficas de Internet. ■



LA MUJER EN EL MUNDO MEDIEVAL: UNA REFLEXIÓN SOBRE SUS CONQUISTAS Y MENTALIDADES

María Elena Chico de Borja

María Elena
Chico de Borja



Doctora en Historia y directora académica de Proyección hacia Nuevas Fronteras. A lo largo de su carrera ha colaborado con el FONAES para capacitación a distintas comunidades y ha publicado diversas obras en las que destacan: *Cancilleres de México*, obra colectiva; *Historia del Colegio de Notarios de 1972 a 1901 y de 1902 a 1980*; *El papel de la mujer en la Iglesia Medieval*. Ha participado en diversos foros internacionales a favor de la mujer.
Correo electrónico:

Este estudio ¹, aceptando la periodización habitual de la historia occidental, se centra en la Edad Media y se concreta en los siglos X al XIII, en un espacio limitado: el mundo occidental, y ante todo, la Europa grecolatina y judeocristiana. Trata de destacar los nada desdeñables logros de una serie de mujeres de todas las categorías de la sociedad medieval, y se propone la reflexión sobre el papel y la importancia de la mujer en este período.

¹ Chico de Borja, M.E. **La Mujer en el mundo medieval. Siglos X a XIII.**, Ed. Porrúa., México., 2006.



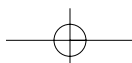
Glosa

El primer objetivo de este trabajo fue probar cómo el cristianismo intentó romper, de alguna manera, con la subordinación de la mujer al varón que implicaba el patriarcado. La radical afirmación cristiana de la igualdad en dignidad del hombre y la mujer —aunque de muchas formas mejoró la situación femenina— no llevó a consecuencias jurídicas prácticas, sino que se mantuvo la subordinación de la mujer en la familia y en la sociedad.

Como afirma la maestra Blanca Castilla y Cortázar: «El pensamiento cristiano no fue lo suficientemente revolucionario, pues no llevó a sus últimas consecuencias el mensaje que predicó Jesucristo, y se plegó a los condicionamientos intelectuales y sociales de esquemas judíos y paganos».

Sin embargo, sí supuso una notable mejoría en la consideración y estatus personal, familiar y social de la mujer. Fue decisiva la influencia de esta religión en la defensa del derecho a la vida de los hijos, y en especial de las niñas; el respeto a los niños, a las mujeres y a los esclavos se fue extendiendo poco a poco. El matrimonio cristiano fue también una institución decisiva para mejorar la situación de la mujer en la familia y en la sociedad.

La Edad Media abarca un largo período de casi diez siglos, sus gentes vivieron circunstancias mentales, morales y físicas totalmente diferentes a las nuestras, hecho que no debemos perder de vista. Durante este período hubo muchos cambios intelectuales y sociales, e inevitablemente la posición de las mujeres reflejó las corrientes más amplias de la sociedad. La sociedad que del siglo X al XIII no dejó de cambiar y complicarse, también había cambiado y complicado la vida de las mujeres. De ahí que hablar de la mujer en la vida medieval



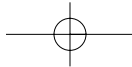
representa un tema extremadamente complejo debido a la amplia gama de las actividades femeninas.

La sociedad medieval exhibía una presencia constante de lo femenino, aunque en algunas ocasiones subordinado a lo masculino, pero las más de las veces igual a él, y es indudable la contribución de la mujer a la cultura y al crecimiento y desarrollo de la propia sociedad.

La vida social de la mujer se desarrolló en la cotidianidad, en los múltiples trabajos domésticos que realizó, pues el trabajo femenino no se limitaba sólo a lo estrictamente doméstico (aunque se desenvolvía la mayor parte de las veces dentro de las unidades familiares). Resulta muy reveladora la frase de Roberto Fossiser: «Es evidente que la célula esencial de la vida es la casa, y si es cierto que la mujer reina en ella, es ella y no el hombre quien ocupa el centro de la sociedad».

La actividad primordial de la mujer giraba alrededor de su familia, formada en la época feudal y medieval por el conjunto de personas que vivían en el mismo hogar, cortando el mismo pan y bebiendo del mismo recipiente. A ella le correspondía la crianza y la educación de los hijos, así como la organización y administración del hogar. En épocas de guerras y conflictos, el ama de casa debía ocuparse, además, de defender su casa y sus propiedades, sembrar y cosechar los campos, cuidar el ganado..., en fin, de dirigir que todo marchara bien hasta el regreso del esposo.

Hubo sin embargo, actividades estimadas propias de la mujer, como las relacionadas con la elaboración de alimentos, la educación, el cuidado de los enfermos o la industria textil.



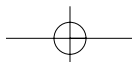
Glosa

Las mujeres trabajaron en multitud de oficios. En las ciudades se conservan testimonios de la existencia de taberneras, cocineras, bordadoras, lavanderas, administradoras de hospitales o cárceles, joyeras, fruteras, pescaderas, etcétera.

Las mujeres participaron también, activamente, en la medicina, la literatura y la música. Existieron numerosos monasterios y abadías femeninas que tenían un alto nivel cultural y que eran, además, escuelas de niños y niñas de familias nobles. Las religiosas dirigieron monasterios y abadías, hospederías, leproserías y hospitales, y encontraron en los conventos un lugar propicio para su desarrollo y crecimiento personal. Las abadesas no sólo eran educadoras y protectoras de la cultura, algunas también fueron creadoras notables; el primer gran nombre de la literatura alemana en el siglo X es Hroswitha de Gandersheim; en el siglo XII, recordamos a Herrada de Landsberg y a Hildegarda de Bingen.

El poder de las abadesas y sus atribuciones, en especial su competencia para la administración de bienes, indica que algunas eran auténticas señoras feudales de gran autoridad, lo que determinaba que su actividad se proyectara en la vida civil y en el ámbito jurídico, como foco de donaciones o de percepción de rentas. Tenemos, entre otros varios, el monasterio de Hefta —sin duda el más floreciente de Alemania—, lugar donde destacaron las dos Matildes: Matilde de Hackeborn y Matilde de Magdeburgo, y Santa Gertrudis la Magna.

En España, está el Real Monasterio de Santa María de las Huelgas, fundado por Alfonso VIII y la reina Leonor en 1187, y cuyas abadesas gozaron de un gran poderío civil, unido a una intensa vida espiritual y un importante desarrollo intelectual.



Hemos dedicado un apartado especial a Hroswitha, canonesa de Gandersheim, del siglo X, poeta, escritora e historiadora sajona, la primera autora occidental que adaptó el drama y la poesía clásica a temas cristianos, su influencia llega hasta nuestros días; y a Hildegarda de Bingen, abadesa benedictina alemana del siglo XII, artista cuya música se ha podido rescatar. Visionaria, escritora, compositora, herbolaria, médico y consejera de Papas y emperadores. Fue una mujer a la que se le reconoció autoridad en materia de doctrina cristiana; recibió autorización explícita del Papa para escribir obras teológicas, gozó del privilegio de predicar en iglesias y plazas, y fue autora de una pieza dramática moral y de una vasta obra de carácter enciclopédico.

Un lugar preferente durante la época medieval lo ocuparon las reinas, las reinas consortes, las infantas y un sinnúmero de mujeres que participaron activamente en el poder político. Demostramos que estas mujeres no sólo sirvieron como parte de la negociación de las alianzas entre los reinos durante el proceso de normalización política (especialmente en los siglos XII y XIII y comienzos del XIV), sino que tuvieron en este proceso de pacificación espacios propios de participación; no sólo con base en sus derechos, sino que supieron aprovechar —e incluso crear— el poder suficiente para ejercer una influencia real y generalmente benéfica.

Además de Leonor de Aquitania y Blanca de Castilla (a quien dedicamos un capítulo aparte), cabe mencionar la labor de muchas otras nobles mujeres como la reina Tamara de Georgia; dos poderosas terratenientes inglesas: Nicolaa de la Haye e Isabel de Fortibus; y la gran Matilde di Canosa, que defendió al Papa Gregorio VII del emperador de Alemania Enrique IV.

Glosa

El objetivo de este trabajo es llevarnos a un mejor conocimiento del lugar que ocupó la mujer en los siglos X-XIII. La idea, muy extendida, de referirse a esos años como «época oscurantista» o «las tinieblas de la Edad Media», hace suponer que la mujer carecía de oportunidades para desarrollarse cuando, al contrario, queda a la mujer, como afirma Régine Pernoud: «[...] mucho camino que recorrer para recobrar el puesto y la dignidad que tuvo en tiempos de una Blanca de Castilla o una Leonor de Aquitania»².

Nos preguntamos, a veces, si el actual esfuerzo por liberar a la mujer, no corre el riesgo de fracasar, porque señala una tendencia suicida para ella: negarse en tanto mujer, conformarse con copiar las conductas del hombre, tratar de reproducirlo como una especie de modelo ideal y perfecto, negándose su propia identidad.

Me atrevo a asegurar que este trabajo nos ayudara hoy, en este nuevo milenio, a la formación de un verdadero feminismo integral; a rescatar la dignidad de la mujer; su igualdad en la diferencia; su identidad específica hasta aceptar su genio, recuperar su feminidad y, como afirmó Karol Wojtyła, descubrir aquel espíritu misterioso, «carisma de las mujeres». Concluyo con unas palabras del gran filósofo español Julián Marías: «[es fundamental] buscar que la mujer vuelva a ser el gran motor de perfección del mundo, tome posesión de la realidad, desde su perspectiva original, desde su condición irrenunciable, única, de persona femenina». ■

² Pernoud, Régine., **Edad Media. La mujer sin alma.**, pp. 139-156.

REFLEXIONES EN TORNO AL LIBRO DE
MARÍA ELENA CHICO DE BORJA,
*LA MUJER EN EL MUNDO
MEDIEVAL. SIGLOS X A XIII*¹

Ana Teresa López de Llergo

Ana Teresa
López de Llergo



Doctora 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: [aloppzde@mx.up.mx].

No cabe duda que muchas de las ideas contemporáneas tienen una larga incubación y con frecuencia no son resultado de una misma línea de pensamiento, sino que suelen engendrarse como reacción a posturas acuñadas. La historia nos muestra la unidad de saber del mundo antiguo, unidad que se mantiene en el medioevo aunque, entonces, también se percibe necesaria cierta autonomía en el modo de investigar y en la conformación de los distintos saberes científicos². Más

¹ Editorial Porrúa., México., 2006

² Juan Pablo II (1998). *Fides et ratio.*, n. 45.

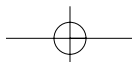


Glosa

adelante, la ilustración liberal del siglo XVIII manifiesta franco rechazo a los planteamientos religiosos por juzgarlos oscurantistas y retrógrados, por eso, o se repliega la fe o ésta sufre una encarnizada persecución. Así, la herencia del siglo XX y la de nuestro incipiente siglo XXI, está impregnada del positivismo del siglo XIX, donde cualquier postura científica excluye, por mal vistas, a las creencias.

Además, el moderno debate hombre-mujer, está impregnado del racionalismo marxista de lucha de contrarios y, por lo tanto, el enfoque está imbuido de los feminismos violentos que, con un supuesto afán de defender a la mujer, acaban desnaturalizándola. Otros, con un pacifismo mal entendido, buscan diluir las diferencias y presentan a la mujer como una réplica del varón y, a este último, de manera feminoide.

En tal contexto, es de apreciar el libro de María Elena pues sale al paso de las utopías y, con una investigación profunda y entusiasta, presenta la realidad bien datada de mujeres de los últimos siglos del medioevo. Mucha convicción muestra la autora al afrontar las posturas extremas que circulan, más valor al presentar los modelos de una etapa de la historia bastante mal vista. Sin embargo, en el libro se rescata la verdad que encierran vidas cimentadas en un profundo cristianismo; vidas del mundo civil y del monástico. Historias en las que se intercalan gestas heroicas con lo cotidiano. Como todo trabajo, es susceptible de mejoras, pues la investigación del pasado es un pozo sin fondo, pero también ha de haber un equilibrio entre el perfeccionismo que no traería a la luz ninguna investigación y la superficialidad de presentar una serie de datos inconexos. También por esto se agradece la obra.



El libro termina con cuatro casos ejemplares: Hrotswitha de Gandersheim, Hildegard Von Bingen, Leonor de Aquitania y Blanca de Castilla. De ellas entresacaremos algunos detalles de la rica exposición del texto. Pero, para enmarcar estos casos y su entorno, la autora, con certera visión histórica, acude a tres antecedentes: la mujer en el mundo judío, en el mundo pagano y en los albores del cristianismo. Respecto al primero, no duda en acudir al relato del *Génesis* donde tanto varón como mujer poseen igual dignidad por su origen y por las funciones de ayuda mutua. Aunque debido a las consecuencias del pecado original, la mujer pierde la posición inicial y se la ve como seductora, débil e incapaz de resistir la tentación y, por eso, resulta sometida al hombre, sin el cual no puede desempeñar actividades relevantes.

En el mundo pagano existen diversas posturas y condiciones, sin embargo, las mujeres romanas, desde la familia, disfrutaban de bastante libertad y ejercían poder e influencia. En Grecia no se alcanzan estos niveles aunque hay excepciones, sobre todo gracias a la influencia de los filósofos que, como Pitágoras y Platón, consideran a la mujer como indispensable compañera del varón. En ambos pueblos, mientras se mantiene el vigor del matrimonio, surge la equilibrada alteridad entre los sexos; cuando esta institución se debilita, aparecen injusticias que favorecen al sector masculino. En los albores del cristianismo, existía un innegable patriarcado que se matiza y endereza cuando se aplican las enseñanzas de Jesús, y con la toma de conciencia de que ambos —hombre y mujer— son hijos de Dios. Después, la autora muestra cómo la Iglesia eleva a la mujer, destacando su capacidad intelectual y valorando su trabajo específico en el seno familiar y su servicio a la sociedad.

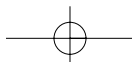


Glosa

El capítulo dedicado al pensamiento cristiano de la época medieval es esencial, porque precisamente el propósito que María Elena quiere resaltar es la valoración que el cristianismo hace de la mujer y que perdura en el tiempo. Por eso, subraya la profunda coherencia entre la fe cristiana y la relación hombre-mujer, marcada por una idéntica dignidad. Incursiona en algunos pensadores como Orígenes y San Agustín y, en el siglo XIII, con San Alberto, Buenaventura y Santo Tomás.

En los tres últimos siglos de la Edad Media, el libro analiza las funciones femeninas dentro del marco legal, de la vida social y del mundo económico. En la Germania, los lazos de parentesco eran muy valorados y otorgaban honra y respeto a esposas y madres. La castidad conyugal era altamente valorada. El cristianismo amplía el panorama con la oportunidad del celibato: así, ella se vuelve alguien independiente y no sólo se supedita a su papel como hija, madre o esposa (ya que, si no estaban casadas, permanecían bajo el dominio del padre, y si lo estaban, bajo el esposo). La legislación visigoda establecía que la mujer podía administrar sus bienes y concertar matrimonio por sí misma después de cumplir veinte años. En la viudez, la mujer se convertía en cabeza de familia y guardiana de los hijos menores de edad. Esta capacidad jurídica de vender, comprar, realizar contratos y administrar propiedades, dejó de practicarse en el siglo XVI.

Respecto a la vida social, la indisolubilidad del matrimonio cristiano propició la estabilidad y la seguridad de los miembros de la familia. La educación favorecía a las familias acomodadas. La actividad económica señalaba tres sectores a la mujer: la dama, la trabajadora del campo o de la ciudad, y



las monjas. Las damas conocían el trabajo del marido para reemplazarlo en caso de ausencia —viajes, guerras, etcétera—. La mujer trabajadora (del campo o la ciudad) desempeñaba actividades semejantes a las del hombre, aunque en las familias de aldeanos existían actividades que sólo competían a las mujeres, como el cuidado del ganado, el cultivo de la viña y del jardín, en los bosques recogían frutas o verduras, hilaban y elaboraban telas para los vestidos. En la ciudad, la mayoría se dedicaba a las tareas domésticas.

La medicina, la literatura y el arte eran tres profesiones donde la presencia femenina se desenvolvía bien. Allí se expresa el alma de la mujer, profundamente comprometida con las relaciones personales y con la necesidad de manifestar su delicada sensibilidad en el mundo de las artes. La medicina era una combinación del uso de hierbas y plantas con tratamientos aconsejados en fuentes clásicas. En este campo fue considerable la habilidad de la mujer, diestra en terapéuticas y en tratamientos especializados de enfermos. Sabía tratar las heridas, los huesos rotos, golpes graves y asistir en los partos. Las madres de familia y las monjas eran responsables de la salud de quienes habitaban con ellas. En el campo de la literatura y de las artes, aparecen ejemplos llenos de sensibilidad, imaginación y poesía.

El libro presenta un capítulo dedicado a la vida religiosa y a los monasterios. Allí se muestra otro aspecto característico de las inclinaciones femeninas: la capacidad de entrega a la Voluntad de Dios, como manifestación de un profundo sentido trascendente de la vida humana. Desde el nacimiento de la Iglesia, las mujeres tuvieron un papel sobresaliente en la evangelización y surgieron bastantes conversiones de varones

Glosa

prominentes gracias al influjo de las esposas. Sin embargo, apareció un nuevo tipo de mujer: la religiosa. Procedían de todos los estratos de la sociedad y conservaron la fidelidad, aun cuando la clausura se decretó hasta 1298. Muchas abadesas destacaron por su capacidad de gobierno y también por sus escritos. Sorprende la cantidad de datos que la autora nos muestra sobre diversas mujeres en distintas épocas y países.

Es muy interesante el fenómeno de las «beguinas», comunidades religiosas de la baja Edad Media: laicas consagradas que vivían en el mundo y no estaban sometidas a la vida conventual. Fueron fundadas en Bélgica y se desarrollaron en Cataluña, Francia, Holanda, Renania y Baviera. Entre ellas las había solteras, casadas y viudas; vivían en grupo y no dependían de ninguna autoridad. Se dedicaban a la defensa de los desamparados y a la vida intelectual. Conservaban derecho a la propiedad y trabajaban para mantenerse. Como no hacían votos solemnes, si lo deseaban, podían abandonar este estilo de vida y contraer matrimonio.

Otro capítulo está dedicado a la mujer en el mundo civil. Aquí no se trata de la influencia de abadesas y religiosas, sino de reinas, consortes, condesas y señoras feudales. María Elena realiza una observación incisiva cuando afirma que esas personas no imitaban en absoluto el modelo masculino: mantenían su esencia femenina aunque actuaran en política. Las reinas, por supuesto, eran famosas y, en el siglo XII, su papel principal era conservar y transmitir la sangre real. Otras veces, a través de las alianzas crecían los territorios y, por supuesto, el poderío ante otros reinos. Las cruzadas dieron la oportunidad a las mujeres de mostrar su capacidad para conservar la vida civil con orden y previsión. Se cita con más detalle la historia de

Tamara de Georgia, de Nicolaa de la Haye, de Isabel de Fortibus, de Leonor de Provenza, de Leonor de Castilla y de Matilde de Canosa.

Ahora se muestran algunos datos de los cuatro casos ejemplares. Cada uno muestra rasgos del carácter de esas mujeres, a causa de los cuales se ganaron el respeto y la admiración.

Acerca de Hrotswitha de Gandersheim, la autora relata: «La joven Hrotswitha, de familia noble sajona, fue llevada para su educación, al monasterio benedictino de Gandersheim, cerca de Hildesheim. Inició sus estudios con la *magistra* Rikkardis, sin embargo, fue la abadesa, la culta Gerbega o Gerbirg, hija de Enrique I de Baviera, la que intuyó su talento y la instruyó y familiarizó con la cultura clásica, con las obras de Platón, Terencio, Horacio, Virgilio y Ovidio, así como con la patristica, las historias de los santos y la literatura religiosa.

»Hrotswitha permaneció en Gandersheim como canonessa, y seguía la regla de San Benito, incluso en el canto de las horas canónicas que medían los distintos momentos de la jornada. El respetar y obedecer una regla, subraya Magli, significaba imponerse una regla a sí misma, al tiempo propio, a las actividades, y el hacer las cosas de un modo prescrito, no espontáneo. En este sentido la “regla” permitía a la mujer introducirse en un ritmo que, precisamente por ser prescrito, era “social”, cosa que, en cambio, nunca ha estado explícita en la vida cotidiana doméstica de la mujer.

»Las obras de Hrotswitha están escritas en latín. De ellas existen varias ediciones, y como podremos observar más adelante, están agrupadas según sus géneros literarios [...].

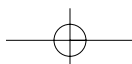


Glosa

»Hrotswitha muestra además, cómo en las comunidades femeninas no hay conflicto de poder, sino que la mujer a la que se reconoce autoridad se relaciona con cada una en el interior del claustro, haciendo referencia explícita a un orden materno, que es el caso de ella con la abadesa Gerberga. Relata una historia en femenino, cuando es un personaje masculino el que recita su papel protagónico en la economía del poema, detrás de él esta siempre la figura de una mujer: la esposa, la madre con sus súplicas, sus consejos, su intuición».

Además de la posibilidad de desarrollar la capacidad femenina, esta historia muestra la convicción de que tanto la mujer como el varón tienen los mismos alcances en la espiritualidad, a ellas se les admite por los mismos derroteros y es obvio que se esperan resultados muy similares en las metas.

Respecto a Leonor de Aquitania, María Elena recoge lo siguiente: «Leonor de Aquitania, toma parte activa en todos estos cambios y es además la heroína a través de la cual se dibujan todos estos rasgos de la civilización occidental del siglo XII. Sin embargo, hablar de ella nos presenta serios problemas, dos veces reina, cambió los destinos de Francia e Inglaterra, madre de dos reyes, dama de los trovadores y bardos bretones, encarna los viejos mitos celtas bajo una forma épica, en especial el mito de la mujer todopoderosa, en el momento en que se desarrollaba en la Europa cristiana el culto a la Virgen, modelo perfecto de mujer. Jugó un importante papel en la política europea por su inteligencia y temperamento, pero también inspiró gran cantidad de romances y leyendas, cuyo fondo mitológico es evidente y ha servido de inspiración a un sinnúmero de novelas [...]».



»El medio cultural que rodeó a Leonor durante su infancia y adolescencia explica el interés que siempre mostró por las artes y las letras, así como su gran inteligencia personal y un fuerte carácter heredado de su padre [...].

»Se ocupó personalmente de los diversos problemas de la vida económica de Aquitania, región cada vez más rica y moderna; otorgó cartas y franquicias a los burgueses. Una de ellas que lleva claramente su firma, se conoce bajo el nombre de “Establecimientos de Rouen”. En el texto escrito en latín y traducido a la llamada lengua vulgar, se advierte que la palabra “comuna”, antiguamente rechazada y odiada por Leonor, es plenamente aceptada. La comuna según este texto es al mismo tiempo la asociación de burgueses, la milicia armada y la ciudad eterna [...].

»Leonor se interesó muy en especial de los marinos. Bajo su inspiración directa fue redactado un código marítimo conteniendo 47 artículos que se conocen bajo el nombre de “Roles de Oléron”.

En el caso de Leonor se muestra claramente su capacidad de gobernar: nadie objeta su condición femenina, admiten sus dotes y la aceptan como guía.

De Blanca de Castilla —nieta de Leonor de Aquitania— escribe: «Blanca de Castilla, de doce años, fue solemnemente unida en matrimonio con Luis, príncipe heredero de Francia, el 23 de mayo de 1200, en la abadía de Pert-Mort, en Normandía, tierra inglesa, porque pesaba sobre el reino de Francia un entredicho [...].



Glosa

»Las fiestas fueron magníficas, se brindó por la salud y felicidad de los “niños” y todos participaron de la fiesta según la costumbre de la Casa de Francia. Los cronistas nos hablan de Blanca como una prenda de paz, hermosa, de mirar claro y directo, candorosa en su candidez, blanca de corazón y de rostro [...].

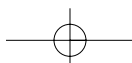
»Los primeros meses en el reino de Francia del que sabía que un día sería reina, los pasó Blanca en la Ille de France, en el palacio de la Cité parisina. Había dicho adiós al arzobispo de Burdeos, amigo de su abuela y el que había bendecido su unión. Se dirigió después a Fontainebleau acompañada de su tío y de su suegro, que ofreció varias fiestas en honor de los nuevos esposos [...].

»Luis y Blanca se convirtieron en compañeros de juegos y de estudios, en espera de convertirse realmente en esposos. Desde su más tierna infancia habían aprendido a montar a caballo, el Delfín tiene una verdadera pasión por los caballos, ahora comparten el estudio de la gramática, la música y las ciencias como la geometría y la astronomía [...].

»Por último, la caza es para los dos adolescentes placer y estudio a la vez; deben ser adiestrados en el arte de la caza así como en la danza, diversiones favoritas de la juventud en esa época [...].

»Esta educación compartida, estas costumbres de vida adquiridas conjuntamente, crearon una intimidad y un entendimiento entre Blanca y Luis que siempre mostraron una absoluta conformidad con su compromiso [...].»

Este relato de la vida de Blanca de Castilla refuta muchas de las ideas que circulan sobre la discriminación de la mujer;



observamos cómo su educación está en consonancia con la del príncipe heredero del trono de Francia y, en ningún momento aparece discriminación alguna por tratarse del sexo femenino.

Para cerrar estas historias, es oportuno hacerlo con Santa Hildegarda, por quien la autora muestra una real admiración y afecto: «Visionaria, escritora, profeta, artista, poeta, compositora, predicadora herbolaria, médico y consejera de papas y emperadores, Hildegarda nació en 1098 en Bermersheim bei Alzey, en la diócesis de Mainz. Sus padres Hildelbert y Mectildis, pertenecientes a la nobleza local del Palatinado, tuvieron diez hijos, cuatro de ellas religiosas, Hugo canónigo, Roric sacerdote en Tholey, Clemencia monja benedictina y la décima y última hija, Hildegarda, también monja benedictina, vivió desde muy joven en un monasterio dedicado a San Dionisio, en la diócesis de Maguncia.

»Su precaria salud y carisma visionario se manifestaron desde sus primeros años. A los cinco años, según contó un sacerdote en su proceso de canonización, le dijo a su nana: «Qué bonito ternero está dentro de la vaca, es blanco con manchas en la frente, en las patas y en la espalda», cuando el becerro nació correspondía exactamente a la descripción de Hildegarda, quien en una de sus obras comenta: «Cuando tenía tres años, vi una luz tan brillante que mi alma quedó embelesada, pero era tan pequeña que no pude decir nada». Ella misma, en una carta escrita al monje Guiberto de Gembloux, explicaría más tarde este carisma que quizá la haga incomprensible y extraña a nuestra mentalidad moderna. Afirma significativamente que estas visiones no consistían en algo perceptible a los ojos o los oídos, ni iban acompañadas

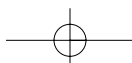


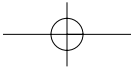
Glosa

de éxtasis o de fenómenos extraordinarios, sino que eran algo visto “con el ojo interior”, era una manera de ver lo que ella rezaba. Este carisma, comenta uno de sus biógrafos, era para ella motivo de gozo y de pesadumbre a la vez. De gozo, oír el contenido de lo que veía, y de pesadumbre por el trabajo de traducirlo en palabras y más aún en palabras de la lengua latina, que ella no dominaba bien».

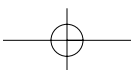
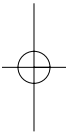
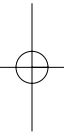
Con todos estos datos, muchas de las posturas que interpretan la vida de la mujer en la historia quedan matizadas y otras pierden autoridad. No cabe duda que se han cometido injusticias, pero cuando la mujer muestra sus dotes en cualquier campo, se le ha reconocido y respetado. Si desplegaban talento para la música, no se les escatimaron los instrumentos; si destacaban en la literatura, se les acercó a los clásicos; si poseían dotes de gobierno, se les obedeció con absoluta fidelidad.

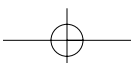
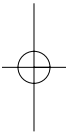
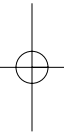
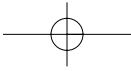
Por último, cabe decir que detrás de un texto como éste, además de la detallada investigación, existe mucho diálogo entre colegas para orientar el uso de la información recogida. Elsa Frost y María Elena invirtieron buenos ratos de profundas disertaciones. Elsa no vio el final, pero, de alguna manera, está presente en cada página. ■





RESEÑAS





LA TEORÍA PEDAGÓGICA DE JOSÉ VASCONCELOS

Ma. del Carmen Bernal González

México., Trillas., 2005., 93 págs.

LA PREGUNTA POR LO MEXICANO

¿Cómo es el mexicano?, ¿cómo se comprende a sí mismo?, ¿cuál es su forma de interpretar la realidad y de relacionarse con ella?, ¿cuál es la educación que mejor responde a su forma de ser?, ¿qué actitudes y aptitudes le permitirán enfrentarse exitosamente a las oportunidades y retos que le ofrece el mundo actual?, ¿cómo ha de lucrar lo global sin sacrificar lo específico? Éstas serían sólo algunas preguntas que pueden avizorarse detrás del título de la obra de María del Carmen Bernal, *La teoría pedagógica de José Vasconcelos*.

Son, sin duda, cuestiones interesantes, complejas que flotan en el ambiente y que, según Bernal, vale la pena reexaminar a la luz que nos ofrecen las respuestas que contemplan la situación mexicana desde dentro. Con esa intención, la autora se da a la tarea de explorar histórica, crítica y pedagógicamente la teoría de *un mexicano que habla a los mexicanos*, a fin de rescatar, de la fecundidad de su propuesta educativa, los ideales que la sustentan, los valores que la dirigen y las fuerzas que la dinamizan. Dirige su indagatoria hacia el discurso vasconceliano que, por su probada profundidad teórica y fecundidad práctica, constituye todo un acontecimiento de la historia de la educación en América.

UN PROFETA INCOMPRENDIDO

Con su publicación, la doctora Bernal ofrece un panorama sintético inteligente y actualizado de la labor pedagógica de un filósofo, político, educador y literato que ha sido considerado, por algunos, un profeta incomprendido y, por otros muchos, el *maestro de América*. Imaginativo, visionario y enérgico, José Vasconcelos (1882-1959) parte del convencimiento de que *la educación, deber y derecho al que todo mexicano debe tener acceso, es la solución a los problemas sociales que vive México*. A partir de esa convicción, el autor del *Ulises criollo* emprende un acucioso estudio antropológico, psicológico, político y pedagógico de la estirpe mexicana, con el fin de diseñar una filosofía de la educación que responda fielmente a la vocación de México en el mundo y en la historia; filosofía capaz de dar sentido al desarrollo de metodologías acordes al estilo y modo de ser mexicanos. Por eso, la *teoría pedagógica de José Vasconcelos* —señala Bernal— *atiende al ser del hombre en toda su integralidad: dando a la educación intelectual su radical importancia, se extiende a las dimensiones física, ética y estética que conforman la personalidad humana*.

REVOLUCIÓN POLÍTICA Y REVOLUCIÓN EDUCATIVA

Del ambicioso proyecto vasconceliano, Bernal enfatiza dos aspectos particularmente rescatables para la educación del siglo XXI: su *teoría pedagógica* y su *propuesta de educación estética*. Con estas herramientas, integradas en un discurso original, fundado sobre una filosofía abierta, Vasconcelos encabezó, en su momento, la campaña más importante que haya tenido la cultura mexicana. Con él, la revolución socio-política vino a fecundar los terrenos de la

educación; o mejor dicho, con Vasconcelos —y el Ateneo de la Juventud—, la revolución cultural se anticipó, con fertilidad manifiesta, a la revolución armada.

Inteligente, culto y trabajador incansable, el autor de *La raza cósmica*, se propuso despertar la conciencia de una cultura nacional asentada sobre la raza, el idioma y la tradición. La norma de esa cultura debía ser la realización de los más altos y universales valores del espíritu: *Por mi raza hablará el espíritu*, según postula el lema que acuñó para el escudo de la Universidad de México.

Una Teoría Fecunda

Especialista en el tema, la doctora Bernal condesa en esta edición parte de una investigación más amplia. Quiere mostrar que José Vasconcelos (epónimo de la magna biblioteca recientemente inaugurada) no es un personaje congelado en la historia de las utopías pedagógicas.

En efecto: la teoría vasconceliana fue, en su momento —y en más de un sentido, sigue siendo—, una palmaria constatación de que *no hay nada más práctico que una buena teoría*. De hecho, un parecer muy generalizado sostiene que el aspecto constructivo más importante de la administración obregonista fue el educativo y cultural que dirigió, con genio, certeza y eficacia, José Vasconcelos. Siendo rector de la Universidad Nacional, delimitó las responsabilidades y derechos de esta máxima Casa de Estudios; y siendo Ministro de Educación, rediseñó las funciones de una renovada Secretaría de Educación Pública.



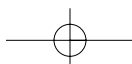
Reseña

A partir de ahí, los resultados prácticos, concretos de su *teoría* fueron múltiples y de probada trascendencia. A modo de ejemplo, basta recordar que bajo su dirección se reorganizó la enseñanza y se renovaron los planes de estudio de todos los niveles. Se intentó —y se logró en gran medida— llevar la alfabetización y la educación fundamental por todos los ámbitos del país mediante las *misiones culturales*. Se multiplicaron las *escuelas rurales* encargadas de custodiar y difundir los valores de las culturas indígenas: lenguas, artes populares, música y danzas de cada región. De las comunidades indígenas partieron los alumnos más distinguidos a continuar sus estudios en la Ciudad de México.

Se trató de identificar a todos los mexicanos bajo la bandera de la cultura y de una axiología plural, abierta y ambiciosa. Mediante una original y amplia *red de bibliotecas*, puso al alcance de todos no sólo una gran cantidad de libros de texto, sino también valiosas colecciones de las más importantes obras de la literatura universal: Platón, Plotino, San Agustín, Goethe, Dante, Rolland, Tagore...

Calidad Educativa y Profesionalidad Docente

Convencido de que todo intento de mejorar la calidad educativa de México debe comenzar por perfeccionar la calidad personal y profesional de sus educadores, Vasconcelos abordó con energía la imprescindible reforma de la profesión docente. Entrevió la importancia de la *educación para el trabajo*, y propuso su inclusión en el sistema educativo mexicano. Invitó a colaborar en esta ingente revolución pedagógica, a la maestra y poeta chilena Gabriela Mistral, así como a un grupo selecto de educadores.



Se impulsó, con tal propósito, la construcción de un moderno edificio para la Escuela Normal en la capital. Se favoreció la creación de escuelas normales en otras ciudades y en el campo. Se construyó el Estadio Nacional; se rehizo el edificio del antiguo *convento de la Encarnación*, en el que se instaló la *Secretaría de Educación*, creada el 28 de septiembre de 1921 por su iniciativa. Se dio fuerte impulso a la enseñanza técnica, industrial y comercial; propició el desarrollo de las artes populares.

En fin: no hace falta prolongar innecesariamente esta enumeración de logros, baste señalar que no es posible entender el impacto artístico y social del *muralismo mexicano* (Roberto Montenegro, Diego Rivera, José Clemente Orozco, David Alfaro Siqueiros y muchos más), sin el patrocinio directo y entusiasta de Vasconcelos.

Educación e Identidad Nacional

Al reexaminar la *teoría pedagógica de José Vasconcelos*, Carmen Bernal no pretende, a mi modo de ver, curiosear eruditamente en el pasado. Pretende, más bien, rescatar sus aspectos cardinales y aprovechar su utilidad práctica. Somete a revisión el discurso vasconceliano a la luz de la problemática actual de México. Con visión integral y decantada, entresaca aquellos elementos útiles para la comprensión de la autoformación progresiva de la identidad nacional. Logra, así, una obra que se convierte en amable invitación a adentrarse en el pensamiento de un autor que se pronuncia por una educación que sea: *la puerta de entrada a la civilización y principalmente la forma de inmortalizar la propia estirpe a través de la cultura*.



Reseña

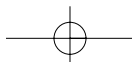
Es verdad que, a pesar de la ingente actividad teórica y práctica de Vasconcelos, se dieron circunstancias ideológico-políticas que, en más de un sentido, hicieron abortar su ambicioso proyecto. Aun así, Bernal subraya aquellos aspectos nucleares que, por encima de los vaivenes ideológicos y coyunturales, mantienen el carácter radical y permanente de todo *principio pedagógico*. De este modo logra mostrar, una vez más, el porqué la historia se ha encargado de añadir el nombre de José Vasconcelos a la larga nómina de los grandes constructores de una ciencia pedagógica original, de perfiles específicos y valores universales: Quiroga, Sarmiento, Bello, Martí, Mistral, Dewey, etcétera. Ciencia pedagógica, a veces controvertida, pero siempre fecunda, ajustada a la idiosincrasia de los pueblos de la América y, al mismo tiempo, abierta y solidaria con los grandes ideales, aportaciones y problemas del mundo.

RIQUEZA PERSONAL Y BAGAJE CULTURAL

Por fortuna, la investigación de Bernal no se empantana en las complejidades socio-políticas, siempre discutibles, que enmarcan la vida y la obra de Vasconcelos.

Tampoco se limita a hurgar nostálgicamente en el pasado, ni pretende una regresión histórica. Trata, más bien, de descifrar lo que constituye el núcleo axiológico fundamental de un sistema educativo del que, directa o indirectamente, se han beneficiado muchas generaciones de mexicanos. Teoría que apunta —concluye la autora— a descubrir y desarrollar la riqueza personal y resaltar el propio bagaje cultural del mexicano.

Se trata, en efecto, de una teoría de gran originalidad que parte del hecho innegable de que la educación, además de

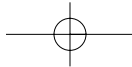


ser una labor radicalmente personal, es, al mismo tiempo, un problema de interés nacional. La problemática educativa no debe, por tanto, subordinarse a las pasiones políticas de partido; involucra la educación, el destino de millones de seres humanos que, en su existencia y en su coexistencia, reclaman una formación integral adecuada y eficaz para afrontar la vida y proyectarla hacia un futuro más libre y justo, tanto en lo personal, lo familiar y lo social.

De ahí que la obra de Bernal destaque, de la propuesta vasconceliana, un hecho muy sencillo que, por elemental, suele pasar inadvertido pero que la fundamenta, firme y solidamente: él conoció con profundidad, entendió con lucidez y atendió con fervor todo lo mexicano. Comprendió que un pueblo como el nuestro, que por circunstancias únicas ha logrado definir una fisonomía también única, no puede ser receptivo sino de una cultura propia, legítima, que responda a las necesidades, exigencias y expectativas de su peculiar carácter y del ambiente singular en que discurre su existencia. *Trata —afirma la autora— de rescatar la estirpe mexicana; el modo propio y específico del ser y hacer mexicanos, para consolidar la propia unidad e identidad nacionales. Busca develar, desenvolver y desarrollar todas las capacidades de los mexicanos, devolviéndoles la confianza en sí mismos y el amor por lo suyo.*

HACIA UN PATRIOTISMO MAYOR

Paralelamente se subraya que la obra de Vasconcelos, con ser genuinamente mexicana, nacional, no se encapsula en los estrechos límites de un nacionalismo miope.



Reseña

El de Vasconcelos es un proyecto abierto, cósmico, en el que los elementos exógenos se incorporan de manera natural al modo de ser vernáculo. No hay entonces paradoja, al decir que Vasconcelos buscaba, como resultado de su propuesta formativa, un espíritu amplio, universal, magnánimo, a través de las formas nacionales.

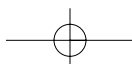
Él mismo lo explica así: *«Movido por el afán de dotar a la educación nacional del ideal que le falta, hice otro esfuerzo desesperado. Consistió en ampliar el plan patriótico, asentándole en la lengua y en la sangre»*. Pretendía revivir un parentesco amplio con los demás países de habla hispana y hacer del hispanoamericanismo una especie de patriotismo mayor.

Gracias a esta apertura, el discurso vasconceliano no se congeló en la historia, ni se paralizó en la geografía. Trascendió y ostenta, aun en nuestros días, rasgos verdaderamente universales de innegable aplicabilidad y vigencia, a tal punto que, para Samuel Ramos: *Casi toda la pedagogía autóctona posterior a Vasconcelos, no ha hecho sino resaltar más sus méritos y casi (y subrayo casi) todas las novedades que se han intentado, no han pasado de ser una imitación torpe de lo extranjero*.

EL HOMBRE Y SU OBRA

Como se ve, la empresa vasconceliana representó, en su momento, una verdadera revolución educativa y cultural. *Revolución orientada* —señala la autora— *a la regeneración del espíritu a través del impulso a la cultura y a la educación*.

Sabemos bien que tal revolución surge y se desarrolla precisamente en un delicado giro de nuestra historia, en el que



México pasa de una situación socio-política y cultural, a otra muy diversa. Gracias a la obra de Bernal tenemos una comprensión más nítida, más próxima, de ese apasionante giro histórico del que es posible rescatar lo más esencialmente valioso del trabajo de Vasconcelos, a cuya labor se oponían ácidos prejuicios y sistemas envejecidos que había que remover o renovar por completo. Una tarea de tal magnitud, que venía a imponer nuevas normas y a señalar nuevos caminos requería, para su maduración, un lapso mayor que el que tarda una generación en educarse para colmar sus frutos.

Atinadamente, Carmen Bernal deja hablar a Vasconcelos mediante citas oportunas, para que sea él mismo quien nos muestre su asombrosa actualidad como *precursor de la educación posmoderna*. En este diálogo, logramos intuir una plena identificación del hombre con su obra. Identificación que explica la pasión, la fuerza, el entusiasmo con que Vasconcelos trabajó y hacía trabajar a sus colaboradores en la empresa pedagógica que él dirigía en la Universidad, el Ateneo o el Ministerio.

Para comprender mejor su teoría, Bernal nos ofrece un retrato de la ínclita personalidad del autor de *Robinson a Odisea: pedagogía estructuraliva*. Más filósofo, educador y escritor que político ¹, de carácter apasionado y firme, optimista

¹ Político en el buen sentido del término (no lo que los antiguos griegos llamaban *bosteoteeteta* (buscador de hueso, perro que medra con la necesidad pública). Esto —que conste— no lo dice Marycarmen, ni lo digo yo: lo dice don José Ángel Cevallos en su obra **Examen de sujetos**, en donde estudia la personalidad de Vasconcelos y otros coetáneos. Se sabe que, a propósito del incidente de las elecciones (¿fraudulentas?) en las que Vasconcelos fue uno de los candidatos a la presidencia, sus alumnos le insistían: “Maestro, cuando usted muera deberá ser sepultado, por elemental justicia, en la rotonda de los hombres ilustres”. A lo que él replicaba enfáticamente: “¡Sí, pero como presidente de México, no como filósofo!”. (¿Ya desde entonces «se caía el sistema»?).



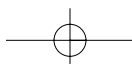
Reseña

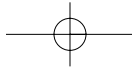
y magnánimo, mientras estuvo al frente de la educación nacional, ésta recibió un fuerte impulso espiritual y operativo que contagiaba energía. Se palpaba una inteligencia y un pensamiento director; se le reconocía bonhomía, talento y trabajo. Reunía el sentido de la realidad con un idealismo que se remontaba, a veces, hasta altitudes místicas. Pero su misticismo no era puramente especulativo, sino dinámico y propulsor de una voluntad potente, arrolladora, como una fuerza de la naturaleza.

Pero en México —señala Samuel Ramos— nadie puede contar con tanto tiempo para realizar, dentro del gobierno, una obra continuada; además, cada funcionario que llega se siente con la obligación de acabar con la obra de su antecesor. Cuando Vasconcelos apenas tenía cuatro años como jefe de la educación nacional, interrumpió bruscamente su obra, a causa de incidentes políticos que lo obligaron a salir del Ministerio. Su obra, no obstante su innegable fecundidad práctica, quedó a medio empezar, como un gran boceto genial en el que se trazaban los lineamientos esenciales, pero aún impreciso en los detalles.

EDUCACIÓN ESTÉTICA: LA ETERNA ESTÉTICA

La publicación que nos ocupa presta especial atención al empeño vasconceliano de coronar los planes de estudio con la educación estética: *el rostro más incierto de la cultura nacional*. Demuestra que la vocación del mexicano, comprende mucho más que una simple sensibilidad para apreciar lo bello. *Cada mexicano nuevo —considera él— puede y debe ser un hombre completo, lo que es obligación de todos hacer factible...*





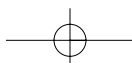
México —sigue afirmando— es una fuerza natural humana; [...] una gran cosa que muchas veces estamos en la imposibilidad de definir. México debe ser bueno para todos y hacer por tanto, buenos a todos; México por consiguiente es la obra de los grandes ciudadanos. Ve, en la estirpe mexicana, el mayor tesoro que hará de México una nación culta y civilizada, siempre y cuando se le ayude a ser mejor y a desarrollar todas sus capacidades y posibilidades.

Por eso, la esencia de su proyecto pedagógico consiste en desarrollar y promover, mediante la educación, un concepto de identidad cultural mexicana que se funde en el reconocimiento de nosotros mismos mediante la identificación de la propia cultura y de los símbolos y signos que guardan nuestra historia (por ejemplo, las tradiciones y los monumentos nacionales); educación cuya expresión deba darse a través del desarrollo de la sensibilidad estética y el cultivo de las manifestaciones artísticas.

México: un Pueblo Estético

Vasconcelos —señala Bernal— desarrolla la capacidad de expresión artística y fomenta la unidad con la propia estirpe mediante el lenguaje, la tradición, el sentimiento y el gusto; de ahí el fomento de las artes y lo cotidiano. En definitiva, pretende que los mexicanos aprendan a vivir con más creatividad, fascinación, unión y alegría.

A esto apunta su propuesta acerca de la educación estética, no como simple desarrollo de la sensibilidad —que, dicho sea de paso, es lo más individualista y manipulable del ser humano, y que muchas veces se ha querido educar así a los





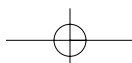
Reseña

pueblos para mantenerlos y tratarlos en ese nivel—. No, para Vasconcelos, la educación estética apunta a lograr el ideal educativo de una formación integral de la personalidad: *Siendo México un pueblo eminentemente estético* —considera Bernal—, *resulta paradójico que las artes no hayan sido prioridad en la educación mexicana.*

Porque la educación integral, para la ciencia pedagógica, sólo puede entenderse en su sentido más radical y auténtico: como aspiración al *UNUM* trascendental del ser.

Porque Vasconcelos, hombre moderno de profunda formación clásica, comprendió muy bien que toda auténtica educación ha de tender a la unidad; a la armonía en la unidad, que es lo que entendemos como *PULCHRUM*, como estética, armonía o belleza. No como mero revestimiento postizo, apariencia exterior o artificios de estilo, sino como *splendor veri* (como el esplendor de la verdad), *splendor boni* (como el esplendor del bien), *splendor unitatis* (como el esplendor de la unidad). Es la integralidad como el esplendor de la dignidad humana; dignidad que es, a la vez, plenitud y proyecto vital. Integralidad en la que la dimensión ética que caracteriza todos los actos del ser humano, muestra que su vida es camino hacia su propia realización como persona.

Vista así, la formación estética viene a coincidir con la excelencia de la existencia humana; excelencia que es como cierta bondad de fondo que surge, que se manifiesta —*exducere*— como una especie de epifanía del brillo propio de la personalidad.



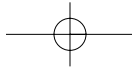
PRECURSOR DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Es natural, pues, que la autora no considere exagerado señalar al autor de obras como *Estética*; *Filosofía estética* y *Ensayos sobre el monismo estético*, como un verdadero precursor de la ahora llamada *inteligencia emocional*.

Con su teoría del *conocimiento emocional*, Vasconcelos atribuye a la emoción una serie de cualidades que, desde el punto de vista educativo, es preciso tener en cuenta: la fuerza de la expresión creativa, la inspiración como resultante de las emociones y el conocimiento distinto que aportan de la realidad. Para él, la emotividad del mexicano posee una fuerza y energía peculiares, que explican el auténtico aprecio que los mexicanos poseen por los valores de la propia cultura. Fuerza, energía y valores que deben ser atendidos y desarrollados en todo proyecto educativo nacional. De ahí la importancia que este modelo pedagógico concede a las emociones y la estética en la existencia humana, y especialmente en el modelo educativo mexicano.

En este discurso, la Historia Patria contiene elevadas e indelebles lecciones. De ahí que Bernal subraye la gran importancia que se concede a la conciencia del pasado, sobre todo cuando Vasconcelos enfatiza que: «*Los verdaderos mexicanos tiemblan ante la historia. Sienten ya en sus carnes los dolores que quisieran evitar a sus hijos y a los hijos de sus hijos*».

En esta labor de alerta, desea participar la obra de la doctora Bernal, encaminada a *resaltar los conceptos, principios y directrices que sustentan el pensamiento del precursor de la educación posmoderna, con el propósito de ayudar a los*

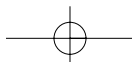
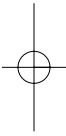
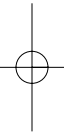


Reseña

educadores mexicanos en el rescate de la herencia educativa del caudillo cultural de México.

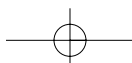
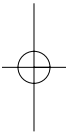
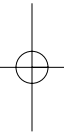
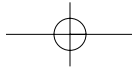
La autora concluye que *los valores educativos propuestos por el autor siguen con vida, la perspectiva del tiempo, la memoria histórica y la audacia de los profesionales de la educación seguirán ayudando a descubrir la grandeza de este personaje que tanto ha hecho por la educación mexicana. Vasconcelos es un pedagogo mexicano para los mexicanos, ahí radica su singularidad y creatividad. Su mejor legado fue dejar por escrito y en obras tangibles que la educación es el mejor patrimonio de la civilización.* ■

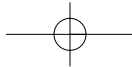
Héctor Lerma Jasso



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNANO, N. y VISALBERGHI, A., **Historia de la Pedagogía.**, FCE., México., 1990.
- CHRISTLIEB, A., **Monopolio educativo o unidad nacional. Un problema de México.**, Ed. Jus., México., 1962.
- BERNAL GONZÁLEZ, Ma. del Carmen., **La teoría pedagógica de José Vasconcelos.**, Trillas., México., 2005.
- FELL, C., **José Vasconcelos: los años del águila.**, Instituto de Investigaciones Históricas., UNAM., México., 1989.
- HERNÁNDEZ, J., *et al.*, **Conferencias del Ateneo de la Juventud.**, UNAM., México., 1984.
- LATAPÍ, P., **Un siglo de educación en México.**, t. II., Biblioteca Mexicana., FCE., México., 1998.
- LARROYO, F., **Historia de la Educación en México.**, Porrúa., 1852.
- RAMOS, Samuel., «Historia de la Filosofía en México», **Obras completas.**, t. II., UNAM., México., 1998.
- SANTIAGO, A., **Las misiones culturales.**, SEP-Setentas., No. 113., SEP., 1972.





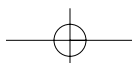
EDUCACIÓN Y CIUDADANÍA EN UNA SOCIEDAD DEMOCRÁTICA

Concepción Naval y Montserrat Herrero

Ediciones Encuentro., Madrid., 2006., 267 págs.

La educación para la ciudadanía es, actualmente, uno de los temas en alza en educación. Es mucho lo que se ha escrito y debatido en Europa en la última década sobre el tema; en España, en estos momentos, los profesionales de la educación están inmersos en una reforma educativa que tiene en esta materia una de sus claves. Concepción Naval, coautora y editora del libro, ha centrado en los últimos años gran parte de su investigación en la educación para la ciudadanía y la participación social. En sus obras anteriores ha buscado profundizar en su sentido y en sus orígenes; fundamentar el concepto; establecer los ámbitos de aplicación; fomentar mediante la educación la participación social, la práctica democrática, las virtudes sociales; promover el diálogo interdisciplinar, etcétera. En esta obra, junto con Montserrat Herrero, consiguen ahondar en las relaciones entre educación y vida ciudadana.

El libro, dividido en cuatro partes, consta de doce artículos escritos por expertos españoles de primera línea. Desde distintos campos del saber (Filosofía política, Historia, Sociología, Antropología, Pedagogía y Derecho), con la experiencia profesional que les avala y sin perder de vista el contexto europeo y la realidad social española, analizan las interrelaciones entre estos tres conceptos: ciudadanía, democracia y educación. Debemos atribuir a las editoras el mérito



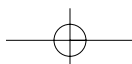


Reseña

de aunar a estos intelectuales para abordar con detenimiento este sistema de relaciones: ciudadanía-democracia / educación-democracia / ciudadanía-educación; y el éxito de conseguir que la percepción del lector sea la de ir apreciando esta cuestión desde distintos puntos de vista, descubriendo sus detalles, entendiendo su sentido, en una continuidad armónica hasta adquirir una visión global.

Tras el debate surgido en nuestra sociedad, son muchas las dudas que asaltan a padres, educadores y ciudadanos. A todos ellos se dirige esta obra; su lectura reposada despidе luz. Se analiza, por un lado, en qué se fundamenta la actual propuesta y las circunstancias que la originan y, por otro, pondera el sentido de la verdadera educación para la ciudadanía que comienza en la familia, forma parte de la educación moral, fomenta la responsabilidad personal y la participación, y se orienta a revitalizar la democracia.

Teniendo en cuenta que la escuela posee una dimensión cultural y una dimensión social, no parece descabellado que nuestra reciente legislación educativa contemple la introducción de un espacio en el currículum para el aprendizaje de la convivencia, con sus características propias y dentro del contexto europeo. Como señala Fernando Fernández en la presentación del libro, vivir en sociedad requiere aprendizaje. «En el caso de la democracia esa labor sólo es posible si se pone en relación con el ámbito de los valores —por ejemplo libertad, igualdad, participación— y demás derechos humanos propios de tal sistema político» (p. 8). En la primera parte del libro, José María Barrio, Dalmacio Negro y Francisco Altarejos, profundizan en esta cuestión y analizan el verdadero alcance de ser ciudadano en una sociedad democrática.



Los profesionales de la educación, sin duda agradecerán el realismo de Francisco Altarejos. Expone cómo desde 1997 la Unión Europea plantea el papel que juega la educación en la resolución de problemas sociales y los objetivos que en 2005 se establecieron: la cohesión social, el entendimiento intercultural, el respeto a la diversidad y los derechos humanos, la promoción de la ciudadanía democrática, etcétera; y las competencias clave que la educación debe desarrollar para el logro de tales objetivos. Señala que la misión encomendada es abrumadora. «Realmente, la educación es una ayuda, todo lo valiosa que se quiera, pero nada más que eso; no es ni puede ser una fuente generadora de valores en un entorno social que contradice sus exigencias operativas» (p. 64).

En nuestro país no es necesario echar la vista muy atrás para recordar cómo la educación puede ser un instrumento utilizado por el poder político. Vista la implicación electoralista que actualmente tiene la educación en nuestro sistema democrático, y mientras no exista el consenso básico, no podemos realizar un análisis ingenuo de la cuestión. Como señala Javier Restán en el prólogo, el concepto de educación para la ciudadanía lleva detrás toda una concepción del hombre y su papel en la sociedad. Detrás de la expresión «educación para la ciudadanía» pueden esconderse muy diferentes conceptos. «Resulta completamente necesario suscitar preguntas de fondo sobre el alcance y el verdadero trasfondo cultural que supone la imposición de la educación para la ciudadanía entre las enseñanzas obligatorias para los jóvenes españoles» (p. 11).

Se pretende una educación para la democracia participativa. En la segunda parte del libro se cuestiona vivamente el

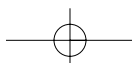


Reseña

estado de nuestra democracia [española]; se apuntan reflexiones interesantes. Rafael Alvira resalta cómo: «En este momento asistimos a una lucha continuada entre las diferentes facciones para ver quién impone socialmente sus puntos de vista y sus intereses políticos, a través de la configuración de un lenguaje y unas emociones que le sean favorables» (p. 88). El resultado es la dogmatización de la democracia. El ciudadano no tiene más que libertades particulares, pero no tiene ninguna libertad frente al mismo sistema democrático.

Alejandro Llano ahonda en esta cuestión, «preocupa seriamente la desvitalización de la democracia como resultado del monopolio que de la vida pública tienen de hecho los partidos» (p. 109). Las organizaciones políticas, el mercado y los medios de comunicación controlan de tal forma el tejido social que dificultan la presencia activa de los ciudadanos y de la familia en el espacio público. Su propuesta regeneracionista es el humanismo cívico.

Para que en nuestra sociedad pueda surgir realmente ese entendimiento intercultural, respetando la pluralidad, sin alterar la cohesión social, José Luis González Quirós señala que es necesario que los pilares del sistema sean sólidos. «En Europa una suerte de nihilismo pedagógico [...] con una mentalidad relativista, subjetivista y posmoderna, están minando gravemente la capacidad de nuestro sistema educativo para proporcionar a los alumnos una educación coherente del mundo y una educación moral básica» (p. 92). Alejandro Llano va más allá demostrando cómo este paradigma de tipo kantiano que se propugna, en el que la esfera pública ha de ser neutral, sin implicar valores éticos, es inviable. La separación entre ética privada y ética pública, la primacía de lo



políticamente correcto sobre lo metafísicamente bueno no es viable porque las reglas siempre son aplicadas por personas cuya competencia para aplicarlas se remite a su sabiduría moral.

El Estado se erige en educador de los ciudadanos con la única finalidad de garantizar un orden social. Mercedes Esteban señala que no es ésta su responsabilidad directa, y sí el impulso y el apoyo a quienes están en situación de proporcionarla: familias, escuela, medios de comunicación, organizaciones sociales, etcétera. Son los padres, mediante el aprendizaje de virtudes en el núcleo familiar, quienes están poniendo los cimientos de lo que serán más adelante valores cívicos.

En la tercera parte del libro en la que se trata la interrelación entre política y educación, Concepción Naval, incide en el sentido profundo de la educación para la ciudadanía, en su inseparable conexión con la educación moral y en la necesidad de conseguir un acuerdo respecto a los conocimientos, actitudes y destrezas. Señala: «Todas las concepciones de la ciudadanía se apoyan sobre un sistema de educación moral. De hecho, marginar la educación moral, sustituyéndola por una instrucción cívica, supondría un peligro para la vida política» (p. 149).

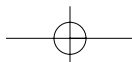
José Antonio Ibáñez-Martín entra a fondo en el diseño de la materia, que se inscribe en una corriente europea que se ha desarrollado tanto en organismos internacionales (el Consejo de Europa y la Unión Europea) como en legislaciones nacionales. Su descripción del proceso en España aclara la situación en la que nos encontramos. Tras años de incidentes diversos la LOE, aprobada el 6 de abril de 2006, introduce la «educación para la ciudadanía y derechos humanos».



Reseña

David Reyero, de forma incisiva, cuestiona la posibilidad de la educación cívica. «Por un lado, parece que el Estado quiere inhibirse absolutamente de algunos tipos de relaciones que mantienen los individuos entre sí, pues vivimos en una sociedad presuntamente liberal; pero, por otro, está tentado de influir en cuestiones que son responsabilidad clara de otros estamentos como las familias» (p.185). El error de fondo, afirma, está en la idea de que la ciudadanía no puede surgir sin intervención educativa del Estado. Existen razones para pensar que el Estado liberal sea la consecuencia y se mantenga gracias al impulso de la conciencia de la gente educada en determinados estilos de vida buena.

En el último capítulo, María Calvo y Javier M. Valle, tratan del derecho a una educación diferenciada y de la ciudadanía europea, respectivamente. Y es que el interés por un determinado aspecto de la educación, en este caso la educación para la ciudadanía, lleva a los investigadores a indagar o a retomar cuestiones que aportan planteamientos interesantes a la investigación y a la práctica educativa. Como apunta Concepción Naval: «Enunciaré seis relativamente nuevos debates en la educación para la vida ciudadana en una sociedad democrática, en cuanto que aportan nuevas dimensiones y perspectivas de participación ciudadana para la misma democracia y oportunidades de una vida más lograda para los ciudadanos. Así trataremos [...]: del fenómeno de la globalización [...]; de las tecnología de la información y la comunicación; la conciencia ecológica; el retorno de la virtud cívica; el papel de la educación superior y [...] la importancia de las relaciones familiares en la formación de las disposiciones sociales» (pp. 139-140).



En conclusión, diría que este libro aporta una reflexión, oportuna en el momento actual, sobre una serie de cuestiones que pueden propiciar una educación para la ciudadanía de calidad. ■

Elena Arbués

Profesora del Colegio «Agustín Gericó»

(Zaragoza, España)

Doctoranda del Programa de Educación de la

Universidad de Navarra, España.

ACERVO BIBLIOGRÁFICO

Adquisiciones recientes de la Facultad de Pedagogía

- APARISI, Ángela *et al.*
**Por un feminismo de la complementariedad.
Nuevas perspectivas para la familia y el trabajo**
EUNSA, España, 2002, 201 págs.
- AXIA, Giovanna
La timidez
Ediciones Internacionales Universitarias Madrid, España, 2002,
194 págs.
- BARRIO MAESTRE, José María
**Positivismo y violencia. El desafío actual de una
cultura de la paz**
EUNSA, España, 1997, 264 págs.
- BONAGURA, Patricia
**Exterioridad e Interioridad. La tensión
filosófico-educativa de algunas páginas platónicas**
EUNSA, España, 1991, 385 págs.
- BURGGRAF, Jutta
Vivir y convivir en una sociedad multicultural
EUNSA, España, 2000, 108 págs.
- CICERI, María Rita
El miedo
Ediciones Internacionales Universitarias, Madrid, España, 2003,
188 págs.
- DAHLBOM-HALL, Barbro
¡Mujer! ¡Atrévete a dirigir!
Ediciones Internacionales Universitarias, Madrid, España, 1996,
128 págs.

- HERNÁNDEZ-SAMPELAYO, María
Buena Vida, Vida Buena. Sugerencias para el siglo XXI
Ediciones Internacionales Universitarias, Madrid, España,
2000, 147 págs.

- LARA ROS, Sonia
La Evaluación Formativa en la Universidad a través de Internet
EUNSA, España, 2001, 341 págs.

- LE GAL, Jean
Los derechos del niño en la escuela.
Una educación para la ciudadanía
GRAO, España, 2005, 182 págs.

- LUCAS MARÍN, Antonio
Sociología: una invitación al estudio de la realidad social
EUNSA, España, 2004, 444 págs.

- MAÑÚ NOÁIN, José Manuel
Ser profesor hoy
EUNSA, España, 2004, 140 págs.

- MORENO RAMIRO, Fernando
Total Quality and Strategic Planning in Universities
EUNSA, España, 2002, 337 págs.

- PÉREZ BELLÓ, Arturo
Por qué llevan los padres a sus hijos a hacer deporte
Ediciones Internacionales Universitarias, Madrid, España,
1999, 178 págs.

- ROVIRA REICH, María de las Mercedes
Ortega desde el Humanismo Clásico
EUNSA, España, 2004, 3710 págs.

- RUIZ ARRIOLA, Claudia
Tradición, universidad y virtud. Filosofía de la educación superior en Alasdair Macintyre
EUNSA, España, 2000, 326 págs.

- SPAEMANN, Robert
Límites. Acerca de la dimensión ética del actuar
Ediciones Internacionales Universitarias, Madrid, España, 2003, 510 págs.
- VILADRICH, Pedro-Juan
La institución del matrimonio: Los tres poderes
Ediciones Rialp, España, 2005, 93 págs.
- GIL SERRANO, Aurora, *et al.*
El surrealismo. Guía didáctica
Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, Madrid, 1994, 40 págs.
- J.S. GOODMAN, Marilyn, *et al.*
Learning Through Art: The Guggenheim Museum Collection
Guggenheim Museum Publications, New York, 2001, 59 págs.
- MUSEO NACIONAL DEL PRADO
Museo del Prado: Evolución estilística en la pintura española
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Museo Nacional del Prado, España, 2002, 46 págs.
- MUSEO NACIONAL DEL PRADO
Museo del Prado: Velásquez, guía didáctica, monografías
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Museo Nacional del Prado, España, 2001, 24 págs.
- HERNANDEZ, Pedro
Diseñar y enseñar: Teoría y técnicas de la programación y del proyecto docente
Narcea, Madrid, 2001, 350 págs.
- ZABALZA, Miguel A.
La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas
Narcea, Madrid, 2002, 238 págs.

- HANNAN, Andrew, *et al.*
La innovación en la enseñanza superior. Enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales.
Narcea, Madrid, 2005, 196 págs.

- REARDON, Betty A.
La tolerancia: umbral de la paz
Santillana-Ediciones UNESCO, Madrid, 1999, 143 págs.

- LEVIN, Leah
Derechos humanos: preguntas y respuestas
Ediciones UNESCO, París, 1981, 157 págs.

- MEYER- Bisch, Patrice
Cultura democrática: un desafío para las escuelas
Ediciones UNESCO, París, 1995, 152 págs.

- DAY, Christopher.
Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado
Narcea, Madrid, 2005, 284 págs.

- TARDIF, Maurice.
Los saberes del docente y su desarrollo profesional
Narcea, Madrid, 2004, 234 págs.

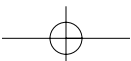
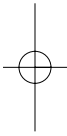
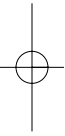
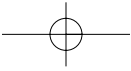
- HERNÁNDEZ, Pedro
Diseñar y enseñar. Teoría y técnicas de la programación y del proyecto docente
Narcea, Madrid, 2001, 350 págs.

- ZABALZA, Miguel Ángel
Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional
Narcea, Madrid, 2004, 165 págs.

- (editor) BERMEJO, Vicente
Desarrollo Cognitivo
Síntesis, Madrid, 2002, 511 págs.

- **Revista Complutense de Educación**
Publicaciones Universidad Complutense de Madrid, Vol. 16,
Núm. 1, 2005, 362 págs.
- **Revista Complutense de Educación**
Publicaciones Universidad Complutense de Madrid, Vol. 16,
Núm. 2, 2005, 756 págs.
- MONGE, Miguel Ángel
**Sin miedo: cómo afrontar
la enfermedad y el final de la vida**
EUNSA, Navarra, 2006, 178 págs.
- HANNAN Andrew, Harold Silver
La innovación de la Enseñanza Superior
NARCEA, Madrid, 2005, 196 págs.
- ZABALZA, Miguel A.
La enseñanza universitaria
NARCEA, Madrid, 2002, 238 págs.
- LEVIN, Leah
Derechos humanos: preguntas y respuestas
Ediciones UNESCO, París, 1981, 157 págs.
- MEYER-BISCH, Patrice
Cultura democrática: un desafío para las escuelas
Ediciones UNESCO, París, 1995, 152 págs.
- MIR, Costa Victoria *et al.*
Evaluación y postevaluación en educación infantil.
Cómo evaluar y qué hacer después
Narcea, Madrid, 2005, 262 págs.
- TOURTET, Lise
Lenguaje y pensamiento preescolar
Narcea, Madrid, 2003, 159 págs.

- MÉNDEZ, Zaballos Laura *et al.*
Adaptaciones curriculares en educación infantil
Narcea, Madrid, 2006, 190 págs.
- BARROS de Oliveira, Vera (coord.)
Evaluación psicopedagógica de 0 a 6 años. Observar, analizar e interpretar el comportamiento infantil
Narcea, Madrid, 2001, 173 págs.
- GÓMEZ Pérez, Rafael
Elogio de la bondad
RIALP, Madrid, 2004, 149 págs.
- REGIDOR, Ricardo
Las capacidades del niño
Palabra, Madrid, 2003, 398 págs.
- MACINTYRE, Alasdair
**Animales racionales y dependientes.
Por qué los seres humanos necesitamos las virtudes**
Paidós Básica, Barcelona, 2001, 204 págs.
- ESCARTÍ, Amparo (coord.) a.a.v.v.
Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte
GRAÓ, Barcelona, 2005, 143 págs.
- ESTOPÁ, Rosa (coord.) a.a.v.v.
Hablamos de lengua con niños y niñas
GRAÓ, Barcelona, 2006, 147 págs.
- A.A.V.V.
Estrategias organizativas de aula
GRAÓ, Barcelona, 2001, 207 págs.



NORMAS PARA LA REDACCIÓN Y PRESENTACIÓN DE COLABORACIONES

- 1) Las colaboraciones deberán ser originales.
- 2) Los autores remitirán sus manuscritos (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».
- 3) Todos los trabajos deberán presentarse impresos en computadora, en hojas tamaño carta por una sola cara y a doble espacio. En el caso de las reseñas, la extensión no deberá sobrepasar las tres cuartillas a doble espacio.
- 4) El original del trabajo deberá acompañarse de una copia en soporte informático (*diskette*). El trabajo deberá grabarse en documento de Word o formato RTF.
- 5) El escrito deberá ajustarse a la siguiente estructura:

Título del artículo.

Autor/es.

Resumen en español.

Texto del artículo.

Notas (si existen).

Referencias bibliográficas.

Abstract (resumen en inglés).

Perfil académico y profesional del autor/es.

Dirección del autor/es. Correo electrónico.

Palabras clave.

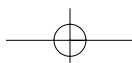
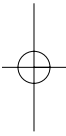
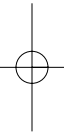
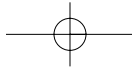
Key Words.

- 6) El resumen en español no deberá superar las 10-15 líneas, al igual que el resumen en inglés (*Abstract*).
- 7) El perfil académico y profesional de autor/es deberá ser breve (5-6 líneas) e incluirá sus principales líneas de investigación. La dirección electrónica del autor deberá ser preferentemente la personal.
- 8) Las referencias bibliográficas, hemerográficas, así como las notas aclaratorias deberán ir a pie de página, referidas en el texto con números arábigos secuenciales. La referencia a nota de pie de página sólo debe incluir: autor, título y página. Ejemplo: GAGNÉ, R., **La planificación de la enseñanza.**, pág. 186.
- 9) Al final del trabajo se incluirán la lista de referencias bibliográficas, por orden alfabético, que deberá ajustarse al siguiente formato:
 - 9.1 *Libros*: APELLIDOS del autor, INICIAL DEL NOMBRE., **Título del libro.**, Ciudad de publicación., Editorial., Año de edición., número de páginas.
Ejemplo: KAUFMAN, R., **Planificación de sistemas educativos.**, México., Trillas., 2000., 189 págs.
 - 9.2 *Revistas*: APELLIDOS del autor, INICIAL DEL NOMBRE., «Título del artículo», en **Nombre de la revista.**, Número o Volumen., páginas que comprende el artículo dentro de la revista.
Ejemplo: BERNAL GONZÁLEZ, M., «Remembranzas sobre el proyecto cultural de José Vasconcelos», en **Revista Panamericana de Pedagogía: Saberes y quehaceres del pedagogo.**, No. 2., págs. 49-62
- 10) Las tablas, gráficos o cuadros deberán ir con su correspondiente título y leyenda, numeradas correlativamente, y se enviarán en hojas aparte, indicando en el texto 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. El trabajo en el *diskette* o CD deberá estar guardado como un archivo separado.

- 11) Las observaciones realizadas por el Comité Editorial se enviarán a los autores para que las corrijan y las devuelvan en un plazo de tres días al editor de la revista. Las correcciones no podrán significar, en ningún caso, modificaciones considerables del texto original.
- 12) El autor recibirá un ejemplar de la revista en la que haya publicado su artículo.
- 13) Las reseñas de libros deberán ajustarse a la siguiente estructura: APELLIDOS del autor., **Título del libro.**, Ciudad de publicación., Editorial., Número de páginas del libro., NOMBRE y APELLIDOS del autor de la reseña.
- 14) El Consejo Editorial se reserva el derecho de introducir las modificaciones pertinentes en cumplimiento de las normas anteriores.
- 15) Los originales no serán devueltos.

Disponibles los números 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8 de Nueva Época. Años 2001, 2002, 2003, 2004, 2005 y 2006 en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Panamericana.





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 _____

E-mail _____

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@mx.up.mx

*Esta publicación se terminó de imprimir
en diciembre de 2006, 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.*