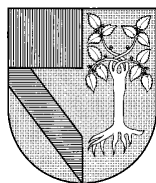


REVISTA PANAMERICANA DE PEDAGOGÍA

REVISTA SEMESTRAL/ NÚMERO 5/ NUEVA ÉPOCA/ ENERO 2004



UNIVERSIDAD
PANAMERICANA

FACULTAD DE PEDAGOGÍA

COLECCIÓN PEDAGÓGICA

Nueva Época No. 5

México, D.F., 2004

RECTOR DE LA UNIVERSIDAD PANAMERICANA

Lic. Sergio Raimond-Kedilhac Navarro

RECTOR DE LA UNIVERSIDAD PANAMERICANA, SEDE MÉXICO

Lic. José Manuel Núñez Pliego

DIRECTORA DE LA FACULTAD DE PEDAGOGÍA

Dra. María del Carmen Bernal González

CONSEJO EDITORIAL:

Dra. María del Carmen Bernal González

Lic. Rosario Camargo Espriú

Mtra. Regina Jiménez-Ottalengo

Dr. Héctor Lerma Jasso

Dra. Ana Teresa López de Llergo Villagómez

Dra. Beatriz Quintanilla Madero

Dra. Elvia Marveya Villalobos Torres

CONSEJO CONSULTIVO:

Mtra. María Pliego Ballesteros

Dra. Sara Rosa Medina Martínez

Mtro. Mario A. Castillo Sánchez Hidalgo

EDITOR RESPONSABLE

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 ext. 5357

Primera edición: diciembre, 2000.

ISSN 1665-0557

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:

Edith Castelán García
Mario A. Castillo Sánchez Hidalgo
Luz María Cruz de Galindo
Jorge Dettmer González
Sara Elvira Galbán Lozano
Gabriela Iturralde Espejo
Ingrid Kaiser Aranda
Héctor Lerma Jasso
Ana Teresa López de Llergo Villagómez
Jorge Medina Delgadillo
Sara Rosaura Medina Martínez
Mónica del Carmen Meza Mejía
María Eugenia Ocampo Granados
Claudia F. Ortega Barba
Isabel Parés Gutiérrez
María Pliego Ballesteros
Beatriz Quintanilla Madero
Rosario Sánchez Muñiz
Mónica Villareal García

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

Algunos desafíos del sistema educativo mexicano ante la globalización

Mario A. Castillo Sánchez Hidalgo

15

La formación de ingenieros en el siglo XXI

Jorge Dettmer González

29

Reciclar el entorno cultural

Sara Elvira Galbán Lozano

59

Evaluación didáctica de *software* educativo

Sara Elvira Galbán Lozano

Claudia F. Ortega Barba

71

La calidad de la educación en la sociedad del conocimiento

Gabriela Iturralde Espejo

81

Reflexión sobre la evaluación en la formación universitaria

Ingrid Kaiser Aranda

Isabel Parés Gutiérrez

Mónica Villareal García

113

***Winner or loser?* (en torno al «paradigma del éxito»)**

Héctor Lerma Jasso

131

Recursos de la educación familiar para dar sentido a la globalización

Ana Teresa López de Llergo Villagómez

Luz María Cruz de Galindo

195

Notas sobre la pedagogía presocrática en el refranero griego de los Siete Sabios

Jorge Medina Delgado

223

Hacia la construcción de un espacio europeo de educación superior

Sara Rosaura Medina Martínez

245

**La acción educadora y política del rito,
en la Antigua China**
Mónica del Carmen Meza Mejía 253

La conformación del «nosotros» en el aula
María Eugenia Ocampo Granados 265

**La pedagogía hoy: retorno a los principios y...
¡mar adentro!**
María Pliego Ballesteros 275

La modestia, revisitada
Beatriz Quintanilla Madero 285

**Madurez personal como
capacidad de compromiso**
Rosario Sánchez Muñiz 299

RESEÑAS

ANNE BROCKBANK, IAN MCGILL
Aprendizaje reflexivo en la educación superior
Sara Elvira Galbán Lozano 313

SATURNINO DE LA TORRE, OSCAR BARRIOS
Estrategias didácticas innovadoras
Edith Castelán García 317

MA. CRISTINA REYES LEYVA
**Las dimensiones de la libertad en
sein und seit de Martín Heidegger**
Ana Teresa López de Llergo Villagómez 322

ANTONIO RUÍZ RETEGUI
**«Pulchrum». Reflexiones sobre la belleza
desde la antropología cristiana**
Rosario Sánchez Muñiz 325

NUESTROS AUTORES:

EDITH CASTELÁN GARCÍA

Profesora de Educación Preescolar, Escuela Nacional de Educadoras.
Estudios de Licenciatura en Historia, Facultad de Filosofía y
Letras, UNAM.
Estudios de Maestría en Educación Familiar, Universidad
Panamericana.
Dirección electrónica: ecastela@mx.up.mx

MARIO A. CASTILLO SÁNCHEZ HIDALGO

Licenciado en Lengua y Literaturas Hispánicas,
Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
Maestro en Pedagogía, Universidad Panamericana.
Diplomado en Práctica Docente a nivel medio superior,
Instituto Panamericano de Ciencias de la Educación,
Universidad Panamericana.
Curso de Formación de Profesores de Inglés, Centro de
Enseñanza de Lenguas Extranjeras, UNAM.
Coordinador Académico de Humanidades, Universidad
Panamericana Preparatoria.
Dirección electrónica: mcastill@mx.up.mx

LUZ MARÍA CRUZ DE GALINDO

Licenciada en Trabajo Social, UNAM.
Maestra en Educación Familiar, Universidad Panamericana.
Maestrante en Historia del Pensamiento, Universidad Panamericana.
Docente de IEF, Escuela para Padres del Centro Escolar Cedros y Enlace.
Docente e Investigadora de IPCE, Universidad Panamericana.
Dirección electrónica: lmacruz@mx.up.mx

JORGE DETTMER GONZÁLEZ

Licenciado en Sociología, Universidad Iberoamericana.
Maestro en Ciencia Política, FLACSO-Ciudad de México.
Estudios de doctorado en El Colegio de México.
Investigador del Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM.
Profesor de Legislación Educativa, Facultad de Pedagogía,
Universidad Panamericana.
Dirección electrónica: dettjora@servidor.unam.mx

SARA ELVIRA GALBÁN LOZANO

Licenciada en Pedagogía, Universidad Panamericana..
Maestra en Pedagogía, Universidad Panamericana.
Profesora del Área Didáctica, Universidad Panamericana.
Dirección electrónica: sgalban@mx.up.mx

GABRIELA ITURRALDE ESPEJO

Licenciada en Pedagogía, Universidad Panamericana.
Ha trabajado en la elaboración de cursos y manuales para la Fundación para el Desarrollo Empresarial del Pequeño Comercio de Grupo Corvi.
Es asesora de tercero de Secundaria en el Instituto Asunción de México.
Dirección electrónica: gabs_iturralde@hotmail.com

INGRID KAISER ARANDA

Licenciada en Pedagogía, Universidad Panamericana.
Asistente de la Dirección de la Facultad de Pedagogía y del Departamento de Formación Docente, Universidad Panamericana.
Dirección electrónica: ikaiser@mx.up.mx

HÉCTOR LERMA JASSO

Licenciado en Pedagogía, Universidad Panamericana.
Licenciado en Filosofía, Universidad Panamericana.
Doctor en Filosofía, Universidad de Navarra.
Autor de:
La subjetividad en Juan Jacobo Rousseau, Ed. EUNSA.
¿Qué tipo de alumno soy? Ed. Trillas.
Paternidad excelencia o fracaso. Ed. Minos.
Colaborador habitual de la Revista ISTMO.
Ha impartido, en el país y en el extranjero, una gran cantidad de cursos a empresarios, padres de familia y maestros.
Dirección electrónica: hlerma@mx.up.mx

ANA TERESA LÓPEZ DE LLERGO VILLAGÓMEZ

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

JORGE MEDINA DELGADILLO

Licenciado en Filosofía, Universidad del Valle de Atemajac (UNIVA).
Maestrante en Pedagogía, Universidad Panamericana.

Autor de: **Valores 2**, Ed. Santillana, 2001; **Valores 5**, La Salle, 1999; **Valores 6**, La Salle, 1999; **Formación cívica y Ética I**, Ed. Santillana, 2002; **Formación cívica y Ética II**, Ed. Santillana, 2002; **Etimologías grecolatinas del Español**, Ed. Santillana, 2002.
Dirección electrónica: jmd@terra.com

SARA ROSAURA MEDINA MARTÍNEZ

Maestra en Sociología de la Educación, Universidad de Londres del Reino Unido.

Doctora en Pedagogía, UNAM.

Especialización en Desarrollo Económico, Instituto Nacional de Administración Pública de España.

Colaboradora en revistas arbitradas nacionales e internacionales. Autora de cinco obras y cuatro en coautoría.

Actualmente se desempeña como Consultora en Educación y es Maestra Titular del Seminario de Educación Superior y de Posgrado y Políticas Públicas, del Programa de Posgrado en Pedagogía de la UNAM.

Dirección electrónica: smedina@prodigy.net.mx

MÓNICA DEL CARMEN MEZA MEJÍA

Licenciada en Pedagogía, Universidad Panamericana.

Maestra en Dirección de Empresas, IPADE.

Maestra en Pedagogía, Universidad Panamericana.

Doctora en Pedagogía, Universidad de Navarra, España.

Dirección electrónica: mmeza@mx.up.mx

MARÍA EUGENIA OCAMPO GRANADOS

Licenciada y maestrante en Pedagogía, Universidad Panamericana.

Actualmente es profesora de asignaturas del área sociológica en la Licenciatura en Pedagogía, Universidad Panamericana, México.

Dirección electrónica: mocampo@mx.up.mx

CLAUDIA F. ORTEGA BARBA

Licenciada en Ciencias de la Comunicación, UNAM.

Maestra en Ciencias de la Comunicación, UNAM.

Diplomado en Comunicación e Imagen Corporativa.

Dirección electrónica: cortega@mx.up.mx

ISABEL PARÉS GUTIÉRREZ

Licenciada en Pedagogía, Universidad Panamericana.

Trabaja en el Departamento de Formación Profesional Continua, Universidad Panamericana.

Dirección electrónica: ipares@mx.up.mx

MARÍA PLIEGO BALLESTEROS

Maestra en Filosofía, UNAM.

Profesora fundadora de la Facultad de Pedagogía en la Universidad Panamericana.

Colabora en el programa Empresa-Familia en el curso de Apreciación del Arte del IPADE.

Autora de: **Valores y autoeducación**, Ed. Minos; **Tu familia merece libertad**. Ed. Minos; **Los valores y la familia**. Ed. Minos.

BEATRIZ QUINTANILLA MADERO

Médico Cirujano, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México.

Doctora en Medicina y Cirugía, Universidad de Navarra, España. Especialista en Medicina Familiar, UNAM, México.

Especialista en Psiquiatría, Universidad de Navarra, España.

Research Fello, Universidad de Cambridge, Inglaterra.

Miembro de la Asociación Mexicana de Psiquiatría.

Certificada por el Consejo Mexicano de Psiquiatría.

Miembro de la Sociedad Mexicana de Neuropsiquiatría.

Miembro fundador de la Escuela de Medicina de la Universidad Panamericana.

Catedrática de Psicología Médica y Psiquiatría de la Escuela de Medicina, Universidad Panamericana.

Director del Departamento de Psiquiatría y Psicología Médica de la Escuela de Medicina, Universidad Panamericana.

Colaboradora de la revista ISTMO y de revista especializadas.

Coautora de diversos libros, entre otros: **No te rindas ante los trastornos del peso**. Ed. Rialp, Madrid, 1990; **Anorexia Nerviosa. Manifestaciones psicopatológicas fundamentales**. Ed. EUNSA, Pamplona, 1995.

Dirección electrónica: bquintan@mx.up.mx

ROSARIO SÁNCHEZ MUÑIZ

Licenciada en Filosofía, Universidad Panamericana.

Maestra en Educación Familiar, Universidad Panamericana.

Estudios de doctorado en Filosofía, Universidad de Navarra, España.

Coordinadora general del Instituto Panamericano de Ciencias de la Educación

Dirección electrónica: rmuniz@mx.up.mx

MÓNICA VILLAREAL GARCÍA

Licenciada en Pedagogía, Universidad Panamericana.

Maestra en Pedagogía, Universidad Panamericana.

Dirección electrónica: mvillare@mx.up.mx

PRÓLOGO

«No hay más que un camino para el progreso de la educación, como en todas las cosas humanas, el de la ciencia guiada por el amor: sin ciencia, el amor es impotente; sin amor, la ciencia es destructiva».

B. Russell

La educación no es sólo tarea de buena voluntad, sino también de ciencia y sabiduría. La educación, pues, conlleva un saber y un querer, esto es: sabiduría y voluntad. Con toda razón Aristóteles, al iniciar su **Metafísica**, afirmó que: «Todos los hombres desean por naturaleza el saber», mostrando de este modo, la tendencia intrínseca de todo ser humano hacia la sabiduría.

Hoy, la educación es un ámbito especialmente problemático y, por lo mismo, cargado de interrogantes de singular interés para el ser humano, pues toda persona se encuentra, de algún modo, vinculada al proceso educativo. Este deseo de saber, de proporcionar respuestas a interrogantes y problemas, nos ha impulsado a solicitar, a distinguidos especialistas del ámbito educativo, que aborden alguno de los saberes y quehaceres del pedagogo. Las respuestas a tales cuestiones, configuran el contenido de la presente **Revista Panamericana de Pedagogía**.

El doctor Héctor Lerma Jasso profundiza, con sabiduría, en un tema tan persistente como conflictivo: *Winner or Loser?* (*En torno al paradigma del éxito*).

La doctora Ana Teresa López de Llergo Villagómez y la maestra Lucy Cruz de Galindo han dado respuestas ilustrativas a los *Recursos de la educación familiar para dar sentido a la globalización*, tema vital y de ardua realización práctica.

El licenciado Jorge Medina Delgadillo nos presenta unas luminosas y sugestivas *Notas sobre la Pedagogía presocrática en el refranero griego de los Siete Sabios*.

La doctora Sara Rosaura Medina Martínez escribe acertadamente sobre un tópico actual: *Hacia la construcción de un espacio europeo de la educación superior*.

La doctora Mónica Meza Mejía aborda, con conocimiento y agudeza, *La acción educadora y política del rito, en la antigua China*.

Las licenciadas Ingrid Kaiser Aranda e Isabel Parés Gutiérrez, y la maestra Mónica Villareal García ofrecen alternativas educativas basadas en una *Reflexión sobre la evaluación en la formación*.

La maestra Rosario Sánchez Muñiz analiza la *Madurez personal como capacidad de compromiso*, tema lleno de guías valiosas.

La doctora Beatriz Quintanilla se ha ocupado de *La modestia, revisitada*, a modo de síntesis relacional de cuantos elementos configuran esta materia de tan necesario rescate.

La maestra María Pliego Ballesteros expone, con certera precisión, algunas orientaciones sobre *La pedagogía hoy*.

La licenciada Ma. Eugenia Ocampo Granados estudia una noción imprescindible: *La conformación del «nosotros» en el aula*.

La maestra Sara Galbán Lozano y la licenciada Claudia Ortega Barba plantean adecuadas orientaciones a la vigente y problemática *Evaluación didáctica de software educativo*.

El maestro Jorge Dettmer González señala interesantes propuestas que van apuntalando, eficazmente, *La formación de ingenieros en el siglo XXI*.

La licenciada Gabriela Iturralde Espejo traza atinadamente lo que es, en la pedagogía actual, un punto neurálgico: *La calidad de la educación en la sociedad del conocimiento*.

El maestro Mario Castillo proporciona respuestas sensatas a las interrogantes actuales de *Algunos desafíos del sistema educativo mexicano ante la globalización*.

A todos ellos mi gratitud, como editora, por un trabajo bien hecho, imaginativo y fecundo en ideas. En todos y cada uno de los colaboradores deseo ver cumplidas las palabras de Descartes: «El bien que hemos hecho nos da una satisfacción interior que es la más agradable de todas las pasiones».

Para el pensamiento chino, escribir, pintar o trazar caligrafía son otras formas de cumplir moralmente. La perfección de la obra, su calidad estética, depende por completo de la verdad humana del artista, de su calidad ética. Ética y Estética encarnan la lección china.

La revista número cinco de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Panamericana está dirigida a los formadores, y especialmente a quienes se ocupan de este campo de la educación, asimismo a nuestros estudiantes de Licenciatura y Maestría en Pedagogía, y a los maestros en Educación Familiar. Mi anhelo es que, cuanto en esta revista se expone, despierte el deseo de saber y, asimismo, ofrezca respuestas adecuadas a las preguntas y proporcione, a todos, orientaciones eficaces.

Marveya Villalobos

ALGUNOS DESAFÍOS DEL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO ANTE LA GLOBALIZACIÓN

Mario A. Castillo Sánchez Hidalgo

RESUMEN

El escrito aborda la problemática que enfrenta el Sistema Educativo Mexicano ante la globalización. Se parte de dos líneas de análisis:

- a) El sistema educativo mexicano.
- b) La globalización.

En el texto se realiza una somera descripción de las dimensiones del sistema educativo mexicano y se comenta el proceso histórico que éste ha seguido. Posteriormente, se plantea el reto que la educación en México encara frente a la apertura que supone la globalización.

En una segunda línea de análisis, se describe la globalización en sus distintos ámbitos y se comenta cuáles han sido los factores que han catalizado este fenómeno; al mismo tiempo, se señalan cuáles son sus problemas y contradicciones.

ANTECEDENTES

A. LOS RETOS QUE DEBERÁ ENFRENTAR LA EDUCACIÓN EN MÉXICO

Para bien o para mal, la globalización ha llegado para quedarse. En el tejido social mexicano, el asunto no es menor: se tiene que incorporar al progreso a un buen número de mexicanos que viven en francas condiciones de pobreza. Si se logra esto, el siguiente paso hacia la globalización consistiría en una inserción en condiciones equitativas frente al resto de las naciones (al menos, frente a los principales

socios comerciales de México: Estados Unidos, Canadá, la Unión Europea, fundamentalmente) para garantizar un nivel adecuado de bienestar.

En ese sentido, la educación cobra –vuelve a hacerlo– una vital importancia. Sería una injusticia negar que México ha venido desarrollando una gran obra educativa ¹. La cobertura educativa ha alcanzado gran parte del territorio nacional. Con todo, existe una serie de retos a los que se tendrá que hacer frente para que la inserción de México al concierto globalizado de las naciones sea, además de tardío, adecuado. Ya desde 1988, Gilberto Guevara Niebla apuntaba cinco desafíos que la educación mexicana debería resolver ²:

1. *El desafío de la equidad*. Implica modificar las pautas de asignación de los recursos educativos de manera que las oportunidades de educación se distribuyan con mayor equidad entre grupos de ingresos, entidades federativas, regiones, y el medio rural y urbano.
2. *El desafío de la calidad*. Para mejorar el proceso de aprendizaje es urgente examinar a fondo la formación docente, los mecanismos de actualización y promoción de los maestros en ejercicio, así como las prácticas de supervisión, sin dejar de establecer sistemas adecuados para evaluar el funcionamiento del sistema escolar. Para asegurar la relevancia de los contenidos educativos será importante definir mayores espacios de autonomía y decisión en los que se expresen las instancias estatales, municipales y locales. La calidad educativa no se

¹ Cfr. Juan Prawda (2001). **Logros, inequidades y retos del futuro del sistema educativo mexicano**. En este texto, Prawda menciona entre otros, un dato contundente: de acuerdo a la información oficial provista por la Secretaría de Educación Pública, la tasa de analfabetismo de la población mayor de 15 años, indicador social mundialmente aceptado para medir una función de desarrollo nacional, se redujo a menos del 10% en 1999.

² Cfr. Gilberto Guevara Niebla, compilador (1992). **La catástrofe silenciosa**. Es importante señalar que, si bien, el texto coordinado por Guevara Niebla aparece publicado en forma de libro en 1992, ya desde 1988, la revista mexicana **Nexos** había convocado a un grupo de especialistas a hacer un diagnóstico de la educación nacional. El resultado de esas reflexiones es un libro que explora el problema de la educación en México hasta finales de 1988.

agota solamente en el aprendizaje ni en la relevancia de los contenidos, debe buscarse la formación de valores. Sobre todo, en aquéllos relacionados con la moral social.

3. *El desafío del financiamiento.* Es una realidad la escasez de recursos financieros asignados al sector educativo. Además, la profesión docente deberá alcanzar los niveles de remuneración a los que justamente tiene derecho.
4. *El desafío de la productividad, el empleo y la revolución científico-tecnológica.* La educación mexicana deberá estar a la altura de los requerimientos que le plantean los procesos productivos, sujetos como están a acelerados cambios tecnológicos en el contexto de una economía heterogénea.
5. *El desafío de la participación social.* La educación se enfrenta al desafío de articularse con la sociedad civil a la que sirve, a través de una participación orgánica de sus diversos sectores.

A.1. El Sistema Educativo Mexicano y sus Dimensiones

Juan Prawda define al Sistema Educativo Mexicano como: «El conjunto de normas, instituciones, recursos y tecnologías destinadas a ofrecer servicios educativos y culturales a la población mexicana de acuerdo con los principios ideológicos que sustentan al Estado mexicano y que se hallan expresados en el Artículo Tercero Constitucional, el cual es producto de la confluencia de dos corrientes de pensamiento: el liberalismo mexicano que se reafirma con la Guerra y las Leyes de Reforma de 1859 y 1861, y los principios de justicia social, vida democrática, no reelección y participación del Estado en el quehacer educativo nacional que postula la Revolución Mexicana. Ambas corrientes se conjugan en la Constitución de 1917, que es la que rige actualmente la vida de la nación»³.

A.1.1. Síntesis histórica del sistema educativo mexicano

El sistema educativo mexicano puede encontrar su primer origen en la visión y los esfuerzos de José Vasconcelos. Vasconcelos, rector de la Universidad Nacional en la administración

³ Prawda, **op.cit.**, p.17.

del presidente interino Adolfo de la Huerta (1920), entiende que el Artículo Tercero Constitucional es letra muerta, fundamentalmente por la incapacidad técnica, administrativa y financiera de los municipios para proporcionar la educación primaria, por lo que en 1921 se establece la Secretaría de Educación Pública, de la cual el presidente Álvaro Obregón lo designa su primer titular. Es a partir de ese momento, cuando el Estado toma en sus manos el quehacer educativo.

Con el **Plan Sexenal** del presidente Cárdenas, se establece el primer intento de planificación nacional en materia educativa, en medio de grandes disputas ideológicas entre nacionalistas y marxistas. Con Jaime Torres Bodet (en 1943), la educación cobra un impulso quizá equiparable al que logra Vasconcelos. Torres Bodet logra erradicar el analfabetismo hasta en un 50%, además de proponer un cambio en la redacción del Artículo Tercero Constitucional. En su segundo período al frente de la SEP (1952-1958), Torres Bodet logra instrumentar lo que fue, en su momento, la tarea educativa más ambiciosa: El **Plan de Once Años**. Se trató del primer instrumento de planificación oficial del sistema educativo mexicano posrevolucionario. Sin embargo, el Plan no alcanzó el objetivo fundamental de ofrecer para 1970, once años después de haberse iniciado en 1959, la primaria a toda la población escolar en edad de recibirla. El sistema educativo habría de esperar otros diez años (1980), antes de poder convertir ese anhelo revolucionario en realidad. En 1973, se promulga la **Ley Federal de Educación**, la cual pretende establecer las prerrogativas del Gobierno Federal en materia educativa y los ámbitos de competencia de los Estados y municipios. En 1978, se considera prioritaria la educación preescolar. En 1980, se ofrece educación primaria a toda la población en edad escolar correspondiente. Es en esa época cuando se garantiza que haya una escuela primaria o equivalente en prácticamente todas las localidades del país.

Durante el gobierno del presidente Salinas de Gortari, se hace una reforma importante al Sistema Educativo Mexicano, al instrumentarse el **Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica** (en mayo de 1992). El **Acuerdo** establece que el sistema educativo mexicano debe ser flexible, de mejor calidad y otorgar poder de decisión en la educación a los Estados, municipios y padres de familia. Carlos Ornelas establece que, con este documento, el Estado da un paso sustancial en la descentralización de la SEP⁴. Al año siguiente, se promulga la **Ley General de la Educación**. Ambos documentos proporcionan, en palabras de Ornelas, el marco para la transición del SEM⁵ para hacer de la escuela una institución más democrática, pero esto depende más de la sociedad civil.

A lo largo de estos párrafos, se ha buscado demostrar el esfuerzo desarrollado para garantizar educación a toda la población⁶. Estas tareas, iniciadas de manera notoria por Vasconcelos y continuadas en las siguientes administraciones, han tratado de armonizar el contexto histórico-social, las directrices políticas y las necesidades sociales en una nación con marcadas deficiencias y desigualdades.

A.1.2. Dimensiones del sistema educativo mexicano

No hay duda de que el desarrollo educativo contribuye al desarrollo económico y social de un país. La manera en la que puede contribuir se entiende en función de la construcción y correcta operación de un sistema. En este caso, del sistema educativo nacional. El vínculo será más positivo en la manera en que el sistema aumente simultáneamente su eficiencia externa

⁴ Carlos Ornelas (2002). **El sistema educativo mexicano, la transición de fin de siglo**.

⁵ Sistema Educativo Mexicano, por sus siglas.

⁶ No incluyo en esta síntesis, el **Compromiso Social por la Calidad de la Educación**, firmado en 2002 por la actual administración, toda vez que desconozco el posible impacto que pueda tener en el Sistema Educativo Mexicano.

o pertinencia, su eficiencia interna, efectividad, equidad y capacidad de gestión institucional en todos los niveles de decisión, especialmente al nivel de la escuela y su entorno comunitario.

En un esfuerzo por definir las diferentes dimensiones del SEM, se utilizará la metodología propuesta por Prawda⁷.

La *eficiencia externa o pertinencia* mide el grado en que el sistema educativo provee los conocimientos, aprendizajes, habilidades y destrezas requeridos en el mercado laboral, así como los valores y actitudes que reclama una sociedad.

La *eficiencia interna* puede definirse bajo dos perspectivas: por un lado, como el grado de cobertura, que está impactado por otros factores como la reprobación o la deserción; además, esta eficiencia tiene que ver con la transición de un nivel educativo a otro; otra perspectiva de análisis se relaciona con la forma en que se asigna y se consume todo tipo de recursos (dinero, personas, cosas, tecnología, tiempo y organización escolar).

La *efectividad* mide el grado de adquisición de los conocimientos, valores, actitudes y competencias, por parte de los estudiantes, que fijan oficialmente los planes y programas de estudio de un país.

La *equidad* mide la diferencia en las oportunidades de acceso, permanencia, y egreso del sistema educativo en todos sus niveles y modalidades, así como en la calidad del servicio educativo que se ofrece a diferentes grupos poblacionales.

La *capacidad de gestión* se manifiesta por:

- a) La posibilidad que tienen las autoridades del nivel superior en una organización para fijar políticas, estrategias y prioridades acordes al sistema, así como para evaluar los resultados e impactos de las decisiones.
- b) La posibilidad que poseen las autoridades de los niveles inferiores (la escuela y su entorno) de traducir operativamente las políticas en acciones concretas y de administrar eficientemente los recursos asignados.

⁷ Prawda. **Ibidem.**, pp.17-36.

A.2. Apertura y Globalización

El contexto de apertura y globalización mundial en el que nos desenvolvemos, así como la mayor dependencia de nuestra economía con la estadounidense (principalmente) someten a prueba nuestras estructuras y procesos respecto a los de nuestros socios norteamericanos. El reto es hacerse competitivo y desenvolverse en un mundo con fronteras mucho más amplias, donde la economía parece convertirse en el detonador de una nueva configuración mundial capaz de influir en las diferentes facetas de la cultura humana –también en el orden social y político–. Así, surgen grandes interrogantes respecto al prevalecimiento de las normas, valores principios y pautas culturales de cada país.

Esta impronta no excluye a la educación, que jugará un papel protagónico en la definición del perfil futuro de nuestro país. La competitividad de un país, a corto plazo, la determinan –en palabras de J. Estefanía– los costos de producción⁸. A largo plazo, sin embargo, la competitividad está más relacionada con el desarrollo de la ciencia y la tecnología, la preparación, el perfil y valores de la gente; aspectos todos en los que el sistema educativo influye de manera determinante.

El esfuerzo de modernización del sistema que contempla la actualización de métodos, tecnología, docentes y vínculos con el sistema productivo, además de responder al crecimiento de la demanda educativa y al mejoramiento de la administración del sector, ha quedado rápidamente superado por las crisis económicas recurrentes. La actualización tecnológica no es suficiente, el modelo educativo resulta ineficaz; se demanda que sea más completo, con visión de largo plazo, abierto y dinámico, eficiente y eficaz, que contemple al hombre tanto en su dimensión personal como social.

⁸ Cfr. Joaquín Estefanía. **La nueva economía: la globalización.**

B. HACIA UNA DEFINICIÓN DE GLOBALIZACIÓN

Hay quien considera que la globalización es el último avatar del neoliberalismo. Otros establecen que es una consecuencia natural de la evolución sociocultural. La globalización es uno de los fenómenos más controvertidos de nuestros tiempos. Unos lo consideran como una vía de salvación para la humanidad, mientras que otros ven en este proceso el camino que lleva al infierno, sobre todo los pueblos pauperizados. Los acontecimientos ocurridos el fatídico 11 de septiembre de 2001, o los derivados en las reuniones de Seattle, Washington o Davos ilustran esa tensión⁹.

A pesar del carácter triunfalista del discurso que la acompaña, la globalización sigue siendo un problema; un análisis de las diferentes consecuencias sociales, económicas y políticas de su desarrollo invita a plantear las preguntas de su viabilidad y de su futuro: ¿Sería la globalización un sistema sin límites e impecable? ¿Qué futuro proyecta este sistema para la humanidad –al menos para el país–? Una tercera pregunta bien podría ser: ¿Y después de la globalización, qué sigue para el mundo?

Desde un punto de vista cronológico, F. Sachwald¹⁰ establece que son los consultantes y especialistas de estrategias empresariales quienes descubrieron la globalización a principios de los años 1980.

Según I. Wallerstein, citado por Ulrich Beck (**¿Qué es la globalización?**)¹¹, el sistema ha sido siempre mundial (global); cruza las fronteras políticas, nunca se ha constituido de manera separada a los Estados y sin relaciones mutuas. La división del trabajo ha cruzado siempre las fronteras, constituyendo así

⁹ Para el anecdotario, valdría la pena recordar el término de *globalifóbico* acuñado por el entonces presidente Ernesto Zedillo al hacer mención de las protestas que algunas organizaciones realizaban en las ciudades en donde se realizaban foros o reuniones a favor de la globalización.

¹⁰ F. Sachwald, «Mundialización: de la economía a la política», en **Nexos**, núm. 288, 2001.

¹¹ Ulrich Beck (1998). **¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización.**

cadena de mercancías que responden a las descripciones exactas de lo que actualmente se llama *producto global*. Hoy en día se habla de automóviles mundiales porque son fabricados a partir de componentes que vienen de diferentes países; igual era el caso de los grandes barcos del siglo XVII. Cuando se estudian las condiciones de producción del pan, alimento básico de la vida moderna, se observa que el trigo debía cruzar muchas fronteras antes de alcanzar su destino final: las grandes ciudades. Estas últimas no hubieran subsistido sin este negocio.

Longchamp (también citado por Beck), ubica la génesis de la globalización a partir de las dos guerras mundiales. Señala que la globalización caracteriza nuestras estructuras al final de la Guerra Fría; para alcanzar sus metas, le hacía falta todavía un desarrollo máximo de los instrumentos técnicos y políticos como son: la electrónica, la informática, la evolución de los transportes aéreos...

Esta incertidumbre cronológica ilustra los diferentes momentos históricos o acepciones subyacentes al término de globalización. De un lado, se ha hablado del proceso de internacionalización de la economía, del otro se hizo referencia tanto a la multinacionalización como el proceso mismo de integración, a nivel planetario, de las economías de los diferentes países¹².

Es cierto que el proceso de la globalización no surge de la nada. Por lo general, la globalización conjunta varios factores, entre los que pueden referirse tres:

¹² De hecho, por *internacionalización* se hace referencia al hecho de que a principios de los años ochenta, las relaciones económicas entre las naciones se concebían en una perspectiva de integración creciente de las materias primas, intercambio de productos manufacturados, tecnologías, etcétera. Al respecto, éste es un fenómeno antiguo y anterior al capitalismo; es en este sentido lo que menciona Wallerstein. Por otra parte, el concepto de *multinacionalización*, se refiere al fenómeno ocurrido poco después de la primera y segunda guerras mundiales, que consiste en la extensión extraterritorial de las actividades económicas nacionales. Este movimiento tuvo diferentes intensidades en función de los sectores contemplados: petróleo, automóvil, vestimenta y explotación minera; se ubica aquí la interpretación de Longchamp mientras se relaciona la perspectiva de Sachwald al concepto de globalización. Sin embargo, cabe señalar que en realidad no existe una distinción rígida entre las diferentes interpretaciones señaladas.

- El campo ideológico.
- El proceso político.
- El desarrollo económico.

Para efectos de este trabajo, se puede resumir la dinámica de la globalización en los últimos 50 años destacando los vínculos, cada vez más estrechos, que une este proceso al neoliberalismo como sistema de pensamiento, como modo de producción y de consumo.

Beck señala que, tal como se presenta hoy en día, el neoliberalismo es algo totalmente diferente al capitalismo clásico del siglo XIX. El neoliberalismo nace en Europa y en los Estados Unidos poco después de la Segunda Guerra Mundial y tiene como objetivo fundamental luchar rotundamente contra el intervencionismo del Estado tanto en las transacciones económicas como en la producción del bienestar social¹³. Desde la perspectiva de algunos autores, el Estado, por sus intervenciones tanto en lo económico como en lo social, es un obstáculo al desarrollo y a la libertad, por lo que a este respecto deben limitarse sus prerrogativas y promover, al contrario, la libertad del mercado.

B.1. La Globalización y sus Catalizadores

La globalización puede ser entendida como el proceso de creciente interconexión, influencia recíproca e interdependencia de las diferentes comunidades humanas que pueblan la Tierra, así como de las diferentes regiones y especies presentes en el planeta. Evidentemente, el proceso de globalización puede ser tan viejo como la humanidad misma. ¿Qué acaso el proceso de conquista y posterior poblamiento de las Américas no fue un proceso de globalización? La invasión europea de

¹³ Apresurando un poco quizá la acotación, bien vale decir que uno de los desafíos que la educación en México deberá enfrentar, irá en el sentido del papel que el Estado deberá tener en la tarea educativa. Quizá habrá que pasar del Estado administrador, al del Estado como rector de la política educativa.

nuestros continentes siglos atrás, marca un tiempo de imposición, a la fuerza, entre otras cosas, de la cultura occidental y la fe cristiana a los sobrevivientes de una empresa que aniquiló, en palabras de Edmundo O’Gorman, a cerca de 90 millones de personas y más de 1000 culturas ¹⁴.

Este viejo proceso de globalización se ha caracterizado, en años recientes, por una aceleración sin precedentes –sacudiendo las creencias, ideas y costumbres– del número de instituciones, grupos, comunidades y personas a escala planetaria.

Existen cuatro catalizadores cruciales de la dinámica de la globalización:

- a) El desarrollo de nuevas tecnologías de la información y la comunicación.
- b) La caída de la URSS y de sus satélites, así como la mayor parte de los regímenes políticos, económicos y militares que aún escapaban a las directrices de las potencias capitalistas noratlánticas.
- c) El ascenso y la consolidación de empresas transnacionales extremadamente poderosas –industrias, bancos, empresas de comunicación– capaces de explotar al máximo tanto los recursos como las debilidades de la mayor parte de las repúblicas, regiones y regímenes del globo.
- d) La producción y diseminación de una «ideología de la globalización», según la cual todo este complejo y ambiguo conjunto de procesos sociales sería un solo proceso natural, universal e inevitable, que llevaría necesariamente al mejor de todos los mundos posibles en cada región y país del orbe –una especie de destino irreversible que ninguna persona, institución o comunidad humana sensata, razonable y confiable podría ni debería cuestionar en lo más mínimo–.

B.2. Contradicciones del Proceso de la Globalización

Las consecuencias de las dinámicas antes descritas, sin embargo, no son las mismas para todas las partes implicadas en

¹⁴ Cfr. Edmundo O’Gorman. **La invención de América.**

ellas, ni tiene tampoco cada participante la misma capacidad de decisión sobre tales repercusiones, ni los mismos recursos para aprovechar o evitar las implicaciones de esos procesos.

B.3. A Manera de Conclusión

Sin lugar a dudas, la globalización es un fenómeno que caracteriza tanto al final del siglo XX como al principio del tercer milenio. Intrínsecamente, dicho fenómeno se relaciona con el desarrollo del sistema capitalista. Con la caída del muro de Berlín y el derrumbe del socialismo, mucha gente considera la globalización como la única e ineludible vía de desarrollo para todas las naciones de la Tierra. Sin embargo, un análisis de las consecuencias políticas, sociales, económicas y culturales requiere un replanteamiento de la cuestión de la legitimidad y del futuro de dicho proceso. ¿Sería la globalización un sistema sin límites e impecable? El análisis (aunque somero) que se realizó anteriormente, indica lo contrario. Por tener vínculos estrechos con el capitalismo, la globalización se caracteriza por su anhelo de la ganancia, la competencia, el individualismo, el debilitamiento del Estado y de los procesos democráticos, por lo que se plantea la cuestión del futuro tanto de la humanidad como de la propia globalización como proyecto de sociedad, modo de producción y de consumo ¹⁵.

Hablar a futuro de la globalización es, en otras palabras, hablar de la relevancia y de la vitalidad de las alternativas. Tal como se ha descrito, la globalización no representa ningún futuro flamante para la humanidad; su verdadero futuro consiste en una conversión, cuya característica se conjuga en los siguientes términos: poner la economía al servicio de los pueblos, rechazar los objetivos limitados del individualismo, del

¹⁵ Sobra decir entonces que las implicaciones que la globalización tiene y tendrá sobre la educación habrán de poseer un impacto decisivo en la instrumentación de las políticas de desarrollo social de los países. Sobre todo en las economías emergentes, como es el caso de México.

productivismo y del consumo promoviendo el derecho a la vida, la liberalización y la justicia. En la misma línea de pensamiento, cabe mencionar también la reconstrucción del Estado, la rehabilitación de la participación ciudadana y de los servicios públicos; la promoción de los valores colectivos, el respeto a la diferencia cultural y religiosa.

Tal proyecto no cae del cielo, se lleva a cabo a través de las organizaciones y de la participación de cada uno. Éste es el reto de la educación. ●

BIBLIOGRAFÍA

- BECK, U., **¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización.**, 1998.
- ESTEFANÍA, J., **La nueva economía: la globalización.**
- GUEVARA NIEBLA, G. (compilador)., **La catástrofe silenciosa.**, 1992.
- O'GORMAN, E., **La invención de América.**
- ORNELAS. C., **El sistema educativo mexicano, la transición de fin de siglo.**, 2002.
- PRAWDA, J., **Logros, inequidades y retos del futuro del sistema educativo mexicano.**, 2001.
- SACHWALD, F., «Mundialización: de la economía a la política», en **Nexos.**, No. 288, 2001.

LA FORMACIÓN DE INGENIEROS EN EL SIGLO XXI

Jorge Dettmer González

RESUMEN

Ante un entorno desbordante de cambios –tecnológicos, sociales, culturales, económicos...–, la educación superior ha necesitado responder de forma radical: sólo este ajuste le permitirá estar a la altura de la transformación que se le está exigiendo.

La enseñanza de la ingeniería representa un renglón enormemente sensible a estas nuevas y complejas realidades académicas, administrativas y curriculares que surgen de unos requerimientos sin precedente pero, sobre todo, de un país también en plena transición. Sólo al cuestionar a profundidad los fines últimos de su vocación, será que los ingenieros de este milenio redefinan su papel y contribución para la mejora y fortalecimiento de esta nueva sociedad que hoy empieza a desplegarse.

INTRODUCCIÓN

En las últimas dos décadas, la mayor parte de los sistemas de educación superior en general y de enseñanza de la ingeniería en particular, han experimentado importantes transformaciones con objeto de responder a las nuevas y complejas realidades derivadas de fenómenos tales como: la globalización; la explosión de nuevas tecnologías (particularmente de las tecnologías de la información y las telecomunicaciones); el surgimiento de nuevas formas de producción y utilización del conocimiento; así como la conformación de nuevas

estructuras organizacionales de las empresas, basadas en sistemas de relaciones menos jerárquicas y más horizontales.

Para ajustarse a éstas y otras realidades económicas, tecnológicas y ocupacionales, las instituciones de educación superior –particularmente aquéllas abocadas a la enseñanza de la ingeniería–, se han visto precisadas a introducir importantes cambios en sus estructuras académicas, administrativas y curriculares a fin de elevar la calidad de la enseñanza y atender las demandas de la nueva organización industrial y los servicios. Puesto que reformas parecidas han tenido lugar en otras latitudes, algunos autores han visto en este fenómeno una suerte de convergencia de políticas, sistemas, instituciones, **curricula** y grados académicos, propiciados por los procesos de globalización e internacionalización de la educación superior, en tanto que otros explican el mismo fenómeno como consecuencia de la diferenciación institucional.

Mientras que –al menos teóricamente– la convergencia estimularía la homogenización y estandarización de los sistemas de enseñanza superior, la diferenciación promovería una mayor orientación de este tipo de instituciones hacia el mercado. En los hechos, sin embargo, ambas parecen formar parte de un **continuum**, observándose incluso convergencia o diferenciación según el nivel de análisis que se estudie (es decir, al nivel de las políticas, sistema de educación superior, instituciones concretas, **curriculum**, etcétera).

En México, los estudios sobre procesos de convergencia en la educación superior han sido casi inexistentes, predominando más bien los análisis en torno a la diferenciación y la segmentación institucional. No obstante, la profundización de la globalización y la internacionalización económica –especialmente a partir de la firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN)–, ha propiciado un mayor interés por la posible convergencia de los sistemas de educación superior de México y sus vecinos del norte. En este contexto, el objetivo central de este trabajo es, por un lado, analizar de qué manera la firma del TLCAN ha estado influyendo en la reforma de la

enseñanza de la ingeniería en México y, por el otro, determinar hasta qué punto el actual proceso de formación de ingenieros puede ser entendido y explicado como resultado de los procesos de convergencia y/o diferenciación.

El trabajo que a continuación se presenta, se divide en seis partes. En la primera, se analizan los impactos sociales y ocupacionales provocados por las nuevas tecnologías; particularmente las tecnologías de la información y la comunicación. En la segunda, se revisan las experiencias de diferentes países, en los cuales la disponibilidad de fuerza de trabajo calificada –en especial de ingenieros–, ha estado asociada, significativamente, al desarrollo económico. En la tercera parte, se analiza el papel que tradicionalmente han desempeñado las universidades en la formación de recursos humanos de alto nivel, especialmente de ingenieros, así como el papel que les tocará jugar en el futuro inmediato. En el cuarto apartado, se examina el impacto del cambio tecnológico en el *currículo* de ingeniería. En el quinto, se realiza una síntesis de la trayectoria de formación de ingenieros en México. En el sexto y último apartado, se plantean las perspectivas futuras de formación de ingenieros en México, en el marco del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN), y de las tendencias hacia la convergencia y/o diferenciación en la educación en ingeniería.

I. IMPACTOS SOCIALES Y OCUPACIONALES DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS

El punto de partida de este trabajo, denota que las aceleradas transformaciones científico-tecnológicas observadas a partir de la Segunda Mundial, han dado lugar al surgimiento de un nuevo paradigma tecnológico –identificado con el nombre de «Tercera Revolución Industrial»– que, entre otros efectos, está propiciando cambios significativos en la orientación y el contenido de la enseñanza de la ingeniería, así como en el desempeño ocupacional y el prestigio social de los ingenieros como grupo profesional.

En contraste con la primera Revolución Industrial (sostenida en el creciente uso de la energía de vapor), y la segunda (basada en la producción de energía eléctrica y el petróleo baratos), dos parecen ser las características específicas de esta nueva revolución tecnológica: 1) se trata de un conjunto de descubrimientos y desarrollos tecnológicos que afectan tanto a los procesos de producción como a los productos; 2) la materia prima esencial de tales descubrimientos y desarrollos tecnológicos es la información. Por consiguiente, lo característico de las llamadas «nuevas tecnologías» (entre las que destacan la electrónica, informática y telecomunicaciones) es su interdependencia, ya que los avances de cada campo facilitan el progreso en otros campos, con base en la comunicabilidad de la información¹.

El acelerado desarrollo, difusión y aplicación de estas nuevas tecnologías, ha modificado radicalmente la estructura económica y social tanto de los países altamente industrializados como de los atrasados.

En la esfera de la producción, dichas tecnologías han dado lugar, entre otros aspectos, al surgimiento de nuevas organizaciones productivas caracterizadas por: 1) asumir con rapidez el cambio tecnológico; 2) adoptar una estructura flexible (basada en una amplia redistribución de responsabilidades) que opere en mercados altamente segmentados y concentrados; 3) procurar la mejora continua y, 4) promover el entrenamiento múltiple, la recalcificación y el aprendizaje permanente de su personal².

¹ Dado que los flujos de información pueden ser tratados como estructuras binarias (mediante combinaciones infinitas de 1 y 0), existe la posibilidad de interconectar varios sistemas de información que operan sobre la base de una lógica común. Cfr. Castells, Manuel, Antonio Barrera, *et al.*, **El desafío tecnológico en España. España y las nuevas tecnologías**, Madrid, Alianza Editorial, 1986, p.24.

² Pérez, Carlota, «Nuevo patrón tecnológico y educación superior: una aproximación a la empresa», en varios autores, **Reunión Internacional de Reflexión sobre Nuevos Roles de la Educación Superior a Nivel Mundial: el caso de América Latina y del Caribe, futuro y escenarios deseables. vol. 3, Retos Científicos y Tecnológicos**. Caracas, UNESCO/CRESALC, 1991, pp.23-49.

En el ámbito laboral, estas nuevas tecnologías han contribuido a elevar la productividad de los trabajadores, modifican el número de empleos disponibles en las distintas ramas y sectores económicos³ y transforman significativamente tanto las características de los puestos de trabajo como el tipo de conocimientos, habilidades y destrezas requeridos para desempeñarlos⁴.

Puesto que uno de los rasgos más significativos de las nuevas tecnologías es su alto contenido de conocimiento científico, ello ha conducido a revalorar el papel de los sistemas de educación superior y científico-tecnológicos, considerándolos como factores estratégicos para asegurar el aprendizaje tecnológico de cualquier nación⁵.

II. DESARROLLO ECONÓMICO, EDUCACIÓN Y FORMACIÓN EN INGENIERÍA: ALGUNAS EXPERIENCIAS

Un somero análisis del crecimiento económico alcanzado por diversos países desarrollados a partir de la Segunda Guerra Mundial, como Japón, por ejemplo, y otros de reciente industrialización (NIC's), muestra que dicho crecimiento estuvo acompañado de políticas tendientes a favorecer: 1) el

³ Como resultado de estos cambios, desde hace varias décadas se viene observando, en casi todos los países, un acelerado crecimiento del empleo en el sector servicios en relación con aquéllos generados en la industria y la agricultura.

⁴ En este sentido, C. Pérez destaca que parece haber una tendencia a reducir los requerimientos de calificaciones de nivel medio y a aumentar los de nivel inferior y superior, a la vez que se demandan especializaciones menos estrechas y más capacidades básicas «multipropósito» para el manejo de información. Al respecto véase Pérez, Carlota, «Las nuevas tecnologías: Una visión de conjunto», en Carlos Ominami (ed.), **La tercera revolución industrial. Impactos internacionales del actual viraje tecnológico**. Buenos Aires, Grupo Editor Latinoamericano, 1986, pp.53-54.

⁵ Cimoli, Mario y Giovanni Dosi, «Tecnología y desarrollo. Algunas consideraciones sobre los recientes avances en la economía de la innovación», en Mikel Gómez, Miguel Sánchez y Enrique de la Puerta (comps.), **El cambio tecnológico hacia el nuevo milenio**, Barcelona, Ed. Icaria, 1992, p.41.

sistema científico-tecnológico interno y, 2) las transformaciones organizacionales de sus sistemas educativos, particularmente, de sus centros de educación superior⁶.

Otros estudios destacan cómo, en el caso de los países menos industrializados, los ajustes introducidos en sus sistemas educativos, están aumentando sus capacidades científico-tecnológicas nacionales⁷.

En el caso de América Latina, Teitel y Westphal⁸ señalan cómo la disponibilidad de ingenieros y científicos dotados de conocimientos técnicos adquiridos en las universidades y centros de investigación de la región, hizo posible la adquisición y recepción de tecnología en el sector manufacturero.

Si bien –como lo constata un estudio de J. J. Brunner⁹–, entre 1965 y 1980, la cantidad de ingenieros y científicos dedicados a actividades de investigación y desarrollo en América Latina creció de manera significativa, su número continuó

⁶ Acerca de este punto véanse: Gill-Chin Limm, «La transformación dinámica y el papel del gobierno: La lección de Corea y de los países de industrialización reciente»; Tun-Jen Chen, «Características distintivas del desarrollo económico de Taiwan, con referencia particular al papel de las medianas y pequeñas empresas»; Ruíz Durán, Clemente, «El bienestar social, el desarrollo económico y la organización empresarial». Todos estos trabajos se encuentran en: Martínez Legorreta, Omar (compilador), **Industria, comercio y Estado. Algunas experiencias de la Cuenca del Pacífico**, México, El Colegio de México. Véase también, Benachenhou, Abdellatyff, «Adquisición de conocimientos en los países subdesarrollados. Situación actual y perspectivas», en **Foro Internacional**, Vol. XXVIII, No.2, octubre-diciembre, 1987.

⁷ Para un análisis más detallado de este aspecto véase: Segal, Aaron, «De la transferencia de tecnología a la institucionalización de la ciencia y la tecnología», en **Revista Comercio Exterior**, Vol. 37, No.12, diciembre de 1987, pp.983-993.

⁸ Teitel, Simón y Westphal, Larry E., **Cambio tecnológico y desarrollo industrial**, México, Ed. Fondo de Cultura Económica, 1990, pp.58-59.

⁹ De acuerdo con estimaciones de Brunner, mientras que en 1965 el número de ingenieros y científicos dedicados a actividades de Investigación y Desarrollo en América Latina no rebasaba los 15 000, para 1970 la cifra se había elevado a cerca de 38 000, llegando en 1980 a unos 91 000. Pese a este esfuerzo de formación de recursos humanos, la región latinoamericana participaba apenas con el 2.4% del total de ingenieros y científicos existentes a nivel mundial. Cfr. Brunner, José Joaquín. **Recursos humanos para la investigación científica en América Latina**, Santiago, FLACSO/IDRC, 1989, pp.32-33 y 288-289

siendo muy reducido comparado con la proporción del mismo tipo de personal existente en los países desarrollados. Este hecho, aunado a la falta de consistencia entre las políticas educativas, de industrialización y de selección de tecnologías, entre otros factores, impidieron la consolidación de una capacidad científico-tecnológica autónoma en la región.

La fuerte crisis económica que atravesó América Latina durante la década de los ochenta, y que continuó durante los años noventa, contribuyó aún más a agravar esta situación produciendo un acelerado proceso de obsolescencia tecnológica manifestado en un serio deterioro de la calidad de los recursos humanos (formados por las universidades) y en el abandono de importantes líneas de investigación ¹⁰.

En este contexto, ante el riesgo de permanecer como simples usuarios de las vertiginosas innovaciones científicas y tecnológicas que se están operando, algunos países y organismos ¹¹ de la región han planteado una nueva estrategia dirigida a reestructurar los sistemas educativos –en especial la enseñanza superior– y a superar los déficits de recursos humanos altamente calificados (principalmente en las áreas técnicas y científicas), a fin de lograr una auténtica competitividad y mayor equidad educativa, económica y social en la década de los noventa.

¹⁰ Sagastí, R. Francisco, «Ciencia, tecnología y la encrucijada de América Latina», en Manuel Gamella y Mar Hernández de Felipe (coords.), **Nuevas tecnologías y orden económico internacional**, Ed. FUNDESCO, Madrid, 1990.

¹¹ Al respecto véase: CEPAL. **Transformación productiva con equidad**. UNESCO, Santiago de Chile, marzo, 1990; CEPAL. **Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad**. UNESCO, Santiago de Chile, marzo, 1992.

III. UNIVERSIDAD Y FORMACIÓN PROFESIONAL EN AMÉRICA LATINA

La mayoría de los autores¹² que analizan el papel de la Universidad en la generación de una capacidad científico-tecnológica autónoma han tendido a asignarle, como una de sus funciones primordiales, la formación de profesionales y científicos que participen en el proceso de desarrollo.

En la actualidad, el reto fundamental de las universidades de América Latina, y de México en particular, es la formación de profesionales que se vinculen a las tareas del desarrollo desde una ubicación *altamente especializada*.

De acuerdo con Brunner¹³, lo que se requiere, al pensar en un especialista en desarrollo, es una categoría completamente diferente del practicante. Se trata de hombres de acción, al estilo de los empresarios; de hombres de gestión, al estilo de los administradores; y de hombres de descubrimiento, al estilo de los científicos. Ello es así, porque la incorporación de nuevas tecnologías en los procesos productivos, ha modificado significativamente la estructura de los puestos de trabajo, así como los perfiles de conocimientos, habilidades y destrezas requeridos para desempeñarlos.

Algunos autores¹⁴ señalan que, como consecuencia de la difusión y aplicación de nuevas tecnologías, y de la organización empresarial flexible que de ella se deriva, tanto la estructura

¹² Sagasti R. Francisco, «Subdesarrollo, ciencia y tecnología. Una apreciación del rol de la universidad latinoamericana», en Patricio Dooner e Iván Lavados (compiladores), **La Universidad Latinoamericana. Visión de una década**. Santiago, CPU, 1984; Sunkel, Osvaldo. «La universidad latinoamericana ante el avance científico y técnico; algunas reflexiones», en Jorge A. Sábato (compilador), **El pensamiento latinoamericano en la problemática ciencia-tecnología-desarrollo-dependencia**, Buenos Aires, Ed. Paidós, 1975. pp.73-83.

¹³ Brunner, José Joaquín, «La educación superior y la formación profesional en América Latina», en **Revista Mexicana de Sociología**, UNAM-IIS, Año LI/Núm. 3, julio-septiembre, 1989, p.247.

¹⁴ Véase al respecto: Pérez, Carlota, «Nuevo patrón tecnológico y educación superior: Una aproximación desde la empresa», en **Retos científicos y tecnológicos**. No.3, Caracas, CRESALC/UNESCO, 1991, pp.23-49; Marchello, Joseph M., «Education for a technology age», en **Futures**, october, 1987, pp.555-565.

académico-administrativa como el **currículo** de las universidades tenderán a modificarse de manera significativa. Así, a nivel institucional, se prevé el surgimiento de distintos tipos de universidades (internacionales, regionales y locales ¹⁵), caracterizadas por modelos organizacionales descentralizados, participativos y flexibles, que superen la centralización, la jerarquía tradicional profesor-alumno y la organización de las disciplinas concebidas como compartimientos estancos.

A nivel curricular, los centros de educación superior tenderán a dar un mayor impulso al trabajo en equipo por encima del individual; al aprendizaje experimental; al desempeño de diversos papeles; a la interdisciplinariedad y a la utilización de nuevos métodos de expresión no cognitivos como medios para alentar la creatividad y la solución de problemas. Éstos y otros cambios que ya se vislumbran, implicarán también la adopción de nuevos métodos y procedimientos de evaluación de los estudiantes, según su contribución al logro de resultados.

De igual forma, en relación con el ejercicio y la práctica profesional, los egresados de las universidades se caracterizarán por asumir actitudes creativas e innovadoras, poseer hábitos de auto-aprendizaje, tener la capacidad de comunicarse con personas de otras disciplinas, trabajar más como consultores independientes que como empleados a tiempo completo en la industria o el Estado, asumiendo por lo tanto nuevos retos y liderazgos.

IV. CAMBIO TECNOLÓGICO Y EDUCACIÓN EN INGENIERÍA

La experiencia histórica de diversos países, muestra que uno de los factores asociados a la explosión de nuevas tecnologías

¹⁵ MaGinn, Noel. «Opciones para la educación superior en el momento en que América Latina ingresa a la economía mundial», en **Revista Paraguaya de Sociología**, Año 33, No.95, enero-abril, 1996, pp.7-24.

es el incremento de profesionistas altamente calificados, especialmente en las áreas científicas y de ingeniería¹⁶. Ello se debe a que las nuevas tecnologías se basan esencialmente en el *software* y precisan un conjunto de habilidades y conocimientos sofisticados y más difíciles de obtener que mediante las técnicas de naturaleza mecánica. El cambio hacia el diseño de sistemas de producción en lugar de piezas separadas de maquinaria, supone conocimientos de ingeniería de sistemas que sólo se adquieren después de un entrenamiento de alto nivel y una práctica prolongada¹⁷.

El hecho de que las nuevas tecnologías –particularmente las tecnologías de la información– requieran complementar la destreza manual con facultades intelectuales sustentadas en saberes complejos y evolutivos, ha propiciado un importante

¹⁶ Sobre este aspecto véanse: Boutzev, Cristo, «The engineer and the modern technological revolution», en **Impact of Science and Society**, Number 146. pp. 171-75; Milles, W., «Aspects of New Technology and its impacts on the Engineering Profession», SPI International, Merlo Park, California, 1984; Telford, R. «Demography, Education and European Competitiveness». **Proceedings of EIRMA Conference on Industrial R&D and the Human Resource**, London, U.K., 1992. pp. 12-23; Shleifer A., Murphy, M. and Vishny, R. «Industrial Policy, Call it what you will, the nations needs a plan to nurture growth», **Business Week**, April 6, 1992. pp.44-50. Para un análisis interesante del papel que jugaron los físicos e ingenieros de la Escuela Politécnica de la Universidad de Sao Paulo en la creación de la industria de las computadoras en Brasil véase: Langer D. Erick, «Generations of scientists and engineers: Origins of the Computer Industry in Brazil», en **Latin American Research Review**, Vol. XXXV, No.2, 1989, pp.95-111.

¹⁷ Cfr. Varios autores., **Un horizonte sin certezas. América Latina ante la nueva revolución científico-técnica**. Buenos Aires, Punto Sur Editores, 1987, p.42.

debate en torno a la enseñanza de la ingeniería y los nuevos perfiles de conocimientos, habilidades y destrezas que requerirán los ingenieros en el futuro¹⁸.

Este debate tiene su origen, por un lado, en el acelerado avance de los conocimientos científico-tecnológicos y, por el otro, en el creciente desfase que se observa entre la evolución tecnológica, las estructuras ocupacionales y los modelos de formación y práctica profesional de los ingenieros, los cuales –se plantea– deberán modificarse para asegurar el desarrollo tecnológico, el avance industrial y el bienestar social de los países.

Hoy, las críticas se centran en la incapacidad de la educación para formar ingenieros que participen tanto en el diseño como en la producción; en la formación de ingenieros más orientados a resolver problemas comunes en la industria que a estimular el cambio y la innovación tecnológicas.

En el ámbito educativo, el debate se centra entre el dominio de las ciencias básicas y las ciencias de la ingeniería,

¹⁸ Para el caso inglés véase: Pollard, A. F., **The Education and Training of Chartered Engineers for the 21st Century**. The Fellowship of Engineering, London, February, 1989; Finneston M. **Engineering our future. A report of inquiry into the engineering profession**. HMSO Commnad No. 7794, London, January 1980; Archer, John, «Engineering Education en the 1990's». Para el caso francés: Angelino, Henri. «Situación de los ingenieros en Francia», Toulouse, 1993; para el caso norteamericano: **Engineering Education and Practice in the United States. Foundations of our Techno-Economic Future**. Committe on ther Education and Utilization of the Engineer, Comission on Engineering and Technical Systems, National Research Council. National Academy Press, Washington, D.C. 1985. Para un análisis del caso de México consúltense: Varios autores, «Ciencias Exactas e Ingeniería». Sexta Mesa Redonda del **Seminario Sobre Educación Superior**. México, El Colegio Nacional, 1979; Hanel, Jorge y Taborga Huascar. «Formación de los ingenieros frente a la globalización», en **Revista de la Educación Superior**. Vol.XX, No.2 (78), abril-junio, 1991. pp.37-45; Plata Olvera, Francisco, «El futuro de la enseñanza de la ingeniería», en **Memoria del Primer Congreso Internacional de Problemática y Perspectivas de la Ingeniería Electromecánica**. México, febrero 17-20, 1992. pp.90-93; **Prospectiva de la formacion de ingenieros**. México, SEFI, 1992; Casillas de León, Juan, «Evaluación de la educación superior y acreditación de ingeniería». Ponencia presentada en la **XIX Conferencia Nacional de Ingeniería**, ANFEI, junio, 1992. Girard, René, «Un ingeniero en el umbral del tercer milenio», en **Técnica y Humanismo**. Año XI, No.61, julio-agosto, 1991.

y en la necesidad de introducir un mayor balance entre ciencia (análisis) y diseño (síntesis creativa) en el **currículo** de ingeniería.

Al nivel de la práctica y el ejercicio profesional, la discusión gira en torno a la educación *para el trabajo y en el trabajo*. Se ha constatado que una sólida preparación en matemáticas y en ciencias no bastan en sí mismas para proporcionar una adecuada formación de los ingenieros. La experiencia adquirida en la industria y el entrenamiento en el trabajo, amplían la perspectiva del ingeniero y lo familiarizan con los problemas productivos, proporcionándole habilidades para interactuar en grupo.

En cuanto a su posición y desempeño en la nueva organización industrial, los ingenieros se han desplazado cada vez más de la producción a la administración, requiriendo de un enfoque de ingeniería de producto, así como de conocimientos y técnicas específicos de gestión de personal, y de resolución de problemas y conflictos en grupos.

Debido a esta diversidad de formaciones, tareas y funciones requeridas por el avance tecnológico y por la nueva la estructura organizacional de las empresas, los países industrializados demandan hoy tres tipos de ingenieros: 1) aquellos que con una formación científica sólida, dotados de conocimientos en tecnología de computación, trabajen en problemas reales de diseño y de **software**; 2) ingenieros que participan en tareas importantes aunque rutinarias, utilizando –pero no desarrollando– **software**; y 3) «ingenieros funcionales», que participen en equipos de trabajo integrados por una variedad de individuos que colaboran en el desarrollo de un producto ¹⁹.

¹⁹ Cfr. Vargas Leyva, Ma. Ruth. «El estado actual de la formación de ingenieros. Criterios para la excelencia y la competitividad», en **Revista de la Educación Superior**, Vol.XXIV (2), No.94, abril-junio, 1995, pp.37-38.

V. ESBOZO DE LA FORMACIÓN DE INGENIEROS EN MÉXICO

En México, la formación de profesionales en ingeniería no sólo es insuficiente en muchas áreas, sino que no parece corresponder a los nuevos modelos de organización del trabajo y de innovación tecnológica que se están introduciendo al país.

Un somero análisis de la evolución de la ingeniería mexicana manifiesta que, hasta principios de este siglo, los mecanismos de transferencia tecnológica más frecuente fueron la importación de ingenieros y técnicos, y la inversión extranjera directa.

Si bien a partir de los años veinte, México dispuso de un pequeño grupo de ingenieros –principalmente civiles, mecánicos y electricistas– que contribuyeron a la construcción de la infraestructura necesaria para el desarrollo agropecuario, industrial y los servicios, no fue sino hasta la década de los cuarenta cuando, con el crecimiento de la educación superior, el país pudo prescindir de ingenieros y técnicos extranjeros.

Durante los años cincuenta y principios de los sesenta, el gobierno destinó un importante monto de recursos para el establecimiento de un gran número de escuelas técnicas y profesionales dirigidas a la formación de técnicos medios e ingenieros²⁰. Pese este impulso, el país empezó a experimentar un cierto déficit de este tipo de personal en distintas ramas industriales.

Hasta principios de los ochenta, la ingeniería mexicana había alcanzado un alto grado de autosuficiencia en algunas ramas (como la ingeniería civil, la ingeniería sísmica y la ingeniería hidráulica), pero en otras (como la ingeniería eléctrica y electrónica), la mayor parte de la tecnología debía importarse.

Por el lado de la educación, aunque el número de estudiantes matriculados en carreras de ingeniería continuó creciendo,

²⁰ Véase al respecto: Urquidi, Víctor y Lajous Vargas, Adrián. **Educación superior, ciencia y tecnología en el desarrollo económico de México**, México, El Colegio de México, 1969, cap.IV.

su distribución por ramas o especialidades resultó inadecuado para el país. En efecto, un estudio de las tendencias seguidas por diferentes ramas de la ingeniería, entre 1930 y 1985, manifiesta tres cambios significativos: 1) una reducción de largo plazo de los campos clásicos de ingeniería (civil, mecánica, eléctrica, química y, sobre todo, agronómica y sanitaria); 2) un crecimiento moderado, de largo plazo (aunque con algunas variaciones) en especialidades más o menos tradicionales (ingeniería minera, hidráulica, topográfica y petrolera); 3) un acelerado crecimiento de nuevas especialidades, particularmente de la ingeniería industrial, electrónica y computación.

A pesar del elevado número de estudiantes, que cursaban éstas y otras carreras, la educación en ingeniería enfrentaba problemas tales como la falta de actualización de planes y programas de estudios, carencia de laboratorios adecuados, creciente subdivisión de carreras que dificultaban el ajuste entre oferta y demanda de trabajo, bajos índices de eficiencia terminal, falta de reconocimiento económico y social del trabajo de los ingenieros, etcétera.

En los últimos lustros, la matrícula de ingeniería siguió creciendo, aunque a un ritmo menor que en décadas anteriores. Según datos de la AMI, hasta 1992, México contaba con 292 planteles (entre universidades e institutos tecnológicos públicos y privados), que atendían a 270 mil estudiantes de ingeniería en 269 carreras.

Si bien el número de establecimientos que ofrecían estudios de ingeniería en todo el país no era despreciable, la proporción de ingenieros por cada mil habitantes –en comparación con las naciones desarrolladas– dejaba mucho que desear. Así, mientras que México disponía de 4 ingenieros por cada mil habitantes, Francia disponía de 6, Estados Unidos contaba con 12 y Japón con 19 ingenieros por cada mil habitantes.

De igual forma, a pesar de que el número de establecimientos que ofrecían estudios de ingeniería había crecido en todo el país, la mayoría de ellos se concentraba en sólo 12

entidades (Distrito Federal, Coahuila, Puebla, Tamaulipas, Sonora, Chihuahua, Veracruz, Guanajuato, Nuevo León, Estado de México, Jalisco y Sinaloa), las cuales reunían al 60.2% del total de las instituciones ²¹.

Como resultado de esta concentración de instituciones en unas pocas entidades federativas, el 75% de los alumnos matriculados y el 70% de los egresados de alguna carrera de ingeniería, se ubicaban en sólo nueve entidades federativas (Distrito Federal, Nuevo León, Jalisco, Veracruz, Coahuila, Estado de México, Chihuahua, Tamaulipas y Puebla, en ese orden) ²².

Al analizar el volumen de estudiantes matriculados en las carreras de mayor demanda, los datos de AMI muestran que éste permanecía fuertemente concentrado en unas pocas especialidades tradicionales y modernas. En consecuencia, de los 270 mil estudiantes inscritos en carreras de ingeniería en 1992, el 95.8% se concentraba en las especialidades de sistemas (19.4%); mecánica y eléctrica (19.4%); industrial (19.2%); comunicaciones y electrónica (14.1%); ingeniería civil (13.7%); y química (10.1%) ²³.

Por lo que toca a los alumnos de primer ingreso en carreras de ingeniería, se observaba que si bien éstos aumentaban de manera lenta, existían algunas carreras en las cuales se habían incrementando considerablemente (tales como ingeniería en computación y sistemas, electrónica, industrial y mecánica), mientras que en otras se reducían de manera drástica (particularmente en ingeniería agronómica, geológica, pesquera, topográfica e hidráulica) ²⁴.

Los datos anteriores sugieren que aun cuando a principios de los noventa, la matrícula de ingeniería continuaba creciendo en forma significativa, la misma seguía concentrada en algunas

²¹ AMI, **Estado del Arte...**, p.128.

²² *Ibid.* p.133.

²³ Ávila Galinzoga, Jesús, **op. cit.**, pp.10-11.

²⁴ AMI, **Estado del Arte...**, p.131.

entidades federativas y en unas pocas carreras de corte tradicional y moderno, en tanto que era muy reducida la población escolar inscrita en otras que resultaban indispensables para acelerar el desarrollo agropecuario, pesquero e industrial del país.

En relación con la eficiencia terminal en las carreras de ingeniería que imparten las instituciones de educación superior públicas, estudios²⁵ realizados a fines de los años ochenta indican que ésta era, en promedio, del 40%, y que los estudiantes de algunas de estas instituciones, como la UNAM, requerían cerca de ocho años –desde la primera inscripción– para obtener su título.

Por lo que se refiere a los estudios de posgrado en ingeniería, el diagnóstico de AMI²⁶ señala que hasta 1992 se tenían registradas 222 maestrías en ingeniería en todo el país, con una población de casi 5 500 estudiantes, mientras que los programas de doctorado ascendían a 24, con una matrícula de 222 estudiantes. Entre las especialidades de maestría que absorbían el mayor número de estudiantes destacaban: ingeniería en sistemas (20.3%); agronómica (11.6%); mecánica y eléctrica (11.1%); industrial (9%) y química (8.3%). De las especialidades de doctorado, el mayor porcentaje de estudiantes se encontraba en las especialidades de ingeniería agronómica (28.1%); civil (21.5); mecánica y eléctrica (19.3) y química (5.3%). Adicionalmente, como en el caso de la licenciatura, cerca 60% de los estudiantes matriculados en algún programa de maestría en ingeniería y el 50% de los inscritos en alguno de doctorado, se concentraban en sólo dos entidades federativas (el Distrito Federal y Nuevo León).

De lo anterior se desprende que, a pesar del incremento de estudiantes de posgrado en ingeniería, su número continuaba siendo sumamente bajo para satisfacer los requerimientos de

²⁵ Entrevista a Daniel Reséndiz Núñez titulada: «La ingeniería y los retos del futuro», publicada en **Ingeniería Civil**, No.261, mayo de 1989, p.23.

²⁶ Galinzoga Ávila, Jesús, **op.cit.**, pp.12-14.

investigación e innovación tecnológica de la industria, expuesta ya a una intensa competencia internacional.

Finalmente, en lo que se refiere a la situación de los ingenieros en el mercado de trabajo, una encuesta realizada por la propia AMI sobre una muestra de 2 485 casos destacaba que, en cuanto al nivel jerárquico que ocupaban los ingenieros dentro de su organización, el 50% de los encuestados se situaba en puestos de tercer nivel, el 22% se ubicaba en puestos de segundo nivel y el 23% se desempeñaba como empleados.

Tomando en cuenta el área específica de trabajo (excluyendo a los académicos de tiempo completo en las instituciones de educación superior), los datos obtenidos indicaban que un 25% de los ingenieros encuestados ocupaba algún puesto de administración o finanzas, superando con mucho otras áreas tradicionales de trabajo de los ingenieros, tales como: diseño y cálculo (19%); manufactura (16%); investigación y desarrollo (10%); mantenimiento (9%); ventas o mercadotecnia (9%), y otras (12%).

¿CONVERGENCIA O DIFERENCIACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA INGENIERÍA?

Como puede observarse, si bien México disponía a principios de los años 90 de un número adecuado de estudiantes e instituciones dedicadas a la enseñanza de la ingeniería, una proporción importante de la matrícula seguía concentrada en algunas entidades federativas y en unas pocas carreras de corte tradicional y moderno, en tanto que era muy reducida la población escolar inscrita en otras carreras igualmente indispensables para el desarrollo del país.

Un factor adicional, que desde hace varias décadas ha influido tanto en la diferenciación institucional como en la heterogeneidad de la formación universitaria, ha sido la tendencia cada vez mayor a la internacionalización de la educación superior en general y de la enseñanza de la ingeniería

en particular. Aunque en el caso de México, la tendencia a la internacionalización (o convergencia) de la educación superior no es algo nuevo, algunos análisis recientes²⁷ sugieren que ésta se ha ido profundizando como consecuencia de la firma del Acuerdo Trilateral de Libre Comercio (TLC) con Estados Unidos y Canadá.

En efecto, a principio de 1993, motivados por la firma del Acuerdo de Libre Comercio con Estados Unidos y Canadá, varios colegios y asociaciones profesionales de ingenieros²⁸ crearon el Comité Mexicano para la Práctica Internacional de la Ingeniería (COMPII), con el fin de representar a los colegios de ingenieros mexicanos frente a sus similares de Canadá y Estados Unidos –el *Canadian Council of Professional Engineering* (CCPE) y el *United States Council for International Engineering Practice* (USCIEP), respectivamente–, en aquellos aspectos relacionados con el otorgamiento mutuo de licencias para la prestación de servicios profesionales en distintas especialidades de la ingeniería, en el marco del TLCAN. Sin embargo, puesto que México no dispone de un sistema de acreditación de títulos y grados basado en la constatación por quienes ejercen la profesión (es decir, a través de colegios o agrupaciones profesionales), como sucede en Canadá y los

²⁷ Para una discusión más amplia de estos aspectos véase: Méndez Lugo, Bernardo, «Homologación, certificación y acreditación en el contexto del TLC: asimetrías nacionales y vulnerabilidad del profesional mexicano», en **Educación superior y sociedad**, Vol.6, No.2, 1995, pp.181-99; Castaños, Heriberta, Didriksson, Axel y Newson, Janice, «Reshaping the educational agendas of mexican universities», en Jean Currie y Janice Newson (editores), **Universities and globalization. Critical perspectives**, SAGE Publications, USA, 1998, pp.275-93; Marúm Espinosa, Elia, «Las profesiones y la educación superior en el marco de los procesos de integración económica de América Latina», en **Revista de la Educación**, SAGE Publications, USA, 1998, pp. 275-93; Marúm Espinosa, Elia, «Las profesiones y la educación superior en el marco de los procesos de integración económica de América Latina», en **Revista de la Educación Superior**, Vol.XXVIII (2), No.110, abril-junio, 1999, pp.21-39.

²⁸ El Colegio de Ingenieros Mecánicos Electricistas (CIME); el Colegio de Ingenieros Químicos y Químicos, el Colegio de Ingenieros Civiles de México, y la Federación de Colegios de Ingenieros Civiles.

Estados Unidos, la Asociación Nacional de Escuelas y Facultades de Ingeniería (ANFEI) propuso, en ese mismo año (1993), la creación del Sistema Mexicano de Acreditación de Programas de Ingeniería, cuyos criterios y prácticas de operación deberían ser formulados por los CIEES, y por los colegios y asociaciones profesionales de ingeniería. Como resultado de ello, en 1994 se formó el Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería A.C. (CACEI), cuyos fines son: contribuir al mejoramiento de la calidad de la enseñanza de la ingeniería en las instituciones públicas y privadas; coadyuvar al establecimiento de programas y modelos de enseñanza de la ingeniería acordes con los avances de la ciencia; contribuir al mejoramiento de la calidad del ejercicio profesional de la ingeniería y, sobre todo, llevar a cabo los procesos de acreditación de programas educativos de ingeniería ²⁹. Entre los aspectos que este organismo toma en cuenta para realizar la acreditación ³⁰, destacan: las características de los programas académicos, el personal docente, los alumnos, el plan de estudios, los métodos de enseñanza-aprendizaje, la infraestructura, la investigación y los recursos financieros.

Muy ligado al aspecto de la acreditación, también en 1994, los organismos representativos de las asociaciones de ingenieros de los tres países firmantes del TLCAN (el COMPII mexicano, el CCPE canadiense y el USCIEP norteamericano), suscribieron una declaración de intención ³¹ para facilitar la

²⁹ Cfr. Ocampo Canabal, Fernando, «La acreditación y su relación con la calidad de la enseñanza de la ingeniería», en **Memoria de la Reunión Nacional sobre Regulación de las Profesiones. Situación Actual y Prospectiva**, México, SESIC/DGP/SEP, noviembre, 1995, pp.33-34.

³⁰ La acreditación es un reconocimiento explícito que el CACEI hace público por los medios que considere convenientes, de que el programa de la carrera de ingeniería evaluado cumple con los requisitos esenciales de calidad establecidos conforme a la experiencia de evaluación educativa tanto en México como en otros países.

³¹ Véase «Convenio de intercambio de servicios profesionales dentro del TLC» en el cual se alude a la *Declaración Interna de Reconocimiento Mutuo de Ingenieros*, en **Ingeniería Civil**, No.303, julio, 1994, p.47.

movilidad para el libre tránsito de los ingenieros en el territorio de los tres países. Como resultado de dicho acuerdo, se estableció un procedimiento para el otorgamiento de licencias temporales para ingenieros que pretenden ejercer la práctica de la ingeniería en el territorio de cada país. Este procedimiento contempla un esquema general aplicable a los tres países y considera dos opciones. La primera, en el caso de los ingenieros que tienen licencia para ejercer en su país y son graduados de un programa acreditado, implica revisar su formación en ingeniería, demostrar doce años de experiencia profesional y tener conocimiento del idioma y de las leyes locales del país en donde se desea ejercer la práctica de la ingeniería. En la segunda alternativa, para el caso de los ingenieros no egresados de un programa acreditado, se revisa su formación, se les exigen dieciséis años de experiencia profesional, y conocer el idioma y las leyes del país en que se desea ejercer³².

Hasta 1997, la ingeniería era la primera y única profesión que, bajo el TLCAN, había aprobado un acuerdo de mutuo reconocimiento con sus contrapartes canadiense y norteamericana. Según J. Mallea³³, el Acuerdo estableció criterios para el mutuo reconocimiento que: 1) están basados en criterios objetivos y transparentes, tales como la competencia y la capacidad para proporcionar un servicio; 2) no contempla más cargas que las necesarias para asegurar la calidad de un servicio; y 3) no constituye una restricción encubierta para el suministro internacional de un servicio.

Aun cuando el TLCAN –firmado entre Canadá, Estados Unidos y México– alentó las expectativas de un acuerdo para la movilidad de la ingeniería entre los tres países, después de varios años de negociaciones, el acuerdo para la práctica

³² «Ingeniería y TLC», entrevista con el ingeniero Fernando Favela Lozoya, Coordinador del Comité Mexicano para la Práctica Internacional de la Ingeniería, en **Ingeniería Civil**, No.309, enero, 1995, pp.20-21.

³³ Mallea, John R., **International trade in professional and educational service: implications for the professions and higher education**, París, OECD, Centre for Educational Research and Innovation, 1998, p.6.

abierta de la ingeniería a través de las fronteras de los tres países no ha podido llevarse a la práctica³⁴.

Como puede observarse, si bien el TLC está propiciando un mayor intercambio de bienes, de conocimientos científico-tecnológicos y de recursos humanos calificados entre las tres naciones, diversos estudios sugieren también que tal situación podría conducir –vía los procesos de acreditación institucional y estandarización curricular– al alejamiento de muchas profesiones (particularmente de la ingeniería) de las necesidades económicas y sociales del país³⁵.

En este contexto, el reto que se plantea a las instituciones de educación superior en general y a las escuelas de ingeniería en particular, es cómo, bajo qué condiciones y a través de qué mecanismos, insertarse en la dinámica de los procesos de internacionalización y convergencia de los sistemas educativos y de la enseñanza de la ingeniería a nivel mundial, sin abandonar la tradición histórica, los valores y los fines que han orientado el quehacer de las escuelas y facultades de ingeniería mexicanas de carácter público.

Cabe señalar que la internacionalización o «convergencia» –como algunos autores han denominado también a este proceso– de los sistemas de educación superior no implica que todos se conviertan en uno solo, sino que sean gobernados cada vez más por procedimientos, pautas organizacionales y **curricula** similares, impuestos por la dinámica del cambio tecnológico y la globalización de la economía³⁶.

³⁴Jones, C., Russel, «Developments in engineering education and accreditation in the United States», World Expertise LLC Falls Church, VA, USA, en www.sefi/dk/papers/pdf/23pdf

³⁵ Para una discusión más amplia de este aspecto véase: Méndez Lugo, Bernardo, «Homologación, certificación y acreditación en el contexto del TLC: asimetrías nacionales y vulnerabilidad del profesional mexicano», en **Educación Superior y Sociedad**, Vol.6, No.2, 1995, pp.181-199.

³⁶ Schugurensky, Daniel, «La reestructuración de la educación superior en la era de la globalización: ¿Hacia un modelo heterónomo?», en Armando Alcántara, Ricardo Pozas y Carlos Torres, **Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo**, México, Ed. Siglo XXI, 1998, p.124.

En la actualidad es posible distinguir dos principales modelos o paradigmas de convergencia de la educación superior a nivel internacional: el *paradigma competitivo*, característico de las instituciones anglosajonas, y el *paradigma cooperativo* de las instituciones de educación superior de Europa Continental. Aunque cada uno de estos modelos tiene raíces históricas diferentes, también observan importantes coincidencias que se manifiestan en una menor intervención Estatal, y en contraste, una mayor participación del sector privado; mayor desregulación institucional y diversificación curricular, una tendencia hacia la descentralización administrativa, mayor competencia por estudiantes y recursos, y mayor asociación entre universidades y empresas.

En México, algunas de estas tendencias se han venido manifestando en los últimos lustros en diversas escuelas y facultades de ingeniería del país, las cuales han adoptado formas de organización académico-administrativa más descentralizadas (de tipo departamental), han diversificado su oferta de carreras y/o actualizado las existentes atendiendo a los avances tecnológicos; han flexibilizado su *currícula*, y modernizado los métodos de enseñanza aprendizaje (sobre todo utilizando la computadora, el CD Room y el Internet). De igual forma, siguiendo las tendencias internacionales, han enfatizado el conocimiento de idiomas vía el intercambio de estudiantes, o bien, a través de estancias de estudio o trabajo en el extranjero, y se han acercado cada vez más a las empresas a través de la venta de servicios, investigación y consultoría. Por último, como consecuencia de las políticas de evaluación de la educación superior, se han creado nuevos organismos de evaluación institucional, de pares, así como exámenes de calidad profesional para algunas carreras de ingeniería.

A pesar de éstas y otras reformas experimentadas por la educación en ingeniería en México, las mismas no pueden ser consideradas como signos inequívocos de convergencia y, por tanto, de homogenización y estandarización, observándose incluso movimientos en contrario que –como la diversificación de carreras, la

diferenciación institucional y la acreditación programática– parecen dar pie a procesos de diferenciación, y, consecuentemente, a un mayor acercamiento de ella con el mercado.

Se ha señalado que si el país desea consolidar la nueva estrategia de desarrollo y aumentar la productividad y la competitividad de la industria nacional, los aproximadamente 360 mil ingenieros de que disponemos³⁷, deberán multiplicarse por 20 en los próximos veinte años. Dicho requerimiento puede satisfacerse si se mantienen las tendencias actuales de crecimiento de la matrícula y se incrementa la eficiencia terminal por arriba del 35% actual³⁸. Con todo, si estas metas no van acompañadas de un cambio en las características de la formación profesional que vaya más allá de las demandas del mercado, el sólo aumento de la cantidad de egresados no contribuirá a elevar los niveles de productividad y competitividad de la industria nacional ni a reducir la dependencia tecnológica del país. Para ello, los ingenieros mexicanos del nuevo milenio no sólo deberán estar mejor formados en ciencias básicas, ingeniería y tecnología, sino que deberán atender más los requerimientos económicos, sociales y tecnológicos del país en la actual etapa de transición. Deberán, sobre todo, interrogarse acerca de qué producir, para quién y con qué fines últimos. Sólo a partir de éstos y otros cuestionamientos, estarán en condiciones de redefinir su papel como grupo profesional, y contribuir profesional, ética y socialmente –como lo hicieron sus antecesores– a impulsar nuevamente el crecimiento económico y el bienestar de México.

CONCLUSIONES

La inserción de nuestro país al llamado bloque de América del Norte ha propiciado, en la última década, transformaciones

³⁷ Fernández Zayas, José Luis, «La ingeniería mexicana. Reflexiones acerca de su situación actual», en Arturo Menchaca (coordinador), **Las ciencias exactas en México**, FCE/CONACULTA, 2000, p.240.

³⁸ Reséndiz Núñez, Daniel y Elizondo, Jorge. **op.cit.**, p.87.

importantes en todos los ámbitos, especialmente en la enseñanza superior. Como resultado de las políticas instrumentadas en este nivel, las instituciones de enseñanza superior se han visto presionadas para elevar la calidad de la enseñanza, reformar su estructura curricular, actualizar sus procesos de enseñanza aprendizaje, estimular la superación del personal académico y aceptar nuevas reglas de financiamiento basadas en las mejoras académicas y organizacionales que logren llevar a cabo, el establecimiento de procesos de evaluación institucional y de acreditación y reconocimiento de estudios con instituciones nacionales y extranjeras.

En el ámbito del ejercicio profesional de la ingeniería, uno de los efectos más importantes de la firma del TLCAN, ha sido la posible apertura del mercado de trabajo para los ingenieros de los tres países signatarios. Desde 1991 de manera informal, y a partir de 1994 más formalmente, las asociaciones profesionales de los tres países –representadas por el CCPE canadiense, la USCIEP norteamericana y el COMPII mexicano– han venido sosteniendo una serie de reuniones a fin de establecer criterios y procedimientos para el reconocimiento mutuo de licencias para la prestación de servicios profesionales en distintas especialidades, en el marco del TLCAN.

A pesar de estos esfuerzos, hasta 1997 sólo el Estado de Texas, en los Estados Unidos, y varias provincias canadienses habían mostrado interés por concretar el Acuerdo de Reconocimiento Mutuo relativo a la prestación de servicios profesionales. En la actualidad, México define los procedimientos y mecanismos que aplicará para la expedición de licencias temporales, las cuales resultan indispensables para asegurar la reciprocidad en el ingreso de los ingenieros con los otros dos países firmantes del TLCAN. Tales procedimientos y mecanismos deberán, sin embargo, considerar las asimetrías y disparidades existentes entre los tres países, y evitar la competencia desleal para los profesionistas mexicanos. ●

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANGELINO, Henri., **Situación de los ingenieros en Francia.**, Toulouse., 1993 (fotocopia).
- ARCHER, John., **Engineering Education in the 1990's.**
- ÁVILA GALINZOGA, Jesús., «Enseñanza de la ingeniería en México», en **Memoria del II Congreso Internacional. El estado del arte y prospectiva de la ingeniería en México y el mundo.**, Tomo I, México., Academia Mexicana de Ingeniería/ CONACYT., 1993., pp.437-513.
- BENACHENHOU, Abdellatyff, «Adquisición de conocimientos en los países subdesarrollados. Situación actual y perspectivas», en **Foro Internacional.**, Vol.XXVIII., No.2., octubre-diciembre., 1987.
- BOUTZEV, Cristo., «The engineer and the modern technological revolution», en **Impact of Science and Society.**, No.146., pp.171-175.
- BRUNNER, José Joaquín., «La educación superior y la formación profesional en América Latina», en **Revista Mexicana de Sociología.**, UNAM-IIS., Año LI/No.3., julio-septiembre., 1989., p.247.
- BRUNNER, José Joaquín., **Recursos humanos para la investigación científica en América Latina.**, Santiago., FLACSO/IDRC., 1989.
- CASILLAS DE LEÓN, Juan., «Evaluación de la educación superior y acreditación de ingeniería», ponencia presentada en la **XIX Conferencia Nacional de Ingeniería.**, ANFEI., junio., 1992.
- CASTAÑOS, Heriberta; DIDRIKSSON, Axel y NEWSON, Janice., «Reshaping the educational agendas of mexican universities», en Jean Curie y Janice Newson (edit.), **Universities and globalization. Critical perspectives.**, SAGE Publications., USA., 1998., pp.275-293.
- CASTELLS, Manuel; BARRERA, Antonio, *et.al.*, **El desafío tecnológico en España. España y las nuevas tecnologías.**, Madrid., Alianza Editorial., 1986.

CEPAL., **Transformación productiva con equidad.**, Santiago de Chile., UNESCO., marzo., 1990.

CEPAL., **Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad.**, Santiago de Chile., UNESCO., marzo., 1992.

CIMOLI, Mario y DOSI, Giovanni., «Tecnología y desarrollo. Algunas consideraciones sobre los recientes avances en la economía de la innovación», en Mikel Gómez; Miguel Sánchez y Enrique de la Puerta (comps.), **El cambio tecnológico hacia el nuevo milenio.**, Barcelona., Ed. Icaria., 1992.

«Declaración interna de reconocimiento mutuo de ingenieros», en Ingeniería Civil., No. 309., enero., 1995., pp.20-21.

Engineering Education and Practice in the United States. Foundations of our Techno-Economic Future., Comité on the Education and Utilization of the Engineer Comisión on Engineering and Technical Systems., National Research Council. National Academy Press., Washington, D.C., 1985.

Entrevista a Daniel Reséndiz Núñez titulada: «La ingeniería y los retos del futuro», en **Ingeniería Civil.**, No.261., mayo., 1989., p.23.

FANJZYLBBER, Fernando., «Reflexiones sobre ciencia, tecnología y sociedad», en GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo y AGUILAR CAMÍN, Héctor., **México ante la crisis.**, México., Siglo XXI., 1986.

SEGAL, Aarón., «De la transferencia de tecnología a la institucionalización de la ciencia y la tecnología», en **Revista de Comercio Exterior.**, Vol.37., No.12., diciembre., 1987., pp.983-993.

FERNÁNDEZ ZAYAS, José Luis, «La ingeniería mexicana. Reflexiones acerca de su situación actual», en Arturo Menchaca (coordinador), **Las ciencias exactas en México**, FCE/CONACULTA, 2000, p.237-247.

FINNESTON, M., **Engineering our future. A report of inquiry into the engineering profession.**, HMSO., Commdad No. 7794., London., January., 1980.

GILL-CHIN, Limm., «La transformación dinámica y el papel del gobierno: la lección de Corea y de los países de industrialización

reciente», en Omar Martínez Legorreta (comp.), **Industria, comercio y Estado. Algunas experiencias de la Cuenca del Pacífico.**, México., El Colegio de México., 1991.

TUN-JEN, Chen., «Características distintivas del desarrollo económico de Taiwán, con referencia particular al papel de las medianas y pequeñas empresas», en Omar Martínez Legorreta (comp.), **Industria, comercio y Estado. Algunas experiencias de la Cuenca del Pacífico.**, México., El Colegio de México., 1991.

GIRARD, René., «Un ingeniero en el umbral del tercer milenio», en **Técnica y Humanismo.**, Año XI., No.61., julio-agosto., 1991.

HANEL, Jorge y TABORGA HUASCAR. «Formación de los ingenieros frente a la globalización», en **Revista de Educación Superior.**, Vol.XX., No. 2 (78)., abril-junio., 1991., pp.37-45.

«Ingeniería y TLC», entrevista con el ingeniero Fernando Favela Lozoya, Coordinador del Comité Mexicano para la Práctica Internacional de la Ingeniería, en **Ingeniería Civil**, No.309, enero, 1995, pp.20-24.

JONES C., Russel., «Developments in engineering education and accreditation in the United States», World Expertise LLC Falls Church., VA., USA., en www.sefi/dk/papers/pdf/23pdf

LOREY, E. David., «The developmente of engineering expertise for Social and Economic Modernization in México sinde 1929», en James Wilkie (editor)., **Society and Economy in México.**, UCLA., Los angeles., 1990., pp.71-102.

MAGINN, Noel. «Opciones para la educación superior en el momento en que América Latina ingresa a la economía mundial», en **Revista Paraguaya de Sociología**, Año 33, No.95, enero-abril, 1996, pp.7-24.

MALLEA, John R., **International trade in professional and educational service: implications for the professions and higher education.**, París., OECD., Centre of Educational Research and Innovation., 1998.

MARCELLO, Joseph M., «Education for a technology age», en **Futures.**, octubre., 1987., pp.555-565.

MARÚM ESPINOSA, Elia., «Las profesiones y la educación superior en el marco de los procesos de integración económica de América Latina», en **Revista de la Educación Superior**, Vol. XXVIII (2), No. 110., abril-junio., 1999., pp.21-39.

MÉNDEZ LUGO, Bernardo., «Homologación, certificación y acreditación en el contexto del TLC: asimetrías nacionales y vulnerabilidad del profesional mexicano», en **Educación Superior y Sociedad**, Vol.6., No.,2., 1995., pp.181-199.

MILLES, W., **Aspects of New Technology and its Impacts on the Engineering Profession**, SPI International., Merlo Park., California., 1984.

OCAMPO CANABAL, Fernando., «La acreditación y su relación con la calidad de la enseñanza de la ingeniería», en **Memoria de la Reunión Nacional sobre Regulación de las Profesiones. Situación Actual y Prospectiva**, México SESIC/DGP/SEP., noviembre., 1995., pp.34-35.

PÉREZ, Carlota., «Las nuevas tecnologías, una visión de conjunto», en Carlos Ominami (ed.), **La tercera revolución industrial. Impactos internacionales del actual viraje tecnológico**, Buenos Aires., Grupo Editor Latinoamericano., 1986., 43-89.

PÉREZ, Carlota., «Nuevo patrón tecnológico y educación superior: una aproximación a la empresa», en varios autores., **Reunión internacional de reflexión sobre nuevos roles de la educación superior a nivel mundial: el caso de América Latina y del Caribe, futuro y escenarios deseables**, Vol.3., Retos científicos y tecnológicos., Caracas., UNESCO/CRESALC, 1991., pp.23-49.

PLATA OLVERA, Francisco., «El futuro de la enseñanza de la ingeniería», en **Memoria del Primer Congreso Internacional de Problemática y Perspectiva de la Ingeniería Electromecánica**, México., febrero 17-20., 1992., pp.90-93.

POLLARD., A.F., **The Education and Training of Chartered Engineers for the 21st. Century**, The Fellowship of Engineering, London, February., 1989.

RUIZ DURÁN, Clemente., «El bienestar social, el desarrollo económico y la organización empresarial», todos estos trabajos se encuentran en Omar Martínez Legorreta (comp.), **Industria, comercio y Estado. Algunas experiencias de la Cuenca del Pacífico.**, México., El Colegio de México., 1991.

SAGASTI, R. Francisco., «Ciencia y tecnología y la encrucijada de América Latina», en Manuel Gamella y Mar Hernández de Felipe (coords.), **Nuevas tecnologías y orden económico internacional.**, Madrid., FUNDESCO., 1990.

SCHUGURENSKY, Daniel., «La reestructuración de la educación superior en la era de la globalización: ¿Hacia un modelo heterónimo?», en Armando Alcántara, Ricardo Pozas y Carlos Torres., **Educación, democracia y desarrollo en el fin del siglo.**, México., Ed. Siglo XXI., 1998., p.124.

SEFI., **Prospectiva de la formación de ingenieros.**, México., Tomo I., 1992.

SEGAL, Aaron., «De la transferencia de tecnología a la institucionalización de la ciencia y la tecnología», en **Revista Comercio Exterior**, Vol. 37, No.12, diciembre de 1987, pp.983-993.

SHLEIFER A., Murphy and VISHNY, R., «Industrial Policy, Call it what you will, the nations need a plan to nurture growth», **Business Week.**, 1992., pp.44-50.

SUNKEL, Osvaldo., «La universidad latinoamericana ante el avance científico y técnico; algunas reflexiones», en Jorge A. Sábato (comp.), **El pensamiento latinoamericano en la problemática ciencia-tecnología-desarrollo-dependencia.**, Buenos Aires., Ed. Paidós., 1975., pp.73-83.

TEITEL, Simón y WETSPHAL, Larry E., **Cambio tecnológico y desarrollo industrial.**, México., FCE., 1990.

TELFORD, R., «Demography, Education and European Copetitiveness», **Proceedings of EIRMA Conference on Industrial R&D and the Human Reosurce.**, London., UK., 1992., pp.12-23.

URQUIDI, Víctor y LAJOUS VARGAS, Adrián., **Educación superior, ciencia y tecnología en el desarrollo económico de México.**, México., El Colegio de México., 1969.

VARGAS LEYVA, María Ruth., «El estado actual de la formación de ingenieros. Criterios para la excelencia y la competitividad», en **Revista de la Educación Superior.**, Vol.XXIV (2)., No. 94., abril-junio., 1995., pp.37-38.

Varios autores. «Ciencias Exactas e Ingeniería». Sexta Mesa Redonda del **Seminario sobre Educación Superior.**, México., El Colegio Nacional., 1979.

Varios autores., **Un horizonte sin certezas. América Latina ante la nueva revolución científico-técnica.**, Buenos Aires., Punto Sur Editores., 1987.

Varios autores., «Situación de la ingeniería en México», en **Estado del arte de la ingeniería en México y en el mundo.**, Tomo II., México., Academia Mexicana de Ingeniería (AMI)/CONACYT., mayo., 1993.

RECICLAR EL ENTORNO CULTURAL

Sara Elvira Galbán Lozano

RESUMEN

Actualmente se habla mucho de *reciclar*. En todos los ambientes se escucha esta palabra: reciclar el papel, vidrio, plástico, energía; y en el ámbito empresarial se dice que deben reciclarse los medios humanos y materiales con los que se cuenta.

La cultura del *reciclaje* surgió como una propuesta de los ecologistas, preocupados por salvar el planeta; pero ahora este término se utiliza de manera habitual al hablar de aprovechar los recursos al máximo.

El reciclaje consiste en reincorporar la materia prima utilizada previamente, para hacer más productos sin la necesidad de utilizar nuevos recursos; usar los materiales –una y otra vez– para realizar nuevos productos, reduciendo en forma significativa la utilización de nuevas materias primas. El reincorporar recursos ya usados en los procesos para la elaboración de nuevos materiales ayuda a conservar recursos y a utilizarlos al máximo.

Este proceso –que cada día adquiere mayor importancia no sólo en la industria, sino en el ambiente laboral en general– cobra también relevancia en el ámbito de la educación, específicamente en el campo de la didáctica, y en particular al tratarse de estrategias para optimizar el proceso de enseñanza aprendizaje.

«RECICLAR» EN LA ENSEÑANZA

Es evidente que la didáctica ha de ayudarse con lo que el entorno cultural aporta. Con *entorno cultural* nos referimos a aquellos elementos propios de la interacción humana que, convertidos en manifestaciones culturales –aunque en su origen no fueran pensados como medios para optimizar el proceso de enseñanza aprendizaje en las aulas–, se constituyen en un elemento primordial de apoyo para el profesor; él puede convertir simples manifestaciones culturales en estrategias didácticas para favorecer procesos de enseñanza aprendizaje más dinámicos y vinculados con la realidad.

Pero, ¿por qué hablar de *reciclar el entorno cultural*? Si retomamos la definición de reciclaje, es precisamente porque se trata de aprovechar materiales ya existentes, como estrategias de enseñanza aprendizaje en el aula. Consiste en reutilizar, recomodar y reincorporar materiales, productos de la cultura, al ámbito educativo. Especialmente nos referimos a la «reutilización» de medios culturales tradicionales que, al vincularse al campo de la educación, se convierten en medios extraordinarios para favorecer aprendizajes significativos. Algunos elementos que más beneficio reportan a la hora de utilizarlos en el aula son: el cómic, cuento, música, informática, cine, prensa, televisión, entre otros.

Así, la pregunta inicial, ¿qué tiene que ver el reciclaje con las estrategias didácticas?, quedará resuelta al percatarnos que reciclar el entorno cultural consiste en utilizar los recursos existentes como medios didácticos, o para hablar con mayor propiedad, como estrategias didácticas.

Y esto es posible, porque así como el proceso de enseñanza aprendizaje no es privativo de la escuela, pues aprendemos en cualquier ambiente, así también los medios ordinarios de la cultura pueden utilizarse como medios de aprendizaje.

Es importante enfatizar que lo que nos ofrece el entorno cultural no necesariamente ha sido pensado para educar, o en un sentido más prioritario para enseñar, pero los que nos

dedicamos al mundo de la educación hemos de ser capaces de introducir a nuestras prácticas educativas elementos innovadores, y no por eso inexistentes, pues en muchos casos no se trata de que el profesor cree sus propias estrategias, sino adaptar y reciclar lo ya existente para convertirlo en un protagonista de la acción educativa y no en un mero ejecutor.

En el terreno de las estrategias didácticas, el profesor puede asumir tres posturas:

- a) *El profesor como ejecutor*. El profesor se convierte en un reproductor del **currículo**, pues se limita a desarrollarlo siguiendo las pautas marcadas por los «expertos» diseñadores. Bajo esta concepción, muy enmarcada en la perspectiva tecnológica, el profesor tiene un papel secundario en los proyectos innovadores, puesto que el protagonista es el experto-diseñador. El profesor sólo es un intermediario.
- b) *El profesor como implementador*. Aunque el profesor es excluido del diseño del **currículo**, juega un papel activo en su ejecución, puesto que aporta sugerencias al experto. Deja de ser intermediario para convertirse en mediador y vehiculador de la práctica educativa, puesto que no sólo aplica el proyecto innovador, sino que lo filtra y redefine de acuerdo a las demandas específicas de su contexto de actuación.
- c) *El profesor como protagonista*. El profesor filtra y redefine lo dado desde fuera o diseña nuevas innovaciones desde dentro, adquiriendo todo el protagonismo, y es así como construye la innovación¹.

Es en esta tercera postura donde el desarrollo del mundo actual en general, y de la escuela y la universidad en particular, exigen que el profesor se desempeñe, no como un reproductor de estrategias, sino como un verdadero innovador a partir de su práctica.

El profesor es –o por lo menos así debería ser– quien más conocimientos posee sobre su práctica educativa. Es por eso

¹ Cfr. DE LA TORRE, S., **Estrategias didácticas innovadoras**, pp.48-50.

él quien puede o no fomentar, en sus alumnos, procesos de reflexión a partir de las estrategias que utilice y que serán más dinámicas cuánto más se relacionen con el entorno que rodea al alumno.

Muchos profesores consideran enemigos a los medios electrónicos modernos y a los medios de comunicación tradicionales, por considerar que deben entrar en competencia con ellos; y ésta resulta una competición muy poco favorecedora. Es lógico: es un hecho que, por ejemplo, la música, es un medio más agradable que la voz o las explicaciones frías del profesor, o bien que la cantidad de imágenes a la que están expuestos los alumnos constituyen un medio informal de aprendizaje mucho más vistoso que los medios utilizados en el aula.

Aunque siempre han existido medios externos a la escuela, producto de la interacción e integración cultural y de los adelantos tecnológicos, es evidente que hoy estos medios son mucho más llamativos que la prensa, la radio o hasta la misma televisión cuando fueron creadas.

Vivimos en la era de la imagen y es evidente que los docentes hemos de estar al tanto de los adelantos científicos y tecnológicos, no sólo por cultura general, sino sobre todo para poder utilizarlos en las clases, reciclando así el entorno cultural.

Ante la proliferación de imágenes y medios cada vez más sofisticados, el docente puede adoptar tres posturas:

- a) Considerar estos medios como enemigos y «satanizarlos», asumiéndolos sólo como un punto de distracción para los alumnos, elementos con los cuales competir y contraproducentes para el aprendizaje. Un profesor con esta postura es incapaz de utilizar el cine, el **cómic**, la música o el Internet, como herramientas para favorecer el aprendizaje. No retoma lo que el entorno cultural aporta y considera la innovación como una pérdida de tiempo.

- b) Usar estos medios como sus mejores aliados y utilizarlos en todo momento durante su trabajo en el aula y fuera de ella. Este clase de docentes se ubicaría dentro de un terreno técnico de la didáctica, pues considera los medios tecnológicos como lo más importante de su clase; da más importancia a la forma en la que se desarrolla la clase, que al contenido o la profundidad de las temáticas. La postura anterior cae en la escasez, ésta, en el exceso.
- c) Retomar estos medios como aliados pero sin perder de vista que son eso, medios, y que su uso ha de planearse y argumentarse para no caer en el exceso y en una concepción tecnologicista de la enseñanza, en donde parece que los medios son los fines. Este tipo de profesores busca la armonía entre la práctica académica –donde priva la explicación, reflexión y argumentación– y la práctica experiencial –donde se utilizan medios que el entorno cultural aporta, pero como fuentes para la reflexión–. Es decir, se utilizan los medios y se busca la innovación, sin perder de vista que lo más importante es el alumno y su reflexión.

Desde una postura fenomenológica de la educación, hablaríamos que la utilización de medios –o para seguir con la idea inicial del artículo: el reciclar elementos del entorno– nos lleva a descubrir la realidad, a tener una vivencia de la experiencia, y por tanto, a reflexionar sobre la experiencia y a tener aprendizajes significativos.

Es en esta tercera postura donde se centra nuestra propuesta. Es un hecho «que las tradicionales metodologías de enseñanza basadas en la mera transmisión de información (como la primera postura) no responden a las demandas socioculturales de nuestro tiempo, ni se ajustan a los principios de construcción del conocimiento que caracterizan a la mayor parte de las reformas educativas»²; pero tampoco se ajusta a nuestra época una postura como la segunda, donde priva el

² DE LA TORRE, S., **op.cit.**, p.7.

culto a la imagen, a la tecnología y a la forma, pues se corre el peligro de caer en el espectáculo y la superficialidad de una cultura visual instantánea, que suplanta e impide el necesario discurso moral y la estudiada reflexión de la que la educación es deudora ³.

Esta postura invita al profesorado a la utilización de los medios tecnológicos, pero sin perder de vista que el debate lingüístico y el análisis crítico verbal constituyen la trama de una cultura moral más reflexiva. El desafío que los profesores tenemos en nuestra clases consiste en comprometerse de verdad con las imágenes y tecnologías del mundo posmoderno, pero sin rechazar el análisis cultural, el juicio moral y la reflexión serena que los primeros amenazan con suplantar, si los utilizamos como principio y fin de nuestro actuar.

Los profesores hemos de ser, al mismo tiempo, usuarios competentes de la tecnología e innovadores de la misma, sabiendo reciclar el entorno, pero a la vez guardianes morales en contra de sus efectos más superficiales y trivializadores ⁴.

A continuación hablaremos de lo que son las estrategias didácticas o estrategias de enseñanza aprendizaje, y de algunos elementos a tomar en cuenta para un reciclaje más productivo del que nos provee el entorno cultural.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

El término *estrategia* tiene su origen en el medio militar, entendiéndose como el arte de proyectar y dirigir grandes movimientos militares; así, una acción estratégica consiste en proyectar, ordenar y dirigir las operaciones militares de tal manera que se consiga el objetivo propuesto. En este ámbito militar, los pasos o momentos que conforman una estrategia son llamados *técnicas* o *tácticas*.

En una primera aproximación diremos que la estrategia es la organización secuenciada de la acción. Lo cual comporta

³ HARGREAVES, A., **Profesorado, cultura y postmodernidad.**, p.107.

⁴ *Ídem.*

una actividad consciente, previsor y planificadora; en pocas palabras, una secuenciación y ordenación de los pasos a dar.

La estrategia es un procedimiento adaptativo por el que organizamos secuenciadamente la acción para conseguir las metas previstas. La estrategia es, ante todo, un procedimiento y, por consiguiente, una actividad socioafectiva por la que relacionamos los medios con los fines.

Las estrategias didácticas son procesos encaminados a facilitar la acción formativa, la capacitación y la mejora socio-cognitiva, tales como la reflexión crítica, la enseñanza creativa, la interrogación didáctica, la discusión dirigida, el aprendizaje compartido, la metacognición, así como la utilización didáctica del error⁵.

Las estrategias de enseñanza aprendizaje, o estrategias didácticas, se entienden como el conjunto interrelacionado de funciones y recursos, capaces de generar esquemas de acción que posibilitan al alumno enfrentarse, más eficazmente, a situaciones generales y específicas de su aprendizaje; que le permitan incorporar y organizar selectivamente la nueva información para solucionar problemas de diverso orden⁶.

Una estrategia de aprendizaje es un procedimiento adquirido y empleado intencionalmente como instrumento flexible para enseñar y aprender significativamente y solucionar demandas académicas. Los objetivos particulares de cualquier estrategia didáctica consisten en afectar la forma en la que se selecciona, adquiere, organiza o integra el nuevo conocimiento, o incluso la modificación del estado afectivo o motivacional del aprendiz, para que éste aprenda con mayor eficacia los contenidos curriculares o extracurriculares que se le presentan⁷.

Las estrategias didácticas son el conjunto de métodos, técnicas y procedimientos utilizados por el profesor y los alumnos,

⁵ Cfr. DE LA TORRE, S., **op.cit.**, pp.110 y 112.

⁶ Cfr. GONZÁLEZ, V., **Estrategias de enseñanza y aprendizaje.**, pp.2-3.

⁷ Cfr. DÍAZ BARRIGA, F., **Estrategias docentes para un aprendizaje significativo.**, p.115.

para enseñar y aprender de forma significativa, reflexiva y autónoma los diferentes contenidos curriculares.

Las estrategias didácticas son útiles y necesarias para aprender a aprender, y para aprender a enseñar, pues permiten organizar la información, seleccionar los conceptos relevantes o establecer relaciones entre diferentes partes de una información. Permiten gestionar y procesar la información que debe aprenderse y tender un puente entre lo desconocido y lo que los alumnos ya saben⁸. Aunque las estrategias de enseñanza aprendizaje son de vital importancia para el mayor aprovechamiento en el aula, es necesario considerar que no deben utilizarse estrategias sólo por usarlas, o por creerse innovador, puesto que si no fomentan la reflexión, tanto del profesor como de los alumnos, se estará perdiendo el tiempo por más llamativa o novedosa que sea la práctica.

Los profesores hemos de estar conscientes que al utilizar estrategias, resulta necesario innovar en ellas para lograr clases más dinámicas y significativas; pero no perder de vista que las estrategias deben, en verdad, favorecer aprendizajes integrales y acordes al contexto en el que vivimos, puesto que no existen estrategias universales; cada situación requiere un tratamiento estratégico diferente: las estrategias no pueden adoptarse, sino adaptarse.

Una estrategia conducente a lograr el cambio planeado, conlleva los siguientes componentes conceptuales:

- Toda estrategia parte de consideraciones teóricas que legitiman y justifican las acciones y prácticas propuestas. Es decir, la teoría o concepción que manejemos proporciona la direccionalidad y visión de conjunto a los diferentes componentes del proceso. La estrategia elegida debe ir de acuerdo con los valores y la ideología manejada en clase.

⁸ Cfr. MONEREO, C., **Las estrategias de aprendizaje.**, p.41.

- Tener muy claro con qué finalidad se aplican las estrategias. La finalidad de la innovación estratégica, es triple: 1) la mejora personal de profesores y alumnos; 2) la mejora institucional, en lo que respecta al cambio cultural; 3) la mejora social, como punto de llegada de una generación y punto de partida para la siguiente.
- La secuencia adaptativa u ordenación lógica y psicológica de los elementos y su temporalización. Ha de existir coherencia interna y adaptación a los sujetos. Una estrategia es aplicada por personas y afecta a personas, por cuya razón la implementación nunca será lineal, paso a paso, tal como se ha previsto, sino adaptativa; requiere de una gran flexibilidad tanto por parte del profesor, como de los alumnos.
- La adaptación a la realidad contextual es una cualidad fundamental de toda estrategia. La valoración del contexto quizá sea el componente más sustantivo y esencial de la estrategia frente a otros conceptos mediadores, puesto que el contexto es el referente de partida, de proceso y de llegada. La estrategia ha de elegirse tomando en cuenta el lugar físico, personal y contextual donde se llevará a cabo, puesto que cada grupo es diferente⁹.

Es por eso que al hablar de reciclar el entorno cultural como un medio para la formación de estrategias didácticas novedosas, es necesario cuestionarse: ¿quiénes somos?, ¿quiénes son nuestros alumnos y en qué contexto se mueven?, ¿cuáles son los objetivos de la sesión?, ¿cuáles las características del contenido educativo que trataremos?, ¿tenemos claros los objetivos de la estrategia didáctica que vamos a utilizar?, ¿contamos con los elementos necesarios para la aplicación de la estrategia?, ¿cuándo la llevaremos a cabo?, ¿dónde la aplicaremos?

Aunque reciclar el entorno cultural puede resultar muy atractivo, no perdamos de vista que las estrategias didácticas

⁹ Cfr. DE LA TORRE, S., **op.cit.**, pp.112-114.

son sólo un medio para que, tanto nosotros mismos como nuestros alumnos, aprendamos a reflexionar y a descubrir la realidad. Si nos quedamos en la mera forma y no llegamos a la reflexión, habremos perdido el tiempo por más que reciclemos el entorno que nos rodea.

Los profesores tenemos tres opciones: conformarnos con las estrategias que manejamos; buscar otras o crearlas; y esto sin perder de vista que son sólo medios para la acción reflexiva y no fines en los cuales empeñar todo nuestro esfuerzo. ●

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DE LA TORRE, S., **Estrategias didácticas innovadoras.**, Barcelona., Octaedro., 2000.
- DÍAZ BARRIGA, F. *et al.*, **Estrategias docentes para un aprendizaje significativo.**, México., Mc Graw Hill., 1998.
- GONZÁLEZ, V., **Estrategias de enseñanza y aprendizaje.**, México., Pax., 2001.
- HARGREAVES, A., **Profesorado, cultura y postmodernidad.**, Madrid., Morata., 1996.
- MONEREO, C. *et al.*, **Las estrategias de aprendizaje.**, Barcelona., Edebé., 1997.

EVALUACIÓN DIDÁCTICA DE *SOFTWARE* EDUCATIVO

Sara Galbán Lozano
Claudia F. Ortega Barba

RESUMEN

Al ser el campo educativo un ámbito del actuar humano, también se ha visto –y se ve– influenciado por los cambios radicales del mundo. Se le imponen, así, nuevos retos a los cuales responder: la educación a lo largo de toda la vida, la cooperación internacional, la educación multicultural, el manejo de nuevas tecnologías, la revisión constante de los planes y programas de estudio, la evaluación continua de los procesos educativos... Es en este contexto donde se presenta el gran reto de evaluar no sólo los procesos sino los productos creados desde la relación educación-tecnología.

En un principio, la tecnología se relacionó sólo con procesos productivos y bélicos; hoy, sin embargo, los adelantos superan estos ámbitos, desbordándose a muchos otros sectores, entre ellos, el de la educación.

Tradicionalmente, los procesos educativos formales se han realizado de manera presencial, siendo uno de los recursos predominantes, el libro. Aunque los libros no desaparecerán, no podemos cerrar los ojos frente a los avances que la tecnología provee; es así como se incorporan las herramientas digitales como medios educativos: CD-ROM, DVD y las redes que propician novedosas técnicas de educación no presencial.

Lo anterior obliga a los profesores y especialistas en el ámbito de la educación a utilizar estas nuevas herramientas, de manera que la exigencia para el profesor no se reduce ya al mero conocimiento de los libros y materiales impresos de cada

especialidad, sino que ahora, además de ese conocimiento, requiere la utilización de las novedades tecnológicas.

Así como existen lineamientos para evaluar si un libro cumple o no con los objetivos estipulados en los programas, y si existe coherencia lógica y psicológica entre el material y el destinatario, de la misma manera los materiales digitales deberán evaluarse. Sin embargo, la vertiginosidad del avance tecnológico y la concreción de ésta en diversos tipos de **software**, ha desbordado el fenómeno de creación, superando su evaluación.

En un primer momento esto podría considerarse una deficiencia; no obstante, se presenta más bien como una oportunidad para profundizar en el campo de la evaluación. De esta reflexión se desprende la siguiente propuesta enca-minada a la evaluación de **software** educativo.

INTRODUCCIÓN

En general, el **software** puede definirse como el conjunto de programas que permiten a una persona utilizar la computadora para diferentes fines; en este caso, nos interesan aquellos componentes operativos facilitadores del proceso educativo.

Específicamente el **software** educativo se ha dirigido al desarrollo de habilidades mentales y creación de contenidos. «El **software** para el desarrollo de habilidades mentales trabaja en combinación con recursos multimedia y tiene como principal objetivo poner en práctica operaciones de pensamiento convergente y divergente, lineal y lateral. Las funciones principales de este tipo de programas son la ejercitación y la práctica, éstas muchas veces se evalúan de manera automatizada»¹.

¹ ORTEGA, C., «Educación y tecnología: el **software** como apoyo al proceso de aprendizaje», en **Revista Panamericana de Pedagogía: saberes y quehaceres del pedagogo.**, p.192.

El **software** de contenido puede considerarse como un libro electrónico auxiliado de la posibilidad multimedia y de la interactividad; su función es la presentación y trasmisión de información.

¿QUÉ ES EVALUAR?

El ámbito de la instrumentación didáctica se compone de cuatro momentos: diagnóstico de necesidades; planeación; realización; evaluación.

De ellos, la evaluación es el componente más olvidado, entre otras cosas por la dificultad que implica su definición, pues muchas veces se le confunde con el término de medición.

Es pues necesario determinar que la estrategia propuesta en este trabajo se refiere a la evaluación como un proceso integral; y por ello consideramos necesario establecer un marco conceptual acerca de la misma.

Por evaluación entendemos el establecer un juicio o valor sobre algo. No es sinónimo ni debe confundirse con la medición, pues este término se refiere al proceso de colección de datos, la mayoría de las veces cuantitativos, los cuales luego serán utilizados como base para establecer los juicios. Por lo tanto, el concepto evaluación abarca más que el de medición, pues al medir no necesariamente se está evaluando. Pero para realizar una adecuada evaluación se necesita que el proceso de medición sea válido y confiable.

La evaluación es el esfuerzo continuo que integra tanto los efectos del proceso de enseñanza aprendizaje, como el contexto en el cual se desarrolla, para cumplir los propósitos previamente definidos².

Para cumplir los propósitos de la evaluación se consideran en el proceso tres facetas: la evaluación educativa, la evaluación instruccional y la evaluación curricular.

² ORTÍZ, A., **Diseño y evaluación curricular.**, p.357.

La *evaluación educativa* se realiza en el ámbito de la escuela y engloba los procesos académicos y administrativos en los que se desarrolla el proceso formativo.

La *evaluación instruccional* comprende la valoración de los logros de los estudiantes, de la ejecución del maestro y de la efectividad de las metodologías y materiales utilizados.

La *evaluación curricular* incluye las dos anteriores. Es precisamente de ella de donde se desprende la presente propuesta, pues el **software** educativo puede ser un material utilizado en el proceso de enseñanza aprendizaje.

¿EL PORQUÉ DE LA EVALUACIÓN?

Muchas veces nos preguntamos por qué es necesario evaluar un material digital. La respuesta no es privativa de los materiales digitales, la cultura de la evaluación marca la pauta para la toma de decisiones aun en los ámbitos de la vida cotidiana. Ejemplo de ello es que, al momento de comprar una televisión, un DVD o una computadora, por citar algunos casos, diagnosticamos las ventajas y desventajas que nos ofrecen.

Esa misma actitud que en lo cotidiano es tan natural, resulta indispensable en el ámbito escolar. Algunas ventajas que nos reporta esta conducta, que ha de convertirse en un hábito, se mencionan a continuación:

1. Evaluar conlleva la manipulación del objeto en cuestión, y por ende, el acercamiento a su forma de operar; la evaluación es un medio idóneo para lograr un primer contacto con las herramientas tecnológicas.
2. Conocer la variedad de materiales digitales que el mercado ofrece; la evaluación implica, necesariamente, la comparación.
3. Al determinar las ventajas y desventajas de los materiales existentes, puede participarse en la creación de medios expresamente diseñados para cada asignatura y, con ello, lograr un mayor aprovechamiento de la materia. Cabe mencionar que el crear un **software** educativo implica

forzosamente el manejo de técnicas informáticas, las cuales sólo poseen los especialistas. Sin embargo, el docente es pieza clave para la elaboración de los contenidos, pues domina la materia y las características del nivel educativo donde se inscribe.

4. La evaluación de materiales permite manejarlos con profesionalidad y profundidad, lo cual favorece aprendizajes significativos en los alumnos y en el mismo profesor.

EL CONTEXTO DE LA EVALUACIÓN

Los materiales digitales no se encuentran aislados, forman parte de un entramado de elementos que conforman el proceso educativo. Por ello resultaría estéril fundamentar la evaluación en el mero material didáctico.

Así como la instrumentación didáctica está conformada por cuatro momentos, ya mencionados, también se compone de siete elementos:

- Educando-educador.
- Objetivo educativo.
- Contenido educativo.
- Metodología o estrategia didáctica (incluye métodos, técnicas y procedimientos).
- Recursos didácticos.
- Tiempo.
- Lugar.

En el contexto de la evaluación, el recurso didáctico debe vincularse con los demás elementos para ser evaluado. Así, surge nuestra propuesta que comprenderá dos vías: la relacional o interna, y la externa.

EVALUACIÓN RELACIONAL

Esta evaluación se basa en el análisis del *software* educativo como recurso didáctico y su relación con los demás elementos del proceso educativo.

A) Relación del *Software* Educativo con el Educando

Desde una perspectiva eminentemente constructivista, se habla de la significatividad psicológica que no es otra cosa que la adecuación entre el contenido, materiales, estrategias y conformación biopsicosocial del educando. Es así como el ***software*** educativo deberá ir en consonancia con el desarrollo biopsicosocial del destinatario. Es decir, tendrá que responder a las características de la etapa evolutiva, estructura mental, los conocimientos, habilidades y actitudes desarrolladas; así como al contexto sociocultural y estilo de aprendizaje del educando.

En cuanto a los estilos de aprendizaje, cabe resaltar que la maleabilidad del ***software*** educativo permite diversificar los procesos de aprendizaje y, por ende, atender a las diferentes formas de aprender aun cuando un aula sea muy numerosa.

B) Relación del *Software* Educativo con el Educador

Éste es un rubro al cual se le empieza a dar importancia a partir de una práctica educativa más especializada; con ésta se ha determinado la necesidad de que los materiales de instrucción vayan en consonancia con la persona del educador. En ello debe tomarse en cuenta la personalidad, estructura mental y estilo de enseñanza de cada profesor.

C) Relación del *Software* Educativo con el Objetivo Educativo

El sentido relacional de estos elementos abarca dos vertientes, por un lado, la necesidad de que el contenido del ***software*** se inserte dentro de los objetivos generales del ***currículo***, y por el otro, al utilizar éste es indispensable establecer el para qué de su uso.

Es importante destacar que el ***software*** no debe utilizarse como pretexto para ocupar el tiempo destinado a la sesión; de ser así, más que benéfico, podría ocasionar descontento y descontrol entre los alumnos.

D) Relación del *Software* Educativo con el Contenido

Esta relación conduce a dos planteamientos: por un lado, que el contenido esté en consonancia con el material trabajado en la asignatura, y por el otro, que la representación de los contenidos se proporcione de una manera lógica.

En la práctica educativa se habla del aprendizaje de diversos contenidos curriculares: los contenidos declarativos (hacen referencia al conocimiento), los contenidos procedimentales (a las habilidades) y los contenidos actitudinales (a las actitudes) ³. Es así como, el *software* educativo está integrado por diversos tipos de contenidos que, además, van en consonancia con el para qué fueron hechos.

Consideramos que el *software* educativo puede, eminentemente, desarrollar contenidos declarativos y procedimentales, esto es, conocimientos y habilidades, aunque sin descartar las habilidades de pensamiento.

E) Relación del *Software* Educativo con la Metodología o Estrategias Didácticas

En esta relación existen tres variables. Por un lado, el que la utilización del *software* educativo sea catalogada como una estrategia de enseñanza aprendizaje, y por tanto ha de adecuarse al educando, al educador, a los objetivos y a los contenidos. Por el otro, la forma en cómo se utilizará el propio *software*, pues su manejo interno requiere de estrategias de navegación para optimizar su uso, mismas que se adquieren con la práctica. Una tercera variable se determina por las actividades que el mismo *software* provee y que sirven como reforzadores del aprendizaje.

³ Cfr. DÍAZ BARRIGA, F. y HERNÁNDEZ ROJAS, G., **Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista.**, p.29-32.

F) Relación del *Software* Educativo con los Recursos Didácticos

Ya se ha dicho que el *software* educativo guarda relación con el recurso didáctico; para su eficaz utilización depende mínimamente de ciertos medios como son: luz eléctrica, una computadora con el sistema operativo adecuado y un profesor capacitado para su uso.

G) Relación del *Software* Educativo con el Tiempo

Como este medio no tiene una temporalidad lineal, puede ocuparse según las indicaciones del profesor o las del creador del mismo.

Es por eso que el tiempo no es un punto relevante para la evaluación.

H) Relación del *Software* Educativo con el Lugar

Tiene relación, específicamente, con el lugar de creación y el lugar de utilización, puesto que no pueden adoptarse productos sino adaptarlos, usándolos de acuerdo a las características del contexto y del mismo alumno.

EVALUACIÓN EXTERNA

En la evaluación externa se miden los aspectos técnicos, estéticos y económicos del *software* educativo, tomando en cuenta lo siguiente:

- Calidad del entorno audiovisual.
- Grado de «amigabilidad» de la interfase⁴.
- Grado de interactividad.
- Facilidad de navegación.

⁴ Se entiende por *interfase*, el conjunto de programas que controlan la forma visual en que el sistema informático se presenta al usuario.

CONSIDERACIONES FINALES

A partir de la propuesta presentada sobre los lineamientos generales para evaluar el *software* educativo, hemos de aclarar que se trata de una propuesta flexible y, por ende, ha de adaptarse tanto al proceso educativo específico, como a las características propias de cada material.

También, que la didáctica –aun con todos los adelantos tecnológicos y las modalidades que esto implica para el proceso de enseñanza aprendizaje–, sigue y seguirá teniendo vigencia, puesto que constituye el fundamento para la optimización de los procesos de enseñanza aprendizaje en la vida del aula, entendiendo esto desde una perspectiva abierta, donde el concepto de aula no se reduce al ámbito escolar, sino a cualquier espacio educativo. ●

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DÍAZ BARRIGA, F. y HERNÁNDEZ ROJAS, G., **Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista**, México., McGraw Hill., 1998., 232 p.
- ORTEGA, C., «Tecnología y educación: el *software* como apoyo al proceso de aprendizaje», **Revista Panamericana de Pedagogía: saberes y quehaceres del pedagogo**, Revista semestral, No.3., Nueva Época., 2002., Universidad Panamericana., Facultad de Pedagogía., México., pp. 189-196.
- ORTIZ, A., **Diseño y evaluación curricular**, República Dominicana., Edil., 1997., 613 p.

LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

Gabriela Iturralde Espejo

RESUMEN

La globalización, y todo lo que ésta implica, ha generado gran cantidad de cambios en las formas de ser, pensar y actuar de las personas y las organizaciones. En la actualidad, el conocimiento proporciona el valor agregado, sin embargo debe acompañarse por una serie de actitudes que permitan actuar de forma responsable y comprometida. La principal fuente de conocimientos y actitudes es la educación. De ahí que, en los últimos años, los esfuerzos en materia educativa han sido encaminados a mejorar la calidad de la misma en todos sus niveles.

A nivel Proceso Enseñanza Aprendizaje (PEA), la calidad se logra cuando: la educación es completa, cumple los objetivos que se plantea y existe coherencia entre los elementos que la conforman, dando respuesta a las demandas de la comunidad en que se lleva a cabo.

A nivel nacional, se alcanza la calidad cuando: se logran los objetivos planteados por el sistema, se satisfacen las necesidades de la sociedad, hay igualdad de oportunidades entre los diferentes sectores de la población, se emplean convenientemente los recursos y existe una adecuada administración de políticas; de este modo se promueve el desarrollo económico, político y social de la nación.

Por su parte, el nivel internacional señala que la educación es de calidad cuando: el alumno aprende a aprender, desarrolla competencias, es capaz de relacionarse con otros y desarrolla su propia personalidad. Contar con una educación de calidad uniforme en todas las naciones, genera un desarrollo equitativo a nivel mundial.

La calidad en todos los niveles es un proceso compuesto por varios pasos: diagnóstico, planeación, implementación y análisis de evidencias. Es un proceso cíclico; cada evidencia representa un nuevo diagnóstico. La calidad sugiere un proceso de mejora continua; nunca se alcanza la calidad total.

INTRODUCCIÓN

El objetivo principal de este ensayo es analizar lo que se entiende por calidad de educación, desde los diferentes niveles de organización educativa, en el contexto de la sociedad del conocimiento. La hipótesis que se quiere desarrollar es la siguiente: una educación de calidad es aquella que responde a las necesidades de cada región, dadas por sus características culturales, políticas, geográficas, demográficas, económicas, etcétera, y al mismo tiempo atiende a las necesidades del mundo global en que se desenvuelve. La educación, para ser considerada de calidad, debe responder a las características del tiempo y lugar en que se ubica, de tal modo que promueva el desarrollo individual y común.

No puede hablarse de educación de calidad si primero no se comprende lo que es la educación; de ahí que comenzaremos definiendo la educación y sus funciones. En un primer momento, para ser de calidad, la educación debe cumplir con el fin que se le ha encomendado.

El concepto de calidad en la educación puede ser analizado en los diversos niveles de la organización educativa, desde la relación educando-educador hasta las políticas educativas internacionales, pasando por el aula, las instituciones y los sistemas educativos nacionales. Para tener una visión más completa del término, lo abordaremos haciendo un breve análisis del concepto y los parámetros que se tienen en cada nivel.

El primer nivel será el Proceso Enseñanza Aprendizaje como tal; analizaremos la calidad en cuanto al hecho educativo (relación educando-educador, objetivos, contenido, metodología, recursos, evaluación, comunidad educativa, familia, etcétera) y en lo relativo a la gestión escolar.

Posteriormente, reflexionaremos sobre el concepto de calidad a nivel de los sistemas educativos nacionales. Para ello, tomaremos como base los parámetros utilizados por varios autores para analizar dichos sistemas.

La última categoría de análisis será la calidad de la educación a nivel internacional; nos basaremos en los pilares de la educación dados por la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), y en los requisitos que deben cumplir los programas para ser considerados de calidad, propuestos por la UNESCO en el Foro Mundial de Educación (Dakar, 2000).

Durante el análisis de este tema, nos percataremos que para alcanzar una verdadera educación de calidad se exige un trabajo interdisciplinario que permita tener una visión de conjunto.

Finalmente, realizaremos una comparación entre las exigencias de la sociedad del conocimiento y las características de una educación de calidad, antes analizadas.

Terminaremos este ensayo proporcionando las conclusiones de la hipótesis planteada al inicio. Utilizaremos un esquema que sintetiza de forma gráfica los elementos que intervienen en la calidad de la educación.

I. LA EDUCACIÓN Y SUS FUNCIONES

Por la raíz etimológica de la palabra educación *-educere* y *educare-*, se infiere que se trata de un proceso en donde se extrae o saca y conducen las potencialidades de la persona para promover su desarrollo.

Entendida así, la educación se enfatiza como el proceso de perfeccionamiento de las capacidades propias de la persona, en todos sus ámbitos (físico, psicológico, intelectual, espiritual y social) y durante todas las etapas de su vida; que promueve el desarrollo individual y común, y representa un hecho social indispensable para el desarrollo de las colectividades.

Si bien es cierto que la educación es eminentemente un hecho individual, tiene también carácter social; no puede concebirse al individuo aislado, ni a la educación sin contar con un ser que aprenda y otro que enseñe o muestre. Como dice Durkheim, la educación es, por lo tanto, la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las jóvenes, que permite la relación intergeneracional y la reproducción del grupo.

De ahí que especialistas de la UNESCO, en el libro **Educación: la agenda hacia el siglo XXI, hacia un desarrollo humano**, clasifiquen las funciones de la educación de la siguiente manera:

- a) En términos *individuales*, es la preparación para asumir determinados papeles. Se pueden dividir en tres: *la función de socializar, transmitir la cultura y desarrollar la personalidad; formar para el trabajo; y entrenar para la ciencia y la tecnología.*
- b) En términos *sociales*, se trata de la circulación del conocimiento, y hace referencia a los objetivos sociales que suelen atribuirse a la educación: *integración nacional, crecimiento económico y superación de la pobreza*¹.

A continuación, analizaremos brevemente cada una de estas funciones, por ser indispensables para una educación de calidad.

La principal tarea de la educación es preparar para la vida (futuro) y durante la vida (presente), lo cual significa hacer propios gran cantidad de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para desenvolverse de manera autodirigida y ser productivo para la sociedad. Para lograr este fin, lo primero es *socializar*, es decir, conocer los códigos y conductas que permitan una relación adecuada con los miembros de la sociedad.

¹ GÓMEZ, H., **Educación: la agenda hacia el siglo XXI, hacia un desarrollo humano**, p.16. En lo referente a esta clasificación, consideramos que las funciones individuales son también sociales, y por otra parte, las funciones sociales enfatizan aspectos socio-económicos de carácter estructural.

Dentro de la educación, también es importante *transmitir la cultura*, formada por el conjunto de saberes, costumbres y símbolos que la humanidad (y cada sociedad) han acumulado desde sus orígenes; representan los valores que conforman la conciencia colectiva (forma de ser, sentir, pensar y actuar de los miembros de un grupo), y con base en ellos, se estructura la identidad personal y grupal.

Quizá la más importante de las funciones de la educación es *desarrollar la personalidad*, que consiste en descubrir y alimentar las potencias individuales, y formar el carácter en valores éticos y estéticos.

El adecuado desempeño en el trabajo es, en gran medida, determinado por la educación. Es por eso que una de sus funciones sea la de *formar para el trabajo*, que incluye conocimientos y habilidades, que van tanto de lo abstracto a lo concreto, como de lo general a lo particular. La escuela debe cumplir con la enseñanza de lo abstracto y general, mientras que la empresa debe completar con lo concreto y particular. La escuela prepara para la empleabilidad y la empresa para el empleo.

La *formación para la ciencia y la tecnología* es otra de las funciones de la educación; dentro de ella se ha incluido la producción de conocimientos científicos y tecnológicos; sin embargo, si se analiza estrictamente, es el sistema de investigación quien se encarga de ello, aunque exista una estrecha relación entre dicho sistema y la educación. Por otro lado, la ciencia y la tecnología forman parte de la cultura y de la vida, por lo que la educación debe promover el que la población sea capaz de apoyarse en ellas.

En cuanto a la *integración nacional*, la educación permite entender el carácter y la historia de cada nación, «cada nación es su educación y viceversa»². Reconocerse como nación es descubrir aquello que nos hace ser diferentes a los demás, que nos hace ser únicos y aportar algo al mundo.

² *Ibidem.*, p.19.

No puede llegarse a lo universal si primero no se profundiza en lo propio. Integrar la nación es hacer partícipes a todos sus ciudadanos de un código cultural común, de ciertas normas respetadas por todos que conforman la identidad nacional constituida por tres elementos: conciencia del pasado común (pasado); identificación del *nosotros* diferente de *otros* (presente); y un proyecto común (futuro).

La función en el *crecimiento económico* se entiende basada en el valor económico de la educación y puede analizarse desde tres perspectivas:

- 1) Los modelos clásicos y neoclásicos suponían que el crecimiento del producto se debe a tres variables: capital, trabajo (capital humano) y tecnología; éstas dos últimas son fuertemente influenciadas por la educación;
- 2) Existen seis nexos que la educación aporta al desarrollo económico: es indispensable para la innovación tecnológica; la productividad de la fuerza de trabajo depende principalmente de su nivel educativo; el espíritu empresarial es fruto del nivel y contenido de la educación recibida; el crecimiento de la racionalización social depende de la educación; la «ventaja competitiva de las naciones» depende de la eficacia de sus sistemas educativos; y la «inteligencia social», que es la capacidad de un país para adaptarse a un mundo que cambia, requiere una transformación en la forma de adquirir, usar y evaluar la información.
- 3) Se analizan las aportaciones que la educación hace al ingreso: a) Tasas de rentabilidad o de retorno a la inversión en educación, medidas en términos de costo-beneficio, en donde los beneficios representan el aumento de ingresos laborales producto de un año más de escolaridad, y los costos son todos los gastos por estudiar y los ingresos que sacrifica el estudiante por no trabajar (costo de oportunidad); b) proporción en el aumento del PIB (Producto Interno Bruto) que debe atribuirse a

mejoras en la educación; y c) efecto de la escolaridad promedio sobre la expansión del producto³.

La función de *superación de la pobreza* está íntimamente relacionada con el crecimiento económico antes mencionado, por ser el individuo quien recibe los frutos económicos de la educación. Además, el nivel y calidad de la educación influyen directamente en la productividad y el ingreso laboral. Como es bien sabido, la distribución del ingreso entre la población es desigual; sin embargo, una educación de calidad uniforme en todo el país, es generadora de igualdad de oportunidades. Finalmente, la educación de la mujer es un factor importante para la superación de la pobreza por las siguientes razones: genera menores tasas de fertilidad, menor mortalidad infantil y más educación para los hijos.

II. CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

La educación es un derecho de toda persona. Hasta hace algunos años, la tendencia iba encaminada a la cantidad, pero no a los resultados de la misma: se enfatizaba más la cobertura y nivel de escolaridad, que lo oportuna que pudiera ser para quien la recibía. En la actualidad, esta tendencia ha cambiado: ahora la meta es brindar una educación de calidad que resulte significativa tanto para el desarrollo personal del alumno como el de la comunidad en la que se desenvuelve. De donde se desprende que el derecho a la educación incluya la calidad.

Para tener una visión más completa del término calidad, vale la pena analizarla desde su raíz etimológica: se deriva del latín *qualitas*, que significa cualidad. Desde entonces, *calidad* ha sido entendida desde diferentes perspectivas que pueden sintetizarse en tres: *tradicional*, *modernizante* y *dialéctica*⁴.

La connotación *tradicional* hace referencia a las propiedades que son derivadas de una esencia inmutable. La cualidad principal de la educación parte de la esencia de la persona, por ser el origen

³ *Ibidem.*, p. 25.

⁴ DELGADO SANTA, K., **Evaluación y calidad de la educación.**, p.21.

y fin de la acción educativa. La educabilidad es la propiedad en que la educación se basa; por lo tanto, una educación de calidad es aquella que fomenta el *perfeccionamiento* del ser humano.

Los valores desde el punto de vista *modernizante* son: el progreso, la civilización y lo moderno; en este sentido, la calidad se plantea en función de los resultados, dados por la eficacia en el proceso y la eficiencia en los medios. Así que la educación de calidad se alcanza cuando los medios conducen al *logro de los objetivos* y éstos son *susceptibles de ser medidos*, entonces los medios pueden ser modificados para el mejor logro de los fines.

Por su parte, la perspectiva *dialéctica* propone una transformación total de los medios, el proceso y los fines de la educación para promover un uso crítico del conocimiento acumulado y estimular la construcción, el descubrimiento, la capacidad problematizadora, la propia experiencia y la creatividad. Así se logra una verdadera relación teoría-práctica y la educación *responde a las necesidades de la sociedad*.

Así como la calidad de la educación es un término que puede ser abordado desde varias perspectivas, también es importante señalar que en ella participan los diferentes niveles de organización educativa: escolar, local, estatal, federal e internacional. Todos ellos son corresponsables en el logro de las metas educativas. Sin embargo, el término calidad adquiere diferentes matices de acuerdo a los factores que influyen en cada nivel. Sin pretender hacer un análisis exhaustivo del término, con este ensayo buscamos aclarar la relevancia del concepto en todos los sentidos.

II.1. Calidad en el Proceso Enseñanza Aprendizaje (PEA)

Entendemos como *Proceso Enseñanza Aprendizaje*, tanto al conjunto de relaciones que se dan entre los elementos que conforman el hecho educativo como tal –educando, educador, objetivos educativos, metodología, evaluación, recursos, comunidad educativa, familia...–, así como las formas de organización propias de la escuela.

Algunos autores definen la calidad educativa como la relevancia del **currículo** y sus contenidos para los diferentes grupos étnicos y culturales; les preocupa que los estudiantes respondan a las necesidades de la comunidad en la que se desenvuelven. Siguiendo esta línea, señalan que los aprendizajes para la vida deben medirse no sólo en función del nivel de conocimiento teórico que posee el alumno, sino más bien en función a las habilidades con las que cuenta para poner dicho conocimiento en práctica y enfrentarse exitosamente a la vida.

De lo anterior puede concluirse que un concepto de calidad educativa debe contener *qué* y *cuánto aprende* el alumno, *cuán relevante* resulta este aprendizaje para que se desempeñe dentro de su comunidad y a su vez, *cuánto lo capacita* para producir los cambios que la sociedad necesita.

Para analizar este nivel (PEA), tomaremos como base el concepto de calidad educativa señalado por Víctor García Hoz en su libro **Calidad de educación, trabajo y libertad**, que brinda una concepción clara y completa: «La calidad es una determinación del ser. Se refiere no sólo a la materia, sino también y principalmente al ser mismo de las cosas, y, cuando se trata de personas, a sus caracteres psicológicos, espirituales»⁵. Para poder abordar el tema de calidad educativa desde esta visión, será necesario conocer el ser de la educación, cuya principal característica es que se trata de una actividad propia de la persona humana, de donde puede inferirse su complejidad otorgada por los múltiples factores que la influyen, principalmente el estar sujeta a la voluntad humana.

El autor agrega: «Se podría definir la calidad educativa como el modo de ser de la educación que reúne las características de *integridad, coherencia y eficacia*»⁶.

A continuación presentamos los cuadros, que el autor incluye en su obra, para exponer cada uno de estos conceptos, seguidos de una pequeña explicación.

⁵ GARCÍA HOZ, V., **Calidad de educación, trabajo y libertad.**, p.2.

⁶ *Ibidem.*, p.3.

| | | |
|--|--|-------------------------|
| <i>Educación y naturaleza humana</i> (Educación esencial). | | |
| Perfección de todas las connotaciones de la naturaleza humana. | | |
| Intelectual | -Verdad | |
| Moral | -Bien | |
| Estética | -Belleza | |
| Técnica | -Utilidad | -Necesidades materiales |
| Religiosa | -Lo absoluto | -Dios |
| <i>Educación y vida</i> (Educación existencial). | | |
| Respuesta a todas las exigencias de la vida. | | |
| Satisfacer todas las necesidades. | | |
| | Biológicas | Capacidad física |
| | | Sobriedad |
| | | Seguridad |
| | Psicológicas | Dignidad |
| | | Comunicación |
| Todas las posibilidades de actividad. | | |
| | Juego | |
| | Lucha | |
| | Estudio | |
| | Trabajo | |
| En todos los ámbitos de la convivencia. | | |
| Familia | -Amor y afirmación personal. | |
| Profesión | -Participación efectiva en la vida de la sociedad. | |
| Amistad | -Comunidad espontánea de sentimiento y servicio. | |
| Fe | -Comunidad religiosa. | |
| <i>Educación y persona humana</i> (Educación personalizada). | | |
| Desarrollo de todas las posibilidades de la persona. | | |
| Principio consistente de actividad. | | |
| Singularidad | - Individualización | |
| Autonomía | - Libertad | |
| Apertura | - Inserción en la realidad | |

¹ *Ibidem.*, p.7.

La calidad de la educación en cuanto a la integridad hace referencia al ser mismo de la educación e infiere que ésta sea completa, es decir, que incluya todos los aspectos de la naturaleza humana, que tienda siempre al desenvolvimiento de la

persona y le permita alcanzar los valores que cada una de estas connotaciones le ofrece (*Educación esencial*).

Por otro lado, en la vida existen necesidades que deben ser satisfechas y posibilidades que deben hacerse realidad. La educación, requiere apoyar a la persona para satisfacer sus necesidades biológicas y psicológicas; capacitarla para desarrollar todas las posibilidades de actividad que la vida le ofrece y desenvolverse en todos los ámbitos de convivencia, en donde aprenderá los valores necesarios para poder relacionarse con otros (*Educación existencial*).

Finalmente, la educación debe desarrollar a cada persona como principio consistente de actividad, es decir, en su singularidad como ser individual diferente de otros; en su autonomía como principio de sus acciones y capaz de gobernarse a sí mismo; y en la apertura en sus tres niveles hacia las cosas, hacia los otros y hacia lo trascendente (*Educación personalizada*).

CUADRO 2

Eficacia ²



² *Ibidem.*, p.10.

Se entiende por eficacia la indicación de que una actividad ha alcanzado el fin que persigue, opera en función de los objetivos que se han de alcanzar, utilizando los medios de los que se pueda disponer y finalmente evaluando si los resultados obtenidos son los que se esperaba.

El primer paso para la eficacia es la identificación, formulación y valoración de los objetivos, los cuales deben estar relacionados con la educación y los sujetos a quienes se dirige.

Después, se encuentran los recursos humanos, recursos materiales y medios técnicos. Dentro de los recursos humanos están los alumnos y los profesores, quienes llevan a cabo la acción educativa como tal; los materiales, se refieren a los recursos económicos que deben ser suficientes, bien distribuidos y utilizados adecuadamente; y los medios técnicos, que son la organización y métodos de las actividades educativas, tienen como fin que la labor tenga unidad y entidad propia. Para que la utilización, tanto de recursos como de medios, tenga éxito, es indispensable la comunicación personal entre los miembros de la comunidad educativa.

Finalmente, está el conocimiento de los resultados, es decir, la evaluación de los alumnos, centros y programas en función de los objetivos planteados.

CUADRO 3

Coherencia³

| |
|--|
| Entre los fines generales de la educación exigidos por: La naturaleza humana. La vida y la comunidad humanas. La persona singular ⁴ . |
| Entre los objetivos inmediatos y los fines generales de la educación. De los distintos objetivos entre sí: De aprendizaje específico. De desarrollo personal. |
| Entre los objetivos y las actividades. Entre la evaluación, los objetivos y los fines ⁵ . |
| Entre los distintos factores y ambientes educativos: Técnicos. Naturales. |
| Entre los padres, políticos y profesores. De los profesores de un centro entre sí, |

³ *Ibidem.*, p.13

⁴ Véase el cuadro de integridad.

⁵ Véase el cuadro de eficacia.

La coherencia complementa la integridad y la eficacia dando el término de unidad, que se logra cuando los elementos que intervienen en la educación actúan de forma ordenada, de tal modo que la acción de cada uno no sólo no obstaculiza sino que contribuye a la acción de los demás y se ve reflejada en el conjunto.

II.2. Calidad de los Sistemas Educativos

Un problema actual al que se enfrenta la educación es la influencia ejercida por los modelos económicos que imperan en las sociedades en las que se desenvuelve: el acceso a la educación depende de la capacidad económica y no de los méritos de la persona. Vista así, la educación promueve y acrecienta la diferencia de clases.

Sin embargo, no resulta sencillo resolver las diferencias generadas por la educación. Para lograrlo, es necesario partir de que la calidad de los sistemas es dispar y desequilibrada de una región a otra. Ante este problema, las políticas educativas hoy tienden a eliminar las diferencias económicas y sociales promoviendo la cobertura y calidad educativa en todo el país; así, la educación se transforma en un factor de cohesión e instrumento de cambio.

Dichas políticas y los esfuerzos para mejorar la calidad deben orientarse para integrar a las personas pertenecientes a aquellos sectores más desfavorecidos, es decir, debe existir una *discriminación positiva*, con la cual se asignen mayores recursos a las personas más necesitadas, promoviendo

el equilibrio en las posibilidades de acceso a la educación y la calidad de la misma entre los diferentes grupos sociales ⁷.

En este sentido, es importante que las reformas educativas planteen objetivos bien definidos y que mantengan presente que el logro de éstos toma mucho tiempo; es necesario plantear metas claras a corto, mediano y largo plazo; asimismo, todas las políticas y programas que se implanten deben ser congruentes entre sí y orientarse a alcanzar los mismos objetivos. Sin embargo, lo más importante es que se mantenga el apoyo en los años subsecuentes; con este apoyo pueden alcanzarse los cambios gradual e integralmente, teniendo mayor garantía de éxito.

Otro de los problemas de la educación, íntimamente relacionado con la cobertura y la calidad, es la masificación y despersonalización de la misma: una educación de calidad no debe tender a educar por educar, sino atender en un primer momento las necesidades particulares de la comunidad y después responder a las necesidades específicas de la persona para que pueda descubrir sus propias capacidades; tal desarrollo se reinvierte en la sociedad al contar con personas capaces de generar ideas y transformar las realidades.

⁷ En México, con la finalidad de mejorar la equidad en la distribución de oportunidades escolares y contrarrestar los efectos generados por no satisfacer los requisitos de calidad, se incluyeron en el capítulo III de la **Ley General de Educación** promulgada en 1993 medidas conocidas como preventivas, compensatorias y correctivas (o «remediales»), las cuales se pueden sintetizar en cinco puntos: a) asignar los recursos con fines compensatorios, es decir, ofrecer a los estratos sociales más desprotegidos los recursos e insumos de mayor calidad; b) diversificar la oferta educativa, atender las necesidades educativas de quienes no pueden integrarse al sistema educativo convencional o que han recibido atención deficiente; c) satisfacer la demanda por educación inicial y preescolar, para desarrollar en los niños habilidades que les permitan integrarse satisfactoriamente al sistema; d) mejorar los procesos educativos, con apoyos pedagógicos dirigidos a las poblaciones con necesidades específicas; y e) combatir los efectos de diversos obstáculos extraescolares que se interponen al aprendizaje. MUÑOZ IZQUIERDO, C., **Calidad de la educación, políticas instrumentadas en diversos países para mejorarla.**, pp.114-117.

La calidad educativa no puede equipararse, como se ha hecho en los últimos años, con escolaridad, principalmente por la inequidad en la calidad; por medio de ella se ha demostrado que los mismos años de estudio representan niveles de aprendizaje muy diferentes entre las escuelas efectivas y las escuelas marginadas.

Debido a ello, los sistemas educativos no pueden analizarse fuera del contexto en el que se desarrollan, pues éste le brinda ciertas particularidades. Por el contrario, es necesario analizar las relaciones que existen entre los diferentes elementos que conforman dicho contexto para comprender la influencia que ejercen en el sistema.

Si nos basamos en los elementos analizados anteriormente, puede inferirse que el desarrollo de un país se encuentra íntimamente relacionado con la *calidad* de la educación que se ofrece a la población⁸.

Para tener un acercamiento más preciso al término de calidad de educación en lo referente a los sistemas educativos, tomaremos como base las cinco variables que algunos autores han señalado como indicadores de calidad. Estas variables han sido aplicadas en el estudio de los diferentes sistemas educativos nacionales con el fin de conocer la interdependencia que existe entre la educación y el desarrollo socioeconómico. Los indicadores mencionados son los siguientes: *eficiencia externa o pertinencia, eficiencia interna, efectividad, equidad y capacidad de gestión*.

⁸ Para el caso de México, la Constitución, en su artículo tercero, señala el derecho de todos los mexicanos de recibir educación y la obligación del gobierno de ofrecerla. Señala el mismo artículo que la educación impartida por el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y la justicia. La fracción I del artículo señala el carácter laico de la educación y la fracción II añade tres criterios: la educación será democrática, nacional y contribuirá a una mejor convivencia humana.

La primera variable es la *eficiencia externa o pertinencia* e indica «el grado en que el sistema educativo provee los conocimientos, aprendizajes, habilidades y destrezas requeridos en el mercado laboral (formal y no formal), así como los valores y actitudes que reclama una sociedad»⁹.

La *eficiencia interna* tiene dos formas de entenderse que pueden analizarse de manera independiente o interdependiente. De forma independiente, una tiene que ver con los flujos educativos dados por: la cobertura de ciertos grupos de la población, por el consumo ocasionado por la repetición y deserción, por el promedio de años que toma terminar un nivel educativo o por el paso de un nivel educativo a otro; la otra se relaciona con la forma en que se asignan y consumen los recursos: dinero, personas, cosas, tecnología, tiempo y organización escolar. De modo interdependiente, se entiende como la forma en que se utilizan los recursos (insumos) para generar, desde los niveles de conocimiento hasta los flujos educativos antes mencionados (productos)¹⁰.

La *efectividad* es el grado en que los alumnos adquieren los conocimientos, valores, actitudes, habilidades y destrezas que plantean los planes y programas de estudio del sistema educativo. Es importante señalar que la efectividad no implica la pertinencia, puede haber sistemas que cumplan con sus objetivos pero no cumplan con las demandas de la sociedad, o viceversa; de ahí que los objetivos deban plantearse conforme a las demandas sociales.

La *equidad* mide las diferencias que existen entre los distintos grupos de la población en cuanto a acceso, permanencia y egreso del sistema, en todos sus niveles y modalidades; así como la forma en que se ofrece el servicio dentro de cada uno.

⁹ PRAWDA, J., **México educativo revisitado.**, p.138.

¹⁰ *Ibidem.*, p.139.

La *capacidad de gestión* se manifiesta en dos niveles: a) la capacidad que tienen las autoridades de nivel superior para fijar políticas, estrategias y prioridades adecuadas al sistema, monitorear su ejecución, evaluar los resultados y asignar recursos a programas o grupos especiales; y b) la capacidad de las autoridades de los niveles inferiores de llevar a la práctica las políticas con acciones concretas, y administrar adecuadamente los recursos que le son asignados¹¹.

Los indicadores que analizamos anteriormente se centran en el conocimiento de los procesos y resultados, pero conocerlos no implica mejorarlos. Un proceso de evaluación permite identificar los aciertos y errores; por sí solo no produce resultados, es necesario tomarlos como base para investigar acerca de los recursos y procesos que permitan mejorar la educación en cada caso específico¹².

II.3. Calidad de la Educación a Nivel Internacional

Ante el proceso de globalización y la sociedad del conocimiento que imperan en el mundo, se ha hecho patente la necesidad de establecer a nivel internacional los estándares o parámetros con los cuales debe cumplir la educación de los diferentes países para poder ser considerada de calidad y uniforme en todas las naciones, respetando las culturas y diferencias individuales, y que permita el desarrollo equitativo a nivel mundial.

¹¹ *Idem*.

¹² En el caso de México, el **Plan Nacional de Educación (PNE) 2001-2006**, señala los tres grandes retos de la educación nacional: *cobertura con equidad* (especialmente en las regiones más desfavorecidas); *calidad de los procesos educativos y los niveles de aprendizaje* (comúnmente desiguales e inferiores a los estipulados; una educación de calidad desigual no puede considerarse equitativa); e *integración y funcionamiento del sistema educativo* (organización del sistema ante las condiciones cambiantes del entorno). Estos retos se expresan en tres principios fundamentales: educación para todos, educación de calidad y educación de vanguardia. SEP., **Plan Nacional de Educación 2001-2006**, p.16.

A nivel internacional existen gran cantidad de instituciones interesadas en la educación como medio para lograr el desarrollo de las naciones, para fines de este ensayo hemos considerado a la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), por ser un organismo dependiente de la ONU (Organización de Naciones Unidas), principal organismo a nivel internacional. La UNESCO, está encargada específicamente de estudiar, analizar, evaluar, proponer, apoyar y promover el desarrollo en el ámbito educativo, y sus estudios tienen gran impacto en las políticas educativas de los diferentes países.

Se empezó a trabajar en educación de calidad a nivel internacional en los países en vías de desarrollo, una vez que se alcanzaron grandes logros relacionados con la universalización de la misma. Dichos países han instituido la calidad en sus programas educativos, trabajando en conjunto en los proyectos internacionales de la UNESCO, tales como el «Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe (1979)», cuyo objetivo principal es mejorar la calidad de la educación en los países de la región, y la «Declaración Mundial de Educación para Todos», firmada en Jomtien, Tailandia en 1990, a la cual se le da seguimiento en el Foro Mundial de la Educación de Dakar, Senegal 2000. Todos estos esfuerzos tienen como objetivo lograr un desarrollo equitativo de los países sustentado en la educación.

La «Declaración Mundial sobre Educación para Todos», expedida por la UNESCO en Jomtien, Tailandia en 1990, señala la importancia de cubrir las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños y jóvenes del mundo. Se entiende por necesidades básicas tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (lectura, escritura, expresión oral, cálculo y solución de problemas), como los contenidos básicos (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar

con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar las decisiones fundamentales y continuar aprendiendo¹³.

Durante el «Foro Mundial de Educación de la UNESCO», en Dakar en 2000, se reafirma:

La visión de la Declaración de Educación para Todos (Jomtien, 1990), apoyada por la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos de los Niños, de que cada niño, adolescente y adulto, tiene derecho de beneficiarse de una educación que satisfaga sus necesidades básicas de educación en el mejor y más amplio sentido del término, una educación que incluya aprender a conocer, a hacer, a convivir y a ser. Se trata de una educación adaptada para aprovechar los talentos y el potencial de las personas y para desarrollar la personalidad de los educandos de modo que puedan mejorar su vida y transformar su sociedad¹⁴.

De lo anterior se infiere que una educación de calidad será aquella que incluya los cuatro pilares que la UNESCO propone: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser*. Los cuales explicaremos brevemente.

El primer pilar es el *aprender a conocer* lo cual va más allá de la simple adquisición de conocimientos; incluye las habilidades del saber, pudiéndose considerar a la vez un medio y un fin. «En cuanto medio, consiste para cada persona en aprender a comprender el mundo que le rodea, al menos suficientemente para vivir con dignidad, desarrollar sus capacidades profesionales y comunicarse con los demás. Como fin, su justificación es el placer de comprender, de conocer, de descubrir»¹⁵.

El *aprender a conocer* representa una forma de despertar la curiosidad intelectual, el análisis, la crítica y el juicio

¹³ UNESCO., **Declaración Mundial sobre Educación para Todos.**, en www.unesco.org

¹⁴ SEP-UNESCO., **México en el Foro Mundial de Educación.**, p.35.

¹⁵ DELORS, J., **La educación encierra un tesoro.**, p.92.

que le permite al alumno dar respuesta a las preguntas que la vida le presente. Aprender a conocer implica primero un proceso de *aprender a aprender* por medio del cual, el alumno conozca su propio proceso de pensamiento y ejercite tanto la atención como la memoria. «La verdadera educación no sólo consiste en enseñar a pensar, sino también en aprender a pensar sobre lo que se piensa» (Fernando Savater). El fin de todo este proceso es que, con el paso del tiempo, el alumno encuentre en toda situación una oportunidad de aprendizaje.

De la mano con el aprender a conocer está el *aprender a hacer*, que se encuentra más íntimamente relacionado con la formación profesional de la persona. En otra época, la educación en este sentido era considerada como simple transmisión de la práctica, un tanto rutinaria. Sin embargo, en la actualidad, el aprender a hacer se ha vuelto una tarea de producción más intelectual y de diseño debido a que tanto las máquinas como el trabajo se han desmaterializado ¹⁶.

Con el paso del tiempo, las exigencias en el campo laboral se han vuelto más específicas, requieren tanto una percepción técnica como profesional, necesitan de la interacción social y el desarrollo individual constante que permita dar respuestas prácticas e innovadoras a las necesidades cambiantes que presenta el medio.

Como es bien sabido, el hombre es un ser social y como tal, se ha desarrollado a lo largo de la historia de la humanidad; sin embargo la globalización hace latente, más que nunca, la necesidad de *aprender a convivir*, convertida en uno de los pilares antes mencionados.

El hombre siempre tiende a buscar su identidad, tanto personal como de grupo, tal tendencia genera un cierto rechazo hacia los demás propiciado también por la competencia natural que suele existir entre las personas y los grupos. En este sentido, el aprender a convivir se encamina a conocer

¹⁶ *Ibidem.*, p.95.

y respetar las diferentes formas de ser y de pensar, lo cual no se logra únicamente con la organización del contacto y la comunicación entre los miembros del grupo y entre grupos. Es necesario tener como base un contexto de igualdad a partir del cual se formulen objetivos y proyectos comunes.

De lo anterior se desprende que la educación para la convivencia debe darse en dos orientaciones complementarias. En un primer nivel, el descubrimiento gradual del otro; en el segundo, y durante toda la vida, la participación en proyectos comunes¹⁷.

El primer nivel demanda un conocimiento de las semejanzas y las diferencias que existen entre las personas y entre los grupos, pero este conocimiento no es posible si no es parte de un autoconocimiento.

Por otro lado, la participación en proyectos comunes se relaciona directamente con el superar los hábitos individuales y valorar los puntos de convergencia por encima de los factores que separan; así, se da una nueva forma de identificación¹⁸.

El mundo actual, influenciado por la tecnología, parece tender a la despersonalización y masificación. Ante este problema, la UNESCO señala que uno de los pilares de la educación, el *aprender a ser*, debe encaminarse a desarrollar a las personas en su individualidad.

Desde sus inicios, este organismo ha mantenido firme un principio fundamental: «La educación debe contribuir al desarrollo global de la persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad. Todos los seres humanos deben estar en condiciones, en particular gracias a la educación recibida en su juventud, de dotarse de un pensamiento autónomo y crítico y de elaborar un juicio propio, para determinar por sí

¹⁷ *Ibidem.*, p.99.

¹⁸ *Ibidem.*, p.100.

mismos qué deben hacer ante las diferentes circunstancias de la vida»¹⁹.

El *aprender a ser* sintetiza en la persona todos los pilares de la educación: una vez que ha aprendido a conocer, ha aprendido a ponerlo en práctica por medio del aprender a hacer y a vivir en el mundo que lo rodea interactuando con los demás por medio del aprender a convivir y llegar al reto de hacer todo esto suyo, aprendiéndolo de manera personal: con el aprender a ser se forma la personalidad.

Los pilares antes mencionados no representan políticas educativas, son más bien aportaciones que la UNESCO hace y que pueden –y deben– ser adoptadas en todos los niveles para promover una educación más completa e integral y, por lo tanto, de mayor calidad.

En lo referente a las políticas internacionales, en el «Foro Mundial de Educación» de la UNESCO, en Dakar en 2000, se exige de todos los gobiernos y los demás asociados con la «Educación para todos», que colaboren para garantizar una educación básica de calidad, con independencia del género, riqueza, lugar, lengua u origen étnico. Se señalan ciertos requisitos indispensables para que un programa tenga éxito:

- 1) Alumnos sanos, bien alimentados y motivados.
- 2) Docentes bien formados y técnicas didácticas activas.
- 3) Locales adecuados y material didáctico.
- 4) Un plan de estudios que pueda enseñarse y aprender en una lengua local, y aproveche los conocimientos y la experiencia de profesores y alumnos.
- 5) Un entorno que no sólo fomente el aprendizaje sino que sea, además, agradable, atento a las cuestiones del género, sano y seguro.
- 6) Una definición clara y una evaluación precisa de los resultados esperados, entre ellos, los conocimientos, competencias, actitudes y valores.

¹⁹ *Idem.*

- 7) Un gobierno y una gestión participativos.
- 8) El respeto por la comunidad y la cultura local, y participación en ellas²⁰.

Si analizamos cada uno de estos requisitos encontraremos grandes semejanzas con los parámetros de calidad señalados en los dos niveles anteriores; por lo tanto, si desde lo particular del hecho educativo se implementan y se van generalizando, es posible alcanzar la calidad, pero es necesario que cada nivel y el conjunto de factores que lo conforman, cumplan con el papel que les toca desempeñar dentro del proceso de calidad.

III. CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

Acompañándose de grandes cambios en el saber teórico y técnico, las tecnologías de la información y la comunicación propician el achicamiento del globo, pero también amplían el mundo del conocimiento.

Ante la globalización, los gobiernos tienen dos responsabilidades: al *interior*, preparar a su población para formar parte de esta aldea global, manteniendo la identidad nacional; y al *exterior*, insertar al país dentro de un nuevo orden económico, cultural y geopolítico mundial. El logro de este objetivo requiere la formación de una sociedad del conocimiento basada en la educación.

La sociedad del conocimiento se refiere a la tendencia actual de otorgar gran importancia a la ciencia y la tecnología, reconociéndolas como medio para desarrollar el saber necesario que permita a las naciones desenvolverse dentro del mundo globalizado. A continuación, revisaremos algunas de las principales características de la sociedad del conocimiento y sus demandas de calidad educativa.

²⁰ UNESCO., **Foro Mundial de Educación.**, en www.unesco.org

Dentro de la sociedad del conocimiento, las industrias más valoradas son aquellas que no dependen de recursos naturales, ni tampoco de mano de obra barata, son industrias *cuyo factor de producción es la inteligencia y su producto es el conocimiento*, por ejemplo, la biotecnología, las telecomunicaciones, la informática, la robótica, etcétera. Por lo tanto, el *valor agregado* lo da ahora la *tecnología y el conocimiento*²¹.

La educación de calidad, unida a esta demanda de conocimiento, enfatiza uno de los pilares de la educación señalados por la UNESCO: el *aprender a aprender*. Todos los niveles deben promover que los alumnos sean capaces de generar nuevos aprendizajes a partir de los que ya tienen y de las diferentes experiencias a las que se van enfrentando.

Otra de las características de la sociedad actual, que incide directamente en las demandas de la sociedad del conocimiento de actualización y generación de nuevos saberes, y además está estrechamente relacionada con la globalización, es la denominada *aceleración de la historia*: el tiempo cada vez es más corto y exige mayor velocidad de respuesta.

Dentro de una sociedad cambiante, todo debe cambiar a la misma velocidad. La sociedad del conocimiento demanda que las personas, instituciones y sistemas, se modifiquen y actualicen sus conocimientos para satisfacer las necesidades del medio que las rodea. Es necesario buscar siempre nuevas y mejores formas de hacer las cosas y dar solución a los problemas.

El PEA debe promover en los alumnos la creatividad y solución de problemas que les permitan pasar de un aprendizaje teórico a un aprendizaje práctico. Así, el conocimiento acumulado servirá de base para la innovación.

En lo referente a los sistemas educativos, éstos deben buscar la eficiencia externa o pertinencia, con la cual la

²¹ GÓMEZ, H., **op.cit.**, p.3.

educación impartida responda a las necesidades de la sociedad. También es importante la capacidad de gestión mediante la cual los sistemas de administración se optimicen y permitan al sistema dar respuestas de forma más rápida.

Finalmente, la aceleración de la historia exige *aprender a hacer*, es decir, aplicar los conocimientos a la práctica y dar respuestas a las demandas de la sociedad.

Educar hoy es educar para el cambio. Sin embargo, el reto principal de la educación, en todos los niveles de organización, es identificar entre los *aspectos esenciales que deben permanecer* y los *aspectos accidentales que pueden y deben cambiar* para adecuarse a las necesidades de la sociedad²².

Para que la educación sea de calidad, debe mantener los elementos señalados en cada uno de los niveles. PEA: *integridad, eficacia y coherencia*; los sistemas educativos: *eficiencia externa o pertinencia, eficiencia interna, efectividad, equidad y capacidad de gestión*; y a nivel internacional: *aprender a aprender, aprender a convivir, aprender a hacer y aprender a ser*. Sin embargo, debe cambiar la forma en que se adquiere y utiliza la información.

En la actualidad, pueden identificarse dos tendencias claras: por un lado, la *educación localista* que propone la identidad nacional y valoración de lo propio, así como la referencia y pertinencia de la educación para las realidades locales. Por otro lado, la *educación globalista* promueve una educación en valores y saberes universalmente válidos; formar para la tolerancia que implica conocer y aceptar las diferencias²³.

En este sentido, la educación no puede inclinarse por ninguno de los dos extremos; por el contrario, es necesario que se vuelva más completa y sea capaz de integrar ambas.

²² *Ibidem.*, p.44.

²³ *Idem.*

Existen dos posturas en lo relativo a la circulación del conocimiento: la primera considera que la escuela debe seguir promoviendo la *transmisión de conocimientos de forma organizada y sistemática*; la segunda considera importante la *contextualización y complementación* del saber con los puntos de vista tanto individuales como de la comunidad, dando respuesta así a las necesidades individuales y sociales²⁴.

La propuesta a esta demanda es que la transmisión de conocimientos –organizada y sistemática– incluya ejes transversales en los que se tomen en cuenta las necesidades propias y comunes.

Para la educación, la tecnología representa un arma de dos filos: abre nuevos espacios y crea herramientas útiles para todos sus niveles que, de ser bien empleadas, pueden *apoyar en el logro de la calidad educativa y ampliar las distancias* que existen entre los sectores de la población que tienen y los que no tienen acceso a ella. Para evitar este problema y obtener los mayores beneficios de la tecnología, es necesario que ésta llegue a toda la población, especialmente a quienes más lo necesitan. Evidentemente la tecnología debe estar acompañada de capacitación de maestros, para que ellos a su vez la puedan hacer llegar a los alumnos²⁵.

Por otro lado, el cambio que la sociedad del conocimiento propone, se refleja en el ámbito laboral, al demandar de todos los oficios, mayores conocimientos técnicos y habilidades en el manejo de las nuevas tecnologías. El uso de la tecnología en el ámbito laboral genera la existencia de *trabajadores supercalificados* y vuelve innecesarios a los trabajadores no calificados. Ante esta situación, la educación no puede educar sólo a unos cuantos trabajadores supercalificados y dejar de lado al resto de la población. No sería ético, porque como se mencionó anteriormente, todos tenemos derecho a la educación, y a que ésta sea de calidad;

²⁴ *Ibidem.*, p.45.

²⁵ *Ibidem.*, p.43.

la igualdad de oportunidades es indispensable para la integración nacional, el crecimiento económico y la superación de la pobreza. La integración de un país al mundo globalizado y a la sociedad del conocimiento no es posible si la mayoría de la población es improductiva y marginada.

Se puede afirmar entonces que, como señala Hernando Gómez, «(...) los países que se van integrando con éxito a la aldea global, son sociedades dirigidas por un claro proyecto nacional (...), son sociedades que han ejercido la inteligencia social, en la definición que le dio Stevan Deijer: «Habilidad organizada de un país para adaptarse a un mundo que cambia rápidamente, combinando la adquisición, evaluación y uso de información con actividades y operaciones planeadas en consecuencia»²⁶.

La educación de calidad no debe inclinarse únicamente a promover en el alumno mayores conocimientos; debe impactar a la persona en su conjunto y educar en actitudes y valores que le permitan emplear adecuadamente esos conocimientos. Las actitudes son la forma en que la persona interactúa con el mundo y los valores son el eje que rige sus acciones.

Es necesario fomentar una actitud analítica y crítica que lleve a generar juicios de valor y desarrollar proyectos innovadores.

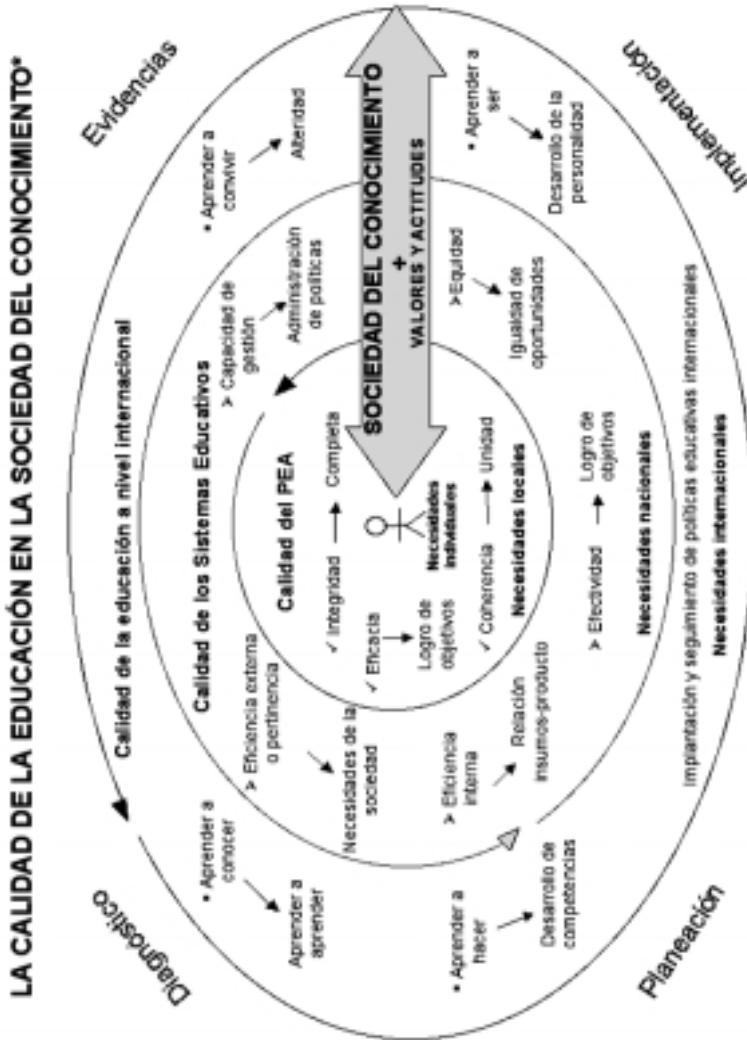
En una sociedad tan competitiva como en la que vivimos, es necesario poseer un fuerte deseo de superación que permita a los alumnos plantearse metas a corto, mediano y largo plazo; alcanzarlas implica esfuerzo, responsabilidad, amor al trabajo, entusiasmo y sobre todo tolerancia a la frustración, valores poco reconocidos en la sociedad actual en la que impera la «ley del mínimo esfuerzo».

El relativismo de los últimos años, ha dejado de lado el bien y la verdad, por ello la ética debe representar un eje primordial dentro de la educación de calidad.

²⁶ Citado por GÓMEZ, H., *Ibidem.*, p.22.

CONCLUSIONES

A modo de conclusión hemos elaborado un esquema que sintetiza, de forma gráfica, los diferentes elementos que intervienen en la calidad de la educación.



Del análisis realizado sobre la educación y sus funciones se puede concluir que ésta representa un medio para lograr el desarrollo sostenido (continuo) y sustentable (autofinanciado) de un país; por otro lado, el desarrollo educativo de una nación permea todo su progreso en conjunto. Resulta indispensable la educación para el despliegue social, cultural, tecnológico, económico y político.

La calidad educativa, en todos sus niveles de organización, es un proceso compuesto por varios pasos entre los que podemos incluir el *diagnóstico* de la situación actual, la *planeación* de nuevos planes y programas, la *implementación* de los mismos y la *evaluación* de los resultados. Sin embargo, la calidad es un proceso cíclico; cada evaluación representa también un nuevo diagnóstico. La calidad sugiere un proceso de mejora continua que a cada momento se revise y actualice.

Como puede observarse en el esquema, cada nivel presenta sus propias necesidades; la educación de calidad es aquella que satisface las necesidades de todos los niveles, permitiendo al alumno poseer un desarrollo personal e integrarse al contexto local, nacional e internacional. La educación debe adecuarse a estas necesidades y, conforme a ellas, plantear sus objetivos: una educación que resulte de calidad en un determinado momento y lugar, no implica que lo sea en cualquier momento y cualquier lugar. También debe tomarse en cuenta que las necesidades de una sociedad son cambiantes, por lo tanto, la educación debe estar en constante movimiento.

En el esquema podemos encontrar a la persona humana al centro, con lo que pretendemos representar que la calidad de la educación debe estar dirigida hacia las personas, de tal modo que las políticas y estrategias de todos los niveles tengan como fin la educación de personas de calidad.

Por otra parte, los maestros son quienes se encargan de hacer llegar la educación de calidad a los alumnos; por lo

tanto, es indispensable que tengan la capacitación suficiente y la vocación necesaria para llevar a cabo la gran tarea de educar.

A lo largo de este ensayo pudimos notar que la calidad en el proceso educativo es un trabajo interdisciplinario, del cual todos los miembros de la sociedad (alumnos, padres de familia, empleadores, maestros....) somos beneficiarios y, por lo tanto, corresponsables. Una educación de calidad incluye no sólo la formal sino también la informal.

La calidad de la educación no es una tarea sencilla, requiere de constancia en todos los niveles: de los profesores dentro del aula; trabajo en equipo dentro de las instituciones educativas; continuidad en las políticas implementadas en los sistemas educativos y apoyo internacional.

Finalmente, en este ensayo puede concluirse que la sociedad del conocimiento, por sus características, está demandando que exista mayor relación entre los diferentes niveles de organización educativa para que la educación de calidad permita la inclusión de todos los individuos dentro de esta sociedad del conocimiento. El reto es mantener el equilibrio y dar su lugar a cada uno de los niveles; que cada uno cumpla con su misión, pero manteniendo una visión de conjunto. ●

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CÁZARES HERNÁNDEZ, L., *et al.*, **Técnicas actuales de investigación documental.**, México., Trillas., 1997.
- DELGADO SANTA, K., **Evaluación y calidad de la educación.**, Bogotá., Magisterio., 2000.
- DELORS, J., *et al.*, **La educación encierra un tesoro.**, México., UNESCO., 1998., 302 p.
- GARCÍA HOZ, V., **Calidad de educación, trabajo y libertad.**, Madrid., Dossat., 1982.
- GÓMEZ BUENDÍA, H., *et al.*, **Educación: La agenda del siglo XXI hacia un desarrollo humano.**, Colombia., PNUD/TM editores., 1998.
- JIMÉNEZ-OTTALENGO, R.; MORENO VALLE, L., **Sociología de la educación.**, México., Trillas., 1997.
- MUÑOZ IZQUIERDO, C., **La calidad de la educación: políticas instrumentadas en diversos países para mejorarla.**, México., IFIE., 1998.
- PRAWDA, J., FLORES, G., **México educativo revisitado.**, México., Océano., 2001.
- SCHMELKES, S., **Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas.**, México., SEP., 1992.
- SCHMELKES, S., **La calidad de la educación primaria.**, México., UNESCO., 1996.
- SAKAIYA, T., **Historia del futuro: La sociedad del conocimiento.**, Santiago., Editorial Andrés Bello., 1994.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA., **Programa Nacional de Educación 2001-2006.**, México., SEP., 2001.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA., **Memoria del quehacer educativo 1995-2000.**, México., SEP., 2000.
- SEP-UNESCO., **México en el Foro Mundial del Educación Dakar 2000.**, México., SEP., 2000.
- www.unesco.org

REFLEXIÓN SOBRE LA EVALUACIÓN EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

Ingrid Kaiser Aranda

Isabel Parés Gutiérrez

Mónica Villareal

RESUMEN

Cara al encuentro del alumno con el ámbito profesional, la evaluación universitaria cobra una importancia radical en el Proceso Enseñanza-Aprendizaje. Pero no puede tratarse, de ninguna manera, de una simple verificación numérica de lo que el profesor ha buscado transmitir.

Una verdadera evaluación –en cualquier grado, pero aún más en el universitario– requiere tener como objetivo valorar la auténtica formación de cada estudiante. Es por ello que la evaluación buscará ser continua, integral, sistemática... Se trata, entonces, de un instrumento flexible que proporciona un conocimiento profundo del alumno y que, gracias a ello, permite ayudarlo para mejorar su Proceso Enseñanza-Aprendizaje.

Vista así, la evaluación es un termómetro creativo que utiliza el docente comprometido en la mejora del alumno, de sí mismo y de la sociedad.

INTRODUCCIÓN

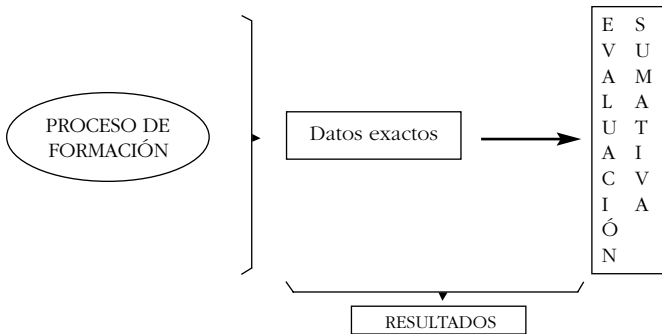
La evaluación es uno de los momentos esenciales que conforman el Proceso Enseñanza-Aprendizaje, y por ello, merece tener una sistematización y fundamentación, además de técnica, axiológica y ética que sustente la validez del propio proceso evaluativo; principalmente, porque se «evalúa para el alumno, para darle una información sobre su aprendizaje; se evalúa para el profesor, para que conozca los resultados de

su acción; y se evalúa para el sistema, para certificar los resultados de los alumnos»¹ y efectuar los ajustes pertinentes.

Actualmente, la evaluación está centrada en la mera acreditación de conocimientos propios del área de estudio que, en muchos casos, son exclusivamente memorísticos. Por ello, la evaluación condiciona de tal manera el proceso de enseñanza aprendizaje que bien podría decirse que el momento que preocupa al estudiante universitario no es el de su aprendizaje, sino el de su evaluación².

Es frecuente encontrar enfoques que ven, en la evaluación, el final del proceso de formación, limitándola al plano de la medición de resultados; la evaluación abarca mucho más que la mera medición y acreditación³.

Modelo tradicional de evaluación



El supuesto objetivo de todo docente universitario hacia sus alumnos es la aprehensión de una serie de competencias que cumplan con los objetivos propios de la asignatura que imparte, con el fin de apoyar la formación del estudiante universitario para la vida laboral.

¹ SANTOS GUERRA, M. A., **Evaluación educativa 2**, p.24.

² Cfr. *ibidem*, p.25.

³ «Medir es la acción de recoger información sobre el aprendizaje a través de un conjunto de técnicas (exámenes, pruebas, controles, etcétera), centrándose en el aspecto cuantitativo numérico». DOMÉNECH, F., **Proceso de enseñanza aprendizaje**, p.134.

Para lograr esto se sugiere una ruptura de esquemas que aborde el Proceso Enseñanza-Aprendizaje desde una perspectiva integral. «De ahí que una modificación del concepto de evaluación debe partir necesariamente de una modificación en la naturaleza de la enseñanza»⁴.

Así, el reto del docente universitario inicia desde el tipo de enseñanza elegido, pues con esto construirá el contenido necesario a evaluar. «Es decir, que estudiar la evaluación es entrar en el análisis de la Pedagogía que es práctica y reflexionar sobre todos los elementos que la componen con el fin de sensibilizar a los profesores antes que preocuparnos de proporcionar modelos o aconsejar técnicas de evaluación concretas»⁵. Al asumir esta idea podremos iniciar con el tema que nos ocupa: la evaluación universitaria.

Se entiende por evaluación el proceso mediante el cual tanto el alumno como el docente obtienen una serie de elementos que les permitan ajustar y adecuar el estilo de enseñanza y las estrategias de aprendizaje; es decir, la evaluación busca realizar una valoración de la situación enseñanza aprendizaje sin enfocarse, necesariamente, a uno solo de los elementos que la componen.

Proceso continuo, integral y sistemático que busca valorar la eficacia y la eficiencia de la situación de enseñanza-aprendizaje.

Por lo que cabe «considerar la evaluación como el motor del cambio, como la rueda que pone en movimiento toda la maquinaria de la mejora del profesor, de la clase y de la escuela»⁶.

⁴ MORÁN OVIEDO, P., **La docencia como actividad profesional**, p.74.

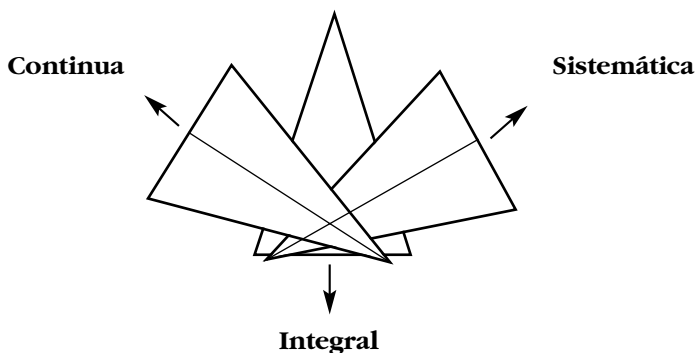
⁵ MARTÍN, M.L., **Planeación, administración y evaluación de la educación**, Trillas., México., 1997., p.180.

⁶ DE VICENTE RODRÍGUEZ, P., **Desarrollo profesional del docente: un modelo colaborativo de evaluación**., p.114.

Si una institución de Educación Superior desea elevar su calidad académica es necesario que ayude a los profesores para que realicen una evaluación integral del Proceso Enseñanza-Aprendizaje.

«La finalidad de la evaluación educativa es la de orientar y ayudar a tomar decisiones relativas al objeto de valoración»⁷. Por tal motivo, la evaluación está enfocada a la ayuda y al servicio de la formación del alumno; en esta búsqueda, la evaluación podrá abarcar lo siguiente: una evaluación continua, sistemática e integral.

CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN UNIVERSITARIA



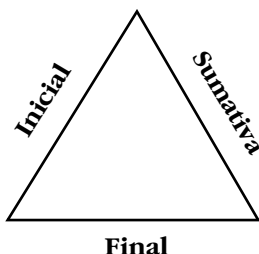
I. Evaluación Continua

Como su nombre lo indica, una vez iniciado el proceso de evaluación, no debe detenerse. Esto se refiere a implementar la evaluación en todos y cada uno de los momentos de enseñanza y de aprendizaje. Por lo tanto, la evaluación continua implica considerar tres momentos esenciales, sin importar el modelo que la sustente:

- a) Evaluación inicial o diagnóstica.
- b) Evaluación procesual o formativa.
- c) Evaluación final o sumativa.

⁷ DOMÉNECH, F. *op.cit.*, p.134.

Evaluación Continua



Evaluación inicial

La *evaluación inicial* es aquella que busca conocer el estado actual de una situación educativa; se preocupa por establecer indicadores que le permitan reflejar, mediante el empleo de diversos instrumentos que evalúen, el estado del arte de los conocimientos, habilidades y actitudes del educando, en este caso universitario.

Tiene como finalidad esencial conocer al alumno al que se va a formar. Es, en palabras de García Hoz, «conocer para educar, cuya justificación se halla en otro principio de parecido sonido y grafismo: conocer para adecuar; adecuar el diseño, el proyecto educativo a cada persona como consecuencia de su individualidad»⁸.

Por esto, resulta ideal llevar a cabo este proceso antes del diseño de la planeación educativa y al momento de establecer contacto con el alumno; esto dará resultados tangibles que favorezcan la calidad académica de una institución de Educación Superior.

Evaluación formativa

En segundo término se encuentra la *evaluación formativa* que se «encarga de valorar cada uno de los aspectos procesuales de cualquier tarea»⁹.

⁸ GARCÍA HOZ, V., **Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones.**, p.49.

⁹ **Enciclopedia de Pedagogía.**, Tomo V., p.1047.

En pocas palabras es la evaluación de los procesos posteriores a la etapa diagnóstica y previos a los resultados consecuentes de dichos procesos educativos.

El término de evaluación formativa fue acuñado por M. Scriven en 1967. Afirma que ésta «incluye en su definición la necesidad de valorar el objeto evaluado, es decir, de señalar lo positivo o negativo, el mérito o demérito de lo conseguido (...) supone añadir nuevos elementos al proceso evaluativo, la ideología del evaluador y el sistema de valores de la sociedad, que condicionarán los resultados de cualquier estudio si no se adoptan los procedimientos y las medidas correctivas para evitar los sesgos posibles»¹⁰.

Esto implica evaluar, ponderando los aspectos favorables y señalando los contrarios, para poder reformular las estrategias metodológicas del proceso educativo.

Resulta muy recomendable el uso del *portafolio* o *portfolio*¹¹ para poder observar, de manera objetiva, el desarrollo del proceso mismo.

Evaluación sumativa

En último término encontramos la *evaluación sumativa* también conocida como final. Frecuentemente se estudian autores que definen la evaluación como un análisis del alcance que el alumno tuvo con respecto a los objetivos propuestos. Esta visión limita la trayectoria de la evaluación al tercer momento del modelo.

Es precisamente la evaluación sumativa la que se realiza al término de los procesos, valora los resultados del aprendizaje.

¹⁰ **Enciclopedia de Pedagogía.**, Tomo III., p.618.

¹¹ Se entiende por *portafolio* el compendio de trabajos elaborados por el alumno que permiten reflejar cómo se ha desarrollado éste a lo largo de una asignatura, de un ciclo escolar o de una etapa determinada. Es muy usado para: certificación basada en procesos de aprendizaje; reflexión sobre el propio conocimiento del alumno; comunicación de la situación actual con padres, compañeros, profesores, entre otros; así como para centrar el proceso educativo en el alumno, en su propio aprendizaje.

Al igual que la evaluación formativa, se emplea habitualmente para procesos de acreditación escolar y certificación académica.

Estos tres momentos que componen la evaluación continua, deben observarse de manera conjunta; si sólo se enfoca el proceso de evaluación a uno o dos de ellos, será imposible hablar de una evaluación continua. Además, para lograrla, es necesario que se continúe ininterrumpidamente el proceso.

Seguir un modelo de evaluación continua colabora a la mejora constante del sistema escolar, de los procesos de enseñanza del docente universitario y de los procesos de aprendizaje del alumno, mediante una continua retroinformación.

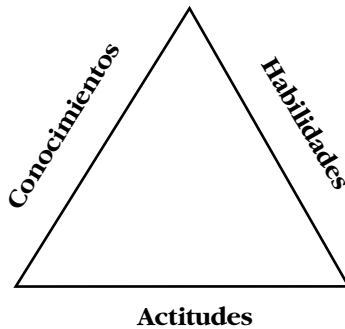
Esta evaluación es parte de un modelo integral que permite tomar decisiones oportunas que favorezcan la adecuación del contenido a la innovación y mejora social del entorno. «La continuidad de la evaluación es una de las condiciones básicas del éxito en la acción educativa, ya que permite constatar las dificultades, los errores y las lagunas apenas se producen y no cuando se han afianzado»¹².

Todo docente universitario que desee ser competente y formar alumnos competitivos debe, necesariamente, formular un modelo de evaluación continua que se adapte, además de al modelo escolar de la institución, a su contexto y circunstancias particulares.

El modelo de evaluación continua permite conocer las particularidades propias de cada alumno, con la finalidad de establecer objetivos y estrategias personalizadas y adecuadas para el desarrollo integral de ese educando.

¹² GARCÍA HOZ, V. **Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones.**, p.46.

II. EVALUACIÓN INTEGRAL



La evaluación debe ser integral desde dos puntos de vista:

- Con respecto al alumno.
- Con respecto al Proceso Enseñanza-Aprendizaje.

Con Respecto al Alumno

Deben evaluarse conocimientos, habilidades y actitudes. La evaluación de los contenidos requiere ser distinta en cada asignatura, pues tiene que estar acorde al tipo de contenido que se quiera evaluar.

a) Contenidos conceptuales

Los contenidos conceptuales deben evaluarse de acuerdo al grado o nivel de profundización que se quiera alcanzar.

Las actividades propias de la evaluación para este tipo de contenidos son:

- Observación del uso del concepto en diversas situaciones.
- Debates.
- Diálogos.
- Resolución de problemas.

b) Contenidos factuales

Los contenidos factuales se refieren a los hechos. Para evaluarlos, se necesita una asociación de conceptos. Las actividades de evaluación de contenidos factuales aluden a la utilización conjunta de hechos y conceptos.

Los aspectos a tomar en cuenta para evaluar este tipo de contenidos son:

- Rapidez.
- Alterar la secuencia de lo visto en clase.

c) Contenidos procedimentales

Los contenidos procedimentales se refieren al *saber hacer*, es decir, al «*procedural knowledge*». La evaluación de los contenidos procedimentales consiste en verificar el dominio de la habilidad en la práctica. Se evalúa a través de la observación sistemática en actividades hechas en clase.

d) Contenidos actitudinales

La evaluación de los contenidos actitudinales está compuesta por elementos cognitivos, conductuales y afectivos. Por lo tanto su evaluación es muy compleja.

Los problemas entorno a este aspecto son:

- La valoración del profesor puede ser subjetiva, debido a sus posiciones ideológicas.
- Existe poca tradición práctica en la evaluación de actitudes, por lo que se cuestiona la necesidad de evaluarlos.

Cómo realizar la evaluación de este tipo de contenidos:

- Observar el comportamiento de los alumnos en forma sistemática.
- Observar el comportamiento de los alumnos en diferentes situaciones grupales.

Cabe resaltar que hay que aprovechar las situaciones difíciles y los momentos de conflicto para evaluar las actitudes.

Con Respecto al Proceso Enseñanza-Aprendizaje

Se debe evaluar toda la instrumentación didáctica, es decir los elementos y los momentos didácticos, ya que la eficacia y la eficiencia del Proceso Enseñanza-Aprendizaje se debe a todo un proceso integral.

Se mencionarán algunos aspectos a evaluar en torno a los elementos y momentos didácticos:

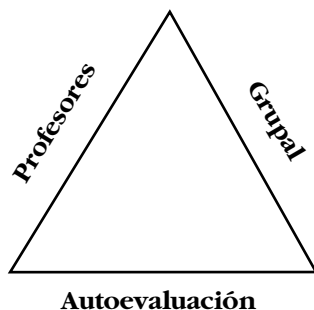
| ELEMENTOS DIDÁCTICOS | ASPECTOS A EVALUARSE |
|------------------------|---|
| Educando | <ul style="list-style-type: none">• Conocimientos.• Habilidades.• Actitudes. |
| Educador | <ul style="list-style-type: none">• Preparación.• Gusto por impartir la materia.• Actualización.• Seguimiento del proceso de aprendizaje de los alumnos.• Reflexionar en torno a su papel como docente.• Habilidades docentes.• Habilidades didácticas. |
| Objetivos educativos | <ul style="list-style-type: none">• Cumplimiento.• Razones por las que se cumplieron o no. |
| Contenidos educativos | <ul style="list-style-type: none">• Pertinencia.• Secuencia lógica.• Adaptabilidad al educando. |
| Estrategias didácticas | <ul style="list-style-type: none">• Adecuación.• Funcionamiento.• Relación con los objetivos y contenido. |
| Recursos didácticos | <ul style="list-style-type: none">• Medio. |
| Tiempo didáctico | <ul style="list-style-type: none">• El necesario, acorde a los objetivos.• Control adecuado del tiempo. |
| Lugar | <ul style="list-style-type: none">• Adecuación.• Preparación. |

| MOMENTOS DIDÁCTICOS | ASPECTOS A EVALUARSE |
|---------------------|--|
| Diagnóstico | <ul style="list-style-type: none"> • Elaboración. • Real. • Cumplimiento de funciones. |
| Planeación | <ul style="list-style-type: none"> • Sistemática. • Global. • Real. • Clara. |
| Realización | <ul style="list-style-type: none"> • Empuje. • Coordinación. • Manejo de contenidos. • Manejo de estrategias. • Manejo de recursos. • Manejo de imprevistos. |
| Evaluación | <ul style="list-style-type: none"> • Sistemática. • Continua. • Integral. |

III. EVALUACIÓN SISTEMÁTICA

Se entiende por evaluación sistemática al tipo de evaluación que pretende valorar y dar seguimiento cercano, y un tanto crítico-reflexivo, al mismo proceso de formación, pues comprende la autoevaluación por parte del alumno, la evaluación de los mismos docentes, y la evaluación grupal.

Esto con la finalidad de evaluar con un sentido más global a la formación que se está brindando, de tal modo que el alumno tome realmente un papel activo y central dentro de dicho proceso, pues de esta forma percibirá la evaluación como una herramienta indispensable para su crecimiento, en vez de considerarla el principal obstáculo para la finalizar sus estudios.



Autoevaluación

La *autoevaluación* será el tema principal de este apartado, puesto que el alumno debe considerar, dentro de su etapa formativa, una reflexión crítica y valorativa. Es a éste a quien le corresponde estar convencido de hacer sistemática y constantemente una valoración de sí mismo, porque entonces comprenderá y aceptará los otros tipos de evaluación. No obstante, «nos encontramos con que se concibe la autoevaluación de los alumnos como una trampa que facilita la consecución de buenas calificaciones (...)»¹³. De ahí que quien tiene la misión de encaminar al alumno hacia una auténtica reflexión crítica es el docente, facilitándole los lineamientos necesarios para la consecución de una autoevaluación objetiva.

Ahora bien, la autoevaluación merece iniciar con una primera reflexión; implica una mirada hacia el interior mediante la cual la persona analiza y aprehende el mapa general de lo que ella misma es.

Es posible decir que la reflexión es la operación indicada para tener una autoaprehensión que permitirá un auténtico autodomínio. En la medida en la que se avanza en el conocimiento del yo, se tiene una mayor noción de los propios

¹³ SANTOS GUERRA, M.A., **op.cit.**, p.35.

alcances y reacciones, limitaciones y puntos de oportunidad; aspecto necesario para la formación de alumnos autodidactas, lo cual implica formar en y para la libertad.

En este sentido, el alumno debe hacer un tipo de evaluación comparativa en tanto que valore el estado en el que se encontraba anteriormente con el actual. Por lo que debe percatarse del nivel y tipo de cambios que surgieron en él y las futuras acciones y actitudes que necesita llevar a cabo para avanzar en el plano cognitivo, actitudinal y de habilidades. Así, el alumno podrá valorar «los efectos laterales, secundarios e imprevistos, siendo éstos en ocasiones mucho más importantes que los resultados buscados directamente (...)»¹⁴.

Principalmente, con los estudiantes universitarios es preciso promover la autoevaluación, puesto que ello implica prepararlos auténticamente para la vida laboral. Se trata de formar profesionistas autodidactas que no esperen recibir una evaluación exterior para crecer tanto personal como profesionalmente, por lo que se proponen algunas estrategias para conseguirlo:

- La reflexión escrita en la cual se cuestione al alumno sobre la aprehensión de los conocimientos mínimos que debe cubrir la materia.
- El desarrollo de ciertas habilidades indispensables para la aplicación de dichos conocimientos y la generación de actitudes propias de un estudiante universitario.
- Deberá obtenerse una evaluación cualitativa en donde fundamente la evaluación cuantitativa.

Evaluación de los Docentes

Este tipo de evaluación hace referencia a la valoración objetiva que debe realizar el profesor, la cual incluye la *evaluación continua* (inicial, formativa y final) y la *evaluación integral* (conocimientos, habilidades y actitudes).

¹⁴ MARTÍN, M.L., **op.cit.**, p. 181.

Cabe mencionar que el papel del docente, como actor evaluador, merece gran importancia pues debe evitar ciertos vicios que se cometen constantemente en la práctica, tales como¹⁵:

- Evaluar sólo al alumno (sin considerar el **currículo** y el propio sistema), los resultados, o los conocimientos.
- Enfocarse exclusivamente al aspecto negativo.
- No considerar el contexto ni adecuar los instrumentos.
- Centrarse únicamente en la evaluación cuantitativa.
- No realizar un proceso de evaluación acorde al propio proceso de enseñanza aprendizaje que se ha llevado a cabo.
- Evaluar con esquemas repetidos (sin ajustar de acuerdo a los cambios que se van gestando).
- Utilizar la evaluación como un medio controlador.
- No realizarla continuamente (lo cual consiste en recoger información en todo momento).
- Dar por hecho que el alumno comprende el sistema de evaluación.
- No considerar la idea de evaluar la misma evaluación.

La formación universitaria debe considerar un sistema de evaluación totalizador. Porque a través de la evaluación, el profesor conoce los procesos que han llevado a cabo sus alumnos, lo cual le permitirá ajustar su modelo de enseñanza, y por ende, profundizar sobre su propia labor. Se propone la aplicación de algunas herramientas de evaluación adecuándolas según el contenido de la materia. Es recomendable que durante un semestre se apliquen la mayoría para dar dinamismo al sistema de evaluación:

- Exámenes escritos (con preguntas abiertas para desarrollar la redacción, capacidad de análisis y fundamentación, y con preguntas cerradas para afianzar la aprehensión de conceptos, estimular la memorización necesaria para ciertos contenidos y desarrollar la capacidad de síntesis).

¹⁵ Cfr. MARTÍN, M.L., **op.cit.**, pp.180-184.

- Exámenes orales (para fomentar el desarrollo de la argumentación oral).
- Estudio de casos (para argumentar la solución de situaciones reales que se gestan en la vida laboral y aplicar los conocimientos de la materia).
- Trabajos de investigación.
- Portafolio.
- Análisis de lecturas.
- Creación de proyectos individuales o en equipo.
- Prácticas profesionales.

En la actualidad, la formación universitaria aún tiene un lenguaje numérico que indica quién ha aprobado o no, aspecto que debe enriquecerse de tal forma que ese número asignado sea el reflejo de todo un modelo de evaluación continuo, integral y sistémico.

Evaluación Grupal

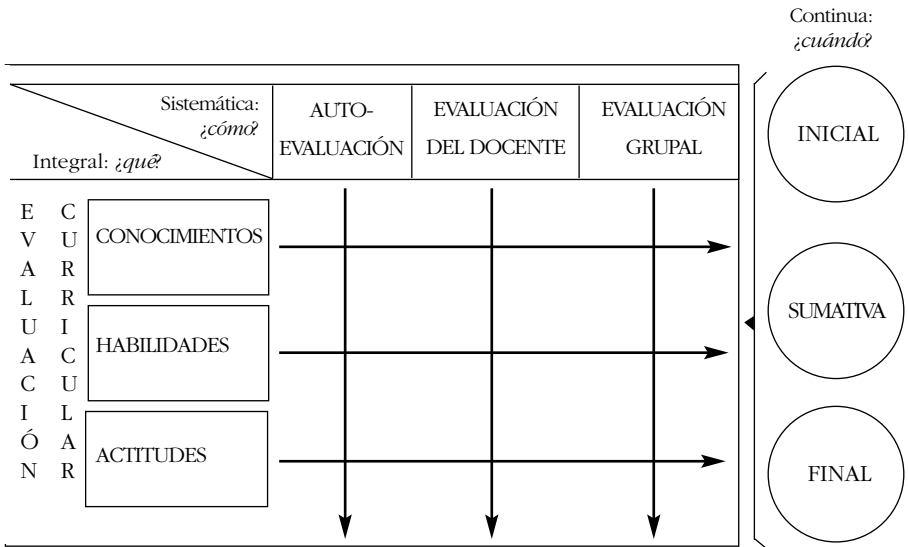
La *evaluación grupal* debe formar parte del proceso de evaluación sistemática, pues comprende la valoración en conjunto que la comunidad hace de sí misma. Dicha práctica hace consciente, tanto al alumno como al profesor, de la incidencia inevitable que se tiene en los otros, por tanto, el compromiso de mejora no es sólo hacia uno mismo sino también hacia el grupo. Esta situación involucra a todas las partes para ir caminando sobre una misma línea que facilita, indudablemente, el proceso de enseñanza aprendizaje.

Asimismo, «la evaluación es también una tarea que ayuda a la revisión del proceso grupal, en términos de las condiciones en que se desarrolló, los aprendizajes alcanzados, los no alcanzados, así como las causas que posibilitaron o imposibilitaron las consecución de metas propuestas»¹⁶. La evaluación requiere de una visión global, en cuanto al grupo, y particular,

¹⁶ MORÁN OVIEDO, P., **op.cit.**, p.72.

en cuanto a las personas. Ello con la finalidad de obtener la máxima información para retroalimentar, objetivamente, tanto al educando como al docente y al mismo sistema de enseñanza aprendizaje. Este tipo de evaluación puede llevarse a cabo a través de:

- Mesa panel.
- Diálogo abierto.
- Debate.
- Evaluación escrita, tanto cuantitativa como cualitativa, por parte de cada uno de los integrantes del grupo.



CONCLUSIÓN

A continuación se presentan algunas frases para la reflexión, basadas en lo expuesto a lo largo de este artículo:

- La formación permanente requiere evaluación permanente.
- Hay tantos aspectos a evaluar que el docente universitario debe realizar una evaluación colegiada que elimine, al máximo, los sesgos subjetivos del profesor.

- El modelo evaluador debe estar acorde al modelo de enseñanza/aprendizaje.
- Es esencial, en la evaluación, la información arrojada y cómo es utilizada (retroalimentación).
- Detectar los puntos fuertes y las áreas de oportunidad en el Proceso Enseñanza-Aprendizaje.
- Disponer una solución en las áreas de oportunidad.
- Verificar si la intencionalidad se logró y analizar sus causas.
- Aprender de la experiencia: continuar con lo positivo y reelaborar estrategias para los puntos de mejora.
- Proporcionar un conocimiento profundo del alumno que permite ayudarlo para mejorar su Proceso Enseñanza-Aprendizaje.
- La evaluación es una parte del Proceso Enseñanza-Aprendizaje que siempre debe estar presente. ●

BIBLIOGRAFÍA

- DE VICENTE RODRÍGUEZ, P., **Desarrollo profesional del docente: un modelo colaborativo de evaluación.**, I.C.E.- Universidad de Deusto., Bilbao., 2002., 358 p.
- DOMENECH, F., **Proceso de enseñanza aprendizaje.**, Universitat Jaume Primera., Madrid., España., 1999., 175 p.
- KNOX, A., **Evaluation for continuing education.**, Jossey-Bass., Estados Unidos de América., 2002., 334 p.
- Enciclopedia de Pedagogía.**, Editorial Espasa., España., 2002., 5 Tomos., 1115 p.
- GARCÍA HOZ, V., **Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones.**, Rialp., Madrid., 1989., 423 p.
- MARTÍN, M.L., **Planeación, administración y evaluación de la educación.**, Trillas., México., 1997., 230 p.
- MORÁN OVIEDO, P., **La docencia como actividad profesional.**, Gernika., México., 1997., 189 p.
- SANTOS GUERRA, M.A., **Evaluación educativa 2.**, Magisterio del Río de la Plata., Argentina., 1996., 270 p.

WINNER OR LOSER?
(EN TORNO AL «PARADIGMA DEL ÉXITO»)

Héctor Lerma Jasso

Hipóloco me engendró, de él tengo mi prosapia. Cuando me mandó a Troya me advirtió con insistencia que luchara siempre por alcanzar el precio de la más alta virtud humana y que fuera siempre, entre todos, *el mejor*.

Homero, Ilíada, XI.

La triste condición de quien se considera *el mejor* en cualquier sentido, es comprobar que siempre hay alguien que lo supera en eso mismo.

Santiago Hernández.

RESUMEN

Los hombres de todas las épocas han buscado, en mayor o menor medida, con mayor o menor claridad, llevar a buen puerto su existencia: «triunfar en la vida».

Dos son los obstáculos que pueden dificultar este objetivo: el fracaso (no realizar aquello que se perseguía) y/o la frustración (el abandono ante el ideal pretendido). Por eso, el camino hacia la plenitud está sembrado de dolor.

El éxito y el fracaso son siempre relativos. El hombre maduro sabrá dar jerarquía a las cosas y, sobre todo, sabrá aceptarse independientemente de la realización o no de aquello que ha perseguido porque conoce que la vida es, también, apertura flexible –y sonriente– ante los ideales y ante la vía que nos encamina a ellos.

La plenitud existencial exige también sabiduría: el sendero humano está repleto de limitaciones personales y ajenas; los fracasos y el dolor son vías alternas –y en ocasiones, las más exigentes y sólidas– para la edificación del proyecto vital.

¡AH, QUÉ TIEMPOS!

¡Qué extraño resultaría que, de pronto, alguno de nuestros amables lectores –por muy *winner* que sea– ciñera su cabeza con una diadema de hierbas simbólicas: olivo, laurel (o cilantro y perejil, menos simbólicas pero más a mano) y, portando una oveja entre sus brazos, se lanzara a recorrer esas calles de Dios, tratando de suscitar, por parte de los desconcertados transeúntes, aplausos y vítores de admiración hacia su persona, mientras avanza, con paso solemne y actitud hierática, hacia algún templo vecino, dispuesto a descuartizar e incinerar al inocente animalito!

No. Nadie, en la actualidad, se atrevería a actuar así. Primero, por un mínimo de sentido de la realidad y del ridículo. Segundo, porque la multitud –que suele ser muy cruel–, le gritaría cosas horribles (impropias de ser referidas aquí). Y, tercero, por temor a que le quiten la corona y le ciñan, en cambio, una austera camisa de fuerza y, en vez de al templo, lo remitan al centro de rehabilitación mental más cercano.

Sin embargo, en otras épocas, era habitual que ciertos personajes –pocos, por fortuna– se sometieran o fueran sometidos a rituales semejantes, llenos de boato y esplendor. Claro que eran otros tiempos, otras costumbres (*¡O témpora! ¡O mores!*, como entonces se decía).

Por supuesto que hay, aún en nuestros días, muchas personas –«ganadoras» o no– que desfilan (políticos, militares, deportistas, escolares, manifestantes de esto o de lo otro...). Hay, en menor número, personas que reciben el honor de ser coronadas (soberanos, *misses*, «flores del ejido»...). Y por fortuna, nadie, o casi nadie, en su sano juicio, se atreve a celebrar rituales cruentos, a no ser clandestinamente.

¡RECUERDA QUE ERES MORTAL!

En cambio, en la Roma pagana, por ejemplo, la *ovatio* u *ovación*, antes de consistir en la serie de aplausos ruidosos y

alegres tributados por una multitud, tal como la entendemos ahora, consistió en un «rito menor» con el que se honraba a algún ciudadano conspicuo o a algún militar, atleta o poeta victorioso. Parece ser que, en su sentido más remoto, la ovación (de **ovis**: oveja; y de **ovare**: alegrarse, estar contento) consistía en el alto honor de sacrificar, de acuerdo con una tradición tan antigua como universal, una oveja tierna, inmaculada, sin defecto, como agradecimiento por haber logrado una hazaña exitosa.

El héroe, merecedor de los honores de la ovación, se dirigía hacia algún templo principal. Pronunciaba ciertos votos, alabanzas y juramentos. Y, en los altares de alguno de los dioses del complejo panteón romano (Júpiter, Minerva, Juno, Vesta, Marte, Diana...), procedía a matar e incinerar, hasta la consumación total, al animal elegido (podía ser también un cerdo o un toro). Toda esta batahola iba acompañada de grandes fiestas abiertas a la plebe, himnos, panegíricos, juegos, libaciones de hidromiel y cerveza fresca.

Otra ceremonia honorífica era la **processio**: el *desfile* glorioso del «ganador» para celebrar la prominencia de su nobleza y sus hazañas. Este prohombre, vestido con toga púrpura esmaltada de estrellas, sobre un carruaje de oro tirado por cuatro caballos blancos enjaezados, recorría las principales calles de la ciudad, recibiendo loas, vítores o gritos de aclamación, motivados por la admiración –o por la manipulación de la emocionalidad– de la masa humana.

El numeroso cortejo, integrado por subalternos, familiares, amigos y antagonistas derrotados, era acompañado por charangas de flautas, trompetas, tamboriles y panderos que tocaban fanfarrias y marchas militares. El solemne día de la **processio**, era considerado día festivo (**diaes fasto**) para todo el pueblo, con su asueto correspondiente.

Fue precisamente el día que Julio César, convertido en **flami dial** (sacerdote de Júpiter), hizo su entrada y desfile glorioso por la urbe romana, cuando mandó enarbolarse,

entre otros ornamentos triunfales, el famoso pendón que rezaba: *¡veni, vidi, vinci!*

Otra ceremonia era la *coronatio*: **coronación**. Las sienes del «ganador»: *alma selecta nimbada de gloria*, eran coronadas con una guirnalda de olivo y laurel, simbolizando el honor y la fama. En un principio, la corona era de ramas auténticas; más tarde, las hojas eran de láminas de oro o plata, resultando demasiado pesada. Era preciso, entonces, que un servidor acompañara al homenajeado –abrumado, sin duda, por el peso de los arreos y de la tiara, no por la modestia–, a fin de ayudarle a sostener el peso de la corona sobre su gloriosa testa mientras que, a fin de moverlo a recato y humildad, le leía al oído una relación de sus pecados, al tiempo que le susurraba: *¡Recuerda que eres mortal; recuerda que eres mortal!*

¡ARRIBA EL TRIUNFADOR! ¡HURRA EL GANADOR!

Estas celebraciones podían llegar a más. Cuando algún «ganador» mostraba de manera preeminente sus cualidades y proezas, era merecedor del «triple reconocimiento» (**processio**, **ovatio** y **coronatio**); esto constituía el **tri-umpbus**, o *triumfo*: triple homenaje o «rito mayor».

Una vez concedido el triunfo por el Senado, el *triumfador* (digamos, el **winner**) recibía todos los honores humanos y divinos. Entre las aclamaciones de la plebe (impropiamente los **losers**) y bajo una lluvia de flores, entraba en cuadriga, vestido y maquillado como el dios Júpiter, con manto púrpura bordado en oro, corona también de oro y un rayo dorado en la mano diestra. Su paso era anunciado por trompetas y precedido por los **lictors** con las **fasces** y seguido por magistrados, guerreros, familiares, amigos y *público en general*. El cortejo pasaba bajo los arcos triunfales en su tránsito del campo de Marte al Capitolio y desde ahí al templo de Júpiter, donde el triunfador ofrecía sus laureles y corona de oro en señal de agradecimiento. Finalmente ofrecía los honores de la *ovación*, o sacrificio solemne, en nombre del pueblo.

(Si sacrificaba tres animales –un cerdo (*sus*), una oveja (*ovis*) y un toro (*taurus*)–, se llamaba *suovetaurilia*).

El Senado y el pueblo romano (*SPQR: Senatus Populusque Romanus*) le otorgaban al triunfador (*vir egregius*) diversos títulos: *héroe, patricio, feliz, hijo de los dioses, ciudadano de prez y pro...* Al fin, todo el fastuoso aparato triunfal, ebrio de gloria, vino y cerveza, reposaba en los atrios del templo de Jano Quirino mientras coreaba: **¡Io triumphe! ¡Io triumphe!** (Esto es: **¡Hurrah the winner!**: ¡Hurra al triunfador!).

¡APLAUDAN, PUES! ¡APLAUDAN!

Para el homenajeado, las mieles del triunfo significaban gloria, genio, riqueza e influencia, además de medallas, trofeos y monumentos (sin faltar las indecorosas adulaciones, vergonzosas lisonjas y rencorosas envidias). Su esclarecido nombre era inscrito en el elenco de *viris illustribus* (por ejemplo, el de Suetonio: una especie de *Forbes*, o de *Who's who* de la época) y quedaba esculpido en innumerables mármoles, columnas, frontispicios y monedas.

Desde luego que la solemnidad, *pompa y circunstancia* que rodeaban al recorrido triunfal tenía mucho de carnavalesco y más aún de inhumano. Los rivales vencidos (propriamente los *losers*) –reyes, generales, sus soldados, familias y esclavos– formando parte del cortejo como rehenes y cautivos, desfilaban encadenados de pies y manos al cuello, mientras eran insultados y apedreados por el populacho y, a rastras, eran conducidos a la cárcel Mamertina, donde eran ejecutados.

No raras veces la «autoestima» del ilustre homenajeado –para decirlo con terminología moderna– se disparaba de tal manera, hasta dejarlo instalado fuera y por encima de los simples mortales. Ése era el privilegio del triunfador: ser el número uno; gozar del reconocimiento público; destacar entre los demás. Éstos dejaban de ser sus «semejantes» para convertirse en súbditos; la admiración se convertía en sometimiento; la lealtad se trocaba en pleitesía; el respeto devenía en

engreimiento. Fue Augusto –por poner un ejemplo–, el emperador romano que, en su lecho de muerte, convocó a sus amigos para preguntarles acerca del éxito de su gestión y, como la respuesta fuese positiva y entusiasta, les dijo: *¡Plaudite! ¡Plaudite!* («¡Aplaudan, aplaudan, pues!»)... ¡y se murió!

LA MUSA QUE PRODUCE DINERO

El *triumfo* era la *apoteosis* (del griego *apo*: volver, transformar en; y *theos*: dios): que concedía al héroe la categoría de dios. Era el *éxito* (de *exitus*: acción de salir; salir de lo común, sobresalir); el endiosamiento que convertía al hombre en *egregio* (de *ex*: fuera, y *grex, gregis*: grey, rebaño, reunión) y su nombre era añadido al amplio elenco de dioses.

No era raro que así, ubicado entre –o por encima de– los dioses, el *triumfador*, harto de saludar, sonreír y soportar las quejas, demandas y miserias de súbditos y aduladores, terminara por odiar a la plebe que lo había encumbrado y vitoreado.

Entre miles de ejemplos, baste recordar que Suetonio, en su libro los **Doce Césares** (*De vita Caesarum*), cuenta que cierto día el emperador *triumfador* Calígula –cuya triste fama quedó fincada en su consigna: *¡No me importa que me odien con tal de que me teman!*–, se colocó por burla al lado de la estatua de Júpiter, y preguntó al actor Apeles cuál de los dos le parecía más grande, y como éste vacilase en contestar, lo hizo azotar en el acto, *con tal intensidad que sus gritos y lamentos deleitasen a la ciudad entera*. Éste mismo emperador, según decía, disfrutaba con las lisonjas del populacho romano, aunque secretamente lo odiaba. Llegó a decir que: *¡Ojalá tuviese una sola cabeza el pueblo romano, para cortarla de un solo tajo!*

También en nuestros días tenemos pruebas abundantes de este paradójico fenómeno. Son muchos los casos de líderes, artistas, gobernantes, atletas o profesionales *triumfadores* que, a pesar de su facha sonriente y dulce, y no obstante sus vehementes protestas de amor al «respetable público», al «amado pueblo», o al «cliente que es lo primero

y siempre tiene la razón», secretamente lo desprecian¹. Y lo notable es que, quizá como revancha, este fenómeno es de ida y vuelta: los **fans** (que viene de *fanático* y quiere decir: *idólatra, fiel, entusiasta...*; pero también significa *intransigente, intolerante, obcecado...*) se convierten, de dóciles seguidores, en crueles tiranos que agravian a sus ídolos y, con frecuencia, se complacen en darles la espalda y despreciarlos hasta verlos humillados y caídos en desgracia².

¡PAN Y CIRCO!

Lo anterior explica, dentro de la *industria de la diversión*, el éxito de programas de radio y televisión, y de publicaciones llenas de «chismes de famosos», o de los **reality shows** en los que se exhibe, junto a los éxitos más glamorosos y estilos de vida más sofisticados, la intimidad más amarga, los secretos más vergonzosos, las penas más dolorosas y los escándalos más ruinosos de los *triunfadores*. *Triunfos* fincados, con frecuencia, sobre el lema: *¡Que hablen de mí, bien o mal, pero que hablen!* ¡Todo sea por la fama, que es dinero! (Que conste que no juzgo, sólo describo).

También en el otro paganismo –el de la Roma imperial antes descrito–, el boato triunfalista fue de *triumfo* para ciertos

¹ Mario Vargas Llosa, al relatar algunos episodios de la vida de un tristemente célebre dictador, describe una de estas situaciones. Y dice que es difícil: «Comprender que tantos millones de personas, machacadas por la propaganda, por la falta de información, embrutecidas por el adoctrinamiento, el aislamiento, despojadas de libre albedrío, de voluntad y hasta de curiosidad por el miedo y la práctica del servilismo y la obsecuencia, llegaran a divinizar a Trujillo. [Éste] les sacó del alma una vocación masoquista, de seres que necesitaban ser escupidos, maltratados, que sintiéndose abyectos se realizaban. [Y es que] de un resentido, siempre se debe esperar lo peor (**La fiesta del Chivo**, Alfaguara., 1999., pp.75, 76 y 88).

² Un ejemplo dramático de este revanchismo, fue el de la reina María Antonieta. Recién llegada a Francia, sin la menor sombra de sospecha de que pasado no mucho tiempo sería condenada a muerte y ejecutada en la guillotina, escribe a su madre, María Teresa de Austria, una carta rebotante de encantadora ingenuidad: «¡Qué gentiles son los franceses! He sido recibida en Estrasburgo como la hija más amada. Me dedican tantos cumplidos que casi tengo miedo, porque no sé si verdaderamente merezco tantos agasajos».

literatos (como ahora para los *medios*). Los himnos de alabanza a los dioses, se transformaron en cantos consagrados a la glorificación del supuesto *ganador*. El hombre –a veces con más ambición que mérito– se convirtió en objeto de los himnos. Tal secularización dio pie a una nueva forma de lucro. El *triunfo* se convirtió –según lo señala el vardo Simónides de Julis–, en la *musa que produce dinero*. Dinero para el triunfador y para el rapsoda, creando entre ellos una especie de complicidad o «sociedad de bombos mutuos», tan ruin como lucrativa. (Vulgarmente se dice que: *unos suben porque pueden y otros porque se acomodan*; o que: *unos valen, otros se enchufan*).

Y es así como la *industria del éxito* se convirtió en parte medular de la consigna político-demagógica: ***panem et circensis*** (*pan y circo*).

¿A QUÉ VIENE TODO ESTO?

Todo esto viene a que, en nuestros días, las nociones de *éxito*, *triunfo* y conceptos afines, parecen haberse convertido, explícita o implícitamente, en principio, fin y *modelo paradigmático* de lo que, en amplios sectores de la población mundial, se considera una «buena educación»: «formación para el éxito», «pedagogía del éxito», «cantera de triunfadores»... La humanidad entera parece haberse dividido en dos grupos asimétricos: el pequeño y selecto racimo de los «*triunfadores*» y la extensa masa de los «*perdedores*». División maniquea que parece exigir de cada individuo una definición radical: ***winner or loser***; y exige, de las instituciones educativas, transformaciones profundas en cuanto a sus objetivos, contenidos y métodos. *Después de todo: Los vientos que corren en la sociedad son los mismos que soplan en la escuela*³.

Ya Lucien Morin advertía que desde que se lanzó el lema publicitario: «*Quien se instruye, se enriquece*», *el bada de la*

³ Ortega y Gasset, José., «Misión de la Universidad», en **Revista de Occidente.**, Madrid., 1968., pp.19-20.

*economía no ha dejado de transformar las calabazas de la educación en carrozas de plata*⁴. Esto ha dado lugar a una publicidad que, con frecuencia: *engaña la credulidad juvenil con la promesa de un éxito académico, profesional y existencial repentino y de una saludable felicidad, contenidos en el elixir de un saber práctico y útil, accesible a todos*⁵.

En efecto: abundan a nuestro alrededor textos, cursos y programas que ofrecen una educación que garantiza el éxito en la vida. Son propuestas que entusiasman, motivan y ayudan porque contienen, a veces, interesantes reflexiones, ingeniosos consejos, llamativas técnicas y orientaciones útiles. Tienen, en muchos casos, la sana intención de despertar el afán de superación, inyectar seguridad, mejorar las disposiciones, abrir horizontes, ampliar la visión... Se multiplican, incluso, nuevas profesiones a este respecto: agente de superación, promotor de triunfadores, convencedor profesional, alentador del éxito, diseñador de imagen, asesor para el éxito, formador de ganadores, **expert on coaching**...

Se ofrecen, como en bandeja, *el camino, la clave, la fórmula, los 7 pasos... del éxito. Se impele a reprogramarse, autosuperarse, autoayudarse, llegar a la cumbre, lograr el triunfo, cambiar de actitud, vivir en lo alto...* Se ilustra acerca de cómo *pensar, comer, vestir, caminar, hablar... como un ganador*. Se motiva a salir *de la mediocridad de una vez y para siempre, a pronunciarse por el triunfo, a no improvisar el éxito, a no tener miedo a ser feliz...*⁶.

⁴ Lucien Morin., **Los charlatanes de la nueva pedagogía**, Herder., 1975., p.175.

⁵ *Ibid.*, p.116.

⁶ Algunas de esas fórmulas sorprenden por su excesiva facilidad, como cuando se dice: *triunfe en los negocios, use camisas tal; asegure su éxito en sociedad: luzca un lindo cutis con el jabón equis; aumente su autoestima con la milagrosa faja reductiva tal...* En cambio, otras, a pesar de su aparente facilidad, decepcionan al candidato a triunfador (recuérdese que «candidato» viene de *candidez*), ya que las condiciones que entrañan se asemejan a las impuestas a Perseo en su intento por salir airoso en su empresa (¡cortar, ni más ni menos, la cabeza de la terrible Gorgona!). Necesitaba arrebatar –¡asómbrese usted!–: la espada y las sandalias aladas a Hermes; el escudo de bronce bruñido a Atenea, el ojo único a las temibles Grayas; y, lo más desconcertante: portar un zurrón mágico, con la propiedad de amoldarse al tamaño de lo que contenía y un casco que lo haría invisible, astuto y valiente.

RACIONALIDAD TECNOLÓGICA Y EFICACIA TÉCNICA

Y se ha dado, últimamente, una especie de simbiosis entre el *paradigma del éxito* y el *pragmatismo utilitarista* contenido en la idea de la *racionalidad tecnificada*, *racionalidad instrumental*, *racionalidad funcional*, o *racionalidad orientada por el objetivo*. Según esto, las normas de la verdad, el bien y la justicia son determinadas por la eficacia de ciertas acciones para conseguir los resultados previstos; es decir: por la utilidad.

Así, la verdad no se desprende de la realidad, sino que *realidad* y *verdad* son producto la ***poiesis*** humana. El hombre –también *construcción autopoietica*– construye el conocimiento. Las ideas acerca del ser del hombre, del sentido y significado de la vida humana y de las metas de la sociedad, son consideradas como construcciones conceptuales –***constructos***– del arbitrio humano. Incluso los valores de la religión (trascendental), se ven como «ideologías» construidas por los grupos humanos con propósitos técnico-utilitarios.

La *producción de conocimientos* es vista como un proceso industrial, en el que consumidores y productores tratan el conocimiento como una mercancía. El conocimiento es producido para venderse y consumirse⁷; a mayor rendimiento, mayor éxito. Generalmente, en una economía liberal, el principal dinamismo consiste en que *todos traten de comprar lo más barato posible y de vender lo más caro posible*. De este modo: conocimiento, riqueza y éxito *convertuntur*. Como que la profecía contenida en el *hay que aprender a administrar la riqueza* (López Portillo), se cumple ahora en la *administración del conocimiento*: ***knowledge management*** de la *era del conocimiento*.

En este contexto, también llamado *enfoque industrial de la educación*, es el *principio de la eficacia* el que dicta cómo

⁷ Esto ha permitido, por ejemplo, el nacimiento de la «Universidad de la Empresa», bastante popular entre los políticos y directivos del Reino Unido y Holanda y, desde ahí, en el mundo entero. Su *éxito* consiste, precisamente, en la producción de conocimientos comercializables.

tienen que desarrollarse los sistemas educativos ordenados a garantizar los avances técnicos⁸. El *éxito* en cuanto a la formación de alumnos consiste en obtener del *mejor modo*, los *mejores resultados prácticos*, lo más *pronto posible*. Para evitar las tensiones entre los intereses individuales (desarrollo personal autodirigido) y las exigencias de una educación de personas económicamente activas (*productores-consumidores-contribuyentes*), se ofrecen las mejores oportunidades para que el alumnado adquiera las «competencias» –inmediatez, factibilidad, relevancia y utilidad– que le permitan ser considerado *un buen trabajador hecho a la medida*, favorezcan su éxito profesional y aseguren su felicidad terrena y –¿por qué no?– también la eterna (***I wanna live forever***, ¿no lo expresa así la letra de ***Fame***?).

Se trata, en suma, del dominio de la técnica, con su desarrollo unidireccional del *área de los medios* y su abandono del *área de los fines*. Es la *industria del conocimiento técnico*⁹ que, por la celeridad de sus procesos, no puede reconocer lo que ha recibido del pasado; impotencia que le impide aprender algo de él y le tienta a autoerigirse en artífice único del progreso. Esto es lo que irónicamente se ha llamado la *barbarie de la*

⁸ No hace falta aquí insistir en el valor e importancia del saber técnico. Bien sabemos que el ***bomo faber*** hace la técnica, como hace la filosofía, las ciencias, las artes, la cultura toda. Piensa, inventa, investiga y ejecuta actos encaminados a vencer cuantas dificultades se le presentan en el desarrollo del principio perfecto que le es inherente y que fundamenta la *ley del progreso impresa en su naturaleza*. Con la técnica, el hombre escudriña, descubre, domina; crea, entre la naturaleza y su ser, algo que le separa, le eleva y le dignifica: le separa de los seres irracionales, le acerca a colocar la realidad del cosmos a su servicio y realiza las potencialidades ínsitas en su dignidad; trasciende la mera necesidad para instalarse en los terrenos de la libertad. Pero, si la ciencia y la técnica se constriñen a la aplicación utilitaria, comercial o política, y se las empuja a una síntesis forzada por las exigencias de la rapidez de los procesos productivo o demagógicos, terminan por hacerse formularias y dogmáticas, se debilitan y su debilidad puede provocar la debilidad de la producción y ésta, a su vez, de la economía.

⁹ Como resultado de la comercialización del conocimiento, su producción se ha incrementado firmemente. Aunque cada diez años se duplica la cantidad total de conocimientos, el nuevo conocimiento tiende a hacerse obsoleto muy rápidamente, en particular en áreas tales como la tecnología de la información.

tecnocracia, como el *lado sombrío de la técnica* que funciona, se mantiene y avanza gracias al vacío ético que provoca.

LA INDUSTRIA DE LA «EDUCACIÓN»

El binomio *paradigma del éxito-tecnocracia* ha propiciado el llamado *modelo de competencia mínima* (Biddle, Good y Goodson: 85), según el cual la educación es un *sistema de distribución* arbitrario, impuesto, diseñado y estructurado mercantil y burocráticamente, como resultado del debate político-económico, más que del diálogo entre la pedagogía y las partes interesadas.

Este modelo, también llamado *enfoque directivo-burocrático de la educación* (*Idem.*), ha desencadenado un nuevo debate acerca del papel del profesor y su formación. En este contexto, el profesor es un técnico capaz de implementar el **currículum** que ha sido definido y diseñado por grupos externos (política, empresa).

Ya no hay profesores sino *trabajadores de la enseñanza* que han perdido su posición central en la educación; simplemente cumplen con su parte en el *proceso de producción* llamado «instrucción» (*Ibid.* 86).

Conocimiento de la materia y competencia instruccional, bastan para impartir con *éxito* el **currículum**. Esto permite grandes ahorros en cuanto a la formación del profesor, ya que transforma el proceso de «educar» profesores, en un proceso de «capacitar» profesores; y hace más fácil evaluarlos, juzgando en qué medida cumplen su cometido técnico-docente, en el entendido de que todo el modelo está organizado de tal modo que las deficiencias puedan remediarse fácilmente. Así, las escuelas de formación del profesorado pasan a ser centros de capacitación de habilidades docentes, olvidando la necesidad de adquirir calidades ético-pedagógicas. No se les prepara para conducir con autonomía su propia preparación; ni se les facilita la realización de experiencias variadas que les pongan en situación de abrir sus horizontes,

ampliar su cultura, perfeccionar constantemente su actividad y acceder libremente a mejores condiciones laborales.

Esto tiene su importancia con relación a nuestro tema central, si se considera que, en el *mundo maravilloso del éxito*, la *industria de la educación* agudiza viejos conflictos en el profesorado, encargado de formar personas aptas para construir, participar, triunfar y gozar de ese mundo feliz: el *mundo del éxito social* (**status**, poder, riqueza), del que el profesor, ordinariamente, queda excluido de antemano. Algo de trasfondo hay cuando se dice, *entre veras y bromas*, que: *¿Cómo puede evaluar actitudes un profesor, si cada semestre tiene 10 ó más cursos y 400 ó 500 alumnos?* O que: *El profesor que intente formular sus exámenes de acuerdo con los objetivos de Bloom, muere de agotamiento o de hambre.* O bien que: *El profesor que tenga todos los **conocimientos**, **habilidades**, **actitudes**, **competencias** y **virtudes** que exige todo perfil didáctico, no estaría trabajando de profesor.*

EL «PARADIGMA DEL ÉXITO»

La efervescencia por el *paradigma del éxito* comenzó, principalmente, en ambientes extra-pedagógicos (política, empresa, finanzas, deportes, medios de comunicación y eso que se ha dado en llamar el *gran mundo*). Pero dadas las relaciones sistémicas entre todas las áreas del quehacer humano, el trabajo pedagógico muy pronto se vio involucrado en este movimiento de carácter casi universal. Paulatinamente la educación quedó reducida a enseñanza eficaz de un conjunto de materias, en la que se margina la preocupación por los problemas fundamentales del hombre, porque se considera que las humanidades son incapaces de responder a las necesidades de nuestra época técnica e industrial. Con lo cual el hombre mismo se cierra el acceso a lo propiamente humano.

Es verdad que las *Humanidades* están más relacionadas con los fines de la empresa humana que con los medios. No desprecian los medios, pero dan prioridad a los fines. La

técnica, como tal, no habla de los fines del hombre. Por lo mismo, corre el riesgo de volverse indiferente a los valores humanos; está maravillosamente dispuesta a decirnos cómo conseguir un determinado fin, pero, primero, ese fin debe darse. El triste dilema del científico de hoy es considerar que su ciencia puede igualmente dirigirse al bien o al mal. Su orientación debe venir de otro sitio.

Al margen de esto, en muchos ambientes académicos se intentó el desarrollo de la llamada *pedagogía del éxito*, representada por la gran cantidad de películas, programas de televisión y artículos de las revistas norteamericanas:

(...) acerca de la historia prodigiosamente sencilla de los millones de sus más caracterizados magnates del dinero, que tienta a vivirla al lector ingenuo, y sobre el facilísimo arte de hacerse millonario, que se cifra en desearlo de veras e hinchar el pecho diciéndose con mucha convicción: creo en mí, yo puedo, tengo confianza en mí, nacido para triunfar, ¡soy un gigante!, ¡yo: el emprendedor!... (Hernández Ruiz: 24).

Tal actitud nos recuerda el paralogismo emblemático de la modernidad: *Quiero ser un triunfador, pienso que soy un triunfador; luego: soy un triunfador*. (Y nos recuerda también la simpática chifladura de «El Rey» de la popular canción, que en un arranque de «autoestima» sentencia: *Con dinero y sin dinero, / hago siempre lo que quiero, / y mi palabra es la ley!* Menos mal que, al parecer, se trata de una chifladura inofensiva en cuanto que reconoce: *No tengo trono, ni reina, / ni nadie que me comprenda, / ¡pero sigo siendo el rey!*). Desde luego que una actitud anhelante y una filosofía entusiasta importan mucho cuando de lograr el éxito se trata, pero no son suficientes para convertir –decía Píndaro– *bellos sueños en palpables realidades*. Según Mencio: *El hombre debe decidir qué es lo que no va a hacer; entonces podrá dedicarse con vigor a lo que debe hacer*.

Como quiera que sea, para unos, el *éxito* es como una obsesión, una idolatría, su fin último natural y, por lo visto,

también sobrenatural. Otros lo ven como una tentación frívola, propia de gente ambiciosa y pícara: es la tensión dialéctica entre *nosotros los pobres* (**ergo**: honrados, buenos y felices) y *ustedes los ricos* (**ergo**: inmorales, perversos y desgraciados). Mientras tanto, el *éxito* –la *figura del triunfador*, la *imagen del ganador*–, parece haberse convertido en el modelo paradigmático de cierta pedagogía, porque es la reproducción de ese paradigma lo que la *sociedad tecnocratizada*, la *industria de la educación* y la *política economizada* –o economía politizada–, reclaman.

Es notorio y por ello preocupante, que en las universidades, como lo ha señalado Derek Bok, ex presidente de la Universidad de Harvard, se hable cada vez más con un lenguaje propio de los negocios y no con el de la ciencia y el conocimiento. Las universidades, ante el prestigio y el liderazgo del sector empresarial, están imitando sus formas de organización, su lenguaje y quién sabe si hasta sus objetivos y metas. (...) Hoy es común oír hablar a directivos y profesores universitarios de «la penetración en el mercado», de «la fuerza o el valor de la marca», de «los productos con los que se puede competir» –para referirse a los programas o cursos que imparten–, de «los clientes» –los alumnos y estudiantes– y del «margen o rentabilidad con el que operan (Felipe González, **Istmo**, 270).

FENOMENOLOGÍA DEL ÉXITO

Cuando preguntamos por ahí: ¿qué es el éxito?; ¿en qué consiste ser un triunfador? las respuestas suelen ser muy diversas y contrastantes¹⁰. Esto no es extraño. La respuesta

¹⁰ *Éxito* es un concepto polisémico; incluye un abanico demasiado grande y flexible de significados. Para algunos, el éxito es *un privilegio reservado para muy pocos: aquellos que han llegado* –se dice–. *Riqueza, poder, placer* serían las notas características de ese «éxito». Para otros, tener éxito significa lograr sobrevivir en medio de la marginación y la miseria. Entre esos extremos se encuentran aquéllos para quienes «hacerse de un auto», un televisor o una «casita», son muestra de un **status** exitoso; desde montar un negocio, hasta ser «hombre de negocios». No falta quien piense que «salir en la televisión o en la prensa» es sinónimo de fama y de éxito. Otros, muchos, suponen que incursionar en los terrenos de la política, es garantía segura de éxito. Ya los griegos hablaban del «éxito» del **osteoteeta**: «buscador de hueso», «perro», para referirse al funcionario público venal, que convertía su empleo en una sinecura, o se valía de él para traficar con influencias y medrar por medios corruptos. (Estoy hablando de la Grecia antigua, que conste).

exige cierta experiencia y criterio muy personales. Además, en los arquetipos *exitosos* con los que tenemos contacto concurren intereses elitistas, maniqueístas, comerciales e ideológicos. Por otra parte, estamos en una época de gran *confusión semántica* que convierte las palabras en *clichés*, en **slogans**, y deviene en *subversión axiológica*. Por ello, antes de analizar la legitimidad del *paradigma del éxito*, conviene echar una mirada al *éxito* tal como suele aparecer, si no en nosotros, al menos ante nosotros. Analizar los fenómenos que ocurren en la esfera de los asuntos humanos *–ta tón anthrôpôn pragmata*, como la llama Hanna Arendt– y que normalmente se asocian con lo que se conoce como *éxito*, y de ese análisis, tratar de dilucidar su naturaleza.

Aun así, reconozco que querer formular una *fenomenología del éxito*, da la impresión de que se está intentando una temeridad. *Éxito* es, como otros conceptos análogos (*en parte iguales y en parte distintos*: felicidad, triunfo, bienestar, realización, etcétera), sumamente complejo, protéico, fácilmente confundible. Querer describir el éxito es como querer armar un **puzzle** del que siempre faltan o sobran piezas, dejando sólo *un cierto olor a fracaso*.

Produce, también, la sensación de estar aludiendo a una trivialidad. El éxito es una realidad tan prosaica... toda persona quiere alcanzar el éxito; a nadie le gusta fracasar en aquello que intenta. Además, quien más quien menos tiene en su haber pequeños, medianos o grandes éxitos en lo personal, familiar, académico, profesional, social..., aunque no sean anunciados en los *medios* (desde la *estrellita* en la frente del niño de *kinder*, leer un libro completo, hasta lograr terminar de escribir un artículo). Y por si fuera poco, produce también la sensación de inoportunidad. ¡Se habla tanto del éxito! Se le define, describe, ofrece y vende, con una frecuencia y facilidad sorprendentes.

A pesar de ello, o precisamente por ello, una *fenomenología del éxito* deberá poner de relieve las notas que han de tomarse

en cuenta, si no para definirlo, al menos para caracterizarlo. Oteando la cultura que nos rodea, podemos señalar, del éxito:

a) Su universalidad... al menos como *deseo*. Así como todos los hombres quieren ser felices, igualmente quieren ser triunfadores, exitosos, «ganadores». En esto no parece haber excepción. Aun sin tener conciencia de ello, todo mundo quiere lograr el éxito de las acciones que emprende: el niño que intenta dar sus primeros pasos, o leer y escribir; quien limpia coches en un cruceo; la madre empeñada en que su hijo tome el desayuno; aquel que anhela acceder a un cargo de mayor prestigio y remuneración; el otro que aspira a ser galardonado con el Premio Nobel. Y también, en su acción, busca el éxito el que miente, el que roba, el traficante, el suicida... Porque:

Toda acción tiene algo que ver con el logro del objeto del deseo, que es la meta de la acción. La misma fuerza que ha separado a los hombres, que ha enfrentado a unas naciones con otras, que ha raído pueblos, razas e individuos de la faz de la tierra es aquélla en la que todos coinciden, porque todos quieren lo que quieren, todos desean algo... y porque lo desean, actúan (Farell: 21).

Hay, por lo tanto, deseos de signo positivo o negativo que buscan el resultado exitoso. Sin embargo, el sentir común advierte que, por su misma índole, la acción exitosa debe ser efecto positivo de deseos positivos, acordes a la dignidad humana: deseos dignos. Y sólo son dignos los deseos que dan lugar a acciones dignas: *¡dime qué deseas y te diré cómo eres!* Parafraseando a Kant podemos decir que *es propio y original del hombre buscar el éxito, sólo que debe también buscar ser digno del éxito.*

El hombre se mueve por fines; goza de la maravillosa facultad de proyectarse fuera de sí mismo, de contemplarse como espectador de su vida, pudiendo apreciar así su significado. Mirando hacia delante, es capaz de comprender que la meta a la que aspira no sólo da un cierto aroma a lo que hace,

sino que lo explica, ya que de la naturaleza de esa meta depende el significado de su vida, de su actividad y de su propio destino. Buscar el éxito es preguntarse: ¿qué es «tener éxito»?; ¿por qué lo deseo; para qué lo quiero?, ¿qué clase de persona quiero ser?, ¿a dónde quiero llegar? No saber esto constituye la *terrible arbitrariedad con la que se enfrentan algunos cuando deciden embarcarse en este tipo de acciones* (Arendt, 71). El dicho popular también es muy claro a este respecto: *Si no sabes a dónde vas, no importa el camino que tomes.*

b) Su practicidad. Desear, ordinariamente, conduce a proyectar: proyecto personal, familiar, académico, profesional, de vida... Pero proyectar no es realizar, hace falta pasar de la teoría a la práctica. Del éxito podemos afirmar lo que Aristóteles dijo de la felicidad: el éxito, el auténtico, no se debe a un *golpe de suerte*, a una *sonrisa de Tiké* (mítica diosa de la Fortuna). Ni es obra de un *diablillo bueno (eu, daimon)*, a modo de *ángel, carisma, simpatía, belleza, encanto...* Es, más bien, el fruto de *ideas ingeniosas, fecundadas por el trabajo, el esfuerzo, el orden, la precisión y la constancia.* Es decir: de todo lo que Víctor Hugo pone en su *Jean Valjean*. La búsqueda del éxito es práctica, operativa; estimula el dinamismo natural del hombre; genera, sostiene y encauza el interés; conmina a no conformarse con lo que se halla casi sin esfuerzo y a no pactar con la mediocridad. *El entusiasmo* –sentencia Henry Ford– *es tu irresistible fuerza de voluntad y la energía para realizar tus ideas. Es la base de todo progreso. El porvenir de un hombre* –según William Shakespeare– *no está en las estrellas, sino en la voluntad y en el dominio de sí mismo.*

Queda claro, pues, que el *éxito* es consecuencia práctica del deseo eficaz. Porque desear es buscar, con afán, algo que no se tiene. La ausencia total de afán, es señal de que no hay deseo (sería un «quiero» que no pasa de ser un «cómo me gustaría»). El deseo, para ser eficaz, debe dar lugar a la acción. Actuar, en su sentido más general, significa tomar una iniciativa, comenzar, como indica la palabra griega *arkhein*, o poner algo

en movimiento, que es el significado original del **agere** latino (Arendt: 103). Actividad significa, entonces, *poner en acto*: *actualizar* lo potencial, *realizar* (convertir en realidad) lo meramente posible.

La actividad propiamente humana es compleja, inteligente y libre. Puede ser teórica, práctica y/o productiva. En ella se entretrejen deseos y acciones dignas o indignas, nimias o relevantes, exitosas o malogradas. Pero hay un elemento que da sentido y cohesión al **continuum** de lo que el hombre hace: ese elemento de armonía y unidad, es el deseo humano. La intensidad del deseo se mide por la intensidad de la puesta en práctica de la búsqueda.

Todo mundo desea el éxito; luego hay que decidir qué hacer, qué camino seguir para satisfacer tal deseo; poner por obra lo decidido y, finalmente, disfrutar o padecer los resultados del proceso.

c) Su efectividad. Dicen, los que de esto entienden, que lo que comunica razón de ser y efectividad a la lucha por lograr el *triunfo* es, sobre todo, la claridad de los objetivos, la intensidad del esfuerzo y la fortaleza con que se acomete y se resiste. No bastan los buenos deseos: hay que llegar al final. *A este respecto, debe reaccionarse continuamente contra la inconstancia, la indolencia, las decisiones injustificadas, la falta de resolución, para que pueda desarrollarse y cultivarse el talento* (Kriekemans: 23). Ésta es la causa de que el éxito haya de ser evaluado no sólo por su fin (cualidad de los resultados), sino también por su principio (eficacia del deseo), por la elección de los medios (acierto en la decisión y en la elección) y por la efectividad de las acciones mediante las cuales se hizo posible su realización. Traído a nuestro terreno, esto querría decir que el propósito de la educación debe ser, primordialmente, que el educando aprenda, más que a tener éxito, a elegir y realizar de la mejor manera sus acciones. El logro del éxito, más que ser el objetivo, es el resultado del bien desear, del bien elegir y del bien actuar¹¹. Esto es lo que

Kriekemans llama: *despertar las mejores disposiciones de la voluntad*, que ubica a la persona en el terreno de las grandes decisiones, y la compromete a vivir su vida y a edificarla bajo su propia responsabilidad.

Las disposiciones de la voluntad son esencialmente teleológicas. Todo acto voluntario se orienta a la consecución de aquello que se le presenta como un bien y que asume la condición de fin.

El objetivo significa la precisión del término o del resultado probable de nuestra acción. Actuar con un objetivo previsto es actuar inteligentemente; redundante siempre en actividades dispuestas y ordenadas para alcanzarlo. El objetivo es, pues, el principio que gobierna y dirige toda nuestra actividad e influye en cada uno de los pasos que damos para llegar a él (John Dewey).

El sentido de la vida nos lo dictan nuestros ideales (propósitos), la tarea de realizarlos y los resultados obtenidos. Técnicamente se explica *que la verdadera causa de una cosa es lo que para esa cosa es lo mejor*. Esto significa que la actividad humana bien orientada y bien realizada, es la causa o principio del *éxito*. Si el principio causal produce los resultados previstos, *el efecto es perfecto* –el éxito se da–; de no ser así, *el efecto es defecto* –el efecto no se da–.

No obtener los resultados previstos significa ineffectibilidad: fracaso. Obtenerlos de manera incompleta, denota cierto efecto abortivo, inmadurez del fruto: mediocridad, quizá no en la pretensión, pero sí en el logro. En ambos casos es frustración. Ésta, sea grande o muchas pequeñas acumuladas o prolongadas en el tiempo, conducen a sentimientos de minusvalía, apocamiento o autodesprecio (*baja autoestima*, se dice); o actitudes de hostilidad, rebeldía y agresividad. La ma-

¹¹ Esto, a mi modo de ver, lo entendieron muy bien nuestros antiguos náhoas cuando aconsejaban al educador: **temachtiani** (*formador de rostros, de personalidades, de caracteres*), con respecto al educando: «Enséñale a humanizar su querer»; es decir: *que su querer sea cada vez más inteligente y libre*.

durez humana, en gran parte, depende de la capacidad de asimilar los propios éxitos y fracasos. Bien manejado, el fracaso aceptado, comprendido y superado, es fuente de nuevas, más enérgicas, optimistas y efectivas motivaciones.

Cerrar los ojos a la posibilidad de fracasar, conformarse con la «mentalidad de triunfador», conduce a lo que podríamos llamar: «síndrome bovarista», derivado de **Madame Bovary**, la famosa obra de Flaubert, para indicar la actitud del que se crea a sí mismo una personalidad ficticia e intenta vivir conforme a ella. A la pregunta: *¿Quién es Madame Bovary?*, se atribuye a Flaubert la respuesta: **Emma Bovary c'est moi**. Es el éxito del que es *winner* porque él así se siente; tiene mentalidad de *triunfador* porque él así se percibe, sin realizaciones efectivas que la respalden¹².

d) Su positividad. Ya lo dijimos: puede tratarse, por ejemplo, de conquistar una cumbre, sacar adelante una familia, construir un edificio, ganar una competencia, ver claro en una cuestión difícil, superar un defecto del carácter... O bien: consumir un robo, llevar a cabo un atentado, enriquecerse mediante la explotación del trabajador, hacer la guerra injustamente, malversar fondos del erario público, valerse de la ignorancia de alguien para causarle un perjuicio... Hay, pues, acciones buenas y acciones malas. Hasta el «proyecto ético» más *light*, con su moral precarizada que permea la cultura actual, admite, casi como argumento fáctico, que los actos humanos –en este

¹² «Es –señala A. Caso– la construcción de un ángulo que, teniendo por vértice el propio individuo, tiene por lados las dos direcciones diversas, la propia y la ficticia... Basta que una idea asome a la conciencia, para que creamos que es realidad; imaginamos algo y propendemos a su realización en la fantasía. Nos creamos un “yo” ficticio, forjado en nuestros sueños. Un “yo” que ve al mundo como queremos que sea, no como es; y nos vamos sacrificando a nuestra propia mentira, a nuestro ideal, a nuestro sueño... Así, nos creemos pensadores y no lo somos; poetas, tal vez, y no somos poetas, mártires sublimes o santos redentores, y sólo en el delirio de nuestra fantasía redimimos y nos sacrificamos... De aquí la tragedia del bovarismo (Apuđ: Lerma Jasso, Héctor., **La subjetividad en Jean-Jacques Rousseau**., EUNSA., Pamplona., 2003., p.74).

caso los actos humanos que aspiran al éxito— pueden ser, desde el punto de vista moral, de estimación positiva o negativa. Insistir en esta distinción es importante porque, así como hay acciones pequeñas o grandes, duraderas o efímeras, las hay buenas o malas según su rectitud moral. De cómo entendamos esta distinción y cómo la apliquemos, dependerá nuestro *modus vivendi*, nuestro *modus operandi* y nuestro *modus con-vivendi* (Moratalla: 62).

Mahatma Gandhi, apóstol nacional y religioso, es claro ejemplo de una lucha decisiva, sacrificada y no violenta por defender a su pueblo contra la discriminación y la explotación. La galardonada con el Premio Nobel de la Paz, Teresa de Calcuta, representa el coraje y la firmeza de carácter, la abnegación y solicitud al realizar, con caridad cristiana, su trabajo a favor de los pobres y enfermos. En cambio, *Macbeth* y *Lady Macbeth*, según la versión de Shakespeare, personifican la codicia de poder y riqueza, conseguidos por medio de la intriga, la impostura y el crimen; perversión que casi encuentra su justificación racional y hasta científica en el maquiavelismo atribuido a célebre pensador florentino, propugnador de un pragmatismo amoral indispensable para el *éxito político*.

Estas oscilaciones de la conducta humana, son posibles porque, aunque *el hombre siempre elige un bien, no siempre elige bien*. Por eso, los actos humanos (en los que intervienen la inteligencia y la voluntad libre) pueden ser reputados moralmente como buenos o malos. Se entiende, por lo tanto, que el *éxito* deba medirse por la bondad de la elección, la bondad de la acción y la bondad de los resultados. El *triunfo*, más que una conquista técnica, es un mérito ético. De otra forma, más que *triunfo*, es una traición a la cultura y una traición a la libertad. El *bien* no se desarrolla en el *mal*, y el *mal* no se desarrolla en el *bien* (Arendt, 160). En la práctica, ética y técnica son realidades separables. De hecho:

- se pueden obtener buenos resultados de acciones moralmente lícitas; o

- buenos resultados de acciones moralmente reprobables; o
- los mejores resultados de buenas acciones técnicamente bien hechas; o
- los mejores resultados de acciones éticamente ilícitas, pero técnicamente bien hechas; o
- los mejores resultados de las mejores acciones, éticamente y técnicamente, mejor realizadas.

El resultado máximamente exitoso estribaría en la última alternativa. O, como lo dice Carlos Cardona: *se trata de hacer el bien, bien; el bien, bien hecho, queriendo hacerlo precisamente porque es el bien*. Y, con palabras de Séneca, podemos añadir que *el hecho de haber-hecho bien el bien, es el mayor éxito para lo hecho y para su hacedor*. No todo lo que resulta exitoso desde el punto de vista técnico, lo es desde el punto de vista ético. *Técnica* y *ética* son –repito– nociones separables, en la práctica, pero cuando esto ocurre, surgen las injusticias que padecemos: corruptos, charlatanes, estafadores, criminales, embaucadores... «*exitosos*»; y personas capaces, honradas, trabajadoras... sin relieve ni reconocimiento. Stuart-Mill lo diría más ásperamente: *Más vale un Sócrates modesto, que un imbécil encumbrado*.

No sólo tenemos necesidad de técnica, sino también de verdad, justicia, belleza; de los ideales, sin los cuales la sociedad no puede genuinamente progresar. La educación está obligada a desarrollar una labor de saneamiento material, cultural, moral. Antes que nada, tiene que sanearse a sí misma. No admirar al estafador, al hombre sin escrúpulos, al pícaro que se enriquece a base de medrar, al truhán que se eleva a base de pesar poco... Es preciso distinguir, y enseñar a distinguir, el éxito del mérito, e impedir que triunfe quien no lo merezca (Elía: 422).

e) Su consistencia. Lo ganado, con el éxito, debe ser, comparativamente hablando, mayor y mejor que lo invertido. Se trata de no sacrificar lo más por lo menos. Si en un negocio

invierto *equis* cantidad de dinero, el rendimiento, para ser considerado exitoso, deberá ser notablemente superior a esa cantidad. Si no es así, el éxito es sólo aparente, inconsistente, puede ser una modalidad del fracaso.

Deborah Legorreta, psicóloga, con una experiencia de más de diez años como asesora de empresa, nos ofrece un ejemplo de esta asimetría cuando explica que:

Se ha podido comprobar, en sesiones de psicoterapia, que algunas mujeres mayores de cuarenta años, inteligentes, trabajadoras y reconocidas profesionalmente, llegan a la triste conclusión de que han sacrificado algún aspecto crucial de su identidad, sus valores o su salud, en la danza desenfrenada de la ocupación adictiva, y han perdido el control de su propia vida¹³.

La historia y el arte nos muestran ejemplos ya clásicos a este respecto. Uno de ellos es el que podríamos llamar: «síndrome de Fausto»¹⁴, que consiste en ganar bienes inferiores, a base de sacrificar bienes superiores. Un caso similar es la llamada «victoria pírrica»¹⁵, en el sentido de obtener un éxito muy valioso –*apantallante*–, a costa de esfuerzos y penalidades que no justifican lo obtenido.

Y, ateniéndonos a la «*cultura*» que nos llega a través de los *medios*, es evidente que existen, también, «*éxitos*» repentinos,

¹³ Legorreta, Débora., «Las tres “es” del éxito femenino: Eficacia, Ética y Equilibrio de vida», en **Revista Paula.**, mayo 2002., No. 97., México, pp.80-84.

¹⁴ Esto en alusión a *Fausto*, el conocido héroe de numerosas obras literarias que, a su vez, ha inspirado a músicos, pintores, cineastas... Según la narración, *Fausto*, ya *adulto en plenitud* –como se dice ahora–, hombre sabio, bueno y piadoso, sucumbe a la tentación que le presenta *Mefistófeles* (el diablo): le vende su alma a cambio de juventud, amores, riqueza y demás bienes terrenales. El personaje de Fausto –dicho sea de paso–, según diversos autores, parece haberse convertido en el arquetipo del llamado *hombre moderno* u *hombre fáustico*: confió a la ciencia tecnificada y al progreso material su suerte y su destino, y mucho ganó, pero mucho perdió.

¹⁵ Pirro, rey del Epiro, aguerrido rival de Roma. Luchó contra los romanos con ardor en varias batallas memorables. No obstante, pagó tan cara su victoria (perdió la mayor parte de sus mejores soldados, mandos y amigos; las arcas de su reino quedaron depauperadas; su pueblo quedó en la miseria...) que terminó por exclamar: «¡Otra victoria como ésta y estoy perdido!».

pasajeros y, por ello, inconsistentes: una canción, un libro, una película, una victoria atlética, una gestión pública...: cuya *lozanía es como flor de beno. Secóse el beno y cayó la flor...*¹⁶. Son «*triumfos*» tan efímeros que, al esfumarse, sólo dejan una profunda sensación de fracaso y... una fuerte adicción. Por eso hay *divas* y *divos* que, en cuanto los *bajan del pedestal*, insisten en *despedirse* diez, cien, mil veces. Es cuando el «*éxito*», por su inconsistencia, puede convertirse en ridículo. Con razón se dice que *más altas están las nubes y el aire las desvanece*.

Otros «*triumfadores*», quizá atenedidos a que *el trabajo no te hace rico, sino jorobado*, buscan triunfar mediante el fácil –y trágico– recurso de empeñar la dignidad, el honor, la conciencia... Hay «*éxitos*» –ya lo dijimos– que se obtienen a base de escándalos o fraudes; de traicionar las normas de la verdad y de la justicia: de engañar, adular, contemporizar, ceder... confirmando aquello de que: *quien cede en poco, cede poco a poco*; es, justamente, el *camino de la sedimentación moral*. Luego, a quienes detentan esos «*éxitos*», no les queda más que elaborar ingeniosísimas teorías para justificar lo que, en buen crisol, no tiene justificación; para convencerse de que ellos están bien y todos los demás están mal. ¿No ha habido siempre sistemas «*educativos*» encargados de formar «*dialécticos*», en el sentido erístico del término: *el arte de defender hasta lo indefendible*?

Recordemos, también, que hay «*éxitos*» que se obtienen torpemente, como en el llamado «*síndrome de Midas*»¹⁷, quien gozó muy poco de su «*éxito*», apenas lo suficiente para poner su vida y la de su familia en grave riesgo. Y también hay

¹⁶ I Pe, 24.

¹⁷ ¿Se acuerda usted del mítico rey Midas? Se asegura que no fue malo, sólo fue estúpido. Suplicó a Baco que le concediera el poder de que todo cuanto tocara se convirtiera en oro. Su deseo le fue concedido pero pronto se percató de su error cuando, en la primera comida, al llevarse los alimentos a la boca únicamente mordió el metal. Otro tanto ocurrió cuando quiso beber agua, pero más grave fue su dramática situación cuando intentó acariciar a su amada hija, a la que *ipso facto* convirtió en una estatua de metal. Conster-nado, desesperado, hambriento y sediento, se vio obligado a pedir al dios que le retirara aquel favor.

—¿cómo no?— una especie de «*peterpanismo*» de quien no quiere crecer, que en una especie de marasmo, se niega a todo logro, a todo avance, a todo «*éxito*», quizá por miedo al esfuerzo o al compromiso. Constituyen, obviamente, retos interesantes para una buena labor de *ortopedagogía*.

f) Su jerarquización. Tender al éxito es, en definitiva, tender a que la voluntad se satisfaga. Solamente una voluntad libre es capaz de éxito. La voluntad (*apetito intelectual o racional*, cuyo acto es *querer*) es tan abierta como el pensamiento: puede querer cualquier cosa, hasta lo imposible¹⁸. Querer el éxito es querer un bien; querer los bienes que el éxito trae consigo, es querer un conjunto de bienes, todos valiosos y jerarquizables.

Los *bienes sensibles* o *materiales*, sin duda, son muy importantes y valiosos: pueden ayudar a reparar las fuerzas deprimidas, animan, consuelan, alegran; comunican cierta seguridad. Crean un cierto «bien estar» que puede y debe ordenarse al «bien ser», de otro modo se vuelven excluyentes en su disfrute. Además, su consustancial incapacidad para aplacar la sed del hombre, suele causar insatisfacción ante lo que se posee, ansiedad ilimitada y creciente, y un estado permanente de competencia con quienes tienen o parecen tener más. En nuestros días, se hace más acuciante la posible mitificación del bienestar material que causa *en las personalidades débiles, el efecto de una droga paralizadora que, con las posibilidades crecientes de influencia, ocio y diversión, consumen toda probabilidad de elevación, para correr sin freno a la caza de las satisfacciones inmediatas externas, clamorosas, del week-end más dispersivo y depresivo* (Ibáñez-Martín: 116).

¹⁸ No es posible —ni necesario— exponer la doctrina del acto voluntario. Baste recordar que todo aquello hacia lo cual el hombre tiene una inclinación natural, es naturalmente captado por la razón como algo bueno y, por lo tanto, digno de ser conseguido; lo contrario es captado como algo malo, negativo o vicioso, que hay que rechazar (Cfr. Yepes, 41). Por eso se dice que *el bien es lo que todos apetecen*; porque es la perfección correspondiente a una naturaleza. Esta *bondad* se extiende a todo lo que es, a todo lo que existe. Es decir, la raíz del *bien* está en el *ser*. El bien es una conveniencia y un valor moral.

Los *bienes sensibles* son medio, no fin. Se ordenan a los *bienes espirituales*: *al saber* y a *la virtud* que, a su vez, conducen al *reconocimiento* y *estimación* que más adelante estudiaremos como *fama* y *honor*. Esto es: *saberse* y *sentirse digno* y *respetable ante sí y ante los demás*. Todos los *bienes materiales* y *espirituales* deben apuntar a eso que se entiende como *plenitud de vida*.

No es, pues, prudente ni justo, impugnar los *bienes materiales* ni el *tener* material. Cuando se afirma que el hombre es esencialmente «habitante» (de **habere** = tener), se está aludiendo a los diversos modos de tener: *tener técnico* (material o físico: tener con el cuerpo; lo asido, puesto, ahorrado, invertido...); *tener teórico* (es el tener *cognoscitivo*: lo conocido, sabido, creído: ciencia, fe, convicciones, valores...); *tener moral* (tener como experiencia, tendencia, hábitos, virtudes, cualidades...). De ahí que:

Nada más legítimo para la vida del hombre, en su itinerario terreno, que la aspiración al bienestar. Los bienes materiales, en medida suficiente, producen confort; incluso con algún despliegue inocente a las regiones de lo superfluo, es condición indispensable para el ejercicio válido y productivo de las facultades de trabajo en todos los campos, aun el del espíritu (Ibáñez-Martín: 117).

Ya Aristóteles consideraba que la *vida buena* (distinta de la *buena vida*) contiene y posee los bienes más preciados. Sin pretender que esta relación resulte actualmente exhaustiva, él señala: *la familia y los hijos en el hogar, una moderada cantidad de riquezas, los buenos amigos, una moderada buena suerte o fortuna que aleje de nosotros la desgracia; fama, honor, buena salud y, sobre todo, una vida nutrida en la contemplación de la verdad y la práctica de la virtud*. Más próximo a nosotros en el tiempo, David J. Schwartz enumera:

¿Qué se entiende por éxito? «Éxito significa muchas cosas maravillosas, positivas. Éxito significa prosperidad personal: un hogar atractivo, vacaciones, viajes, cosas nuevas, seguridad financiera,

dar a los hijos las máximas ventajas. También significa admiración, liderato, ser visto con respeto por la gente en su vida social y de negocios. Significa libertad; liberarse de preocupaciones, temores, frustraciones y fracasos. Significa auto-respeto, encontrar continuamente más satisfacción y felicidad en la vida, la posibilidad de hacer más por aquellos que dependen de usted. Éxito significa triunfo. ¡El éxito –realización– es la meta de la vida!» (Schwartz: 1991:19).

A este respecto: ¿recuerda usted el caso de Tales de Mileto?

Un sabio, de gran ingenio¹⁹, que vivía en extrema pobreza, causando extrañeza a sus contemporáneos. Cierta día, absorto en sus investigaciones y observando los astros del cielo, *dio con sus huesos en un pozo*. Una muchacha se burló de él: *Tales, por estar tan ocupado contemplando las cosas del cielo, no te percatas de las cosas de la tierra*. Él, queriendo demostrar la superioridad de los bienes del espíritu, aprovechando su ciencia, logró entrever que, *mientras era aún invierno, iba a haber una gran cosecha de aceitunas*. Reunió una pequeña suma de dinero y rentó, a bajo precio, gran cantidad de las bodegas y prensas de aceituna. Llegada la estación, la cosecha fue tan abundante, que hubo una demanda imprevista y repentina de bodegas y prensas simultáneamente. Tales aprovechó para alquilarlas al precio y condiciones que quiso. Gracias al éxito de este negocio, acumuló gran suma de dinero que, al parecer, repartió entre los pobres del lugar, demostrando así que, si él quisiera, le sería fácil volverse rico, pero que los bienes que a él le importaban eran de índole superior.

A mi modo de ver, se le pasó la mano a Tales (o a sus biógrafos: Platón y Aristóteles). Pero, cierta o no, la anécdota ilustra el hecho de que no todo éxito tiene por qué medirse por sus resultados materiales, aunque, normalmente, los bienes

¹⁹ Tales de Mileto, considerado el padre de la filosofía, desempeñó un papel político importante en su patria, fue astrónomo (predijo un eclipse solar), físico (descubrió las propiedades del imán) y matemático (estableció varios teoremas de geometría, principalmente el que lleva su nombre).

constituyen un **plexus** sistémico; en él, unos refieren a otros. A esto se debe que la posesión de *bienes útiles* –instrumentales, técnicos, materiales, económicos...–, como medios de vida, trabajo y estudio, abran al sujeto mayores horizontes espirituales, familiares, profesionales, culturales, sociales, morales, lúdicos... y lo descarguen de preocupaciones que en otro caso no dejarían —con la opresión de la privación— de producir un influjo paralizador.

g) Su bipolaridad. Los resultados del éxito son bipolares: se dan fuera del sujeto (polo objetivo) y en el sujeto (polo subjetivo). Esto es así porque: *El hombre es el único ser que no puede actuar sin mejorar o empeorar*. Hanna Arendt explica así cierto pasaje de **De Monarchia**, de Dante:

Porque, en toda acción, lo que intenta principalmente el agente (...) es manifestar su propia imagen. De ahí que todo agente, en tanto que hace, se deleita en hacer; puesto que todo lo que es, apetece su ser, y puesto que en la acción el ser del agente está de algún modo ampliado, la delicia necesariamente sigue... Así, nadie actúa a menos que al actuar haga patente su latente yo. A pesar de ser desconocido por la persona, la acción es intensamente personal. La acción sin un nombre, un «quién» ligado a ella, carece de significado, mientras que una obra de arte retiene su relevancia conozcamos o no el nombre del artista. Permítanme recordarles los monumentos al Soldado Desconocido tras la Primera Guerra Mundial. Son el testimonio de la necesidad de encontrar un «quién», un alguien identificable, al que hubieran revelado los cuatro años de matanzas (Arendt, 104).

No se puede, entonces, considerar el éxito, o la acción exitosa en cuanto acto humano, sin considerar en qué estado queda el hombre que lo realiza y disfruta. Si el éxito, en cualquier campo, no hace al «triunfador» mejor persona (no sólo más poderoso, rico, famoso, envidiado...), sino *mejor persona*, ese éxito, en su parte sustancial, se frustra, se malogra. Sería, hipócritamente, pretender que *parecer* bueno es más importante que el *ser* bueno. Las virtudes se reducen a meras

condiciones para el éxito social de la acción exterior; impostura que se da por el *traslado mecánico* de las mismas, *cuyo fondo tiene mucho que ver con el puritanismo convencional para el que, en vías del éxito, es menos importante ser bueno que actuar pareciéndolo* (Llano: 67).

A esto se debe que esté demasiado difundida la creencia de que ciertos valores (entrega, ética, calidez, esmero, diálogo, lealtad...), son sólo *estrategias* para ser un *buen trabajador* o *ejecutivo competente*, sin reconocer que son cualidades para ser mejores personas. No es sensato, por ejemplo, ser fiel al cliente e infiel al cónyuge, obsequioso con los jefes y déspota con los hijos, ayuda positiva para la empresa y una desgraciada carga para la familia... Es cuando el éxito profesional conduce al fracaso personal y familiar.

Una buena educación debe hacernos entender que el *hombre exitoso* debe hacerse *hombre bueno*; y que *el hombre bueno, que hace el bien, se está haciendo más bueno cuando hace el bien: va adquiriendo hábitos, capacidades, virtualidades, se está convirtiendo en un hombre íntegro, en una auténtica «buena persona» (en el buen sentido de la palabra, diría Machado)* (Cardona: 27).

Hay, entonces, *efectos subjetivos*: satisfacción y tranquilidad, armonía y libertad interiores, madurez, experiencia... O, por el contrario: inquietud, avaricia, nerviosismo, insomnio... y todo lo que incluye el *síndrome del triunfador: que lleva a un derrumbamiento físico y psíquico prematuro de la persona* (Frankl: 126).

h) Su «quietividad». Naturalmente, el «*éxito*» del éxito, por su naturaleza positiva, estriba, en primer término, en el incremento de los *bienes subjetivos*: sabiduría y virtud, reconocimiento y estimación, amistad y amor. Por eso, pretender *el éxito supone movimiento; el éxito es motivo: motus ad finem*. Y el fin de todo movimiento es el *reposo*, el *sosiego*, la *quietud*. Por lo tanto, *el éxito debe ser «quietivo»* –para usar términos de Schopenhauer–. Debe *aquietar*, con la quietud, no de la

inacción, sino de la paz que propicia eso que se llama *contemplación*, que es *sabiduría: estar* –señala Heráclito– *con el oído atento al ser de las cosas*. Quietud que conduce a la *sabiduría práctica* o *prudencia*, que no es mera cautela para anticipar la práctica inteligente, sino para *saborear*, de la mejor forma, de lo justo y lo bello, del bien y la verdad, del trabajo y el descanso, de la soledad y la compañía. *Saber* significa *que tiene sabor; que se puede saborear, que es sabroso*. Por eso se habla de los *frutos sabrosos de la sabiduría; saber y sabor* pertenecen, así, a la misma familia lingüística. De modo que la *contemplación* que debe llegar con el éxito es, en cuanto *capacidad de mirar amando* (Yepes), la raíz más profunda de la *amistad* y del *amor*, que es la mejor forma de relacionarse con los demás. Amor, no el caricaturizado que ordinariamente se nos presenta, sino amor humano que es, sobre todo, convicción intelectual, decisión volitiva y donación afectiva, por eso se alza al terreno de la ética, y por eso exige fidelidad, permanencia, congruencia. Es el amor que se vuelve elevación, expansión, desinterés, plenitud:

Muchas de las cosas que son más importantes para mí, en mi vida concreta, no se pueden medir ni tienen directa traducción económica: una música, un amigo, el recuerdo de una tarde en que creí ser feliz. (...) No estoy haciendo «literatura» sino mencionando cosas que son tan reales como la cotización de bolsa o la tabla periódica de los elementos y que, para mi vida concreta, son mucho más importantes... La literatura no sirve para nada concreto, para nada que se pueda medir o definir con exactitud. Pertenece al ramo perfectamente inútil de las Bellas Artes, como un cuadro de Picasso o una sinfonía de Malher. Para los sectores más inquietos, conviene hacer notar que la literatura no mejora la condición de los pueblos subdesarrollados ni elimina del mundo la opresión o la injusticia, al menos de un modo inmediato y directo (D'Ors, *Apud*: Ibáñez-Martín: 102).

Por fortuna conocemos casos –ni pocos ni muchos, sólo suficientes– que nos absuelven de lirismo, sostienen nuestro

optimismo y nos vacunan contra ciertas consejas. Una es la que afirma que: *En este pícaro mundo no hay persona honrada que pueda ser un triunfador*. La otra indica que: *En el éxito, los amigos son fingidos y los enemigos reales*.

i) Su deliberación. Un acto, para ser considerado acto humano, debe ser deliberado; es decir: que proceda de una voluntad libre. La posibilidad de conocer el fin, elegir los medios y los modos de actuación, y de prever las consecuencias, nos hace responsables de ese acto. Se nos puede imputar porque lo hemos querido; llevamos en ello mérito o culpa. El éxito, en cuanto acto humano, debe ser deliberado y, por lo mismo, implica responsabilidad moral. Cuando ha sido conseguido de modo corrupto, indebido o ilegal, es razonable que sea enjuiciado negativamente y el «*sujeto exitoso*» también. Igualmente y con toda razón, la sensibilidad contemporánea impugna el éxito que se alcanza agotando temprana e imprudentemente los recursos naturales, así como el que se ostenta afrentosamente ante la miseria ajena a la que no se procura socorrer.

La *deliberación* es un acto de la *razón práctica* (o *prudencia*) que sopesa las distintas posibilidades o caminos para llegar a lo querido; es una reflexión acerca de los medios idóneos para lograr el fin. En la *deliberación*, la razón inquiera, investiga, aporta datos, los pondera, escucha consejos... En los procesos de toma de decisiones, la *deliberación* constituye un paso determinante. Hay, sin embargo, personas que no se toman el tiempo ni la molestia de deliberar; deciden sin reflexionar. Otros deliberan demasiado o con demasiada lentitud, incluso tratándose de decisiones de poca importancia.

La *deliberación* permite, en un tiempo razonable, comprender una situación dada, asimilar mejor las experiencias propias y ajenas, *pre-sentir* los acontecimientos, *penetrar* las motivaciones de otros, sacar de los fracasos nuevas luces... Aclara la inteligencia para comparar situaciones por sus semejanzas y diferencias, fortalece la confianza en el propio juicio

y, al mismo tiempo, desarrolla la docilidad para oír la opinión ajena (Kriekemans: 22).

Todo esto quiere decir que el éxito sólo está a la altura de la dignidad humana cuando el hombre lo realiza deliberadamente, porque quiere, por algún motivo, por alcanzar una determinada meta y porque en su conquista emplea a fondo todas sus facultades. Ésta es una verdad universal: hacemos algo porque buscamos algo que consideramos bueno, ya que el objeto propio del deseo humano (de la voluntad) es el bien.

Cuando nos sorprendemos a nosotros mismos preguntándonos por qué hemos hecho algo y no encontramos respuesta clara y suficiente, nos preocupamos con razón y, si la cosa se agrava, visitamos al médico, pues un hombre que no sabe por qué hace lo que hace, está enfermo (Farell, 45).

El «éxito» indeliberado, el que cae repentinamente, porque sí, sin deseo ni búsqueda deliberada, en realidad no es éxito: ganar el premio mayor de la lotería, un negocio ventajoso a causa de una inexplicable subida de la *Bolsa*, el advenimiento de una gran masa hereditaria... Sea todo ello muy bien venido, pero no son éxitos. Son, eso sí, feliz contingencia, golpe de suerte, afortunada imprevisión, dichosa coincidencia... Es lo que se llama «síndrome de los *Beverly Ricos*» creador de «nuevos ricos» (como aquella *nueva rica* que buscaba marido que hiciera juego con el mobiliario).

j) Su trascendencia. Antes dijimos que el éxito y los bienes que acarrea, se ordenan a la *plenitud de vida*. *Plenitud* –añadimos ahora– que arraiga en lo más íntimo y elevado del hombre y se subordina al *amor*, acto supremo de la libertad y gracias al cual nuestra intimidad no es sólo conocida y amada, sino también amante y dadora: *tener a quién amar y amarle efectivamente hasta hacerle feliz* (Yepes).

Por eso se dice que lo máximamente meritorio del éxito, consiste en que el *triunfador* logre colocarse por encima del

mismo. Se trata de poseer el éxito, no de ser poseído por él. *Uno es esclavo de lo que lo domina* (Pe. 2ª, 2,19). El éxito real, cuajado, es el que produce, en la persona del *triunfador*, un efecto perfectivo y liberador; lo vuelve generoso, lo libera del estrecho utilitarismo y de la miopía del profesionalismo y termina por empapar de alegría la vida toda del *triunfador*. Y la alegría, como todo lo bueno, es contagiosa: *el bien es de suyo difusivo*. Así es, según se dice, la plenitud de vida: se prueba en la capacidad de compartir, de administrar generosamente los bienes obtenidos. Es negarse al *ego*, no por la negación misma, sino por hacer una afirmación mayor. Es, volvemos al principio, la afirmación del amor que desecha el miedo o, al menos, la desconfianza. Es el éxito que se vuelve *amor* porque –según la precisa definición aristotélica– *amor es procurar el bien del otro*.

Que el hombre es un ser capaz de dar, quiere decir que se realiza como persona cuando extrae algo de su intimidad y lo entrega a otra persona como valioso, y ésta lo recibe como suya. En esto consiste el uso de la voluntad que llamaremos amor (Yepes: 83).

Se comprende que no siempre sea fácil aceptar estos planteamientos, dado el paganismo contemporáneo regido por la obsesión de buscar y acrecentar los bienes materiales a toda costa, y dada también la *fuerza centrípeta* que actúa en la naturaleza humana: *todo lo de fuera hacia mí*, que es el camino del egoísmo que empuja a la persona:

(...) con toda su incondicionalidad de ideas y convicciones, a capitular ante la realidad, pero la realidad mala: ante lo que «todos» dicen o piensan, lo que quiere el término medio; a sucumbir a la falsa experiencia, al éxito aparente, y ya sólo pregunte por el provecho y el placer... Entonces surge ese hombre que a todo el que se esfuerza y espera de veras le dice que hay que ser «realista», que hay que tomar la vida como es, que hay que ver cómo se puede uno abrir paso, hacerse una posición

ventajosa y disfrutar lo que se ha de disfrutar, etcétera (Hanna Arendt: 81).

Pero, por fortuna, actúa también, en la naturaleza humana, una *fuerza centrífuga: de mí hacia fuera*, que es el camino del *amor*. Con palabras de Kierkegaard podemos decir que: *la puerta del éxito verdadero se abre hacia fuera, y a quien intenta «derribarla» se le cierra con llave*. Porque los bienes, aunque sean subjetivos, por su propia índole trascienden la subjetividad. Existen bienes que no se pueden compartir, sólo se pueden *repartir* y hay bienes que se pueden *compartir* porque pueden ser disfrutados simultáneamente por dos o más personas.

A éstos últimos pertenecen los *valores morales* que residen en lo que se llama **ethos**: *carácter*: sinceridad, lealtad, honradez, fidelidad, amistad... y todos aquellos que dan al hombre su *contextura moral*. En el *repartir* o *compartir*, las fuerzas centrífuga y centrípeta se equilibran; el hombre da, sin perder; o, mejor dicho, gana al dar. Del *repartir* y *compartir* el gozo del éxito y los bienes que trae consigo, nace el deseo de seguir compartiendo, porque el *bien es de suyo difusivo*: tiende a comunicarse. Visto así, el éxito consiste en hacer rendir los bienes y en dar, y dar con alegría. **Megalopsychos** –*alma grande*– se llamaba, en la antigua **Paideia**, al *triunfador* capaz de administrar inteligente, justa y generosamente sus riquezas. Es lo que Descartes llama **générosité**; Emerson, **self-reliance** y Aristóteles, *magnanimidad: alma grande, espíritu elevado, corazón generoso*. Lo contrario es *pusilanimidad: pequeñez de espíritu, corazón apocado, alma pequeña*: «*almita*», o peor, *almeja*. Y, según Jardiel: *En el cielo no hay almejas*.

Cuando queremos dar algo a quien amamos, que sea la mejor manzana, el libro más bello, las horas mejores del día, el mejor lugar en la oración. ¡Demos algo precioso, no tristes despojos! Creo que fue San Bernardo quien dijo esta admirable sentencia: «la medida de un alma es la grandeza de su amor». Será tan grande

como lo sea su amor. La exactitud de esta medida la experimentamos siempre que tenemos algo precioso en nuestras manos y, como sopesándolo, nos decimos: «¿si tuviera que darlo?»... (Guardini, 35).

Quizá en la respuesta a la pregunta anterior habría que buscar la verdadera clave del éxito. *Un fajo de billetes en la bolsa* –según se dice–, *hace la diferencia entre un día maravilloso, lleno de generosas satisfacciones, y un día aciago, lleno de egoístas remordimientos*. La respuesta generosa vacuna al *triunfador* contra actitudes patológicas de envidia, resentimiento, odio a la vida, no poder soportar en los demás el éxito, incluso de no poder soportar el propio éxito. Es decir: lo que se llama el «síndrome de Narciso»²⁰, del que quiere conservarse y conservar sus bienes y sus dotes para sí mismo, pertenecerse sólo a sí, y termina por hacerse insoportable para sí, constatando que *el yo es un compañero que no satisface y que nunca se satisface*.

EN TORNO A LA NOCIÓN DE «PARADIGMA»

En lo que llevamos dicho, hemos empleado intencional y reiteradamente la expresión *paradigma del éxito*. Cabe ahora, después de echar una ojeada a la *fenomenología del éxito*, preguntar: ¿es legítimo, con propósito educativo, recurrir a *paradigma*? Y, más en concreto: ¿es lícito recurrir al *paradigma del éxito*?

Tal parece que, según los testimonios de la historia, la presencia del *paradigma* o *modelo* en materia educativa es universal y constante. Ya Herbart señalaba que *la positividad*

²⁰ ¿Se acuerda del mítico Narciso, poseedor de muchas dotes que lo hacían sentir un joven exitoso: inteligente, rico, esbelto, fuerte, sano, de viril belleza...? Despreciaba a los que lo buscaban, se negó a todo compromiso. Poco a poco fue quedando sin amigos, sólo la ninfa Eco, enamorada de él, insistente, le llamaba con dulce voz: «Ven, ven». Él, arrogante, le contestó: «De ningún modo. Prefiero morir antes que darte poder sobre mí». Al oír esta respuesta, Némesis, la diosa de la *justa venganza*, sentenció: «Éste que no ama a nadie, que se enamora de sí mismo». Y así vivió, solo, ensimismado, teniéndose a sí mismo como única compañía.

de la educación no consiste sólo en dejar florecer ciertas pretendidas disposiciones íntimas, sino que proporciona al educando experiencias y modelos concretos, y esmeradamente seleccionados de tal modo que ayuden a forjar su personalidad (Abbagnano: 490).

En efecto: el *modelo* o *paradigma educativo* ha sido visto como una *causa ejemplar* que invita al educando a *tender, con un esfuerzo ininterrumpido, a la forma más alta de existencia humana* (Göethe). No siempre se ha empleado la expresión *paradigma del éxito*, quizá porque puede parecer redundante: toda auténtica educación consiste en *pasar de un estado a otro más perfecto*; o en *suscitar el máximo desarrollo integral de la persona*. Es decir: son, a mi modo de ver, distintas formas de referirse al éxito, en su significación más genuina, radical y completa, sin nombrarlo. O no se habla del *éxito*, tal vez, porque pudiera sonar a trivialidad. Después de todo, aprender las *tablas de multiplicar*, las reglas para uso correcto del gerundio, llenar una plana de caligrafía o resolver un crucigrama son, a veces, verdaderos *trunfos*; o quizá porque las palabras *éxito* y *trunfo* no siempre resultan atrayentes:

¿Qué es triunfar? –se pregunta la escritora Carmen Castro– ¿Pasar por encima de otros, de diez, de veinte o de mil personas? Para mí lo importante es ejercer la profesión con honestidad, lo mejor que pueda... En la profesión se vive fracasando y recomenzando con nuevos bríos (Eguibar: 168).

No sé si he triunfado o no –afirma el pedagogo Adolfo Maíllo–; nos limitamos a luchar, porque *vivere militare est*; pero la victoria sólo Dios sabe si la hemos merecido. Gloriarse de haber triunfado se me antoja el peor de los «trunfalismos». Cada cual sólo puede hablar, honestamente de «su lucha», que nunca debe ser floja... procurar siempre estar al día en cuanto al conocimiento de los problemas profesionales; trabajar con entusiasmo y entrega, convencido de que se tiene una gran responsabilidad; afanarse en ser justo, evitando tanto el rigor excesivo como el compadrazgo cómplice; permitir –llegado el caso– que la inflexibilidad de la justicia ceda ante una misericordia hecha de comprensión y de amor (*Ibid*: 64). Vivimos en una sociedad sombría. Medrar: tal es la enseñanza

que gota a gota cae de la corrupción a plomo sobre nosotros (...) Dicho sea de paso, el éxito puede ser una cosa bastante fea. Su falso parecido con el mérito engaña de tal forma que para la multitud, el triunfo tiene casi el mismo rostro que la virtud. El éxito es compañero del talento (...) Pero, en nuestros días (...) medrar es la clave. Quien medra es venerado: gana el premio mayor de la lotería y serás talentoso. Sé orgulloso y te crearán grande (...) La admiración contemporánea es miope: se toma el similor por el oro: no importa que seas advenedizo, con tal de que llegues primero. El vulgo es un viejo Narciso que se adora a sí mismo y que aplaude todo lo vulgar. Que un merolico se transforme en diputado; que un falso Corneille llegue a dramaturgo; que un eunuco llegue a tener un harén; que un charlatán se vuelva predicador; que un buhonero se case con la usura y tenga con ella siete u ocho millones de francos... no importa: los hombres a todo eso llaman Genio (Adaptado de: Víctor Hugo. **Los Miserables**. I, 12).

FUNCIÓN METÓDICA DEL «PARADIGMA» O «MODELO»

Para revisar la legitimidad del *paradigma del éxito*, consideremos primero que, para la epistemología contemporánea, el *paradigma* o *modelo*, tiene una clara función metódica.

Un paradigma (*para/deigma: parádeigma*) es un modelo (*modelus*: modo, medida)²¹, empleado como recurso metodológico que permite nuevas explicaciones, favoreciendo así el progreso científico y técnico²². En *Investigación Operativa*, un modelo es *un conjunto que representa otro conjunto*.

²¹ En este escrito emplearé indistintamente ambos términos.

²² Esta utilidad del *paradigma* como instrumento heurístico, matriz disciplinar y modelo ejemplar, fue reconocida no hace mucho tiempo por Kuhn (**La estructura de las revoluciones científicas**, 1962/1971). Para él —señala Hernández Rojas— son estructuras conformadas por cinco tipos de componentes definitorios, a saber: a) problemática o espacio de problemas de investigación; b) fundamentos epistemológicos; c) supuestos teóricos; d) prescripciones o propuestas metodológicas y; e) proyecciones de aplicación. Estos enfoques teóricos prevaletentes en psicología, se constituyen en paradigmas porque reúnen comunidades que trabajan en torno a ellos, con ciertos criterios epistemológicos, teóricos y metodológicos propios. Para Hernández Rojas, la proliferación de paradigmas (la pluriparadigmaticidad) propia de la psicología (por las peculiaridades de su objeto de estudio y por la existencia de tradiciones de investigación consolidadas), lejos de provocar cierto estado de inmadurez, en cierto modo resulta benéfica para su propio desarrollo como disciplina. (Hernández Gerardo. **Los paradigmas en la psicología de la educación**, Paidós, México, 2002, p.62).

La posibilidad de representación está basada en el *isomorfismo* de los dos conjuntos. En general, el paradigma designa una representación simplificada y analógica de determinados fenómenos (por ejemplo, modelo de átomo planetario, modelo ondulatorio, etcétera).

En la antropología cultural, el *paradigma* denota un conjunto de conductas establecidas, provocadas o sancionadas por un grupo o subgrupo social que configura y vincula a sus miembros (por ejemplo, modelo de mujer ejecutiva, de familia, de hombre exitoso, de líder triunfador...). Esto hace que, por su misma naturaleza, un *paradigma* tienda a ser una configuración reductiva y cerrada de la realidad. Por eso, al menos para la Pedagogía, ningún *paradigma* es completo, estático y definitivo. De ahí que la visualización del *paradigma* no signifique la reproducción mecánica del mismo. Para mayor claridad, el trabajo pedagógico establece la distinción entre un *modelo educativo* y un *modelo pedagógico*. El primero, más próximo a la idea de ejemplo, se entiende como:

- paradigma, modelo o causa ejemplar que, en la *práctica educativa y con propósito didáctico*, señala un camino a seguir, una meta a alcanzar;
- prototipo que sirve de inspiración, aliento y guía hacia donde conviene orientar los esfuerzos que exige la educación de la persona; o
- trazos de un perfil empleado en la educación para tratar de que éste se verifique (por ejemplo, cualidades encarnadas en las figuras de héroes, santos, científicos, atletas, artistas..., o cuando se habla del perfil del participante en tal programa formativo; o perfil del egresado de equis facultad...).

El *modelo educativo* busca facilitar, a nivel intelectual, volitivo y emotivo-afectivo, el pasaje histórico de los valores (entendidos objetiva y subjetivamente), de manera que se conviertan en principios de comportamiento para el educando y en instrumentos de continuidad histórica para el grupo. Es un recurso metodológico que ejemplifica, personifica u os-

tenta una acción, un oficio, una cualidad o una empresa que, por su valor intrínseco, es digno de ser imitado.

No es un troquel al que haya de ajustarse exactamente la personalidad en formación. El hombre, por fortuna, no se limita a reproducir *paradigmas*, sino que los interpreta, elige o rechaza: los jerarquiza. Los prototipos influyen en la probabilidad de que se efectúen determinadas conductas gracias a su función predictiva y optativa, no porque se vinculen automáticamente a las respuestas. Pretender lo contrario –*bormar* una personalidad– sería tan aberrante como el proceder del mítico *Procusto, el Estirador*; quien tenía una cama de hierro en la que, después de invitarlos a cenar, ataba a los viajeros que tenían la desgracia de caer en sus manos. Si eran más cortos que la cama, les estiraba las piernas hasta que llegaban a la misma medida; si eran más largos, les cortaba un trozo (una vez derrotado por Teseo, Procusto recibió el mismo tormento que él había infligido a otros).

En cambio, el *modelo pedagógico*, más próximo a la **idea de teoría**, se entiende como:

- término de confrontación o comparación, empleado en *teoría pedagógica con propósito heurístico*;
- matriz o forma descriptiva y detallada de una situación, área o sistema, que sirve a la inteligencia humana para operar con mayor orden o con mayor facilidad (modelo idealista, modelo psicoanalítico, modelo clásico, modelo tecnológico...; o bien: *modelo icónico, analógico o simbólico*).

EL «PARADIGMA EDUCATIVO»

Siempre se ha considerado que el *éxito* de la educación (mientras no se reduzca a escolaridad, ni a técnica de la enseñanza) consiste en promover la conciencia de la justa jerarquía de los todos los valores (*junto a lo individual, lo social; junto a lo material, lo espiritual; junto a lo inmanente, lo trascendente*), y la firme disposición de adecuar la existencia entera a esta jerarquía. Este *éxito* queda enmarcado por una idea empírica de lo que el hombre es (*terminus a quo* o

punto de partida), y por una idea preconcebida (*paradigma*, *modelo* o *causa ejemplar*) de lo que debe y puede llegar a ser (*terminus ad quem* o punto de llegada). El proceso educativo viene a ser, entonces, una acción racional finalizada que intenta ayudar al hombre a pasar del *ser dado* al *ser pleno*. El éxito del hombre consiste en realizar, con toda la dignidad contenida en su humanidad, ese paso.

Ya en la *Paideia* según Aristóteles: «hay un contraste –señala MacIntyre– entre “el-hombre-tal-como-es” y “el-hombre-tal-como-podría-ser-si-realizara-su-naturaleza-esencial” (Wanjiru:57). La libertad moral del hombre consiste justamente en salvar ese contraste. Contraste que va de «la comprensión de sí mismo» (*self-interpretation*) a la «realización de sí mismo» (*self-actualization*) (Frankl:14).

Se explica, entonces, que la Pedagogía, una vez reconocida la significación del *paradigma* como categoría fundamental de vida y de pensamiento, se haya visto en la necesidad y en la posibilidad de describir casi la totalidad de los sistemas educativos, a lo largo de la historia, a partir de *paradigmas* o *arquetipos* que manifiestan el sentido, contenido y meta de la educación²³. Pero, al parecer, también se ha *encontrado* con la necesidad de poner de relieve que, en el orden natural y

²³ A este respecto, casi la totalidad de los «modelos pedagógicos», se han estructurado a partir de una causa ejemplar como modelo para explicar la acción educativa. Siguen conservando un profundo sentido pedagógico el *kiun-tsé* (hombre superior) de Confucio; el *gurú* (maestro del espíritu) de la tradición hindú; *el escriba* (sabio, letrado, de éxito asegurado en los cuadros burocráticos del faraón). Un amplio apartado merecen los paradigmáticos héroes homéricos, representativos de la *areté*, como fuerza perfecta de la virtud más alta: Aquiles, Agamenón, Patrolo, Héctor, Ulises...; Elena, Andrómaca, Hécula, Electra... Otro tanto habría que decir del *hoplita* espartano (soldado de infantería, merecedor del inigualable honor de morir por su patria); del *kalokagatbós* (ideal humano estético-ético de la *paideia* griega); los *patriarcas* y *profetas* del pueblo hebreo; del *homo imago Dei* de San Agustín; la *Leta*, modelo de educación femenina de San Jerónimo; del orador de la *humanitas* latina; del *gentleman* de Locke o del Emilio de Rousseau... No se pueden olvidar los modelos familiares, sociales y religiosos propuestos por Pestalozzi; las *Vidas Paralelas* de Plutarco, llenas de impulsos juveniles basados en modelos heroicos y en propuestas de grandeza que constituyen un conjunto importante de ofertas que la educación muestra al educando.

antes de recurrir a un *paradigma* ajeno, el mejor *paradigma educativo* para cada uno, es uno mismo: *el sí-mismo-ideal*.

Ya en sus **Píticas**, Píndaro sentencia: *Deviene lo que eres y Sé tal como has aprendido a conocerte*. Expresiones que nos recuerdan el *Sé el que eres*, entendido como: *expresa tu dignidad* o, *sé como debes ser* del **Eclesiástico**, y que pueden ser consideradas como la esencia del más próximo y accesible paradigma educativo, interpretado y reinterpretado innumerables veces. Desde el: *No busques fuera de ti*, de San Agustín; el *¡Volvamos a nuestro interior!* de Rousseau; el *Vuélvete lo que eres* de Goethe; o el *¡Sé lo que eres mediante lo que haces tuyo!*, de Jaspers; hasta el *Let it be* de Lennon. El éxito del hombre –podemos decir parafraseando a Hannah Arendt– *consiste precisamente en la valentía de ser uno mismo: la propia persona, en sus circunstancias y con su responsabilidad*.

En el orden natural, y sin que esto se oponga al empleo de otros modelos paradigmáticos, el *sí mismo mejorado* es el paradigma educativo antonomásico de cada hombre, el que debe mostrarle la imagen más alta del propio ser, de la propia dignidad y de la propia capacidad. *Ser-yo* significa precisamente tener un camino que lleve desde el Yo de la situación inicial al Yo de la plenitud. En cambio, renunciar al rango que le fija la propia dignidad, *es fracaso, es pereza, acedia, mediocridad, que es la desesperación de la debilidad, de la que dijo Kierkegaard que consiste en que uno desesperadamente no quiere ser él mismo* (Pieper: 41).

Esto significa que no me puedo explicar a mí mismo, ni demostrarme, sino que tengo que aceptarme. Y la claridad y valentía de esa aceptación constituye el fundamento de toda existencia. [Se trata] de situarse como persona en libertad y responsabilidad; obtener un juicio propio sobre el mundo y una situación propia en él; llegar a ser «Yo mismo», para recorrer también el camino hacia los demás, pudiendo decir «tú» en cuanto que es «yo». Ése es el principio y fin de toda sabiduría. La renuncia a la soberbia. La fidelidad a lo real. La limpieza de la decisión de ser uno mismo y, por tanto, la raíz del carácter (Guardini: 25, 27).

No es, pues, el paradigma, una invitación a ver hacia fuera, a volverse extraño para sí mismo, a enajenarse. Todo lo contrario, el paradigma contrasta y estimula el verdadero yo del hombre, ante el cual no debe nunca quedarse atrás. Las típicas preguntas que se hacen al niño: ¿qué vas a ser de grande?; o al adulto: ¿qué te gustaría que dijeran de ti en tu panegírico mortuorio?, muestran la necesidad y posibilidad que el hombre tiene de visualizarse idealmente a futuro, de diseñar *un yo-ideal*²⁴ que, como *paradigma educativo*, pueda convertirse en la más enérgica llamada a intentar *el cultivo terco de uno mismo...* ¡hasta lograrlo! (D'Ors).

Conviene hacer notar que, aunque de alguna manera la idea del *yo-mismo-mejorado* como paradigma educativo, también queda contenida en el *no busques fuera de ti* de San Agustín y en el *¡Volvamos a nuestro interior!* de Rousseau, según dijimos antes, entre ambos pensadores existen profundas diferencias. En el caso del ginebrino, tal paradigma deviene en inmanentismo (*subjetivismo, solipsismo*). En cambio, el obispo de Hipona sabe, por experiencia propia y ajena, que es en el *ego* (en especial, me atrevo a añadir, el *ego* inflado por el éxito: el *ego del triunfador*), como interioridad cerrada, narcisistamente ensimismada y volcada hacia sí misma, donde acecha un gran peligro: la tentación que para el hombre constituye su propio *yo*. *Amor propio* que ha sido tentación y anhelo de todo *humanismo radical* por el que el hombre desea convertirse en principio de sí mismo, en ordenador y dueño de sí mismo, aspirando, según la fuerte expresión agustiniana, *a reinar sobre sí mismo: sobre su alma y sobre su cuerpo*.

Por eso el hombre agustiniano, si quiere salvar el escollo del inmanentismo, del egoísmo inmovilista, está obligado a trascenderse: ***trascende te ipsum***, a dejarse atraer al orden sobrenatural. Y desde ahí, antes de recurrir a cualquier otro

²⁴ Esto tiene, además, una doble ventaja desde el punto de vista educativo: se evita comparar y «etiquetar» al educando lo cual resulta, generalmente, incómodo e ineficaz.

modelo humano, trascenderse en Jesucristo, como modelo de vida, criterio y norma de conducta, cuyo diálogo trasciende el plano de la comunicación docente para instalarse en el plano de una trascendencia existencial decisiva (Galino: 343).

LA «PEDAGOGÍA DEL ÉXITO»

Por otra parte, es evidente que el campo de la enseñanza siempre ha sido apto para la proliferación de *panaceas pedagógicas*: fórmulas mágicas que pretenden garantizar el más amplio y mejor aprendizaje con la mínima inversión de esfuerzo, tiempo y dinero, como preparación para una vida exitosa: útil, patriótica y feliz.

Este empeño es el que llevó a Ratke (1571-1635), por ejemplo, a comprometerse a: *Enseñar a cualquiera y a la edad que fuese, en muy poco tiempo, el hebreo, el griego, el latín y otras lenguas*; con su *realismo educativo*, quiso brindar un *camino agradable, breve y justo* que sustituyera el *camino largo, tortuoso y falso de la didáctica anterior* (Morando:176). Y Comenio (1592-1670), por medio de su *arte de enseñar todo a todos*, se propuso la elaboración de una **pansofia** capaz de abarcar toda clase de conocimientos, y de *asegurar* –afirmaba– *el progreso moral, intelectual y espiritual del hombre y de toda la sociedad*; su ilusión era proponer un método con el *que los que enseñan, enseñen menos y los que estudian aprendan más; que en las escuelas haya menos alboroto, menos desgana, menos trabajo inútil, y más recogimiento, más diversión y más sólido provecho* (Morando: 177). Por su parte, Basedow (1724-1790), anunciaba así su **Philantropinum**: *Enviad a vuestros hijos a disfrutar una vida juvenil, feliz, con estudios agradables coronados por el éxito...*

Podríamos entresacar mil ejemplos más, pero hemos de referirnos, ahora, a la panacea que enarbola el *éxito* como eje en torno al cual gira la educación, vista como *cantera* de triunfadores: la llamada *pedagogía del éxito*.

El *éxito*, entendido como resultado y motivación de signo positivo que, por los efectos satisfactorios que produce en el alumno, estimula sus facultades y suscita actitudes propicias para emprender proyectos audaces, asumir retos, superar dificultades y sostener un esfuerzo intenso y proficuo, siempre ha sido visto por la Pedagogía como base firme de toda metodología didáctica para asegurar un mayor rendimiento académico y, más tarde, profesional.

Sin embargo, la llamada *pedagogía del éxito*, al proceder como suelen hacerlo todas las *panaceas*, aísla un elemento (el éxito) y lo exagera hasta convertirlo en único y excluyente. Es así como cualquier elemento, técnica, estrategia o método, en sí válidos y útiles, pasa a convertirse en una *filosofía de la vida*, si no es que una *religión*. Por eso el *éxito* –junto con su resultado: el *placer*– se ha llegado a ver como el eje y sentido de la existencia humana; fundamento de toda axiología; causa, contenido y consecuencia de toda educación; criterio empírico para valorar al hombre y su *calidad de vida*, y norma para estratificar la sociedad. Tratando de seguir la evolución de esta *pedagogía del éxito*, podemos condensarla así:

El éxito como instrumento de aprendizaje. Según el experimentalismo de E.L. Thorndike (1874-1949) y otros autores, una respuesta acompañada de resultados satisfactorios se fija más que otra que da resultados adversos. De donde el *placer* y el *éxito* son factores favorables, mejor dicho, determinantes primordiales del aprendizaje, según tal teoría. De su labor de experimentación ²⁵, Thorndike derivó un par de *leyes del aprendizaje*: la *ley del ejercicio* y la *ley del efecto*.

La primera ley, también llamada *ley de la formación del hábito*, se refiere al afianzamiento de conexiones entre estímulo

²⁵ Recuérdese que Thorndike realizó un trabajo ímprobo con pollos, peces, gatos, perros, simios, etcétera, a los que instaló en ingeniosas construcciones: cajas problemas, laberintos de complicación diversa, jaulas, pasadizos, trampas y otros aparatos. Parte del experimento consistía en recompensar o castigar a los sujetos, según se comportaran en la prueba, con alimento o choques eléctricos.

y respuesta (E-R) mediante la práctica o ejercicio. En cambio, dichas conexiones se debilitan por la falta de dicho ejercicio, o llegan a extinguirse por el desuso.

La *ley del efecto*, por su parte, establece que cuando una respuesta, o grupo de respuestas a un estímulo, produce un efecto exitoso y, por consiguiente, un estado placentero en el sujeto, se fortalecen tales conexiones. Por el contrario, éstas se debilitan si el efecto es desagradable o frustrante.

Todo acto que en una situación dada produce satisfacción, se asocia con esa situación, de modo que cuando la situación se reproduce, la probabilidad de una repetición del acto es mayor que antes. A la inversa, todo acto que en una situación dada produce displacer se desliga de la situación, de modo que cuando la situación se repite, la probabilidad de repetición del acto es menor que antes (Thorndike: 203).

Esto pretende comprobar que el estímulo de la alabanza por los éxitos en el aprendizaje, es más constructivo que la actitud contraria. Se afirma, dentro de esta ley, que de manera inmodificable, la respuesta a un estímulo queda reforzada si se obtiene el premio. Esto explica, según Thorndike, todos los procesos del aprendizaje (aprendizaje por ensayo y error) y, por lo mismo, la conducta total del hombre. En esta misma línea se han desarrollado las sucesivas investigaciones de Skinner, que ha puesto en el *refuerzo* provocado por la respuesta de efecto gratificante, el factor fundamental de aprendizaje, y que basándose en tal criterio ha sabido reproducir en el laboratorio, incluso con animales de modesta capacidad (por ejemplo, pichones), comportamientos adquiridos, notablemente complejos²⁶. Aun así, Hernández Ruiz considera que en definitiva:

La ley del ejercicio no añade nada especial a cuanto había establecido la tradición psicopedagógica sobre el fortalecimiento y desaparición de ciertos hábitos y habilidades, físicos o mentales, debido a la ausencia o repetición de los actos que los fomentan o inhiben. Y señala, además, que la ley del efecto pretende elevar el deleite a condición de principio. «Principio trasnochado», como indica Valenzuela, con oportunidad notoria; pero además, principio falso de toda falsedad, pues rara será la persona que no pueda afirmar por experiencia propia que un error o un fracaso le enseñaron más que cien aciertos. «De los escarmentados salen los avisados», dice el refrán, y a él nos atenemos, no como regla de conducta pedagógica, pues todos los extremos son viciosos, pero sí como advertencia más racional que el estulto edenismo que nos quiere presentar la realidad como un camino de rosas (Hernández: 23).

El éxito como fundamento de la teoría de los fines. Esta versión tiene en el pragmatismo de John Dewey (1859-1952) y su escuela, su mayor exponente. Según esto, la educación: (*learning by doing*), es una reconstrucción continua de la experiencia; un crecimiento que se ha de entender en sentido

²⁶ No es posible señalar aquí la enorme influencia del conexionismo (o asociacionismo) y sus contribuciones, así como las críticas de que ha sido objeto. Baste señalar, entre las críticas, su carácter elementalista y el peligro que supone el traslado hacia lo humano y sin matices, de las conclusiones con animales; el conductismo mecanicista al que conduce y que niega el valor universal de los principios lógicos y metafísicos, base de toda esencia; la circularidad de sus leyes que vendrían a decir: *Si un animal aprende cuando su conducta es seguida por un estado de cosas dado, aprenderá cuando su conducta sea seguida de este estado de cosas*; su énfasis en la sensación como causa única de la presencia de nuevos elementos en la conciencia, lo cual limita el conocimiento al ámbito barrido por el sentidos y otorga un carácter fortuito al aprendizaje; y la automaticidad del fortalecimiento que supuestamente ocurre y que haría imposible dominar a voluntad los pensamientos. La *asociación*, en efecto, explica la presencia de nuevos elementos de pensamiento, pero es la voluntad la que los conserva o los rechaza, gobernando así el curso del pensamiento en el estado de vigilia. En cambio, Thorndike creía que el aprendizaje podía darse independientemente de que hubiera alguna conciencia de lo que y por qué se estaba aprendiendo. Por último, recuérdese que desde el punto de vista ético, se ha señalado que este determinismo mecanicista termina por minar los valores humanos.

cronológico y en su dinamismo interno. Crecimiento significa, para Dewey, capacidad del individuo de insertarse convenientemente en una sociedad en perpetuo cambio. El interés humano estimula todo esfuerzo por alcanzar un fin; la investigación científica es una actividad intelectual impulsada por la vida; pensar es resolver problemas; experimentar es verificar. El *éxito* empírico es el que funda la verdad de las hipótesis.

La educación es de la experiencia, en la experiencia y por la experiencia. El éxito o el fracaso educativos vienen dados por el grado de consecución de los resultados de cada experiencia. La conducta es satisfactoria, buena y recta solamente a la luz de los resultados previstos, es decir, del éxito obtenido. El mundo, la sociedad y el hombre mismo están en constante cambio; también los intereses, valores y propósitos de los hombres cambian: un hombre bien alimentado, prefiere la música a la comida; pero si tiene hambre, prefiere la comida a la música ²⁷.

Este criterio *utilitarista*, aplicado a toda actividad humana (educación, arte, ciencia, moral, religión, etcétera), la reduce a juicios subjetivos de valor, cuya verdad y utilidad se expresan en el *éxito* en la solución de problemas; la utilidad es, pues, el fundamento del valor. Se determina así, utilitariamente, lo

²⁷ Este *pragmatismo* (modalidad del *relativismo*) busca la «verdad» del proceso cognoscitivo en el fin que debe conseguirse con él. Si un conocimiento es útil para tal fin, si resulta útil para la acción, es «verdadero», concuerda o no con la realidad. Desde esta perspectiva relativista, los valores no se abstraen del pensamiento, sino que surgen de la utilidad práctica: dependen de cada experiencia y sus resultados, placenteros (exitosos) o frustrantes (fracaso). Con esta *instrumentalización del conocimiento*, el *pragmatismo* deja de ser una metodología para saltar al orden metafísico y convertirse en una teoría de la verdad y de la realidad: la verdad se reduce a utilidad y la realidad a espíritu. En educación, uno de los grandes intereses de Dewey, su «filosofía operacional» se orienta a formar al hombre eficiente, útil para una sociedad democrática. Sus ideas y sugerencias en este campo han sido muy estimadas. Propugna una *educación activa*, basada en la cooperación entre educandos y educadores, y capaz de promover formas de actividad concreta y útil, porque así adquiere la conciencia de sus límites y de sus posibilidades para obtener nuevos y superiores éxitos (Urdanoz, 1988: 259).

que es el bien moral, como ideal empírico dotado de permanencia, como las leyes científicas son «aserciones garantizadas» y, por lo tanto, relativamente durables; y se determina quién es el hombre *útil* y *valioso*. Así pues, el *éxito* se postula, no sólo como medio y fin del aprendizaje, sino como fundamento del bien, del valor y de toda acción humana. Es decir: se erige en el eje de la existencia.

Naturalmente, este énfasis exagerado en el *éxito* técnico-utilitario como principal fundamento –si no es que el único– del aprendizaje, de la ciencia y de la moral, no podía dejar de provocar reacciones adversas. Hernández Ruiz señala que:

Aunque se pudiera demostrar que eso que se viene llamando «éxito en la vida» es el móvil único o fundamental de todos los hombres, y por consecuencia la finalidad específica de la educación, por nuestra parte nos limitaríamos a lamentarlo, y a renunciar, de ser aceptado universalmente un hecho de semejante naturaleza como norma de conducta educativa y social, a toda actividad pedagógica, pues entenderíamos que para tal resultado no merece la pena ni es digno educar. Allá cada cual con su suerte en el *ring* en que se pretende convertir la sociedad humana... Eso que se llama éxito en la vida, o es una frase vacía, o es la miseria moral y filosófica más grande que ha producido la mente humana, sin que valga para destruir la exactitud de este juicio la incuestionable integridad y el alto nivel de conducta de muchos de sus sostenedores teóricos (Hernández Ruiz: 23).

En efecto: si el *éxito en la vida* significa estar en constante pugna con los demás por ser y mantenerse como el *número uno* en fama, poder y riqueza, es decir: estar en una *situación individual ventajosa en contraste con otras situaciones individualmente inferiores*, el *éxito* resulta incompatible con una concepción social. Sólo el individuo lo vive (porque, ¿a quién se le va a ocurrir medir su *éxito en la vida* con relación a la de los pájaros o los ahuehuetes?). Hernández Ruiz añade:

Como ordinariamente se le entiende, el «éxito» es impensable como fenómeno universal y, por lo tanto, impensable como fin de

una educación humanista y solidaria, concebida como igualdad de derecho y de oportunidad para todos los hombres. No lo es así, desde luego, entre nosotros; pero creo que ni en el país donde la doctrina se engendró y se propagó, a causa, quizá, del momento de prodigiosa prosperidad material que vive, en virtud de la favorabilísima coyuntura económica por la que atraviesa, que tal es la causa fundamental, sin desdén para las cualidades del pueblo que la disfruta... Ahora bien, podemos pensar la «pedagogía del éxito», para impedir que se nos salga al paso con la imputación de que extremamos las cosas, como una pedagogía que aspira a crear en el hombre la capacidad de llevar a buen término lo que se proponga. En ese caso es una pedagogía teleológicamente inane pues su valor depende de los propósitos que la persona conciba: si los propósitos son buenos, la educación es buena; si los propósitos son malos, la educación es mala (Hernández: 24).

Tratando de salvar esta situación, habría que pensar que la expresión *pedagogía del éxito* se refiere a una educación tal que la persona que la reciba sólo considere como **éxito, el buen término de buenos propósitos y la perfección en actividades socialmente eficaces y moralmente válidas**. Entonces el *éxito* se confunde con el *bien* y desaparece como concepto independiente. La *pedagogía del éxito*, en cuanto tal, se reduce a la nada.

Pero no estamos en trance de ocultar ni velar la verdad. Y la verdad pura, desnuda, cruel, es que eso que llaman éxito en la vida generalmente se mide, en los ejemplares aptos para ser tomados como exponentes, por el número de cadáveres que se deja en el camino. Dictadores de pueblos previamente arrasados y aniquilados, o dictadores de precios o de modas. ¿Qué más da? (Hernández: 24).

Añadiríamos, con Malaparte que: *Con una filosofía meramente pragmatista, utilitarista, hedonista y actualista, es muy difícil que el «triunfador» convenza a nadie a que vaya hacia delante, que marche siempre hacia el frente y que se exponga a entregar su vida por un ideal.*

EL «ÉXITO» EN EL TRABAJO PEDAGÓGICO

Como fácilmente se comprende, a pesar de los juicios anteriores, sería absurdo pretender la proscripción del *éxito*, como noción o como fenómeno, en el quehacer educativo. Pero también resultaría absurdo pretender su mitificación. Se trata, más bien, de verlo en toda su amplitud, fijar su ubicación, subrayar su valor educativo y *redimir* su significado. Implícita o explícitamente, el *paradigma del éxito* tiene y siempre ha tenido, según dijimos, gran importancia y utilización en la teoría pedagógica y en la práctica educativa.

Como motivación y como refuerzo, el *éxito* halla su fundamento más firme en las tendencias de la naturaleza humana. Tendencias que se expresan como necesidad y tienen por objeto, o el desarrollo bio-psíquico, o el desarrollo socio-moral del individuo. En conjunto, apuntan al desarrollo más pleno de la persona. Nos referiremos, en este caso, a la necesidad de *fama* y de *honor*. A toda persona –al menos a toda persona sana– le gusta quedar bien, obtener resultados exitosos en aquello que emprende, respetarse y ser respetado. Esto no va, de ninguna manera, en contra de la virtud de la *humildad*, ya que *humildad es la verdad*, según la gran Teresa de Ahumada. La *fama* y el *honor* que suelen acompañar al *éxito* tienen, como orientación natural primaria, el desarrollo de la vida intelectual y moral de la persona.

Conviene puntualizar que, hablando con corrección, *fama* es la opinión que se tiene comúnmente de una persona. Tal opinión puede ser buena o mala: si la conducta es buena, honesta, aparece manifiesta a los demás, adquiere ante ellos *buena fama*. Si, por el contrario, es pública su conducta deshonesta, adquiere *mala fama*. En sentido estricto, la fama propiamente dicha es la *buena fama*, el *buen nombre*. *Nombradía* es tener *buena fama*, respetar el propio nombre, mantener un nombre respetable. *Ignominia*, en cambio, es *mala fama*, *nombre deshonrado*. Buena fama es buena reputación, credibilidad, prestigio.

Así como el *éxito*, como *prestigio* o *buen nombre* de una empresa evidencia sus «cualidades» (buen producto, calidad del servicio, confianza que inspira, responsabilidad ética...), así el *éxito* habrá de evidenciar la *buen fama* y cualidades del triunfador.

La *fama* –como el *éxito*– puede ser ordinaria o extraordinaria. La primera es la común que corresponde a todo hombre, siempre. La segunda se refiere a determinadas personas por razón de sus excepcionales hazañas o cualidades (santidad, heroicidad, sabiduría, genialidad, arte, destreza, bondad, etcétera).

Lo normal es que el *éxito* venga acompañado de *honor* (*reconocimiento*, *honra* o *respeto*), que es el testimonio de la *buen fama* de la *persona de éxito*. El honor es un signo exterior, manifestativo de la alta consideración y estima que alguien nos merece. Mediante el *honor* testificamos la excelencia ajena. Se manifiesta por medio de *palabras* (alabanzas, agradecimientos, felicitaciones, vítores...); *hechos* (festejos, saludos, desfiles, coronaciones, reverencias, aplausos, homenajes...); o *cosas* (dinero, premios, estatuas, dando su nombre a una calle...).

A diferencia del *honor*, el *éxito* y la *fama*, no requieren del reconocimiento público. Es suficiente el testimonio sincero de la propia conciencia y la satisfacción de haber obrado bien; pero ante los demás, algunas veces se requieren signos exteriores²⁸.

²⁸ Recuérdese, por ejemplo, que Rousseau –según su propio testimonio–, prescindiendo de toda alteridad se ve como él quiere verse; es bueno porque así se ve; asumiendo atribuciones *quasi* divinas, se autocrea según su propia conciencia: Rousseau es bueno y justo porque así se quiere ver; Rousseau es creación de él mismo. En cambio, los personajes retratados por Plutarco, se conocen a sí mismos en los demás; son buenos y nobles porque sus conciudadanos así lo consideran; son creación de los demás. Otro es el caso de San Agustín: él se conoce en sí mismo y en los demás pero, sobre todo, se conoce en Dios; es como Dios lo ve; quiere conocer a Dios para conocerse a sí mismo porque Agustín es creación de Dios: sólo Dios ve en Agustín lo que ni él mismo ni los demás pueden ver.

De modo que, debido a su fundamento natural, el derecho a la *fama* y al *honor* (o al *respeto* u *honra*) que suelen acompañar al *éxito*, no son privativos de unos cuantos «triunfadores», ni son sólo una estrategia didáctica, sociológica, psicológica o comercial; ni un artificio creado por parlamentos, cámaras o congresos para *llevar la fiesta en paz*: son un derecho inalienable, inherente a la dignidad de todas y cada una de las personas.

Justamente la educación se fundamenta en la convicción de que el hombre no debe solamente mantenerse en la existencia; sino que debe también abrirse en ella un camino. Cada persona tiene su espacio, su tiempo, su misión. *Fama y honor*, son su derecho; sacar adelante su vida y cumplir su misión, son su *éxito*.

EL ÉXITO COMO MOTIVACIÓN

Como se ha sugerido antes, en la práctica educativa y en el quehacer pedagógico, el ***paradigma del éxito personal*** tiene, y siempre ha tenido, una gran importancia como *motivación* y como *refuerzo* para el despliegue libre e integral del individuo y, a partir de los individuos, el mayor y más armónico desarrollo de la cultura y la sociedad.

Como ***motivación intelectual***, intrínseca al proceso de aprender, el *éxito* surge como resultado de la curiosidad natural del hombre y de sus predisposiciones personales para la exploración y conquista de su mundo. Las *motivaciones* –ya lo dijimos– se particularizan con mayor eficacia en cuanto contenido, dirección y expresión, como resultado de un *ejercicio exitoso* y como anticipación de *consecuencias satisfactorias*. En un principio, la realidad aparece ante el niño de modo confuso e inconsistente. El presente, el dato, toda la existencia tienen necesidad de ser integrados en un orden de verdad y de valor, es decir, ser comprendidos, razonados y justificados (Madinier:15). Reflexionar bien, exige observar bien. En estas tareas, que tienen gran valor en la elaboración

de proyectos y que hacen la vida del espíritu excepcionalmente fecunda, el *éxito* es aliado eficaz para despertar, aplicar y reforzar disposiciones apropiadas en el educando. Quien reflexiona bien antes de obrar, tiene mayores probabilidades de éxito. Gracias al deseo de saber y a la capacidad para conocer objetivamente, el hombre puede intercalar la reflexión entre la observación y la realización exitosa. Esto es lo que desde siempre se ha llamado *sabiduría práctica o prudencia* (ahora se le llama *proactividad*).

A partir de estas convicciones, la psicopedagogía ha desarrollado, innumerables **tests** y otros instrumentos para el *control de los resultados exitosos* en la adquisición de conocimientos y experiencias²⁹. Este control permite, a su vez, diseñar actividades específicas tendientes a ayudar a los alumnos a desarrollar *hábitos intelectuales* de observación, experimentación, reflexión, lectura inteligente, disposición para el estudio: concentración, retención, relación... Los progresos evidentes, los resultados exitosos y hasta los fracasos momentáneos, estimulan al alumno a superar con éxito los obstáculos que naturalmente se presentan en el trabajo académico.

Como **motivación social y profesional**. Parece ser que el *éxito*, como *motivación social* consiste, en definitiva, en *amar la profesión y servir, con libertad, a través de ese modo de amar*. En este renglón, el *éxito* (aceptación, estima, respeto...)

²⁹ Están, también, muy desarrolladas las *pruebas del éxito*, que ayudan al *control personal del aprendizaje*, no necesariamente de forma comparativa ni competitiva. Se distinguen de los **tests** corrientes de aprovechamiento escolar, porque no comparan el rendimiento del alumno con el rendimiento medio de una población mayor, ni determinan si los rendimientos de dicho alumno se distinguen del rendimiento medio, ni en qué grado. Su objetivo consiste en calibrar el rendimiento de un alumno en relación con una meta de aprendizaje descrita de forma personal y operacional. La meta es, por tanto, una descripción lo más exacta posible de lo que un alumno sabe en un sector determinado, como también de lo que no sabe. La comparabilidad con otros es algo secundario, lo que importa es suministrar la información necesaria para decidir la ayuda que necesita un determinado alumno para que pueda participar con éxito en la enseñanza planificada.

es determinante como incentivo para un comportamiento social auténtico. Esto implica, primero, dar *cauce espontáneo* a las *tendencias pre-sociales*: necesidad de vivir en compañía, espíritu gregario y gusto por la aventura y lo sensacional, participación en la vida comunitaria como expresión de la actividad instintiva de goce, juego y lucha. (Lo que también lo hacen los animales). En el caso del hombre, se trata de *dar cauce inteligente y libre* al despliegue de las *tendencias propiamente sociales*. Unas, ligadas al *yo*: deseo de hacerse valer, de merecer la consideración social. Otras, referidas a *los demás*: preocupación y contribución al bienestar del prójimo: familia, amigos, vecinos, comunidad...; interés por la instauración efectiva de la concordia; colaboración solidaria, comprensión y respeto; empeño efectivo por la paz y la justicia en todos los ámbitos de la sociedad entera.

Pero, dada la paradójica condición de la naturaleza humana (*tendencia natural al bien y aversión natural al esfuerzo*), ni las tendencias naturales ni los buenos deseos bastan. Se requiere la intervención de la *educación social*, capaz de estimular con hábitos volitivos, orientar con hábitos intelectuales y festinar con hábitos afectivos, la realización de tales tendencias. Esto exige aprendizaje, paciencia y disciplina que, coronados por el *éxito*, más fácilmente pueden incrementar en el alumno: espíritu de servicio, deseo de superación personal constante, afán de logro y aptitud para saber elegir ocupación, oficio o carrera. Esto redundará en una sana ambición por crecer en prestigio profesional, en influencia político-cultural y *status* social que favorezca la realización personal, familiar, profesional y social del individuo. Todo esto ayuda a la persona a *ser mejor, para servir mejor*.

Como *motivación volitiva y emotivo-afectiva*. Según un parecer muy generalizado, el *éxito* no suele estar en un objetivo fácilmente alcanzable, cómodo. Es, más bien, el resultado de un esfuerzo inteligente y sostenido por alcanzar una meta ambiciosa o realizar un proyecto arduo conquistados día a

día. Exige talento, poco o mucho, pero bien trabajado. Esto solamente lo logra una *voluntad educada*, disciplinada y muy identificada con el objetivo; abnegada y *capaz de enamorarse* de cualquier cosa pequeña o grande relacionada con el ideal. Esto es lo que se entiende por *afectividad inteligente*, o *inteligencia emocional* capaz de sostener horas de trabajo comprobadas, de renunciar al romanticismo. Es, pedagógicamente hablando, el *éxito educativo* que se convierte en principio de comportamiento para la persona y en instrumento de cohesión, fuerza y continuidad en los grupos a los que pertenece. Sus valores típicos son: aventura, riesgo, entusiasmo...; seriedad, que evita la huida hacia lo exótico, frívolo o bohemio en nombre de la *creatividad* y permite, en cambio, asumir con libertad y adecuación las obligaciones del deber y del oficio.

Como ***motivación moral***, el *éxito* puede verse como la *impronta que deja en nosotros el vivir de acuerdo a nuestra condición de seres humanos*. Es decir: el éxito puede verse como un *estilo de vida*. Estilo que se evidencia en las obras de cada uno. Y es, de nuestro espíritu, de donde manan, como de su fuente, nuestras acciones. Por eso se afirma que educar el estilo es educar el espíritu. Lo mismo habría que decir con respecto al éxito: educar para el éxito es, en primer lugar, educar el espíritu. Dicho de otra forma: una *educación para el éxito* debe dirigirse, en primer término, a caracterizar un ***ethos***, un modo de conducta sana, recta, fuerte y a desarrollar una cultura profesional; a desarrollar un estilo propio de ser y de actuar; y a despertar lo que se llama *conciencia profesional*, caracterizada, principalmente, por: una idea verdadera y completa de ser humano; comprensión del carácter social del hombre y su trabajo; suficiente preparación profesional; recta formación moral; compromiso deontológico; fidelidad a la obligación de trabajar; superación personal y profesional constante; virtudes profesionales tales como: honestidad, lealtad, apertura, servicio; aspiración a la excelencia...

Si la educación es, en su forma más perfecta, la realización de uno mismo, sólo es posible donde la conciencia moral es activa. Quien ha alcanzado la madurez humana se preocupa durante toda su vida por ordenar sus tendencias o, lo que es igual, de hacer justicia a todos los valores y de hacerlos fructificar.

«ÉXITO», FAMILIA Y ESCUELA

La globalización de la cultura, la disolución del entorno socio-cultural y los cambios acelerados que suceden a nuestro alrededor, han traído consecuencias que nos afectan a todos. Esto ha hecho más difícil que, sobre todo la generación más joven, desarrolle una identidad estable. En esa coyuntura, se ha observado que la familia, al ver erosionada su influencia sobre los hijos, y algunos sistemas escolares, con su insistencia excesiva en una *educación para el cambio*, han ayudado a agudizar, en muchos jóvenes, el fenómeno de desconcierto que Maslow (1970) llama *identidad instantánea*, causante, en gran parte, de la llamada *generación equis*, o *generación light*. *Pseudoidentidad* determinada por fenómenos superficiales tales como la moda en el vestir, pensar, opinar, actuar, todo lo cual interfiere con el desarrollo de un compromiso social, profesional y moral estable y serio.

El mismo autor señala, entre las necesidades básicas para el desarrollo de una identidad más estable y sana, el sentimiento de seguridad, de pertenecer, de ser aceptado en comunidades con suficiente firmeza. Es claro, entonces, que la familia –primera instancia de identidad y de identificación–, y la escuela –que debe seguir siendo una continuación del hogar– deben reasumir el papel decisivo en la educación que les corresponde y al que habían renunciado o habían delegado.

Son muy numerosos los estudios que se han hecho acerca de la relación *paradigma-sujeto* y, más en concreto, de las relaciones *padres-hijos*. Como en cualquier otro aprendizaje, los primeros alientos y actitudes que los jóvenes desarrollen ante

el *éxito*, en gran parte los aprenden por observación, imitación, experiencia directa y educación. Es decir: lo aprenden en su hogar y en las escuelas a las que asisten.

Según la opinión de un buen número de jóvenes entrevistados: el comportamiento de los educadores puede constituir un *paradigma* formativo a los ojos del educando, sobre todo por tratarse de una asociación frecuente que, si es gratificante, por generalización, pueda ser asociada a todo comportamiento semejante. En la misma línea, opinan que un *paradigma* más cordial y simpático es más imitado que otro más distante y antipático. El *status* del modelo también posee una gran influencia en la imitación (competencia, «categoría», prestigio social, profesional, económico; cualidades personales...; sobre todo: afán de logro y de superación), de modo que son más imitados los modelos de más alto y mejor *status*.

Recientes trabajos pedagógicos concluyen que el *concepto moral de éxito* que se formen los jóvenes queda, en gran parte, determinado por las experiencias y las expectativas de sus educadores. Hay educadores que procuran ampliar la noción de éxito de modo tal que no se centre únicamente en lo material, mientras que otros *cargan las tintas* sobre la necesidad de *tener éxito en la vida*, centrando su atención en lo económico. Con frecuencia se inculca a los jóvenes la mentalidad de «ganar dinero» desde muy temprana edad. Se alienta al niño para que trabaje de forma retribuida siempre que se presente la ocasión. El *paradigma del self-made man* —*el hombre que se ha hecho a sí mismo*— sigue constituyendo un modelo que pasa de generación en generación. Se ha encontrado que:

Con frecuencia, los hijos de «ricos», recriminan a sus padres al verlos esclavos del engranaje de los negocios o de las exigencias sociales: acosados por el miedo de perder lo que tienen o por la avidez de aumentarlo, acaban por no gozar siquiera de lo que tienen. Por su parte, los hijos de «pobres», envidian el *confort* de los ricos y recriminan a sus padres por

su incapacidad de darles lo que desean. Otros padres sólo pueden dar unos pocos bienes materiales adquiridos con gran esfuerzo y sin lograr satisfacer a sus hijos. En estos casos, en los que la dinámica familiar gira en torno a un «modelo» según el cual los bienes materiales son lo único que importa, que son el fin, no sólo un medio, ni padres ni hijos viven felices.

En otro sentido, son innumerables los jóvenes que reconocen que los principales valores y actitudes vitales y profesionales para «salir adelante con dignidad en la vida y en el trabajo» (que esto es tener éxito), los han aprendido del ejemplo de sus padres: confianza en sí mismo; fidelidad, justicia y competencia; puntualidad, orden y aprovechamiento del tiempo; fortaleza para no perder la serenidad en las dificultades; pensar en grande y pensar bien; emprender, con honor y dignidad, aventuras arriesgadas; prudencia, para ver los fines y elegir los medios; ayudar, desinteresadamente y hasta en cosas pequeñas, a sus hermanos, compañeros y amigos; a no sucumbir al fracaso; caridad y cordialidad con el contrincante... Sorprendentemente, esta idea acerca de la influencia de la familia, cada vez encuentra mayor justificación científica en las más recientes conclusiones de la teoría empresarial actual, según la cual: hay valores profesionales que, o se arraigan en el hogar desde la infancia, o no acaban de arraigarse nunca.

Por su parte, los centros de enseñanza también están en excelentes condiciones de formar cualidades personales y de enseñar los conocimientos que necesitarán los futuros profesionales para realizar, exitosamente, su vocación personal y ayudar a que la sociedad también cumpla su vocación.

En la dinámica universitaria, son cada vez más los alumnos que evidentemente mejoran su desempeño académico con la idea de, posteriormente, acceder a ocupaciones laborales que les garanticen un mejor nivel profesional, mayor prestigio social y mejores ingresos y satisfacciones. Crece, también, en popularidad, la idea de que quienes obtienen las mejores notas en la universidad son, generalmente, los que

ocupan los puestos de mayor responsabilidad. Es, también, evidente que los alumnos graduados con distinciones académicas, y con estudios posteriores, son más solicitados por empresas de mayor prestigio e influencia. Numerosas investigaciones demuestran que existe una correlación bastante elevada entre las calificaciones del alumno y su éxito profesional posterior.

En la actualidad, muchas empresas, al buscar un dirigente, conceden mayor peso al crédito que otorga el haber estudiado en una escuela o universidad determinadas que a cualquier prueba de capacidad intelectual. Para la contratación y promoción de personal, así como la asignación de puestos y sueldos, se toma muy en cuenta la procedencia de los candidatos: si provienen o no de escuelas que incentiven la búsqueda del éxito profesional y social por medio de la competencia técnica y del compromiso ético.

En la labor de asesoría con profesores y alumnos universitarios, hemos encontrado que, casi en su totalidad, ambos grupos coinciden en la necesidad de que cada centro educativo, junto a una enseñanza de gran calidad, cree un *ambiente* de estudio, trabajo y amistad que ayude a desarrollar más decididamente:

- *gusto* por la vocación; afición por el estudio y por la reflexión en cuanto a su *responsabilidad* universitaria;

- habilidad para saber *hacer propias las grandes ideas*, de modo que se asuman con hondura, se elaboren interiormente hasta llegar a convicciones profundas y puedan ser transmitidas a otros llenas de viveza intelectual y vital, con la fuerza de lo pensado y lo vivido;

- comprensión y exigencia por una *formación cultural: técnica y humanista* de gran calidad, así como el desarrollo de profundas y sinceras *aspiraciones humanas*;

- madurez de *criterio*, que permita entender la trascendencia de la vida de cada uno y responder con altura a los problemas que plantea el entorno;

– *congruencia y unidad de vida*, de donde se derivan la *buena reputación y la credibilidad*;

– convicción de que las cualidades que definen al alumno, definirán, más tarde, al profesional. Afán de destacar profesionalmente. Evitar el *barniz sin bondura*;

– *clima profesional* de grandes ideales y aspiraciones: personales, profesionales, sociales; económicas, culturales, espirituales;

– agudo, alto, pero específico, sano y constructivo *pensamiento crítico*, que lleve a actuar de acuerdo a los resultados de la crítica;

– *carácter* firme para saber superar el ambiente, que a veces invita a la vanagloria, frivolidad o a la bohemia;

– capacidad de reacción, a fin de *no acostumbrarse al mal y a no pactar con la mediocridad*;

– comprensión de que la *calidad* de una institución, está determinada por las personas que la integran: su *prestancia*, el comportamiento, la indumentaria, los modales, los hábitos personales... definen, por lo menos en parte, el cuidado y respeto que cada uno tiene por su propia persona y por los demás;

– criterio para *distinguir* entre el *auténtico mérito del falso éxito*.

Es decir, en definitiva, todos buscan –buscamos– comprender la realidad de que *triunfar en la vida*, llevarla a buen término, es una tarea complicada. Las cosas pueden salir bien o mal, podemos tener éxito o fracasar. El fracaso es la no realización de los ideales y la interrupción o abandono de la tarea, su frustración. Por eso el fracaso es doloroso... El éxito y el fracaso pueden ser algo muy relativo, y ser libre ante ellos presupone una aceptación previa de uno mismo, de la situación que nos ha tocado vivir, de la tarea que hemos emprendido y, por consiguiente, de las limitaciones ajenas a nuestra voluntad en que continuamente nos vemos sumidos... Quien se ríe de su fracaso, se libera de él, porque deja de tomárselo en serio, e incluso lo convierte en algo

cómico, mientras continúa adelante, con mayor ímpetu... Lo específico de la vida humana no es sólo emitir respuestas, sino tener propuestas, proyectos vitales, ideales, que nos rescaten de nuestros propios fracasos y nos impidan quedar anegados en el dolor. En suma: *coherencia, libertad y madurez*, y no quedarse paralizado por el fracaso es lo que ayuda al logro de la felicidad (Cfr. Yepes: 451s).

Parece ser que, desde el punto de vista formativo, tanto el éxito como el fracaso ayudan al *triunfador* a mantener *la cabeza bien metida en el cielo y los pies bien firmes en la tierra*. Es decir: le ayudan a ser *humilde* y, además, *discreto*. Confucio le diría: *No te creas tan grande que te parezcan los demás pequeños*. Y Brentano añadiría: *Ojalá te pudiéramos decir: ¡tienes un callar, que se escucha con el alma!* ●

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARENDRT, Hannah., **Arendt.**, México., Paidós., 1999.
- BERMONT, Hubert., **Cómo Ser un Consultor de Éxito.**, Argentina., Vergara., 1989.
- BIDDLE, Bruce J. *et al.*, **La enseñanza y los profesores (III).**, Barcelona., Paidós., 2000.
- BOWEN, James., **Teorías de la educación.**, México., Limusa., 1995.
- CARDONA, Carlos., **Ética del quehacer educativo.**, Madrid., Rialp., 1990.
- D'ORS, Eugenio., **Aprendizaje y Heroísmo.**, Pamplona., EUNSA., 1973.
- EGUIBAR, Mercedes, *et al.*, **¿Qué voy a ser?.**, Madrid., Rialp., 1973.
- FARELL, Walter., **Guía de la Suma Teológica.**, Madrid., Anzos., 1988.
- FLORES D'ARCAIS, Giuseppe, *et al.*, **Diccionario de Ciencia de la Educación.**, Madrid., Paulinas., 1990.
- FRANKL, Viktor E., **La psicoterapia al alcance de todos.**, Barcelona., Herder., 1992.
- GALINDO GARCÍA, Ángel., **La pregunta por la Ética.**, Salamanca., Universidad de Salamanca., 1993.
- GALINO, Ma. Ángeles., **Historia de la educación.**, Madrid., Gredos., 1988.
- GARCÍA GUAL, Carlos., **Mitos: Platón.**, Madrid., Siruela., 1998.
- GAUQUELIN, Michel y Françoise., **El mecanismo de la persuasión.**, Bilbao., Mensajero., s/d.
- GONZÁLEZ, Mariano., **Educación y orden familiar.**, Madrid., EDIMAT., 2002.
- GUARDINI, Romano., **Cartas sobre autoformación.**, San Sebastián., Dinor., 1966.
- GUARDINI, Romano., **La aceptación de sí mismo.**, Madrid., Cristiandad., 1977.
- GUTIÉRREZ RÍOS, Enrique., **La Ciencia en la Vida del Hombre.**, Pamplona., EUNSA., 1975.

- HERNÁNDEZ RUIZ, Santiago., **Metodología general de la enseñanza.**, México., UTEHA., 1980.
- IBÁÑEZ-MARTÍN, José A., **Hacia una formación humanística.**, Barcelona., Herder., 1989.
- KRIEKEMANS, A., **Pedagogía General.**, Barcelona., Herder., 1982.
- LERMA JASSO, Héctor., **¿Qué tipo de alumno soy?.**, México., Trillas., 1999.
- LERMA JASSO, Héctor., **La Subjetividad en Jean-Jacques Rousseau.**, Pamplona., EUNSA., 2003.
- LLOYD, Sam R., **Cómo desarrollar la asertividad positiva.**, México., GEI., 1995.
- MORIN, Lucien., **Los charlatanes de la nueva pedagogía.**, Barcelona., Herder., 1975.
- MUSGRAVE, P.W., **Sociología de la Educación.**, Barcelona., Herder., 1972.
- ORTEGA Y GASSET, José., «Misión de la Universidad», en **Revista de Occidente.**, Madrid., 1968.
- OVEJERO, Anastasio., **Psicología social de la educación.**, Barcelona., Herder., 1988.
- PADILLA, M. R., **Héroes Mitológicos.**, Madrid., EDIMAT., 2002.
- PIEPER, Josef., **El ocio y la vida intelectual.**, Madrid., Rialp., 1979.
- SÉNECA., **Cartas a Lucilio.**, México., SEP., 1985.
- SCHWARTZ, David J., **Pensar en Grande. La Magia del Éxito.**, México., Herrero., 1992.
- SPECK, Josef, *et al.*, **Conceptos Fundamentales de Pedagogía.**, Barcelona., Herder., 1981.
- SUETONIO., **Los doce césares.**, México., SEP., 1985.
- URDANOZ, Teófilo., **Historia de la Filosofía.**, Madrid., BAC., 1988.
- VARGAS LLOSA, Mario., **La fiesta del Chivo.**, México., Alfaguara., 1999.
- YEPES, Ricardo., **Fundamentos de Antropología.**, Pamplona., EUNSA., 1997.

RECURSOS DE LA EDUCACIÓN FAMILIAR PARA DAR SENTIDO A LA GLOBALIZACIÓN¹

*Ana Teresa López de Llergo
Luz María Cruz de Galindo*

RESUMEN

Paradójicamente, en un mundo donde las definiciones conceptuales no importan, se consideran anacrónicas y se evalúan poco, encontramos términos acuñados, generalizados y casi impuestos. Quien no los usa está fuera de lugar, se reza e incluso tiene dificultades para integrarse en algún grupo social. Se emplean y acuñan nociones muy antiguas con palabras nuevas, nociones de las que siempre se ha hablado y parece que hasta ahora se descubren, aunque se ignore la extensión de su significado. Esto sucede con el término *globalización*, mencionado una y otra vez, casi con la única finalidad de estar «al día».

El fenómeno de la globalización se ha presentado en muy distintas formas a lo largo de la historia. Por ejemplo, en el liderazgo de Napoleón Bonaparte; en el sueño unionista de Simón Bolívar o de Erasmo de Rotterdam. Con siglos de distancia, está latente el mismo fenómeno, pues se relaciona con cuestiones antropológicas en donde el tiempo y el espacio no son determinantes.

La globalización se ha convertido en sinónimo de universalidad y ha polarizado opiniones. Algunos –llamados *globalifóbicos*–

¹ Ponencia presentada para el 13º Congreso Anual de Socio-Economía en la Universidad de Amsterdam, 28 de junio a 1º de julio de 2001.

la temen, pues piensan que por ella se pierde la identidad de lo regional, de lo propio. Otros –*globalifílicos*– consideran que es panacea y meta por alcanzar a como dé lugar. Con nuestro trabajo pretendemos resaltar conductas familiares sostenibles para asumir de manera adecuada un fenómeno que ha tomado carta de ciudadanía.

QUÉ ENTENDEMOS POR EDUCACIÓN FAMILIAR

La educación es un proceso vitalicio de mejora que permite al ser humano el desarrollo de sus facultades corporales y espirituales para el cumplimiento de sus fines. Como actividad del educador, se trata de una ayuda que busca el armónico desarrollo del educando para *crecer juntos*. El destinatario de la acción educativa, de acuerdo con su edad y situación personal, necesita asumir una actitud protagónica: querer educarse y poner los medios para lograrlo.

Los ámbitos educativos más relevantes son la familia, la institución escolar y el entorno sociocultural. En la primera es donde mejor puede brindarse el conocimiento amoroso que facilita una educación personalizada –con sentido comunitario– propia de la dignidad del ser humano.

Entre las principales adquisiciones familiares encontramos algunos elementos indispensables para la vida social, la comunicación y el lenguaje; las primeras habilidades motrices; los elementos cognitivos, fundamento de la vida intelectual; el desarrollo de la afectividad que puede favorecer el sentimiento de confianza básica y la afirmación y autonomía personal². Esto es posible porque en la familia hay una extraordinaria *unidad en la pluralidad*. Integrada por personas de diferente edad y sexo, en su seno se realizan las actividades más diversas que, si se saben aprovechar, pueden ser altamente educativas.

² Cfr. GARCÍA HOZ, Víctor., **La educación personalizada en la familia.**, Tratado de educación personalizada., Tomo 7., p.17.

La familia es a la vez fuente y sujeto de educación, y necesita de otras instancias para cumplir bien sus tareas. No se pretende que los padres abandonen su papel como primeros responsables de la educación de sus hijos, sino que lo asuman de una manera más consciente, y que deleguen en otros sólo lo delegable.

El mejor medio de educación de padres e hijos es la misma vida de familia, con un ambiente que favorezca el diálogo y la participación de cada uno. Son los padres quienes han de dar el tono a la vida en común; si entre ellos existe armonía y espíritu de servicio, los hijos se irán formando la idea de una humanidad ordenada, pacífica, constructiva y no la de una realidad distorsionada, agresiva, contradictoria.

Aquí aparece la educación familiar como actividad profesional para ayudar a los padres a desempeñar su tarea con eficiencia dentro de lo espontáneo. Los progenitores, con el apoyo de una reflexión seria y sistemática, y con la ayuda de la experiencia propia y ajena, pueden mejorar sus procedimientos educativos. Sin embargo, los programas de educación familiar y sus enfoques pedagógicos son, aunque valiosos, limitados, pues no pueden captar toda la riqueza de los aspectos académicos, sociales, culturales, etcétera, que encierra la vida misma.

No siempre es fácil encontrar en los textos de educación familiar o en los temas de escuelas para padres, la relación con el modo cotidiano de proceder de los adultos ante los aspectos educativos. A ellos les interesan los temas reales y el análisis de la propia experiencia; por eso, la educación en el ámbito familiar es una dimensión totalmente cercana y accesible a los padres. Sin embargo, conviene que el profesional tenga presente que las diferencias individuales se incrementan con la edad y la autonomía de los hijos, pues se manejan en un campo legítimo donde afianzan sus criterios. Por eso, la educación familiar supone que cada familia es un caso que sugiere a otros modos de proceder, pero no es pauta para establecer metodologías rígidas.

La originalidad de la educación familiar que imparten los padres radica en dimensiones profundas, relacionadas con la misión formadora del ser humano. Sus objetivos son más dinámicos y vivos que las mismas sentencias en las que pueden, literalmente, encerrarse. Por ello, sólo los padres, con el abnegado trabajo cotidiano y con disponibilidad –ingredientes esenciales del verdadero amor– pueden asimilar, interpretar y personalizar los objetivos de la educación familiar, y hacerlos vida en sí mismos y en cada hijo³.

Hoy, la figura del educador familiar adquiere una importancia especial por dos razones:

- La crisis de la institución familiar ha afectado a innumerables familias: las relaciones conyugales y paterno-filiales se encuentran gravemente deterioradas. Algunos padres han abandonado su protagonismo educativo y *delegado lo indelegable* en otras instituciones (escuela, clubes, etcétera). Existen familias terriblemente confundidas. Su deseo –a veces compulsivo e indiscriminado– de intergrarse a los vertiginosos cambios de nuestro mundo moderno, les ha hecho perder su propia identidad.
- La existencia de familias conscientes de su insustituible misión. Aquí el profesional ha de encauzar las posibilidades educativas del núcleo familiar para que responda adecuadamente a los retos contemporáneos.

La institución familiar debe dar el tono a la vida social y no viceversa. La sociedad del mañana será lo que sean sus familias, porque en ellas se gesta el futuro de las naciones.

EDUCACIÓN FAMILIAR COMO FIJADORA DE IDENTIDAD

La familia es el espacio educativo por excelencia y el ambiente más propicio para el desarrollo personal y el descubrimiento

³ Cfr. CHICO GONZÁLEZ, P., «Objetivos de la educación familiar para cada edad de los hijos», en **La educación personalizada en la familia.**, p.179.

de la propia identidad. Es la que primero influye –cronológicamente hablando– y la que deja una huella más honda en la persona. Huella positiva cuando hay amor y aceptación incondicional que no excluye malos entendidos, faltas de afinidad, distanciamientos, etcétera. Huella negativa cuando lo propio de la familia se corrompe y hay franco rechazo, abandono o indiferencia. En el núcleo familiar es posible que las personas se conozcan a sí mismas de una manera objetiva, pues los parientes cercanos ayudan a hacerlo, por la convivencia tan íntima y cotidiana, que permite la necesaria confrontación con uno mismo y la aceptación de lo que cada cual es.

Al reflexionar sobre la propia identidad es posible la autoevaluación y la autonomía personal, fruto del autoconocimiento. También puede favorecer la buena convivencia con los demás y el realismo necesario para estar bien ubicados dentro del grupo y para organizar actividades cotidianas. La identidad se expresa de manera espontánea en una dinámica social. Cuando esta identidad se asume adecuadamente, nos ayuda a regular las agresiones, señala los límites del dominio territorial (ya que además de la ubicación grupal existe la espacio-temporal, que garantiza el arraigo y la seguridad de una propiedad defendible) y también los límites de la propia autonomía.

En el núcleo familiar se plasma la identidad de quienes lo constituyen. No sólo la personal sino también la colectiva, que es el sentido de pertenencia a ese determinado grupo con su correspondiente estatus sociocultural.

Por ejemplo, normalmente la vivienda que se elige o se adapta responde al modo de ser de sus habitantes: ellos la *personalizan* mediante cierta decoración y revestimiento. Así, va fortaleciéndose, naturalmente, el proceso de identificación individual y grupal. Esta *personalización* no sólo expresa los gustos e intereses de quienes habitan una casa, sino también los valores de la cultura y sociedad a la que pertenecen. La morada delimita una realidad sutil pero mucho más rica, el

hogar, que incluye la construcción y lo que hay en ella y en su entorno, las personas que la habitan, y la satisfacción que todo esto aporta.

El hogar es entonces la conexión primaria entre el ser humano y el resto del mundo, porque otorga significado e identidad a cada existencia, estructura las relaciones sociales, proporciona una habitación para las actividades cotidianas, es el centro de una serie de actos regulares y predecibles, y desencadena muchos de los recuerdos que configuran el pasado. Todo eso forma un vínculo psicológico con el ambiente, vínculo que se hace extensivo al lugar geográfico donde se nace, al barrio, a los paisanos. Por analogía, la comunidad es el hogar de quienes la constituyen y también propicia la identidad personal, que incluye lo íntimo, y la identidad comunitaria que da un sentido de pertenencia, traducido en la nacionalidad y en el patriotismo.

El sentimiento de pertenencia es como una ampliación de uno mismo, como si se borrarán los límites entre el yo y el ambiente. Y cuando se tiene arraigo y centralidad familiar aparecen círculos concéntricos de pertenencia. Por eso, con un apoyo sólido es posible estar bien globalizado, si no, se es presa de todos los vientos y no hay garantía de fidelidad.

Cuando la vida en sociedad no favorece el desarrollo de las facultades de la persona, surgen dos fenómenos característicos de nuestro mundo contemporáneo: el desarraigo existencial de individuos y grupos que parecen no tener ningún sentido para sus vidas, y el estatismo totalitario que quiere adjudicarse las decisiones que cada uno, solo o en grupo, debe asumir.

Arraigo y continuidad son aspiraciones propias de nuestra condición de personas, y guardan una estrecha relación con el ámbito espacio-temporal. El arraigo es tal vez la más importante y la más desconocida necesidad del alma humana. La persona tiene una raíz por su participación real, activa y natural en la existencia de una colectividad que conserva ciertos tesoros del pasado y ciertos presentimientos del porvenir. Participación

natural producida automáticamente por el lugar, nacimiento, profesión, contorno. Cada ser humano tiene necesidad de múltiples raíces. Tiene precisión de recibir casi la totalidad de su vida moral, intelectual, espiritual, por intermedio de los ambientes de los que naturalmente forma parte⁴.

Debido al desarraigo existencial, el sujeto pierde el bien más profundo: el lazo misterioso y cordial con las cosas de su mundo que son tan valiosas para él y que contribuyen a dar sentido a su vida⁵. Sin embargo se requiere de cierto equilibrio, pues cuando el arraigo se vuelve *apego*, hay consecuencias negativas para la existencia de una cultura global. El hombre sin raíces puede ser víctima de la masificación, que promueve la existencia de una igualdad en la mediocridad. Quizá la principal causa del gregarismo masificante sea la pérdida de interioridad, el vivir proyectados hacia afuera y olvidar el sabio consejo socrático. La falta de vida interior, la despersonalización, convierte al hombre en presa fácil de un poder estatal totalitario y opresivo.

PRIMERA SOCIALIZACIÓN DE LA PERSONA, REQUISITO DE UNA SOCIEDAD GLOBAL

Cuando la familia es sólida y funcional, sus miembros están mejor preparados para integrarse en sociedades más amplias. En un buen grupo familiar aparecen los grados jerárquicos armónicamente repartidos, y por lo general no resultan gravosos. Si la autoridad –paterna, materna o fraternal (cuando los hijos van siendo mayores)– se ejerce con espíritu de servicio, se convierte en un excelente medio para educar en la obediencia y en la participación, virtudes sociales fundamentales.

⁴ Cfr. WEIL, Simone., «Le déracinement», en **Le enracinement**, cit. p.45, en VALLET DE GOYTISOLO, J., **Sociedad de masas y derecho.**, p.110.

⁵ Cfr. GAMBRA CIUDAD, Rafael., **El silencio de Dios.**, Editorial Prensa Española., Madrid., 1969., p.78, en VALLET DE GOYTISOLO, J., **op.cit.**, p.112.

José Pérez Adán señala que las responsabilidades colectivas –asunto tan defendido por los comunitaristas (Etzioni) y otros promotores de la familia– sólo pueden ser ejercidas si existen formas genuinas de compartir el poder. Sólo en la medida en que éste se ejerza con discrecionalidad, se propician actitudes responsables; lo que traducido al lenguaje de la cultura democrática contemporánea, se lee como que la participación es puerta de acceso a la corresponsabilidad. Por ello, el reconocimiento de la familia como sujeto soberano, abre camino hacia la reconciliación de todos los actores sociales en la tarea de construir una sociedad mejor⁶.

La familia –primera realidad social– ha de llevar a cabo acciones concretas que favorezcan el desarrollo de personas y comunidades. Esto se logrará si los padres ejercen un papel protagónico en la educación de sus hijos, y se preocupan por influir junto con ellos en el entorno, al cual perciben como prolongación de su núcleo familiar.

Si la familia ignora o desprecia el contexto sociocultural puede caer en actitudes individualistas impregnadas de autosuficiencia y falta de realismo. Pero si el desarrollo social descuida o ataca a las familias, es posible llegar a la masificación despersonalizadora.

Para evitarlo, las estructuras sociales necesitan favorecer el despliegue de la personalidad de todos y cada uno de los individuos que las integran. Asimismo, las familias y demás comunidades intermedias han de cumplir con su función educativa y socializante.

En el seno de la familia y de la escuela es viable educar a niños y jóvenes como futuros dirigentes sociales, que sepan hacer visibles las realidades de los valores y mostrarlas como realidades vitales; que no se dejen atrapar por frases estereotipadas y luchas ideológicas, sino que sean capaces de demostrar, con su vida, la solidez y operatividad de sus ideales y convicciones...⁷. Esto será posible si familia y escuela se vinculan con grupos e instituciones de la comunidad.

⁶ Cfr. **Sociología**, p.93.

⁷ Cfr. MESSNER, J., **La cuestión social**, p.667.

Es importante, además, que dentro de la influencia recíproca familia-sociedad, sea el grupo familiar quien marque la pauta para el estilo de vida comunitario, y no viceversa. La animación sociocultural, gestada, promovida y custodiada en el ámbito familiar, deberá expresarse de muy diversas maneras en la vida social. Por eso, saber convivir solidariamente es un objetivo prioritario en la educación. Este aprendizaje se da cuando en la familia se educa para⁸:

- Equilibrar la educación de la intimidad y la educación de la apertura.
- Aprender a querer a los demás. Ejercitarse en el binomio dar-recibir.
- Saber informarse y participar, aprender a escuchar y a expresarse.
- Saber trabajar para una mejora personal, con afán de servicio.

De esta manera, la familia promoverá –implícitamente– a través de la animación sociocultural, un desarrollo comunitario. Para ello se requiere que en cada miembro del grupo social exista una conciencia cívica que haga de la participación ciudadana –para el logro del bien común– una posibilidad concreta y real.

QUÉ ENTENDEMOS POR GLOBALIZACIÓN

El concepto *globalización*⁹ pretende describir la realidad inmediata como una sociedad planetaria, más allá de fronteras, barreras arancelarias, diferencias étnicas, credos religiosos, ideologías políticas y condiciones socioeconómicas o culturales. Este fenómeno surge como consecuencia de la internacionalización cada vez más acentuada de los procesos económicos, los conflictos sociales y los fenómenos político-culturales.

En sus inicios, el término se empleó para describir los cambios en las economías nacionales –cada vez más integradas en

⁸ Cfr. F. OTERO, Oliveros., **¿Qué es la orientación familiar?**, p.96 y ss.

⁹ «Globalización». **Enciclopedia® Microsoft® Encarta 2001.**, 1993-2000., Microsoft Corporation.

sistemas sociales abiertos e interdependientes– sujetas a los efectos de la libertad de los mercados, las fluctuaciones monetarias y los movimientos especulativos del capital.

La caída del muro de Berlín constituyó el punto referencial de la institución de la economía de mercado. Así, la desaparición del bloque comunista impuso nuevas ideologías a escala mundial, planteamientos políticos de *tercera vía*, apuestas por la superación de los antagonismos tradicionales –como *izquierda-derecha*, *Norte-Sur*, *tecnologizados y no tecnologizados*– e, incluso, un afán de dar a la justicia dimensiones internacionales.

Los ámbitos de la realidad en los que mejor se refleja la globalización son la economía, la actividad laboral, la cultura, la innovación tecnológica y el ocio. En declaraciones a **La Croix**¹⁰, Amartya Sen, premio Nóbel de Economía en 1998, define la globalización como un proceso que se caracteriza por un mayor movimiento de bienes y de personas, de tecnología, de conocimiento.

Por eso, aunque sean muy variadas las manifestaciones culturales, los postulados de la acción política son casi iguales en todas partes: estabilidad de precios, equilibrio presupuestario, competitividad, privatización, liberación, etcétera. ¿Qué provoca esa similitud en los discursos políticos y en las directrices económicas en cualquier parte del planeta?, ¿por qué esa extraña impresión que a veces se percibe en los hoteles, por lo parecidos que éstos son, de que uno no ha cambiado de lugar cuando se encuentra en las antípodas de su sitio de residencia? Muchas personas coinciden en que la mundialización de los discursos es consecuencia de la globalización de los mercados¹¹.

Debido al fenómeno de la globalización, en todos los países está creciendo un movimiento en favor de la presencia de un tribunal internacional para juzgar los delitos contra los

¹⁰ París, 29 de junio de 2000.

¹¹ Cfr. MÁRQUEZ PIÑERO, Rafael., **Derecho penal y globalización.**, p.XIII-XIV.

derechos humanos, como el genocidio, el terrorismo y la persecución política, religiosa, étnica o social. Esto resulta muy significativo, pues es la manifestación externa del percibir el mundo como una aldea.

Para precisar conceptos acudiremos a Porfirio Muñoz Ledo, integrante del Centro Latinoamericano de la Globalidad (CELAG), quien distingue entre *globalidad* y *globalización*. Desde su punto de vista, el primero es un fenómeno complejo y antiguo que aparece a finales del siglo XV y que ha tenido manifestaciones de una intensa dinámica a partir de la segunda guerra mundial. Por su parte, la globalización es, al mismo tiempo, un proceso y un conjunto de procesos de internacionalización social, económica y política, y comprende, por otro lado, los fenómenos de la interdependencia; todo aquello en lo cual los seres humanos somos dependientes unos de otros a escala planetaria¹².

Coincidimos con este pensador en cuanto a la terminología, sin embargo, disentimos en algunos aspectos. Según Muñoz Ledo, la globalidad comenzó a finales del siglo XV y es el germen de la globalización contemporánea. Nosotros consideramos que lo global ha existido siempre –aunque no nos demos cuenta de su presencia– pues tiene un cariz antropológico. Es algo propio de todo ser humano, quien naturalmente pertenece a una familia, colonia, pueblo, nación, continente, mundo. Lo global es entonces pertenencia –reconocida o no, aceptada o no–, relación de cada persona con su entorno físico y humano¹³.

De acuerdo con los términos que hemos definido, es posible distinguir entre lo global y la globalización. Lo global viene dado, la globalización requiere de cierta intencionalidad. Actualmente, la densidad poblacional y los medios de comunicación de una u otra manera nos han *globalizado*. Hay procesos

¹² En: CORREA Eugenia, *et al.*, **Globalidad, crisis y reforma monetaria**, p.5.

¹³ Habría que leer cuidadosamente los prolíficos textos sobre el tema, pues en ocasiones identifican los términos. Algunos autores llaman *global* a lo que nosotros entendemos aquí como *globalización*, o bien, en la *globalización* incluyen lo *global*.

de sensibilización, de hacinamiento que se han visto favorecidos por la eficacia de estos medios. El impacto de la globalización nos lleva a una toma de conciencia sobre lo global, a poner en acto lo que en ocasiones se encuentra en vida latente. Es entonces cuando existe el riesgo de perder la identidad y de que el proceso se revierta en contra del ser humano.

Un hecho histórico que resulta ilustrativo es el de las comunidades castellanas del siglo XVI. En los moradores de estas regiones –por un sentido de identidad y de pertenencia– afloraba lo global: defendían su lengua y sus tradiciones. Pero rechazaban la globalización: no deseaban internacionalizarse, por eso no querían que los gobernaran autoridades extranjeras impuestas por Carlos V ¹⁴.

CELAG ¹⁵ divide los temas de lo global en los siguientes apartados:

- La gobernabilidad mundial. Los fenómenos políticos asociados a la globalidad y las instituciones que hacen posible dirigir esos procesos.
- La sostenibilidad del desarrollo. El conjunto de problemas de la interdependencia, la erosión de la corteza terrestre, la desertificación, el agotamiento de los recursos no renovables, la relación demografía-economía mundial.
- Los derechos humanos. Los problemas de la mujer, de los jóvenes. La cultura y las modificaciones de la convivencia humana derivadas del fenómeno global.
- La integración regional. La respuesta de las naciones y los grupos de naciones a la globalidad. La formación de bloques y las posturas económicas. Los efectos del conocimiento, la educación, la ciencia y la tecnología, en las relaciones humanas.
- El análisis local y sectorial. Medición de los efectos y de las relaciones entre la aldea global y la aldea local.

¹⁴ Cfr. CRUZ DE GALINDO, Luz María., «Los comuneros: un apunte histórico», en **Revista Arbor.**, Tomo CLXV., p.731.

¹⁵ Cfr. MUÑOZ LEDO, P., en **op.cit.**, pp.6-7.

Por otro lado, los temas de la globalización pueden variar de acuerdo con el momento histórico. En la actualidad son ¹⁶:

- El peso del Norte frente al Sur. La desigualdad por los privilegios de los países ricos en detrimento de los pobres.
- Tendencia al pensamiento único. Nuevas formas de totalitarismo económico, político y social. Disminución del poder de tomar decisiones de los Estados y comunidades locales. Control social a través de los medios de comunicación.
- Influencia de la cultura posmoderna. Nuevos enfoques respecto a la salud, las condiciones laborales, la democracia y la soberanía.

La realidad de lo global y de la globalización en nuestros días es, por ejemplo, el hecho de que seis países europeos, con una personalidad innegable –Dinamarca, Estonia, Alemania, Irlanda, Países Bajos y España–, se han convertido en *socios* abiertos a la solución de problemas globales; se encuentran unidos para la investigación de los procesos de desarrollo y sus resultados ¹⁷. Los tópicos son muy diversos: ámbito privado, desarrollo comunitario, discapacitados, aprendizaje a lo largo de la vida...

Entre otras conclusiones, afirman que la nueva economía –como un fenómeno propio de la globalización– no provoca necesariamente personas buenas o malas, pero sí incluidos o excluidos. Nosotros pensamos que esto, a la larga, sí puede influir en la conducta moral, y por eso la economía ha de promover la presencia de *societarios*, y de una repartición de la riqueza más equitativa.

Los seis socios están preocupados por las marcadas diferencias en los niveles y calidad de vida de los países de la comunidad internacional. Diferencias que tienden a persistir debido a la dinámica de los sistemas económicos en bloques, relacionados entre sí por el comercio y por la internacionalización del capital.

¹⁶ Cfr. ARANGUREN GONZALO, Luis A., «Ser solidario, más que una moda», en Revista **La cuestión social**, Año 7., No.4., p.350.

¹⁷Cfr: <http://www.copenhagencentre.org/TCCWEB/TCCWeb.nsf/UNGLOBA-L/unglobalcompact.org> (2001).

A finales del siglo XX los avances de la ciencia y la tecnología permiten conocer, en cuestión de minutos, los problemas de cualquier parte del mundo. También se propagan, aún en forma involuntaria, las consecuencias de las medidas de política económica que se concentran en contados círculos de poder y toma de decisiones. Por lo tanto, es prácticamente imposible esperar un cambio racional en las estructuras y corrientes de la economía globalizada, si no ocurre un cambio concomitante en la correlación de fuerzas del poder político en el nivel internacional.

Los seis países insisten en que el orden al que aspiran parte de reconocer que el hombre tiene una identidad de especie. Esto los estimula para actuar con solidaridad hacia su condición humana¹⁸.

¿GLOBALIZACIÓN VS. IDENTIDAD?

Pensamos que los límites entre la *globalidad* y la *globalización* son intangibles, y que todos –de una u otra manera– formamos parte de ambos. Pero globalizados o no, si dentro de un mundo tan plural, día con día encontramos en nuestra familia vínculos personalizantes que nos recuerden quiénes somos, de dónde venimos y a dónde vamos, será más fácil conservar nuestra identidad y la capacidad de participar, sin masificarnos.

El fenómeno de la globalización ha sido estudiado por innumerables pensadores. Por ejemplo, el sociólogo estadounidense Daniel Bell¹⁹ dice que han surgido, a lo largo y ancho del mundo, nuevas infraestructuras en las comunicaciones (y esto obviamente favorece el hecho que ahora nos ocupa). La infraestructura anterior, animada por la Revolución Industrial, fue el transporte; las de la sociedad posindustrial son el cable, la banda de amplia frecuencia, la televisión digital, la fibra

¹⁸ Cfr. MARTÍNEZ, Ifigenia., «Reforma del sistema monetario internacional ante la globalidad», en CORREA, Eugenia, *et al.*, **op.cit.**, p.213.

¹⁹ Cfr. «Internet y la nueva tecnología», en **Letras Libres.**, Año II., No.13., p.56.

óptica, el fax y el correo electrónico, entre otras. Hoy la Internet y la red mundial (**World Wide Web**) han crecido en menos de cinco años a un ritmo sin precedentes en la historia de las comunicaciones. Bell insiste en que ningún adelanto previo había invadido tan rápidamente las conciencias y asegurado tan amplia acogida pública.

Por su parte, el candiense Marshall McLughan previó que para finales del siglo XX aparecería la aldea global, representada por los poderes político y económico²⁰. Esto se ha producido pero con ciertos bemoles. El acceso a los beneficios de la globalización es un privilegio restringido; el contenido de las comunicaciones no siempre corresponde a la realidad y la unidad política: más que conseguirse, en ocasiones se ha fragmentado. Esto nos hace ver que de una u otra manera siempre existirá lo regional, en mayor o menor grado.

McLughan previó una aldea donde se borraban fronteras, gobiernos y tradiciones para adquirir una civilización y una cultura uniforme y mundial. Consideramos que una idea así suprimiría la identidad de los pueblos.

En 1998, Alain Touraine habló de una interdependencia de los pueblos. Pensamos que la postura de Touraine defiende tradiciones y culturas donde se participan los valores de cada grupo, para beneficio de la comunidad mundial. Este sociólogo inclina la balanza a la conservación de la *personalidad* de cada región, y por tanto defiende la identidad. Desde nuestro punto de vista, la globalización puede ser benéfica si respeta la soberanía de los pueblos, y ellos mismos deciden cómo participan con otros y qué admiten de los demás.

Los distintos enfoques y la complejidad del fenómeno de la globalización se expresan también en los siguientes puntos de vista:

Pierre Hassner²¹, profesor del Centro de Estudios de Investigación Internacional en París, señala que es fundamental el

²⁰ *Apud* GÓMEZ ANTÓN, Francisco., «Un mundo cambiante como marco de la acción educativa», en **Lo permanente y lo cambiante en la educación**, p.36.

²¹ Cfr. «El orden global en el siglo XXI», en **Letras Libres**, Año II., No.13., pp.18-23.

asunto de la identidad, individual o colectiva. Hassner habla del cambio y la continuidad, de lo global y lo particular. El problema es que las identidades supuestamente deben creerse o sentirse como algo natural, pero ahora, en nuestra era posmoderna todo mundo sabe que son artificiales [sic]. Las grandes ideologías están muertas [sic], de modo que sólo queda una lucha entre la tecnocracia y el populismo. Para cumplir de manera eficiente, la tecnocracia invita a la integración europea, a la existencia de la moneda única y a la globalización. Hoy lo particular, lo local y lo nacional coexisten con lo universal y lo global. Hay un problema con las instituciones que deberían mediar entre los dos niveles, tal vez esto explique la falta de participación política. La poca concurrencia electoral de los norteamericanos y su negativa a morir por la patria son indicios de mala salud. Hay que desinventar al individuo egoísta incapaz de sacrificarse por una causa colectiva, el hombre que sólo busca el bienestar material, que no tiene interés en el sacrificio ni en la grandeza.

Robert Cooper²², director de la Región Asia-Pacífico en el Ministerio del Exterior del gobierno norteamericano, dice que conforme una sociedad es más educada, la identidad de las personas también es más compleja. Explica las guerras de soberanía del consumidor por la presencia de consumidores con una identidad débil, en vez de ciudadanos con identidad fuerte. Para él la pregunta clave es si el nuevo consenso liberal –la democracia, el imperio de la ley y la cooperación internacional– se aplicará en todas partes o si seguirá siendo algo específico de Occidente. En Europa hay gran cantidad de Estados que quieren limitar su propia soberanía vinculándose a la Unión Europea, pero el resto del mundo todavía tiene sentimientos ambivalentes hacia estos nuevos valores.

Por su parte Edward Luttwak²³, profesor en el Centro para Estudios Estratégicos e Internacionales en Washington, afirma

²² Cfr. *Ibidem*.

²³ Cfr. *Idem*.

que ahora las premisas liberales alcanzan una gran proyección, quizá no en el mundo islámico, pero sí en toda América Latina, con las posibles excepciones de Colombia y Haití.

Timothy Garton Ash²⁴, catedrático en St. Anthony's College en Oxford, señala que una de las ironías de la Europa contemporánea es que, en el mapa europeo, hay más naciones que nunca en su historia. Si comparamos el mapa de 1999 con el de 1899, encontramos por lo menos a quince recién llegados. Tal vez sean Estados menos efectivos, pero allí están y su existencia sirve de antídoto contra las afirmaciones más simplistas de la teoría de la globalización en el sentido de que el Estado va a desaparecer. La gente todavía ve en esta institución su núcleo principal de identidad y su prospecto de autogobierno democrático. Si contamos las estructuras políticas que rigen o complementan a una economía globalizada, entonces debemos abordar los temas de identidad o democracia, internacional o estatal. Quizá la Unión Europea representa lo más lejano a lo que hemos llegado en la construcción de una identidad y una democracia parciales de un tipo significativo y durable, a un nivel distinto al del Estado nacional.

Garton insiste: *«Soy un liberal universalista. Creo en un núcleo de valores comunes a la humanidad. Y creo que la globalización, y en particular la revolución en las comunicaciones, nos da una oportunidad extraordinaria de diseminarlos».*

Eric Hobsbawm²⁵, profesor emérito de Historia Económica y Social en la Universidad de Birbeck, habla de una tendencia incuestionable hacia la globalización de la economía, y aun de la cultura, pero según él, no existe una tendencia equivalente que globalice a las instituciones políticas o de otro tipo. Esto significa que en el futuro inmediato todavía viviremos una era en donde las fuerzas de la globalización

²⁴ Cfr. *Idem.*

²⁵ Cfr. *Idem.*

deben coexistir y negociar con los Estados-nación, que siguen siendo los únicos centros de autoridad política real, aun si es bastante reducido el número de naciones-Estado que cuentan en este tema de la negociación global.

Pese a las variadas perspectivas de estos intelectuales, existen aspectos comunes que preocupan a todos: la actitud de las naciones frente al fenómeno de la globalización; el interés por analizar los tipos de identidad y el significado tan complejo del concepto; la relación entre lo global y lo particular, y entre lo internacional, nacional y regional; la necesidad de instituciones adecuadas que regulen esta relación, así como de estructuras políticas que rijan los aspectos socioeconómicos, culturales, etcétera. La presencia de ideologías que dan el tono a la globalización, el modo de valorarlas y la insistencia de algunos de que estas ideologías han desaparecido. Un pensador habla de la paradoja de la presencia de nuevas naciones en un mundo que pretende ser global, e insiste en que es una afirmación simplista decir que el Estado va a desaparecer. De hecho, todavía para muchas personas esta institución es el elemento que conserva la identidad y puede dar paso a la democracia.

Pensamos que la globalización y la identidad no necesariamente son antagónicas y que siempre coexistirá lo particular con lo global, pues la razón de ello es antropológica. En el ser humano siempre se dará el binomio intimidad-apertura. El problema es encontrar el punto de equilibrio, sin polarizarse. Consideramos que, sin duda, en la globalización existe una influencia ideológica manifiesta u oculta, la cual se expresa en diversas actitudes.

LA GLOBALIZACIÓN Y ALGUNAS DE SUS CONSECUENCIAS

| Ámbito | Hechos | Lo positivo | Lo negativo |
|-------------|---|--|---|
| Tecnológico | Irrupción de la cibernética. | Interdependencia comunicativa a velocidad vertiginosa. | Innumerables excluidos, cada vez más rezagados. |
| Económico | Desaparición de barreras arancelarias. Derrama económica desigual en las distintas regiones. | Posibilidad de acceder a cualquier bien. Necesidad de optimizar los productos. | Competitividad inhumana. Desigualdad de comunidades con distinta capacidad económica. Adopción de necesidades artificiales. |
| Político | Desdibujamiento de fronteras. | Integración de las personas como socios del mundo. Defensa de los valores universales. | Pérdida de identidad nacional. Totalitarismo disfrazado de igualitarismo. |
| Cultural | Convivencia de etnias. Diversidad de credos religiosos. Libre expresión de ideas políticas. | Virtual acceso a las mismas oportunidades. Tolerancia. Diálogo democrático. Comunitarismo. Superación de antagonismos. | Racismo enmascarado. Mimetismo. Eclecticismo. Controversias prolongadas e irresolutas. Neoliberalismo. Radicalismos ideológicos. |

| | | |
|---|---|--|
| Movilidad de estatus social. | Mejora de las condiciones de vida. Apertura e interdependencia con otros estilos de vida. | Pobreza generalizada. Actitudes masificantes. |
| Acceso a la educación virtual. | Disponibilidad de experiencias y conocimientos antes inalcanzables. | Desfiguración de la realidad (propicia la corrupción). |
| Nuevas estructuras laborales. | Creatividad y flexibilidad de horarios. | Dependencias despersonalizantes. |
| Fácil acceso al ocio por la tecnología. | Simulación gratificante y amigable. | Desvinculación social y evasión de la realidad. |

Los datos que hemos presentado manifiestan la importancia de que los responsables de encauzar el avance de la globalización posean principios éticos. Los acontecimientos favorecen la auténtica promoción humana y comunitaria sólo si se respetan los inalienables derechos de las personas y se procuran ámbitos de convivencia en la libertad, la justicia y la solidaridad.

Es evidente que, por la globalización, los miembros de una sociedad pertenecen, cada vez más, a diferentes grupos, y dentro de ellos desempeñan gran variedad de roles según su estatus, prestigio, capacidad personal, etcétera. La pluralidad de grupos requiere de dirigentes que, en distintos grados y niveles, regulen las interrelaciones humanas. La autoridad bien

ejercida favorece al orden social, lo conserva y perfecciona. De esta manera encauza adecuadamente la convivencia.

Por el alcance de tales dirigentes, su actividad no puede improvisarse; se ha de regir por normas que garanticen la rectitud moral y la eficacia de sus actos. Frente a los graves problemas de desarrollo que se dan en los países del tercer mundo y ante la experiencia deshumanizante del progreso económico de los países desarrollados, exhibida en sus aspectos más dramáticos, aparece una nueva ciencia, la de la dirección social nacional e internacional. Esta ciencia puede ser de gran valor para orientar a quienes, como dirigentes, tienen la responsabilidad de participar en la orientación de la vida social en un futuro inmediato. Se trata de una disciplina práctica, normativa, cuyo fin es orientar la conducta de las autoridades en sus tareas directivas²⁶.

Isaac Guzmán Valdivia señala tres normas fundamentales para una dirección social eficaz²⁷:

1. Tener contacto con la realidad histórico-cultural de grupos y comunidades.
2. Respetar la naturaleza de personas y sociedades.
3. Apegarse al deber ser de la vida social.

Hablamos entonces de la prudencia –que apoyada en la veracidad y en la justicia– regula las tareas del dirigente para encauzar la acción comunitaria. La familia, como primera escuela de virtudes sociales, ha de ser la cuna de esos dirigentes.

VÍAS PARA COMBINAR LA IDENTIDAD FAMILIAR CON LA APERTURA A LA GLOBALIZACIÓN

Nuestra inquietud es potenciar las actividades familiares cotidianas, aparentemente intrascendentes, para darles sentido y proyección; descubrir lo relevante del quehacer de todos los días y su influencia en los demás ámbitos.

²⁶ Cfr. GUZMÁN VALDIVIA, Isaac., **Humanismo trascendental y desarrollo**, p.161.

²⁷ Cfr. *Ibidem.*, p.161 y ss.

Creemos que el núcleo de la realidad global es la familia y lo que ahí pase incidirá –en forma de círculos concéntricos– en la vida escolar, laboral, recreativa, comunitaria. Lo importante es focalizar actividades que muchas veces pasan inadvertidas, pero que son muy trascendentes, y proyectarlas extra-familiarmente.

La tarea de la familia es fomentar la identidad del grupo y la apertura a la globalización, preparar a sus miembros para dar una respuesta –ética y coherente– a los fenómenos actuales. Esto puede hacerse, por ejemplo, en una conversación de sobremesa, mediante la orientación informal a la actividad profesional de los hijos, con el intercambio de criterios sobre los acontecimientos locales y mundiales, y la recomendación de textos que amplíen tales criterios.

Para fines didácticos, hablaremos de las responsabilidades familiares en torno a lo global y a la globalización, respectivamente.

Frente a lo global la familia ha de:

1. Reconocer y aceptar las modificaciones de la convivencia, derivadas de la ineludible realidad de este fenómeno. Un buen principio es tener capacidad de observación para detectar los cambios en la estructura y dinámica familiar, a lo largo de la existencia de los seres que la constituyen. Después, trasladar esta capacidad a la vida comunitaria para advertir cambios significativos. La aceptación depende de los principios que inspira la conducta personal. Es perfectamente válido y un signo de madurez y coherencia, rechazar lo que produce un daño moral. Este reconocimiento y aceptación de lo global no tiene por qué ser sinónimo de despersonalización.
2. Propiciar el diálogo entre sus integrantes, pero sin enquistamientos. Existe el riesgo de que un clima muy agradable dentro del núcleo familiar produzca un efecto secundario negativo: que las personas no incursionen más allá, ni se interesen en lo que sale de su reducido entorno. Por eso

los padres han de estar alertas y no sobreproteger ni absorber a sus hijos, hay que convertirlos en *ciudadanos del mundo* y evitar que sean desadaptados o egoístas. Esto facilitará la vinculación de las personas de una colonia o comunidad, con grupos mayores, nacionales e internacionales, para formar círculos concéntricos cada vez más amplios, hasta llegar a la comunidad de las naciones. En esta última también se ha de dar el diálogo cuyo fin sea procurar una integración regional sin exclusión, pero respetando las identidades nacionales. Es importante evitar que principios éticos provoquen pugnas culturales. A escala personal hace falta ser fiel a uno mismo y poseer un fuerte sentido de compromiso para conservar tradiciones, sentimientos de arraigo, etcétera, y a la vez participar en una sociedad globalizada. De lo contrario, puede aparecer la tan indeseable masificación.

3. Tener presente que en la gobernabilidad mundial siempre coexistirá lo global y lo particular y, por tanto, es necesario respetar los derechos humanos. Por eso, desde la familia, conviene hacer ver que cada persona es sujeto de derechos y obligaciones. Esto no siempre se aprecia, debido a la cotidianeidad en el trato. Para lograrlo lo primero es saber qué es una buena convivencia en cualquier ámbito, privado o público; aprender a convivir con los más próximos –cónyuges, padres, hermanos y otros parientes– en un entorno de respeto a las naturales peculiaridades. Además ²⁸ desde la familia, a través de la formación de dirigentes sociales, habrá que neutralizar los efectos centrífugos de las diferencias socioculturales que se exacerbaban en un ambiente político donde se acentúan las diferencias y se rebajan los elementos comunes. Otra tarea del grupo familiar es hacer ver a los hijos que las personas no tienen un único estatus, ni son miembros de una sola comunidad, sino de

²⁸ Cfr. ETZIONI, Amitai., **La nueva regla de oro**, p.241.

muchas que se superponen y entrecruzan. Esto les ayudará a entender las legítimas diferencias y a no cometer la enorme injusticia de tratar igual a los diferentes.

4. Considerar la estructuración de nuevos bloques ante las culturas económicas. Las necesidades económicas y su adecuada satisfacción son un aspecto fundamental en las relaciones humanas. Se trata de intereses que pueden originar serios conflictos inter y extra nacionales. Por eso se hace imperativo promover un espíritu de reconciliación²⁹, sobre todo si no ha estado presente desde el principio. Esta actitud es una de las menos estudiadas, pese a su importancia dentro de las sociedades comunitarias. No debe confundirse con la mediación, la resolución de conflictos o la negociación: cada uno de esos aspectos está muy ligado a los intereses distintos de las partes. La reconciliación surge de lo más íntimo de cada persona, tiene que ver con elementos afectivos como el resentimiento y el odio, y se asocia a estados psicológicos. Por todo ello, el núcleo familiar es el hábitat más adecuado para formar en esta actitud que no siempre se da espontáneamente, y los padres han de estar muy atentos para cultivarla.
5. Adoptar los avances culturales y sus efectos en el conocimiento y la educación. En lo posible, la familia ha de mantener un estrecho contacto con los adelantos tecnológicos, los descubrimientos científicos y las aportaciones artísticas que enriquecen a la cultura, con el fin de mejorar los estilos y la calidad de vida. También necesita darse cuenta de que algunos adelantos, aunque aparentemente representan beneficios a la humanidad, muchas veces encubren falacias que sólo favorecen a algunos oportunistas. Por eso, hay que evaluar las novedades, respetar y adoptar lo valioso de las distintas culturas y combatir lo que suponga deterioro humano.

²⁹ Cfr. ETZIONI, Amitai., **op.cit.**, p.244.

6. Equilibrar y dar sostenibilidad al desarrollo no sólo económico, también sociocultural. Para ello la familia –insertada en la sociedad global– no puede ignorar los problemas de la mujer; de los niños, jóvenes y personas de la tercera edad; de quienes tienen capacidades diferentes; inmigrantes, etcétera. En su preocupación por ofrecer a la sociedad miembros participativos, ha de sembrar en ellos la familiaridad con el colectivo y la inquietud por promover un cambio social que favorezca el bien general. Esto se relaciona directamente con las expectativas sobre la colaboración, la apertura ante las conductas de los demás, sean esperadas o desconcertantes, y el costo de la participación social.
7. Evaluar, desde la familia, los efectos de las aldeas locales y globales. Los padres han de procurar medir el grado de propiedad, idoneidad, efectividad y eficiencia –en relación con el desarrollo humano– de una aldea con determinadas características. Esto puede hacerse desde distintas perspectivas –número de personas, interacciones, ubicación, recursos materiales y humanos, comercialización de productos, aprendizajes significativos– y permite la toma de decisiones en la vida familiar. Es importante tener ciertos parámetros para medir los efectos de la dinámica social y tratar de hacer más eficientes los esfuerzos humanos y el aprovechamiento de los recursos. Por ejemplo, la inserción en lo global puede facilitar la productividad al permitir la distribución más adecuada del trabajo, por contar con una más amplia gama de recursos e intercambio de experiencias. Lo regional, y concretamente lo familiar, preserva del anonimato y del gregarismo y puede fomentar el sentido de identidad y de pertenencia que da seguridad y confianza.

Ante la globalización, la familia ha de:

1. Estar informada –aunque sea someramente– de las diferencias Norte-Sur y tratar de descubrir sus verdaderas causas, a saber: la falta de equilibrio en las oportunidades, el mal aprovechamiento de recursos materiales y humanos, el

- abuso de los más fuertes hacia los débiles. Dentro de la vida familiar se ha de tener la mentalidad de fortalecer a los débiles, y de evitar los mimetismos degradantes que se originan al asumir estilos de vida sin ningún criterio, sólo por ser el prototipo de países aparentemente más desarrollados.
2. Evitar dogmatismos y la imposición de un pensamiento único. Esto para no caer en el sometimiento totalitario de las naciones fuertes, ni dejarse influir por algunos planteamientos posmodernos que exacerbaban el sentimentalismo en detrimento de la racionalidad. Dentro del seno familiar y después en la vida social es necesario admitir las diferentes identidades para responder adecuadamente a los nuevos enfoques sobre la salud, condiciones laborales, democracia y soberanía. Por ejemplo, los hijos deben saber que, frente a las demandas laborales competitivas, no es ético atropellar a otro para subir en el escalafón; ante el desmedido afán de novedades, es necesario evitar el consumismo y vivir la sobriedad; contra la manipulación genética se requieren argumentos sólidos para la defensa de la vida...
 3. Promover una educación enriquecedora con el fin de mantener el equilibrio entre identidad y globalización. Padres e hijos han de procurar asumir una lealtad estratificada³⁰ que no olvide el compromiso con la comunidad propia inmediata y con la comunidad global. Se han de establecer prioridades según los problemas y carencias. Esto es más fácil cuando los miembros de la comunidad tienen sentido de pertenencia no sólo a su entorno más próximo, sino también a globalidades más extensas. Así, para que la comunidad de comunidades se sostenga, los miembros que la constituyen han de combinar su *apreciación de* y su *compromiso con* sus propias tradiciones, culturas y valores particulares, con el respeto a las tradiciones, culturas y valores de otros grupos. No hay prueba o razón sociológica para

³⁰ Cfr. *Ibidem.*, pp.238-241.

pensar que el compromiso con la propia cultura sea anti-tético respecto a conocer y respetar los ajenos. Además, centrarse exclusivamente en la cultura propia, obstaculiza las comunicaciones y la comprensión intercultural.

Frente a las ineludibles consecuencias de lo global y de la globalización, la familia –inmersa en un ambiente al que tiene que reorientar– debe asumir el protagonismo que le demandan los signos de los tiempos, y que sin variar en lo esencial, tiene los rasgos y las características de los que hemos hablado. ●

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AAVV., «El orden global en el siglo XXI», **Letras Libres.**, Año II., No.13., enero de 1999., México.
- AAVV., **Lo permanente y lo cambiante en la educación.**, Pamplona., Ediciones Universidad de Navarra S.A., 1991.
- ARANGUREN GONZALO, Luis A., «Ser solidario, más que una moda», Revista **La cuestión social.**, México., Año 7., No.4., invierno de 1999-2000.
- BELL, Daniel., «Internet y la nueva tecnología», **Letras Libres.**, México., Año II., No. 13., enero de 1999.
- CORREA, Eugenia; GIRÓN, Alicia; MARTÍNEZ, Ifigenia (compiladoras)., **Globalidad, crisis y reforma monetaria.**, México., UNAM., Instituto de Investigaciones Económicas., 1999.
- CRUZ DE GALINDO, Luz María., «Los comuneros: un apunte histórico», **Revista Arbor.**, México., Tomo CLXV., No.652., abril de 2000.
- Enciclopedia® Microsoft® Encarta 2001**
- ETZIONI, Amitai., **La nueva regla de oro.**, Barcelona., Ediciones Paidós Ibérica., 1999.
- OTERO OLIVEROS, F., **¿Qué es la orientación familiar?.**, Pamplona., Ediciones Universidad de Navarra, S.A., 1992.
- GARCÍA HOZ, Víctor (compilador)., **La educación personalizada en la familia.**, Madrid., Ediciones Rialp, S.A., 1990.
- GUZMÁN, VALDIVIA, Isaac., **Humanismo trascendental y desarrollo.**, México., Editorial Jus., 1985.
- MÁRQUEZ PIÑERO, Rafael., **Derecho penal y globalización.**, México., Editorial Porrúa., 2001.
- MESSNER, Johannes., **La cuestión social.**, Madrid., Ediciones Rialp, S.A., 2ª edición., 1976.
- PÉREZ ADÁN, José., **Sociología.**, Pamplona., Ediciones Universidad de Navarra, S.A., 1997.
- www.copenhagencentre.org/TCCWEB/TCCWeb.nsf/UNGLOBAL/unglobalcompact.org. (2001).
- VALLET DE GOYTISOLO, Juan., **Sociedad de masas y derecho.**, Madrid., Taurus Ediciones, S.A., 1969.

NOTAS SOBRE LA PEDAGOGÍA PRESOCRÁTICA EN EL REFRANERO GRIEGO DE LOS SIETE SABIOS

Jorge Medina Delgadillo

De entrada, el primer acontecimiento de la filosofía en tierra griega, la sanción de los Siete Sabios, es un trazo neto e inolvidable del cuadro de la esencia helénica. Otros pueblos tienen santos; los griegos tienen sabios.

F. Nietzsche

RESUMEN

El presente artículo no pretende ser un estudio exhaustivo de las implicaciones filosóficas que tuvieron las sentencias de los Siete Sabios en Grecia y en Occidente, tampoco consiste en un trabajo puramente hermenéutico, aunque se atiende en cierta manera a ambos, sino que tiene por objeto expresar algunas notas pedagógicas interesantes, ya por su vigencia, ya por su trascendencia en la historia de la educación, a fin de recuperar el sentido y valor de la educación maximática.

Tres partes componen este trabajo: una contextual, tanto del estilo maximático, como de los Siete Sabios; otra que transcribe el refranero clásico griego¹; y otra última que rescata las implicaciones pedagógicas a partir de los textos precedentes.

¹ Según la versión castellana de Juan David García Bacca en: **Los presocráticos**, pp.227-234.

I. MARCO CONTEXTUAL

La *paremiología*, o tratado de los refranes, distingue distintos tipos de expresión e intención de los refranes: unos tienden a sintetizar y guardar en la memoria social las expresiones de hombres ilustres (*apotegmas*); otros buscan aconsejar en materia moral (*aforismos* y *máximas*); unos terceros buscan simplemente enseñar (*adagios*, *proverbios* y *sentencias*); y algunos solamente guardan expresiones culturales sin intención de enseñar (*dichos*).

Establecida esta distinción, se orientará el estudio a las *máximas*², que son frases breves y claras que buscan dirigir las acciones morales de las personas. Un recorrido histórico por las diferentes civilizaciones –de Occidente y Oriente– nos daría luces suficientes para reconocer que en todas ellas existe un estilo literario maximático, que generalmente precede a la literatura discursiva e incluso mitológica. Quepa una aclaración: mientras la ciencia desarrolla, fundamenta, explícita y compara los conocimientos, la máxima busca que la persona *profundice* en un conocimiento.

Las máximas representan la memoria moral de una sociedad; por medio de ellas se transmiten los principios básicos de la actuación moral que permite la supervivencia y estabilidad de la organización social. Ciertamente, por no ser explicadas, las máximas gozan de una ambivalente característica; por un lado tienen un aspecto positivo, que permite una interiorización y profundización cada vez mayor del contenido de la sentencia e, incluso, la verificación de ese contenido con su puesta en práctica; y por otro, poseen un aspecto negativo: pueden condicionar un comportamiento irreflexivo de la población, que en algunas ocasiones ha sido arbitrario y benéfico sólo para algunas personas o clases sociales.

² La Academia de la Lengua define el término *máxima* así: «Regla, principio o proposición generalmente admitida por quienes profesan una facultad o ciencia. || 2. Sentencia, apotegma o doctrina buena para dirigir las acciones morales. || 3. Idea, norma o designio a que se ajusta la manera de obrar».

La máxima, además, consigue su fin al presentar dos características fundamentales: es memorizable fácilmente y es efectiva; la apropiación de la cultura –entendida como una asimilación–, encuentra entonces, en la máxima, un vehículo ideal pues se convierte en principio de acción que otorga identidad e integridad a los individuos³, y estabilidad y cohesión a la sociedad⁴. El individuo que escucha una máxima, presupone que ella está respaldada por la sabiduría popular y tiene, por tanto, una validez universal; y además, debido a su formulación general, se adapta a la circunstancia concreta de quien la interpreta y aplica. En un comentario a Gracián, Checa explica que «El lector prudente no es quien sigue a la letra cualquiera de los consejos del moralista, sino quien, asimilando sus estratagemas y maniobras textuales, responde como él a las peculiaridades únicas de diferentes situaciones»⁵.

Frente a la infancia, las máximas aseguran la asimilación pronta y efectiva de los principios del actuar moral; frente a la adultez, las máximas se presentan como una síntesis extraordinaria, con la cual las personas estructuran sus vivencias, dan sentido y comprensión a los acontecimientos y se anticipan a otros; así, en una primera fase de la vida, las máximas adquieren un tono preceptivo y educativo, mientras que después son un *vademécum* útil y a la mano, para comprender los acontecimientos y lograr una síntesis de vida. Uno de los pensamientos de don Baltasar Gracián puede concluir esta introducción a las máximas:

³ TOURET, D., 169 'First' maxims: for a biojudicial theory=Maximes 'premières': pour une théorie biojuridique., No 53: «L'éthique concerne positivement l'intégrité physique, psychique et patrimoniale de l'homme, ce qui lui permet de survivre et de se développer en tant qu'individu et en tant qu'espèce».

⁴ TOURET, D., *op.cit.*, No.53: «L'attachement et l'obéissance fondent la cohésion sociale».

⁵ CHECA, J., «Oráculo manual: Gracián y el ejercicio de la lectura», en *Hispanic Review.*, p.273; *apud.* GRACIÁN B., *El arte de la prudencia.*, p.X.

«176. *Saber escuchar a quien sabe*. No se puede vivir sin entendimiento, propio o prestado; pero hay muchos que ignoran que no saben y otros que piensan que saben, no sabiendo. Los errores de la estupidez son irremediables, pues como los ignorantes no se tienen por tales, no buscan lo que les hace falta. Algunos serían sabios si no creyesen serlo. Por eso, aunque hay pocos oráculos de prudencia, viven ociosos porque nadie los consulta. Pedir consejo no disminuye ni la importancia ni la capacidad, sino que las acredita. Al entrenarse con la razón se evita el ataque de la mala suerte»⁶.

Respecto a los *presocráticos*, basten sólo unas breves líneas contextuales, con el fin de comprender mejor las máximas de los Siete Sabios.

Se denominan *presocráticos*, como su nombre lo indica, a los filósofos anteriores a Sócrates. La tradición, de tinte aristotélico, ha puesto énfasis en un aspecto común que tienen los presocráticos: la investigación por el principio universal de la naturaleza (*arché - physis*). Hoy se reconoce que además de este afán físico, existió la reflexión sobre temas éticos, políticos, legales y teológicos, de modo que los sinónimos presocráticos-físicos y Sócrates-postsocráticos-humanistas, son inexactos y poco claros. Esto lo demuestra la reflexión de los primeros filósofos sobre lo humano, que sirvió, en general, como pauta de discusión y debate para filósofos como Sócrates, Platón, Aristóteles y grandes pensadores romanos⁷. De manera que no existe tema alguno que, aunque de modo incipiente e intuitivo, no haya sido tratado por los primeros filósofos griegos.

Los historiadores reconocen tres grandes influencias que tuvieron los presocráticos: Homero, Hesíodo y los ritos órficos. Homero, en efecto fue, con sus escritos, el gran educador de

⁶ GRACIÁN B., *op.cit.*, p.103.

⁷ Cfr. IMPARA P., *Il Pensiero filosofico prima di Socrate: testimonianze e frammenti*, pp.34-35.

la Grecia antigua, y legó (con relación a las máximas presocráticas) la noción de virtud (*areté*), denotando con ella una fuerza o capacidad, como el vigor, la salud, la sagacidad, la valentía y todas aquellas cualidades que caracterizan al héroe homérico. Para Hesíodo, en cambio: «Lo que importa es enaltecer el valor del trabajo (*ergon*), es decir, el esfuerzo humano para someter la naturaleza y arrancarle los pocos frutos que ella pueda proporcionar»⁸. Por su parte, los ritos e himnos órficos, que consideraban a Apolo como divinidad purificadora, influyeron con sus cosmogonías y teogonías a la consideración del ser humano, como un compuesto de lo divino (sangre de Apolo) y lo mundano (cenizas de los titanes), que podía sobrevivir después de esta vida si llevaba una estricta observancia de reglas (¿máximas?) y ritos⁹.

Desde el siglo VI se atribuyó a un conjunto de sabios griegos una serie de máximas que fueron escritas por siete hombres, sabios y legisladores griegos, que según la tradición, fueron ofrecidas a Apolo. Esto conecta a los siete sabios, al menos hipotéticamente, con la secta órfica. Las máximas que pueden ser catalogadas como morales, revelan en el fondo toda una cultura, cosmovisión y sistema social de la época. Como afirma Ferrater, «en general, se trata de máximas del tipo que pueden llamarse “moral”, pero debe tenerse en cuenta que ciertas máximas calificadas de “morales” lo son en un sentido muy amplio, pues en ellas transparece un modo de ver el mundo y no sólo una prescripción para la actuación humana. Tal ocurre, por ejemplo con el “De nada, demasiado”, que se refiere efectivamente a “asuntos humanos”, pero también al universo entero; en efecto, el “De nada, demasiado” es una expresión de una regla universal: la regla de la medida, o la medida»¹⁰.

⁸ FERRO GAY, F., **Los Filósofos presocráticos: de Homero a Demócrito.**, p.13.

⁹ Para profundizar sobre la influencia de los órficos sobre el pensamiento griego, se puede consultar: WEST, M., **The orphic poems.**

¹⁰ FERRATER MORA, J., **Diccionario de filosofía.**, Voz: «siete sabios».

Acerca de quiénes fueron los Siete Sabios, existen fragmentos en las obras de Platón, Aristóteles, Teofrasto y otros historiadores, en que de modo conjunto o separado, hacen mención de ellos. Platón, en el diálogo **Protágoras**, hace mención de ellos así: «(...) Entre éstos estaban Tales De Mileto, Pítaco de Mitilene, Bías de Priene, nuestro Solón, Cleóbulo de Lindos, Misón de Quenea y como séptimo se incluye a Quilón de Lacedemonia. Todos ellos eran devotos amantes y discípulos de la educación lacedemonia, y se podría percibir que su sabiduría era de un estilo semejante, preceptos breves pronunciados por cada uno de manera digna de recuerdo. También, trasladándose juntos, ofrecieron las primicias de su sabiduría a Apolo, en su templo de Delfos, tras dejar escritas esas inscripciones que todos celebran, “Conócete a ti mismo” y “Nada en exceso”».

Difiriendo de Platón sólo en un nombre (Misón, por Periandro), está Demetrio de Falera, discípulo de Aristóteles y principal promotor de la Biblioteca de Alejandría, quien compiló no sólo los nombres, sino también los fragmentos de los Siete Sabios que actualmente se conocen, recopilados en la actualidad por Diels y Krantz en su **Die Fragmente der Vorsokratiker**.

Es de notar que la existencia de un *refranero* en Grecia, presupone que el pueblo había asumido como suyas las máximas de algunos sabios, a diferencia de algunos dichos «oscuros» de Heráclito o los poemas de Parménides, que no tuvieron gran influencia en el lenguaje popular. Por tanto, la filosofía y pedagogía del Refranero Clásico constituye un doble testimonio: de sabiduría y sentido común. Lo primero porque la misma nominación que el pueblo les profesó fue de «sabios» y la segunda porque las máximas se vuelven las pautas del actuar cotidiano de la gente sencilla, cuya conciencia reconoce en ellas guías sensatas y adecuadas para vivir y con-vivir.

Antes de examinar los textos, quiero mencionar tres elementos subyacentes a los filósofos presocráticos, a cuya luz se

comprenden mejor las máximas de los Siete Sabios: **logos**, **physis** y **kósmos**. Ya como instrumento de comprensión, como la última explicación o como el elemento divino y eterno, los presocráticos valoraron el **logos** o razón; una razón que tenía frente a sí un mundo (**physis**) misterioso por entender y dominar, a veces incomprensible, un mundo del cual son parte fundamental los seres humanos; este mundo es una prueba contundente de que existe el orden (**kósmos**), aún más, de que el orden es inherente a la **physis**, ya porque el **Logos** ha puesto orden en el caos primigenio, ya porque la presencia misma del **Logos** en la **physis** lo genera. De alguna manera estos tres elementos, inseparables, dan razón del momento filosófico en que vivieron los Siete Sabios; de ahí que sus sentencias deban ser leídas en un triple tenor: lógico, físico y cósmico, es decir, que las acciones humanas deben ser acordes al dictamen de la razón, pues modifican efectivamente (para bien y para mal) el mundo en que nos desenvolvemos y tienen como finalidad preservar el orden universal. Encontramos pues, una visión ética-estética-física del mundo en general y del actuar humano en particular¹¹.

II. EL REFRANERO CLÁSICO GRIEGO

1. *Cleóbulo, el Líndico*

- | | |
|--|---|
| 1. Lo óptimo: la medida. | 4. Sé buen oidor y no gran hablador. |
| 2. Hay que reverenciar al padre. | 5. O instruido en muchas cosas o en ninguna. |
| 3. Ten el alma en bello y buen estado. | 6. Hazte con lengua bien hablada. |
| | 7. Familiar a la virtud, extraño a la maldad. |
| | 8. Odia la injusticia, observa la piedad. |

¹¹ Cfr. SANDYWELL, B., **Presocratic reflexivity : the construction of philosophical discourse c. 600 - 450 BC.**, p.41: «I will argue that the presocratic quest for a unitary *arche* of Being –for the nature of being as such– was the legacy of an aesthetic vision of reality».

- | | |
|--|---|
| <p>9. Aconseja a los ciudadanos lo mejor.</p> <p>10. Sobreponete al placer.</p> <p>11. No hagas nada por fuerza.</p> <p>12. Educa a los hijos.</p> <p>13. Deshaz enemistades.</p> <p>14. Encomiéndate a la Suerte.</p> <p>15. Considérate en guerra con el enemigo de tu pueblo.</p> <p>16. En presencia de extraños ni pelees con tu mujer ni le hagas demasiado caso: que esto segundo es de insensatos, mas lo primero puede parecer manía.</p> | <p>17. No reprendas, estando borracho, a los domésticos; que, si los reprendes, parecerá más bien que los insultas.</p> <p>18. Cásate con los de tu linaje; que, si lo haces con los de superior, tendrás en ellos no allegados sino señores.</p> <p>19. No te rías con los burladores, que te harás odioso a los burlados.</p> <p>20. No te ensoberbezcas con los éxitos, ni te deprimas con los fracasos.</p> |
|--|---|

1. metron aZiston. 2. patera dei=aiOeisqai. 3. eul to\swma exein kai\thh yuxhh. 4. filhkoon eijhai kai\mh\pol ul alon. 5. polumaqh=h2aOaqh= 6. glwssan eufhmon kekthsqai. 7. aOethj= oiOien, kakisj aOlotrion. 8. aOikian misei#, euebeian ful assein. 9. pol itaij ta_bel tista sumbouleuin. 10. hOonhj= kratei#. 11. bi'ai mhden prattein. 12. tekna paideuin. 13. tuxheuxesqai. 14. exqraj dialuein. 15. toh tou=dhmou eOqroh pol emion nomizein. 16. gunaiki\mh\ madesqai mhde_algan fronei# aOlotriwn parohwnr9to\men gar aObian, to\de\maui'au duhatai parekein. 17. oiOetaj par O oilon mh\kol azeinr9iOe\mh/, doceij paroinei#. 18. gamei# eO tw# o'oiwvnr9eO gar eO tw# kreittohwn, despota_j, ouO suggeneij= kthsh| 19. mh_epigel a# tw#skwptontir9apexqh| gak esh|toij= skwptomehoij . 20. euporou#ta mh_u#erhf#anon eijjai, a#porou#ai, a#porou#ta mh_tapeinousqai.

2. *Solón, el Ateniese*

1. Nada en demasía.
2. No te metas a juez, que te harás enemigo del preso.
3. Huye de aquellos placeres que parecen tristeza.
4. Guarda en tu conducta la bondad-bella-de-ver que es [mucho] más segura que los juramentos.
5. Pon a tus palabras el sello del silencio, y al silencio el de la oportunidad.
6. No seas mentiroso, sino veraz.
7. Preocúpate de lo virtuoso.
8. No digas que hay justicia mayor que la de ser justo para los que nos engendraron.
9. No te hagas de prisa con amigos; mas no te deshagas tampoco de prisa de los que tengas.
10. Si has aprendido ya a ser mandado, sabrás mandar.
11. Sométete tú mismo a dar cuenta de lo que juzgas deben darla los otros.
12. Aconseja a los ciudadanos no lo más agradable, sino lo mejor.
13. No seas temerario.
14. No trates familiarmente con los malos.
15. Consulta a los dioses.
16. Cultiva el trato de los amigos.
17. No hables de lo que veas con los ojos.
18. Cállate lo que sepas.
19. Sé apacible con los tuyos.
20. Sírvate lo aparente de indicio para lo inaparente.

1. mhδnēu aḡan. 2. krithj mh_kaqhsorēiōē\mh/, twē\l hfqehpi eōqro\ ešh| 3. hōuhh feuge, htij luphn tiktei. 4. ful asse tropou kal okagaqian oβkou pistote\rau. 5. sfragizou tou\ men logouj sigh\ thh de\ sighn kairw\ 6. mh_yeudou, aDI OChēue. 7. ta_spoudaia mel et\ta. 8. tw\ gonelwn mh_lēge dikaiotera. 9. fil ouj mh_taxu_ktw=ouj\ d O\kthsh| mh_taxu_a\podokimaze. 10. afxesqai maqw\ afxein e\pisthsh| 11. euqnan e\erouj aDIw\ didohai kai\ auo\j uβexe. 12. sumboul eue mh_ta_hβista, aDI a\ta\be\ tista toij\ pol itaij. 13. mh_qrasuhou. 14. mh_kakoij= o\fil ei. 15. xrw= toij\ qeoij=. 16. fil ouj euSebei. 17. o\A\ <mh> idh|, mh_lēge. 18. eiōw\ siga. 19. toij\ seautou=praēj i\$qi. 20. ta\ aOanh= toij\ faneroij= tekmairou.

3. *Quilón, el Ladecemonio*

1. Conócete a ti mismo.
2. Estando bebido no hables mucho, que faltarás.
3. No emplees amenazas con los libres, que no es justo.
4. No hables mal de tus prójimos, que, si lo haces, tendrás que oír a tu vez lo que te pesará.
5. Acude sin prisas a los banquetes de los amigos, acude con prisas a sus desgracias.
6. No gastes mucho en bodas.
7. Ten por dichoso al muerto.
8. Reverencia a los más ancianos.
9. Odia al que se preocupa de lo ajeno.

10. Prefiere las pérdidas a las ganancias torpes, que lo uno te dolerá una vez, lo otro siempre.
11. No te burles del desgraciado.
12. Si eres fuerte, preséntate tranquilo, que así infundirás más bien respeto que temor.
13. Gobierna bien tu propia casa.
14. No corra tu lengua más que tu entendimiento.
15. Manda sobre tu ánimo.
16. No desees lo imposible.
17. No andes precipitadamente.
18. Ni hagas aspavientos, que es de locos.
19. Obedece a las Leyes.
20. Perdona las injusticias, véngate de las injurias.

1. gnwēi sautoh. 2. piḥwn mh_poll | a | l a | eir9aḥarthsei gar. 3. mh_aḗpeil ei toiḗ eDeuqeroij r9ouOgar_ dikaion. 4. mh_kakol ogei touj pl hsiōnr9iōde_mh/ akoush | eḥ oij l uphqhshi. 5. eḗi\ ta_deipna twa fil wn bradeḗwj poreubu, eḗi\ de\taj aouxiāj taxewj. 6. gamouj eueleiḗ poiou=7. toh tetel euthkota makarize. 8. presbuteron sebou. 9. toh taōl otria periergazomenon miḥsei. 10. zhmiān aiḥou=maḥl on h2kerdoj aiḥxrohr9to\meh gar_ aḗac l uphsei, to\de_aōl. 11. twiḥ dustuxouati mh_eḗigel a. 12. traxuj wḗ h3uxon seautoh parḗxe, oḗwj se aiḥxuhwntai maḥl on h2fobwḗtai. 13. thḗ iōiāj oiōiāj prostatei. 14. h9gl wssa/ sou mh\ protrextw tou=nou= 15. qumou=kratei. 16. mh_eḗiqumei aouhata. 17. eḥ oḗwḥmh_speude proagein. 18. mhde\thh xeiḗa kineiḗr9manikoh gar. 19. nomoj peiqou. 20. aōikoumenoj diallassou, uḗrizomenoj timvrou=

4. *Tales, el Milesio*

1. Hazte el garante, que la pagarás.
2. Acuérdate de los amigos presentes y de los ausentes.
3. No trabajes por ser bello de rostro; sé más bien bello de obras.
4. No te enriquezcas con malas artes.
5. No te traicionen tus propias palabras ante los que en ellas confían.
6. No dudes en mirar a los padres.
7. De tu padre no tomes lo vil.
8. Cuanto des a tu padre, otro tanto en tu vejez recibirás de tus hijos.

9. Difícil es conocerse a sí mismo.
10. El placer supremo es obtener lo que se anhela.
11. Triste es la ociosidad.
12. Dañosa, la intemperancia.
13. Pesada, la ignorancia.
14. Enseña y aprende lo mejor.
15. Ni aun siendo rico te des al ocio.
16. Oculta los males de casa.
17. Emula más bien que lamentarte.
18. Sea tu oráculo la medida.
19. No creas a todos.
20. Al gobernar, gobiérnate bellamente a ti mismo.

1. eḡguá, para d Oáta. 2. fil wn parohtwn kai\ápohtwn me/ mnhsó. 3. mh_ thñ oyin kallwpižou, aO! Oeḡ toij_ eḡpithdeumasin isqi kal o j . 4. mh_ plouḡtei kakw j . 5. mh/ se diaballetw logoj_ proj_ touj_ piḡstewj_ kekoinwnhkoḡtaj . 6. kol akeuēin goneij_ mh_ oḡknei. 7. mh_ patroj_ deḡkou to\faufon. 8. oiḡuj_ aḡeḡahouj_ eḡeḡkhj_ toij_ goneusi, toiouḡouj_ auḡo j_ eḡ tw_ghra para_ tw_ tekwnw prosdeḡkou. 9. xalepoñ to\eḡutoñ gnwmai. 10. hḡiston ou[eḡpiqueij_ tuxeia. 11. aḡiaroñ aḡgia. 12. blaberoñ aḡrasiá. 13. baru aḡpaideusiá. 14. didaske kai\mahqane to\ameinon. 15. aḡgoj_ mh_ isqi, mhd Oaḡ plouthj_. 16. kaka_eḡ oiḡkwi krupte. 17. fqonou=mañ on hḡiḡotirou. 18. metrw|xrw= 19. mh_ pasi piḡsteue. 20. aḡxwn koḡmei seautoñ.

5. *Pítaco, el Lesbio*

1. Date cuenta del momento oportuno.
2. No digas lo que vas a hacer, porque, si fracasas, se burlarán de ti.
3. Ayúdate de los allegados.
4. No hagas tú lo que te indigna en el prójimo.
5. No reprendas al ocioso, que sobre él pesa ya la venganza de los dioses.
6. Devuelve los depósitos.
7. Soporta con condescendencia las pequeñeces de tus prójimos.
8. No hables mal del amigo ni bien del enemigo, que ambas cosas van fuera de razón.
9. Dificultoso es prever el porvenir; más seguro es dar una mirada al pasado.
10. Segura es la tierra, inseguro el mar.
11. Insaciable, el ganar.
12. Posee lo propio.
13. Cultiva la piedad, la educación, la templanza, la sensatez, la veracidad, la fidelidad, la experiencia, la destreza, la camaradería, la solicitud, la economía, las artes.

1. kairoh gnwēi. 2. oñel lej poleiñ, mhñ egerapōtuxwñ gar katagel asqhñh. 3. toiñ eñithdeibij xrwñ. 4. oñsa nemesaiñ twñ plhsiñn, auññ mh_poiēi. 5. añragouñta mh oñeidizerñ eñi\gak toutoiñ nemesij qewñ kahñtai. 6. parakataqhñkaj añpodoj. 7. añekou uñpō\twñ plhsiñn mikra_eñattoumenoñ. 8. toñ fil on kakwñ mh_l ege mhñ ñññ toñ eñqrohrññññ l ogiston gak to\toiouñton. 9. deinohñ sunideiñ to\mel lon, añfalēñ to\genomenon. 10. pistohñ ghñañpiston qal assa. 11. añpl hston keñdoj. 12. kthñsai iñdia. 13. qerapeue eusebeian, paideian, swfrosuhñn, frohñsin, añññeian, piñstin, eññpeirian, eññideiothta, eññaireian, eññimel eian, oiñkonomiñn, tekñhn.

6. *Bías, el Prieneo*

1. Los más de los hombres son malos.
2. Si, al mirarte al espejo, te apareces bello, debes procurar que tus acciones sean bellas; si te apareces feo, con una bondad bella-dever, has de enderezar lo que de belleza natural te falte.
3. Pon manos a la obra con lentitud, pero, una vez comenzada, sé constante.
4. Odia el hablar ligeramente, no sea que faltes y tengas por consecuencia que arrepentirte.
5. No seas ni de natural bonachón ni de natural malicioso.
6. No soportes la insensatez.
7. Ama la sensatez.
8. Habla de los dioses como son.
9. Reflexiona sobre lo hecho.
10. Escucha mucho.

11. Habla a su tiempo.
12. Si eres pobre no te metas a reprender a los ricos, a no ser que la reprensión te resulte muy provechosa.
13. Al varón indigno no hay que alabarlo ni por sus riquezas.
14. Toma lo que te den a las buenas, no a las malas.
15. Si haces algo bueno atribúyelo a los dioses, no a ti mismo.
16. El tesoro de la juventud es la actividad bella; el de la vejez, la sabiduría.
17. Obtendrás: con ejercicio, memoria; con oportunidad, prevención; con modales, nobleza; con trabajos, continencia; con silencio, decoro; con sentencias, justicia; con audacia, valentía; con empresas, poder; con fama, dominio.

1. oi9pleistoi a1qrwpoi kakoil 2. eiD kaltopton, e1fh, e0bl eyanta dei=eio0eh kal o1. faihh| kal a_poieia1r9i0e_a1sxroj , to\ th1- fu1sewj eDl ipe1 diorqousqai th1- kal okagaqia| 3. bradelwj e0xeirair9uld 0a2 a1bch| diabebaiou=4. mi1sei to\ taxu\ al ei1, mh_a1ar th1 r9metahoia gar_ a0d1 ouqei=5. mh1 0 eu0qh1 i1qi mhte kakoh1hj . 6. a0rosuhh1 mh_prosdekou. 7. frohhsin a0apa. 8. peri\qewa1 lege, w1p ei1sih. 9. no1i to\ prattomenon. 10. a1oue pollal 11. lal ei kairia. 12. pehh1 w2 plousibij mh_e1pitima, h2 mh_mega w0el h1- 13. a0acion

aídra mh_epaihei dia\plou_\uon. 14.peisaj labe|mh_biasamenoj
 15. o3ti a2 a9aqoh pra3shij , qeouj , mh_seautoh ai0iw=16.
 kthsai e0men_ neothti eu0racian, e0de\twi=ghrai sofian. 17.
 e0eij eftgw|mnhmhn, kairw\feuDabeian, tropw|gennaiothta,
 pohw|e0krateian, fobw|eu0ebeian, ploutw|filian, logw|
 peiqw|, sigh\k0smon, gnwmh|dikaiosuhhn, tolmh|a0dreian,
 prabei dunasteian, doch|h0emonian.

7. *Periandro, el Corintio*

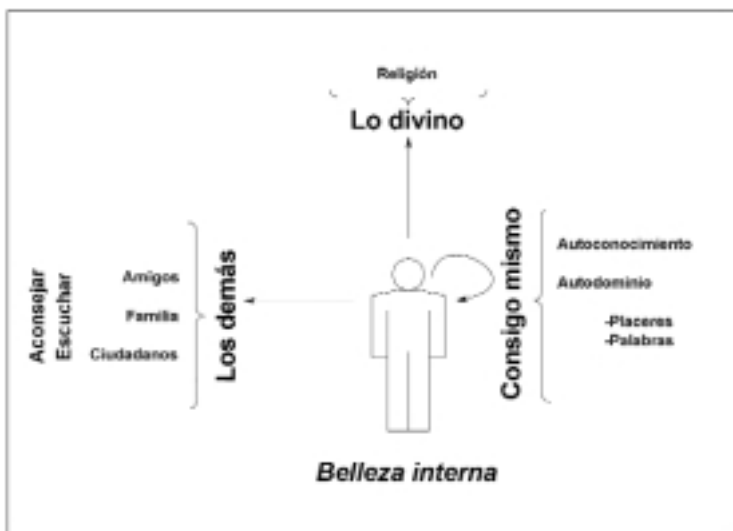
- | | |
|--|---|
| 1. Sé solícito en todo. | 12. Cumple lo que voluntariamente prometiste, que es de perversos faltar a la palabra. |
| 2. Bella cosa es la tranquilidad. | 13. No digas en público lo que se te dijo en secreto. |
| 3. Muy peligrosa la precipitación. | 14. Reprende como si hubieras de ser inmediatamente amigo. |
| 4. Vergonzoso el lucro. | 15. En cuestión de leyes prefiere las viejas; en la de manjares, los recientes. |
| 5. Democracia es mejor que tiranía. | 16. Reprende no sólo a los que están faltando, sino también a los que están a punto de hacerlo. |
| 6. Los placeres son cosa mortal; las virtudes, por el contrario, son inmortales. | 17. Oculta tus desventuras para que no se alegren tus enemigos. |
| 7. En la próspera fortuna sé comedido; en la adversa, sensato. | |
| 8. Mejor es morir como pobre que vivir como miserable. | |
| 9. Hazte digno de tus padres. | |
| 10. Que se te alabe en vida, que se te beatifique en muerte. | |
| 11. Sé siempre el mismo para | |

1. mel_eta to\pa#. 2. kal on h9uxia. 3. e0isfal_ej propeteia.
 4. kerdoj ai0xroh. 5. dhmokratia kreit0on turannidoj . 6. ai9
 men h0onai\qnhtai|, ai9d Ca0etai\aqahatoi. 7. eu0uxw# men
 metrioj isqi, a0uxw# de\frohimoj . 8. feidomenon kreit0on
 a0oqaneia h2w#ta e0deisqai. 9. seautoh a0ion paraskeuaze
 tw# gone\wn. 10. zw# men e0painou= a0oqanwh de\makarizou.

11. filoj euoxousi kai aoxousin o9 auoj isqi.
 12. a2 ewh onol oghshj , <diathrei> r9onhron <garto>
 parabhai. 13. logwn aporrhwtwn eKforan mh_poiou=
 14. loidorou=w9 taxu\filoj esomenoj . 15. toij men nomoj
 pal aioij xrw=toij de_o9oj profatoij . 16. mh\mohon touj
 a9artahontaj kolaze, aDla\kai\touj mel\lontaj kw\ue.
 17. dustuxw9 krupte, isa mh_touj e9grouj eu9rahj .

III. IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

A partir de los textos precedentes, haré algunas consideraciones acerca de los aspectos pedagógicos que se encierran en las máximas. Distribuyo la reflexión en algunos puntos que pueden aglutinar las diversas temáticas tratadas por los Siete Sabios, como se muestra en el esquema siguiente:



[Para la citación de los textos, las siglas utilizadas serán la inicial del nombre y el número de la sentencia Cleóbulo (C), Solón (S), Quilón (Q), Tales (T), Pítaco (P), Bías (B) y Periandro (Pe)].

III.1. Relación con lo Divino: la Religión

La educación religiosa fue una constante en todos los pueblos antiguos; el ser humano se reconocía, si no deudor, al menos en manos de los dioses; su destino y vida estaban regidos por leyes inexorables y por un destino inmutable. Por eso, la educación religiosa debía contemplar la consulta a las divinidades (S₁₅) a través de sus oráculos y ritos, y así, teniendo en cuenta su parecer, actuar en consecuencia. La piedad, virtud que vincula al ser humano con lo divino y le inspira devoción y gusto por las cosas santas, era una de las metas a conseguir: el hombre debía, en el plano de las actitudes, piedad a los dioses (C₈), la cual, como muchas otras virtudes, se puede cultivar (P₁₃).

Signos del hombre piadoso son el encomendarse (C₁₄) a la *suerte* como dueña de los destinos, y la reverencia a los muertos que ya comparten una vida con los dioses (Q₇).

También las convicciones religiosas obligan al ser humano a unos deberes específicos, que van más allá del culto y la piedad; en el ámbito práctico, puesto que los dioses tienen un conocimiento de nuestras acciones y castigan a los que hacen el mal (P₅), es preciso un comportamiento óptimo. Además, frente a las personas, el hombre debe hablar de los dioses tal cual son (B₈), si no desvirtuarían las prácticas de piedad, y las mismas actitudes y acciones resultantes irían contra el designio de los dioses.

Un signo por demás bello es la presencia de una *humildad religiosa*, que lleva a la persona a considerarse ayudada y apoyada por las divinidades, de tal suerte que al hacer algo bueno hay que atribuírselo a los dioses porque es por su ayuda que se pudo lograr (B₁₅) y no por méritos propios; la humildad refleja un profundo conocimiento de los dioses tal cual son, y sabe de las limitaciones humanas; de ahí que cuando resulte algo bueno, recurra de nuevo a las prácticas de piedad agradeciendo a los dioses su favor.

III.2. Deberes para con Uno Mismo: Autoconocimiento y Autodominio

Prueba de que, al menos a nivel práctico, los presocráticos creían en la libertad humana, ciertamente con un poder limitado –por el destino, por el designio de los dioses–, es la existencia de preceptos morales. Uno tiene deberes que cumplir; si todo fuera resultado del imperio del destino, no tendría caso hablar de deber o leyes. Los deberes, pues, comienzan, después de la divinidad, con uno mismo, pues hay una responsabilidad inevitable: «Dar cuenta de sí». La educación de sí mismo, entonces, comporta dos pasos: autoconocimiento y autodominio; no es que el primero sea antes que el segundo, pues ambos son simultáneos en el tiempo, sino que el primero indica una prioridad antropológica: es fundamental conocerse a sí mismo, para después mandar como buen líder sobre sí.

La puerta de entrada al autodominio, como se ha dicho, es el *autoconocimiento*. Es un imperativo conocerse a uno mismo (Q₁), y esto, obviamente, no es una tarea fácil sino una de las más difíciles (T₉). ¿En qué consiste este autoconocimiento? En una contemplación honesta. Contemplación porque consiste en convertirse uno mismo en objeto de reflexión y análisis; honesta porque hay que contemplarse a uno mismo *tal cual es* (B₂), sin presunción ni menosprecio. Si el autoconocimiento es el inicio de la corrección de los defectos propios, se vuelve necesario un examen de conciencia serio, profundo y honesto¹².

Luego de conocer la realidad personal viene una tarea irrecusable: *dominarse*, ser señor de uno mismo; pues cada uno

¹² El *autoconocimiento*, germinalmente en los presocráticos, encontró acogida en la mayéutica socrática, que preferenciaba el conocimiento de los asuntos éticos; igualmente, los estoicos griegos y romanos propusieron el examen de conciencia como un medio inigualable para el autoconocimiento.

conoce sus fortalezas y debilidades, y debe atender a ellas con ánimo y perseverancia. La filosofía socrática y aún la posterior desarrollará magistralmente el valor de la *enkrateia*, el auto-dominio o señorío sobre uno mismo. Sin embargo, los principios del autodomínio como componente de una personalidad madura y educada ya existe en los presocráticos.

¿Cuál es la regla del autodomínio? La medida, la medida (*métron*), el punto medio (C_i), el no caer en los excesos, es decir, en la demasía (S_i). La medida versa sobre la interioridad humana: gustos, afectos, tendencias, etcétera. De ahí que el punto medio se refiriera primero a las situaciones personales o internas (*autómetron*) y posteriormente a las exteriores (*beterómetron*), papel que desempeñan los padres, educadores y legisladores. Así, la medida se convertía en un oráculo que adivina la mejor decisión (T_{18}), que tiene que ver con el momento oportuno (P_1). El *punto medio*, como regla de oro de la ética griega, será desarrollado ampliamente por Aristóteles en sus éticas, nada más y nada menos que como la definición de virtud y por Horacio en su *aurea mediocritas*, como criterio de decisión del actuar cotidiano.

Dos son los principales campos de batalla para conseguir el autodomínio: los placeres y las palabras. Respecto a los placeres, los primeros filósofos griegos hicieron una distinción: placeres corpóreos y placeres sublimes. En cuanto a los primeros, ciertamente encontramos una visión negativa de ellos: los placeres son cosa mortal (Pe_6); incluso, se considera como un gran mal la intemperancia (T_{12}) que es la manifestación de que la persona ya es presa de los placeres y que termina entristecida (S_5). Sin embargo, el ser humano es *capaz* de sobreponerse tanto al apetito concupiscible –placeres (C_{10})–, como al irascible –el ánimo (Q_{15})–, y así conseguir un total dominio sobre sí, realidad que pondrá de manifiesto Platón con el mito del carro alado, donde, además de exponer su visión tripartita del alma, deja en claro el *control* que puede y debe tener el auriga sobre sus dos caballos: el placer

(*epithymia*) y la ira (*thymos*). En cuanto a los placeres supremos, no encontramos un desarrollo claro, sin embargo es importante la expresión «verdadero placer» que denota un sí al placer, aunque no mundano, y que consiste en alcanzar lo anhelado (T₁₀).

Dos notas más acerca del autodomínio: es una obra lenta, que dura tal vez de por vida, pero que si se quiere sea efectiva, debe ser constante (B₃). Y otra que es por demás interesante: no sólo hay que gobernarse, sino gobernarse bellamente (T₂₀), es decir, el autodomínio no se consigue por el mero hecho de mandar sobre las pasiones, pues esto podría caer en un masoquismo sin sentido o en hacer gala del autocontrol; no, eso no es virtud. Ésta se consigue cuando el autodomínio es, sobre todo, bello y armónico.

Resta por considerar una materia en que el autodomínio es fundamental: el habla. En efecto, las palabras no provienen del placer o del ánimo, pero por éstos se ven frecuentemente influenciadas. De ahí la necesidad de aplicar la regla de la medida en el hablar, en vista de las consecuencias que tiene para la persona y para aquéllos con quienes convive.

Los Sabios recuperan el valor del silencio y de la escucha, como fuente de conocimiento y experiencia, y como el mejor freno para la palabra inoportuna o superflua, que trae consecuencias y arrepentimiento (B₄). Por eso, las personas deben escuchar mucho (B₁₀), ser grandes oidoras (C₄), poner el sello del silencio y la oportunidad a las palabras (S₅). El silencio que se busca es una condición necesaria para alcanzar la sabiduría y la tranquilidad del alma (Pe₂), es el silencio activo, que significa reflexión y meditación constante sobre el pensamiento. Este silencio activo se verifica cuando no se habla de todo lo que ven los ojos (S₁₇), sino que reflexiona sobre lo que ha hecho (B₉) y se calla lo que sabe, con el fin de profundizar el saber antes de expresarlo (S₁₈).

Otras consideraciones respecto al hablar son: nunca hablar mal de nadie (Q₄), ni burlarse de quienes han caído en una

desgracia (Q₁₁). Las palabras deben reflejar correctamente nuestros afectos; por eso no se debe hablar mal del amigo ni bien del enemigo (P₈), y así no traicionar a los que depositan su confianza en nosotros (T₅), en especial cuando se está consciente de lo que se dice (Q₂) y (C₁₇). Es signo de una persona educada el tener lengua bien hablada (C₆), hablar a tiempo (B₁₁) y cumplir con la palabra dada y las promesas, ya que es perverso faltar a la palabra (Pe₁₂).

III.3. Importancia de la Interacción Social: Familia, Amistades y Conciudadanos

El comportamiento hacia quienes nos engendraron tiene un lugar especial en la sabiduría griega, generalmente aunado a que los padres son personas mayores, y por ese solo motivo serían dignos de reverencia (Q₈). Los padres son quienes transmiten la vida, los que dieron alimento y educación, apoyo y principios, de ahí que sean los primeros en la sociedad con quien la persona guarda un débito moral, que se hace patente en la reverencia (C₂), la justicia (S₈) y hasta el mimo y la ternura (T₆). Todo esto por dos fines, para ser hijos dignos (Pe₉) y para que, cuando se tengan hijos, exigir un trato similar (T₈).

Con el resto de la familia, las personas deben ser apacibles (S₁₉) y alegres, generando un clima de confianza, y así acudir a ellos en las necesidades (P₃). Los sabios aconsejan casarse con los del linaje propio para no sufrir menosprecio y humillaciones (C₁₈), y cuando se tengan hijos, educarlos en las virtudes (C₁₂), que será la transmisión y guía hacia el ideal moral que también los padres persiguen.

La amistad fue un tema importante, no sólo para los presocráticos, sino para todos los autores griegos. En la amistad veían una prolongación del alma, un *alter ego*, a quien acudir en las dificultades y de quien tomar ejemplo para ser mejor, un ejemplo que incluso puede durar aún después de la muerte (T₂); así pues, considerando al amigo como un «maestro de

vida», es lógico que las amistades se deben cultivar (S₁₆) y no sólo comenzar. La amistad, por esencia, es desinteresada, y así se manifestará acudiendo con prontitud a las dificultades del amigo, y con lentitud a sus banquetes (Q₅), no sea que lo opuesto demuestre más bien la ausencia de amistad y la presencia del interés.

En relación con la sociedad, las acciones son claras y precisas para contribuir al bienestar: la obediencia a las leyes (Q₁₉), la tolerancia (P₇), aún: ¡el perdón de las injusticias! (Q₂₀) y el consejo oportuno a los ciudadanos acerca de lo mejor a lo cual deben aspirar siempre (C₉, S₁₂).

III.4. Al Final: la Belleza Interna, una Estética Vital

Tal vez la mejor conclusión acerca de las notas educativas obtenidas del Refranero Clásico sean cuatro citas del mismo, en que se promueven una ética-estética; es decir, la formación de una personalidad bella y buena, cuya belleza exterior sea reflejo de la interior y cuya bondad sea testimonio fehaciente de la sabiduría.

El alma, principio del actuar, debe ser bella y buena (C₃), y en eso consiste la autoformación. Teniendo un alma así, las acciones que de ella provengan gozarán de las mismas características: serán bellas-buenas (T₃, B₂), acciones que son la mayor contribución para el bien común. De este modo, con el principio y las acciones, se conseguirá forjar una conducta, un *carácter bello-bueno*, (S₄) que es el mejor sinónimo presocrático para nombrar a la «persona educada». ●

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CHECA, J., «Oráculo manual: Gracián y el ejercicio de la lectura», **Hispanic Review**., LIX., 1991.
- DIÓGENES, Laercio, **Vidas de los filósofos más ilustres**., México., Porrúa., 1991.
- GARCÍA BACCA, J.D., **Los presocráticos**., México., FCE., 1991.
- GRACIÁN, B., **El arte de la prudencia**., México., Temas de Hoy., 1996.
- IMPARA P., **Il Pensiero filosofico prima di Socrate: testimonianze e frammenti**., Roma., Armando., 2000.
- FERRATER MORA, J., **Diccionario de filosofía**., Voz: Siete Sabios., Buenos Aires., Sudamericana., 1971.
- FERRO GAY, F., **Los Filósofos presocráticos: de Homero a Demócrito**., México., SEP., 1987.
- SANDYWELL, B., **Presocratic reflexivity: the construction of philosophical discourse c. 600 - 450 BC**., London., Routledge., 1996.
- TOURET, D., **169 'First' maxims: for a biojudicial theory = Maximes 'premières': pour une théorie biojuridique**., Francia., La Tournelle., 1983.
- WEST M., **The orphic poems**., New York., Oxford University., 1998.
- La Web de la Grecia Clásica: <http://roble.pntic.mec.es/~lorbanej/>
Thesaurus Linguae Graecae [disco compacto]., Irvine, California., University of California., 1999.

HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UN ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Sara Rosaura Medina Martínez

RESUMEN

Universalmente se consideran de extrema importancia la educación y la cooperación educativa para el desarrollo de sociedades estables, pacíficas y democráticas.

Desde fines de los años ochenta, los ministros de educación superior de algunos países europeos, han buscado armonizar sus sistemas educativos para construir un espacio europeo de educación superior. Los esfuerzos por construir este campo de unidad educativa han sido fecundos. La idea ha dado fruto y numerosas naciones se han sumado al proceso. El papel de la Universidad como motor de desarrollo cultural se hace cada día más evidente.

INTRODUCCIÓN

La ministros de educación de Alemania, Italia, Francia y el Reino Unido, reunidos en París, en mayo de 1988, manifestaron que la Europa del conocimiento es ampliamente reconocida como un factor irremplazable para consolidar y enriquecer a la ciudadanía europea, capaz de dar a sus ciudadanos los conocimientos y competencias necesarios para afrontar el Tercer Milenio, junto con una conciencia donde se compartan valores y pertenencia a un espacio social y cultural común.

En este sentido, suscribieron un importante documento denominado la **Declaración de la Sorbona**, donde se expresa: *«la necesidad de armonizar la arquitectura de los sistemas educativos y construir un espacio europeo de educación superior.*

Hacen hincapié en el papel central de las universidades para el desarrollo de las dimensiones culturales europeas. Resaltan la construcción de este espacio como vía clave para fomentar la movilidad de los ciudadanos, la capacidad de obtener empleo y desarrollar el Continente»¹.

Las instituciones de educación superior han aceptado el reto y adquirido un papel activo en la construcción del espacio europeo de educación superior. «Esto es de vital importancia dado que la independencia y la autonomía de las universidades aseguran que los sistemas de educación superior e investigación se adapten continuamente a las necesidades cambiantes, a las demandas de la sociedad y a los avances del conocimiento científico»².

Para la Reunión de Bolonia (junio de 1999), el proceso se amplió e hizo posible que participasen ministros de 29 países, quienes suscribieron la **Declaración de Bolonia** y señalaron la necesidad de incrementar la competitividad del sistema europeo de educación superior y asegurar que dicho sistema adquiriera un grado de atracción similar al de sus tradiciones culturales y científicas. Se comprometieron a lograr los siguientes objetivos:

1. Adopción de un sistema de titulaciones, homologado y equivalente, orientado a promocionar la obtención del empleo y la competitividad del sistema europeo de educación superior.
2. Adopción de un sistema basado en dos ciclos fundamentales: Diplomado o pre-grado (equivalente a nuestra licenciatura) y grado que incluye Maestría y Doctorado. El acceso al segundo nivel exige haber acreditado los estudios del Diplomado (licenciatura)
3. Establecimiento de un sistema de créditos (European Transfer Credit System, ETCS) como medio adecuado para

¹ **Declaración de la Sorbona.**, París., 1988.

² **Declaración de Bolonia.**, Bolonia., 1999.

promocionar una más amplia movilidad estudiantil. Los créditos se podrán obtener también en otras instituciones de educación superior, o bien en el ámbito del trabajo, siempre y cuando ello esté reconocido por las universidades receptoras.

4. Promoción de la movilidad para estudiantes, profesores, investigadores y personal administrativo, eliminando los obstáculos para el ejercicio del libre intercambio con particular atención a:
 - El acceso a oportunidades de estudio, formación y servicios para los alumnos.
 - El reconocimiento y valoración de los períodos de estancia en instituciones de investigación, enseñanza y formación europeas, sin menoscabo de los derechos estatutarios para los profesores, investigadores y personal administrativo.
5. Promoción de la cooperación europea con aseguramiento de la calidad orientada a desarrollar criterios y metodologías comparables.
6. Promoción de las dimensiones europeas necesarias en educación superior, particularmente dirigidas al desarrollo curricular, cooperación entre instituciones, esquemas de movilidad y programas de estudio, integración de la formación e investigación.

La **Declaración de la Sorbona** y la **Declaración de Bolonia** inician un proceso de convergencia hacia la construcción del «Espacio Europeo de Educación Superior», que deberá quedar concluido antes del año 2010.

Tiempo después, los ministros europeos responsables de la educación superior, se reunieron nuevamente en Praga (2002) para evaluar el progreso alcanzado y fijar direcciones y prioridades para los años venideros. En esa oportunidad, aceptaron como miembros a Croacia, Chipre y Turquía con lo que el grupo de países comprometidos en este esfuerzo de construcción ascendió a 32.

Los ministros de educación reafirmaron que los esfuerzos de promover la movilidad deben continuarse para permitir a los estudiantes, profesores, investigadores y personal administrativo beneficiarse, a través de la educación superior, de la riqueza del área europea incluyendo sus valores democráticos, la diversidad de culturas e idiomas y la pluralidad de los sistemas educativos superiores. Tomaron nota de las posibilidades de movilidad ofrecida por los programas de la Comunidad Europea y el progreso alcanzado en este campo.

Valoran, especialmente, cómo el trabajo sobre garantía de calidad se está llevando adelante. Reconocen la necesidad de cooperar para abordar los desafíos causados por la educación transnacional. La **Declaración de Praga**, recoge las conclusiones de las reuniones llevadas a cabo por la CRUE en Salamanca ³ (2001), la Convención de Estudiantes de Goteborg (2001) y las actividades de la Asociación Europea de Universidades, EUA.

Apoyan la idea de que la educación superior debe considerar el interés público y seguir siendo una responsabilidad pública, donde los estudiantes son miembros de pleno derecho.

Manifiestan que Europa necesita estar en posición de atraer los mejores cerebros de todo el mundo; por ello se requiere el retiro rápido de las regulaciones de la inmigración inadecuada y del mercado de trabajo.

La competitividad de la educación requiere una autonomía directiva más verdadera, un marco regulador flexible y un financiamiento justo. Demanda también transparencia y una

³ En la reunión de Salamanca (29-30 de marzo de 2001), se aprobó que el Espacio Europeo de Educación Superior debe tener los siguientes principios: autonomía con responsabilidad; preservar a la educación como un servicio público; la enseñanza superior se sustenta en la investigación y la articulación de la diversidad. Se acordó también mantener la calidad como pilar esencial, lograr la confianza y la pertinencia, propiciar la movilidad, establecer la compatibilidad de las cualificaciones a nivel de pre-grado y de posgrado, y ser atractivo.

revisión de la comercialización en relación con las realidades y valores de la educación superior europea, tales como la diversidad cultural, orientación de la investigación y responsabilidad social.

La competencia debe ser aceptada, promovida y sostenida por mecanismos confiables en la garantía y la calidad, al interior y al exterior de Europa.

Acentúan la necesidad de la cooperación europea y de la confianza mutua en los sistemas nacionales y la aceptación de estos sistemas mediante las prácticas de evaluación y de los mecanismos de acreditación y certificación.

Han invitado a otras instituciones, como las agencias nacionales y a la Red Europea de Garantía de Calidad en Educación Superior (ENQA), para cooperar con los cuerpos correspondientes de los países que no son miembros de ENQA, en busca de un marco común de referencia y diseminar una mejor práctica.

Observan que las actividades recomendadas en la **Declaración de Bolonia**, referentes a la estructura del grado, se han tratado extensamente en la mayoría de los países. En este sentido confirmaron que los programas de posgrado –maestría y doctorado– pueden poseer diversas orientaciones y varios perfiles para responder a la pluralidad de las necesidades del mercado de trabajo y académico, así como a los intereses y expectativas individuales, de conformidad con lo concluido en el seminario de Helsinki (febrero de 2001).

Los ministros han afirmado también que los estudiantes deben participar en el proceso e influenciar la organización y contenido de la educación, las universidades y otras instituciones de educación superior.

También han reconocido la necesidad de una perspectiva de aprendizaje a lo largo de toda la vida. Para la Europa actual, construida sobre una sociedad basada en el conocimiento y la economía, las estrategias de aprender a lo largo de toda la vida son necesarias para hacer frente a los desafíos de la

competitividad, el uso de nuevas tecnologías, el mejoramiento de la cohesión social y el logro de igualdad de oportunidades, y aseguramiento de la calidad de la vida.

Eligieron Berlín como sede para la siguiente reunión, que se llevó a cabo en septiembre del año 2003, teniendo como objetivo revisar el avance, las direcciones y las prioridades del sistema para las etapas siguientes del proceso.

En esa oportunidad, los ministros analizaron los avances logrados en el proceso de convergencia de los sistemas universitarios europeos y definieron las líneas de trabajo para el año en curso y el próximo, hasta la Conferencia de Noruega el próximo año (2005). Éstas son:

- Avanzar en los sistemas de garantía de la calidad en la estructura de los estudios universitarios en dos ciclos: licenciatura y posgrado; y
- Avanzar en el reconocimiento de títulos y períodos de estudio.

Siete nuevos países (Albania, Serbia y Montenegro, Bosnia-Herzegovina, la Antigua República Yugoslava de Macedonia, Andorra, Rusia y el Vaticano) se han integrado al proceso que actualmente reúne a 40 países europeos, quienes seguirán trabajando en el proceso de Construcción del Espacio Común Europeo de Educación Superior, al que invitan a sumarse a otras naciones, tanto del continente europeo, como de diversas áreas geográficas de Latinoamérica y del Caribe, que han participado como invitados en esta Cumbre.

Cabe señalar también, que desde el inicio del proceso, otras reuniones académicas se han llevado a cabo al interior de los sistemas educativos de algunos países europeos, con el propósito de adecuar los sistemas educativos a los nuevos lineamientos del Espacio Común Europeo de Educación Superior. ●

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Declaración de la Sorbona.**, París., mayo de 1998.
- Declaración de Bolonia de los Ministros de Educación Superior.**, 19 de junio de 1999.
- Student Goteborg Declaration.**, 25 de marzo de 2001.
- Declaración de Gaz.**, European University Association., Lnenven, 4 de julio de 2003.
- Mensaje de la Convención de Salamanca de las Instituciones Europeas de la Educación Superior.**, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España., Madrid., 20 de marzo de 2001.
- Declaración de Praga de los Ministros Europeos de Educación.**, 19 de mayo de 2001.
- La Conferencia de Berlín acelera el proceso de construcción del espacio europeo de educación superior.** Ministerio de Educación., Cultura y Deporte de España., Madrid., 19 de septiembre de 2003.
- NOTA: Cabe señalar que la mayor parte de los documentos citados se obtuvieron por Internet a través de: <http://www.google.com> y el boletín <http://educaweb.com/>

LA ACCIÓN EDUCADORA Y POLÍTICA DEL RITO, EN LA ANTIGUA CHINA

Mónica del Carmen Meza Mejía

RESUMEN

El sólido hilo que trenzaba –tejiendo– la antigua sociedad china, era el rito. La clase noble custodiaba los valores de la civilización y era el soberano el mediador entre el cielo (máxima deidad china) y el pueblo. Sólo los gobernantes eran hombres divinos: sólo ellos podían ser *caballeros*.

Contrario a la tradición, Confucio creía que cualquier hombre, si era íntegro, justo y bondadoso, llegaría a ser un caballero. En la ruta que conduce a la adquisición de la virtud y la sabiduría, el *rito* juega un papel fundamental.

El rito –*li*– es el principio que equilibra armónicamente al «hombre superior». El valor educativo del *li* en la antigua China, radicaba en el hecho de que el rito manifiesta una representación cuya perfección formal, es reflejo de la unidad armónica entre el interior y el exterior de quien lo realiza. El *li* es como la síntesis, pues, de todas las virtudes.

INTRODUCCIÓN

La antigua sociedad china poseía una intensa vida religiosa y de ceremonial, en la que participan todas las clases sociales. Los ritos festivos y celebraciones «eran vínculos que cruzaban la división de la sociedad¹ y unían a todos los chinos en una gran civilización»².

¹ La sociedad china se divide en la clase noble –duques (*kung*), príncipes (*bou*), marqueses (*po*), condes (*tzu*) y barones (*na*)–; los campesinos (*nung*); los comerciantes (*shang*); los artesanos (*kung*); y, apenas reconocidos como hombres verdaderos, se encuentran los esclavos que ni siquiera aparecen en la división tradicional de clases sociales establecida a finales de la antigüedad (Franke, H. y Trauzettel, R., *El imperio chino.*, pp.32-34).

² Schafer, E., *La China antigua.*, p.42.

La clase dirigente mantenía los valores fundamentales de tal civilización. Algunos de estos valores eran: el respeto, el amor filial, la realeza, la corrección en el cumplimiento ritual, entre otros. Quien mantenía bajo su cargo la máxima serie de funciones rituales era el soberano supremo —*wang*— que, antes del siglo VI a.C., se creía recibía del cielo (principal deidad de los chinos) el mandato de gobernar en su nombre —*t'ien-ming*—.

De modo que los gobernantes en la cultura china, anterior a dicho siglo, «eran hombres, pero hombres divinos, servían de intermediarios entre su padre espiritual, el cielo, y el mundo de verdad, llamado “bajo el cielo”»³. El medio que comunicaba al soberano con sus divinidades y al gobernante con su pueblo, era el comportamiento ritual. Por eso, la corrección en el cumplimiento del rito reforzaba el ejercicio de la función pública y, en una primera instancia, otorgaba soberanía al gobernante.

Los antiguos chinos creían que si una nación era virtuosa, el cielo derramaría muchos dones sobre ella; contrario a esta situación, si la sociedad se alejaba de la virtud, pronto sufría calamidades (sequías, inundaciones, hambres, etcétera). En consecuencia, explica Creel⁴, quedaba establecido, teóricamente, el principio de que los gobernantes —Hijos del cielo: *T'ien-tse*— existían para servir al pueblo, antes que a la inversa, y que retenían sus poderes sólo en depósito, como una especie de usufructo, susceptible de revocación si no hacían buen uso de ellos.

En la tradición china preconfuciana, se esperaba que todo gobernante fuera un *Hsün-tzu* —literalmente «hijo de soberano»⁵—. El término, tiene un significado bastante similar al sentido originario de nuestro vocablo «caballero». Designa a un hombre de buena cuna, cuyos antepasados han pertenecido a un estrato social alto. De hecho, según las creencias de la

³ *Ibidem*, p.79.

⁴ Creel, H. G., **El pensamiento chino desde Confucio hasta Mao tse-tung**, p.30.

⁵ Franke, H. y Trauzettel, R., **op.cit.**, p.42.

época, sólo quien poseyera origen semejante, podía convertirse en caballero, y ningún caballero podría degradarse de tal condición, por muy vil que fuese su comportamiento⁶.

Contrario a la tradición, Confucio (551-479 a.C.) consideraba que cualquier hombre llegaría a ser un caballero si era íntegro, justo y bondadoso. Con esta convicción, el sabio chino cambió la usanza de considerar al *Hsün-tzu*, sólo por su linaje. Afirmaba que para llegar a ser un *Hsün-tzu*, había que esforzarse, estudiar y formar el carácter. Estas dos últimas ideas las sintetizaba: «purificando virtud, investigando cosas»⁷. Por tanto, a partir de entonces, cualquiera podía llegar a ser un caballero, si se hacía digno de ello.

En la etapa preconfuciana, la pauta tradicional para alcanzar el rango de caballero –tanto de los hijos de los reyes y aristócratas como de los hombres destinados a ser funcionarios menores en las cortes– se lograba, al parecer, mediante la enseñanza de técnicas que les permitieran desempeñar las funciones esperadas, según sus cargos. Confucio, en cambio, no se ocupó meramente de instruir y adiestrar a sus alumnos, sino de educarlos, en el sentido de «desarrollar y cultivar mental y moralmente, ampliar, fortalecer y disciplinar»⁸. Con ello, Confucio pretendió orientar a sus discípulos en la costumbre de la formación del caballero, pero también buscó educarlos para que supieran decidir bien a la hora de ejercer algún mandato que se les asignara.

Aunque los dos caminos tienen por objeto preparar al alumno para la vida pública, en el sistema tradicional se esperaba que el individuo fuera un simple instrumento de su soberano, poniendo en práctica lo que el príncipe deseaba que se hiciera y administrando el gobierno de la forma acostumbrada. Como contrapunto, en el sistema de Confucio, se esperaba que los alumnos desempeñaran el papel dinámico

⁶ Creel, H.G., *op.cit.*, p.41.

⁷ Yáñez, M., *Confucio.*, p.23.

⁸ Creel, H. G., *op.cit.*, p.41.

de perfeccionar cualquier gobierno en el que participaran y hacer que el ejercicio de éste sirviera a las necesidades del pueblo. «A este fin, era evidente que habían de prepararse para tan arduo cometido desarrollando al máximo su carácter, su inteligencia y su espíritu de iniciativa. No bastaría el mero adiestramiento en técnicas rutinarias»⁹. Como vemos, a partir de entonces el hombre llamado a gobernar, no designaba ya a una categoría social, sino a una cualidad moral –la del saber prudencial que, en el pensamiento de Confucio, se sustentaba como base de la sabiduría–. Un verdadero caballero es sabio, afirmaba él mismo, en la medida en la que «predica lo que practica»¹⁰.

La base de tal cualidad moral parte del conocimiento de uno mismo, de conocer la verdad de las cosas, de la rectitud de intención de hacer lo bueno y lo justo, y del esfuerzo para lograr la mejora individual-social. Para conseguirlo, aconseja el maestro chino, hay que aprenderlo desde el hogar en las relaciones filiales, como lo señala en las **Analectas**¹¹: «Un hombre que respeta a sus padres y a sus mayores difícilmente estará inclinado a desafiar a sus superiores. Un hombre que no esté inclinado a desafiar a sus superiores nunca fomentará una rebelión. Un caballero-sabio trabaja en lo esencial; una vez que

⁹ *Ibidem*, p.42.

¹⁰ **Analectas.**, 2. 13.

¹¹ Las **Analectas** (recopilación) –también llamadas «Libro de los Coloquios» o «**Lun-Yu**– son una serie discontinua de afirmaciones breves, diálogos y anécdotas cortas. Es un texto recopilado por dos generaciones sucesivas de sus discípulos, a lo largo de unos 75 años tras la muerte de Confucio, lo cual significa que la recopilación probablemente se completa un poco antes, o alrededor, del año 400 a.C. «El texto es como un edredón multicolor hecho de piezas: son fragmentos que han sido cosidos juntos por diferentes manos, con una habilidad desigual, por lo que a veces existen algunas repeticiones, interpolaciones y contradicciones; hay algunos enigmas e innumerables grietas; pero en conjunto, se dan muy pocos anacronismos estilísticos: el lenguaje y la sintaxis de la mayoría de los fragmentos son coherentes y pertenecen al mismo período». Leys, S. *Introducción* en **Analectas**, pp.15-36. Para este trabajo, nos referimos al texto traducido por Alfonso Colodrón y editado por EDAF en 1998.

lo esencial está asegurado, se desarrolla la Vía¹². Respetar a los padres y a los mayores es la base esencial de la humanidad [ren]¹³.

La piedad filial —*xiao*— «sirve de fundamento tanto al edificio moral, cuyo remate es la virtud de humanidad, como a las instituciones políticas»¹⁴; *xiao* es consecuencia de una simbiosis de Estado y familia en donde «el primero proporcionaba la base ideológica y los medios para hacerla penetrar en todas las capas de la sociedad, y la segunda, al aceptarlas, se constituía en el bastión que conservaba el orden para el estado»¹⁵.

En la familia tradicional china debemos buscar la raíz de la virtud pública, virtud que no se aprende por coerción sino por aceptación de sentimiento y obligaciones que tienen su origen en lazos de parentesco. «Así es como sentimientos que no son ajenos a otras culturas, tales como el amor y la gratitud hacia los padres, el respeto hacia ellos —que hace acatar su autoridad—, en China se vuelven algo más que sentimientos naturales universales»¹⁶. Por lo mismo, la piedad filial adquiere un lugar privilegiado entre todas las virtudes humanas, y es, según Confucio, lo que distingue al ser humano de las demás criaturas. *Xiao* es, en total, como señala María Ángeles Galino¹⁷, «la base de toda educación» y «tiene hondas raíces en el alma china». Es el principio directivo para desarrollar el *jen*, la práctica del bien¹⁸,

¹² La «Vía» es el *Tao* o camino al cielo al cual se llega siendo recto y virtuoso en la vida. Su meta es la felicidad en el sentido de alcanzar el Bien. Comprende cortesía y moralidad. Así también el *Tao* incluye, por un lado, el código ético del individuo, y, por el otro, las normas de gobierno que determinan la medida más plena posible de bienestar y autorrealización para cada ser humano (Creel, H.G., *op.cit.*, p.47). Cabe señalar que este sentido del *Tao* es diferente al que da la escuela «taoísta», que lo consigue desde una actitud pasiva: «Haz sin hacer. Actúa sin acción...», *Tao Te King*, 63. Para este texto, nos remitimos a la versión e introducción de Ursula K. Le Guin.

¹³ *Analectas.*, 1. 2. Los corchetes son nuestros.

¹⁴ Redondo, E., *La educación en las antiguas culturas orientales.*, p.73.

¹⁵ Botton Beja, F., *Bajo un mismo techo. La familia tradicional en china y su crisis.*, pp.13-14.

¹⁶ *Ibidem*, p.14.

¹⁷ Galino, M.A., *Historia de la educación.*, tomo 1., p.21.

¹⁸ Fu, Pei-Jung., *Human nature and human education. On human nature as tending toward goodness in classical confucianism.*, p.20. La traducción es propia.

como un principio rector que busca la mejora en dos sentidos: el individual y el social, ya que para Confucio «el hombre moral no debe ser un número en la sociedad, sino un miembro colaborador de la misma»¹⁹.

El *jen* eleva al hombre a *Hsün-tzu* (caballero), al cultivarse a sí mismo y a *Shen-je* (sabio), al servir a otros. De donde, *Hsün-tzu* –caballero– y *Shen-je* –sabio– son prototipos del hombre chino educado, que se ordena a la ley natural y que está perfectamente unido con el cielo²⁰. «Cuando la naturaleza prevalece sobre la cultura, se tiene a un salvaje; cuando la cultura prevalece sobre la naturaleza, se tiene a un pedante. Cuando naturaleza y cultura están en equilibrio, se tiene a un caballero y a un sabio»²¹.

En la ruta que conduce a la adquisición de la virtud y la sabiduría, que dan forma al arquetipo del hombre educado, el rito juega un papel fundamental²². El rito –*li*– es el principio que lleva al equilibrio armónico de la fuerza reguladora y ejemplar que pertenece al caballero y al sabio, y juntos, al «hombre superior»²³. Para Confucio el cultivo intelectual es de escaso valor si no se acompaña del equilibrio emocional; es decir, de la educación de los sentimientos. El logro de tal equilibrio armónico depende de la educación en el *li*. La formación del caballero-sabio, señala Confucio, debe ser «disciplina» por medio de *li*; Por el *li* el hombre se prepara para salir fortalecido al mundo; puede mantenerse fiel a sus principios en cualquier trance y delante de toda tentación²⁴. «Estamos sin duda ante uno de los conceptos-clave de la concepción de la educación y de la forma de vida de la antigua China, y también ante un concepto central en la doctrina y forma de vida confucianas»²⁵.

¹⁹ Creel, H. G., *op.cit.*, p.45.

²⁰ Kun-Yu Woo, P., *The Metaphysical foundations of traditional chinese moral education*, p.8. La traducción es propia.

²¹ *Analectas*, 6. 18.

²² Botton Beja, F., *op.cit.*, p.17.

²³ Redondo, E., *op.cit.*, p.74.

²⁴ Creel, H. G., *op.cit.*, p.46.

²⁵ Redondo, E., *op.cit.*, p.76.

La palabra «*li*» es polisémica y resulta difícil traducirla de forma literal en nuestro idioma. Es la correcta realización de las ceremonias, en tanto el conjunto de reglas de conducta adecuadas según las enseñanzas de los maestros y recogidas en el canon del **Li-King** o libro de los ritos²⁶ y en los clásicos confucianos²⁷. Es también lo que el Estado considera la guía para la conducta pública y para la misma ley²⁸. El Li sigue de cerca las cinco relaciones básicas, fundamento de la sociedad china²⁹: amor entre padre e hijo; deber entre gobernante y súbdito; recato entre marido y mujer; respeto entre hermano mayor y hermano menor; confianza entre amigos.

Por consiguiente, *li* equivale a «costumbre» y «ceremonia» o «etiqueta»³⁰. En el primer sentido, el de «costumbre» se asemeja a «hábito», algo bueno que se repite muchas veces; en el segundo sentido «ceremonia» o «etiqueta», se asemeja a «cortesía», «urbanidad». «Pero además el *li* incluye no sólo los ritos y costumbres, sino también su fundamento: la norma o disciplina moral individual y el ordenamiento político o estructura social en los que aquéllos se basan»³¹. A este fin combinadas, las normas de moralidad y de urbanidad o cortesía, se refuerzan entre sí.

De esta forma se continúan y complementan el ámbito privado de la familia y el ámbito público del Estado. Las normas de conducta que impone el *li* son aprendidas y practicadas

²⁶ El **Li-King**, desarrolla cada uno de los géneros de ceremonia (bodas, funerales, audiencias, peticiones de mano, fiestas populares, vestimenta, sacrificios, protocolo de los huéspedes, protocolo del ejército, etcétera), de modo que quien lo observe pueda aspirar a proceder en todo momento como es debido, esto es, de acuerdo con las costumbres autorizadas (Galino, M. A., **op.cit.**, tomo 1, p.24).

²⁷ Los clásicos confucianos son obras atribuidas a Confucio y a sus discípulos: 1) El **Lun-Yu**, al que ya nos hemos referido en una cita previa. 2) El **Ta-Shio** o «Gran Estudio», también llamado **Ta Hsueh** (Gran Enseñanza). 3) El **Tchun-yung** o «Libro del Justo Medio» o «Doctrina del Justo Medio». 4) El **Meng-Tsé** o «Libro de Mencio», principal discípulo de Confucio (Redondo, E., **op.cit.**, p.80).

²⁸ Botton Beja, F., **op.cit.**, p.14.

²⁹ Cfr. *Ibidem*, p.16.

³⁰ Redondo, E., **op.cit.**, p.76.

³¹ *Idem*.

dentro de la familia, pero a la vez están registradas en los clásicos confucianos estudiados por todos los que aspiran a un puesto público, porque las mismas cualidades fundamentales que son necesarias para establecer la base moral de la autoridad en el gobierno, pueden encontrarse en las relaciones familiares. «El imperio tiene sus bases en el Estado, el Estado en la familia y la familia en el individuo»³², sanciona el pensamiento confuciano. De tal suerte, el *li* es un acto humano en donde concurren el intelecto, la voluntad y la corporeidad; es una actitud vital susceptible de enseñarse y aprenderse, y el modo como se logra su perfección, es mediante una práctica constante. Es, por ello asimismo, un acto educativo, además del de gobierno.

La educación supone unos modelos y se vale de unos recursos para reproducirlos. En el caso de la enseñanza y del aprendizaje del *li*, podemos referirnos a dos ejemplos que nos explican la función del rito en la formación del caballero-sabio: el primero, en la práctica del tiro al arco. El segundo, en el barrido con escoba.

En la antigua China, el tiro al arco se consideraba como el mejor medio para el dominio del rito. Las grandes pruebas de tiro al arco tenían como objetivo algo muy diferente a dar en el blanco; «atestiguan la mentalidad formal en estado puro»³³; transforman el tiro al blanco en una disciplina interior, subordinado el éxito a la sincronización de los movimientos de cada participante en el conjunto de los gestos de los demás, a fin de contribuir a la armonía general. Ejecutado con música, podía considerarse como una verdadera coreografía. En el tiro al arco sólo ganaba el participante que pensaba menos en la victoria que en someterse a esa sintonía en la que, ante todo, importaba seguir el ritmo, de manera que «un ejercicio

³² Botton Beja, F., **op.cit.**, p.16.

³³ Jean, L. P., **Los funcionarios divinos: Política, despotismo y mística en la China antigua.**, p.137.

que tenía por principio la mentalidad teleológica se sometía a la tiranía de la expresión formal»³⁴. El propio proyecto de competición, nos refiere a la subordinación del espíritu a unos comportamientos que tienen como objetivo el respeto a la comunión formal del conjunto. Por razón de lo expuesto, percibimos que educar por medio del *li* «es crear unos comportamientos estereotipados que, debido a que están calcados de la armonía natural, jamás pueden enfrentarse»³⁵.

Del mismo modo, el barrido formaba otro elemento indispensable, fundamental, de toda formación del niño chino para llegar a ser un hombre educado. El barrido con escoba era considerado un acto delicado y de una moral elevada. La actividad del barrido, describía cómo realizar a la perfección ese acto, al grado de convertirlo en ceremonia. Se examinaba minuciosamente cada gesto, se explicaba su razón de ser, la posición del cuerpo y la forma de proceder según el tamaño de las habitaciones. El barrido llevaba en sí mismo una lección, la mayor de las lecciones, más eficaz que cualquier clase expuesta con conceptos abstractos de moral. Expresaba, concretamente, una relación con el prójimo. Si los gestos se describían con lujo de detalles era porque transmitían un mensaje, cuyo sentido era bien intencionado. Esta tarea humilde no constituía, en modo alguno, un medio de rebajar el orgullo o de quebrantar las voluntades, como tampoco tenía por objeto manifestar una condición servil del discípulo para con su maestro. Permitía, en todo caso, delimitar los rangos y los deberes de cada uno y, por la minuciosidad de los gestos que requería, formaba una preparación a la actividad ceremonial. «No dan una lección de humildad, sino de urbanidad»³⁶.

Por lo explicado, los movimientos rituales, se orientan en una doble dirección. Por un lado, el rito está dirigido a dar un

³⁴ *Idem*.

³⁵ *Ibidem*, p.138.

³⁶ *Ibidem*, p.152.

orden interior, norma disciplinar de la vida privada y a regular el comportamiento externo, como norma de conducta y de urbanidad y de convivencia social. «En el primer sentido, el **li** disciplina las pasiones, creando o restaurando el orden interior; en el segundo sentido, el **li** crea o restaura el orden exterior, el orden social»³⁷.

El valor educativo del **li** en la antigua cultura china, radicaba en el hecho de que el rito manifiesta una representación cuya perfección formal de quien lo realiza, es reflejo de la unidad armónica que hay entre su interior y lo exterior. No en balde, el gobernante tenía bajo su cargo las máximas funciones rituales en su reino; es decir, por medio de la corrección en los ritos, el gobernante creaba una red de correspondencia entre realidades de diferente orden: ordenaba la sociedad con la ley natural; esto atendiendo a la visión cósmica china, que integraba, por equilibrio armónico, universo, individuo, familia y pueblo; transmitía la tradición de generación en generación y creaba los vínculos que unían a todos los chinos, sin importar su condición social. También, como el **li** es un conjunto de comportamientos rituales que se acatan por toda la sociedad, inferimos que cumple una función ejemplar paradigmática que se transmite en cascada. «Si el príncipe es personalmente correcto, regirá su Estado sin decretar leyes. Si es personalmente incorrecto, aunque promulgue leyes, éstas no serán observadas»³⁸. Por el **li**, el gobernante mostraba a su pueblo que «sabía ser» lo que se esperaba de él y «sabía estar» a la altura del digno cargo que se le había encomendado porque, como reflejo de su virtud personal-social, dependía el futuro de su pueblo.

³⁷ Redondo, E., **op.cit.**, p.76.

³⁸ Capitán Díaz, A., **Historia del pensamiento pedagógico en Europa. Desde sus orígenes al precientifismo pedagógico de J. H. Herbart.**, p.10.

De esta manera, el rito complementa y enriquece una competencia que apunta sólo a la mera tarea especializada: la humaniza con un fuerte contenido moral. Un «hombre superior», «amplía su conocimiento por medio de la literatura [por medio del estudio] y se refina con el ritual [con la norma moral]; por ello, no es probable que se equivoque»³⁹. Es así que el gobernante de la antigua China, por medio del *li*, realizaba un doble acto: el de educación y el de gobierno⁴⁰, ya que el *li* es como la síntesis de todas las virtudes.

Comentamos por último, la gran similitud que encontramos en el pensamiento oriental y en el del ideal del humanismo occidental, que busca el bien personal aunado al bien de la comunidad a través de la práctica de la virtud, que se forma en torno a cuatro referentes universales: Unidad, Verdad, Bien y Belleza. ●

³⁹ **Anacleas.**, 6. 27. Los corchetes son nuestros.

⁴⁰ Jean, L. P., **op.cit.**, p.135.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Analectas**, versión y notas de Simon Leys., Madrid., EDAF., 1998.
- CAPITÁN DÍAZ, A., **Historia del pensamiento pedagógico en Europa. Desde sus orígenes al precientifismo pedagógico de J. H. Herbart**., Madrid., Dykinson., 1984.
- CREEL, H.G., **El pensamiento chino desde Confucio hasta Mao Tse-tung**., Madrid., Alianza., 1976.
- FU, Pei-Jung., «Human nature and human education. On human nature as tending toward goodness in classical Confucianism», en Van Doan, T.; Shen, V. y McLean, G. F [eds.], **Chinese foundations for moral education and character development**., The Council for Research in Values and Philosophy., Washington., 1991., pp.19-28.
- GALINO, M.A., **Historia de la educación**., Tomo 1., Edades Antigua y Media., Madrid., Gredos., 1960.
- JEAN, L., **Los funcionarios divinos: Política, despotismo y mística en la China antigua**., Madrid., Alianza., 1991.
- KUN-YU WOO, P., «The Metaphysical foundations of traditional chinese moral education», en Van Doan, T.; Shen, V. y McLean, G.F. [eds.], **Chinese foundations for moral education and character development**., The Council for Research in Values and Philosophy., Washington., 1991., pp.7-18.
- Tao Te King**, versión e introducción de Ursula K. Le Guin., Barcelona., Debate., 1999.
- REDONDO, E., «La educación en las antiguas culturas orientales», en Redondo García, E. [dir.], **Introducción a la Historia de la Educación**., Barcelona., Ariel., 2001, pp.53-119.
- SCHAFER, E. H., **La China Antigua**., Amsterdam., Proost and Brandt N. V., 1968.
- YÁÑEZ SOLANA, M., **Confucio**., Madrid., Edimat., 2003.

LA CONFORMACIÓN DEL «NOSOTROS» EN EL AULA

María Eugenia Ocampo Granados

RESUMEN

Generar una conciencia y una eficacia de comunidad de *nosotros* en el aula es una tarea que implica, en su aspecto negativo, comprender cómo se dan los obstáculos para su conformación, que pueden tener su origen en enfoques individualistas o totalitaristas. Para construir el *nosotros*, es necesario descubrir el modo en que se realizan las dimensiones de la comunidad, tanto la interpersonal como la social, mediante el fomento de la experiencia de mostrar, trabajar y captar el valor de un bien en común.

INTRODUCCIÓN

¿Cómo generar una conciencia y una eficacia de comunidad –de *nosotros*– en el aula? ¿Experimentamos la realidad de conformar un *nosotros*? ¿somos capaces de actuar como un *nosotros*? En este ensayo queremos reflexionar en torno a los elementos fundamentales que soportan la conciencia y la eficacia del *nosotros* –dimensión comunitaria– en el aula. Para lograrlo, partimos de los estudios antropológicos de Karol Wojtyła¹, quien se caracteriza por profundizar en el análisis y la síntesis interdisciplinar de la persona y la comunidad –en su ser y en su dinamismo–. Estos estudios prestan elementos conceptuales y metodológicos con los cuales se posibilita una reflexión más radical sobre la experiencia que el educador tiene del modo en que se refleja y construye el *nosotros*.

¹ Nos referimos principalmente a los escritos filosóficos de K. Wojtyła: **Persona y acción** y **La persona: sujeto y comunidad**.

Wojtyla parte de la experiencia de la persona en la acción.

(...) habiendo escogido como punto de partida, la experiencia de la persona, Wojtyla se encuentra en disposición de practicar una filosofía que es una reflexión sobre la experiencia y que halla su criterio de verdad en el reconocimiento y en la confirmación que de ella haga la experiencia del otro, del lector como de todo otro hombre...².

El desarrollo de este escrito se enmarca en la Filosofía de la Educación, la cual parte de la reflexión sobre la experiencia pedagógica y sigue su propio discurso lógico, de carácter práctico-teórico. Cuando se topa con conceptos nucleares tales como persona, libertad o virtud, toma la referencia necesaria a la Ética o la Antropología³.

Al finalizar cada uno de los subtemas se expondrán, en un recuadro, preguntas que pretenden concretar la reflexión que el lector requiera hacer sobre su experiencia en la actividad de enseñanza⁴, para ayudar a la comprensión del cómo se conforma la experiencia de la conciencia y la eficacia de ser un *nosotros*, en las variadas actividades que se desarrollan en el aula.

LA NEGACIÓN DEL NOSOTROS

En términos generales, la negación del *nosotros* puede tener su origen en dos enfoques omnicomprendivos: el individualismo y el totalitarismo.

Ambos enfoques están presentes en diversas combinaciones en las configuraciones sociales, políticas, económicas y culturales, así se trate de sociedades en las que predomina el sistema mercantil o de aquéllas en donde existe una mayor

² BUTTIGLIONE, R., **El pensamiento de Karol Wojtyla.**, p.146.

³ NAVAL, C., et. al., **Filosofía de la Educación.**, p.15.

⁴ K. Wojtyla nos dice que: «La experiencia humana es siempre una comprensión de lo que pruebo...».

intervención del Estado. El individualismo y el totalitarismo permean, también, las instituciones y organizaciones culturales en las que se desarrollan las personas, y desde luego también se observan en las manifestaciones de quienes, por su edad o situación sociolaboral, pertenecen a sistemas de educación formal.

El enfoque individualista puede caracterizarse desde diversos aspectos⁵:

▶ *Del bien al que se dirige.* Considera al individuo como el bien supremo y fundamental, al que se deben subordinar todos los intereses de la comunidad o sociedad. Limita la participación en la medida en que aísla a la persona, que se concibe únicamente como individuo concentrado sobre sí mismo y sobre su propio bien, aislado del bien de los demás y de la comunidad.

▶ *De quién atenta contra el bien.* El bien del individuo se considera como si estuviera en oposición o contradicción con los demás individuos y su bien, o en el mejor de los casos, se considera que implica, esencialmente, la autopreservación, o la autodefensa.

▶ *Del fin de la acción con otros.* El existir y actuar junto con otros, es una necesidad a la que el individuo tiene que someterse, una necesidad que no corresponde a ninguna de sus propiedades positivas; tampoco el actuar y el existir junto con otros, sirve o desarrolla ninguna de las propiedades positivas del individuo. Para el individuo, los otros son una fuente de limitación; puede incluso dar la impresión de que representan el polo opuesto en una serie de intereses enfrentados.

▶ *De la conformación del nosotros.* Si se forma una comunidad, su propósito es proteger el bien del individuo del peligro de los otros. Desde el punto de vista individualista, puede decirse que no existe una propiedad que permita a la persona realizarse a sí misma al actuar junto con otros.

⁵ Cfr. WOJTYLA, K., **Persona y acción**.

Al comentar la obra de Wojtyła, Gryegel⁶ destaca lo deplorable que resulta el que problemas como los derechos humanos y como el de la familia, se conviertan tan sólo en problemas técnicos; es decir, todo se reduce a cómo lograr extraer del *otro*, el mayor placer posible con el mínimo esfuerzo y sin asumir responsabilidad alguna. Es ésta, la negación total de la comunidad⁷. El hombre que niega de este modo la comunidad y se encierra en el mundo de sus intereses privados era llamado por los griegos *idiotes*, un idiota.

En este sentido, en un colectivo humano en donde el conflicto y el disenso se resuelvan principalmente mediante procedimientos técnicos⁸, más o menos sofisticados, con la finalidad de defender los intereses de las partes –sin referencia a una jerarquía de bienes objetivos considerados atentamente desde el contexto específico–, podría tener su punto de partida un enfoque individualista.

Experiencias

*¿Qué procedimiento utilizamos para resolver problemas o aceptar propuestas? ¿Compromete a quienes no están de acuerdo? ¿Eleva la conciencia del **nosotros**? ¿Fomentamos la realización de actividades en las que se obtienen beneficios que atañen, en primer lugar, a todo el grupo y, en segundo término, al sujeto individual?*

ENFOQUE TOTALITARISTA

Entre los rasgos dominantes del totalitarismo pueden considerarse:

⁶ GRYGIEL, S., **La voz en el desierto**. Postscriptum al magisterio de Juan Pablo II., p.87.

⁷ WOJTYLA, K., **Amor y responsabilidad**., p.31.

⁸ En este tema, tienen relevancia los conceptos de J. Rawls acerca del velo de la ignorancia y lo justo, conceptos que remiten a la solución de conflictos mediante el estricto seguimiento de procedimientos previamente consensuados.

► *Del bien al que se dirige.* El totalitarismo considera que el bien común es un bien incompatible con el individuo, quien solamente está interesado en su bien particular.

► *De quién atenta contra el bien.* El individuo es percibido como el principal enemigo de la sociedad y del bien común. La realización por tanto del bien común presupone, frecuentemente, el recurso a la coerción.

► *De la conformación del nosotros.* La comunidad está para limitar la actividad del individuo –la búsqueda de su bien particular a costa del bien común–.

Desde este enfoque existe una primacía de la estructura y la finalidad social por encima del sujeto personal y de su capacidad de vincularse responsablemente –con libertad– a las diversas comunidades en que se desenvuelve.

Si bien este enfoque puede identificarse en regímenes totalitarios, también se desarrolla en sociedades donde parece que existen condiciones para el ejercicio de la libertad, pero que consideran a la sociedad y a la comunidad como realidades impuestas al ser personal.

Experiencias

¿Con frecuencia partimos del presupuesto de la falta de interés de los alumnos por contribuir al bien común? ¿Consideramos posible el que las personas se muevan por motivos valiosos y superiores al bien individual e inmediato? ¿Nuestra concepción del egoísmo natural de la persona no se convierte en profecía autocumplida?

Hemos tratado de mostrar cómo los enfoques individualistas y totalitaristas desarrollan una progresiva negación teórica y práctica del sentido de la conciencia y eficacia de un *nosotros* que parte de la acción del ser personal.

LA COMUNIDAD: REALIDAD Y META

En el ensayo **La persona: sujeto y comunidad**⁹, Wojtyła distingue dos dimensiones de la comunidad, las relaciones interpersonales (*yo-tú*) y las relaciones sociales (*nosotros*), dimensiones ya conocidas por el lector en diversas experiencias, por ejemplo: la relación profesor-alumno, patrón-empleado, padre-hijo, esposo-esposa o de la comunidad académica, el grupo de clases, la familia, el equipo deportivo, etcétera.

La comunidad es una realidad; las relaciones *yo-tú* y las relaciones *nosotros* nacen en la base de hechos de convivencia y cooperación entre los hombres, y son parte, tanto de la experiencia del hombre, como de la comprensión de fondo (precientífica y a veces hasta prerreflexiva) de estas experiencias¹⁰.

La comunidad es también una meta, porque por comunidad se entiende no sólo la multiplicidad de sujetos, sino más bien la unidad propia de tal multiplicidad. La comunidad es concebida como esencial desde el punto de vista de la subjetividad de todos sus miembros.

En este sentido, tenemos la experiencia de los beneficios educativos que significa el desarrollarse en el contexto de un grupo en el que privan el compromiso personal –subjetividad– de sus miembros en la consecución de objetivos comunes –unidad–.

YO – TÚ

Yo soy tú, tú eres yo. La relación con el tú es, en su estructura y esencialmente, siempre en relación con un yo distinto, pero único en esta relación. El tú, en cuanto yo, puede relacionarse conmigo (a mi yo) como un tú, y entonces yo soy para él un tú. Por eso afirma la reversibilidad de la relación *yo-tú*, porque al salir hacia el tú, considerándolo como otro yo, se va constituyendo también la imagen del yo¹¹.

⁹ WOJTYŁA, K., «La persona: sujeto y comunidad», en **El hombre y su destino**.

¹⁰ *Ibidem*, p.79.

¹¹ *Ibidem*, p.79.

Así, en su forma fundamental, la relación *yo-tú* no me hace salir de mi subjetividad; al contrario, de alguna manera me enraíza más potentemente en ella. Ha de añadirse que la experiencia plena de la relación *yo-tú* tiene carácter recíproco y no sólo reversible.

Influencia en la educación. Sobre la base de la relación *yo-tú* puede desarrollarse también un proceso de imitación de modos personales, proceso muy necesario para la educación y la autoeducación, y, por eso para el perfeccionamiento de sí mismo, cuyo dinamismo original está enraizado en toda subjetividad personal.

Responsabilidad recíproca. Cuanto más profundo, íntegro e intenso es el vínculo en estas recíprocas relaciones del yo y del tú, cuanto más asume el carácter de confianza, de abandono, de una específica pertenencia (posible en la relación de persona a persona), tanto más crece la necesidad de la recíproca aceptación y afirmación del yo por parte del tú en su subjetividad personal. Sobre la base de la relación *yo-tú*, nace y se desarrolla también, en la misma naturaleza de la comunidad interpersonal, una responsabilidad recíproca de la persona por la persona.

*La meta: **communio personarum**.* En la relación *yo-tú* toma forma la auténtica comunidad interpersonal (en cualquier forma o variante). Si el yo y el tú persisten en la recíproca afirmación del valor trascendente de la persona (que puede definirse también como su dignidad), confirmando esto con los propios actos, entonces esta disposición merece el nombre de **communio personarum**.

Experiencias

¿El docente es consciente de que su enseñanza es reversible, que está enriqueciendo su ser personal, aun cuando la relación sea parcialmente recíproca? ¿El docente favorece la creación de un ambiente que fomente la experiencia de la responsabilidad por el otro, entre sus alumnos, o con sus colegas?

NOSOTROS

El *nosotros* son muchos sujetos que de algún modo existen y obran en común. En común significa que estas acciones –y con ellas también la existencia de muchos yo– están en relación con un cierto valor, que por esto merece el nombre de *bien común*¹².

Este bien común puede ser de muy diversa naturaleza, y aquellos bienes que miran más directamente a la responsabilidad por la persona concreta –por su formación– son quizá los más vinculantes, aunque casi cualquier bien en común puede tener como telón de fondo esta responsabilidad por la persona.

La relación de muchos yo con el bien común parece constituir el corazón mismo de la comunidad social. Gracias a esta relación, los hombres, viviendo su subjetividad personal –es decir, la multiplicidad de hecho de los yo humanos– tienen conciencia de constituir un nosotros determinado, experimentándose a sí mismos en esta nueva dimensión¹³.

En relación con este bien, la comunidad se manifiesta en el obrar y en el existir, bajo un nuevo perfil y junto a una nueva dimensión. Ésta es la dimensión social de la comunidad humana¹⁴. A través de esta dimensión comunitaria, cada persona se vincula con su peculiar subjetividad –con su elección y decisión libres– a un bien común.

A modo de conclusión, podemos sugerir algunos elementos necesarios para la conformación de un nosotros en el aula:

1. **Mostrar** que existe un nosotros.

Para conformar una conciencia y un modo de actuar propio de un nosotros, habrá que iniciar con la identificación de rasgos que manifiesten la presencia de enfoques individualistas o

¹² *Ibidem*, p.91.

¹³ *Ídem*.

¹⁴ *Ibidem*, p.92.

totalitaristas. Esto puede realizarse a través de la observación y la reflexión sobre las acciones de las personas en relación con el grupo.

Generar una autoconciencia del hecho de que nuestro modo de estar en esa comunidad es a través de nuestra vinculación con los otros yo (dimensión interpersonal), pero también por la vinculación que tenemos todos hacia intereses o valores comunes que operan como factores de cohesión (dimensión social).

2. Trabajar y reforzar *lo que existe de común.*

Otro momento de la conformación del *nosotros* es la elección y decisión personal de trabajar por un objetivo común definiendo con claridad la tarea (momento objetivo) y el nivel de compromiso al que se desea llegar (momento subjetivo).

3. Descubrir y valorar *la conformación del nosotros.*

El descubrimiento puede ser a veces una intuición¹⁵ por la que se capta el valor de la comunidad. Pero este descubrimiento y valoración del *nosotros* es fruto del intento de reflexión profunda acerca de nuestro actuar juntos, con miras a un bien al que todos nos dirigimos. ●

¹⁵ Wojtyla explica la *intuición* como un juicio no discursivo, que es muchas veces el medio a través del cual se capta un valor, más difícil de captar a través de un razonamiento. Se encuentra en nuestro conocimiento como si estuviera preparado de antemano y no formado por la razón. En este sentido puede hablarse de una experiencia cognoscitiva, que es muchas veces resultado de anteriores aventuras cognoscitivas, de los esfuerzos intencionales, a veces muy repetidos, por percibir un valor que, sin embargo, no llegaba a ser percibido. La intuición que se da a consecuencia de los procesos discursivos es como una recuperación de la verdad. Cfr. WOJTYLA, K., **Persona y acción.**, pp.171-172.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BUTTIGLIONE, Rocco., **El pensamiento de Karol Wojtyła.**, Madrid., Editorial Encuentro., 1992.
- GUERRA, Rodrigo., **Volver a la persona. El método filosófico de Karol Wojtyła.**, Madrid., Editorial Caparrós., 2002.
- GRYGIEL, Stanislaw., **La voz en el desierto. Postscriptum al magisterio de Juan Pablo II.**, Madrid., Editorial Encuentro., 1982.
- NAVAL D., Concepción; ALTAREJOS MASOTA, Francisco., **Filosofía de la Educación.**, Pamplona., EUNSA., 2000.
- WOJTYLA, Karol., **Amor y responsabilidad.**, Madrid., Editorial Razón y Fe., 1969.
- WOJTYLA, Karol., **La persona: sujeto y comunidad en El hombre y su destino.**, Madrid., Editorial Palabra., 1998.
- WOJTYLA, Karol., **Persona y acción.**, Madrid., Biblioteca de Autores Cristianos., 1982.
- WOJTYLA, Karol., **Esplendor de paternidad.**, Madrid., Editorial Lumen., 1990.

LA PEDAGOGIA HOY: RETORNO A LOS PRINCIPIOS Y ... ¡MAR ADENTRO!

María Pliego Ballesteros

RESUMEN

Cuando oteamos el horizonte y atisbamos algún peligro, la prudencia nos indica volver a los fundamentos, a las ideas *madre*, para no perdernos. Nuestra línea de pensamiento seguirá el sabio consejo de «recordar con gratitud el pasado, vivir con pasión el presente y abrirnos con confianza al futuro»¹.

EL PASADO Y EL PRESENTE

Toda conceptualización pedagógica parte de la idea que se tenga sobre el ser humano. Al elegir el realismo filosófico, nos situamos fuera del materialismo y del idealismo. El hombre es la síntesis de materia corpórea y de alma espiritual. Sus potencias sensitivas, además de las racionales –inteligencia y voluntad– lo colocan por encima de las bestias y por debajo de los ángeles. Su capacidad de leer dentro (*intus légere*) y captar la esencia de las cosas, trascendiendo la captación sensible de los accidentes, le hace posible llegar a la idea universal. Pero «todo conocimiento lleva en sí mismo el riesgo del error y de la ilusión (...) que no debemos subestimar» (Morín, 1999, p.17). Además, su apetito espiritual –su voluntad– escapa a la determinación de los instintos y lo hace libre para autodeterminarse al bien. En cuanto elige el mal –o más exactamente, un bien no debido–, aunque sea signo de libertad, en realidad éste lo esclaviza.

¹ JUAN PABLO II., *Novo Millennio ineunte*, 1

El marxismo definía contradictoriamente la libertad como «conciencia de la necesidad». Los filósofos materialistas no concebían esta grandeza de la dignidad humana: ser arquitectos del propio destino; negaban la capacidad de compromiso y la responsabilidad ante lo libremente elegido. Este modo de visualizar la existencia ha afectado mucho las relaciones humanas y las sigue afectando.

Ubi spíritus, libertas, es el lema de la Universidad Panamericana. Sólo afirmando la existencia real del espíritu, podemos afirmar la educación de la voluntad en la libertad. «La libertad nos ayuda a ser menos dependientes de nuestro entorno, a tener una plenitud interior más rica» (Frontodona, 2001 p.126).

El modernismo exageró el grito de la Revolución Francesa de 1789: *Liberté, Egalité, Fraternité*, como si se lo debiéramos a ella. El Cristianismo venía ya señalando la «libertad y gloria de los hijos de Dios; de la igualdad entre judíos y gentiles, hombres y mujeres, esclavos y libres»; y de la fraternidad cuyo fundamento último se encuentra en afirmar a Dios como Padre de todo el género humano.

El biologismo, el psicologismo, el sociologismo, la ingeniería educativa, polarizan la acción pedagógica y no logran el objetivo del perfeccionamiento integral.

El ser humano es ciertamente perfectible, pero si nos ocupáramos sólo de una parte de su naturaleza, en realidad no lo perfeccionaríamos, sino que estaríamos propiciando un cáncer deformante. La pedagogía integral se ocupa holísticamente de la persona humana, sin privarla ni de su corporeidad ni de su espiritualidad: immanencia y trascendencia; lo individual y lo social; la interioridad y la exterioridad.

La fragmentación y los reduccionismos antropológicos han hecho mucho daño a la pedagogía: la corporeidad, lo mismo que la espiritualidad; la razón, la voluntad, la afectividad; la búsqueda de la verdad, el bien y la belleza; las potencias naturales y las sobrenaturales en el orden de la gracia; el todo

y la parte, deben ser profundizados por el pedagogo que desee cumplir con su cometido profesional. Somos complicados, pero singulares e irrepetibles. La pedagogía que no fomente la unidad de vida, está condenada al fracaso. «El desarrollo de las ciencias que ha conducido a la fragmentación del saber, tiene también como consecuencia la disolución del hombre, hasta el punto de que se puede afirmar que hoy las ciencias estudian al hombre en ausencia del ser humano» (García Amilburu, 1996, p.29).

El psicologismo pedagógico ha contribuido con nuevas teorías del aprendizaje que enriquecen a la didáctica, pero si sólo nos importara esto, fragmentaríamos a la persona y no nos preocuparíamos de su inserción positiva en la sociedad, de su actitud de servicio para con ella, etcétera.

Otro punto a tener siempre presente es el conocimiento y el respeto por la ley natural. Muchas ideologías han desviado la atención a dicha ley y sus proposiciones se alejan de coadyuvar en la consecución del fin último. La naturaleza humana tiende a la felicidad, definida como posesión estable de todo bien y ausencia de todo mal. La experiencia nos muestra la imposibilidad de alcanzar dicho fin en esta vida, de ahí la necesidad de abrirnos a lo trascendente. La unanimidad de las culturas antiguas y actuales –a excepción del materialismo–, nos apuntan a una vida ulterior a la presente: la inmortalidad del alma fue probada filosóficamente por Platón. Por lo tanto, ésta es una verdad asequible a la luz natural de la razón y confirmada por la fe.

Cuando se concibe la vida superficialmente, se vive nada más que para el momento presente, de una manera egoísta, sin sentido de responsabilidad y sin amor a lo que otras culturas –además de la propia– nos han legado en herencia. En relación con la pedagogía, exacerbar la tecnología educativa, equivale a cierta idolatría por los *medios*, olvidándose de los *finés*. La didáctica, que es un *medio educativo*, está al servicio de la persona para facilitarle de algún modo su acercamiento a la unidad, verdad, bondad y belleza, es decir, a los trascendentales del ser.

Por ejemplo, una de las tareas más importantes del pedagogo, es la de ser formador de la conciencia moral. La ley natural desde el punto de vista ético, nos proporciona la ciencia necesaria para que actuemos en *con-ciencia*. Mucho se ha perdido en relación al dictamen de bondad o de maldad. Qué es el bien y qué el mal –afirman quienes propugnan por una *moral de situación*– depende de quién lo diga, de los intereses y caprichos del momento, de la *moda*, de la ideología en turno, etcétera. El relativismo subjetivista fue condenado al fracaso por los mismos griegos. Lo representaban como una serpiente que se enrosca comiendo su propia cola: está consumiéndose en un *sin sentido* lógico. «Todo es relativo» es una contradicción; luego, hay algo que no es relativo: que todo lo sea.

¡No! Es posible llegar a lo universal, válido para todos los seres humanos sin distinción de lugar y tiempo, si partimos de su naturaleza. Lo que ennoblece a la persona, lo que le ayuda a alcanzar su fin y colmar su sed de infinito, es bueno, objetivamente hablando. ¿Y quién se atreve a decir lo que conviene a toda la pluralidad de seres humanos, de diferentes razas, épocas, circunstancias, etcétera? Nada menos que su Autor. El Decálogo está vigente. Quien lo obedece alcanza, ya desde esta vida, una paz interior y una seguridad de ir por el camino que conduce a su fin eterno. No es fácil ni sencillo, pero cierto sí que lo es. La época postmoderna presume de haber superado tabúes y considera capitidismos o retrógradas a quienes tornan a los principios y estudian la historia de los personajes que han alcanzado las cimas de la cultura. Ojalá no nos importen sus crítica insulsas y continuemos dirigiendo el timón de nuestra nave sin permitir que otros nos manipulen y nos gobiernen. «Desde esta perspectiva carece de sentido la contraposición entre ser y deber: el ser reclama al deber para realmente ser» (Altarejos Francisco, 1998, p.90).

EL FUTURO

«Donde haya un ser humano, hay trabajo para un pedagogo». Esta frase que escribí y enseñé hace tiempo, sigue teniendo actualidad, y más, cuando constatamos que los índices de desempleo van *in crescendo*.

El trabajo de cada persona «tiene un fundamento ético-social, debe respetar las normas morales que aseguren resultados honestos y duraderos en beneficio de toda la comunidad y no deben ser valorados exclusivamente con criterios de mera eficiencia técnica y de inmediato interés personal» (Peláez Miguel Ángel, 1991).

La actitud emprendedora y la capacidad de trabajo en equipos plurales e interdisciplinarios debe fortalecer al pedagogo que quiere ir «mar adentro». Es triste quedarse en la orilla del mar o ser salpicado por el reventar de las olas con una actitud de queja, despertando lástima porque no hay quien lo contrate. La audacia, creatividad, diagnóstico de tantas necesidades que nos circundan deben sacarnos de nuestra pasividad o de nuestra tibieza laboral. Los activos, caracterológicamente hablando, irán a la cabeza proponiendo líneas de acción y ejecutándolas. Los no activos serán el «cerebro gris» que haga reflexionar si las decisiones emprendidas son las adecuadas, y sabrá colaborar en la realización de los proyectos en los distintos campos de acción del pedagogo.

En la **familia** hay muchísimo por hacer:

- a) Fortalecer a la mujer. Quienes quieren destruir a la familia y a la sociedad con el objeto de lograr que los grupos humanos se transformen en rebaños manipulables, tienen en la mira a todo el sector femenino, sin importar su edad. Siembran la confusión en cuanto a su identidad y su papel educativo. La feminidad no depende tanto de la moda en el pensar, vestir o actuar –aunque todo esto influye necesariamente–. La mujer posee cualidades complementarias a las del hombre, que requiere descubrir y potenciar,

olvidándose de toda actitud de competencia con el varón. Puede y debe aportar a la familia y a la sociedad, su fina sensibilidad ante el dolor, la belleza y el amor; su capacidad de análisis que le lleva a resolver los problemas de relaciones humanas –familiares y laborales–; su sentido práctico que es capaz de hacer operativas las teorías; su ternura, generosidad y abnegación –virtudes tan vilipendiadas– al servicio de la vida, de la educación exigente a la vez que comprensiva. Fisiológica y psicológicamente, la mujer está hecha para hospedar, nutrir, orientar: sabe dar calidez a los espacios interiores, decorándolos con gusto; sabe hacer amable la vida familiar y la laboral, permitiendo que los extraños se encuentren como en casa...

- b) Demostrar que sólo la familia, fundada en el matrimonio, puede ser el agente educativo primordial. Esto supone prevenir, con una formación específica, el valor intrínseco del noviazgo bien llevado, de tal modo que se eviten las experiencias sexuales que conllevan a embarazos no deseados, a «matrimonios» a prueba u obligados, los cuales por dañar la unidad y la indisolubilidad o el libre consentimiento, resultan nulos. Si no profundizamos en esto, podemos ocasionar un daño grave en la mente infantil haciendo que el niño trate de integrar éticas incompatibles.

- c) Fortalecer el verdadero sentido de la autoridad. Ante los ataques del ambiente que cuestiona absolutamente todo y considera la obediencia como falta de personalidad, así como ante ejemplos nefastos de una pretendida autoridad que por ser irracional y basarse sólo en el dominio, la prepotencia y el capricho, provoca rebeldías auténticas. «Nadie debe extrañarse, pues ello no es sino consecuencia del poder que sobre la persona humana tienen las mentalidades y vigencias sociales» (Ibáñez-Martín José, 1998, p.55).

d) Quienes quieran ejercer la autoridad-servicio, se ven en la necesidad de comenzar en menos cero, no blandiendo a su favor el *principio de autoridad*, sino fundamentando *la autoridad de los principios*.

En los **centros educativos**, desde preescolar hasta postgrado y la atención a la tercera edad, incluso abriendo el espacio escolar con la educación a distancia y rompiendo con el tiempo—dada la instantaneidad de acciones presentes—, la formación y perfeccionamiento de directivos, docentes, padres de familia, personal administrativo y manual, es una tarea que no tiene fin. El diagnóstico de necesidades es el que debe cambiar de un Centro a otro, y el pedagogo requiere demostrar su capacidad de adecuación a dichas necesidades, ofreciendo programas atractivos y que realmente proporcionen alternativas de mejora. El proceso de selección y orientación de alumnos, su asesoría académica —«cada persona y cada situación son únicas: el saber prudencial tiene la palabra» (cfr. González Simancas José Luis, 2002)— y la evaluación global de la institución requieren, en muchas ocasiones, de un órgano externo para proporcionar mayor confiabilidad a los resultados.

En la **empresa** también se necesita de pedagogos que coadyuven en la formación de equipos directivos, mandos intermedios, desarrollo humano y orientación familiar. Cada vez nos encontramos con empresarios más sensibles y dispuestos a invertir en el factor más importante de la empresa —el humano—, porque se ha demostrado que un trabajador atendido en sus necesidades humanas es más redituable.

En los **medios de comunicación social** hay mucho por hacer. Incluso hay profesionales o no, en dichos medios, que no conciben su papel educativo y que no aceptan que se puede divertir formando o deformando a los lectores, radioescuchas o televidentes. Una de las principales vías de conocimiento y de educación, es la lexicográfica y la iconográfica. La imagen está llevando la delantera, en detrimento de la palabra escrita. La primera es más efímera, se dirige preponderantemente

al subconsciente; la segunda requiere esfuerzo y por eso perdura más ya que necesita del juicio crítico casi de inmediato. Pero la vía auditiva no se queda atrás; en cuántas labores, horas de conducción de transportes diferentes, ejercicios de relajación, etcétera, la radio, los discos compactos y las cintas grabadas acompañan por doquier. La influencia de la llamada **pop culture** y sus postulados –dinero, éxito, violencia, conducta ilegal y comercialización, como imágenes transmitidas a través de la cultura popular– tiene efectos anticívicos, aunque un adolescente destaca que «no puedes culpar a la cultura **pop** por las faltas de otras instituciones» como las escolares o las familiares (cfr. Lewis Andrés, 2002, pp.59-60). El pedagogo creativo que ofrece proyectos y acude a diversos concursos ya establecidos puede presentar alternativas para divertir educando, para acompañar el acrecentamiento humano a través de la cultura, para incidir en la formación ciudadana dando guías útiles para un trabajo respetuoso en la pluralidad, sin confundir la tolerancia y la defensa de la verdad, la justicia y la paz, con otros sucedáneos que esconden un relativismo y una carencia de principios.

Termino este breve artículo con un hálito positivo de esperanza. Si nos preguntáramos cuál es la virtud más importante para el pedagogo, no dudaría en responder: ¡la esperanza!

Quien se desespere porque los educandos requieren tiempo y atención, o quien no trabaje, dejando que la naturaleza actúe por sí sola, no ha sabido elegir su profesión. La pedagogía es una ciencia y un arte que requiere paciencia, audacia, observación de la realidad, creatividad, responsabilidad, trabajo..., porque vale la pena empeñarse en coadyuvar con el propio educando en su perfeccionamiento integral. Existe tanta ignorancia, tanta debilidad de voluntad, tanta afectividad herida y mal encauzada, tantas capacidades muertas, que no son despertadas y conocidas por quienes las

poseen... Toda profesión plantea retos y, entre más abiertos sean sus horizontes, más animosa es la lucha por ascender hasta alcanzar metas y sueños. La visión de futuro de un pedagogo con esperanza es –sin duda alguna– una de las más ricas, necesarias e interminables, que en un mundo como el nuestro, aporta sentido a la vida, ilusión profesional, servicio auténtico a la persona y engrandece a la patria sin demagogias: con hechos fehacientes. ●

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTAREJOS, Francisco, *et alia.*, **Ética docente.**, Barcelona., Ed. Ariel S.A., 1998.
- FRONTODONA, Joan, en **ESE. Estudios sobre Educación.**, Pamplona., 2001.
- GARCÍA ALMIBURU, María., **Aprendiendo a ser humanos.**, Pamplona., EUNSA., 1996.
- GONZÁLEZ SIMANCAS, José Luis., en **ESE. Estudios sobre Educación.**, Pamplona., 2002.
- IBÁÑEZ-MARTÍN, José, *et alia.*, **Ética Docente.**, Barcelona., Ed. Ariel S.A., 1998.
- LEWIS, Andrés, *et alia.*, «The anticivic effects of popular culture on American Teenagers», en **ESE. Estudios sobre Educación.**, Pamplona., 2002.
- MORIN, Edgar., **Les sept savoirs nécessaires á L'éducation du future.**, Paris., Ed. Du Seuil., UNESCO., 1999.
- PELÁEZ, Miguel Ángel., **Ética, profesión y virtud.**, Madrid., Ed. Rialp., 1991.

LA MODESTIA, REVISITADA

Beatriz Quintanilla Madero

RESUMEN

Revisitar no es un verbo utilizado frecuentemente en castellano. Sin embargo, evoca rápidamente un concepto de «volver a», «regresar a un lugar que previamente había visitado ya» y, por lo tanto, tenemos sobre él algunos recuerdos. Revisitar es una palabra que he tomado prestada del inglés para conseguir, a través de ella, volver a un lugar, un concepto, quizá un poco olvidado o borrado por el paso del tiempo.

La *modestia*, por su parte, es una palabra que no está de moda. El *pudor*, mucho menos. ¿Son conceptos sin ningún significado actual? ¿Son vocablos que sólo pueden utilizarse para hacer referencia a realidades pasadas de moda? Por eso, he puesto de intento en el título «revisitar». Volver a un lugar que conocemos, o que hemos conocido, pero que tal vez ha cambiado, y siento curiosidad de saber si sigue igual, en el mismo sitio, si mi recuerdo es exacto o si, con el paso de los años, aquel recuerdo, al contrastarlo con el presente, ya no tiene nada que ver con el que tenía: aquella casa que nos parecía inmensa, en realidad es una casita, y la «cueva» donde se escondían los «ladrones», no pasa de ser una pequeña hendidura en la pared del jardín.

Revisitar un concepto que no está de moda y que ha disminuido en popularidad, puede ser una tarea incómoda e ingrata. Incómoda, en primer lugar, para quien se echa encima la tarea, a riesgo de parecer que es «*old fashioned*» o que está viviendo en

otro mundo. Sin embargo, en mi trabajo como psiquiatra, me enfrento diariamente a muchas personas de todas las edades que, al ser cuestionadas a fondo sobre lo que piensan de la vida, de los problemas actuales, de lo que les sucede a ellas mismas, no están tan seguras de que estos temas estén pasados de moda y no saben cómo afrontarlos.

Por eso me ha parecido importante que, en una revista universitaria, dedicada de modo especial a los pedagogos –quienes tienen la importante tarea de formar a las personas–, tratemos el tema de la modestia, el pudor, la intimidad y, al revisar estos conceptos, discernamos qué podemos rescatar de aquellas visitas realizadas algún día y de las que, quizá, sólo quedaron recuerdos vagos y poco nítidos.

EL CUERPO QUE SOY YO

Cuando hablamos de este tema es importante saber primero por qué es necesario pensar en esto: por qué los seres humanos pensamos sobre la pureza como virtud, y sobre el pudor y la modestia que forman parte de ella.

Nos damos cuenta de que pensamos en ella, y en otras virtudes, porque podemos reflexionar. Los animales no reflexionan y ni se cuestionan si lo que hacen está bien o está mal; simplemente actúan.

Los seres humanos, además de actuar, sabemos que somos nosotros mismos los que actuamos y que lo que realizamos lo estamos haciendo nosotros mismos, no otra persona.

Nos damos cuenta que cuando realizamos algo, aunque lo hagamos con una parte de nuestro cuerpo, somos nosotros mismos, completos, la persona toda entera, *yo mismo*, el que ha llevado a cabo la acción y no sólo una parte de nosotros. Por ejemplo: digo, «Yo escribí una carta»; no digo: «Mi mano escribió una carta». Somos una unidad entera de alma y cuerpo, de cuerpo y espíritu que es y funciona como un todo. No somos partes separadas. No pensamos en nosotros mismos como en una tercera persona; no se nos ocurre decir: «Voy a

ver a la enfermedad de María», sino que decimos: «Voy a visitar a María que está enferma». No comento: «A mi cabeza le cortaron el cabello», sino «Me corté el cabello», o «Me cortaron el cabello *a mí*».

Es decir, no tenemos un cuerpo separado de nosotros mismos, sino que el cuerpo yo «*lo soy*». Cuando pienso en mí, cuando cada uno de nosotros piensa en sí mismo, nos pensamos con un cuerpo, con una figura, con una imagen corporal concreta. Este cuerpo tiene unas características físicas: altura, volumen, peso, color de ojos, color de pelo... es el cuerpo de un hombre o de una mujer que *soy yo*.

Todas nuestras acciones, todas nuestras relaciones, el contacto con las demás personas es *a través* de nuestro cuerpo. Y no da lo mismo cómo utilizamos o cómo tratamos ese cuerpo, ya que forma parte de nuestra propia persona¹.

CAPACIDAD DE PENSAR Y DE REFLEXIONAR

Pero el cuerpo no es sólo un cuerpo físico. Nuestro cuerpo es un cuerpo *vivo*. No somos seres inertes. Somos seres vivos y estar vivo significa que llevamos a cabo las acciones que implican vivir. Desde un punto de vista biológico, tenemos una serie de facultades que nos permiten llevar a cabo los procesos fisiológicos para sobrevivir. Tenemos, al igual que cualquier ser vivo, la facultad de crecer, desarrollarnos, reproducirnos y finalmente morirnos. Todo ser vivo tiene la facultad de nacer, crecer, reproducirse y morir. Los animales, además de estas funciones elementales que se llaman vegetativas porque también las tienen las plantas, presentan otras tres facultades o funciones: la facultad motora, que sirve para moverse, para ir de un lado a otro; la facultad de conocer lo inmediato a través de los sentidos internos y externos, y la

¹ Cfr. Yepes Stork R.; Aranguren Echeverría J., **Fundamentos de Antropología. Un ideal de la excelencia humana.**, Caps.1-3, pp.9-80.

facultad de apetecer, de desear lo que los sentidos nos presentan. Por eso podemos observar cómo los animales –sobre todo animales superiores, como el perro– conocen a sus dueños y apetecen bienes sensibles como la comida.

Algunos animales superiores y los seres humanos, además tenemos la *afectividad*. La *capacidad de poseer sentimientos*. En la afectividad residen las emociones, pasiones y sentimientos. Hay emociones que están completamente determinadas por un correlato fisiológico, por ejemplo sentir placer al comer algo que me gusta; hay otros sentimientos que no tienen nada que ver con algo físico y son resultado de un conocimiento o de un deseo intelectual: por ejemplo, tener ilusión de conseguir un trabajo, sentir satisfacción al recordar que me salió bien un negocio, o sentir tristeza porque he tenido un fracaso. El amor, por ejemplo, es un sentimiento hacia una persona a la que conozco y que quiero, y lo siento cuando estoy con esa persona. Pero también es un sentimiento que puedo hacer crecer con la imaginación o con el conocimiento intelectual sin que esté presente junto a mí la persona amada. El amor a Dios, es un sentimiento superior, pero reside en la afectividad. La fidelidad a alguien que en ese momento está ausente, o que con el pasar del tiempo ha perdido algunas características físicas que me atraían y que tenía cuando le conocí².

El ser humano, que es unidad de cuerpo y espíritu, posee todas las cualidades que tiene cualquier ser vivo: facultades vegetativas, las sensitivas y la afectividad. Pero además, posee las facultades *espirituales* que también se llaman *racionales* y que son la *inteligencia y la voluntad*. El ser humano posee un alma espiritual. Tener un *alma espiritual* significa que poseemos unas facultades espirituales o funciones racionales o intelectivas que son la inteligencia y la voluntad. A través de la inteligencia, cuyas principales funciones son el *pensamiento y el lenguaje*, adquirimos un *conocimiento intelectual*, superior

² Cfr. Quintanilla Madero, B., **Apuntes de Psicología Médica**.

al conocimiento sensible. A través de la voluntad somos capaces de *dirigir nuestra conducta* de un modo racional. Las funciones intelectuales nos permiten conocer y decidir lo que queremos sin que nuestra conducta esté determinada de modo definitivo por el instinto o la necesidad como en el animal. De este modo somos capaces de conocer algo y de decidir si queremos o no poseer ese algo o actuar de un modo o de otro. No estamos necesariamente determinados. Por ejemplo, podemos decidir si queremos comer o no, aunque tengamos hambre. Podemos decidir ayudar a alguien aunque no nos caiga bien. Es decir, lo corporal en el ser humano *no determina* de modo completo y definitivo nuestra conducta. Tenemos *libertad* para decidir lo que queremos³.

Pero, además, la inteligencia nos capacita para poder pensar sobre lo que conocemos, sobre lo que pensamos, sobre lo que vivenciamos. Todo lo que vivimos se nos va quedando «dentro», tenemos una interioridad sobre la que podemos *reflexionar y conocer que reflexionamos*.

LA INTIMIDAD

Mientras que los animales son capaces de tener una cierta interioridad, porque pueden recordar, tienen memoria e imaginación, los seres humanos no solamente tenemos una interioridad, sino que tenemos *intimidad*; es decir, conocemos nuestra interioridad y muchas de nuestras acciones son inmanentes: se quedan dentro de nosotros mismos. Esta intimidad, este mundo interior que podemos conocer, es lo más «nuestro» que tenemos. Forma parte de nuestra identidad, del yo más profundo y personal que es propiamente *mío*.

En mi relación con los demás, sólo comparto mi intimidad con aquellas personas que son mis amigas, a las que les doy

³ Cfr. Burggraf J., «Bases de la Medicina: Antropología Cristiana», en **Medicina Pastoral**, pp.34-62.

el derecho de «entrar» en aquella parte de mí que es más personal y que no quiero que esté al aire. Es un área restringida a la que sólo doy acceso a quien yo quiero, y sólo me entrego a quien yo quiero. Cuando nos damos a nosotros mismos, lo que damos a otros es parte de nosotros mismos, parte de esa intimidad. Podemos entregar parte de nosotros en diferentes niveles, pero esa intimidad es lo que consideramos el núcleo, nuestro *yo personal*.

Al ser el hombre una unidad de alma y cuerpo⁴, esa interioridad forma parte de mi persona completa y la reconozco como mía, formando parte de toda mi persona. En esa interioridad, en esa intimidad, se van acumulando los recuerdos, imágenes, pensamientos y reflexiones que he formado, el modo de ver la vida, mis ilusiones y deseos, los sentimientos y los amores. Lo que más quiero, lo guardo en mi intimidad, de la que también forma parte el corazón. Todo esto que tengo dentro, redundando en mí directamente, es decir, se queda en mí, pero también sale de mí y se expresa en mi conducta. Lo que yo hago, el modo como trato a los demás, como me trato a mí mismo, las metas que tengo, el proyecto de vida que he ideado se expresa en mis acciones y en toda mi persona; lo comunico a los demás a través del lenguaje. Por eso, los demás pueden conocernos, porque podemos expresar lo que somos, lo que queremos y lo que nos pasa.

La intimidad la tengo al resguardo de los demás con un sentimiento natural que se llama *pudor*. El pudor es el sentimiento que me enseña a proteger mi intimidad. Es un sentimiento natural porque lo tenemos desde que nacemos. Podemos observar cómo los niños son pudorosos ya desde pequeños. El pudor lo experimentamos en muchos campos: no le cuento a cualquiera mis cosas, no dejo que cualquiera me vea cuando me estoy cambiando de ropa. No hago partícipe a cualquier

⁴ Cfr. Quintanilla Madero, B., **Personalidad madura: Temperamento y Carácter.**, pp.112-117.

extraño de mis problemas. La *barrera natural de esta intimidad es mi propio cuerpo*, mi cuerpo delimita mi *yo* del resto de las personas y de las cosas. Pero mi cuerpo *no es algo diferente de mi persona*. Yo, *el cuerpo lo soy y lo trato con respeto* como consecuencia de que no es algo añadido a mí. Por eso hay acciones que son íntimas y las llevo a cabo a solas, por ejemplo: bañarse, ir al baño, arreglarse, vestirse. Trato mi cuerpo con respeto, y hago que mi cuerpo lo respeten los demás. A nadie, en su sano juicio, se le ocurre bañarse en una fuente pública, o dejar abierta la puerta de la casa cuando voy al baño para que entre cualquiera. Todos tenemos un mundo íntimo que resguardamos de las miradas de los extraños. De esta necesidad de intimidad y de resguardar nuestra propia vida, surge la exigencia de tener algo propio en donde no tienen acceso los demás. Por eso tenemos una casa, una ropa que usamos, unos bienes materiales que consideramos nuestros y que no permitimos que cualquiera tenga acceso a ellos. Incluso dentro de la propia casa, guardamos lo que consideramos más íntimo de una manera especial: las cartas de nuestros amigos, un diario, el recuerdo de una ocasión especial...

Nuestro cuerpo es uno de esos bienes personales que debemos resguardar. No podemos dar libre acceso a cualquiera. El cuerpo es parte de nuestra persona y sólo entregamos nuestra persona a quien nos da la gana, no a cualquiera. Por eso lo cuidamos y lo respetamos, y una manifestación de ese respeto por nuestro cuerpo es el pudor y la modestia en nuestra conducta, y en el modo de tratar y presentar nuestro cuerpo ante los demás, que en definitiva es el modo de tratarnos y de presentarnos a nosotros mismos.

El pudor no puede depender por tanto de la moda. No tengo por qué enseñar mi cuerpo a cualquiera, así como no cuento a cualquiera lo que me pasa. Todos tenemos experiencia de intimidad y de lo que es mío y, por lo tanto, privado. Si yo ahora expusiera una clase y me acercara a cualquier

persona y leyera las notas que está tomando, podría decirme con toda razón que no tengo derecho a ver sus apuntes. Si un **hacker**, o cualquier otra persona, descubre la clave de mi **e-mail** y se mete a husmear, tengo la sensación de que alguien se ha metido en mi intimidad.

¿Por qué entonces no reconocemos con la misma facilidad la falta de pudor o la entrada en mi intimidad cuando nos referimos al cuerpo? A veces sucede que algunas conductas las consideramos como algo que no importa cómo se manifiestan. Dentro de estas conductas está la sexualidad y todo lo que se refiere a ella. La sexualidad forma parte también de toda nuestra persona, no es algo que podemos dar a cualquiera, ni en cualquier parte o situación, porque es parte de nosotros mismos.

SEXUALIDAD E INSTINTO SEXUAL

La sexualidad está integrada por muchos componentes, no sólo por el instinto sexual. Aunque los seres humanos podemos dirigir nuestra conducta a través de la inteligencia y la voluntad, el instinto es parte integrante de nuestra forma de ser. Es parte de nuestra materia prima. Cuando hacemos referencia a la sexualidad, nos referimos también a que nuestra persona es una persona femenina o masculina, y esto nos hace vivir la vida y entender nuestra existencia desde un modo de ser de hombre o de mujer. Queremos a nuestros padres como hombre o como mujer. Entendemos la vida como hombre o como mujer, es parte de nuestro ser.

A veces se piensa en la sexualidad como si ésta estuviera constituida únicamente por el instinto sexual, reduciendo la sexualidad sólo al instinto. Como si ser hombre o mujer se redujera sólo a la posibilidad de tener relaciones sexuales o de responder sexualmente a un instinto. Eso es reducir nuestra persona a la pura genitalidad. La sexualidad es algo mucho más amplio que forma parte de nuestra identidad personal y nos constituye de una manera completa, como una persona

femenina o masculina. Por eso es importante entendernos como hombres o como mujeres completos. Pero hay que comprender que el instinto sexual es parte de nuestra sexualidad y que es parte de nuestra materia prima. Y hay que cuidarlo también como parte de nuestra intimidad.

El instinto sexual se comporta de diferente manera en el hombre que en la mujer, porque el hombre responde ante un impulso sexual de una forma mucho más rápida que la mujer y se excita también mucho más rápido. Las mujeres debemos conocer esa forma de reaccionar del hombre y de la mujer, porque puede pasar que lo que a nosotros nos parece «normal», que «no importa», en los hombres que nos observan y que nos rodean, provocan sensaciones que despiertan el instinto sexual.

El instinto sexual no es malo, es parte de nuestra naturaleza. «El instinto sexual, por su propia naturaleza –nos señala el Papa– sirve al bien más fundamental de la especie humana, que no es otro que la existencia misma de la especie. Es un instinto que busca transmitir la vida y de esto depende ese bien de la naturaleza humana»⁵.

«(...) Para los seres que no están dotados de razón, las leyes de la naturaleza son por sí mismas leyes de la existencia; para el hombre son, además, pistas para el pensamiento, temas que rigen la experiencia. Y esta experiencia, en su forma consciente, se obtiene a partir de la profundidad»⁶.

Es decir, no basta tener un mundo interior, una intimidad, hace falta hacerla crecer, profundizar en lo que pensamos, en lo que hacemos, en lo que vivimos. Es fácil hacer lo que todo mundo hace, pensar como todo mundo piensa. Reflexionar y actuar como uno cree que debe hacerlo es más difícil porque muchas veces hay que ir contra corriente.

⁵ WOJTYLA., Karol., **El don del amor.**, p.53.

⁶ *Ibid.*, p.54.

EL PUDOR: SENTIMIENTO Y EXIGENCIA NATURAL

Vivir el pudor, la modestia, la pureza, nos puede parecer una exigencia difícil en el mundo actual, pero cuando pensamos por qué la vivimos y profundizamos en las razones, la exigencia se nos convierte en un modo de conducta personal.

No es la Iglesia la que pone las leyes a la naturaleza. No es la Iglesia la que me señala que le ponga una contraseña a mi *e-mail*: es el sentimiento natural de lo que es privado y es mío. No es la Iglesia la que afirma que ponga llave a mi casa, o alarma a mi coche. No es la Iglesia la que me marca que debo respetar los bienes ajenos, porque es consciente de que las personas tenemos derecho a tener unos bienes que son privados.

El pudor por tanto, no es una virtud que la Iglesia nos señale que hay que vivirla. Es una exigencia natural de la persona humana, sea hombre o mujer. El pudor no es una virtud para que la vivan sólo las mujeres; pero cuando la mujer deja de vivirla, se corrompe más fácilmente que el varón y, además, corrompe a los que la rodean.

El pudor y la modestia son parte de la virtud de la pureza. La pureza es aquella virtud que nos permite mantener pura e inviolable nuestra intimidad, empezando por el propio cuerpo. Nos permite guardar nuestra propia persona para entregarla, en caso de que ése sea nuestro camino, a aquella otra persona con la que queremos compartir la vida para siempre. O para guardarla para Dios.

La mujer debe ser consciente de que su valor personal se lo da el hecho de ser persona, una persona humana que tiene inteligencia y voluntad, que es además imagen de Dios. El valor no lo da la ropa que nos ponemos o las cosas que tenemos. El valor lo tenemos por el hecho de ser personas, imagen de Dios. Si somos imagen de Dios, hemos de comportarnos de acuerdo a eso⁷.

⁷ Cfr. Juan Pablo II., *Mulieris Dignitatem*, pp.88-94.

El modo de vestir es parte de nuestra persona, expresa nuestra intimidad, los valores que tenemos. Una mujer a quien no le importa llevar toda la ropa pegada, la «panza» de fuera, los pantalones «embarrados», transmite un mensaje: no el de que es una persona valiosa, que sabe lo que vale por sí misma, sino el de que es alguien que provoca miradas sólo a su cuerpo y no a su ser personal. Por eso es difícil que una mujer exija respeto si ella no lo tiene por sí misma.

¿Qué manifestaciones tiene el pudor? Tiene muchas y muy concretas. Por ejemplo: el modo de vestirnos, con ropa a la moda pero decente. No hace falta llevar la falda tan corta que a la hora de sentarse o agacharse se vea todo, o unos escotes que no dejan ya lugar a la imaginación, o que encienden el deseo sexual de quien nos mira. No hace falta llevar la blusa enseñando todo el abdomen o tan pegada que deja al descubierto todas las formas íntimas de la mujer. Es importante también cuidar el tipo de ropa interior que nos ponemos, no utilizar una ropa interior que refuerza las formas naturales y hace que se note todo mucho más. Se puede ir vestida elegante y a la moda sin ir provocativamente. Es duro oír de parte de un hombre que hay mujeres que van como mercancía, a ver qué venden. ¿Cómo pretende esa mujer que se le respete por lo que ella es, cuando ella misma se esfuerza en parecer otra cosa? Es fundamental pensar que no nos vestimos para provocar, sino para cuidar ese cuerpo que es parte de nosotras mismas y que cuidamos porque nos queremos y nos respetamos, a nosotras mismas en primer lugar.

El pudor también se vive en la propia casa. No hay que confundir la confianza, el estar en «familia» o entre amigas, con una falta de educación y de pudor. Los hermanos y los papás también tienen ojos, sentimientos e instintos, y es importante darnos cuenta de que podemos provocarlos sin querer. Por eso no puede uno pasearse por toda la casa en pijama, sin bata, en ropa interior, o a veces sin ropa porque

estamos «entre mujeres». Es mejor cerrar la puerta cuando vamos al baño, aunque tengamos «mucho confianza» porque «estoy en mi casa». Se pueden usar trajes de baño muy bonitos y a la moda sin necesidad de enseñar todo. En algunos países es impresionante ver cómo las mujeres han perdido a tal grado la capacidad de sentir pudor que sólo se ponen una parte mínima para ir a nadar y dejan a descubierto el pecho.

Vivir el pudor no es mojigatería o cosa de gente anticuada. Es la actitud de alguien que se quiere y se respeta a sí misma y quiere que la respeten y la quieran igual. Es la actitud de alguien que sabe cuánto vale como persona y que sabe también cuánto valen los demás y por eso los respeta.

El pudor y la modestia también se deben cuidar en el noviazgo y en el matrimonio. El noviazgo es una época para conocer al otro, a la persona que amo y con la que quiero compartir mi vida. Pero en el noviazgo todavía no nos pertenecemos. Sólo pertenecemos con total derecho a la persona del otro cuando nos casamos. Por eso hay que esforzarse por vivir un noviazgo limpio; por vivir la pureza en la relación con el novio y el respeto mutuo.

Es difícil pero no imposible y un matrimonio constituido sobre el amor y el respeto a la otra persona se construye sobre bases sólidas. En el matrimonio también se ha de vivir la pureza que permite expresar ese respeto al otro y mantener la fidelidad toda la vida. ●

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BURGRAFF, J., «Bases de la Medicina. Antropología Cristiana», en **Medicina Pastoral**, Monge M.A., Pamplona., EUNSA., 2002.
- JUAN PABLO II., **Mulieris Dignitatem**, La dignidad de la Mujer., Madrid., 1988.
- QUINTANILLA Madero, B., **Apuntes de Psicología Médica**., México., Edición experimental., 2003.
- QUINTANILLA Madero, B., **Personalidad Madura: Temperamento y Carácter**., México., Investigación para la Docencia No.3., Universidad Panamericana., Publicaciones Cruz O, S.A., 2003.
- WOJTYLA, K., **El don del amor**., Madrid., Biblioteca Palabra., Escritos sobre la familia., 2ª ed., Madrid., 2001.
- YEPES Stork, R.; ARANGUREN Echevarría J., **Fundamentos de Antropología. Un ideal de la excelencia humana**., Pamplona., EUNSA., 4ª.ed., 1999.

MADUREZ PERSONAL COMO CAPACIDAD DE COMPROMISO

Rosario Sánchez Muñiz

RESUMEN

Todo acto de amor es una dádiva, un don. El acto de amor por el que dos personas se comprometen en matrimonio, es una entrega de la propia persona a la persona del amado. Esta entrega presupone cierta auto posesión de quien se dona. No podemos darnos a nosotros mismos, si previamente no nos poseemos; y esta posesión se va logrando con la madurez.

El amor, para que realmente lo sea, debe ser libre y será tanto más libre cuanto mejor sea nuestro propio conocimiento y el conocimiento del otro.

INTRODUCCIÓN

Los animales no son capaces de amar porque están atados a sus instintos; pueden parecer libres, al menos externamente, pero siempre actúan por instinto. Los seres humanos también tenemos instinto pero podemos moderarlo (por ejemplo, comer menos), controlarlo (por ejemplo, no dejarnos llevar por la ira), desviarlo (por ejemplo, no querer conservar alguna imagen en nuestra imaginación), desenfrenarlo (por ejemplo, beber todo el alcohol que pueda) o sublimarlo (por ejemplo, cuando el sentimiento acompaña al amor). Todo esto gracias a la libertad, por la que podemos dirigirnos a los fines que previamente hemos elegido.

«Para los seres que no están dotados de razón, las leyes de la naturaleza, son por sí mismas leyes de la existencia; para el hombre son, además, pistas para el pensamiento, temas que rigen la experiencia. Y esta experiencia, en su forma consciente, se obtiene a partir de la profundidad»¹. Al profundizar en temas como el amor, desentrañamos su significado más profundo lo cual nos ayudará a vivirlo en plenitud desde el inicio de nuestro matrimonio.

En la juventud se vive la experiencia amorosa, en gran medida, como algo impuesto por un destino desconocido que despierta en nosotros una pasión: de pronto, sin saber cómo ha sucedido, estamos enamorados. De este hecho de experiencia surge el refrán: «Sobre el corazón no se manda». Es verdad que en el enamoramiento influyen componentes orgánicos que nos llevan a exclamar: «Entre nosotros no hay *química*» o viceversa. Pero también influye la fantasía con la que coloreamos los hechos, haciendo que parezcan mejores de lo que, en realidad, son. Y a fin de cuentas, interviene nuestra inteligencia y voluntad, que, valorando los pros y los contras de la otra persona, nos hace decir: «Sí quiero salir contigo».

Dejando de lado el proceso del enamoramiento, quiero enfatizar que el amor es un acto libre, el acto más libérrimo que podemos ejecutar; nadie puede obligarnos a que nos enamoremos de una persona concreta. El amor será tanto más libre cuanto mejor nos conozcamos y cuanto mayor autodominio poseamos. Del mismo modo, cuanto mejor conozcamos al otro, tanto mejor podremos aceptar la donación que de su persona nos hace.

Por la libertad nos dirigimos de manera autónoma a nuestro destino. Pero, ¿cómo destinarse a otro —que eso es el enamoramiento— si por el desconocimiento o la falta de dominio personal, la libertad no puede ejercitarse en plenitud?

¹ Wojtyła Karol., **El don del amor.**, pp.53-54.

Por eso, el título de este escrito hace referencia a la madurez personal como elemento indispensable para poder comprometerse. La persona madura es objetiva a la hora de juzgarse y también valorar a los demás (aunque este rasgo es difícil de lograr, ya que la interpretación proviene siempre de un sujeto y, por lo tanto, conserva cierta subjetividad); nadie puede creerse suficientemente maduro: siempre podremos crecer en madurez. Sin embargo, podemos afirmar que una persona es más madura que otra, cuando su percepción de la realidad se acerca bastante a la realidad misma, y que otra persona es más inmadura porque distorsiona la realidad sobre su propia persona o la de los demás, creyendo que sólo ella tiene cualidades y que los demás son culpables de todos los hechos negativos que suceden.

Señalamos que una persona va madurando cuando se responsabiliza de sus propios actos; es decir, cuando va siendo capaz de responder a las consecuencias que se siguen de sus elecciones. Esta responsabilidad se nota en la forma como realiza sus tareas y cumple sus obligaciones. Una persona que no es responsable no puede comprometerse. El compromiso es el «acuerdo obtenido mediante concesiones recíprocas»², ya que al no responder de sus actos, no cumplirá con lo acordado. Esto resulta de vital importancia al tratarse del matrimonio, pues la «concesión recíproca» es, en este caso, el propio cuerpo: «Te concedo mi cuerpo para que lo trates como si fuera el tuyo»; si la persona que recibe el don no es capaz de responder, las heridas que causará en el otro serán profundas, ya que el acuerdo no recae sobre sus bienes o sobre algo de poca monta, sino sobre sí mismo.

Una persona madura es flexible. En las relaciones humanas, muchas veces será necesario disminuir la tensión que provocan los conflictos con un poco de flexibilidad: no otorgará tanta importancia a lo que carece de ella; no dogmatizará de aquello

² **El pequeño Larousse ilustrado**, p.270.

que es opinable; sabrá reírse de sus propios fallos, y a la vez, tendrá claro lo que es bueno y lo que es malo, no cediendo en los principios que rigen su conducta.

Una persona es madura cuando reflexiona, cuando piensa en las razones íntimas que lo llevan a actuar en un determinado sentido, sin dejarse llevar por el impulso del momento.

Una persona madura coloca la sexualidad en el nivel que le corresponde y sabe donarse a sí misma en una relación sexual acogiendo al otro como un don y no como un instrumento que se usa. Por tratarse de una donación al otro, sólo se dona con una determinada y única persona, valorándola como dádiva definitiva en el tiempo.

Finalmente, una persona madura tiene capacidad de amar. «Para Aristóteles era “el gozo y el deseo de engendrar en la belleza”. Los neoplatónicos lo ven como la ruta fundamental para el conocimiento. Platón decía: “El amor es como una locura (...) es un dios poderoso que produce el conocimiento y lleva al conocimiento”; en el **Banquete** se esfuerza por probar que el amor perfecto se manifiesta en el deseo del bien; el forastero de Mantinea muestra a Sócrates al final de esta obra que el amor es la contemplación pura de la belleza absoluta.

«Ortega nos dice en **Estudios sobre el Amor** que amar una cosa es estar empeñado en que exista. Joseph Pieper dice que amar es aprobar, celebrar que eso que se ama está ahí, cerca de uno»³.

El amor humano es una inclinación natural que tiene por objeto el bien. «La mujer puede fácilmente parecerle un bien al hombre y viceversa. Esta facilidad con que nace la recíproca atracción es el fruto de la tendencia sexual, particularidad y fuerza de la naturaleza humana, pero fuerza actuante en las personas y que, por ello, exige ser elevada a su nivel»⁴.

Posee dos fuentes u orígenes distintos: uno sensible y otro espiritual. El amor sensible se origina en el apetito concupiscible

³ Rojas E., **La conquista de la voluntad.**, p.144.

⁴ Wojtyła Karol., **Amor y responsabilidad.**, p.77.

y es una pasión que se expresa como afecto que puede llegar a tener una gran fuerza; cuando lo sentimos hacia otra persona, surgen pensamientos como: «No puedo vivir sin ella», «Eres mi vida».

El amor espiritual se origina en la voluntad. Este amor tiene una conexión muy profunda con el conocimiento intelectual ya que nadie puede amar lo que no conoce. El amor recto hacia uno mismo consiste en orientarse hacia el acabamiento personal, el cual se consigue cuando amamos a otras personas, y al ser Dios la más perfecta de las Personas, mi acabamiento personal consistirá en amarlo por encima de los demás seres. El amor humano es un reflejo de este Amor que Dios es.

Ama en forma madura, quien quiere lo mejor para el que ama; es decir, que el amado sea mejor conmigo que sin mí. Es más perfecto el acto de amar cuando confluyen estas dos fuentes u orígenes distintos, pero a veces esto no es posible porque los estados de ánimo escapan a nuestro control, y entonces será amor verdadero el amor espiritual que se origina en la voluntad, aun cuando la sensibilidad no responda. Afirma Tomás Melendo: «(...) que el amor humano genuino se encuentra esencialmente constituido por un acto de voluntad, y que sin la intervención activa de ésta, en ningún sentido cabría hablar de amor de benevolencia o amor de amistad entre los hombres»⁵. Si el amor fuera puro sentimiento no podríamos comprometernos para siempre.

RESPECTO Y CONFIANZA

El amor supone el respeto ante el ser del amado: único e irrepetible. Respetarlo significa aceptarlo como es, tratando de comprender su forma de actuar, sus cambios en la forma de pensar. Aceptar al otro supone respetar su punto de vista, que puede ser distinto o contrario al propio. Enamorarse no

⁵ Melendo Tomás., **Ocho lecciones sobre el amor humano.**, p.81.

consiste en seleccionar algunas características que nos atraen de la otra persona, excluyendo o negando otras que nos interesan menos. Existen mujeres que se enamoran de la inteligencia del hombre, de su prestigio profesional o de su cuenta bancaria, al mismo tiempo que odian su orden excesivo, o sus *bobbies*. Hay hombres que se enamoran del físico de una mujer, o de su amabilidad, al mismo tiempo que odian que hable tanto, o su impuntualidad. Unas y otros se equivocan al elegir de esta manera; el amor personal no se satisface con fragmentos, sino que busca la totalidad del otro.

Una persona que no se acepta a sí misma, tampoco podrá aceptar a los demás. Quien ama sabe entregarse en la convivencia diaria mediante una actitud de servicio generoso en los mil pequeños detalles que componen la vida familiar. Amar supone que quien ama, está más ahí donde ama, que en donde respira. Así lo expresa el poeta:

Qué alegría, vivir
Sintiéndose vivido.
Rendirse
A la gran certidumbre, oscuramente,
De que otro ser, fuera de mí, muy lejos,
Me está viviendo.
(...)
Que hay otro ser por el que miro el mundo
Porque me está queriendo con sus ojos.
Que hay otra voz con la que digo cosas
No sospechadas por mi gran silencio;
Y es que también me quiere con su voz ⁶.

Este hecho que se experimenta cuando nos enamoramos, lo expresa el lenguaje con esta expresión: «Desvivirse por el otro», vivir desde el otro, contemplar la realidad como el otro la ve, llegar a una compenetración tan profunda que nos permite entendernos con la mirada, sin necesidad de palabras.

⁶ Salinas Pedro., *La voz a ti debida*, p.35.

Respetar al amado es ayudarlo a lograr la perfección a la que está llamado, desde su simple desenvolvimiento social, el desarrollo cultural y profesional, hasta el ámbito de sus relaciones con Dios. Ningún ámbito en el que se desenvuelve la persona amada nos es indiferente. Sin embargo, el amor no atropella, ni coacciona, no obliga; invita y espera respetando la libertad de la otra persona.

La confianza es la seguridad que depositamos en el otro: se la ha ganado, nos colocamos bajo su cuidado, nos entregamos. ¿Cuál es la razón para confiar en él? La familiaridad, el trato que nos permite conocerlo y saber qué podemos esperar de él. La confianza es un elemento frágil, susceptible de romperse, pero muy necesario en la relación entre hombre y mujer porque, para poder entregarnos, tenemos que saber que el otro nos recibe sin recelos, y para poder recibir el amor del otro tenemos que confiar en él.

El fundamento de la confianza es la sinceridad. La sinceridad es la base de cualquier relación humana, podemos comunicarnos porque creemos que la otra persona nos dice la verdad; cuando esa relación es amorosa, la sinceridad se vuelve indispensable, porque el amor o es confianza, o no es amor.

COMUNICACIÓN ENTRE HOMBRE Y MUJER

La persona humana experimenta la necesidad de expresar sus sentimientos, pensamientos y deseos. La comunicación surge de la decisión personal de abrir la intimidad. La propia intimidad sólo yo la conozco. Mis pensamientos no los conoce nadie, hasta que los expreso. En la intimidad está el motor del comportamiento. Cuando comparto esa intimidad con alguien, ese don ha de ser recibido, de lo contrario el don se frustra. La falta de diálogo motiva casi todas las discordias y la falta de comunicación arruina los matrimonios.

«La comunicación, la capacidad de diálogo sincero constituye también una nota distintiva de la *madurez personal*. Entre los adolescentes, en cambio, es muy frecuente que cualquier

conflicto se exprese a través de la incomunicación, del aislamiento, incluso del mutismo. Por el contrario, la persona madura jamás se repliega sobre sí misma, sino que es permeable, es capaz de suscitar el encuentro dialógico con el otro, cualquiera que sea la naturaleza del conflicto»⁷.

Comunicar es poseer la habilidad de trasladar desde mi ser hasta el interior del otro, aquello que yo soy. Y cuando se acepta ese regalo como algo valioso, el resultado será la unión. Esta relación entre personas tiene múltiples formas de expresión desde la lingüística y la conductual, hasta el mismo silencio que es una forma de comunicar. «La metacomunicación es todo aquello que puede ser tomado en consideración como relevante para nuestra interpretación acerca de lo que la otra persona está diciendo o haciendo, al margen del “contenido” manifiesto de lo que dice o hace»⁸.

En la interpretación del mensaje interviene nuestra educación, cultura, experiencias pasadas y prejuicios sobre la otra persona, esto complica bastante la comunicación. Sin contar con que los mensajes emitidos verbalmente siempre van acompañados de mensajes no verbales (postura, sonrisa, gestos...) que generalmente expresan sentimientos, emociones o actitudes que tal vez no querríamos comunicar. Muchas veces, a través de estos mensajes no verbales, nos damos cuenta de si una persona miente o dice la verdad.

Schiller distingue cuatro sistemas de comunicación conyugal:

1. *El sistema convencional, sociable, cotidiano y rutinario*: este sistema se caracteriza porque las relaciones entre los esposos reposan sobre realidades superficiales, sin entrar en los sentimientos del otro. «¿Qué haremos hoy?», «¿Pagaste la tarjeta de crédito?».

⁷ Polaino Lorente A., **La comunicación en la pareja.**, p.31.

⁸ *Idem*, p.73.

2. *El sistema directivo, persuasivo, condescendiente y cerrado:* en este sistema, el diálogo es manipulativo, pues se busca que el otro haga lo que yo pretendo. No se participa en los sentimientos del otro, sino que sólo se contempla lo que a uno le agrada, y en función de ello, se decide: «Mañana iremos a...».
3. *El sistema especulativo, intelectual, reflexivo y serio, aunque seguro:* aquí existen ciertas posibilidades de apertura y de confidencialidad, aunque el nivel está cargado de factores racionales. Sin embargo, hay un mayor respeto por el otro, aunque persista el temor a entrar en el mundo de sus sentimientos. «Si te parece, podríamos ir a...». El intento de acercamiento es real, aunque un poco tímido. La puerta que se abre hacia lo confidencial, puede cerrarse fácilmente por el peso de lo racional.
4. *El sistema abierto, autorrevelador, autorresponsable y serio, pero con riesgo:* es el tipo de comunicación más positiva. Se revela y manifiesta algo del interior, que queda comprometido en la medida en que se expresan los propios sentimientos. «Si con eso te sientes mejor...», «A mí me gustaría, pero si tu prefieres...». En este sistema se da un verdadero contacto de sentimientos, pero conlleva el natural riesgo de expresarlos.

Los cambios psíquicos que pueden sufrir los esposos, también suelen alterar el normal desarrollo de las relaciones interpersonales y de la comunicación entre ellos (la ira, el sufrimiento ansioso o los estados depresivos, etcétera). Sin embargo, si los esposos cuentan con buenas estrategias de comunicación, con expresividad y escucha atenta, su relación será más constructiva que destructiva.

«Cuando un marido manifiesta un comportamiento hostil y airado a su esposa, de forma clara y no agresiva (y le informa acerca de su causa), y ésta procesa esos mensajes afectivos

de forma empática y comprensiva, hay una alta probabilidad de que juntos solucionen los problemas, de forma que se modifiquen las circunstancias que provocaron aquel desagradable comportamiento. Por contra, si la persona enfadada grita y critica a su cónyuge, y éste le devuelve las críticas aumentadas, en lugar de responderle con la necesaria empatía, es harto probable que se produzca una escalada de comportamientos negativos y agresivos, lo que en modo alguno contribuirá a resolver el problema»⁹.

La satisfacción de cada uno de los cónyuges respecto de su matrimonio está condicionada, en cierto modo, a la facilidad o dificultad que encuentran para comunicarse. Por lo tanto, la comunicación es una herramienta que debe utilizarse a nuestro favor, trabajando juntos por lograr una excelente habilidad comunicativa. ●

⁹ *Idem*, p.127.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- EL PEQUEÑO LAROUSSE ILUSTRADO., Colombia., Ediciones, 7ª. ed., 2001.
- POLAINO LORENTE Aquilino y MARTÍNEZ CANO Pedro., **La comunicación en la pareja. Errores psicológicos más frecuentes.**, Navarra., Universidad de Navarra., Instituto de Ciencias para la Familia., Ediciones Rialp., 1999.
- ROJAS Enrique., **La conquista de la voluntad.**, Madrid., Ediciones Temas de Hoy., 1994.
- SALINAS Pedro., **La voz a ti debida.**, Buenos Aires., Editorial Losada, S. A., 4ª.ed., 1967.
- WOJTYLA, Karol., **El don del amor.**, Madrid., Biblioteca Palabra., Ediciones Palabra., 1999.
- WOJTYLA, Karol., **Amor y responsabilidad.**, Madrid., Editorial Razón y Fe, S. A., Madrid., 1969.

RESEÑAS

RESEÑAS

Aprendizaje reflexivo en la educación superior

Anne Brockbank e Ian McGill

Morata., Madrid., 2002.

LOS AUTORES

Anne Brockbank e Ian McGill, tienen muchos años impartiendo clases en diferentes universidades del Reino Unido. Ambos, como resultado de una educación tradicionalista basada en la transmisión y en la memorización, y al considerar que las clases magistrales constituyen una experiencia pasiva y poco enriquecedora para los estudiantes, se han comprometido a llevar a cabo una práctica basada en el diálogo reflexivo. Es por ello que nos presentan, en el libro, numerosas estrategias para promover un aprendizaje real, genuino y relevante para las vidas de los estudiantes.

CONTENIDO

La finalidad de la educación superior ha de ser la promoción de aprendizajes no instrumentales sino reflexivos, pues está obligada a garantizar a los estudiantes experiencias enriquecedoras que dejen atrás la transmisión, basándose en el aprendizaje transformacional, crítico y permanente.

En la universidad contemporánea, el aprendizaje ha de centrarse cada vez más en el estudiante, que es capaz de ser crítico en relación con los dominios del aprendizaje y de aportar su propio yo, incluyendo la emoción y la acción, al proceso de aprendizaje. El educando es capaz de situarse en una posición reflexiva respecto a su forma de aprender.

El contexto del aprendizaje y la percepción del educando, es fundamental para el medio por el que la persona se convierta en aprendiz transformacional, o siga siendo un

receptor. Cuando el educando se percibe a sí mismo como un actor del proceso de enseñanza aprendizaje, se convierte en un agente activo.

La capacidad de convertirse en estudiante crítico requiere la capacidad de reflexionar sobre lo que se sabe, se siente y aquello sobre lo que se actúa. Ser capaz de emprender la reflexión en solitario es necesario, pero no suficiente, puesto que la reflexión y la creación del significado es un proceso social: sale de mí y lo comparto.

La reflexión se considera como la acción de volver sobre los propios pensamientos. Es la modalidad, operación o acto de la inteligencia, por la que el hombre tiene conocimiento de sí mismo y de sus operaciones, por la que examina las ideas recibidas a través de la sensación y de la percepción.

La reflexión, como todo proceso humano, es compleja y, por lo tanto, requiere de ciertos criterios que se convierten en requisitos para llevarse a cabo. Los requisitos de la reflexión son: diálogo, intención, procedimiento, modelado y la idea de la postura personal.

El *diálogo* reflexivo compromete a la persona hasta el extremo de sus conocimientos, su sentido del yo y del mundo, tal como lo experimentamos. Sin diálogo, la reflexión se limita a las intuiciones del individuo. El diálogo que tiene lugar con los otros, refleja la idea de que la reflexión es un proceso individual, en cuanto a que cada persona ha de reflexionar en sí misma, pero es también un proceso social, porque la realidad se descubre y se reflexiona en conjunto con los otros.

Un segundo requisito de la reflexión, se refiere a que este diálogo reflexivo sea *intencionado*, es decir, para que un profesor pueda enseñar a sus alumnos a ser reflexivos, él mismo tiene que reflexionar sobre su propia práctica.

El tercer requisito hace referencia a cómo lograr este diálogo reflexivo, y adquiere el nombre de *procedimiento*, que es el modo de realizarlo.

El cuarto requisito es el *modelado* que se convierte en condición necesaria para la práctica reflexiva. La imitación consciente puede permitir que el educando adquiera las destrezas necesarias para hacerlo. Al considerar el procedimiento y reflexionar sobre él, el alumno puede adquirir una comprensión conceptual basada en la práctica.

El quinto requisito es la *postura personal*, que se refiere al hecho de que el educando asiste a las sesiones con una actitud propia frente al material propuesto. Salmon muestra que incluso antes de que el profesor enseñe el material, el educando adopta una postura personal, por regla general de manera inconsciente, con respecto al docente.

Para que se produzca el diálogo reflexivo, el profesor ha de relacionarse de forma diferente con los estudiantes, pasando de ser un transmisor de contenidos, a ser un cuestionador del aprendizaje.

La enseñanza que se refiere a la transmisión del saber, no engendra el concepto del aprendiz críticamente reflexivo porque el procedimiento unidireccional de transmisión es antitético del medio por el que una persona puede convertirse en un alumno críticamente reflexivo; ello requiere de una interacción bidireccional.

Para Barnett, la práctica reflexiva es un medio por el que el alumno puede estimularse y desarrollar la capacidad de observarse y emprender un diálogo crítico consigo mismo en relación con aquello que piense y haga; es un procedimiento reflexivo en donde el alumno se interroga sobre sus pensamientos o acciones.

El aprendizaje reflexivo, requiere el paso de la transmisión a la transformación, lo cual no sólo implica un cambio de paradigma del trabajo en el aula, sino sobre todo, que el profesor reflexione sobre su propia práctica para criticarla y mejorarla. Es decir, para que un profesor fomente aprendizajes reflexivos en sus estudiantes, ha de ejercer una práctica reflexiva sobre su propia acción educativa.

VALORACIÓN CRÍTICA

El punto esencial del libro se centra en el diálogo reflexivo en la Universidad, como el medio didáctico por excelencia para la vida universitaria contemporánea. La lectura de esta obra nos lleva a una profunda reflexión sobre nuestra propia práctica docente.

Despierta el interés por centrar la vida del aula, en el intercambio académico, en llevar al estudiante a descubrir –por él mismo– la riqueza que conlleva el diálogo para la conformación, no de mentes brillantes, sino de personas maduras, y por ende, comprometidas con la vida.

La propuesta de los autores nos lleva a descubrir, o redescubrir, que la enseñanza superior es apasionante, no por la transmisión o acumulación de contenidos, sino por el hecho de que la Universidad tiene en sus manos la transformación social, no a través de la capacitación de «bárbaros especializados», sino formando personas que reflexionen y hagan reflexionar, en un entorno donde la vertiginosidad del cambio parece situarnos sólo en el hacer, y en donde el pensar parece hallarse en un segundo término.

El libro se traduce en una valiosa oportunidad de repensar la docencia universitaria; valorarla como verdadero eje de transformación social. Esto requiere no sólo de compromiso sino de la adquisición de una nueva óptica de lo que significa nuestra labor. ●

Sara Elvira Galbán Lozano

Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio

De la Torre, Saturnino y Barrios, Oscar (coords.)
Ediciones Octaedro., Colección Recursos no. 31.,
España., 2000., 302 págs.

Saturnino de la Torre, catedrático de Didáctica de la Universidad de Barcelona, España, y Oscar Barrios Ríos, de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación en Santiago de Chile, coordinadores de esta obra, proponen un modelo de formación docente que someten al enriquecimiento de los lectores, a fin de impulsar la transformación de la enseñanza universitaria a través de estrategias didácticas alternativas: principios de creatividad, calidad, competencia y colaboración, ejes de la nueva formación, como vehículo de cambio y mejora de la enseñanza.

¿Formar, para qué? Con este cuestionamiento, Saturnino de la Torre invita a penetrar en lo que denomina una «obra-proyecto», que conjunta la participación de prestigiados pedagogos españoles y chilenos, en torno a la creación de estrategias didácticas innovadoras para lograr mejores aprendizajes educativos.

El paradigma contempla el *formar para el cambio* en las cuatro dimensiones básicas del ser humano: 1) conocimientos; 2) sentimientos y actitudes; 3) habilidades; 4) voluntad o empeño en la realización de tareas que apuntan hacia la formación integral, hacia la mejora de la enseñanza, en busca de la calidad, dentro de un marco sociocultural de cambio permanente.

El resultado previsto del proyecto Innovador-Formador-Investigador, se dirige hacia tres objetivos: 1) elaborar

nuevos materiales y estrategias basadas en los principios psicopedagógicos de construcción del conocimiento; 2) potenciar la formación del docente desde la propia práctica, a través de la innovación y la investigación con la colaboración de sus propios compañeros y; 3) abrir el proyecto a universidades que deseen mejorar la calidad de su enseñanza y consiguientes aprendizajes.

En la primera parte, la obra recoge en un capítulo, aportaciones que apuntan hacia los supuestos teóricos del proyecto; mientras que en la segunda se detallan, en tres capítulos, las Estrategias Didácticas fuera del Aula, Estrategias Docentes en el Aula y Estrategias Evaluativas.

El primer capítulo recoge en siete apartados los *Supuestos Teóricos del Proyecto*, con colaboraciones tanto de Saturnino de la Torre como de José Tejada Fernández, titular también de la cátedra de Didáctica en la Universidad de Barcelona, en donde abordan los temas alrededor de una *Propuesta Innovadora de Formación Integral para la Universidad del siglo XXI*, fundamentada en *Tres Ideas en Acción* y estudios sobre el *Perfil Docente, Modelos de Formación, el Docente Innovador, la Profesionalidad Docente y Estrategias Innovadoras y Creativas*.

La segunda parte describe y organiza los contenidos alrededor de las Estrategias de Intervención Didáctica fuera del aula, dentro del aula y de Evaluación de Aprendizajes.

El capítulo segundo abarca la temática de las *Estrategias Didácticas fuera del Aula*, e inicia con María de Borja Solé, catedrática de la Universidad de Barcelona, quien plantea su concepción sobre *Estrategias Ludiformes en Aprendizajes Sociales*, consignanándolas como un juego de rol-simulación vivencial que deriva en una aplicación curricular que constituye una estrategia y recurso didáctico en una enseñanza centrada en el aprendizaje a partir de la innovación. Son las profesoras de la Universidad de Barcelona, Núria Serrat y Núria Rajadell, quienes abordan el tema de *Resolución de*

problemas: Estrategia docente en Entornos Urbanos, enfocado a volver la vista hacia el patrimonio urbano, como fuente incalculable e inagotable de estímulos para el aprendizaje, enriquecedor tanto para profesores como para alumnos, al fomentarse la investigación fuera y dentro del aula.

Lluís Tort Raventós, profesor de didáctica en la Universidad de Barcelona prosigue con el análisis de la *Estrategia de las Estrategias en el Ámbito de una Organización Educativa*, que constituye una metaestrategia, en cuanto a que es una estrategia que ayuda a encontrar estrategias, que pueden concretarse tanto en el ámbito curricular como en diversos ámbitos. Señala su proceso organizativo y de realización, y plantea que está sujeta a la mejora de la función docente y la realidad organizativa circundante. En el último apartado de este capítulo, Paulino Carnicero Duque, profesor de la Universidad de Barcelona plantea el *Conflicto como Estrategia para el Cambio*, definiendo supuestos teóricos, génesis y desarrollo así como las estrategias para afrontarlo, manejarlo y resolverlo libre y deliberadamente, a partir de su identificación personal y social.

En el tercer capítulo, dedicado a *Estrategias Docentes en el Aula*, Saturnino de la Torre colabora con un apartado dirigido al *Error como Estrategia Didáctica* cuya consideración constructiva y didáctica, puntualiza el autor, no está en sí mismo sino en la reflexión sobre el error y el proceso de reconstrucción que provoca. Él mismo afirma, en el segundo apartado sobre el *Diálogo Analógico Creativo*, como éste es una estrategia didáctica para una enseñanza creativa; revisa los supuestos que lo sustentan y propone una secuencia a seguir para su utilización, individual y grupalmente, con una finalidad eminentemente formativa.

El capítulo finaliza con una colaboración de las profesoras catalanas Núria Rajadell y Núria Serrat, referida a la *Interrogación Didáctica* como una estrategia para aplicar en el aula que, aunque muy utilizada dentro del proceso enseñanza

aprendizaje, no ha sido estudiada a profundidad. ¿Qué hay en una pregunta? Todo, afirmaba con razón John Dewey, valorando ésta como esencia misma de la enseñanza. Las autoras previenen sobre su abuso en el aula y aportan aspectos curriculares básicos con el fin docente de buscar el máximo acercamiento al alumno, a través de una lógica coherente y correcta evitando palabras ambiguas o erróneas.

Así, se orienta al profesorado sobre las diferentes tipologías de las preguntas dirigidas a ocho objetivos básicos posibles, hacia los cuales puede dirigirse la pregunta dentro del proceso enseñanza-aprendizaje: conocimiento-comprensión-aplicación-análisis-síntesis-evaluación-estimulación-organización y control del aula. Finaliza este apartado con una invitación a utilizar la pregunta para demostrar que seguimos vivos y motivados en nuestra profesión.

El último y más breve capítulo está referido a las *Estrategias Evaluativas* y comprende dos aportaciones con el fin de propiciar el desarrollo de una cultura evaluativa. La primera, escrita por Oscar Barrios y por la profesora Inmaculada Bordas Alsina, titular de Didáctica en la Universidad de Barcelona, se refiere al *Sistema de Evaluación de los Aprendizajes* (SEA), y gira alrededor de la concepción de la evaluación como un proceso cíclico que se desarrolla durante todo el proceso enseñanza-aprendizaje, asumiendo los roles de diagnóstico, formativo y sumativo, de acuerdo con las funciones específicas que le corresponde cumplir al inicio, durante y al término de éste. Este apartado puntualiza distintos aspectos referidos a los tipos de evaluación psicométrica y edumétrica, y se sugiere incorporar la autoevaluación del alumno como un medio importante de participación activa reflexiva en la dinámica de su propio aprendizaje, de los niveles de integración personal y la mejora de procesos metacognitivos.

El último apartado es la *Estrategia del Portafolio del Alumnado*, escrita por Oscar Barrios Ríos, quien la define como

una estrategia didáctica que permite visualizar el progreso o desarrollo del alumno a través de los registros acumulados y comentarios de las aproximaciones sucesivas en el logro de los aprendizajes, facilitando tanto la autoevaluación del alumno como la evaluación del proceso por el profesor. Identifica sus características, dejando al mismo tiempo a la experiencia y creatividad del docente las sugerencias para su confección, integrando al final tres escalas estimativas de apreciación sobre: 1) organización del portafolio; 2) logro de objetivos y; 3) evaluación general. Éstos constituyen un parámetro de referencia de gran utilidad para los docentes que desean acercarse a este recurso de evaluación con herramientas concretas para su desarrollo.

Los autores logran entusiasmar a los lectores sobre el uso inteligente de estrategias didácticas innovadoras, activas creativas, inscritas en la posibilidad que como profesores tenemos para buscar, crear y recrear metodologías que nos permitan acceder a la innovación, esencial en todo cambio educativo, ya sea referido tanto al sistema educativo como a la propia escuela, lo cual implica y tiene siempre como referente al profesor como agente de cambio. ●

Edith Castelán García

Las dimensiones de la libertad en *sein und zeit* de Martín Heidegger

María Cristina Reyes Leyva

Dissertationes., Series Philosophica-IX.,

Edizioni Università della Santa Croce.,

Roma., 2003., 446 págs.

DATOS SOBRE LA AUTORA

María Cristina Reyes Leyva posee la licenciatura en Psicología por la Universidad de Chile, en Santiago de Chile. Obtuvo el doctorado en Filosofía por la Pontificia Universidad de la Santa Cruz, en Roma. Su tesis, ahora publicada, es el objeto de esta reseña. Su labor como docente e investigadora se orienta a cuestiones de metafísica y antropología en los filósofos contemporáneos. Entre sus publicaciones: **El ser en la metafísica de Carlos Cardona**, 1997.

CONTENIDO

El motivo del libro es adentrarse en el planteamiento heideggeriano sobre el ser, expuesto en **Sein und zeit** para revisar su concepción de la libertad, y luego, compararla con la libertad en el horizonte metafísico del acto de ser.

La metodología va de la fenomenología hermenéutica a la metafísica del ser personal. El punto de convergencia de estas posturas se halla en la conciencia de la finitud humana.

El trabajo consta de la introducción, tres partes, las conclusiones y la bibliografía.

La primera parte muestra el contexto filosófico de Heidegger. Contiene dos capítulos; en el primero se hace referencia al itinerario vital y especulativo, y en el segundo, a las fuentes del **Sein und zeit**.

La segunda parte también consta de dos capítulos; en el primero se explica la analítica existencial del **Sein und zeit**, y

en el segundo, se analiza el concepto de libertad en la citada obra del filósofo alemán. La tercera parte, titulada «La libertad más allá del *sein und zeit*», abarca un capítulo donde se comparan la libertad existencial y la libertad personal.

La bibliografía presenta las obras completas de Heidegger: los escritos publicados en vida, los cursos universitarios, los tratados inéditos, indicaciones y apuntes, y cartas. También obras sobre Heidegger y una bibliografía general utilizada para este trabajo.

En la primera parte se muestra un esbozo de la vida del filósofo y su postura intelectual, donde queda clara su irreconciliable separación de fe y razón. Además, los autores con quienes tuvo contacto, sus convergencias y divergencias (por ejemplo: San Agustín, Lutero, Husserl, Kierkegaard, Dilthey, Meister Eckhart, Descartes, Kant, Hegel, Nietzsche).

En la segunda parte se explica el interés por el sentido del ser: el ser cada vez más mío; el estar en el mundo; la apertura, la disposición afectiva, el comprender, el discurso, la cotidianidad, la angustia, el cuidado, el estar vuelto hacia la muerte, la conciencia, la culpa, la historicidad y el destino. La libertad se estudia en relación con cada uno de los aspectos señalados para fundamentar las distintas facetas de la libertad heideggeriana: la libertad ocupada y preocupada, la libertad arrojada y la libertad como proyecto, la libertad culpable, la libertad temporal (pp.299-301).

En la tercera parte se explica que la libertad, para el filósofo alemán, se sitúa en la relación entre el hombre y el ser, es decir, según el modo de ser del hombre. Aquí se muestran las objeciones que le presentan Max Scheler y Edith Stein.

Para terminar, hay una comparación de la libertad existencial heideggeriana con la libertad personal, donde aparecen la finalidad y la responsabilidad de los actos que remiten a la dimensión moral, aspectos que desconoce la libertad existencial.

También hace referencia al amor como acto de libertad y la apertura al Ser Supremo. Esta parte cierra con un texto digno

de citar: «Esta última afirmación nos conduce a evidenciar el “acto de libertad” por excelencia en la filosofía del ser: el “amor personal”. Efectivamente, en contraste con la “angustia” heideggeriana, que recluye al existente dentro de los muros de la finitud intramundana, el “amor personal” lo dirige a la “comunidad” con las otras personas creadas y –más radicalmente todavía– a la unión con el Ser Personal Increado “en la tierra y en el tiempo” –como dice Cardona–, con la “esperanza” de la unión definitiva más allá del tiempo» (p.393).

VALORACIÓN CRÍTICA

Esta obra facilita el estudio del pensamiento de Heidegger, cuya influencia es innegable en los planteamientos contemporáneos, debido al atractivo del existencialismo. Con claridad y criterio, la autora señala la reducción en el concepto de libertad existencial, tema tan importante para la comprensión del ser humano y para incidir en su educación.

El aparato crítico desde el que se aborda el estudio del filósofo es una muestra de la fidelidad a su pensamiento pero, también, quedan muy claras las objeciones cuando son necesarias.

La recopilación de la obra de Heidegger es, también, una aportación importante para los estudiosos.

Se recomienda su lectura para profesores y alumnos con conocimientos de la filosofía contemporánea. ●

Ana Teresa López de Llergo Villagómez

«*Pulchrum*». Reflexiones sobre
la belleza desde la
antropología cristiana

Antonio Ruíz Retegui

Rialp., 2ª. ed., Madrid., 1999.

DATOS SOBRE EL AUTOR

Antonio Ruíz Retegui es profesor de Teología en el Pontificio Ateneo de la Santa Cruz, en Roma. Durante años fue profesor de Antropología Teológica en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Navarra y dirigió el Departamento de Teología para universitarios. Autor de numerosos artículos en revistas de teología, es también coautor de **Deontología Biológica** (Pamplona 1987) y de **Moral de la Persona y Renovación de la Teología Moral** (Madrid 1998).

CONTENIDO Y VALORACIÓN CRÍTICA

El autor nos hace comprender el ser en su unidad entitativa como bueno, verdadero y bello, lo cual es un logro en la comprensión del ente, ya que estamos acostumbrados a estudiar los trascendentales de forma separada, como si pudieran existir de esa manera.

El libro empieza, en el capítulo primero, a definir la hermosura: *pulchrum* deriva del griego *polikroon*, que nombra la armonía plural del cuerpo humano y en general lo «magnífico». La primera definición de lo hermoso, es aquello que cuando es percibido causa placer.

El *pulchrum* es considerado un trascendental que se define como esplendor de lo verdadero o esplendor de lo bueno. Para estudiar la belleza necesitamos comprender la finalidad inscrita en el ser de las criaturas; esto implica mirar la creación uniendo el amor creador y la sabiduría creadora de Dios,

y así entenderemos cómo Dios se complace en la criatura: la percibe hermosa. Esta hermosura es la «verdadera», «real».

La persona ha de descubrir la verdad más honda de los otros seres con los que trata. Lo que se requiere para captar las cosas más importantes no es agudeza racional sino contemplación, que no es tanto asunto de la inteligencia cuanto del amor.

En el ser humano la teleología posee tres niveles:

- 1º Fin de la propia naturaleza: por pertenecer a la especie humana.
- 2º Fin de la naturaleza individual: cualidades personales.
- 3º Fin personal: ser llamado por Dios. Vocación personal.

Una aportación de este libro es la de que el lector perciba el riesgo de separar intelectualmente lo que en la realidad está unido, y falsear el *pulchrum* de las cosas, separándolo del *verum* y *bonum*. A este fenómeno le llama «dispersión de los trascendentales».

Un ejemplo lo tenemos en la crisis moral de nuestro tiempo: la Modernidad rechazó las nociones de naturaleza y teleología. Y así nos encontramos con que las obras de arte proceden de una libertad humana absolutamente incondicionada que todo lo juzga. El resultado es que las cosas bellas, lo son en función de la moda.

El capítulo segundo, hace referencia a la percepción de la belleza; «(...) la educación debe moldear equilibrada y unitariamente la cabeza, la voluntad y el corazón» (p.64).

La virtud, como orden del alma, nos permite relacionarnos adecuadamente con la realidad. La cultura actual ha perdido, en buena medida, la capacidad de percibir la verdad. Los jóvenes universitarios aprenden destrezas, habilidades prácticas pero cultivan poco la capacidad de conocer, así la educación se reduce a instrucción. Los jóvenes se aburren en las universidades porque no contemplan el *verum* y por eso necesitan buscar, los fines de semana, es alegría intensa que les proporciona el placer físico.

Quien ha educado convenientemente su connaturalidad con la belleza, tendrá la capacidad de ser interpelado por la bondad bella.

La tragedia griega no era sencillamente una obra de teatro, sino «la liturgia de la ciudad». Las historias allí narradas conmueven al espectador y así configuran su corazón, poniendo en su sitio los sentimientos más fundamentales.

Por eso las historias son un modo privilegiado de educación: son catárticas, porque no sólo presentan la bondad y la virtud, sino también la multiforme miseria humana, pero de modo que lo malo aparezca como malo y, así, provoque las emociones correspondientes a lo malo.

Nos dice el autor que: «La contemplación de historias muy hermosas de amor no engendra envidia y amargura en quienes viven historias más pobres y vulgares, sino el consuelo de ver que aunque la situación propia esté algo empañada, en realidad el amor que vive es algo grande» (p.86).

Si el *pulchrum* es lo que visto agrada, entendemos que lo que más place contemplar es a la persona amada en el trance de relación personal con ella. La gracia santificante no es más que la hermosura que la criatura tiene ante Dios cuando acepta su amor paterno.

El capítulo tercero, trata sobre la belleza de las obras humanas: entre ellas, el nivel más elevado de *pulchrum* corresponde a aquellas que mejor expresen lo más rico de *verum* y de *bonum*, es decir, lo que mejor exprese a la persona. Y esto corresponde sobre todo a las obras de narrativa y, de modo especial, al teatro.

La capacidad creadora es la capacidad de dar el *verum* o el *bonum*, o el *unum* a un ser.

La belleza, en cuanto tiene una relación estrecha con la unidad, se sitúa en la armonía de las proporciones.

Considera Ruíz Retegui, que esa armonía se logra cuando las situaciones son reales. Esto se debe a que los actos humanos no son inmediatamente medidos por las leyes

universales, sino que son únicos. Las leyes universales de lo humano han de personalizarse a través de la conciencia singular de cada ser humano. Las obras de arte son universales porque su singular hermosura es perceptible por todos los hombres.

En la formación del gusto hay que procurar lograr puntos de referencia adecuados para detectar, en la narración, la verdad de la persona y su esplendor. ●

Rosario Sánchez Muñiz

ACERVO BIBLIOGRÁFICO

Adquisiciones recientes de la Facultad de Pedagogía:

- GUÍA DIDÁCTICA DE ELABORACIÓN DE TEXTOS
Javier Aguilar
Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior
- LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL A TRAVÉS DE CURRÍCULUM Y DE LA TUTORÍA
Manuel Alvarez; et. al.
Editorial GRAO de IRIF, SL. 5ª. dición
- DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA
Mike Anderson
Editorial Oxford
- ÉTICA DE LA FELICIDAD Y OTROS LENGUAJES
José Luis L. Aranguren
Editorial Tecnos S.A.
- LA INFLUENCIA DEL ARTE EN LA ÉPOCA CONTEMPORÁNEA
Virginia Aspe de Cortina
Facultad de Filosofía. Universidad Panamericana, México.
- TERAPIA DEL JUEGO
Virginia M. Axline
Editorial Diana
- THE JOURNEY OF ADULTHOOD
Helen L. Bee; Barbara R. Bjorklund
Prentice Hill
- LA EDUCACIÓN VISUAL Y PLÁSTICA HOY. EDUCAR LA MIRADA, LA MANO Y EL PENSAMIENTO
J. Caja (coord.); M. Berrocal; et. al.
Ed. GRAO
- PSICOLOGÍA DE LAS EDADES
L. Carmichael; et. al.
Paidós

- EL DESTINO INDIVISIBLE DE LA EDUCACIÓN
Edward T. Clark. Virginia Damián Juárez
Ed. Pax México S.A.

- EL NIÑO CON DAÑO CEREBRAL
William M. Cruickshank
Ed. Trillas

- ESTUDIOS SOBRE LA ENCÍCLICA CENTESIMUS ANNUS
Unión Editorial

- EL CONFLICTO ACTUAL DE LOS HUMANISMOS
Auguste Etchevery
Ediciones Península, Madrid.

- LA NUEVA REGLA DE ORO. COMUNIDAD Y MORALIDAD EN
UNA SOCIEDAD DEMOCRÁTICA
Amitai Etzioni
Ed. Minima Trotta

- TEORÍAS DE LA PERSONALIDAD
James Fadiman, Robert Frager
Editorial Oxford

- HOMBRE Y DESTINO
Ignacio Falgueras Salinas
Editorial Eunsa

- LA ESCUELA ACTIVA
A. Ferriere
Ed. Herder

- CATÁLOGO HISTÓRICO
Fondo de Cultura Económica 1934-1994

- PSICOANÁLISIS Y EXISTENCIALISMO. DE LA PSICOTERAPIA
A LA LOGOTERAPIA
Viktor E. Frankl
Fondo de Cultura Económica

- LA EDUCACIÓN A DISTANCIA DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA
Lorenzo García Aretio
Editorial Ariel Educación

- TODO ES HISTORIA
Luis González y González
Ed. Cal y Arena
- PSICOLOGÍA DEL APRENDIZAJE. UNA GUÍA PARA EL PROFESOR
Michael J. A. Howe
Editorial Oxford
- HOMO LUDENS
Johan Huizinga
Libro de Bolsillo Alianza Editorial
- LEY DE CULTOS Y DOCUMENTOS COMPLEMENTARIOS.
Incluye Normas Constitucionales Legales Y Reglamentarias
Instituto Chileno de Estudios Humanísticos
- MOTIVACIÓN Y ADAPTACIÓN ESCOLAR. FACTORES SOCIALES QUE INTERVIENEN EN EL ÉXITO ESCOLAR
Janna Juvonene, Kathryn R. Wentzel
Editorial Oxford
- LA ENSEÑANZA DE LOS VALORES EN LAS UNIVERSIDADES DE MÉXICO Y EL MUNDO
Instituto de Fomento e Investigación Educativa. Itesm.
- QUIÉN FUI, QUIÉN SOY, QUIÉN SERÉ
Ana Teresa López de Llergo, Luz María Cruz de Galindo
Editorial Trillas
- FAMILIA Y EMPRESA EN LA SOCIEDAD POSINDUSTRIAL
Carlos Llano, Rocío Mier y Terán, Héctor Zagal
Facultad de Filosofía. Universidad Panamericana, México.
- LA VIDA ESCOLAR DE TUS HIJOS
José Manuel Manú Noáin
Editorial Eunsa
- PROFESORES DEL SIGLO XXI
José Manuel Manú Noáin
Editorial Eunsa
- DESDE LA ESQUINA SE DOMINA
Rogelio Marcial
Editorial El Colegio de Jalisco

- EDUCACIÓN ESPECIAL PARA UNA UBICACIÓN SOCIAL APROPIADA
Frosting Maslow
Editorial Médica Panamericana
- PROBLEMAS DE APRENDIZAJE EN EL AULA
Frosting Maslow
Editorial Médica Panamericana
- NUESTRO TIEMPO. UN INFORME DEFINITIVO: LAS VÍCTIMAS DEL DIVORCIO.
- CHINA: EL CONTROL DE ARMAMENTOS Y EL DESARME
Oficina de Informes del Consejo de Estado de la República Popular de China
- COHERENCIA Y REBELDÍA
Otero Oliveros F.
Ediciones Internacionales Universitarias, Madrid, España
- SOCIOLOGÍA DE LA FAMILIA Y DE LA SEXUALIDAD
José Pérez Adán, Javier Ros Codoñer
Editorial EDICEP C.B.
- TEMPERAMENTO, CARÁCTER Y PERSONALIDAD
G. Pittaluga
Fondo de Cultura Económica
- INTRODUCCIÓN A LA PEDAGOGÍA DE LA FE
Jaime Pujol; et. al.
Editorial EUNSA
- LA MADUREZ AFECTIVA
Francisca Quiroga
Ediciones Promexa
- CÓMO ESCRIBIR SOBRE ARTE Y ARQUITECTURA
Juan Antonio Ramírez
Ediciones del Serbal
- PERSONALIDAD Y CONDUCTA DEL NIÑO
Telma Teca
Editorial «El Ateneo», Buenos Aires

- REVISTA PANAMERICANA DE PEDAGOGÍA NO. 4. SABERES Y QUEHACERES DE UN PEDAGOGO
- INSTRUCCIÓN PASTORAL SOBRE LA EDUCACIÓN EN LAS ESCUELAS Y UNIVERSIDADES
Norberto Rivera Carrera
1997
- RELACIONES HUMANAS EN LA EMPRESA
José Ma. Rodríguez Porras
Editorial Umella
- MÉTODO PRÁCTICO DE ALFABETIZACIÓN
SEP
Servicios Coordinados de Educación del Estado de Nuevo León
- BIBLIOTECA DE LA PSICOLOGÍA
Conducta antisocial, Causas, Evaluación y Tratamiento
David M. Stoff, James Breiling, Jack D. Maser
Oxford University Press
- THE STATE OF PUEBLA
Imp./Ed: México.
- EL LEGADO PEDAGÓGICO DEL SIGLO XX PARA LA ESCUELA DEL SIGLO XXI
J. Trilla (coord.), E. Cano, et. al.
Editorial GRAO, Impreso en España
- PERVIVENCIA DEL SIGNO
Universidad Autónoma de México, Universidad Autónoma Metropolitana-Ixtapalapa, El Colegio de México
- ANUARIO FILOSÓFICO
Universidad de Navarra
Editorial XXXI/2
- DESTINO DEL HOMBRE Y VIDA EN SOCIEDAD. VII CURSO INTERNACIONAL DE ACTUALIZACIÓN TEOLÓGICA
Universidad de Navarra
Editorial Encuentros Sacerdotales (Fotocopia)

- EDUCACIÓN Y EDUCADORES
Universidad de la Sabana, Facultad de Educación
- ORIENTACIÓN E INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA.
CONCEPTOS, MODELOS, PROGRAMAS Y EVALUACIÓN
Consuelo Vélaz de Medrano Ureta
Ediciones Aljibe
- Vigoroso Desarrollo de la Televisión China
Editorial Nueva Estrella
- Didáctica Integrativa y el Proceso de Aprendizaje
Elvia Marveya Villalobos Torres
Editorial Trillas
- Educación: Estilos de aprendizaje- Enseñanza
Elvia Marveya Villalobos Torres
Editorial UP Cruz

LIBROS RECIBIDOS

Desarrollo de la inteligencia

Mike Anderson
Editorial Oxford

Motivación y Adaptación escolar

Factores sociales que intervienen en el éxito escolar
Janna Juvonene, Kathryn R. Wentzel
Editorial Oxford

Didáctica Integrativa y el Proceso de Aprendizaje

Elvia Marveya Villalobos Torres
Editorial Trillas

Psicología del Aprendizaje

Una guía para el profesor
Michael J. A. Howe
Editorial Oxford

La Educación a Distancia de la teoría a la práctica

Lorenzo García Aretio
Editorial Ariel Educación

Profesores del Siglo XXI

José Manuel Manú Noáin
Editorial Eunsa

La vida escolar de tus hijos

José Manuel Manú Noáin
Editorial Eunsa

Biblioteca de la Psicología

Conducta antisocial, Causas Evaluación y Tratamiento
David M. Stoff, James Breiling, Jack D. Maser
Oxford University Press

Homo Ludens

Johan Huizinga
Libro de Bolsillo Alianza Editorial

Anuario Filosófico

Universidad de Navarra

Editorial XXXI/2

Ética de la felicidad y otros lenguajes

José Luis L. Aranguren

Editorial Tecnos S.A.

Hombre y Destino

Ignacio Falgueras Salinas

Editorial Eunsu

Relaciones Humanas en la Empresa

José Ma. Rodríguez Porras

Editorial Umella

Cómo escribir sobre arte y arquitectura

Juan Antonio Ramírez

Ediciones del Serbal

Orientación e intervención psicopedagógica

Conceptos, modelos, programas y evaluación

Consuelo Vélaz de Medrano Ureta

Ediciones Aljibe

Teorías de la personalidad

James Fadiman, Robert Frager

Editorial Oxford

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 ser presentados en computadora, en hojas tamaño carta por una sola cara y a doble espacio.
- 4) El original del trabajo deberá ir acompañado de una copia en soporte informático (*diskette*). No se exigirá que el trabajo esté grabado en un programa concreto.
- 5) El artículo deberá ajustarse a la estructura siguiente:

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 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.**, p.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 p.
 - 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., 49-62 p.
- 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* 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 y 4 de Nueva Época, Año 2001, 2002 y 2003 en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Panamericana.

SOLICITO INFORMACIÓN PARA SUSCRIPCIÓN
ADQUISICIÓN DE NÚMEROS ANTERIORES

Apellidos _____

Nombre _____

Profesión _____

Institución donde labora _____

Domicilio _____

Código postal _____

Ciudad _____

Teléfono _____

Fax _____

E-mail _____

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

Cheque (banco y número) _____

Cantidad _____

UNIVERSIDAD PANAMERICANA
FACULTAD DE PEDAGOGÍA

REVISTA PANAMERICANA DE PEDAGOGÍA
«SABERES Y QUEHACERES DEL PEDAGOGO»

Coordinación de Investigación y Publicaciones.

Agusto Rodin 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

*Esta publicación se terminó de imprimir
en enero de 2004, en los talleres de
Grupo Editorial Litográfico BOMEX, S.A. de C.V.
Nabuatlecas No. 445, Col. Ajusco, Coyoacán.
Teléfonos: 5618.5154 y 5618.6221
México, D.F.*

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