

REVISTA
PANAMERICANA
DE PEDAGOGÍA

SABERES Y QUEHACERES DEL PEDAGOGO

ESCRIBEN EN ESTE NÚMERO:

Ma. del Carmen Bernal González

Ma. Consolación Calderón España

Ma. Teresa Carreras Lomelí

Ma. Isabel Corts Giner

Luz Ma. Cruz de Galindo

Ramón Ferreiro Gravié

Regina Jiménez-Ottalengo

Héctor Lerma Jasso

Claudia Ortega Barba

Ma. Eugenia Ocampo Granados

Ana Teresa López de Llergo Villagómez

Jorge Medina Delgadillo

Mónica del Carmen Meza Mejía

Isabel Parés Gutiérrez

María Pliego Ballesteros

Beatriz Quintanilla Madero

Elisa Sanz Pisa

Fabiola E. Saúl Gavito

Carmen Urpi

Elvia Marveya Villalobos Torres

Mónica Villareal García

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

Hacia la conformación de un arte nacional

María del Carmen Bernal González 15

Los principios educativos pestalozzianos y su influencia en la educación española

Ma. Consolación Calderón España
Ma. Isabel Corts Giner 29

Antecedentes históricos de la educación de padres en México

Ma. Teresa Carreras Lomelí 59

Una alternativa a la educación tradicional: el aprendizaje cooperativo

Ramón Ferreiro Gravié 73

Una propuesta sociopedagógica para la salud social en la zona metropolitana de la Ciudad de México

Regina Jiménez-Ottalengo
Ma. Eugenia Ocampo Granados 85

Regreso a la persona (en busca del *homo educandus*)

Héctor Lerma Jasso 93

Opciones de trabajo y ocio en la pequeña provincia y en la metrópoli

Ana Teresa López de Llergo Villagómez
Luz Ma. Cruz de Galindo 125

Filología y Filogenética del vocablo «educación»

Jorge Medina Delgadillo 143

La dimensión social y formativa de las artes y oficios

Mónica Meza Mejía 161

Educación y tecnología: el software como apoyo al proceso de aprendizaje

Claudia Ortega Barba

189

Improving teacher development and training

Claudia Ortega Barba

Isabel Parés Gutiérrez

Mónica Villarreal García

197

Problemas y oportunidades en el ámbito laboral y social que afectan a la mujer después de los cincuenta años de edad

María Pliego Ballesteros

209

El qué y el cómo del mensaje

Beatriz Quintanilla Madero

221

Los fundamentos esenciales de la educación familiar

Elvia Marveya Villalobos Torres

255

RESEÑAS

CONCEPCIÓN NAVAL, IRIARTE Y JAVIER LASPALAS

En torno a la educación moral y cívica. El caso español

Elisa Sanz Pisa

275

CONCEPCIÓN NAVAL Y JAVIER LASPALAS

La educación cívica hoy: una aproximación interdisciplinar

Carmen Urpi

277

FRANCISCA R. QUIROGA

La dimensión afectiva en la vida

Fabiola E. Saúl Gavito

281

ACERVO BIBLIOGRÁFICO

NORMAS PARA LAS COLABORACIONES

NUESTROS AUTORES:

MARIA DEL CARMEN BERNAL GONZÁLEZ

Licenciada en Pedagogía, Universidad Panamericana.
Candidata al Doctorado en Pedagogía, Universidad de Navarra.
Directora de la Facultad de Pedagogía, Universidad Panamericana.
Dirección electrónica: mbernal@mx.up.mx

MA. CONSOLACIÓN CALDERÓN ESPAÑA

Dirección electrónica: calderon@us.es

MA. TERESA CARRERAS LOMELÍ

Licenciada en Pedagogía, UNAM.
Maestra en Educación Familiar, Universidad Panamericana.
Coautora de *Nuestro mundo I y II*, Ed. Trillas
Dirección electrónica: tcarrera@mx.up.mx

MA. ISABEL CORTS GINER

Licenciada en Filosofía y Letras, Universidad de Valencia.
Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad de Valencia.
Diplomada en Psicología y Psicotecnia, Universidad Complutense, Madrid.
Actualmente es profesora titular de Historia de la Educación
en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla.

LUZ MARIA CRUZ DE GALINDO

Licenciada en Trabajo Social, UNAM.
Maestra en Educación Familiar, Universidad Panamericana.
Maestrante en Historia del Pensamiento, Universidad Panamericana.
Docente de EDAC, IEF, Escuela para Padres del Centro Escolar Cedros y Enlace.
Coordinadora de la Oficina de Publicaciones, Universidad Panamericana.
Dirección electrónica: mlcruzg@mx.up.mx

RAMÓN FERREIRO GRAVIÉ

Licenciado en Educación, Universidad de La Habana, Cuba.
Maestría en Programación Científica de la Enseñanza,
Universidad de La Habana, Cuba.
Doctorado en Educación, Ministerio de La Habana, Cuba.
Autor, entre otros libros, de: *Educación para el talento*.
Edición Secretaría de Educación del Estado de Jalisco,
Guadalajara, México, 1995; *El ABC del aprendizaje cooperativo*.
Trillas, México, 2000; *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo. Una nueva forma de aprender y enseñar: El constructivismo social*. Trillas, México, 2002.

REGINA JIMÉNEZ-OTTALENGO

Investigadora titular del Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM.

Licenciada en Sociología, UNAM.

Posgrado en Humanidades, Ateneo Filosófico.

Estudios de Maestría en Ciencias de la Comunicación.

Maestra en Pedagogía, Universidad Panamericana.

Candidata a Doctora en Humanidades de UAM-I.

Miembro de Número y Vocal de la Academia de Sociología.

Autora de libros y de un gran número de artículos en revistas especializadas nacionales y extranjeras.

Dirección electrónica: regina@servidor.UNAM.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.

(en preparación); *¿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

CLAUDIA ORTEGA BARBA

Licenciada en Ciencias de la Comunicación, UNAM.

Maestría en Ciencias de la Comunicación, UNAM.

Diplomado en Comunicación e Imagen Corporativa.

Dirección Electrónica: cortega@mx.up.mx

MA. EUGENIA OCAMPO GRANADOS

Licenciada en Pedagogía, Universidad Panamericana.

Maestría en Pedagogía, Universidad Panamericana.

Dirección electrónica: mariaeugeniaocampo@yahoo.com.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.

Profesor de Lenguajes Formales y Filosofía de la Educación en la Facultad de 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.

Autor de artículos en revistas.

Dirección electrónica: jmd@terra.com

MÓNICA MEZA MEJÍA

Licenciada en Pedagogía, Universidad Panamericana.

Maestría en Dirección de Empresas, IPADE.

Maestría en Pedagogía, Universidad Panamericana.

Candidata al Doctorado en Pedagogía, Universidad de Navarra, España.

Dirección electrónica: mmeza@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, 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.

Doctorado 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, Universidad Panamericana.
Catedrática de Psicología Médica y Psiquiatría, Escuela de Medicina, Universidad Panamericana.
Directora del Departamento de Psiquiatría y Psicología Médica, 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

FABIOLA E. SAÚL GAVITO
Licenciada en Pedagogía, Universidad Panamericana.
Candidata a Maestra en Pedagogía, Universidad Panamericana.
Investigadora.
Dirección electrónica: fsaulg@yahoo.com

CARMEN URPI
Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad de Navarra, España.
Profesora encargada interna de curso del Departamento de Educación, Universidad de Navarra, España.
Dirección electrónica: curpi@unav.es

ELVIA MARVEYA VILLALOBOS TORRES
Profesora Normalista y maestra, Normal Superior, FEP.
Licenciatura en Historia, UNAM.
Especialidad en Docencia Universitaria, UNAM.
Maestra en Educación Familiar, Universidad Panamericana.
Maestra en Antropología Social y Cultural, Sorbonne, Francia.
Doctorada en Ciencias de la Educación, Sorbonne, Francia.
Diplomado en Desarrollo Humano, Universidad Iberoamericana.
Dirección electrónica: mvillalo@mx.up.mx

MÓNICA VILLAREAL GARCÍA
Licenciada en Pedagogía, Universidad Panamericana.
Dirección electrónica: mvillare@mx.up.mx

PRESENTACIÓN

CUALQUIER PROPÓSITO DESTINADO a mejorar la calidad educativa en un centro escolar, una institución o empresa socioeconómica o un país, debe comenzar por acrecentar la calidad de los educadores.

Alentados por este convencimiento, hemos comprobado que, a pesar de su corta historia, la colección *Revista Panamericana de Pedagogía* ha logrado interesar, según lo previsto, a un número cada vez más amplio de pedagogos y otros profesionales de la educación o carreras afines, cuya posición laboral –directiva, administrativa o docente– entraña responsabilidades de índole educativa.

También ha llamado la atención de un sector no pequeño de estudiantes que, en diversos establecimientos de educación superior, aspiran y se preparan para desempeñar responsabilidades profesionales conectadas con el quehacer pedagógico en escuelas, universidades u otras organizaciones laborales de naturaleza varia.

Igualmente, y gracias a la información que los lectores nos proporcionan, constatamos que la *Revista* despierta el interés de un significativo número de personas cuya situación profesional, aparentemente ajena, implica en la práctica algunas actividades relacionadas con la educación en cualquiera de sus niveles y aspectos: teorización, planeación, administración, ejecución, instrucción, capacitación, enseñanza, orientación, asesoramiento, formación...

Esto, naturalmente, no es causa de extrañeza. En la actualidad, las profesiones relacionadas e interesadas en los *saberes y quehaceres* pedagógicos va en aumento. Es, por lo tanto, cada vez mayor el número de personas convencidas de que

tratar temas educativos es pulsar el nervio mismo del devenir humano: familia, trabajo, sociedad, cultura, historia, progreso...; tomando en cuenta que, según *Flitner*, el saber pedagógico es: *Pensamiento científico especializado y bipolar (investigación positiva de hechos y reflexión filosófica desde dentro de la situación) acerca de la educación, que sube desde el inmediato teorizar en el seno de la práctica y retorna al hacer técnico como clarificación y visión de conjunto del mismo hacer educativo.*

Este interés por la problemática educativa manifiesta, entre muchas cosas, la dimensión pedagógica de toda profesión, empresa u organización, hasta el punto en que la cohesión intrínseca entre educación y trabajo constituye, tanto en la teoría como en la práctica, un binomio de suyo irreductible, inseparable e insoslayable.

En efecto: la simbiosis entre educación y trabajo surge de la cada vez más firme convicción de que en toda organización (escolar, universitaria, industrial, comercial, social, cultural, política, deportiva, religiosa, asistencial...), el máspreciado y decisivo *capital* está determinado por la calidad humana y profesional de quienes la conforman.

Nadie duda, en la actualidad, que para asegurar e incrementar la productividad de todo grupo, así como el mejor rendimiento y la mayor satisfacción de sus miembros, toda organización ha de realizar una intensa y profesional labor pedagógica. Labor que debe atender a todos los elementos que conforman ese *capital humano*, y que ha de empezar, necesariamente, por quienes lo dirigen, para que actualicen y mejoren su saber teórico, competencia técnica, habilidad didáctica y disposición solidaria. Éste es, hoy por hoy, el único camino idóneo para acrecentar la calidad y fortalecer la competitividad –personal y empresarial– en un mundo rápidamente cambiante y cada vez más exigente.

Es natural, entonces, que a los *formadores* de ese *capital humano*, quiera dirigirse nuestra *Colección*. De ahí que, en la

fase de selección del material para este tercer número, sus responsables hayan tomado en cuenta que el grupo «objetivo» de nuestros lectores, queda constituido por profesionales de distinta procedencia, interés, propósito o intención. Heterogeneidad valiosísima que permite, no obstante, una definición del grupo lector muy concreta y práctica que nos ayuda a visualizar el destinatario final, de quien confiamos tener buena información y buen conocimiento. Representa, sin duda, un dato más que estimula y orienta el esfuerzo autoral.

Nuestro propósito es, entonces, que cada lector encuentre alguna ayuda teórica o práctica, algún motivo de reflexión, algún punto de acuerdo o desacuerdo que pudiera dar pie para la discusión científica...

Quien se encuentra ya en el ejercicio profesional, quizá encuentre cierta idea o propuesta útil para el análisis crítico de sus prácticas actuales. Otros, tal vez, hallen información provechosa para su preparación y formación en el desempeño de funciones profesionales futuras referentes a la acción pedagógica.

Desde luego que la cuestión relativa al modo de cómo deba presentarse una ciencia siempre será un asunto problemático para la exposición científica. Recurrir, como es el caso, a la revista como formato clásico de comunicación, representa, entre otras ventajas, que consigna los resultados particulares del estado actual de la investigación pedagógica; y ofrece, mediante una colección de artículos más o menos breves, información particular y precisa acerca de temas de variada idiosincrasia, pero siempre interesantes por su importancia intrínseca, dificultad controversial, compleja problemática o apremiante actualidad.

Por otro lado, exige del destinatario una cierta familiaridad con la estructura general de la ciencia pedagógica y un cierto entendimiento de que la exposición competente del ámbito entero de un tema desborda, con frecuencia, las posibilidades y energías de un autor particular. Por eso, cada artículo denota un carácter propedéutico que remite al lector a una

bibliografía más amplia y sistemática en relación con los puntos sobre los que desee mayor información.

Hemos de tomar en cuenta, pues, que la observación, discusión y diálogo, así como la investigación, estudio y reflexión, son momentos imprescindibles de la Dialéctica Epistemológica para la custodia y progreso del proceder científico. No podría ser de otra forma. La Fenomenología de la Educación y su investigación, son acciones particularmente complejas y poliédricas. Nadie puede pretender, por lo tanto, una exposición exhaustiva que fluya por una sola línea de pensamiento y en un estilo uniforme. Al menos en nuestro caso, no pretendemos una uniformidad temática ni un discurso homogéneo, ni un estilo común por parte de nuestros articulistas. El material presentado se basa, eso sí, en la experiencia profesional de cada autor, así como en el fruto de sus investigaciones, y comporta, sin admitir imposiciones, un lenguaje y una terminología comunes al discurso pedagógico.

A mi modo de ver, estos criterios han permitido centrar nuestro interés en profesionales de muy distinta especialidad cuya función se conecta, de alguna manera, con la acción pedagógica, dentro o fuera de las aulas, y en sus necesidades teórico-prácticas. Permiten, además, equilibrar la oscilación entre especialismo y divulgación, lo tópico y lo testimonial, clásico y actual, el consenso y la controversia. Facilitan abarcar, en lo posible, el mayor número de los campos propios de la reflexión pedagógica: filosófico, histórico, psicológico, sociológico, didáctico, organizativo...

De este modo, el tercer número de la *Revista Panamericana de Pedagogía*, pretende encontrar el punto justo entre el puro saber y el mero hacer, para quedarnos en el saber aplicable y aplicado al educar.

Héctor Lerma Jasso

HACIA LA CONFORMACIÓN DE UN ARTE NACIONAL

María del Carmen Bernal G.

PREÁMBULO

El tema de la educación estética en México suscita siempre controversias, polémicas y arduas discusiones, debido a que la educación a lo largo de la historia ha estado sometida a diversos intereses políticos, económicos e ideológicos. Los resultados obtenidos del estudio realizado sobre este tema, demuestran que la labor de la educación estética ha sido apenas incipiente e incierta, llegando a afirmar incluso que es el «*rostro más incierto de la cultura nacional*. [...] La inadvertencia de su importancia en los hechos es tal, que viene a ser la eterna ausencia en las teorías educativas y en las historias de la enseñanza mexicana [...]; se trata en verdad de un rostro fragmentado, contenido en las políticas educativas y culturales en unos cuantos textos que dan noticia de ella de manera parcial¹.

Desde sus orígenes, México se ha caracterizado por ser un pueblo eminentemente estético, dotado de grandes cualidades para apreciar, sentir y plasmar la belleza. Octavio Paz lo describe así:

Las complicaciones rituales de la cortesía, la persistencia del humanismo clásico, el gusto por las formas cerradas de la poesía (el soneto y la décima, por ejemplo), nuestro amor por la geometría en las artes decorativas, por el dibujo y la composición en la pintura, la pobreza de nuestro Romanticismo frente a la excelencia de nuestro arte barroco, el formalismo de nuestras instituciones políticas y en fin, la peligrosa inclinación que mostramos por las fórmulas –sociales, morales y burocráticas– son otras expresiones de esta tendencia de nuestro carácter².

¹ Cf. DURÁN, S., «La educación artística y las actividades culturales», en LATAPÍ, S.P. (coord.), *Un siglo de educación en México*, Tomo II, Biblioteca Mexicana, Fondo de Cultura Económica, México, 1998, 392.

² PAZ, O., *El laberinto de la soledad*, Cátedra de Letras Hispánicas, Enrico Mario Santi, Madrid, 1993, 29.

Es interesante señalar cómo en estas palabras se muestra que el mexicano es, en sentido estricto, un *hombre estético*, que como dice *Spranger*, es aquel que «vive de los objetos estéticos, los vive al mismo tiempo que a sí mismo, y cuando en tal estado siente una libre, íntegra y peculiar emoción psíquica, entonces vive la forma. [...] Su esencia es que transforma todas sus impresiones en expresiones»³. El sentido estético del mexicano es un rasgo característico de su ser y quehacer nacional, así lo comenta *José Juan Tablada*:

[...] No ha habido un sólo instante en la vida mexicana, en que no se hayan producido objetos de arte y de gran belleza⁴.

Esta realidad ha suscitado el surgimiento de esfuerzos conjuntos para que con ahínco, a través de la educación, se busquen el fortalecimiento y desarrollo del sentido estético mexicano, porque como es sabido, el ser humano también se perfecciona al relacionarse con lo bello y sublime, ya sea cuando contempla la naturaleza y las obras artísticas, o cuando es capaz de crear cosas bellas. Las creaciones artísticas también pueden apreciarse como otras formas de educación y conocimiento, tanto para fines morales, como de compromiso social y de crítica política. Por ello, la educación estética es un elemento crucial de preparación en la capacidad de aparecer, mostrarse, revelarse en un mundo común y en cada escenario público; prepara para una acción expresiva, reveladora de la propia identidad, en la que el pensamiento adquiere forma de sentido común, de juicio, da sentido a la comunidad y dispone hacia una mejor vigilancia en un mundo de apariciones en el que todavía es posible juzgar por medio de criterios

³ Cf. SPRANGER, E., *Formas de vida. Psicología y Ética de la Personalidad*, Revista de Occidente, Madrid, 1961, 171-173.

⁴ TABLADA, J.J., *Historia del arte en México*, Compañía Nacional Editora Águilas, México, 1927, 7.

estéticos⁵. Para comprender cuál ha sido el mapa que ha recorrido la conformación del arte nacional en México, a lo largo de este escrito se hará una breve semblanza histórica del papel jugado por la educación estética en su impulso y consolidación.

UN PASEO A TRAVÉS DE LOS SIGLOS

Todos los aspectos o dimensiones de la verdadera humanidad pueden ser objeto de una ordenación o jerarquía, es decir, puede privilegiarse alguno o algunos de ellos por encima de otros. Sin embargo, todos se relacionan mutuamente y requieren ser cultivados con constancia si se busca un desarrollo armónico, equilibrado y saludable.

Ya desde el Virreinato, los frailes encargados de la educación se percataron de esta realidad y descubrieron que el *mestizo* tenía una fuerte conciencia de su nacionalidad, tierra, destino, libertad y de la influencia ejercida por el paisaje y la naturaleza en su percepción del mundo y del entorno. La educación estética en este período tenía como objetivos la catequización de los estudiantes y la enseñanza de la lengua; su estudio se ligaba a la religión y a la espiritualidad humana. Sin embargo, las manifestaciones artísticas del Virreinato no fueron solamente resultado de un proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que expresaban las inquietudes por consolidar la propia identidad nacional, por ello, llevaban a la plástica, música, escultura y arquitectura, los símbolos de una etapa histórica. A través del arte mostraban sentimientos de liberación, como un medio de afirmación de la propia personalidad, las propias creencias y el propio paisaje⁶.

Todo el arte posterior a la conquista se inspiraba en modelos europeos, por ello fue tan evidente la necesidad de los criollos por encontrar y definir su personalidad. Así pues, el

⁵ Cf. BÁRCENA, F., *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*, Paidós, Barcelona, 1997, 204-234.

⁶ Cf. MORALES, B.O., *Memorias del mestizaje*, Plaza & Janés, Colombia, 1984, 81-84. Véase también MANRIQUE, J.A., «Del Barroco a la Ilustración», en EL COLEGIO DE MÉXICO, *Historia General de México*, Versión 2000, México, 431-485.

arte novohispano de los siglos XVII y principio del XVIII se caracterizó por la participación de tres fuerzas contradictorias y a la vez formadoras: la actitud conservadora que tiende a no desprenderse de lo que se considera propio; la propia inercia del movimiento que se crea en tal estilo absolutamente; y la sollicitación exterior de innovaciones. La búsqueda de la propia identidad nacional empezó a fraguarse en estas inquietudes artísticas, que junto con el sentido estético mexicano, serían el parteaguas para la creación de un *arte propio y nacional*. Para ello, se buscó que la educación fuera más refinada y enalteciera el *criollismo* (fenómeno central del barroco novohispano que se refería a un hecho cultural, a una actitud y a una toma de conciencia). Criollo es el que se siente novohispano, americano y no europeo⁷.

Un arte esencial para reafirmar el criollismo fue la música, utilizada para la evangelización, que el pueblo aprendió a apreciar gracias a los misioneros. El orgullo de una catedral, de un convento, de la casa de un prohombre y de una aldea, se expresaba muchas veces por la magnificencia de sus capillas de música⁸; su importancia fue tal que se conformaron colegios especializados en música como el de *Corpus Christi* de la Ciudad de México o el de *Santa Rosa* en Morelia, Michoacán. Para esta labor, los maestros particulares cumplían una importante función, principalmente por su manejo de los tratados o métodos para aprender a tocar un instrumento o componer piezas musicales. Cabe mencionar los tratados escritos por los mexicanos: *Juan José Padilla* (1733), el *marqués de San Cayetano* (1794), y *Vicente Gómez* (1789), entre otros. Como parte importante de este proyecto estaba la elaboración de instrumentos musicales. Se construyeron tanto los propios de la música popular, de factura tosca, hasta instrumentos de gran calidad como órganos, clavicordios, clavicémbalos,

⁷ Cf. MANRIQUE, J.A., *o.c.* 433-488.

⁸ Cf. *ibidem*, 479.

espinetas, instrumentos de arco, de toloche, violines, fagotes, chirimías, trompetas y muchos más⁹.

En cuanto a la pintura –otro arte notable de esta época–, cabe señalar que se caracterizaba por la ligereza, soltura, autonomía, amabilidad del colorido y por un fuerte sentido religioso. Los artistas expresaron sus ideas y sentimientos en muy diversos materiales, en formatos distintos, utilizando todo el abanico de técnicas disponibles entonces, convencidos de aportar, mediante escenas realistas y descriptivas, o por medio de alegorías y objetos de culto, el mensaje ético de su vida y de una época, así como la más decisiva influencia de la cultura occidental. Destacan pintores como *Miguel Cabrera*, *Cristóbal de Villalpando*, *Luis Berrueco*, *Juan Correa*, *Baltasar Echave Ibía*, *Juan Patricio Morlete Ruíz*, entre otros¹⁰. Habría mucho más qué decir sobre el Barroco mexicano y su incidencia en la educación, sin embargo, sólo conviene señalar que, en la historia del arte mexicano, ésta ha sido una de las etapas más fructíferas en cuanto a producción se refiere y donde el pueblo mostró sus grandes dotes estéticas.

Para finales del siglo XVIII, México se convirtió en una metrópoli importante para el extranjero, especialmente para Gran Bretaña, Francia y Estados Unidos. Esta situación política y económica trajo consigo serias consecuencias para el desarrollo y consolidación de la cultura mexicana, debido al surgimiento de ideas y costumbres extranjeras que influyeron notoriamente en las manifestaciones artísticas y culturales de la época. Figura relevante en este momento fue *Porfirio Díaz*, quien implantó un régimen político y cultural basado en el concepto francés de la ***belle époque***. En su gran mayoría, los estilos, formas y manifestaciones artísticas reflejaban valores imitados, desplazando en casi todos los casos a las expresiones artísticas nacionales.

⁹ Cf. *ibidem*, 480.

¹⁰ VARGAS, L.E., *Parábola Novohispana. Cristo en el Arte Virreinal*, Fomento Cultural Banamex, México, 2000, 15.

La imitación de culturas, como la francesa y la inglesa, era requisito de supervivencia, acceso a la civilización y creencia de que la copia era el único recurso para conocer y asimilar la época moderna. Es cierto que en este tiempo hubo una intensa actividad artística y literaria, sin embargo, se imponía el estilo *art nouveau* en arquitectura, el *impresionismo* en pintura y en los espectáculos se ovacionaba a artistas extranjeros.

Esta situación trajo consigo, por una parte, la baja autoestima de los artistas mexicanos, al no tener un espacio y reconocimiento nacionales, y por otro, el público perdió interés por las manifestaciones artísticas, porque en ellas sólo se exaltaba el amor por una cultura extranjera, dejando a un lado las propias tradiciones y costumbres. Aunado a esto, la fuerte influencia *positivista* en la educación propició la ruptura entre las ciencias humanísticas y las ciencias de la naturaleza y dejó al margen la formación estética de los mexicanos por considerarse poco útil para el *progreso nacional*. El escaso arte que se enseñaba en las escuelas, poseía un fuerte tono academicista y de imitación, limitando en la mayoría de los casos la creatividad y expresión mexicanas. Asimismo, la cultura se redujo a un grupo minoritario, convirtiéndola en un artículo de lujo, exclusiva de una élite.

Durante el período de 1889, surgió una nueva generación que impuso un cambio radical en las ideas estéticas de la época. Empezó a darse una ruptura entre arte y sociedad; el artista buscaba su libre expresión. Apareció la revista «Azul» (1894-1896) en la que se manifestaba una nueva sensibilidad: la *renovación formal* y el *esteticismo* que caracterizaban al *modernismo*, primer movimiento literario y artístico en el que Hispanoamérica poseía su propia voz y no seguía ninguna corriente extranjera. Esta evolución no ha sido sólo el efecto de cambios de orientación estética y objetivos intelectuales, sino la consecuencia de un constante proceso de transformación en las costumbres, en los hábitos de trabajo y en el ejercicio profesional de la cultura.

Igualmente, ha sido el resultado de una curiosidad siempre alerta por la cultura del mundo, que puede aprovecharse para la propia formación y para la organización de la cultura nacional. En las distintas manifestaciones artísticas, especialmente en la poesía, los artistas empezaron a expresar sus sentimientos en torno a la *patria*, lo *nativo*, el *pueblo*, reflejando así los paisajes mexicanos. Se hizo el intento de crear una literatura que fuera expresión de lo nacional y para ello se creó la primera asociación literaria llamada *Academia Letrán*. El mérito de esta academia versó en haber hecho coincidir los trabajos de sus miembros en una *orientación nacionalista*. Algunos de los intelectuales que participaron en este proyecto fueron: *Guillermo Prieto*, *Andrés Quintana Roo*, *José María Lafragua*, *Ignacio Rodríguez G.*, entre otros.

Otra iniciativa novedosa de esta época, fue la creación de asociaciones culturales que sirvieron para suplir las funciones que corresponderían a los institutos de cultura superior que en ese momento no existían. Las revistas fueron el vehículo de comunicación, educación y unión entonces; escritas para comunicar emociones placenteras a los lectores medios, procuraban a la vez el fortalecimiento de sus creencias religiosas y el enriquecimiento de sus conocimientos culturales. En el fondo, lo que mantenía con vida a estos materiales impresos era la necesidad de mostrar los estudios de carácter nacionalista y la expresión del sentido estético mexicano. Como decía el poeta *Manuel Gutiérrez Najera*:

(...) Hoy las circunstancias son diversas. Lo que se exige a un poeta, por ejemplo, para considerarlo como gran poeta de la literatura propia, es lisa y llanamente que sea un gran poeta, es decir, que la luz que despide sea suya y no refleja¹¹.

¹¹ Cf. MARTÍNEZ, J.L., «México en busca de su expresión», en *El Colegio de México*, o.c. 709-755.

Gracias a estos cambios evolutivos y al esfuerzo de personalidades sobresalientes –*Justo Sierra, Amado Nervo, Manuel José Othón y Salvador Díaz Mirón* entre otros–, se dio inicio a la afirmación de la nacionalidad cultural, creándose instituciones, corporaciones e instrumentos adecuados a las necesidades y al estilo de la época.

Al estallar la Revolución de 1910, se agudizó la paradoja de una gran mayoría de artistas que buscaban el orgullo nacional; entre ellos se encuentran *Jorge Enciso y Saturnino Herrán*, este último se convirtió en un símbolo del mexicanismo y fue aclamado como el más mexicano de los pintores. El carácter popular de la revolución y la fiebre nacionalista vividas interiormente, demandaban el fortalecimiento de la conciencia nacional. Este nacionalismo se manifestaba de forma espiritual, permitiendo al arte y a las ideas expresarse con la originalidad propia del mexicano. Era necesario crear un *arte popular* que reflejara los caracteres autóctonos hispanoamericanos y cubriera la brecha entre la intocabilidad y la exclusividad. El nacionalismo encontró una salida al academicismo y a la manera de expresarse libremente, porque los artistas supieron involucrar al pueblo en la creación de las obras artísticas.

Un papel relevante en la consolidación del *arte popular mexicano* lo tuvo *José Vasconcelos*. Su campaña cultural logró despertar el interés de varios artistas para la creación de un *nuevo arte*. Inició igualmente un cambio de mentalidad en la manera de concebir el arte, principalmente entre los educadores y en la población en general: dejó de concebirse como una actividad rudimentaria, accesoria y lujosa, presentándose como un camino de reencuentro y crecimiento nacional. La educación estética recobró su dimensión formativa y cultural porque se hizo extensiva a todos, se enseñó al pueblo a respetar, admirar y promover las propias creaciones artísticas. Así lo explica *Toussaint*:

Enseñemos al pueblo a respetar y a admirar las ruinas que nos legaron los mayores. Insistamos en que no puede haber arte mexicano si se desdenea cualquiera, así sea el menor de los frutos que el arte ha producido en México. Parte de nuestra historia, parte de nosotros mismos, del alma y del nombre que transmitiremos a nuestros hijos, son estas piedras a las que los siglos no pueden borrar el soplo del espíritu que les dejó el cincel; estas tablas, estas telas, cuyas madonas parecen ensimismarse, porque los ojos de hoy no saben verlas, porque han olvidado el lenguaje que cantó en ellas, lenguaje de religión, sinceridad de amor. [...] Es todo el arte en sus diversas ramas complicadas el que hay que poner en obra, es la legión de artistas la que debe ser puesta en estado de combatir. La misión social del arte es una santa misión; por el arte puede tornar a sí mismo quien había seguido senderos extraviados. [...] Ustedes maestros que sacrifican su vida, gota a gota, en el altar de la educación, deben sobre todo secundarlo en esa tarea; el amor a lo bello no puede vivir sin el amor a la verdad y al bien; y éste sin aquél es algo trunco. Inculcar el amor al arte para formar ciudadanos completos; ayudar al artista comenzando por amar la obra de arte, es la misión de ustedes en este importante negocio. El arte puede ser de gran ayuda para completar la obra educativa y como no es ingrato con los que le aman, les dará satisfacciones inefables¹².

Lo que *Vasconcelos* pretendía era que, al entrar en contacto con el objeto de arte (pintura, música, escultura, arquitectura, danza...), se tuviera una experiencia estética interior y se propiciaran las bases para sacar a México de la ignorancia, la pobreza y la falta de conciencia nacional. Por ello, el arte popular influyó en toda la producción de la época. El tema era el pueblo y éste fue, por eso, el motivo de los murales con conciencia social. Corrigió la tendencia que poseía el pintor

¹² TOUISSANT, M., «El problema de la educación artística en México», en *Revistas Literarias Mexicanas Modernas, México Moderno*, Fondo de Cultura Económica, Tomo III, México,

de las bellas artes, de mirar al pueblo desde afuera, y lo hizo formar parte del contenido de estas grandiosas obras. El nacimiento del arte nacional fue el despertar de un lenguaje plástico, quizá más importante en su tendencia que en sus resultados reales. Demostró ser un instrumento sustancial para cambiar el gusto de un público lego, de la veneración del «buen tono» europeo, al reconocimiento de una estética racial¹³. El arte por el pueblo y para el pueblo, se volvió el tema fundamental de los artistas; por mencionar algunos: *Diego Rivera, Roberto Montenegro, Adolfo Best Maugard* (creador del método de dibujo para los mexicanos que tanto éxito tuvo), *Manuel M. Ponce, Julián Carrillo, Carlos Pellicer, Federico Rivas Mercado*, entre otros, un séquito de grandes artistas que pasaron a la historia gracias a que tuvieron en común un mismo objetivo: *el Renacimiento del arte mexicano*¹⁴.

REFLEXIONES FINALES

La búsqueda de la identidad nacional, a través de las artes, no es más que un sistema de integración cultural que, como dice *Reyes Heróles*, comprende la diversidad del país dentro de la unidad, difunde la densidad cultural y salvaguarda los contenidos educacionales por encima de las diferencias, son factor de unidad y permiten, mediante la enseñanza y el aprendizaje, que México siga siendo distinto –sin dejar de ser el mismo–, que cambiando mantenga su esencia y afirme su sentido nacional gracias a la permanencia que incita precisamente a la transformación¹⁵. Éste fue uno de los objetivos del movimiento plástico mexicano: restaurar el sentido nacionalista

¹³ Cf. CHARLOT, J., *El Renacimiento del muralismo mexicano, 1920-1925*, Domes, México, 1985, 77.

¹⁴ Para ampliar el tema del proyecto cultural vasconceliano véase BERNAL, M.C. «Remembranzas sobre el proyecto cultural de José Vasconcelos», en UNIVERSIDAD PANAMERICANA, *Revista Panamericana de Pedagogía. Saberes y Quehaceres del Pedagogo*, Número 2, Nueva Época, México, 2001, 49 y ss.

¹⁵ Cf. REYES, H., *Educar para construir una sociedad mejor*, Conafe/SEP, México, 1985, 21.

al destacar los elementos locales despreciados en épocas anteriores. El auge de las artes populares en los años veinte, se debió a que satisfacían necesidades vitales y sociales por la variedad con que se presentaban; todas poseían en sus formas, su técnica o su espíritu decorativo, el sello de un innato y hondo sentimiento estético.

De especial consideración en la conformación del arte nacional fue la labor de *José Vasconcelos*, quien dio un impulso sin precedentes a la cultura. Especialmente mediante los murales, *Vasconcelos* quería que el mexicano pudiera ver la dignidad de su propia historia y concebirse a sí mismo como agente consciente de esa historia y no mero objeto de ella. De ahí su afán de que se pintaran figuras mestizas para que, más adelante, fueran consideradas bellas.

La lucha del pueblo mexicano por su liberación también debía considerarse digna de un trabajo de arte; por ello, la educación estética era una de las áreas mediante las cuales se podía lograr la autoafirmación del mexicano: las bellas artes para las que siempre los mexicanos han demostrado especial disposición, lograron el propósito de exaltar la imagen del mexicano¹⁶. ●

¹⁶ Cf. LLINAS, E., «Vasconcelos como promotor de una educación liberadora», en MATUTE, A., y DONÍS, M., *José Vasconcelos de su vida y su obra. Textos selectos de las Jornadas Vasconcelianas de 1982*. Dirección General de Difusión cultural, UNAM, México, 1984, 117-178.

BIBLIOGRAFÍA

- BÁRCENA, F., *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*. Paidós, Barcelona, 1997.
- BERNAL, M.C., «Remembranzas sobre el proyecto cultural de José Vasconcelos», en UNIVERSIDAD PANAMERICANA, *Revista Panamericana de Pedagogía. Saberes y Quehaceres del Pedagogo*, Número 2, Nueva Época, México, 2001.
- CHARLOT, J., *El Renacimiento del muralismo mexicano, 1920-1925*. Domes, México, 1985.
- DURÁN, S., «La educación artística y las actividades culturales» en LATAPÍ, S.P. (coord), *Un siglo de educación en México*, Tomo II, Biblioteca mexicana, Fondo de Cultura Económica, México, 1998.
- LLINAS, E., «Vasconcelos como promotor de una educación liberadora», en MATUTE, A. y DONIS, M., *José Vasconcelos de su vida y su obra. Textos selectos de las Jornadas Vasconcelianas de 1982*. Dirección general de difusión cultural UNAM, México, 1984.
- MANRIQUE, J.A., «Del Barroco a la Ilustración», en COLEGIO DE MÉXICO, *Historia General de México*, Versión 2000, México, 2000.
- MARTÍNEZ, J.L., «México en busca de su expresión», en COLEGIO DE MÉXICO, *Historia General de México*, Versión 2000, México, 2000.
- MORALES, B.O., *Memorias del mestizaje*, Plaza & Janés, Colombia, 1984.
- PAZ, O., *El laberinto de la soledad*, Cátedra de Letras Hispánicas, Enrico Mario Santi, Madrid, 1993.
- REYES, H., *Educar para construir una sociedad mejor*. Conafe/SEP, México, 1985.
- SPRANGER, E., *Formas de vida. Psicología y Ética de la personalidad*, Revista de Occidente, Madrid, 1961.

TABLADA, J.J., *Historia del arte en México*, Compañía Nacional Editora Águilas, México, 1927.

TOUSSAINT, M., «El problema de la educación artística en México», en *Revistas Literarias Mexicanas Modernas*, México Moderno, Fondo de Cultura Económica, Tomo III, México 1922-1923.

VARGAS, L.E., *Párrabola Novohispana. Cristo en el arte virreinal*, Fomento Cultural Banamex, México, 2000.

LOS PRINCIPIOS EDUCATIVOS PESTALOZZIANOS Y SU INFLUENCIA EN LA EDUCACIÓN ESPAÑOLA

Ma. Consolación Calderón España

Ma. Isabel Corts Giner

Escribir sobre *Enrique Pestalozzi* (1746-1827) y su obra, y aportar algo nuevo no es tarea fácil. Nos encontramos ante el pedagogo –probablemente el único conocido en los cinco continentes– que *Meylan* compara con «la grandeza mítica de un *Beethoven*» y le considera no sólo como una fuerza original de la naturaleza o mejor de la sobrenaturaleza, sino que «sin evocar sus escritos o sus hechos no se sabría escribir la historia de la civilización europea occidental»¹.

En estas páginas intentaremos resaltar algunos de los principios educativos sobre los que se fundamentará toda su obra y la influencia que este pensamiento ha tenido en la educación española.

Podemos afirmar plenamente que al tratar de *Enrique Pestalozzi* estamos frente a un humanista. Es cierto que su pensamiento, en algunos aspectos, es hijo de su época y en este sentido ciertos planteamientos suyos acerca del hombre, y especialmente de la sociedad, podríamos considerarlos superados. Sin embargo, creemos que su reflexión acerca de la esencia de la humanidad y de la educación siguen manteniendo una actualidad innegable.

El pensamiento de Pestalozzi surge en gran parte del movimiento Ilustrado; éste ponía su mirada en el Humanismo Renacentista que no hizo sino reactualizar los conceptos de la *Paideia* griega y de la *Humanitas* romana, pasados por el tamiz del cristianismo. Por ello, muchos aspectos de su humanismo, y detalles de su *praxis* educativa, están presentes en *Platón*, en Séneca, en *Quintiliano*, en *San Agustín*, en *Vives*, etcétera, y creemos que es importante tenerlo en cuenta, no

¹ MEYLAN, L. (1956): «Heinrich Pestalozzi», en CHATEAU, J. (1956): *Los grandes pedagogos*, México: F.C.E., p. 203.

para restar importancia a su pensamiento, sino para reconocer cómo, ciertos aspectos de la educación desde la antigüedad clásica, sirven de quicio para todo el pensamiento posterior.

Él hace del hombre y de la necesidad de alcanzar su perfección, su plena humanidad, el centro de su preocupación intelectual y moral, y su actividad práctica. Ante un mundo que él considera en crisis, conjura a buscar el remedio para los males que la sociedad padece allí donde se encuentra: en la restauración, en todos, de esa humanidad que es la vocación de cada hombre y de la razón de ser o el fin de la Creación: «Reconocer, mantener y procurar en cada ser la dignidad de la persona»². Para él, ésta será toda la educación de la humanidad. Y esta formación de la persona posee en ella misma su fuerza y su razón de ser, no al margen del mundo, sino más allá de él. Esto es lo que dice *Jullien de París* tras su estancia en Yverdon: «Se ocupaba de formar hombres, independientemente de los destinos que pudieran tener en el mundo»³.

Esto nos recuerda un texto de *Ortega*: «Los educadores, sobre todo cuando van inspirados por un afán de practicismo, piensan que lo que hay que hacer con los muchachos es prepararlos del modo más concreto posible para la vida tal cual es, dejando a un lado todas las disciplinas y modos que parecen ornamentales y superfluos. Pero la vida histórica tiene la condición de cambiar constantemente. La Historia es permanente inquietud y mutación. De modo que si se educa a un muchacho preparándolo concretamente para la vida tal cual es hoy, cuando llega a adulto se encuentra con que la vida tiene otra figura y cuanto más prácticamente preparado estuviese para lo anterior, más desajustado queda para la que tiene que vivir y en la que tiene que actuar. Es lo que he llamado el anacronismo constitutivo de la usual Pedagogía»⁴.

² MEYLAN, L. (1956): «Heinrich Pestalozzi», en CHATEAU, J. (1956): *Los grandes pedagogos*, México: F.C.E. p. 203.

³ JULLIEN, M.A. (1932): *Sistema de Educación de Pestalozzi*. Madrid: Francisco Beltrán.

⁴ ORTEGA Y GASSET, J. (1966): *Una interpretación de la Historia Universal*. Madrid: Revista de Occidente, pp. 28-29.

Sin embargo, debemos tener en cuenta que el término *humanismo* puede tener diferentes significados, a veces distintos y hasta incompatibles entre sí. Los diversos conceptos de humanismos variarán según los ideales humanos puestos de relieve⁵. Por eso importa conocer esos ideales sobre los que se fundamentará toda su práctica, ya que no es la *praxis* la que juzga el ideal, sino el ideal a la *praxis*, como expresa repetidamente nuestro autor a lo largo de todas sus obras.

El sistema educativo, que de manera bastante asistemática irá elaborando Pestalozzi, tanto en sus obras como en su práctica educativa, siguiendo a *P. Natorp*⁶, diríamos que se estructura en torno a cinco principios básicos de su teoría educativa: naturalidad; método; intuición; desarrollo uniforme y armónico de las fuerzas humanas; y colectividad⁷. No podremos detenernos en cada uno, pero sí queremos señalar algunas observaciones que nos ayuden a comprenderlos mejor.

Para Pestalozzi el término «naturaleza» encierra no sólo lo instintivo, sino lo racional, moral y religioso. Es esta consideración integral del hombre, un humanismo que indica que el propio hombre es quien debe buscar dentro de sí el sentido de su humanidad; humanidad que lo trasciende, que le viene dada por su experiencia como ser moral y religado a una realidad superior: Dios. Por ello Religión y Moral están íntimamente unidas en Pestalozzi y ambas se basan en la íntima experiencia de Dios en mí, a través de la propia Creación, a través de mi propio corazón.

Naturalidad para Pestalozzi no es abandonarse al instinto, a lo espontáneo, aunque esto sea el punto de partida. Natural es, en el hombre, buscar su propio perfeccionamiento y éste llega cuando «hace de lo que debe, la ley de lo que quiere»⁸.

⁵ BELENGUER CALPE, E. (1987): «El humanismo en una reconceptualización radical de la educación» en *Bordón*, nº 266, pp. 113-121.

⁶ NATORP, P. (1931): *Pestalozzi*. Barcelona: Labor.

⁷ Cfr. JULLIEN, M.A. (1932): *Sistema de Educación de...* Ob. cit. p.152 y ss.

⁸ PESTALOZZI, E. (1797): *Mis investigaciones sobre la marcha de la naturaleza en el género humano*.

El punto de partida de toda instrucción humana no puede ser otro que el deseo y la íntima aspiración original de la naturaleza del hombre hacia su propio desarrollo. Es el proceso que debe seguir desde la anomía o impulso, a la autonomía o conciencia moral, pasando por la heteronomía o ley social. En este proceso de personalización, la voluntad y el esfuerzo serán esenciales, como ya lo habían advertido los clásicos, y tanto ha olvidado la Pedagogía actual.

Para Pestalozzi, la verdadera cultura humana tiene por base el desarrollo del sentido moral y de un elevado ideal de lo religioso, del amor, de la fe en la conciencia de la verdad, de la simpatía hacia lo demás... Reconoce la relación íntima existente entre cuerpo y alma, y cómo se interpretan y completan lo físico y espiritual recíprocamente⁹.

Por ello, en 1809, cuando se dirige a sus alumnos afirma: «Lejos de nosotros la idea de convertirnos en hombres que se nos parezcan, tales como la mayoría de nuestros contemporáneos. Es preciso que gracias a nuestros cuidados lleguéis a ser los hombres que vuestra naturaleza quiere que seáis, los hombres que exige lo que hay de divino y sagrado en vuestra naturaleza»¹⁰.

El método para Pestalozzi es el proceso de autodesenvolvimiento del espíritu humano en avance medido y constante hasta conseguir su plenitud. Este proceso no puede ser algo basado en la técnica, sino en el desarrollo de la naturaleza y apoyado en la simple convicción «de mi amor hacia mis niños». De la relación con los niños debe surgir el método y no al revés.

El método es necesariamente algo unitario, como unitaria es la educación, por tanto no consiste en el estudio de mil diversas verdades aisladas, sino de la reconducción hacia la verdad. En esta marcha se tiene que ir de lo particular a lo general, de lo inmediato percibido y sentido a la elaboración de una serie y la reunión de estas series en un conjunto total.

⁹ Mme. SCHRADER (1884): «Pestalozzi y Fröebel», en *B.I.L.L.E* nº 172, año VIII, p. 105.

¹⁰ PESTALOZZI, E. (1809): «Discurso a sus alumnos» en NATORP, P. (1931): *Pestalozzi*. Barcelona: Labor, p.117.

Sentimiento, intelecto y gusto son los resortes fundamentales de la acción educativa¹¹.

En este proceso de autodesarrollo hay que tener en cuenta que el niño, antes de pensar y actuar, ama y cree, que el pensamiento y la acción no se organizan sino sobre la base de una seguridad emotiva, de una cierta solidez en las relaciones afectivas. Ésta es la base del método pestalozziano, significa volver psicológica la enseñanza: basar el método en la naturaleza humana.

Al tratar de la intuición –el principio que quizás más ha trascendido del pensamiento de Pestalozzi, tanto que hay autores que le llaman el «pedagogo de la intuición»¹²–, debemos advertir que para él es activa y sensible, pero que esto no significa que sea meramente externa, sino vitalidad plena de la realización. En él, la intuición no se opone a las ideas y principios generales, sino que se aproxima mucho a la función sintética del pensamiento. Es cierto que significa experiencia, pero que tiene como base una visión profunda, una observación interior del objeto mismo¹³.

En este mismo sentido señala a la espontaneidad como la regresión del conocimiento al «centro de todo tu ser, a ti mismo». El niño tendrá que aprender a ver, a percibir mediante la facultad de investigación que va formándose dentro de él mismo.

Al hablar del desarrollo equilibrado y armónico de las fuerzas se refiere a las espirituales, morales y físicas citadas al tratar de la naturaleza: «Cabeza, corazón y mano». Para Pestalozzi, las espirituales y morales unidas entre sí preceden a las físicas como manifestación, si bien necesitan indispensablemente de ellas.

¹¹ ABBAGNANO, N. y VISALBERGHI, A. (1974): *Historia de la Pedagogía*. México: F.C.E., p.471.

¹² Cfr. COMPAYRÉ, G. (1909): *Pestalozzi y la educación elemental*. Madrid: Librería General de Victoriano Suárez, p.58. Antes que él, Comenio y Basedow habían tratado de aplicar la intuición a la educación, pero no se popularizó hasta la aplicación de su método en las distintas escuelas que dirigió.

¹³ NATORP, P. (1931): *Pestalozzi*. Ob. cit., p.83.

Cuando Pestalozzi se plantea la instrucción del hombre, la percibe como un proceso necesariamente individual: sólo puede ser instruido por su propia voluntad. Sin embargo, como ya hemos visto, la fuerza central en el hombre es la moral y ésta señala inmediatamente a la colectividad de los seres humanos, por eso toda su Pedagogía es Social.

Para Pestalozzi, la forma primitiva y principal de la colectividad humana es la familia, por ello le da un papel tan primordial e insustituible en la educación, considerándola como el fundamento de toda pura formación natural de la humanidad. Aquí es donde el niño comienza a descubrir el mundo, los sentimientos, los valores, a Dios y a sí mismo. Aquí se colocan los cimientos de la personalidad en sus tres aspectos: intelectual, moral-religiosa y física; las organizaciones sociales deben ser de tal naturaleza que aseguren y apoyen una educación adecuada de la infancia en el hogar y en las escuelas colaborando con ellas estrechamente. En este sentido la economía, el Estado y la organización económica están en la base de la educación¹⁴.

Considera imprescindible el derecho a la educación, haciendo una fuerte crítica de la situación de la misma en su tiempo y cree que el Estado debe responsabilizarse de ella, porque es la legislación la que debe proponer la elevación de la condición moral del pueblo¹⁵.

La colectividad ciudadana es una familia de familias y Pestalozzi todavía considerará un tercer nivel social: la comunidad ideal del género humano. Los tres son, a la vez, factores y medios educativos. El orden colectivo no perjudica ni deshumaniza al hombre, sino que lo eleva a su verdadera humanidad. La educación moral en Pestalozzi se realiza con y para los demás en la realidad total de la acción colectiva de tal manera que «educar no es sino limar los eslabones de la cadena por la

¹⁴ *Ibidem*, p.121.

¹⁵ *Ibidem*, p.126. En este mismo sentido Natorp considera que la primera legislación en pro de una escuela nacional y pública, la prusiana, tan influida por Fichte es una consecuencia de los principios pestalozzianos.

que todos los hombres están unidos». Él no sólo considera los valores sociales sino que intenta llevarlos a la práctica, uniendo lo que *Rousseau* separaba: la obediencia y la libertad, siempre que aquélla tenga sus raíces en la confianza y se base en la libertad¹⁶. Esto no es más que ese proceso en que para él radica la educación: el paso de la anomía a la autonomía.

Enrique Pestalozzi ha sido considerado padre de la Pedagogía contemporánea, reformador de la escuela popular, iniciador de la Escuela Nueva, luchador incansable por la mejora de la educación especialmente de los más desfavorecidos. Su influencia, ya durante su vida, tanto a través de sus escritos desde el «Manual de las madres» hasta el «Canto del cisne», pasando por «Leonardo y Gertrudis», «Cómo Gertrudis educa a sus hijos», etcétera, como a través de su práctica educativa en las instituciones que él dirigió personalmente, se extendió por toda Europa, permitiendo el surgimiento de escuelas a imagen y semejanza de Yverdon. Su sistema se implantó como modelo en muchas escuelas primarias y se crearon Escuelas Normales para preparar a los maestros en el espíritu pestalozziano. Educadores de Estados Unidos y países sudamericanos viajaron a Suiza para aprender su sistema y ponerlo en práctica.

No siempre, ni por todos fue comprendido: *Andrés Bell*, padre junto con *Lancaster* del sistema mutuo o lancasteriano y Pestalozzi se dieron a conocer mutuamente sus métodos en 1816 en Yverdon¹⁷, pero Bell no le entendió. A pesar de no estimar su procedimiento de instrucción afirmó de él que era un «hombre bueno, entusiasta y genial».

España no quedó al margen de esta influencia. Conocido es por todos su introducción por medio de dos militares suizos, *Voitel* y *Schmeller*¹⁸, pertenecientes a un destacamento

¹⁶ ABBAGNANO, N. y VISALBERGHI, A. (1974): *Historia de la Pedagogía*. Ob. cit., p.269.

¹⁷ Cfr. COMPAYRÉ, G. (1909): *Pestalozzi y la educación elemental*. Madrid: Librería General de Victoriano Suárez, p.59.

¹⁸ MORF, H. (1887): «Pestalozzi en España» en B.I.L.E. nº 239, tomo XI, p. 54 y GIL MUÑIZ, A. (1927): «Pestalozzi en España» en *Revista de Pedagogía* nº 62 (Número extraordinario dedicado a Pestalozzi), pp.71-77.

que operaba en Tarragona, cuya gran vocación pedagógica les había llevado a conocer la persona y obra de nuestro autor, y desear extenderla. Apoyados por *D. José Döbely*, sacerdote católico de la misma nacionalidad que los anteriores, y seguidor también de las ideas pestalozzianas. Así, en 1803, crearon una escuela en la misma Tarragona para hijos de soldados pobres.

La noticia del éxito de la escuela del regimiento tarraconense llegó a Madrid y las Reales Sociedades Económicas se interesaron por la implantación del método en sus escuelas. Todos sabemos que estas entidades tuvieron grandes iniciativas educativas y estuvieron siempre alerta y dispuestas a introducir las innovaciones pedagógicas que se producían en toda Europa¹⁹.

Especial protagonismo tuvo, en la introducción de la nueva pedagogía, la Real Sociedad Económica de Cantabria: el éxito de la escuela tarraconense animó a los representantes de la citada institución en la capital del reino a invitar a Voitel, en 1804, para que fundara una escuela en Madrid y, posteriormente, transformar en pestalozziana otra escuela que la prestigiosa Sociedad sostenía en Santander. *Voitel* no aceptó moverse de Tarragona hasta que el Gobierno español tomase como cosa propia y de su interés la nueva manera de enseñar. Sin embargo animó al capellán José Döbely a que marchara a Madrid y se hiciera cargo de esta propuesta.

Inmediatamente, éste fundó allí una escuela de ensayo cuyos excelentes resultados se vieron incluso antes de un año. Ante este éxito, Döbely marcha a Santander, en 1805, donde creó una Escuela Normal con 17 alumnos. Los resultados, tras el primer año de funcionamiento se pusieron de manifiesto en el examen que realizaron los normalistas en septiembre-octubre de 1806 y que fue presenciado, además de por las autoridades, por varios padres de familia deseosos de conocer

¹⁹ Sobre la labor pedagógica llevada a cabo por las Reales Sociedades Económicas de Amigos del País existe una abundantísima bibliografía que aquí sería demasiado prolijo enumerar.

los efectos del método de Pestalozzi. Los exámenes versaron sobre diferentes materias teóricas y unos ejercicios prácticos con escolares, de aplicación del sistema.

Döbely contó con el incondicional apoyo de *D. Juan Andújar*; secretario de la Real Sociedad Económica Cantábrica, un clérigo culto, modesto y generoso, con grandes inquietudes educativas que le llevó a traducir las obras de Pestalozzi²⁰. Este último convencido del beneficio que para la educación española supondría la adopción del sistema de Pestalozzi en las escuelas españolas, quiso contagiar su entusiasmo al Gobierno y lo hizo por mediación de *D. Francisco Amorós y Ondeano*²¹, secretario de Príncipe de la Paz.

Efectivamente, en agosto de 1806 se dictó un Real Decreto por el que, el 4 de noviembre del mismo año, se inauguró en Madrid una escuela según los principios de Pestalozzi, a expensas del Estado, formalizándose además un Reglamento²². La escuela estaba destinada en principio a hijos de oficiales, después se amplió, pudiendo admitir hasta 100 alumnos. Uno de los objetivos principales que perseguía era funcionar como Escuela Normal para que los maestros ahí formados, extendieran el sistema por todo el país.

Voitel fue nombrado Director y Schmeller, Ayudante Primero. La inauguración del Real Instituto Pestalozziano Militar se realizó con gran solemnidad el día citado y el discurso de apertura lo pronunció su director. Los alumnos contaban desde 5 a 14 años y el curriculum comprendía Cálculo, Medida y Número, Historia y Geografía, Español, Francés e Inglés, Aritmética y Geometría, Gimnasia, Dibujo y Religión (de la que se encargó D. Juan de Andújar). Pronto necesitaron un nuevo

²⁰ MORE, H. (1887): «Pestalozzi en España» en *B.I.L.E.* nº 239, tomo XI, p. 54 y GIL MUÑIZ, A. (1927): «Pestalozzi en España» en *Revista de Pedagogía* nº 62 (Número extraordinario dedicado a Pestalozzi), pp.71-77.

²¹ GIL MUÑIZ, A. (1927): «Pestalozzi en España» en *Revista de Pedagogía*, nº 62, pp.71-78.

²² La legislación relacionada con el tema aparece en LUZURIAGA, L. (1916): *Documentos para la Historia escolar de España*. Madrid: Junta para la ampliación de estudios e investigaciones científicas. Volumen II, pp.27-81.

ayudante y fue propuesto *Studer*²³, que tras formarse en Yverdon aceptó el nombramiento.

La comunicación entre estos educadores y el mismo Pestalozzi fue directa en esta primera época y, como dice un informe enviado a *Godoy* en 1807, el método Pestalozziano «hace en nuestra patria progresos por extremos rápidos y felices» tanto, que se educa según él al infante *D. Francisco de Paula*.

El Príncipe de la Paz mandó difundir una Circular a todas las Reales Sociedades Económicas para que enviasen al nuevo centro a maestros, eclesiásticos y pedagogos a fin de que aprendieran el sistema, habiendo reservado para ello 50 plazas. La respuesta fue tan masiva que pronto no hubo cabida para todos los que acudieron a la llamada.

Sin embargo, a pesar de el primer éxito, estas realizaciones no fueron duraderas: los azares políticos, envidias y soberbia personal de algunos de sus protagonistas²⁴, no dejaron que las instituciones madrileña y santanderina siguieran adelante. En este sentido fue ilustrativa la crítica que *Josef de Narganes*, Catedrático de Ideología y de Literatura Española en el colegio de Soreze, hizo de esta Institución: tras elogiar el sistema pestalozziano como el más filosófico, el más conforme a la naturaleza y el más propio para formar la razón, creía que su implantación en España, concretamente en este establecimiento, no había sido acertada ya que, en la realidad, los que allí se educaban pertenecían a la alta sociedad y sugería «que si el Gobierno piensa de veras en adoptar el método de Pestalozzi y hacerlo general a toda la nación, forme un hospicio, no de hijos de señores, sino de pobres abandonados e hijos de la sociedad, y ensaye en ellos este sistema de educación y cuando vea que el fruto corresponde a las esperanzas, tendrá un método de educación primaria seguro y se hallará con un número considerable de maestros que podrán ir a establecerlo

²³ MORF, H. (1887): «Pestalozzi en España», en *B.I.L.L.E.* n.º 243, año XI, p.89.

²⁴ *Ibidem*, pp.120-121.

en los pueblos de las provincias, hasta que llegue a las más pequeñas aldeas»²⁵.

Así, repentinamente, el 18 de enero de 1808, a los 14 meses de su creación fue suprimido el Real Instituto Pestalozziano por una Real Orden del 3 de enero de 1808. No obstante, a lo largo de todo el siglo y del siguiente podemos decir que la presencia de Pestalozzi ha estado en todos los movimientos a favor de la mejora de la educación en España.

Además de las escuelas de Santander y Madrid, tenemos noticias de la creación en otros lugares de España de escuelas que seguían el método pestalozziano, bajo el amparo de las Reales Sociedades Económicas. Podemos citar como ejemplos a Soria²⁶, Palencia (escuela de párvulos)²⁷ o Valencia, donde la Comisión de primera Educación de la Real Sociedad Económica de la capital levantina, con fecha de 1807, recalcó la necesidad de suministrar lo necesario para que los jóvenes recibieran la primera instrucción sin salir de su lugar de origen y una de las soluciones aportadas era la de fomentar los métodos pestalozzianos²⁸.

En Sevilla, en esta primera época no hemos encontrado datos sobre el funcionamiento de ninguna escuela que siguiera el citado sistema, pero sí tenemos noticia de haber enviado a algunos maestros al Real Instituto Pestalozziano de

²⁵ NARGANES, J. de (1809): *Tres cartas sobre los vicios de la Instrucción Pública en España y proyecto de un Plan para su reforma*. Madrid, p.95 y ss.

²⁶ PÉREZ-RIOJA, J.A. (1972): «La Sociedad Económica Numantina de los Amigos del País de Soria y su provincia» en *Patronato José María Cuadrado*. Pleno. (1972. San Sebastián): Las Reales Sociedades Económicas de Amigos del País y su obra. Comunicaciones presentadas en el pleno de la Asamblea, celebrada en San Sebastián durante los días 9 al 11 de diciembre de 1971. San Sebastián. Patronato «José María Cuadrado». Consejo Superior de Investigaciones Científicas, pp.339-346.

²⁷ SÁNCHEZ GARCÍA, J.L. (1991): *La Sociedad Económica de Amigos del País de Palencia* (Ss. XVIII-XX). Palencia: Excma. Diputación Provincial, p.127.

²⁸ Archivo de la Real Sociedad Económica de Amigos del País de Valencia. C-47, III. Ed. no. 4. Citado por LÓPEZ TORRIJOS, M. y MAYORDOMO, A. (1984): «Labor educativa de la Real Sociedad Económica de Amigos del País de Valencia (Aproximación histórica)» en *Revista de Ciencias de la Educación*, no. 118, p.185.

Madrid a aprenderlo²⁹; en su rica biblioteca se conservan varios manuales en los que se ofrece una explicación del método³⁰.

Del mismo modo hemos hallado otros manuales en los que se refleja la difusión del método pestalozziano en España durante el siglo XIX³¹.

Pablo Montesino fue fiel seguidor de Pestalozzi. En 1840, a la vuelta del exilio, publicó el «Manual para los maestros de escuelas infantiles» donde recogió las enseñanzas del de Yverdon. Su nombramiento como Director General de Instrucción Pública fue decisivo para la propagación de sus ideas tanto en las escuelas que se crearon, siguiendo el sistema pestalozziano, en Guadalajara y Alcoy, como en la Escuela Normal Central de Madrid que dirigiría él mismo³².

Esta escuela abrió sus puertas el 29 de enero de 1939. Recibió a 30 alumnos aunque después aumentaron hasta 50 provenientes de todas las provincias españolas. Montesino supo inspirar un gran entusiasmo a profesores y alumnos. Los nuevos aires educativos que él había vivido en el extranjero, entre ellos el del espíritu pestalozziano, estuvieron presentes en su organización y sobre todo en su espíritu, dándole un papel primordial a la formación moral y religiosa sin abandonar la pedagógica. Estos primeros alumnos de la Escuela Normal se

²⁹ Archivo de la Real Sociedad Económica Sevillana de Amigos del País. Acta del 7 de marzo de 1807.

³⁰ Entre los textos aparecidos en nuestro país en aquellos momentos podemos citar el denominado: *Noticia de las providencias tomadas por el Gobierno para observar el nuevo método de la enseñanza primaria de Enrique Pestalozzi*, editado en Madrid en la Imprenta Real el año 1807. En el citado libro, que comienza explicando el nuevo método de Pestalozzi y su aplicación a las enseñanzas de la lectura, la Lengua, la Geografía y la Historia Natural, se recoge el Reglamento de la Escuela Militar Pestalozziana de Madrid. Contiene también el informe de la Comisión nombrada para observar los resultados del método, número de alumnos, distribución, número de maestros, ejercicios de los alumnos, faltas de asistencia de los mismos y progresos observados en la enseñanza por la aplicación del método.

³¹ Cfr. CHAVANNES, A., (1807): *Exposición del método elemental de Henrique Pestalozzi*. Madrid: Imprenta de Gómez Fuentenebro, traducida al castellano por Don Eugenio de Luque.

³² TURIN, Y. (1967): *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902*. Madrid: Aguilar, p.176.

consideraban destinados a llevar por toda España los beneficios de la civilización, y esta idea los animaba al trabajo y les hacía conseguir rapidísimos progresos. Y es que cualquier cambio en la educación española tenía que pasar necesariamente por una mejor preparación de sus maestros. Esta experiencia de la Escuela Normal Central dio lugar a que se crearan las primeras Escuelas Normales provinciales donde ejercieron sus enseñanzas los que habían sido alumnos de la Central³³.

En Sevilla hubo otros dos focos de influencia de Pestalozzi a finales del siglo XIX y principios del XX. El primero de ellos fue tratado en un trabajo por la Doctora *doña Ana María Montero*³⁴, bajo el título de «Influencias de la pedagogía pestalozziana en la enseñanza sevillana». El segundo se trató de un trabajo titulado «Un proyecto de reforma de la enseñanza pública, que costea el Municipio. Sevilla 1900», elaborado por una de las autoras de esta comunicación y publicado en las actas del II Coloquio de Historia de la Educación celebrado en 1983 en Valencia, con el título de «Escolarización y sociedad en la España contemporánea (1808-1970)»³⁵.

La influencia de Pestalozzi en Montesino aparece clara, además, en su «Manual para los maestros de párvulos» (1840). En él preconiza los procedimientos intuitivos, juegos, variedad en los ejercicios, método activo, lecciones de cosas e insiste, siguiendo a Pestalozzi, en que la educación de los niños pequeños debe estar en manos de la mujer, al mismo tiempo que reconoce que, para ello, es preciso transformar la educación femenina, que él cree más necesaria que la de los hombres para lograr el bienestar social.

³³ Cfr. GIL DE ZÁRATE, A. (1855): *De la Instrucción Pública en España*. Madrid: Imprenta del Colegio de Sordomudos, Vol. I, p.262 y ss.

³⁴ Profesora del Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad de Sevilla.

³⁵ Cfr. CORTS GINER, Ma. I. (1983): «Proyecto de reforma de la enseñanza pública que costea el Ayuntamiento de Sevilla, presentada por el Concejal D. Carlos Cañal» en *Escolarización y sociedad en la España contemporánea (1808-1970)*. Valencia: Universidad.

La intervención de Pestalozzi en las ideas de los hombres de la I.L.E., a través de *Krause* y *Fröebel* fue grande. Es de todos conocido que muchas de las ideas del pensamiento de *Giner de los Ríos* se fundamentaban en él, aunque luego se establecieron ciertas disparidades. A pesar de ellas creemos que se puede afirmar que Giner «está en la línea de los continuadores de Pestalozzi» y que en sus orientaciones pedagógicas para la Institución Libre de Enseñanza utilizará muchas de las innovaciones del sistema pestalozziano³⁶.

La admiración de *Rafael María de Labra* y de *Joaquín Costa* hacia Pestalozzi también es patente. Para el primero, Pestalozzi junto con Fröebel es el apóstol, promotor y fundador de la escuela primaria contemporánea, quien puso en práctica la obra de *Comenio* y de *Rousseau*, admirable la de éste último pero «que no ha podido perder el carácter de una obra incompleta discutida constantemente en la esfera de la teoría»³⁷.

Costa, en su intervención en el Congreso Pedagógico de 1882, que tenía como tema a debatir la intuición, uno de los pilares del sistema de Pestalozzi, declara que la aplicación del método intuitivo «viene a transformar el concepto que hasta aquí se tenía de la escuela y a levantar la bandera de una escuela nueva». Para él, las lecciones de cosas, las excursiones instructivas, consideradas hasta entonces como procedimientos auxiliares, deben ser lo principal de todo. Por otra parte, la dimensión social de la educación, tan clara en Pestalozzi, es también uno de los principios fundamentales en Costa: «La escuela si quiere cumplir la noble misión que tiene confiada en nuestro siglo, no puede quedar aislada del contexto en el que vive, no puede considerarse en un invernadero, tiene que actuar al aire libre, aspirar la vida a raudales difundiendo como la sangre por los conductos y arterias del cuerpo social»³⁸.

³⁶ GÓMEZ GARCÍA, Ma. N. (1983): *Educación y Pedagogía en el pensamiento de Giner de los Ríos*. Sevilla: Universidad, pp.91-97.

³⁷ LABRA, R. M^a (1887): «Pestalozzi y Fröebel» en B.I.L.E., nº 246, año XI, p.131.

³⁸ COSTA, J.: «Actas del Congreso Pedagógico de 1882» en BATANAZ PALOMARES, L. (1982): *La educación española en la crisis de fin de siglo*. Córdoba: Diputación Provincial, p.201.

Si tomamos los Congresos Pedagógicos que tuvieron lugar en España a finales del siglo XIX y principios del XX como foros representativos de la inquietud por la mejora regeneración y modernización de la educación, también aquí vemos presente el espíritu de Pestalozzi.

Convocados siguiendo el ejemplo de Alemania, pionera en este movimiento, y de Francia y Bélgica, y promovidos en primer lugar por la Sociedad del Fomento de las Artes a la que se fueron añadiendo, inicialmente y de forma aislada maestros, personalidades, preocupadas por la educación y después entidades de muy diverso tipo, como las Reales Sociedades Económicas, la I.L.E., el obrero español, la liga de contribuyentes, etcétera, los temas pestalozzianos estuvieron presentes en todos ellos. Así ya en el primero, el de 1882, el tercer tema propuesto fue el de la intuición en las escuelas primarias³⁹.

También el Congreso de Pontevedra de 1887 tuvo como uno de los temas centrales el de la intuición, su fundamento, su empleo y si debía limitarse a la enseñanza primaria. Cuando se trata de la escuela de párvulos, son los métodos de Montesino y Fröebel los que se ofrecen como modelo y tras ellos, lógicamente, el de Pestalozzi en el que se han fundamentado los dos anteriores.

Al hablar de la escuela primaria en el Congreso de 1882, *Carderera* afirma: «Montesino como Pestalozzi sabían que el secreto de la primera educación está en sostener y dirigir indirectamente la actividad, tendencia irresistible del niño. Ejercicio de los sentidos corporales, de la inteligencia, de la voluntad, del sentimiento moral y religioso en armonía con las disposiciones y necesidades de los niños, en eso consiste la educación»⁴⁰.

Pero el camino de las reformas educativas debe pasar forzosamente por quienes la llevan a cabo, por los maestros como medios indispensables para una renovación de su formación que influyera positivamente en la escuela.

³⁹ *Ibidem*, p.48.

⁴⁰ *Ibidem*, p.148.

Ya hemos hablado de cómo Montesino, en la Escuela Normal Central, intentó poner en práctica muchos aspectos del sistema pestalozziano. Sin embargo, este ejemplo no prendió como era de desear en las Escuelas Normales que se fueron creando, y aunque fueron sin duda un medio de mejora de la formación de los maestros, no consiguieron los frutos deseados. Por ello en los Congresos, especialmente en el de 1892, al tratar el tema de la formación de los maestros, volvió a surgir el modelo pestalozziano, el maestro como auxiliar necesario, como animador, nunca como protagonista, la necesidad del estudio de la Pedagogía y de la Psicología, así como de prácticas, conferencias pedagógicas, excursiones científicas, Museos Pedagógicos, etcétera⁴¹.

Si repasamos la legislación española sobre la instrucción primaria en los siglos XIX y XX, aunque sin entrar a fondo, ya que ello requeriría un profundo estudio –aunque las distintas leyes provengan de ideologías diferentes, al plantear innovaciones educativas–, podemos percibir en ella los ecos del espíritu de la nueva educación propugnada por Pestalozzi.

Ya cuando Quintana, en su Informe, afirma que la instrucción pública es «el arte de poner a los hombres en todo su valor tanto para ellos como para sus semejantes», vemos claramente la línea del pensamiento de nuestro autor, al igual que cuando aconseja seguir a la naturaleza. Desde un punto de vista más práctico, la introducción del Dibujo, junto a la Aritmética y Geometría, en el curriculum, es también una influencia pestalozziana⁴².

En 1821 se realizó el proyecto de un Reglamento General de Instrucción Primaria⁴³, el primero en España, y que no llegó a ponerse en práctica por avatares políticos. En él se recogían las ideas de Quintana, pero quería ir más allá. Esto se ve

⁴¹ *Ibidem*, p.141.

⁴² QUINTANA, J. «Informe de la Junta creada por la regencia para proponer los medios de proveer al arreglo de los diversos ramos de la Instrucción Pública» en *Historia de la Educación en España*, (1979) Tomo 1º. Madrid: M.E.C., pp.373-414.

⁴³ Cfr. *Proyecto de Reglamento General de Primera Enseñanza que se ha de observar en todas las Escuelas de Primeras Letras de la monarquía española*. (1922). Madrid: Imprenta de M. Repulles.

claramente en el Plan metódico para su aplicación, publicado por una Real Orden de 30 de septiembre de 1822, en el que se realizó un análisis del método de Pestalozzi observado por *Vallejo*, uno de los autores del citado Plan, en el propio Instituto Pestalozziano⁴⁴.

También en el Plan General de Instrucción Pública de 1836, estuvo clara la influencia de Pestalozzi a través de Montesino y todavía más en el Reglamento de las Escuelas Públicas de Instrucción Primaria elemental del 26 de noviembre de 1836, llamado también Reglamento Montesino, de fuerte carácter innovador: amplió las materias de enseñanza introduciendo firmemente el Dibujo, recomendó el uso del sistema simultáneo, señalaba la conveniencia de una graduación de los niños y de la enseñanza como propugnaba Pestalozzi, incluso hablaba de una graduación flexible. Abogó por la lectura comprensiva frente a la mecánica desde el principio, y del aprendizaje simultáneo de ésta y de la escritura, restaba importancia al libro de texto y subrayaba la labor del maestro, concedía una gran importancia a la formación religiosa y moral y aconsejaba que fueran las mujeres quienes se ocuparan de la formación de los párvulos⁴⁵.

En la Ley Moyano, primera Ley General de Educación española, que planteaba la educación obligatoria de todos los niños, se siguieron en parte algunas de las innovaciones presentadas en el Reglamento anterior de Montesino: mantenía la importancia de la enseñanza moral: «formar el corazón de los niños», consagraba la existencia en el curriculum del Dibujo, tanto para niños como para niñas, añadiendo por primera vez el Canto y dejaba relativa libertad a los maestros en la elección de los textos.

En el Real Decreto del 8 de junio de 1910, en el que se establecía la graduación de las enseñanzas en todas las

⁴⁴ Este Plan metódico está recogido en el texto «Exposición sobre el estado de la enseñanza pública hecho a las Cortes», (1822). Madrid: Albán y Cía.

⁴⁵ LÓPEZ DEL CASTILLO, Ma. T. (1982): «Planes y programas escolares de la legislación española», en *Bordón*, nºs. 242-243, pp.139 y 154.

escuelas, resuenan los ecos de Pestalozzi. De nuevo volvemos a apreciar su influencia en la Circular del 12 de enero de 1932 dada por el Gobierno de la II República⁴⁶. En ella se abogó por una escuela activa aboliendo la libresca, potenciando los trabajos manuales, presentando la necesidad de inculcar el espíritu colectivo, ya que el trabajo individual sería tanto más útil como mejor sirviera a la comunidad; trataba de establecer un estrecho contacto entre escuela y realidad a través de paseos, excursiones, lecturas, etcétera, y recomendaba construir una ceñida relación con los padres mediante reuniones o las mismas misiones pedagógicas. Sin embargo, en algunos aspectos de su espíritu, se apartó del pensamiento de Pestalozzi, por ejemplo en el tema del laicismo.

El Plan de estudios del 28 de octubre de 1937, que se impuso en la zona republicana, siguió las líneas del anterior. El que continuó en la llamada zona nacional, impuesto por una Circular de 5 de marzo de 1938, estableció como eje de la primera enseñanza la educación religiosa, la educación patriótica, la educación cívica y la educación física. Se abogó por una enseñanza globalizada y se crearon diferentes tipos de escuela según el medio: rurales, urbanas, marítimas, ambulantes, etcétera.

En los distintos planes de instrucción Primaria del período franquista, se intentaron recoger en algunos aspectos, y al menos en la letra de la Ley, las líneas de la educación nueva. Así por ejemplo, en los cuestionarios publicados el 10 de diciembre de 1953, los primeros programas de nuestra legislación a pesar de sus posibles defectos. Sin embargo *Adolfo Maillo* hizo referencia a la enseñanza concreta viva y activa, a la negación de todo verbalismo, de todo memorismo, partir del círculo de ideas del niño, recurrir a las realidades vitales como el mejor material de enseñanza, utilizar la intuición y la acción como medios didácticos, plantear la lección como un conjunto de actividades de acción entre maestros y niños⁴⁷.

⁴⁶ GACETA DE MADRID, 14 de enero de 1932.

⁴⁷ LÓPEZ DEL CASTILLO, M^a T. (1982): «Planes y programas...». *Ob. cit.*, pp.185-188.

También los cuestionarios nacionales de enseñanza primaria elaborados bajo la dirección de *Juan Manuel Moreno* en 1965, establecían aspectos novedosos en cuanto a actividad, necesidad de creación de hábitos, destrezas y actitudes, etcétera, en la línea de las ideas de Pestalozzi.

En 1970 la segunda Ley General de Educación produjo un cambio en el sistema educativo español casi revolucionario: la educación personalizada, la importancia de la expresión plástica y la expresión dinámica, los métodos activos, la conexión entre áreas de expresión y áreas de experiencia, el trabajo en equipo, la agrupación flexible de alumnos, la programación por objetivos, el estímulo a la iniciativa y creatividad marcarían un nuevo hito en la educación española. Todas estas características pueden observarse en el sistema pestalozziano⁴⁸.

La Ley del 70 planteaba como objetivo la formación humana integral, el desarrollo armónico de la personalidad y la preparación para el ejercicio responsable de la libertad inspirados en el concepto cristiano de la vida y en la tradición y cultura patria (art. 1), la extensión de esta educación a todos, el hacer un hecho la gratuidad de la enseñanza y que contempla la necesidad de desarrollar programas de educación familiar para proporcionar a los padres y tutores orientaciones relacionadas con su misión educadora y de cooperación con los centros docentes, ideas que son básicas en la doctrina del pedagogo suizo⁴⁹.

Todo este recorrido (que somos conscientes apenas aporta nada nuevo a lo ya conocido por todos), sería deseable que sirviera para tomar conciencia de que en España ha habido una influencia, unas veces pujante, otras más solapada, de este gran maestro, cumpliéndose lo que en el prólogo de su obra «El manual de las madres», escribía en palabras premonitorias: «Las formas de mi método perecerán, pero el espíritu que las anima, el espíritu de mi método, sobrevivirá».

⁴⁸ Cfr. entre otras las siguientes obras: CHAVANNES, A. (1807): *Exposición del método elemental de Henrique Pestalozzi*. Madrid: Imprenta de Gómez Fuentenebro; JULLIEN, M.A. (1932): *Sistema de Educación de Pestalozzi*. Madrid: Francisco Beltrán; COMPAYRÉ, G. (1909): *Pestalozzi y la educación elemental*. Madrid: Librería General de Victoriano Suárez, etcétera.

⁴⁹ *Ibidem*.

En efecto, es en los momentos de crisis –cuando se plantea la educación como medio de salvar al hombre, de regenerarlo–, cuando se vuelve la mirada hacia Pestalozzi. Sin embargo, creemos que en esta influencia ha pesado muchas veces más la *praxis* que la filosofía que le ilumina y que han sobrevivido más las formas del método que su espíritu.

La Ley General de Educación de 1970, sirvió de base a la L.O.G.S.E. (1990), tal como lo reconocen los elaboradores de la nueva norma legal⁵⁰, aunque haya entre ambas leyes claras y profundas diferencias motivadas por la ideología subyacente y por las nuevas exigencias educativas de la sociedad española.

En la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.), si tenemos en cuenta sus planteamientos de tipo didáctico y metodológico, creemos observar algunos ecos de los principios pestalozzianos –teniendo en cuenta los cambios operados en la sociedad desde principios del siglo XIX, época en la que empezó a extenderse el sistema del citado pedagogo, y nuestros días, ya en las puertas del tercer milenio–, a pesar de que en la enumeración de los principios de intervención educativa, elaborados en el Diseño Curricular Base de la citada Ley, se afirma que los principios psicopedagógicos que subyacen en el mismo «no pueden identificarse con ninguna teoría en concreto, más bien con enfoques presentes en los distintos marcos teóricos»⁵¹.

Fijándonos en las etapas correspondientes a la educación infantil y la primaria, períodos de los que se ocupó fundamentalmente el pedagogo helvético, queremos enfatizar una primera diferencia: el cambio producido en la realidad familiar actual que ha llevado a nuestros legisladores contemporáneos, entre otras razones, a la conveniencia de implantar un nivel educativo que abarca de 0 a 6 años, por lo que el papel que Pestalozzi atribuía a los padres y fundamentalmente a la

⁵⁰ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989): *Libro Blanco para la reforma del Sistema Educativo*. Madrid: M.E.C., p.13.

⁵¹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989): *Diseño Curricular Base*. Educación Infantil. Madrid: M.E.C., p.31.

madre queda, en muchos casos, transferido a los/as maestros/as de esta etapa, aunque de alguna manera se considera el papel de la familia y su necesaria colaboración con el centro educativo: «Los centros docentes de educación infantil cooperarán estrechamente con los padres o tutores a fin de tener en cuenta la responsabilidad de éstos en dicha etapa educativa» (art. 7). «Las familias y el centro docente comparten los objetivos de acompañar, guiar y estimular el desarrollo psicológico del niño a través de diferentes experiencias educativas que favorecen que este desarrollo se realice de manera integral»⁵². Igual ocurre con la etapa de Educación Primaria: «La educación primaria debe desarrollarse en estrecho contacto con las familias de los alumnos»⁵³.

El primer eco que creemos descubrir de influencia pestalozziana, es la intención de los legisladores españoles es su declaración de que «la mejora del sistema educativo supone ofrecer un marco curricular... sin rupturas entre las distintas etapas»⁵⁴, lo que enlaza con la idea de Pestalozzi de que la educación debía ser continua y sin intervalos⁵⁵.

El artículo 6 de la L.O.G.S.E. señala expresamente que «la educación infantil (...) contribuirá al desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral de los niños»⁵⁶. Ésta es la idea pestalozziana de que en la educación deben intervenir «la cabeza, el corazón y las manos», es decir, las capacidades intelectuales, morales y físicas.

En el Diseño Curricular Base, el primer principio de la intervención educativa se refiere a la necesidad de partir del nivel de desarrollo del niño. Esto se identifica con el principio

⁵² MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (1989): *Libro Blanco para la Reforma del Sistema educativo*. Madrid: M.E.C., p.103.

⁵³ *Ibidem*, p.115.

⁵⁴ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (1989): *Diseño Curricular Base*. Educación Infantil. Madrid: M.E.C., p.19.

⁵⁵ Cfr. JULIEN, *Ob. cit.* p.152 y ss.

⁵⁶ Estas intenciones aparecen desarrolladas en el Diseño Curricular Base. Cfr. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (1989): *Diseño Curricular Base*. Educación Infantil. Madrid: M.E.C., pp.71-72.

establecido ya por Rousseau, y seguido por Pestalozzi, de que la educación debe basarse en el desarrollo de la naturaleza, en el conocimiento propio que será el centro del que deba partir la esencia de la instrucción humana, y Pestalozzi resalta como punto de partida el desarrollo de la potencia pensante y cognoscitiva y no el objeto a conocer.

Como segundo principio, aparece la necesidad de asegurar «la construcción de aprendizajes significativos (...) con lo que se asegura la funcionalidad de lo aprendido»⁵⁷. El tercer principio consiste en que «realicen aprendizajes significativos por sí solos, es decir, que sean capaces de aprender a aprender»⁵⁸ y ese aprendizaje significativo supone «modificar los esquemas de conocimiento que el alumno posee» (4º principio)⁵⁹. Los esquemas los irá modificando, no por acumulación de conocimientos, sino concatenando lo nuevo con lo ya sabido. Estas modificaciones se llevan a efecto por medio de «una intensa actividad por parte del alumno» (5º principio)⁶⁰, ideas que, como ya hemos indicado antes y todos conocemos, están expresadas en la doctrina de Pestalozzi: la instrucción para Pestalozzi se basa en el hacer⁶¹, en la facultad de investigación que va formándose y desarrollándose dentro del niño. En él y en la L.O.G.S.E. están presentes los principios didácticos de la actividad, del rechazo del verbalismo y la necesidad de una enseñanza práctica en todos los campos.

Pestalozzi expresa la necesidad de lo que él llama «educación particular», es decir, la estrecha interacción profesor-alumno que llevará a una educación individualizada⁶². En

⁵⁷ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (1989): *Diseño Curricular Base*. Ob. cit., pp.32-33 y 91.

⁵⁸ *Ibidem*, p.33.

⁵⁹ *Idem*.

⁶⁰ *Ibidem*, p.34.

⁶¹ Todo el sistema pestalozziano se basa en el hacer: el niño debe construir, por ejemplo, sus propios mapas, al principio sencillos y más tarde irá añadiendo diversos elementos: cadenas de montañas, ríos, etcétera. Cfr. JULLIEN, M.A. (1932): *Sistema de Educación de...* Ob. cit. p.152 y ss.

⁶² Cfr. JULLIEN, M.A. (1932): *Sistema de Educación de...* Ob. cit., p.154 y ss. Expone las ideas de la graduación en todo el proceso de educación e instrucción.

este sentido enfoca la L.O.G.S.E. la función tutorial como una actividad orientadora vinculada «estrecha e indisolublemente con la práctica docente»⁶³. La intervención es considerada en dicha Ley como un «proceso de interactividad profesor-alumno o alumno-alumno», contemplándose las relaciones de tipo tutorial también como el proceso en el que el alumno cumple la función de profesor con otro compañero⁶⁴, lo que ha demostrado ser de gran ayuda para el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje. Pestalozzi también pensaba que este tipo de relación alumno-alumno, podía ser mucho más útil en la formación del carácter que la que pudieran recibir de sus propios profesores⁶⁵.

Entre los primeros objetivos nombrados en el «Manual de las madres», está el de que los niños logren el conocimiento de su propio cuerpo, para lo cual propone diversos ejercicios⁶⁶, lo que aparece recogido igualmente en la L.O.G.S.E. (art. 8)⁶⁷. Ejemplos de ejercicios prácticos para conseguir este conocimiento aparecen en «Ministerio de Educación y Ciencia (1989): “Ejemplificaciones del Diseño Curricular Base. Educación Infantil y Primaria”». Madrid: M.E.C., y especificados en los bloques de contenido que se desarrollan en el Diseño Curricular Base⁶⁸.

Lengua y Matemáticas son los dos ejes fundamentales sobre los que la L.O.G.S.E. establece la instrucción básica. Recordemos que también lo eran para Pestalozzi. Para él, número,

⁶³ *Ibidem*, pp.225-227.

⁶⁴ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (1989): *Diseño Curricular Base...* Ob. cit, p.35.

⁶⁵ Cfr. JULLIEN, M.A. (1932): *Sistema de Educación de...* Ob. cit., p.152 y ss.

⁶⁶ Cfr. CHAVANNES, A. (1807): *Exposición del método elemental de Henriquet Pestalozzi*, Ob. cit, pp.18-24.

⁶⁷ L.O.G.S.E. Art. 8: La educación infantil contribuirá a desarrollar en los niños las siguientes capacidades: a) Conocer su propio cuerpo y sus posibilidades de acción. b) Relacionarse con los demás a través de las distintas formas de expresión y comunicación...

Cfr. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989): *Diseño curricular Base...* Ob. cit, pp.139-140.

⁶⁸ Cfr. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989): *Diseño curricular Base...* Ob. cit, pp.125-131.

forma y palabra eran los puntos de partida del conocimiento.

El dominio de la Lengua está muy relacionado en Pestalozzi con el conocimiento de su entorno ya que en el nombrado «Manual de la madres» se presenta como método de aprendizaje: una vez conocidos los sonidos de las sílabas, deberá aprender a nombrar las distintas partes de su cuerpo⁶⁹, es decir, nombrando lo más cercano a él mismo. En la L.O.G.S.E. se especifica que una de las capacidades a desarrollar en la educación infantil es la de «relacionarse con los demás a través de las distintas formas de expresión gestual y corporal, del lenguaje verbal, la expresión plástica, el lenguaje escrito...»⁷⁰. No se clarifica la forma por la que el alumno aprenderá el lenguaje verbal, pero en los ejemplos ofrecidos para llevar a cabo la teoría, se incluye el conocimiento, por parte del niño, de su propio cuerpo, evaluando positivamente la expresión de distintos sonidos⁷¹.

Pestalozzi pensaba que la educación debía ser gradual y progresiva, es decir, analítica. En su Instituto, cada uno de los cursos se componía de grados, en los que se les iban enseñando los conocimientos con mayor profundidad, a medida que se ensanchaba el círculo y se ampliaban sus capacidades intelectuales⁷². Como sabemos, la educación primaria está estructurada, en la L.O.G.S.E., en tres ciclos: 6-8 años, 8-10 años y 10-12 años (artículo 12), recogiendo, de forma gradual y progresiva, los aprendizajes de distintas materias⁷³. La Religión (obligada para el centro y voluntaria para los alumnos) aparece en: «Ministerio de Educación y Ciencia (1989): “Libro Blanco...” Ob. cit., p. 112. Los planteamientos son globalizadores e interdisciplinares, tal como Pestalozzi preconizaba.

⁶⁹ Cfr. CHAVANNES, A. (1807): *Exposición del método elemental de Henrique Pestalozzi*. Ob. cit., p.26-34.

⁷⁰ Cfr. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989): *Diseño curricular Base...* Ob. cit, p.164.

⁷¹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989): *Libro Blanco...* Ob. cit., pp.104-105.

⁷² Cfr. JULLIEN, M.A. (1932): *Sistema de Educación de...* Ob. cit., p.157 y ss.

⁷³ Conocimiento del medio natural social y cultural, Educación artística (Musical y plástica), Educación física, Lengua castellana y la lengua oficial de la correspondiente comunidad autónoma y Literatura, Lenguas extranjeras, Matemáticas.

En el diseño sobre la Educación Infantil, indica la Ley española vigente que: «se basará en las experiencias, las actividades y el juego...» (art. 9, apartado 5) y en «los descubrimientos junto a otros compañeros...»⁷⁴. Respecto del juego y su papel educador, queremos destacar cómo esta idea, muy presente en Pestalozzi, sin embargo y como otras muchas, viene repitiéndose desde los clásicos. Ya *Platón* afirma, en «La República», que es en el juego donde el niño muestra su espontaneidad, donde expresa abiertamente su personalidad. También, entre otros, nuestro gran humanista *Vives* se manifestará en este mismo sentido.

Pestalozzi señalaba la conveniencia de usar pocos libros en la enseñanza primaria, considerando que la instrucción dada por los objetos mismos es superior a la que pueda aprender el educando en los libros durante sus primeros años de vida. Para él, la enseñanza de las cosas debe preceder a la de las palabras. Ver, oír y hacer, deben ser anteriores a juzgar e inducir y también el principio de todo saber y de toda educación no es el arte ni los libros, sino la vida. En la escuela secundaria sí debía utilizarlos para obtener una parte de su cultura de las obras de autores que legaron a la humanidad sus trabajos e investigaciones⁷⁵.

En el «Libro Blanco», que expone el desarrollo de la L.O.G.S.E., no se rechaza el libro de texto, pero se propone que el predominio de éste no sea exclusivo, ya que ello «hace inviable un planteamiento de globalización e interdisciplinariedad»⁷⁶, debiendo facilitar la administración la utilización de otros materiales como fuente de información y aprendizaje (videos, periódicos, revistas, etcétera)⁷⁷. Es obvio señalar que estos medios no existían a principios del siglo XIX pero en el sistema pestalozziano se impulsaba, como ya hemos indicado en líneas

⁷⁴ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989): *Libro Blanco...* Ob. cit., p.107.

⁷⁵ Cfr. JULIEN, M.A. (1932): *Sistema de Educación de...* Ob. cit., p.157.

⁷⁶ Cfr. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989): *Libro Blanco...* Ob. cit., p.113.

⁷⁷ *Idem*.

anteriores, que el niño debe construir sus elementos de trabajo, lo que le sirve también como fuente de información.

Pestalozzi estaba convencido de que la naturaleza es la gran maestra de la vida. Aspiraba a que los niños estudiaran los minerales, plantas, animales, etcétera, en la misma realidad, no en los libros ni en figuras o dibujos en ellos presentadas. Con este sistema el alumno se acostumbra a observar los objetos en sí mismos y a observar y expresar con exactitud y precisión⁷⁸, idea que está reflejada en la L.O.G.S.E.: «La educación primaria contribuirá a desarrollar en los niños las siguientes capacidades: (...) Conocer las características fundamentales de su medio físico, social y cultural y las posibilidades de acción en el mismo»⁷⁹.

Con la potenciación del trabajo junto a sus compañeros, la Ley está intentando abrir a los alumnos el espíritu de trabajo y de cooperación. Pestalozzi se planteaba la escuela como una potencia social educadora, que no sustituyera a la familia, pero que pudiera aportar valores distintos y complementarios.

Uno de los aspectos más enriquecedores de la L.O.G.S.E., es el tratamiento que hace de la educación física y artística para la educación primaria, tan abandonadas en la educación española, viéndolas como aspectos fundamentales para una educación integral tal y como también Pestalozzi y, antes de él otros autores clásicos, habían propugnado, y que quedan desarrolladas ampliamente en el Diseño Curricular.

Podríamos seguir insistiendo –un trabajo más amplio nos obligaría a hacerlo–, sobre los aciertos de esta Ley en los cuales directa o indirectamente creemos ver una influencia pestalozziana. Sin embargo y, quizás como reflexión final de nuestra comunicación, queremos resaltar, en respuesta al interrogante que planteábamos al principio, algunas importantes discordancias que encontramos entre la teoría básica educativa de Pestalozzi y los principios que sustentan nuestra Ley.

⁷⁸ Cfr. JULLIEN, M.A. (1932): *Sistema de Educación de...* Ob. cit. p.152 y ss.

⁷⁹ Art. 13, apartado g.

Creemos que la L.O.G.S.E. es una Ley hecha demasiado al hilo de los tiempos cosa que, en principio, no tendría por qué ser negativa, pero que lo es en cuanto que, a nuestro modo de ver, intenta configurar la personalidad humana de acuerdo con una sociedad muy determinada, más que de acuerdo a unos valores humanos que a veces pueden ir en contra de lo establecido. Como respaldo de esta afirmación nuestra, vemos que en el «Libro Blanco», al plantear los objetivos fundamentales de la educación, se sitúa en primer lugar la socialización de los educandos, una socialización identificada con la preparación para una vida en democracia y, en segundo lugar, favorecer el desarrollo integral de los alumnos⁸⁰, aunque luego advierta que ambos objetivos son complementarios.

Es en este sentido en el que vemos una falta de planteamiento serio de la formación humana. Es cierto que en la L.O.G.S.E. se habla de una formación personalizada y de una formación integral. Sin embargo estos términos no son unívocos, como advertíamos al principio de nuestra comunicación. También Pestalozzi nos habla de una educación personalizada e integral, pero creemos que en un sentido bastante diferente de la L.O.G.S.E.

Para Pestalozzi, toda educación tiene que partir de un conocimiento profundo, reflexivo e interiorizado de nuestro propio ser y de lo que nos rodea, y esto no lo vemos claro en una Ley que ha marginado aquellas materias, como la Filosofía, la Historia, las Lenguas Clásicas, que son las que hacen, precisamente, pensar y reflexionar al hombre sobre su propio yo, su origen, su ser, el punto de partida desde el cual tiene que proyectarse y sobre el fundamento, devenir y futuro de la sociedad en la que vive.

Junto a esto, echamos de menos una mayor consideración de la educación moral, piedra angular del sistema pestalozziano y, según él, «envoltura de todas las demás materias

⁸⁰ Cfr. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (1989): *Libro Blanco...* Ob. cit., p.94.

educativas». Es cierto que en la letra de la L.O.G.S.E. está presente la formación moral, que en ella tiene un tratamiento como materia transversal y, por supuesto, así ha de ser, aunque entrañe para su práctica tantos problemas –entre ellos, y como fundamental, el de la propia formación moral de los maestros, de cuya preparación casi han desaparecido, no sólo la Ética, sino las materias básicas de formación personal como la Antropología, la Filosofía de la Educación, la Historia de la Educación, etcétera–; sin embargo, carece de un espacio específico con unos contenidos morales claros y precisos que el niño tiene que experimentar, conocer y hacer suyos, como ya se ha planteado en las reformas acometidas en países como Suecia y Gran Bretaña.

Echamos de menos una Pedagogía de la voluntad y del esfuerzo, de «hacer de lo que debo, la ley de lo que quiero», como propugnaba Pestalozzi, sin lo cual la educación moral no es posible.

En España, comienza a hacerse patente un clamor generalizado en este sentido por parte tanto de intelectuales, como de educadores y de las propias familias⁸¹. La sociedad actual, a pesar de sus logros, está muy lejos de ser una sociedad que favorezca el desarrollo integral del hombre. La falta de valores morales, tanto en la vida pública como privada, la violencia creciente en las relaciones sociales, manifestada alarmantemente desde edades muy tempranas, el relativismo, la trivialización del pensamiento, la crisis de la institución familiar, etcétera, todo ello exige volver la mirada hacia la esencia del ser humano, de la persona, de lo que verdaderamente le hará posible alcanzar su plenitud y su felicidad profunda.

⁸¹ No enumeramos, porque resultaría exhaustivo, los artículos que a lo largo del curso pasado y en el presente, han sido publicados en la prensa diaria y en revistas especializadas en las que se solicita una revisión de objetivos y valores, sobre todo.

Por tanto es tarea de todos cambiar nuestro mundo y la educación tiene en ello un papel primordial, como se está reconociendo desde todos los sectores.

Es necesario hacer una revisión, no tanto de la metodología, como de los principios básicos sobre los que se debe sostener la educación. Y en este sentido creemos que hoy, a los hombres y mujeres de principios del siglo XXI, Pestalozzi tiene muchas cosas que decirnos. ●

ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA EDUCACIÓN DE PADRES EN MÉXICO

María Teresa Carreras Lomelí

LA EDUCACIÓN DE LOS HIJOS EN LA ÉPOCA PRECORTESIANA

En la sociedad prehispánica la educación estaba a cargo de la madre: ella se encargaba del desarrollo educativo y físico de los hijos. Desde el momento en que nacía, el niño o la niña se consagraba a una actividad específica para que la idea de función social y educación familiar se complementaran.

Los niños permanecían con sus padres aproximadamente hasta los siete años; después, en su adolescencia, eran llevados al *Calmécac* o al *Tepochcalli*.

Las niñas también eran conducidas a algún templo para consagrarse al cuidado del mismo o ser educadas para el matrimonio. La educación se dirigía principalmente a mantener las costumbres y, sobre todo, el desarrollo de virtudes y hábitos que la sociedad practicaba. Todo, como en la mayoría de las sociedades, era objeto de inculcación y educación: el modo de vestir, dialogar, caminar, etcétera, así como el importante respeto debido a los mayores y a los antepasados.

Un ejemplo lo encontramos en la obra titulada «Huehuetlahotolli» cuyo significado evoca los testimonios de la antigua palabra de los nahuatl. Palabra que pasó de generación en generación, transmitiendo las costumbres, tradiciones, simbolismos, idiosincrasia, creencias y modo de vivir del México prehispánico. Pero, además, la palabra antigua ofrecía una gran riqueza, puesto que representó la guía espiritual y moral del pueblo nahuatl: grandes enseñanzas que los ancianos compartieron con los pupilos por medio de códices. Padres y maestros hicieron uso de éstos, entregando la antigua palabra a sus hijos y alumnos con el fin de alcanzar la sabiduría y la plenitud.

En el hogar, como en la escuela, eran enseñados y aprendidos estos mensajes llenos de experiencia y sabiduría.

Aquí entraba en acción –en la preservación y transmisión de la antigua palabra–, el papel del sabio o *tlamatini*. Éste se encargaba de difundir los códices que mostraban diversos aspectos como los cómputos del calendario, cantares prehispánicos, destinos humanos, crónicas históricas y registros acerca de la divinidad.

La formación de este gran sabio puede comprenderse mejor con el siguiente fragmento del códice florentino:

El sabio verdadero es cuidadoso y guarda la tradición.

Suya es la sabiduría transmitida, él es quien la enseña, sigue la verdad.

Maestro de la verdad, no deja de amonestar.

Cualquiera es confortado por él, es corregido, es enseñado.

Gracias a él, la gente humaniza su querer y recibe una estricta enseñanza

Confronta el corazón, confronta a la gente, ayuda, remedia, a todos cura¹.

El sabio, en suma, tenía por misión guiar o enseñar el camino que había de seguir el hombre.

En el siglo XVI, los misioneros españoles contribuyeron notablemente a preservar la antigua palabra, apreciando la belleza de la cultura indígena y decidiendo recuperar sus elementos más valiosos.

Los «Huehuehtlahtolli» contienen las conversaciones antiguas que los padres y madres transmitieron a sus hijos e hijas, y los señores a sus vasallos; todos ellos están llenos de una doctrina moral y política. Han sido clasificados de acuerdo a la temática que abordan:

~ Los referidos a los momentos fundamentales de la vida: nacimiento, dedicación a la escuela, matrimonio, embarazo, enfermedad y muerte.

¹ LEÓN PORTILLA, M. *Huehuehtlahtolli II. Testimonio de la antigua palabra.*, p.9-10.

- ~ Los que tratan aspectos de gobierno y orden sociopolítico.
- ~ Los concernientes a las pláticas de determinadas ocupaciones: médicos, artesanos, mercaderes...
- ~ Los relativos a otros aspectos, como la cortesía, discursos y oraciones a distintos dioses prehispánicos.

De acuerdo a los diversos temas que giran en torno a la educación familiar, retomaremos la palabra antigua, referida a los consejos y educación que los padres y madres confían a sus hijos e hijas.

Plática entre el padre y su hija, llegada la edad de la reflexión

Estos diálogos giran en torno a los consejos que el padre ofrece a su hija, una vez que ésta ha adquirido la capacidad para razonar y comprender la antigua palabra. Aunado a esto, el padre presenta a su hija una filosofía del mundo:

Mi hijita... mi plumaje de quetzal, mi hechura humana, en ti está mi imagen.

Ahora que miras por ti misma, date cuenta. Aquí es de este modo: no hay alegría, no hay felicidad. Hay angustia, preocupación, cansancio. Por aquí surge, crece el sufrimiento, la preocupación. Es este lugar donde casi perece uno de sed y de hambre. Así es aquí en la tierra.

Así andan diciendo los viejos: para que no siempre andemos gimiendo, para que no estemos llenos de tristeza, el Señor Nuestro nos dio a los hombres, la risa, el sueño, los alimentos, nuestra fuerza y nuestra robustez y finalmente el acto sexual, por el cual se hace siembra de gentes.

Hay afán, hay vida y hay lucha, hay trabajo, se busca mujer, se busca marido.

Como vemos, se habla de la condición del hombre en la tierra. Lugar donde se sufre, se llora y se pena; sin embargo,

no por ello se ha de estar lamentando, pues es necesario continuar el camino para cumplir la misión que Dios ha confiado. En pocas palabras, esto es lo que el padre dice a su hija.

Para aminorar el peso de la vida en la tierra y guiarse por el camino de la rectitud, el padre le expresa a la hija una serie de consejos:

- Andar el camino de la rectitud.
- Ser respetuosa con los padres y no mofarse de ellos.
- Guardar respeto hacia sí misma y no convertirse en una mujer pública.
- Elegir con seriedad al compañero y vivir con él hasta el último día.

También la madre recomienda la palabra que el padre le confió para transmitirla a sus hijos, para guiarlos por el buen camino:

Ahora mi niña, tortolita, tienes vida, has nacido, has salido, has caído de mi seno, no andes sufriendo por la tierra.

Porque en lugares peligrosos, en lugares espantosos, con gran dificultad se vive.

Así hay asperezas en la tierra. Porque se acaban los rostros de la gente, los corazones de la gente.

Y, tú, no te abandones, no seas desperdiciada, no te quedes atrás, tú que eres mi collar, mi pluma de quetzal. No se dañe tu rostro, tu corazón.

(...) No te hagas amiga de los mentirosos, de los ladrones, de las malas mujeres, de los entrometidos, de los perezosos, para que no te roñan, para que no te hechicen, sólo dedícate dentro de casa a lo que vas a hacer (...)².

² *Ibidem* p.16-17.

La charla entre el padre y el hijo casado

Lo que se aborda en este testimonio son las encomiendas que el padre transmite a su hijo casado entre las cuales destacan las siguientes:

- Cuidar o velar por su esposa orientándole por el camino del deber e instruyéndola en los trabajos propios de la mujer.
- Honrar y guardar las sabias palabras del padre y la madre, para que el buen nombre de éstos se conserve.
- Sustentar el hogar con gran esmero; es decir, no desatender sus obligaciones.
- Enaltecer a la gente y al trabajo.
- Conseguir a los hijos y entregarles la palabra sabia, a fin de que puedan vivir en la tierra respetando al Señor Dios.
- Obedecer y amar a las personas, pues con la reverencia y el acatamiento será amado y obedecido³.

Por los testimonios de la palabra antigua nos podemos dar cuenta de que educar es una tarea que se practicaba cotidianamente por medio de los «Huehuehtlahtolli», donde los padres enseñaban a sus hijos el camino para andar sobre el mundo, y los hijos guardaban con gran devoción estos consejos que se les habían confiado.

Las pláticas entre padres e hijos, madres e hijas denotan las peculiaridades de una doctrina religiosa, moral y educativa por la cual se pretendía guiar, observar y aconsejar a los hijos en distintos momentos de su vida. Sociedad y vida familiar estaban integradas, al punto en que la primera parecía la resultante inevitable de esa filosofía social y familiar: lo social se originó en la educación.

LA EDUCACIÓN FAMILIAR EN LA NUEVA ESPAÑA

La educación en la Nueva España se encauzó a la implantación de nuevos patrones culturales buscando, principalmente, integrar a los individuos a la actividad y al grupo social

³ *Ibidem* p.91-98.

correspondiente. Aparentemente había esperanzas en que la educación mejorara a las personas.

«Los padres en sí que eran responsables de orientar la educación, se enfrentaban una vez más al eterno dilema de mantener las tradiciones e inculcar a los niños las veneradas costumbres de los tiempos pasados, o enseñar a sus alumnos y aprender de ellos mismos a vivir en el mundo que les rodea o aún mejor prepararse para lo que el futuro les deparaba»⁴.

Los niños y jóvenes se educaban en un ambiente que respetaba las viejas normas, pero eran atraídos por las nuevas corrientes de pensamiento llegadas de Europa a través de los textos políticos y filosóficos que para la autoridad representaban una gran peligrosidad. Para contrarrestar la mala influencia de tales lecturas, se recomendaba la lectura de libros piadosos.

Como ha de esperarse en una sociedad en formación, durante este período la educación era cerrada a los cambios culturales e ideológicos, se aferraba a sus tradiciones y antiguos preceptos, por lo que se ganaba muy poco en independencia y formación cultural.

LA EDUCACIÓN FAMILIAR EN LA ÉPOCA POST REVOLUCIONARIA

La figura de *José Vasconcelos* jugó un papel importante. En 1920 impulsó, desde la Secretaría de Educación Pública, un amplio programa de alfabetización que dejaba ver, entre líneas, su preocupación por una especie de educación para padres. Ésta sería proporcionada por profesores honorarios, quienes estaban encargados básicamente de generar hábitos de limpieza en sus alumnos. La higiene y los hábitos del buen comer empezaron a aparecer en las prioridades nacionales. La idea básica era que el gobierno tomara parte en esa formación de hábitos y costumbres, no académicas, que la escuela no había podido cubrir. La destinataria de todo este movimiento era, obviamente, la madre de familia.

⁴ GONZALBO, P., *Las mujeres en la Nueva España*, Educación y vida cotidiana. p.278.

La campaña llega al punto de reformar el artículo 3º, para dar lugar al proyecto en el cual se enfatizaba el deber de alimentar y educar a los hijos por parte de los padres. El objetivo general era «infundir sanos principios morales, propagar la higiene y preparar buenos ciudadanos y hombres dignos»⁵. Para todo esto había que mejorar, primero, las relaciones entre padres de familia y profesores.

Es en este tiempo que surgen los problemas de organizar la educación en el México posrevolucionario. En esta época se percibía la educación como agente de cambio para el desarrollo nacional.

La educación en la familia era responsabilidad, principalmente, de la mujer. A ella se le encomendaban los objetivos de formación de los hijos, ya que era quien estaba en el hogar y con quien éstos más compartían. Se hacía hincapié en el objetivo de formar hombres y mujeres para el hogar... «La instrucción y la educación es arma moral e intelectual que aquí se adquiere y servirá luego para (...) formar con nuestros hogares el hogar nacional, el hogar mexicano»⁶.

Otro de los aspectos que destacaba era donde mencionaba que «aquellas mujeres que asistían a la escuela tendrían más armas para formar mejor a sus hijos»⁷. La mujer instruida y educada será la verdaderamente propia para el hogar, para ser la compañera, la colaboradora del hombre en la formación de la familia.

Todo esfuerzo por educar a la mujer iba dirigido a evitar que los lastres dejados por la violencia, la anarquía social y política generada por la revolución, arraigaran en la sociedad e impidieran una transmisión hacia la república deseada.

Hacia 1936, el Estado Mexicano fundó su autoridad y su vinculación con la educación familiar, retomando muchas de las enseñanzas desarrolladas en la Unión Soviética.

⁵ TELL, C., *José Vasconcelos, los años del Águila*. 1920-1925. p.62.

⁶ SIERRA, J., *Obras completas*. Tomo VIII. p.329.

⁷ *Idem*.

Trabajo, limpieza, orden, colectivismo, eran los dogmas socialistas y también las premisas de trabajo del presidente *Lázaro Cárdenas*, franco amigo de la Unión Soviética; la influencia de *Makarenko* era clara en la política social y educativa del gobierno socialista de Cárdenas, quien también se ocupó de la educación de los padres de familia.

Al igual que en muchos países europeos, la modalidad de la educación familiar se originó en México por el grave problema de abandono a los hijos, la delincuencia y la mortandad infantil; la causa de este abandono era la desorganización familiar y la falta de interés de los padres para con sus hijos.

Todos los malos comportamientos de los niños obedecían –se decía– a que «los padres estaban dedicados a actividades antisociales y los niños recibían el ejemplo nocivo de sus mayores»⁸.

Entre las soluciones planteadas en esta época se contaban: dejar a los niños en manos de la beneficencia; apelar al artículo 382 del código civil para obligar a los padres a que alimentaran a sus hijos; ayudar con granos y/o dinero a aquellos padres que enviaran a sus hijos a la escuela a fin de prepararlos para la vida. (Actualmente el Estado continúa con las políticas de ayuda material a algunas familias para que sus hijos asistan a la escuela mediante los programas sociales). También se realizaban campañas y programas dirigidos principalmente a las madres de familia de la zona rural, con la finalidad de convencer a la mujer mexicana de los beneficios del sistema y del importante papel que desempeñaba para el alma nacional.

ACTUALIDAD Y PROSPECTIVA

La participación de los padres de familia en la escuela, se ha venido propiciando desde 1929, aunque fue hasta 1933 cuando *Abelardo Rodríguez* expidió el reglamento de padres de familia en el Distrito Federal. El documento era un reconocimiento a la necesidad de organizar la representación de las

⁸ Idem.

personas que ejercían la patria potestad, tutela o representación reglada de los menores ante las autoridades educativas correspondientes⁹.

Para 1980, con *José López Portillo*, se propuso otro reglamento que normaba la asociación de padres. El objetivo de estos proyectos era formar hombres y mujeres capaces de alcanzar el éxito personal y profesional, ser felices y educar en el amor y el servicio, formando así una sociedad más sana y justa que lograra un mayor desarrollo como nación.

A principios de los ochenta, la SEP publicó un manual para padres de familia de los niños de primero, con la finalidad de informar sobre los cambios del nuevo programa integrado e invitarlos a tener una participación más activa en la formación escolar de sus hijos, y promover programas para atención a los padres de los niños de preescolar.

Hacia finales de esa década, se hizo más patente la necesidad de impulsar centros públicos y privados, así como generar políticas gubernamentales propicias para educar a los padres con respecto a ciertos aspectos funcionales de la sociedad.

El Estado mostró verdadero interés en que los padres se prepararan e involucraran educativamente en la formación de los hijos, pues esto podía representar ahorros en gastos de salud, y en la prevención y tratamiento de males sociales (adicciones, vandalismo, etcétera).

A pesar de ello, ha sido la sociedad civil la que mejor ha sabido promover tales políticas de sensibilización sobre la formación de mejores ciudadanos.

A través de ella, diversas instituciones, asociaciones civiles e incluso iglesias, representaron todo un cambio en la comprensión del papel de los padres en la formación integral de sus hijos.

Podemos afirmar que, actualmente, los padres y las madres de familia han estado reasumiendo la responsabilidad en la formación y educación de sus hijos. Para esto se ha tenido

⁹ CASADO, P., «La escuela y los padres de familia» en *Revista Mexicana de Pedagogía*. Enero-febrero, 99. Vol. 10. p.6.

que recurrir a campañas para animar a otros padres a estar más cerca de sus hijos y de la escuela, con tal de lograr una mejor participación social. Hoy son muchas las instituciones privadas y públicas ocupadas en desarrollar programas educativos dirigidos a los padres de familia orientados a desarrollar mejor su función.

Hasta donde sabemos, no existen estudios sistematizados que hubieran obtenido un claro consenso sobre la educación de padres en México. Sin embargo, el hecho de que se haya convertido en problemática la necesidad de educar a los padres como formadores básicos de sus hijos, ha cohesionado las investigaciones en este campo.

La clásica división: impartición de conocimientos científicos (escuela) por un lado y formación útil para la vida en el hogar y en la sociedad (educación familiar), hizo obvio el que no bastaba la buena voluntad de los padres o la pura entrega de afecto, para que este conocimiento sobre el entorno existente, fuera del núcleo familiar, se asumiera por los niños y adolescentes como expresión de un compromiso humano y social.

El conocimiento de las relaciones familiares, así como la influencia de los padres en la formación de la personalidad de los hijos, fueron objeto de investigación y estudio por parte de varias ciencias y disciplinas, y fundamento para la propuesta de proyectos de educación familiar. Ello planteó que la afectividad fuera considerada de vital importancia en las posibilidades de lograr objetivos educativos.

Si bien hace 150 años¹⁰ se ha buscado implantar la sistematización de medidas educativas para los padres, sobre todo en países como Francia, España e Inglaterra, México ha demostrado no estar tan a la zaga en relación a estas propuestas. Cuando filósofos y pedagogos europeos del siglo XVI propalaban sus ensayos sobre cómo educar a los hijos, las narraciones prehispánicas hacían hincapié en el amor y el cuidado que debían tener los padres, así como en el respeto a las

¹⁰ STERN, H., *La educación de los padres*. p.29.

decisiones de los hijos pues éstos, se decía, por muy pequeños que estuvieran, sentían y discernían el trato que les daban sus padres. Esta continua alusión, en el contexto mexicano, a la ternura, amor, aptitudes y albedríos, afirma esa necesidad de considerar el aspecto afectivo como uno de los ejes fundamentales para la futura formación de niños y adolescentes.

A lo largo de la historia han aparecido ciertas constantes en las recomendaciones a los padres para educar a sus hijos, así como la educación propiamente para padres y madres. Sería necesario rescatarlas y sistematizarlas con el objeto de ofrecer a éstos una educación más sólida y con un mayor respaldo conceptual y metodológico. Es altamente recomendable proponer para los padres y madres una formación que incluya todos los aspectos educativos de la vida cotidiana.

La historia real –de desajustes sociales, resentimiento familiar, bajo rendimiento escolar–, ha demostrado que las creencias de una educación familiar o escolar basada en la consideración de que los niños son elementos pasivos en quienes hay que depositar mecánicamente valores y conocimientos, no favorecen el buen desarrollo de los niños y adolescentes.

Algo no ha funcionado en el ejercicio de estas concepciones educativas, como también algo falló en las concepciones de origen roussoniano en las que se apuesta a la libertad del niño, sin límites claros, para que éste llegue por sí solo a alcanzar su plenitud.

La realidad irrumpe, más tarde que temprano, demostrando las consecuencias nocivas de concepciones educativas envidiadas y llevadas a los extremos y revela, asimismo, las posibilidades de una educación integral de los niños en todos sus aspectos: físico, social, afectivo, intelectual y espiritual, donde el amor y la libertad juegan un papel tan importante como la disciplina.

De acuerdo con la revisión documental realizada, en relación a la historia de la crianza y educación de los hijos en la familia, así como a la orientación familiar y surgimiento de las

escuelas para padres, se puede afirmar que a lo largo de los años han aparecido ciertas constantes en la educación de los padres y de los hijos que resulta necesario reconsiderar y recrear en la actualidad. Dichas constantes son:

- Vivir, conservar y transmitir los valores religiosos.
- Preservar, mantener y recrear los valores tradicionales y costumbres propias de la familia.
- Cuidar y mantener la salud e higiene mental y física de los miembros de la familia.
- Relacionarse y cooperar activamente con la escuela de los hijos.
- Administrar y cuidar el hogar.
- Recrear y aprovechar el tiempo libre.
- Contribuir al mejoramiento del ambiente natural y social.

Tomar en cuenta estos aspectos que han venido dándose a lo largo de la historia y que, en un momento dado, han respondido a las necesidades sociales de cada época, nos lleva a afirmar que si se presentan como contenido curricular de una educación sistemática e integral para padres y madres de familia, éstos podrán realizar mejor y con más seguridad su delicada tarea de formar personas maduras y ciudadanos responsables.

Todo proceso educativo en el niño gira en torno a la formación de su personalidad y tiene como fin último el ejercicio responsable de la libertad. Lo que recibe implícita y explícitamente de sus padres, condicionará qué tipo de persona será en el futuro.

De allí la importancia que los padres tengan bien cimentada la propia personalidad para que, naturalmente, la ofrezcan a sus hijos puesto que una educación basada en el amor, la disciplina y la libertad proporciona la confianza y seguridad que el niño requiere para su desarrollo. ●

BIBLIOGRAFÍA

- CASADO, Pilar. «La escuela y los padres de familia» en *Revista Mexicana de Pedagogía*. Director Humberto Pérez Talavera. Enero-febrero, vol. 10 no. 45. México, 1999.
- CHÁVEZ, Ezequiel. *La educación en México en la época precortesiana*. Editorial Jus. México, 1958.
- GONZALBO AIZPURU, Pilar. *Las mujeres en la Nueva España. Educación y vida cotidiana*. El Colegio de México. México, 1987. 324 p.
- LEÓN PORTILLA, Miguel. *Huehuetlaltolli. Testimonio de la antigua palabra*. FCE- SEP. México, 1991.
- SIERRA, Justo. *Obras completas. La educación nacional artículos, actitudes y documentos. Tomo VIII* Edición y notas de Agustín Yáñez. UNAM. México, 1948.
- STERN H., H. *La educación de los padres*. Ed. Kapeluz, Buenos Aires, Argentina, 1967.
- TELL, Claudel. *José Vasconcelos, los años del águila. 1920.1925*. 1989.

UNA ALTERNATIVA A LA EDUCACIÓN TRADICIONAL: EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

Ramón Ferreiro Gravié

INTRODUCCIÓN

Cada época histórica ha tenido su propuesta educativa para las nuevas generaciones en respuesta a las condiciones y exigencias sociales, económicas, políticas e ideológicas del momento.

El siglo XX fue un período de grandes logros en el campo educativo. Pocas veces, en un lapso de tiempo semejante, han existido tantos aportes científicos pedagógicos, en el plano teórico pero también metodológico y práctico.

Los diferentes paradigmas psicopedagógicos surgidos en el decursar del siglo XX han conformado diferentes propuestas educativas a partir de sus presupuestos teóricos¹.

Así, el paradigma conductista propuso la *tecnología educativa* y la *enseñanza programada* que constituyeron, en su momento, una verdadera revolución en la enseñanza.

Por su parte, el paradigma humanista planteó la educación personalizada, y el movimiento de orientación cognoscitivista aportó los proyectos y programas de enseñar a pensar, y aprender a aprender.

El paradigma sociocultural o sociohistórico, como también se le nombra, enfatizó, dada su concepción teórica, la necesidad de una educación desarrolladora y una enseñanza problémica.

En los últimos años del siglo pasado, la concepción constructivista, más específicamente hablando, el *constructivismo social* posee, entre sus propuestas educativas más innovadoras, al *aprendizaje cooperativo*.

Al aprendizaje cooperativo también se le conoce como

¹ HERNÁNDEZ G., *Paradigmas en Psicología de la Educación*, Ed. Paidós Ecuador, México, 1998., pp.36-37.

aprendizaje entre iguales o aprendizaje entre colegas, a partir del criterio de que «el mejor maestro de un niño es otro niño».

Otros especialistas le llaman aprendizaje colaborativo, pero es bueno recordar la diferencia existente entre colaboración y cooperación. Al menos en nuestro idioma, la diferencia conceptual es destacable.

La enseñanza cooperativa o bien educación cooperativa es empleada con menos frecuencia, quizás por la necesidad de distanciar conceptualmente esta alternativa educativa de los planteamientos de *John Dewey* (1859-1952) y *Celestin Freinet* (1896-1966) al principio de siglo XX, que aunque válidos como antecedentes, la noción y práctica de aprendizaje cooperativo de nuestros días, dista mucho de la concepción pedagógica de los destacados científicos de la educación que se inscribían en el movimiento de la *Escuela Nueva*².

Otros autores, los menos, hablan de aprendizaje en equipo, pero esta denominación por lo regular se evita por la imagen que puede provocar, en muchos, que aprendizaje cooperativo es simplemente aprendizaje grupal.

Si bien el aprendizaje cooperativo es aprendizaje en grupos, también es mucho más, como también es mucho más que lo planteado por la Escuela Nueva en su momento.

Las ideas pedagógicas esenciales del aprendizaje cooperativo no son nuevas (*Johnson, D. W.* 1999., *Ovejero, A.* 1989), han estado presentes a lo largo de la historia de la educación; lo que es nuevo es la reconceptualización teórica hecha a partir de los puntos de vista de la ciencia contemporánea y las investigaciones experimentales e investigación acción, así como su eficacia en la práctica educativa actual, en comparación con otras formas de organizar el proceso de enseñanza.

² Expresión con que se identifica un movimiento pedagógico de finales del siglo XIX y parte del siglo XX, caracterizado entre otras cosas por el énfasis en la necesidad de la actividad, la libertad, la individualidad y la colectividad en la educación infantil, además de su marcado enfoque psicocéntrico, a diferencia de las corrientes pedagógicas que asignaban al educador todo el esfuerzo y orientación del proceso educativo. Santillana. *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. Santillana, México, 1990, p.574.

El propósito de este trabajo es destacar los aspectos básicos del aprendizaje cooperativo como «nueva» forma de organización del proceso educativo, que lo distinguen de sus antecedentes, fuentes y variantes contemporáneas. En otras palabras, responder a la pregunta: ¿qué lo hace ser un modelo educativo innovador? ¿Cuál es su *abc*?

UN ASPECTO SIN DISCUSIÓN: LA PARTICIPACIÓN

La *a* del *abc* del aprendizaje cooperativo se refiere a la *actividad*, a la forma peculiar y distintiva del aprendizaje cooperativo de hacer participar a los alumnos en su proceso de aprendizaje.

El énfasis está en la necesidad de la participación del sujeto que aprende, en su proceso de aprendizaje, su actividad externa, pero también interna, es decir aquella referida a los procesos psicológicos superiores que provoca la actividad externa; más aún, la necesidad de tener en cuenta los procesos de comunicación inherente a toda actividad humana.

Y he aquí una diferencia sustancial del aprendizaje cooperativo con los modelos educativos que le precedieron: la participación que toma en cuenta la unidad entre la actividad interna y externa, y más aún entre la actividad y la comunicación.

De *Jean Piaget* (1896-1980) se toma, por así decirlo, toda la fundamentación teórica de la organización de situaciones de aprendizaje en que se da el enfrentamiento del sujeto que aprende, con el objeto de conocimiento; a esos momentos se les llama *interactividad*.

Para aprender, es necesaria esa confrontación con el objeto de aprendizaje, es decir, con el contenido de enseñanza.

Pero para aprender significativamente se requieren además, momentos de interacción del sujeto que aprende con otros, que le ayuden a moverse de un «no saber, a saber», de «no poder hacer, a saber hacer» y, lo que es más importante, de «no ser, a ser» (*Vigotsky*, 1997).

Lo antes planteado es precisamente lo que el aprendizaje

cooperativo toma de la teoría de *Lev S. Vigotsky* (1896-1934): la necesidad del otro, de las otras personas para aprender significativamente.

La participación genuina, la verdadera actividad de los alumnos en clase, exige de momentos de interactividad y momentos de interacciones como una unidad, como dos caras de una misma moneda.

De ahí que la fórmula para expresar gráficamente el aprendizaje cooperativo, sea igual a momentos de trabajo individual, equivalentes a la interactividad necesaria para aprender, y de momentos de trabajo con otros, identificados con los procesos de interacciones entre los sujetos que aprenden: ni todo el tiempo en solitario, ni todo el tiempo en grupo. La concepción del aprendizaje cooperativo exige de ambos momentos los cuales, si sabemos alternarlos didácticamente, optimizan el esfuerzo individual y también el del trabajo en equipos.

Otra peculiaridad distinta del aprendizaje cooperativo –con relación a las propuestas educativas del movimiento de la Escuela Nueva y del llamado aprendizaje dinámico o activo, así como de la dinámica de grupo derivada de la teoría de los grupos operativos de *Enrique Pichón Riviere* (1907-1977)– es que, si bien es necesario incrementar la participación de los alumnos en su proceso de aprendizaje, también es imprescindible diversificar las formas de hacerlo, de manera tal que se estimulen las diferentes áreas neuropsicológicas «comprometidas» y provoquen un aprendizaje con todo el cerebro y por tanto un desarrollo pleno de la persona.

Esto último no lo toman en consideración las alternativas educativas antes enunciadas, por lo relativamente reciente de las investigaciones sobre el cerebro que tienen, entre otros hitos, los planteamientos del doctor *Robert W. Sperry* (que en 1981 se hizo merecedor del Premio Nobel de Medicina, al demostrar la especificidad funcional de los hemisferios cerebrales, y justificar que el cerebro izquierdo es responsable del desarrollo del pensamiento lógico, crítico, secuencial y analítico,

y que el cerebro derecho lo es del pensamiento creativo, intuitivo, sintético y holístico)³.

Otro hito importante, fueron, sin duda, los planteamientos del doctor *Norbert Herrmann* sobre la existencia de «cuatro cerebros», demostrándose la mayor especificidad de cada uno de los dos cerebros, derecho e izquierdo, ya mencionados, y su propuesta de una tipología comportamental inspirada, entre otros, en los trabajos de *Sperry* (*Chalvin, M. J., 1995*).

Lo más importante de las investigaciones de *R. Sperry* y de *N. Herrmann* son sus implicaciones para la práctica educativa, que la didáctica del aprendizaje cooperativo hace suyas con la finalidad de incrementar, y lo que es más importante, diversificar la participación de los alumnos en clase, de forma tal que se aprovechen sus extraordinarias potencialidades para aprender y, a su vez, favorecer su desarrollo integral.

En resumen, la *a* del *abc* del aprendizaje cooperativo tiene que ver con la necesidad de la actividad del alumno en clase, nunca espontánea, en todo instante orientada, guiada e intencionada, pero con una libertad responsable y comprometida de los aprendices.

EXIGENCIA CLAVE: MEDIACIÓN PEDAGÓGICA

La *b* del *abc* del aprendizaje cooperativo se relaciona con la *bidireccionalidad* necesaria en el proceso de aprendizaje-enseñanza, entre el que guía y orienta la actividad, y el aprendiz.

El aprendizaje cooperativo plantea una forma diferente de relacionarse entre el maestro y el alumno y los alumnos entre sí, en su proceso de aprender. Ese modo de relacionarse es la *mediación*.

Al respecto, el filósofo alemán *Hegel* en más de unas de sus obras, se refiere a la mediación, y el psicólogo ruso *Vigotsky* introduce este concepto en la literatura psicológica

³ Para profundizar en los aportes de las neurociencias a la educación, se puede consultar entre otras la obra de *CHALVIN, Marie Joseph, Los dos cerebros en el aula. Conocer la dominancia cerebral para mejorar la educación.*

al explicar el papel del otro en su concepto de zona de desarrollo potencial o próxima⁴.

Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) aportó una teoría dialéctica del desarrollo que todavía hoy es un punto de referencia para comprender la realidad, y como parte de ella, el papel del sujeto mediador y del proceso de mediación para conocer el mundo que nos rodea.

Lev Semiónovich Vigotsky (1896-1934) tomó de *Hegel* el concepto de mediación y lo introdujo en la literatura psicológica como un componente medular para explicar el tipo de relación entre un adulto que sabe y puede realizar una tarea, y otro sujeto que requiere de ayuda para hacerlo en el marco conceptual de la zona de desarrollo potencial.

Vigotsky plantea la existencia de dos niveles evolutivos. Al primero le llama *nivel real* y lo identifica con el grado de desarrollo psicológico que presenta el niño en un momento dado.

El nivel real de desarrollo es el resultado de los procesos evolutivos cumplidos y es el que precisamente manifiesta al aplicar *tests* psicológicos o pruebas pedagógicas estandarizadas.

El otro nivel evolutivo, *el potencial*, se hace patente ante una tarea que el niño no puede solucionar por sí solo, pero que es capaz de realizar si recibe ayuda de un adulto, papás, maestros o bien de un compañero más capaz.

Y es precisamente a este tipo de relación –mejor aún, interacción social, adulto-niño–, que estimula el desarrollo de las potencialidades del sujeto, la que Vigotsky conoce como *mediación educativa*, y al sujeto portador de la experiencia como *mediador*.

Vigotsky argumenta que el origen de la concepción del mundo está en las primeras experiencias de aprendizaje originadas con las personas más diestras que nosotros y que nos

⁴ Leóntiev, A. N., amigo y cercano colaborador de Vigotsky, plantea que: «La zona de desarrollo próximo caracteriza la diferencia entre lo que el niño es capaz de alcanzar por su cuenta y lo que es capaz de conseguir con ayuda del instructor» L. S. Vigotsky., *Obras Escogidas*. Tomo I, Ed. Aprendizaje Visor, Madrid., España., 1997, p.445.

ayudan a encontrarle el sentido y significado a los objetos y eventos de la realidad.

Si bien es cierto que el aprendizaje directo posee su valor, también lo es que el aprendizaje mediado es condición y fuente del buen aprendizaje directo dado, entre otras cosas, por su contribución a que el sujeto le encuentre sentido y significado al objeto de conocimiento.

Al respecto Vigotsky plantea: «Cada función psíquica aparece en el proceso de desarrollo de la conducta dos veces; primero, como función de la conducta colectiva, como forma de colaboración o interacción, como medio de la adaptación social o sea, como categoría interpsicológica, y, en segundo lugar, como modo de la conducta individual del niño, como medio de adaptación personal, como proceso interior de la conducta, es decir, como categoría intrapsicológica»⁵.

En los últimos años, un psicólogo israelita de origen rumano, *Reuven Feuerstein* (1921-) retoma la concepción vigotskiana de sujeto mediador y de proceso de mediación, y la incorpora como elemento sustantivo de una de sus dos teorías: la teoría de la experiencia de aprendizaje mediado y de sus tres propuestas prácticas⁶.

El mediador es la persona que al relacionarse con otro o con otras:

- Favorece su aprendizaje.
- Estimula el desarrollo de sus potencialidades.
- Y lo que es más importante: corrige funciones cognitivas deficientes.

Los abuelos, padres, tíos, hermanos mayores, amigos pueden ser mediadores. En general todo aquel que se relaciona

⁵ VIGOTSKI, L.S. *La colectividad como factor de desarrollo del niño deficiente*, Obras completas., Tomo V., Ed. Aprendizaje Visor., Madrid., España., 1997., p.214.

⁶ Feuerstein, R. ha aportado dos teorías: la *modificabilidad estructural cognitiva y la experiencia de aprendizaje mediado*. Así como tres programas o propuestas prácticas: el programa de enriquecimiento instrumental (PEI); el programa de la evaluación dinámica del potencial de aprendizaje (LPAD); y el más reciente, el de la creación de ambientes enriquecidos de aprendizaje.

con otros y, al hacerlo, cumple con determinados requisitos es mediador.

Los maestros son o deben ser mediadores por excelencia.

Según *Reuwen Feuerstein*, al mediar, el maestro debe cumplir con ciertos requisitos. Entre otros⁷, los más importantes son:

- La reciprocidad: una relación actividad-comunicación mutua, en la que ambos, mediador y alumno, participan *activamente*.

- La intencionalidad: tener bien claro qué quiere lograr y cómo ha de lograrse, tanto uno, el maestro mediador, como el alumno que hace suya esa intención dada la reciprocidad que se alcanza.

- El significado: que el alumno le encuentre sentido a la tarea.

- La trascendencia: equivale a ir más allá del aquí y el ahora, y crear un nuevo sistema de necesidades que muevan a acciones posteriores.

- El sentimiento de capacidad o autoestima: o lo que es lo mismo, despertar en los alumnos el sentimiento de que son capaces.

En resumen, la *b* del *abc* del aprendizaje cooperativo se refiere a la *bidireccionalidad* que debe caracterizar el proceso de aprendizaje-enseñanza, es decir a la reciprocidad intencionada que se logra gracias a la mediación.

Todo proceso de mediación se basa en la premisa de que es posible la modificabilidad de las estructuras cognitivas⁸ y también afectivas del sujeto que aprende y que éstas se propician con una dirección de la enseñanza de tipo no frontal.

⁷ MARTÍNEZ, J. MA., *Modificabilidad cognitiva y programa de enriquecimiento instrumental*, Ed. Instituto Superior, S. Pío X., Madrid., España., p.5-7.

⁸ El concepto de *modificabilidad*, se refiere a los cambios en la manera en que el organismo humano se interrelaciona, es decir, actúa y responde a las fuentes de información, determinando el curso de desarrollo de un individuo. Se parte de la premisa de que la conducta de la persona humana es susceptible de modificarse a partir de una intención educativa y con estrategias adecuadas para ello dado, entre otros factores, el de las características de su sistema nervioso.

CONDICIÓN BÁSICA: LA COOPERACIÓN ENTRE IGUALES

La *c* del *abc* del aprendizaje cooperativo, alude a la *cooperación* entre las personas para aprender en clase.

Según *Roger y David Johnson* de la Universidad de Minnesota, son tres las formas de relación entre los alumnos para aprender: la *individualista*, la de *competencia* y la de *cooperación*⁹.

En la individualista, cada uno se ocupa de lo suyo sin importar el otro. No interesa que uno y otros se comuniquen entre sí e intercambien sobre lo que se aprende. La distribución frontal del salón y el método expositivo del maestro se justifica por este modo de concebir la enseñanza.

Otra forma es la competitiva, que se observa cuando cada uno de los miembros de un grupo escolar percibe que pueden obtener el objetivo de enseñanza, si, y sólo si, los restantes alumnos no lo obtienen.

El tercer tipo básico de relación para aprender es la cooperación, que nace cuando cada uno de los que integran el equipo percibe que puede lograr el objetivo si, y sólo si, todos trabajan juntos y cada cual aporta su parte.

Cooperar es compartir una experiencia vital significativa que exige trabajar juntos para lograr beneficios mutuos.

La cooperación implica resultados en conjunto, mediante una interdependencia positiva que involucra a todos los miembros del equipo en lo que se hace, y en el proceso del cual, cada uno aporta su talento.

La cooperación entre los miembros de un grupo escolar es la piedra angular de esta forma de organización del proceso de enseñanza: el aprendizaje entre iguales o entre colegas.

La relación, mejor aún, la interrelación cooperativa entre los compañeros en clase les aporta, entre otras cosas:

- Modelos a imitar.
- Oportunidades de hacer, decir y sentir.

⁹JOHNSON, D. W. et al., *Los nuevos círculos de aprendizaje. Cooperación en el salón de clase y en la escuela*. Ed. ASCD., Virginia, EEUU., 1995., p.1-3.

- Apoyo según necesidades manifiestas.
- Expectativas *in crescendo*.
- Autorregulación personal y en equipo.
- Refuerzo positivo constante.
- Perspectivas diferentes sobre un mismo asunto.
- Desarrollo de las habilidades cognitivas pero también sociales y afectivas.

CONCLUSIÓN

Son muchas las razones que, a partir de los resultados de investigaciones experimentales, de investigaciones acción y de la sistematización de la práctica de los maestros que lo aplican, justifican el aprendizaje cooperativo como una alternativa novedosa necesaria para resolver las exigencias educativas de la sociedad actual. Entre las ventajas del aprendizaje cooperativo destacamos, en apretada síntesis:

1. Cualifica la participación de los alumnos en su proceso de aprendizaje escolar, dado que además de incrementar su actividad-comunicación, la diversifica, haciendo «uso» tanto del cerebro izquierdo como del derecho.

2. Plantea una dirección no frontal, mediatizada, del proceso de enseñanza escolar que favorece el desarrollo de las potencialidades del sujeto que aprende, en particular su autonomía personal y social.

3. Establece un tipo de relación de cooperación entre los alumnos, estimulando su desarrollo cognitivo y socio afectivo, lo que resulta imprescindible para el aprendizaje de actitudes y valores.

Más aún, la aplicación de la concepción didáctica del aprendizaje cooperativo es condición necesaria, aunque por supuesto no suficiente, para la aplicación con éxito de otras novedosas alternativas educativas como son el estudio de caso, el método de proyecto, la enseñanza basada en problemas, el método de contrato y los talleres vivenciales, así como el empleo de las tecnologías de punta en los nuevos ambientes de aprendizaje. ●

BIBLIOGRAFÍA

- CALDERÓN, M. *Teachers learning communities for cooperation in diverse settings. Theory Into Practice.*, Volumen 38., Number 2., The Ohio State University. Spring 1999., 116 p.
- COHEN, E. et al. *Complex instruction: equity in cooperative learning classrooms. Theory Into Practice.* Volumen 38., Number 2., The Ohio State University Spring 1999, 116 p.
- COLL, C. et al. *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento.*, Cap. 5., «Estructura grupal, interacciones entre alumnos y aprendizaje escolar», Ed. Paidós Educador., México., 1977., 206 p.
- COSTA, A. L. et al. *Cognitive Coaching., A foundation of renaissance schools.* Chistopher Gordon Publishers. Inc. Norwood, Ma., E.E.U.U., 1994., 241 p.
- CUADERNOS DE PEDAGOGÍA. *Pedagogías del siglo XX.* Ed. Cisspraxis, S.A. Barcelona., España., 2000., 159 p.
- CHALVIN, M. J., *Los dos cerebros en el aula.*, Ediciones TEA., Madrid., España., 1995., 200 p.
- HERNÁNDEZ, G., *Paradigmas en Psicología de la Educación.*, Ed. Paidós Educador., México., 1998., 267 p.
- FERREIRO, R. et al. *El ABC del aprendizaje cooperativo.*, Ed. Trillas., México., 2000., 125 p.
- FERREIRO, R. *La mediación pedagógica: exigencia clave en la escuela del siglo XXI.*, Revista Educación 2001., México., abril 2002., 80 p
- FEUERSTEIN, R. Et al. *Mediated learning in and out of the classroom.*, Ed. Iris/Skylight., Training and Publishing., Inc., Illinois., E.E.U.U., 1996., 186 p.
- HERTZ-LAZAROWITZ, R., *Cooperative learning in Israel's jewish and arab schools: A community approach. Theory Into Practice.*, Volumen 38., Number 2., The Ohio State University., Spring 1999., 116 p.
- JOHNSON, D. W. et al. *Los nuevos círculos de aprendizaje. Cooperación en el salón de clases y en la escuela.*, Ed. Asociación para la supervisión y desarrollo de programas de estudio., Virginia., E.E.U.U., 1995., 117 p.

- JOHNSON D. W., et al. *Making Cooperative work. Theory Into Practice.*, Volumen 38., Number 2., The Ohio State University., Spring., 1999., 116 p.
- LOBATO, C., *El trabajo en grupo. Aprendizaje cooperativo en secundaria.*, Servicio Editorial Universidad del País Vasco., España., 1998., 114 p.
- KAGAN, S., *Cooperative learning.*, Ed. Kagan Cooperative learning., San Juan Capistrano., Ca., E.E.U.U., 1993., 2413 p.
- MEIER, Ben-Hur. et al. *On Feuerstein Instrumental Enrichment.*, A collection., Ed. Iris/Skylight., Training and publishing., Inc., Illinois., E.E.U.U., 1998., 282 p.
- OVEJERO, A., *El aprendizaje cooperativo: Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional.*, Oviedo., España., 1989., 334 p.
- RUÉ, Joan., *El treball cooperatiu. L'organització social de l'ensenyament i l'aprenentatge.*, Ed. Barcanova Educació., Barcelona., España., 1991., 219 p.
- SHARAN, Sh., Editor. et al. *Handbook of cooperative learning methods.*, Greenwood Publishing Group., Inc., E.E.U.U., 1994., 350 p.
- SLAVIN, R. et al. *Effective programs for latino students.*, Laurence Erlbaum Associates, Publishers., New Jersey., E.E.U.U., London., U.K., 2000., 394 p.
- SLAVIN, R. et al. *Every child, every school. Success for all.*, Corwin Press., Inc., California., E.E.U.U., 1996., 246 p.
- STAHL, R. J. Editor. et al. *Cooperative learning in language arts. A handbook for teachers.*, Ed. Innovative Learning Publications., Ca., E.E.U.U., 1995., 430 p.
- VYGOTSKI, L. S., *Obras escogidas., Tomo I.*, Ed. Aprendizaje Visor., Madrid., España., Segunda Edición., 1997., 496 p.
- VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas., Tomo III.*, Ed. Aprendizaje Visor., Madrid., España., 1995., 383 p.
- VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas., Tomo V.*, Ed. Aprendizaje Visor., Madrid., España., 1997., 391 p.

UNA PROPUESTA SOCIOPEDAGÓGICA PARA LA SALUD SOCIAL EN LA ZONA METROPOLITANA DE LA CIUDAD DE MÉXICO

*Regina Jiménez-Ottalengo
María Eugenia Ocampo Granados*

Partimos del concepto de salud social propuesto José Pérez Adán: «(...) la gradación de los estados de felicidad colectiva o excelencia grupal, en el sentido de la delimitación de los ámbitos sociales donde más fácilmente pueden optimizarse los equilibrios y minimizarse los conflictos»¹. Este concepto de salud social enfatiza la generación de ámbitos de civilidad en que se dan relaciones armónicas entre los societarios.

Este concepto de salud social lo enmarcaremos en una visión humanista de la sociedad, tomando en cuenta que vivimos en una etapa de la historia de la humanidad en que priman las ideas económicas sobre las del Derecho y la Filosofía.

Para Pérez Adán existen cinco dimensiones sociales para medir los equilibrios y la minimización de conflictos:

- Equidad generacional.
- Desigualdad socioeconómica.
- Deuda filial diacrónica.
- Conciencia cívica.
- Pluralidad social.

En este trabajo nos centraremos en la cuarta, es decir, en la *conciencia cívica* que, de acuerdo con nuestro autor, se mide por tres pautas sociales: la corresponsabilidad fiscal y la prestación social; el respeto mutuo medido por defecto en el índice de criminalidad; y la participación entendida tanto formal como informalmente en todos los ámbitos de relación con otro.

¹ PÉREZ ADÁN, José. *La salud social. De la socioeconomía al comunitarismo*. pp.16-17.

De la conciencia cívica abordaremos el tema de la criminalidad por ser una de las grandes preocupaciones de nuestra sociedad mexicana actual. Utilizaremos como indicadores los datos que hacen referencia a la violencia legalmente considerada.

Desde el punto de vista de la salud social, definiremos a la violencia como aquellos hechos visibles y manifiestos de agresión física que provocan intencionalmente daños capaces de producir secuelas temporales o permanentes, o incluso llegar a la muerte. El ámbito de nuestra reflexión es la zona metropolitana del Distrito Federal.

El Distrito Federal se ubica en un territorio de 1,486.45 kilómetros cuadrados. El Distrito Federal ha pasado de ser una ciudad capital de población moderada: 3.2 millones de habitantes en 1950, a ser una megalópolis de 8.5 millones de habitantes en el Distrito Federal, con un total de 16.7 millones en toda la zona metropolitana. Está compuesto por delegaciones políticas y la zona metropolitana del Valle de México incluye 27 municipios del Estado de México.

El Distrito Federal produce el 35% del PIB y concentra una tercera parte de la población urbana del país. Podemos afirmar que es el centro hegemónico de la cultura y política nacionales. Comparte algunos problemas con otras megalópolis: contaminación, pobreza urbana, desempleo, subempleo, comercio informal y especialmente la inseguridad pública. Esta ciudad ha tenido, paradójicamente, manifestaciones de solidaridad y reciprocidad a niveles macro y micro. Desde actos heroicos en momentos de catástrofes naturales –como fue el caso del sismo de 1985–, hasta pequeños y no infrecuentes actos de cooperación (ayuda en averías automovilísticas en vías de alta velocidad, auxilio en accidentes caseros, actos de buena vecindad...).

CRIMINALIDAD EN EL DISTRITO FEDERAL

Según el servicio médico forense del Distrito Federal, en 1990 la tasa de homicidios fue de 14.3 por 100,000 habitantes,

y para 1995 se incrementó en un 37%: 19.6 por 100,000 habitantes.

En 1990, la mayor proporción de los homicidios tuvieron como causa la riña provocada por insultos, incidentes de tránsito, celos o deudas económicas, pero para 1995 las muertes por riña habían disminuido y habían aumentado los homicidios debidos a los asaltos.

Según el documento de trabajo R331 del BID, de 1981 a 1995 se tuvo un incremento del 90% en la tasa de homicidios: en 1981, 10.2 a la ya mencionada tasa de 19.6 por 100,000 habitantes para 1995. En ese año se registraron doscientos veintiocho casos de niños maltratados, en el que el 43.3% murió y el resto sufrió alguna secuela de discapacidad; este dato es un dato subestimado porque aunque existe el código del niño maltratado físicamente, es poco utilizado por los médicos que certifican las muertes o por los que diagnostican los ingresos en el servicio de urgencias².

De acuerdo a una encuesta sobre seguridad llevada a cabo por el diario «Reforma», el 10 de octubre de 1996, levantada en Estados Unidos y en México, en la que se cuestiona: ¿Qué tan seguro se siente al caminar solo de noche en su localidad? El 29% de los estadounidenses confesaron sentirse inseguros, el 49% de los mexicanos y el 62% de los habitantes de la ciudad de México declararon tener esa sensación.

En un estudio realizado por el Centro de Estudios de Opinión Pública (CEOP), en diciembre de 2000³, el tema que ocupó el primer lugar entre los problemas mencionados por la población entrevistada fue el de la inseguridad pública (robos y crimen); la distancia entre seguridad pública y los dos problemas siguientes fue de 47 puntos (crisis económica y corrupción. Ver gráfica en «Este País», p.45). De acuerdo con esta misma fuente, el 38% de la población había sufrido, él o algún miembro de su familia, un asalto en los últimos tres meses⁴.

² BID, *Documento de trabajo*, R331.

³ ESTE PAÍS. Num. 122, mayo, pp.45-46.

⁴ Idem.

El Departamento de los Estados de Estados Unidos efectuó un diagnóstico sobre la inseguridad y la violencia en la Ciudad de México, en un reporte de doce cuartillas, en donde se precisa que el secuestro continúa incrementándose y que algunos secuestros *express* se realizan en las super carreteras aledañas a la Ciudad de México; las víctimas no son sólo personas de clase acomodada sino también de clase media. También se menciona asalto con violencia en el robo dentro de los taxis. Este diagnóstico concluye que los bajos niveles de aprehensiones y condenas a los criminales contribuyen al alto índice de criminalidad⁵.

En un informe de Amnistía Internacional, fechado el 9 de marzo de 1999, con el título «México: bajo la sombra de la impunidad» se señala a ésta como la madre de todos los vicios de la procuración de justicia y de la inseguridad ciudadana, y la raíz de la falta de credibilidad de la sociedad mexicana en sus autoridades, el aumento de la delincuencia que ha alcanzado en México niveles endémicos a los que deben agregarse todas las violaciones a los derechos humanos. Tanto los mandos castrenses como los civiles han incumplido las recomendaciones de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, haciendo evidente el deterioro de éstos en México.

La crisis del Estado mexicano se agravó con la entrada a una economía de libre comercio, con una visión neoliberal, en donde prevalece la lucha por la supervivencia, el socialdarwinismo que ignora todas las necesidades humanas de unirse y solidarizarse, y en donde «el hombre es el enemigo del hombre: éste es el fundamento de la economía neoliberal. Un mundo lobo»⁶.

Si bien es cierto que la violencia es parte de las formaciones sociales, su incremento es producto de un entorno social injusto, agudizado en el país a partir de los años ochenta. En estas fechas, si bien hubo una fuerte expansión económica

⁵ <http://www.infolatina.com.mx/01-06-20>

⁶ Cfr. KURSNIISKY, Horst. «Una llamada a la violencia: La concepción socialdarwinista de la economía neoliberal» en *Globalización de la violencia*.

sustentada en la venta de recursos naturales, el endeudamiento externo y el desequilibrio financiero agudizaron la concentración de la riqueza e incrementaron amplios grupos de pobreza y pobreza extrema, degradando el estado de derecho y la disminución gradual del sistema educativo en cuanto a calidad se refiere.

El sistema educativo mexicano ha incidido poco en la generación de hábitos sociales que promuevan ámbitos de civilidad, pero ya se ha tomado conciencia de su necesidad por lo que en los últimos años se han producido materiales y programas destinados a reforzar algunos valores cívicos y éticos en la educación formal de adolescentes.

UNA REFLEXIÓN SOCIOPEDAGÓGICA

En una sociedad desigual e injusta, las relaciones que conforman los ámbitos sociales están penetradas por resentimientos que florecen en una cultura desprovista de valores sociales.

Dado que en el ámbito de las estructuras económicas poco podemos intervenir, pensamos que nuestra propuesta sea de carácter sociopedagógica, que si bien es cierto resulta lenta y poco tangible en el corto plazo, estamos convencidas que se convierte en clave indispensable para generar una *cultura de civilidad*.

Esta cultura se gesta a partir de las tendencias sociales de la persona. Destacaremos, en esta propuesta, la tendencia al prestigio y al honor, que si bien no basta ella sola, sí tiene importancia para la civilidad si la unimos a las fuerzas comunitarias de disposición para el seguimiento y la alteridad.

La tendencia al prestigio y al honor crece con el proceso de socialización; de suyo el ser humano pretende el honor, la fama y ser reconocido y estimado. Una educación consciente promoverá, por medio de la autoeducación y la heteroeducación, el que esta tendencia natural crezca como una virtud en donde se aspire al honor verdadero, que como dice *Polo*⁷ es buscar ser mejor de verdad.

⁷ POLO, Leonardo. *Quién es el hombre. Un espíritu en el mundo*. p.145.

Una formación que tiende al *honor* como virtud, se torna cada vez más necesaria en una época en que, artificialmente, se genera la fama por el adorno y se hace de la cultura de la imagen un negocio. Lo inauténtico genera soberbia y propicia la desconfianza, porque para ser mejor se requiere pasar por encima de los demás, lo que trae como consecuencia la no cooperación. En síntesis, el honor auténtico, la fama bien lograda unifica lo personal con lo social⁸.

Cuando en la educación se trabaja por fomentar el sentido positivo del honor, se están generando societarios que construirán un modelo de sociedad no totalitaria ni liberal, dado que el totalitarismo propicia la no cooperación y el liberalismo hace desaparecer el arraigo que está basado en la disposición para el *seguimiento* y la *gratitud*. La gratitud aterriza en la deuda filial diacrónica y genera, en el terreno de la *conciencia cívica*, la *participación*, porque no se evade ni se es indiferente al entorno cultural, social, natural, ni al compromiso con el futuro.

La disposición para el seguimiento conecta al pasado con el futuro porque no desconoce lo que se debe a sus raíces, ni el compromiso para generar un futuro para los que vienen después de uno. En la educación, esta disposición para el seguimiento debe estar enmarcada en el valor simbólico de la territorialidad, que tiene que ver con lo heredado, con la tradición, y con lo que se heredará (sustentabilidad). La educación cuidará este aspecto de la disposición, propiciando un *patriotismo* que obliga a mejorar lo que se ha recibido sin caer en el vicio del nacionalismo que niega el respeto al diferente.

Una educación que conduzca al respeto del diferente debe basarse en la fuerza de la alteridad ésa que, por una parte, permite encontrar la dignidad de persona humana en todo individuo, pertenezca o no a su comunidad, y por otra mueve a enriquecer y enriquecerse con la mutua participación.

⁸ «Cuando nadie se fía de nadie, pierden todos; ni siquiera hay juego de suma cero, sino de suma negativa: la cosa va a peor, se practica el “sálvese quien pueda”...» (*Idem*).

Por tanto, nuestra propuesta pretende incidir en el respeto mutuo que disminuya la criminalidad y aumente la participación, propuesta que debe ser racionalmente instrumentada tanto en la educación formal como en la educación informal, con la intervención de la sociedad civil y las instituciones educativas, a través de graduar el desarrollo de las virtudes manejadas como competencias⁹ que abarcan: el saber (*conocimientos*), el querer hacer (*actitudes*), el saber hacer (*habilidades*), y el poder hacer (*aptitudes*). ●

⁹ VILLAREAL, Mónica. *El desarrollo de las competencias y su evaluación*.

BIBLIOGRAFÍA

- BID (1998). Oficina del economista jefe. Red de Centros de Investigación. *Documento de trabajo R-331*. «Análisis de la magnitud y costos de la violencia en la Ciudad de México». Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.
- CENTRO DE ESTUDIOS DE OPINIÓN PÚBLICA. «La seguridad pública en la ciudad de México». *Este País*, número 122. Mayo, 2001., pp. 45-46.
- InfoLatina [http:// www.infolatina.com.mx](http://www.infolatina.com.mx) 20 de junio 2001.
- KURNITSKY, Horst. «Una llamada a la violencia: La concepción socialdarwinista de la economía neoliberal» en *Globalización de la violencia*. Edición Colibrí. México, 2000.
- PÉREZ ADÁN, José. *La salud social. De la socioeconomía al comunitarismo*. Trotta. Madrid, 1999.
- POLO, Leonardo. *Quién es el hombre. Un espíritu en el mundo*. Rialp. Madrid, 1993.
- VILLAREAL, Mónica. «El desarrollo de las competencias y su evaluación». *Doc. Claustro de profesores Universidad Panamericana*. Universidad Panamericana. México, 2001.

REGRESO A LA PERSONA (EN BUSCA DEL *HOMO EDUCANDUS*)

Héctor Lerma Jasso

EL FUNDAMENTO ANTROPOLÓGICO DEL PROCESO EDUCATIVO

La educación presupone siempre, por lo menos implícitamente, una imagen potencial y final del hombre educable (Vincent Berning).

Justamente la diferencia que media entre ser, poder ser y fin del hombre, individual y socialmente considerado, hace necesaria y posible la educación. A esto se debe que, desde siempre, la investigación acerca de la problemática educativa haya hermanado, del modo más estrecho, los estudios antropológicos y los estudios pedagógicos, entre muchos otros.

En efecto: reflexionar sobre cualquier problema de la **praxis** educativa, significa estudiar algún aspecto de la condición humana. De ahí que todo intento pedagógico se funde, **a fortiori**, en una antropovisión, en una concepción, por débil que sea, del hombre y de lo humano. Así se explica que la Antropología de la Educación –o *Antropología Pedagógica*– haya mantenido siempre, expresa o tácitamente y a pesar de ciertos intentos en contrario, una firme presencia en toda la historia de la educación y de la Pedagogía. Este nexo indisoluble, simbiótico, Antropología-Pedagogía justifica, a su vez, la constante actividad de una «comunidad científica internacional» abocada a examinar el fundamento antropológico de todo proceso educativo.

Aun así, se puede afirmar que es reciente la inclusión de la Antropología Pedagógica en muchos de los planes de estudio destinados a la formación de los profesionales de la educación. Por fortuna, son cada vez más los países en los que goza ya de aquilatada solera en los programas académicos, y de cuantiosos volúmenes de bibliografía científica publicada. Mención especial amerita el caso de Alemania donde: «Bajo la

nomenclatura de *pädagogische Anthropologie*, se ha publicado la mayor cantidad de literatura científica sobre nuestra materia. Lo que mayor interés suscita en ese país, es la vertiente filosófica y teórica de la materia. Además de Alemania, hay que tener en cuenta el trabajo desarrollado en Estados Unidos en el ámbito de la investigación empírica y etnográfica. Varían mucho las formas de entender la Antropología de la Educación en estos dos países, pero es posible intentar un acercamiento entre las diversas escuelas y tradiciones epistemológicas, de forma que se vean los diferentes estilos de enfocar el trabajo investigador no como opciones excluyentes sino más bien como acercamientos complementarios a una misma realidad: el *homo educandus*¹.

EL PUNTO DE PARTIDA DEL PROCESO EDUCATIVO

Es natural, entonces, que la Pedagogía, cuya función científico-crítica se basa en la conexión sistemática entre facticidad educativa, teoría científica de la educación y crítica metateórica, subraye y asuma como punto de partida de toda su labor heurística, dos de las notas elementales de la humana naturaleza: *educabilidad* y *educatividad*. Ambas significan *posibilidad* y *categoría* de la esencia humana. Son *posibilidad* en cuanto hacen posible la viabilidad y la factibilidad del hecho educativo: la educación realiza –convierte en realidad– todo lo que en el hombre existe como posibilidad. Y son *categoría* o *cualidad específica*, por cuanto se han de predicar de todo ser humano².

La *educabilidad* –también llamada *perfectibilidad* o *mejorabilidad*– viene a ser, en definitiva, el fundamento antropológico último de todo intento educativo. Si el hombre no fuera educable –mejorable–, no habría educación posible. Podríamos decir, con Spalding, que la *educabilidad (perfectibilidad) del hombre es la gran esperanza y el gran aliento del mundo*.

¹ BARRIO, José María. *Elementos de Antropología Pedagógica*. Rialp, Madrid, 2000, p.11.

² FERMOSO, Paciano. *Teoría de la educación*. Trillas, México, 1994, p.235.

Que el hombre sea educable es el hecho más trascendental de la historia humana.

Más adelante volveremos sobre este punto. Por lo pronto recordemos que la *educabilidad* consiste en la capacidad que naturalmente posee todo hombre de ser modificado, mejorado –educado– por medio de los bienes culturales contenidos en la acción educativa. Entendida también como «aptitud mejorativa» o, para decirlo al modo kantiano, *disposición meliorativa*, la educabilidad es la tendencia de la humana naturaleza hacia el progreso (*progressus*: adelanto, perfeccionamiento; de *pro-gredire*: avanzar, ir hacia adelante); un movimiento continuo, aunque defectible, hacia algo mejor; una aspiración constante, aunque falible, hacia la excelencia. Excelencia que, al igual que otros conceptos análogos e igualmente apetecibles: perfección, madurez, plenitud..., no son un estado al que se llega, sino un ideal al que se tiende.

Desde otra perspectiva, la *educabilidad* o *perfectibilidad* se estudia también como *ley del perfeccionamiento* que, junto a la *ley de la supervivencia*, rige la vida del género humano. Esto se explica porque, si bien se ve, todo lo que hace el animal irracional es para mantenerse en el ser, para no morir, para asegurar su supervivencia y la de su especie. Determinado por el instinto, al irracional lo que le importa es vivir. En cambio al hombre, racional y libre, no sólo le importa vivir sino, sobre todo, vivir cada vez mejor; no sólo le importa mantenerse en el ser, sino ser cada vez mejor. Es en esta ley del perfeccionamiento de donde arranca la base instintiva del hombre señalada por *Bigge* y *Hunt*: *conservación del yo y promoción del yo*. Y en este ir y venir de immanencia a trascendencia, se apoya el entramado de todos los afanes de los hombres, entre ellos, la *educación* y el *trabajo*.

De modo correlativo, la *educatividad* (o *perfectividad*) viene a ser la capacidad que naturalmente posee todo hombre, en mayor o menor medida, de educar; de ayudar a la mejoría de otros; de comunicar a otros los bienes de cultura que

posee o que están a su alcance. Así, se entiende que todo hombre pueda ser, al mismo tiempo, autor, receptor y transmisor de bienes culturales; que pueda ser, simultáneamente, *educando* y *educador*. Y se entiende también que cada hombre pueda recibir de otros, y ejercer en otros, un influjo perfecto mediante lo que llamamos *comunicación educativa*. (Esto explica, entre otras muchas cosas, la dimensión formativa del trabajo y, por lo tanto, la dimensión pedagógica de toda empresa).

EDUCACIÓN, SOCIEDAD Y CULTURA

Educabilidad y *educatividad* constituyen, pues, el punto de partida de todo proceso perfectivo en el hombre y en la sociedad. De ahí la importancia de comprender que ambas son características de la esencia humana y fundamento de todo propósito educacional. Sólo así se puede entender la *facticidad educativa* como un proceso perfectivo inherente a la naturaleza humana. Proceso que se da en un contexto social, en cuanto que la *sociedad* es la ordenación y organización que se dan los hombres para alcanzar el bien individual y el bien de la comunidad. Y se da también en el contexto cultural, en cuanto que la *cultura* es la producción y acumulación de los bienes espirituales y materiales que los hombres crean para alcanzar dicho fin. La *tradición* cobra sentido, entonces, como la conservación y custodia de tales bienes, y el *progreso* queda entendido como el mejor aprovechamiento, renovación e incremento de los mismos.

En este entramado, la *educación* queda bien entendida como la realización del hombre, individual y socialmente considerado, en y por la cultura. La *historia* será, entonces, la sucesión en el tiempo del orden social y cultural.

Ese entramado nos permite ver que la *educabilidad* y *educatividad* que subyacen en la raíz del actuar humano, dinamizan toda la fenomenología de la educación; explican el hecho de que cada hombre pueda ser, a la vez, receptor y transmisor

de los bienes culturales, y que la educación sea un hecho personal que se desenvuelve en un contexto socio-cultural a través de la historia. Dicho de otro modo: *perfectibilidad* y *perfectividad* explican que la persona, en su vivir y en su convivir, sea apta para recibir, mediante la educación, nuevas perfecciones culturales en su ser natural y de imprimir, mediante su trabajo, nuevas perfecciones –a manera de bienes o servicios– en el mundo físico y social que lo rodea.

Con razón se ha escrito que: «En términos aristotélicos, la educabilidad es la potencia, la radicalidad, el poder ser educado; y la educación realizada en el acto, la perfección conseguida ya. En términos sociopolíticos, la educabilidad es la base del principio de igualdad de oportunidades en materia educativa. Existencialmente, la educabilidad es un grito interior, una llamada a la responsabilidad personal ante el proyecto vital propio, pues si las circunstancias no lo obstaculizan, el hombre puede colmar con realidades lo que era posibilidad, a su antojo y talante. El hombre no sólo tiene derecho a realizarse, sino que debe realizarse. La educabilidad es un poder ser, una esperanza de acercarse al deber ser, una autoexigencia de perfección, una insaciable búsqueda de un sí mismo mejor»³.

Educabilidad y educatividad (o perfectibilidad y perfectividad) son, pues, notas antropológicas esenciales de las que arranca la puesta en marcha de toda facticidad educativa. Facticidad que, a su vez y entre otras cosas, posibilita y justifica la presencia de la Pedagogía, *como un saber etiológico, especulativo y experimental, descriptivo y normativo, acerca del ser y deber ser de la educación.*

LA CRÍTICA PEDAGÓGICA

Desde luego que ha habido, y hay, diferentes concepciones acerca del ser esencial del **homo educandus** que, a su vez, vertebran diversas hipótesis pedagógicas; tantas, como concepciones antropológicas hay acerca de lo que el hombre es, lo que puede llegar a ser y lo que sea el fin de la vida

³ FERMOSE, *Ibid*, p.236.

humana. La misma Antropología ha sufrido cambios significativos desde su aparición en la historia de las ideas hasta llegar a sus formas actuales, al menos como Filosofía del Hombre.

No obstante, esta falta de unanimidad no causa desánimo al proceder científico. Todo lo contrario. Siempre se ha sabido que llegar a la verdad total –también a la verdad total acerca del hombre– no es obra de una sola persona, ni de un grupo o escuela, ni siquiera de toda una generación. Sino que es obra de toda la humanidad a través del tiempo. Unos ayudan con sus aciertos; otros, incluso, con sus equivocaciones, pues obligan a replantear las cosas, a intentar nuevas búsquedas, a descubrir otras perspectivas, a ensayar distintos enfoques, matices, respuestas...

No deja de ser alentador constatar que, en ambientes cada vez más amplios, va quedando atrás el prejuicio positivista. Prejuicio que condujo a «soslayar la pregunta filosófica por el sentido y finalidad de la educación, con la pretensión de liberar a la Pedagogía de interminables e inaprovechables disputas metafísicas sobre concepciones del mundo, verdadero lastre que ha impedido durante mucho tiempo centrar la atención en lo auténticamente *científico*»⁴ (Barrio, 2000, 20). Los graves déficit de tal educación vienen a demostrar que «la perspectiva filosófica, más que un lastre para la investigación empírica, garantiza que ésta no devenga en mera “practiconeoría” carente de significación verdaderamente humana»⁵.

Como quiera que sea, en lo que va creciendo el consenso –al menos tácitamente–, es en cuanto que la diferencia entre el ser del hombre –criterio ontológico– y su poder llegar a ser –criterio teleológico–, hace necesaria y posible la educación. Ésta impulsa el dinamismo natural del hombre hacia su más plena realización personal, social y cultural; jerarquiza y pesa los valores y normas contenidos en la acción educativa –criterio axiológico–, y elige los medios –criterio mesológico– para alcanzar el fin o los objetivos previstos.

⁴ BARRIO, *Ibid.*, p.20.

⁵ *Idem.*

En ese poliédrico y decisivo contexto, la educación y consiguientemente su investigación a todos los niveles y en todos sus aspectos, así como la reflexión crítica sobre los mismos, siempre mantendrá una importancia creciente. Sin duda, la forma de vida del individuo, así como las formas de la convivencia social y de incremento cultural, dependen cada vez más de las soluciones más o menos acertadas, completas y eficaces que se den a la problemática educativa.

Esto obliga al trabajo pedagógico (análisis fenomenológico, examen antropológico, formación de teorías pedagógicas y crítica científica de la realidad teórico-práctica) a partir de un hecho simple y perentorio: detrás de cada proyecto educativo existe, de modo más o menos explícito, una antropovisión y una cosmovisión. Un sistema escolar, una política educativa, una reforma escolar, un programa de capacitación, un curso de perfeccionamiento, etcétera, están siempre diseñados a partir de una forma más o menos **verdadera, correcta, completa y clara de entender al ser humano**, la vida humana y el mundo en general, en cuanto escenario en el que se sucede el devenir histórico. Esta perentoriedad es la que palpita en la sabia aspiración socrática que, de alguna manera, marca el derrotero de toda la cultura occidental: *Hombre, ¡conócete a ti mismo!* Y alienta también el vehemente reproche del renacentista Petrarca que, en más de un sentido, inaugura el pensamiento moderno: *¿De qué nos sirve conocer la naturaleza de los cuadrúpedos, de los peces y de las serpientes, si no conocemos la naturaleza humana?*

Se justifica, entonces, que la reflexión crítica pedagógica haga suya la cautela de *Joachim Ritter* cuando, al examinar el pensamiento moderno, señala que *Descartes ha analizado el cogito, pero ha dejado el sum sin determinación ni elucidación suficientes*. Tal situación invita –dice él– a la reflexión detenida sobre el sentido y la tarea propia del trabajo científico. «Porque si, en el terreno de la ciencia, la idea de una renovación y de una reordenación se torna tan fuerte y de tan

universal eficacia, es que la preceden perturbaciones y fenómenos de crisis que ponen en tela de juicio los fundamentos válidos hasta el momento, y la empujan más allá de ellos... En ninguna época han sido las opiniones acerca de la esencia y el origen del hombre más inseguras, más imprecisas y más variadas que en la nuestra... En una historia que abarca aproximadamente diez mil años, nosotros somos la primera época en la que el hombre se ha tornado problemático para sí de manera total y completa, en la que ya no sabe lo qué es.⁶ (Ritter, 1986, 44).

EL PUNTO DE LLEGADA DE LA EDUCACIÓN

También la Historia reciente –moderna y contemporánea–, y particularmente la Historia de la Educación, atestiguan que eludir o errar en esta consideración antropológica suele acarrear insuficiencias o trastornos más o menos graves para el sano desarrollo del hombre y la sociedad. De hecho existen y han existido en el pasado reciente, consideraciones pedagógicas que de alguna manera reducen el ámbito y los alcances de la educación. Esto ocurre cuando se parte de conceptos antropológicos restrictivos y cerrados, ya sea porque reducen al ***homo educandus*** a un mero resultado de factores exteriores (biológicos, históricos, sociales, culturales, políticos...), o porque le atribuyen un carácter absoluto que, paradójicamente, termina por bloquear sus posibilidades de relación y, por ende, de realización.

Este riesgo reduccionista, y en contra de lo que ordinariamente se cree, parece hallarse en la base del inmoderado optimismo naturalista roussoniano que se acerca a homologar al hombre y al animal: *Todo animal* –considera Rousseau en su «II Discurso»– *tiene ideas porque tiene sentidos... El hombre no difiere a este respecto de las bestias más que por el más o el menos... Casi estoy por decir* –añade– *que el hombre que piensa es un animal depravado* (Sur l'Inég., 49).

⁶ RITTER, Joachim. *Subjetividad...* Alfa, Barcelona-Caracas, 1986, p.44.

En el extremo opuesto se halla también, pongamos por caso, el humanismo renacentista postulado por *Campanella* cuando considera que el hombre es *rey, epílogo, armonía y fin de todas las cosas*. También el erudito *Pico della Mirandola* participa de ese entusiasmo antropocentrista cuando expresa que: *Las maravillas del espíritu humano son mayores que las de los cielos... Lo único grande en la tierra es el hombre; y lo único grande en el hombre es su mente y su alma. Cuando os eleváis a su altura, os eleváis por encima de los cielos* (In *Astrologiam*, 3,27).

El resultado práctico de este exaltado humanismo, que llega a atribuir al hombre un carácter absoluto –quasi-divino– es que, paradójicamente, termina por bloquear sus posibilidades de relación y, por ende, de realización.

Este par de zigzagueantes ejemplos nos permite ver que, para la Pedagogía actual, la indagatoria filosófica del hombre, reviste particular importancia porque –repito– en todo proceso educativo, el *punto de llegada* (objetivos) depende, al menos en la intención, del *punto de partida* (fundamentos). Esta dependencia es de necesidad y se remonta a tiempo inmemorial. Basta hojear la Historia de la Educación para constatar que, desde siempre, los pueblos han educado a sus miembros de acuerdo con un criterio antropológico del que penden ciertos objetivos individuales y comunitarios. Así se explica la preocupación constante y más o menos efectiva por la construcción de arquetipos –modelos de hombre, mujer, familia, sociedad...–. Es decir: por el «diseño de objetivos» (*inmediatos, mediatos y tendenciales*) en educación. Objetivos que, con razón, ocupan un punto central de atención en la Pedagogía contemporánea. Abundan por ahí clasificaciones, textos, cursos, programas y materiales específicos acerca de cómo determinar, jerarquizar, implementar y evaluar los objetivos de la formación, del aprendizaje.

Prever tales propósitos es importante, porque de esta manera se contesta –aunque sólo sea parcial y tentativamente–

a la pregunta: ¿para qué se educa?, ¿hasta dónde puede y debe llegar el sujeto educando?, ¿qué clase de personas queremos formar?, ¿qué país queremos tener?, preguntas que tienen sentido, pues toda labor educativa, por su carácter intencional, debe realizarse de acuerdo a ciertos fines inteligentemente ponderados. La experiencia demuestra que la formación de hombres no es algo que deba exponerse al azar, ni a la improvisación: de la improvisación no se siguen más que desatinos.

Sin objetivos claros, la educación es ciega y muchos de sus esfuerzos, vanos. El objetivo –nos recuerda *John Dewey*– 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 el principio que gobierna y dirige toda nuestra actividad e influye en cada uno de los pasos que damos para llegar al fin. También en el medioevo se sentenció que: *Todo agente actúa en función de una finalidad, que es el principio causal que primero aparece en la esfera intelectual, y lo último que aparece en la esfera ejecutiva.*

Así debe ser porque con la educación se busca un cambio positivo en el educando; estimular en él un movimiento del ser al deber ser; dinamizar su ser natural hacia un proceso de mejora; descubrir el interés que puede motivarlo a esforzarse en pasar del ser dado al ser pleno. *Kinesis*, llamaba *Aristóteles* a este movimiento capaz de actualizar –poner en acto– todo lo que en el hombre hay de potencialidad.

En esta idea de cambio, de mejoramiento, de perfeccionamiento, que tiene un punto de llegada (*terminus ad quem*) y, obviamente, un punto de partida (*terminus a quo*), cobran también sentido las preguntas: ¿a quién educo?, ¿qué es y como debe ser el hombre?, ¿hasta dónde puede y debe llegar? O –digámoslo de una vez–: ¿cómo es la naturaleza humana?

LA CRISIS DEL HUMANISMO

El *para qué* y el *desde dónde* son igualmente importantes.

La experiencia histórica y la crisis generalizada de desorientación (*crisis teleológica*) que padece el mundo, demuestran que si se elude esta cuestión, la educación (y con ella el hombre, la familia, la sociedad, la cultura y todo lo humano) se pierde en vaguedades y simplificaciones inadmisibles que, por distintos cauces, han provocado la reiteradamente denunciada «crisis del humanismo».

A este respecto, vale la pena destacar algunos puntos de vista por demás aleccionadores. «Los resultados –afirma *Chérif-Chergui*– son evidentes. Por ejemplo: la acumulación de riquezas en algunos medios y entre ciertos estamentos, es una mofa mordaz en el rostro de millones de seres humanos envueltos en verdadera miseria. El espanto se apodera de la humanidad; a nivel gubernamental traduce su angustia en la inversión de un 80% de sus ingresos en armamento cada vez más destructivo; a escala individual, el miedo se expresa de mil maneras: delincuencia, alcoholismo, drogadicción, velocidad suicida, etcétera; la neurosis, considerada una patología a comienzos de siglo, es hoy un rasgo común. Porque es una adaptación a un medio ambiente atrofiado, una vida familiar en desintegración y una estructura laboral punitiva... En el fondo, se trata de un punto de partida erróneo: ***consciente o inconscientemente el hombre ha querido vivir mejor, sin ser mejor***⁷.

Y sigue diciendo, a propósito de la ciencia, a la que hemos confiado la suerte de la humanidad desde mediados del siglo XIX, como única redentora: «(...) ha engendrado un hijo paradjico: ingenioso e imbécil al mismo tiempo. Ingenioso, puesto que dio un impulso a la evolución humana incalculable, aunque apenas ha alcanzado su infancia. Imbécil, ya que no posee ningún valor espiritual para sosegar a sus creadores. Más bien, como una bestia, los devora»⁸.

No se trata, desde luego, de buscar un efectismo amarillista, pero es innegable que esto ha ocurrido en cuanto se tiene

⁷ CHÉRIF-CHERGUI. *Revista Educadores*. No. 72, Madrid, p.181.

⁸ *Idem*.

una idea simplificada, reducida de hombre. *Dürr*, al referirse a estos «reduccionismos», hace notar que no se puede explicar al hombre solamente como «*homo sapiens*», en la cúspide de la evolución animal, exclusivamente como el “mamífero más diferenciado” (...), ni como un producto funcional de constelaciones sociales»; se opone al intento de describir la «máquina humana» en el lenguaje simbólico e impersonal de unas fórmulas. Con sobrada razón se duele de que un ingeniero «director de una firma californiana de aviación se expresa de la siguiente manera: “¿Resultará el hombre un freno para el progreso?”. Y un instructor de la Air Force, en la Academia para Cadetes de Aviación de Randolph Field llega a afirmar: “Desde el punto de vista de las tareas que tiene que realizar para el vuelo, el hombre está mal construido” y los ochenta cadetes simplifican en sus apuntes: El hombre = construcción defectuosa...»⁹ (*Dürr*, 1981, 49).

Y actualmente, en la empresa ¿no se habla con demasiada frecuencia de «efectividad operativa del material humano», como si sólo se tratara de «fuerza» y «materia»...? ¿Y en Psicopedagogía no hablamos del educando como sujeto experimental, abreviado: «S. E.»? ¿Y en la administración de justicia, como en Medicina no se habla de «casos»? ¿En los hospitales no se dice: «Ha ingresado un apéndice, una rotura de cráneo»?¹⁰ .

Los ejemplos se multiplican. No hace mucho tiempo, en un popular programa de televisión, se analizaba un problema familiar real, presentado como «caso típico» a discutir. En repetidas ocasiones se aludió a la madre de esa familia como a «la sujeto que desempeña el rol materno», y a los hijos como «productos no previstos». El amor fue comparado –en algún momento– con el movimiento fototrópico de las plantas y, en otro momento, casi se le equiparó al *delirium tremens*; y, por si fuera poco, no quedó claro si los conceptos de matrimonio y *taedium vitae* son o no sinónimos. Mientras tanto, por otros

⁹ DÜRR, Otto. *Educación en la Libertad*. Rialp, Madrid, 1981, p.49.

¹⁰ *Ibid*, p.52.

conductos nos llega la noticia de que un popular cantante de *rock* que ha logrado acumular una fortuna inimaginable, decidió romper con toda su parentela y la substituyó por cerca de veinte maniqués que pueblan su residencia: *¡Para no sentirme solo!* –explica él–. Y otra conocida *movie star* que encabeza, además, un influyente movimiento ecologista, justifica el haber dado en adopción a sus hijos alegando que *el sentido musical y el sentido maternal los da o no la naturaleza: ¡a mí no me los dio!* –se disculpa ella–.

Y Durrell, ¿no escribe sobre *Mi familia y otros animales*, o de *Bichos y demás parientes*? De acuerdo, puede argüirse que, en muchos casos, este lenguaje no pretende desvalorizar al ser humano, pero sí podemos considerar que en muchos otros, tal lenguaje manifiesta una franca mala intención o, por lo menos, complicidad con el espíritu de nuestra época, tan dada a las simplificaciones, a opiniones prefabricadas y parciales, más o menos de moda en el campo pseudocientífico y que, por desgracia, siempre encuentran incautos que les hacen eco y, ya se sabe: *un loco, hace un ciento*. Estos grupos de incautos son los que siempre aprovechan el error para su propagación.

Siempre habrá, por supuesto, quien piense que detenerse a reflexionar acerca de cómo sea la naturaleza humana es algo tan bizantino como ponerse a discutir «cuál será el mejor peinado para calvos, o cuáles las mejores gafas para ciegos», como diría *Chesterton*. Por otra parte, ténganse en cuenta que las ciencias que tratan con objetos pueden y deben ser exactas; las que trabajan con sujetos, no. Los objetos inertes son dóciles; los sujetos libres, son problemáticos. Las respuestas a la pregunta por el hombre deben poseer todo el rigor y claridad epistemológicos que las hagan suficientemente razonables; pero no esperemos que tengan la precisión matemática como cuando se afirma axiomáticamente que: «está demostrado estadísticamente que de cada diez personas que ven televisión, cinco son la mitad». Basta que la educación se funde en un concepto integral de hombre, como cuerpo y espíritu,

como persona individual que vive en sociedad, con aspiraciones y finalidades diversas, múltiples y, sin embargo coordinadas.

Veamos algunos intentos de respuesta. Según la interpretación más generalizada, *Rousseau*, o sus seguidores, parecen sostener que la naturaleza humana es buena de origen y buenas todas sus tendencias que, necesariamente, se desarrollan hacia el bien. Por lo tanto: todo lo que el hombre haga será necesariamente bueno. Esto ha dado lugar a lo que se llama «optimismo antropológico». En cambio, *Hobbes*, o sus hermeneutas, se inclinan a sostener que el hombre es malo de origen y malos, también, todos sus impulsos; siendo, por lo tanto, incapaz de realizar el bien. Nace, de aquí, el llamado «pesimismo antropológico». Por su parte *Locke* o sus intérpretes, dan pie para que se les sitúe en el punto intermedio de las opiniones anteriores, al considerar que la naturaleza humana es esencialmente neutra: ni buena ni mala; exenta de tendencias innatas. El ambiente —la sociedad, y con ella la educación— es el único factor decisivo en la configuración buena o mala de la personalidad de cada uno. Es, lo que se ha llamado: «ambientalismo antropológico».

Analicemos estas fantásticas opiniones y sus posibles consecuencias pedagógicas.

EL HOMBRE: PRINCIPIO ACTIVO DEL BIEN (¿ÁNGEL ENCARNADO?)

Desde este punto de vista, la educación es inútil, en cuanto que pretende hacer bueno a alguien que ya lo es. La acción educativa violenta la naturaleza humana, que es buena de origen; todas las tendencias del hombre son buenas, pero al contacto con la sociedad, se corrompen y empujan al hombre a la maldad. Así lo dice *Juan Jacobo Rousseau* en su «Discurso sobre la desigualdad», cuando describe al «hombre natural» bueno, libre y feliz: *Conchuyamos, pues, que errante por los bosques, sin industria, sin palabras, sin domicilio fijo, sin guerras y sin unión, sin necesidad alguna de sus semejantes y sin*

ningún deseo de perjudicarles, quizá incluso sin reconocer nunca a nadie individualmente, el hombre salvaje, sujeto a pocas preocupaciones y bastándose a sí mismo, no tenía otra cosa que los sentimientos y luces de su estado... (Sobre la desigualdad, I)

Y, en el «Discurso sobre el origen de las lenguas», añade: *No es fácil imaginar hasta qué punto el hombre es perezoso por naturaleza. Podría decirse que sólo vive para dormir, vegetar, permanecer inmóvil; apenas si se decide a hacer los movimientos necesarios para no dejarse morir de hambre...* (Sobre el origen de las lenguas, I). Es -dice él- la sociedad la que lo arranca de esa deliciosa situación. En cuanto el hombre entra en contacto socio-moral con los demás: *No más amistades sinceras; no más estimación real; no más confianza. Las sospechas, el recelo, los temores, la frialdad, la reserva, el odio, la traición, se esconden siempre bajo ese velo uniforme y pérfido de cortesía, bajo esa urbanidad tan alabada que debemos a las luces de nuestro siglo* (Discurso sobre las ciencias, I, 11).

Según este modo de pensar, la educación que le impone la sociedad –educación positiva–, asfixia y pervierte los buenos sentimientos innatos en el hombre natural. Éste debería desarrollarse libremente, hacia la buena realización, de los buenos impulsos, de la buena naturaleza original del niño. Desde su aparición, el género humano adquirió los instintos necesarios para satisfacer sus necesidades biológicas y sociales: el hombre al natural, por instinto, no es reflexivo, sino, como los animales inferiores, es una criatura de impulsos. Lo razonable sería dejar que esos impulsos fluyan de modo espontáneo, por sus cauces naturales, sin el estorbo que le presenta la normativa socio-cultural impuesta por la educación tradicional. A ésta opone una –educación negativa–, que consiste en la no intervención, en dejar actuar espontáneamente las tendencias naturales del niño.

En algunos puntos, Kant, parece compartir esta actitud cuando considera que: *Los gérmenes depositados en el hombre deben cultivarse cada vez mejor, pues no hay en las disposiciones*

*naturales del hombre ningún principio de mal. La única causa del mal reside en someter a normas la naturaleza. No hay en el hombre más que gérmenes para el bien*¹¹.

La consigna roussoniana es seguir siempre el orden de la naturaleza, conocer la naturaleza prístina del niño y adaptar un método natural de enseñanza. Aunque su pedagogía es sumamente contrastante y paradójica en muchos de sus postulados, en términos generales se considera a *Rousseau* como «padre de la Pedagogía moderna», paladín del «naturalismo romántico» y campeón de la audaz idea de la *bondad natural* del niño; concepto que en muchos aspectos ha perdido vigencia, aunque sigue vigente en muchas utopías pedagógicas, psicológicas, sociológicas y hasta teológicas, bajo el llamativo enunciado de «principio activo del bien».

Como se comprende fácilmente, además de todas las insuficiencias doctrinales que supone lo anterior, la *pedagogía romántico-naturalista* es incapaz de explicar lo que la realidad atestigua: el hecho evidente del mal en el hombre y en la sociedad. No basta decir que el mal en el hombre se debe a la corrupción de la sociedad, pues quedaría pendiente señalar cómo se da ese mal, cómo se introduce en la sociedad, al ser ésta un conglomerado de seres humanos inmaculados.

Este «naturalismo angelista» roussoniano, que considera que en la naturaleza humana está impresa la fórmula infalible para la espontánea realización del hombre, gracias a la cual su plenificación se realiza como un proceso de desarrollo, según unas normas predeterminadas y perfectas, preludiado por *Antístenes* y *Diógenes*, es compartido, entre otros, por *Kant*, *Froebel*, *Hegel* y *Gesell*; éste último uno de los líderes más populares en el estudio del niño, que compara al humano con una planta: *Su descripción del desarrollo del niño parece representar el progreso a través de ciertas etapas psicológicas, cada una de ellas normal en el sentido de que han sido ordenadas en el protoplasma previamente al nacimiento del niño*¹².

¹¹ Cfr. ABBAGNANO y VISALBERGUI. *Historia de la Pedagogía*. CFE. México, 1990, p.427.

¹² Cfr. BIGGE y HUNT. *Bases Psicológicas de la Educación*. Ed-Trillas. México.

Tal parece que este «naturalismo romántico» es insostenible a poco que se observe la realidad del hombre y de los grupos humanos. Habría que anular de un tajo la libertad, dejando al hombre fatal y felizmente determinado a la realización del bien; o –lo que sería peor– negar la existencia del mal moral mediante un sencillo silogismo: si el hombre es bueno y todo lo que hace es necesariamente bueno, buenos serán la mentira, el odio, la explotación del débil, los fraudes, la extorsión, los secuestros, el narcotráfico... en suma ¡o no hay crímenes, o los crímenes son, en realidad, buenos! Así resulta que la distinción entre lo bueno y lo malo no es más que una percepción subjetiva según las normas de una moral artificial.

EL HOMBRE: PRINCIPIO ACTIVO DEL MAL (¿LOBO FERROZ?)

Muy al contrario, a lo largo de la historia, otros han sostenido la idea de que el hombre, la naturaleza humana, es por instinto mala. *Hsun-Tzu, filósofo chino del siglo III a. C., pensaba así: La naturaleza del hombre es mala, por lo que dar rienda suelta a su naturaleza original, seguir los impulsos humanos, lleva inevitablemente a la guerra y a la rapiña. También el pensamiento hebraico durante la era precristiana aparentemente reflejaba esta idea...*¹³. Lo mismo se puede decir de varias sectas religiosas de Persia y algunas hinduistas.

Más tarde, dentro del Cristianismo, algunas sectas protestantes han mantenido de forma general y frecuente la idea de la maldad de origen de la naturaleza humana. Según *Lutero*, el pecado original ha lesionado tan irremediabilmente la naturaleza del hombre, que lo ha dejado impotente de modo tan radical, que le es imposible conocer la verdad y obrar el bien. La naturaleza del hombre ha quedado corrompida: *El pecado original en el hombre es tinieblas en el espíritu y obstinación en la voluntad y en el corazón; es el corazón encorvado hacia sí mismo (cor incurvatum)*. De ahí que las obras del hombre

¹³ *Idem*.

carezcan de mérito: *Todo acaece con absoluta necesidad... nosotros no nos podemos librar de la esclavitud de Satán por nuestras propias fuerzas*¹⁴. Por su parte, *Calvino* afirmó que debido a su herencia de corrupción y depravación, el hombre es *aborrecido por Dios*.

Poco después, el puritanismo a ultranza, haciendo un énfasis excesivo en la secuela de perversidad dejada por el pecado original, afirma que esto trajo la desconfianza hacia los niños: ellos están ligados a su congénita falta, y aunque no den muestras de su iniquidad, tienen dentro de ellos la semilla del mal y toda su naturaleza es como una semilla de pecado.

Otro ejemplo de este pensar extremista lo ofrece *Thomas Hobbes*, llevando hasta sus últimas consecuencias el decir de *Plauto*: ***homo homini lupus***, al tratar de explicar que la vida y fin del hombre consisten en una lucha por hacer prevalecer su natural egoísmo, siempre creciente y rijoso, que lo impulsa a pisotear o avasallar los respectivos egoísmos de los demás. Así lo expresa en su *Leviatán*: *De suerte que en la naturaleza del hombre encontramos tres causas principales de querella. Primera, la competencia; segunda, la diferencia; tercera, la gloria. La primera, hace a los hombres invadir por afán de ganancia; la segunda, por la seguridad; la tercera, por la fama. La primera utiliza la violencia para hacerlos dueños de las personas de otros hombres, de sus mujeres, de sus hijos y del ganado; la segunda, para defenderlos; la tercera, por cosas fútiles, como una palabra, una sonrisa, una opinión diferente, y cualquier otro signo de menosprecio, ora vaya directo a sus personas, o, por reflexión, a su casta, a sus amigos, a su nación, a su profesión, o a su nombre. De donde resulta evidente que durante el tiempo en que los hombres viven sin un poder común que los mantenga intimidados, se ballan en la situación que se llama guerra, y tal guerra es de cada hombre contra los otros... Y como la condición natural del hombre es una condición de guerra de unos contra otros, en cuyo caso cada uno es gobernado por su propia razón y no hay nada de*

¹⁴ ISERLOH, Erwin. *Luteranismo*. GER, I, 1989, p.633.

lo que pueda utilizar que no sea una ventaja para él en la defensa de su vida contra sus enemigos, de ello se sigue que, en tal condición, todo hombre tiene derecho a todo: incluso al cuerpo de otro (Leviatán, II, 17, 18). En esta situación, la única felicidad a la que puede aspirar el hombre es hacer prevalecer su egoísmo sobre el egoísmo de los demás. El imperio de la ley de la jungla y... ¡allá cada cual con su suerte!

¿Qué ocurre cuando se admite, teórica o prácticamente este llamado «principio activo del mal»? Para empezar, la libertad queda excluida, pues habría que considerar que el hombre está fatalmente inclinado a obrar el mal. No hay, por tanto, forma de explicar las buenas realizaciones del hombre dentro de la ciencia, la técnica, el arte; del amor, la justicia, la solidaridad, la religión... La educación tiene que verse como un atentado crudelísimo, por antinatural, ya que con ella se pretende hacer bueno lo que esencial y constitutivamente es malo.. Educar resulta, entonces, un acto tan penoso, inútil y grotesco como empeñarse en que una res aprenda a leer y escribir, o que los árboles de un bosque logren interpretar los coros del «Nabuco» de *Verdi*, pongamos por caso. Por eso se concluye que, en este planteamiento, la educación, la ética y política, vistos como meros «disciplinarismos» encargados de contrariar las tenebrosas tendencias naturales, sólo tienen como misión impedir, por la intimidación, que los hombres se destrocen entre sí.

VISIÓN COMPARATIVA DE LO EXPUESTO

Como se puede constatar, ya la Pedagogía ha corrido el riesgo de creer, según la candorosa opinión del «principio activo del bien», que la humanidad representa un enorme coro de ángeles que no saben lo que es maldad y que, al unísono, entonan bellamente himnos a la paz, al amor y al bien, en un paraíso terrenal que ilimitadamente trasciende las barreras del tiempo y del espacio... y –por lo visto– de toda lógica. (Me parece que, ahora, dado el panorama mundial que hainaugurado el III milenio, ni el más lírico de los *bippies* se lo cree).

Igualmente extremosa puede resultar la amarga visión del «principio activo del mal», que puede conducir a apreciar al conglomerado humano como una jauría de lobos hambrientos, sólo preocupados irremediablemente por su supervivencia, defendiendo su cubil y su territorio, aspirando a avasallar a los demás en un estado de guerra perpetuo; o bien, resignadamente, a dejarse dominar por el más fuerte y poderoso. (Bien se dice que considerar a todo hombre como un lobo feroz, criminal pervertido y sin remedio, haría sonreír ¡hasta a la abuela de Caperucita Roja!).

Estas dos formas extremas y deterministas de entender la naturaleza humana, se reflejan, incluso, en expresiones populares:

- Principio activo del bien: *No hay niños malos, lo que hay son malos educadores.*

- Principio activo del mal: *Árbol que crece torcido, jamás su tronco endereza.*

Como se ve, las anteriores posturas antropológicas impiden, de por sí, hablar de educación. En ambos casos, pretender educar –modificar– las tendencias buenas o malas del hombre, sería por lo menos inútil, si no es que abominable, por la negación que explícita o implícitamente, hacen de la educabilidad y del libre albedrío.

NEUTRALISMO ESENCIAL: EL HOMBRE, NI BUENO NI MALO (¡SINO TODO LO CONTRARIO!)

Hay un tercer punto de vista igualmente inconveniente: considerar a la naturaleza humana como neutra de origen: ni buena ni mala. Así lo considera *John Locke* y los que radicalizan la idea clásica de que el hombre al nacer es *tamquam tabula rasa*: una pizarra limpia, o un papel en blanco, siendo el ambiente (familia, escuela, sociedad...) quien se encarga de determinar el fin, el *telos*, y de modelar la personalidad, el *ontos*, de cada sujeto.

Es innegable que *Locke*, considerado por muchos el verdadero «padre de la Ilustración», ha influido decisivamente en la

evolución de la Pedagogía moderna por las aportaciones psicológicas, políticas y filosóficas que plantea en su obra. La idea de que todo conocimiento viene del exterior y está limitado por la propia experiencia concreta del sujeto, comunica a la educación una importancia desmedida. Así, viene a resultar que la conformación del carácter, personalidad, modo de ser, pensar y actuar, dependen enteramente de los influjos ambientales. Desde este punto de vista, las diferencias caracteriológicas –modo de ser y modo de actuar– que observamos entre los hombres, no dependen de su ser propio ni de nada innato a él, sino del ambiente en el que ese ser es colocado y de la influencia más o menos positiva que haya recibido. Así lo afirma al explicar que todas las ideas, y de ahí todas las acciones, vienen de la experiencia sensorial: *Supongamos, entonces, que la mente sea, como se dice, un papel en blanco limpio de toda inscripción, sin ninguna idea. ¿Cómo llega a tenerlas? ¿De dónde se hace la mente de ese prodigioso cúmulo, que la activa e ilimitada imaginación del hombre ha pintado en ella, en una variedad casi infinita? ¿De dónde saca todo ese material de la razón y del conocimiento? A esto contesto con una sola palabra: de la experiencia: he ahí el fundamento de todo nuestro saber, y de ahí es de donde en última instancia se deriva...* (Ensayo sobre el entendimiento humano, 83-84). Nada hay, entonces, antes de la experiencia; la mente viene a ser un epifenómeno creado por la experiencia. La educación, encargada de presentar a nuestros sentidos los objetos exteriores, en cierto sentido «crea» nuestra mente. De ahí que: *Las diferencias que se encuentran en las costumbres y en las aptitudes de los hombres son debidas a su educación, más que a ninguna otra cosa...* (Idem).

La conclusión obligada es, entonces, que si las influencias ambientales son buenas, tendremos un hombre bueno; si aquéllas son malas, tendremos un hombre malo. Parece ser que, de alguna manera, *Kant* también participa de este modo de pensar cuando señala que «el hombre no puede

convertirse en verdadero hombre sino mediante la educación; él es lo que ésta hace de él». Es decir: si el hombre resulta bueno, es mérito del ambiente (de la educación); si resulta malo, la culpa es del ambiente (de la educación). Mérito o culpa son de la educación. El sujeto nunca resulta culpable y, como por arte de magia, se nos esfuma la filosofía de la responsabilidad personal. Más tarde, *Hanna Arendt* podrá escribir, a propósito de la cultura contemporánea, que «hemos construido una sociedad de *irresponsabilidad ilimitada*».

Según este ambientalismo, la mente del hombre al nacer está exenta no tan sólo de ideas, sino de definición, naturaleza y tendencias, pero poco a poco se va llenando de las impresiones e imágenes que le presentan los objetos y situaciones del ambiente y así, mediante asociaciones sucesivas, se va formando la conciencia y perfilando la subjetividad. Hacia este pensamiento se alinea también el sociologismo de *Émile Durkheim* al menos cuando éste dice: *Si se retira del hombre todo lo que le viene de la sociedad, queda un ser reducido a la sensación, casi indistinto del animal...; [sin la sociedad] el individuo caería bajo la dependencia de las fuerzas físicas...; la sociedad se encuentra a cada nueva generación en presencia de una tabla rasa sobre la que se ve obligada a edificar partiendo de cero. Es preciso que al ser egoísta y asocial que acaba de nacer se superponga otro capaz de llevar una vida social y moral...*¹⁵. La educación adquiere, en este planteamiento, un valor descomunal. El hombre al nacer se haya reducido a cero o, si acaso, es una pura vacuidad tautológica: llena de sí misma, identificada con el egoísmo. La educación no se limita a desarrollar al ser individual, sino que *crea un nuevo ser en cada uno de nosotros (ésta es la meta de la educación y su especial privilegio como virtud creadora)*¹⁶.

¹⁵ Cf. URDANOZ, Teófilo. *Historia de la Filosofía*, VI, BAC, Madrid, 1988, p.341.

¹⁶ *Idem*.

AMBIENTALISMO Y PSICOPEDAGOGÍA

Ya se ve que referirse al ambientalismo es incursionar por los vericuetos de la Psicología contemporánea que basa muchos de los sistemas pedagógicos actuales. El ambientalismo se encuadra en el amplio marco del Asociacionismo que, en su intento de responder a la pregunta ¿cómo conocemos?, concluye que las ideas complejas provienen de la asociación de otras más simples. El mundo y el yo no son sino un haz de sensaciones; y el conocimiento humano se limita al campo barrido por los sentidos.

Se dice que el problema asociacionista empieza por ser epistemológico, pero *Pavlov* estudia las asociaciones no en términos de conceptos, sino en términos de conexiones estímulo-respuesta (E-R) de índole fisiológica. *Hobbes*, a su vez, adopta una posición netamente determinista y mecanicista y *Locke* deriva el empirismo inglés.

Esto, más las teorías de *Darwin* y de *Spencer*, sirvieron de excelente campo de cultivo al Conductismo norteamericano, más extremo y atrevido, cuyo principal representante es el doctor *Watson* quien, al frente de una comparsa que pretendía una consideración del hombre «totalmente objetiva», aplica las técnicas de conocimiento y los principios de la psicología animal, barriendo todo intento de planteamientos mentalistas y espiritualistas. *En sus esfuerzos por obtener un esquema unitario de la respuesta animal* —escribe *Watson*— *el conductista no reconoce ninguna línea divisoria entre el hombre y el bruto...* Experimentan con cangrejos, tortugas, ranas, ratones, ratas, gusanos, cuervos, palomas, monos... para establecer: *La regla que el conductista tiene siempre ante sí es: ¿Puedo describir este trozo de conducta en términos de «estímulo-respuesta». Estímulo significa para nosotros* —sigue diciendo *Watson*— *cualquier objeto del medio ambiente en general o cualquier cambio en los tejidos mismos debido a la condición fisiológica del animal* —como por ejemplo el cambio que podemos obtener cuando impedimos a un animal la actividad sexual, la alimentación o la

construcción de su nido—. Respuesta significa para nosotros cualquier cosa que el animal haga, como por ejemplo, volverse hacia una luz o alejarse de ella, saltar ante un ruido, o las actividades más organizadas, tales como construir un rascacielos, dibujar planos, tener hijos, escribir libros, etcétera¹⁷.

Después de esto, no es de extrañar —dice Morin— que el hombre de hoy apenas se altere si alguien le llama mono, bípedo sin alas o cualquier otra cosa del mismo género. Acostumbrado a ser etiquetado como un «estar ahí», un «estar arrojado», un «ser puesto en relación animal», etcétera, se ha vuelto insensible e indiferente a estas querellas verbales. No obstante, precisamente porque existe esta indiferencia y este desinterés¹⁸, la Pedagogía, orientada por una Antropología abierta, debe examinar y reflexionar con calma, hasta encontrar una concepción razonable de hombre.

Por si fuera poco, Hull pretende explicar la conducta humana en términos de *input* y *output*; Skinner prefiere hacerlo según las conclusiones obtenidas con polillas, ratas y palomas y su discípulo, Brelard, decide abandonar el campo académico para dedicarse a amaestrar animales, con gran éxito, por cierto.

En la *American Psychological Association*, en Minneapolis, en 1910, Angell anunció: Pero, a mi juicio, es muy posible que el término «conciencia» caiga en un desuso tan marcado como el término «alma»... Ello no significará la desaparición de los fenómenos llamados «conscientes», sino que el interés de la psicología se desplazará hacia otros fenómenos, para los cuales resulta más útil un término como «conducta»¹⁹.

Este temor —o abierta incapacidad— que lleva a evadir conceptos de naturaleza espiritual en el hombre, utilizando expresiones vagas o confusas en algunos casos y de clara negación en otros, quizá se haga más manifiesto en las palabras

¹⁷ Cfr. MARX y HILLIX. *Sistemas y teorías psicológicas contemporáneos*. Paidós, Buenos Aires, 1978, p.159.

¹⁸ MORIN, Lucien. *Los charlatanes de la nueva Pedagogía*. Herder, Barcelona, 1975, p.84.

¹⁹ Cfr. MARX y HILLIX, *op.cit.*, p.155.

del propio *Watson*: (En la Universidad) *No me gustaban las explicaciones pesadas y artificiales. Me sentía incómodo y no actuaba con naturalidad. Con los animales en cambio estaba en mi elemento... el conductista no reconoce ninguna línea divisoria entre el hombre y el bruto... Parece haber llegado el momento en que la psicología evite toda referencia a la conciencia...*²⁰.

(¡Sólo lo estamos dejando hablar! Por nuestra parte nos limitamos a añadir –como lo haría *Sherlock Holmes*–: ¡Elemental, mi querido *Watson*!).

Desde luego que el Conductismo radical, con su base materialista, niega la existencia de la inteligencia, por ser un concepto «espiritualista». Lo que tradicionalmente se ha concebido como una realidad inmaterial, el intelecto, *Watson* lo explica como un proceso material frustrado, consistente en reacciones viscerales de la corteza cerebral, que excitan al sistema nervioso y ésta a los órganos de la fonación; se emite un sonido que es captado materialmente por el oído y, a base de ensayo y error, se repiten sonidos hasta formar sílabas y palabras que, a su vez, son nuevamente asociadas hasta formar discursos cada vez más complejos; pero cuando el proceso se frena y no se pronuncian las palabras, éstas se almacenan ¡materialmente! en el cerebro... A eso (respuesta circular condicionada incompleta), afirma él, es a lo que antes se llamaba inteligencia.

A lo anterior, no queda más que añadir, como lo hizo *Edna Heidreber*: *utilizando su tráquea para pensar, Watson decidió que no tenía mente.*

Para insistir en las insuficiencias –llamémoslas así– del ambientalismo, conviene mencionar aquí el famoso «desafío» de *Watson*, que produjo grandes protestas y carcajadas: *Querría dar un paso más esta noche, y decirles esto: denme una docena de niños saludables, bien formados, y un ambiente para criarlos que yo mismo especificaré, y prometo tomar uno al*

²⁰ BIGGE y HUNT. *Bases Psicológicas de la Educación*. Trillas. México.

*azar y prepararlo para cualquier tipo de especialidad que se pueda seleccionar, sean cuales fueran sus tendencias, aptitudes vocacionales, talento y raza de sus antepasados*²¹.

Algo tendrá que ver esta postura con la de algunos existencialistas de la línea de *Sartre*. Éste considera que: *el deber ser del hombre no existe porque éste carece de ser, ya que no existe ninguna naturaleza humana en la que me pueda basar*²². De ahí que Lucien Morin señale que, para la educación existencialista, el hombre básicamente no existe, sino que se autocrea en el ser que él mismo ha elegido, planificando así su propia esencia individual. Este hombre «autopoyético» no está, pues, determinado por nada ni por nadie. Es libre hasta el punto de estar condenado a ser libre; a construir su yo, a vivir su yo, que es lo primero que para el yo existe. (A este propósito, el mismo *Morin* relata que, habiendo pronunciado la siguiente frase: «lo primero que existe, soy yo», *Fichte* obtuvo esta réplica por parte de un burlón amigo suyo: «¿Y qué opina de esto tu mujer?»)²³.

Ahora bien, no se trata de anular las innegables aportaciones positivas que el Conductismo, el Empirismo y el Existencialismo han hecho a las ciencias humanísticas y a la Psicopedagogía empírica. Se trata sólo de manifiestar que, al exagerar el papel del ambiente –el influjo del régimen exterior en la definición del ser del hombre–, se cae en otra suerte de determinismo que niega toda posibilidad de elección libre; se destruyen también los fundamentos del orden ético; no queda posibilidad de imputar al hombre ninguna responsabilidad en su actuar y, con la imputabilidad, queda destruida la filosofía de la responsabilidad personal, al quedar anulada toda posibilidad de mérito o de culpa. Se corre, por esta vía, el peligro de que el hombre y la mujer queden convertidos en autómatas, títeres o, a lo más, en máquinas productoras y consumidoras de bienes de riqueza, o en mascotas que se domestican, o en computadoras que se programan.

²¹ *Idem*.

²² Cfr. MORIN, Lucien. *Op. cit.* p.80.

²³ *Idem*.

Es verdad, como dice *Pestalozzi*, que las circunstancias hacen al hombre, pero también es verdad que el hombre hace las circunstancias. El hombre no es un mero elemento neutro-pasivo ante los influjos ambientales.

EL HOMBRE: PRINCIPIO DE PERFECTIBILIDAD (BUENO PERO PROCLIVE)

Ya hemos abordado este punto. Poco habrá que añadir. Parece ser que lo más sensato es considerar -como lo hace la Pedagogía en el amplio marco de una Antropología de rai-gambre filosófica y ateniéndose al rigor de los testimonios de la realidad- que el hombre al nacer es, en cierto sentido, un ser completo en su ser pero incompleto en su deber ser. En este sentido, el ser humano es bueno, pero siempre puede ser mejor. No es un ser perfecto, sino perfectible. Potencialmente tiene, de origen, la posibilidad de adquirir la perfecciones -biológicas, intelectuales, volitivas, afectivas, sociales, culturales...- que le faltan para plenificar su ser en todo sentido y movido por las tendencias de su naturaleza original que se le manifiestan como indigencia. Por lo tanto, a lo largo de su vida logrará, espontánea e intencionalmente, una serie de adquisiciones mediante el actuar de su ser natural.

Pero la persona, en su actuar inteligente, no está determinada por nada ni por nadie a dirigirse fatalmente al fin que su propia naturaleza le marca, su inteligencia le dicta, su voluntad apetece y su afectividad reclama. *Al animal irracional, la vida le es dada como mera biología.* Al hombre, en cambio, le es incoada como biografía. Él es el protagonista de su vida y coprotagonista de la historia de la humanidad. Por eso pueden darse, y de hecho se dan, errores y desviaciones, perplejidades y luchas, éxitos y fracasos, ascensiones y caídas. Es el portentoso encuentro entre los bienes que pueblan la realidad natural y la realidad cultural, y la conciencia libre de cada persona.

Por eso nos explicamos al hombre como bueno, pero con inclinación al mal. Así lo manifiestan dos realidades tan

esenciales como paradójicas en el humano: *su tendencia natural al bien y su aversión natural al esfuerzo*. Y esa tensión, esa pugna, se da en lo más íntimo de cada uno, en su conciencia moral, ahí desde donde la persona conoce, juzga, ama y decide elevarse hacia las cimas de la excelencia, o hundirse hacia los niveles de la mediocridad o la ignominia. Con razón se dice que lo largo y lo ancho de nuestra vida no depende nosotros, pero sí la altura de la misma.

De ahí que el hombre sea entendido como un *devenir autodeterminante*. En esa búsqueda libre de perfección, suele aparecer el mal porque su inteligencia, en vez de iluminarse, se enturbia; o su voluntad, que siempre elige un bien, no siempre elige bien. De ahí que el interior del hombre, donde es radicalmente persona, sea el lugar de la vivencia totalmente íntima, en cuyo seno se da, con carácter de exclusividad, la experiencia de los valores de la existencia y la estimación de unos frente a otros.

Esa realidad, común e inefable, maravillosa y dramática de la libertad, por fortuna nos permite adoptar una actitud sensatamente optimista con respecto al hombre y su educación, ya que pese a su pequeñez y falibilidad, el ser humano aspira a la bondad más elevada. Por eso *Pascal* pudo decir que *el hombre es un ser finito, que sólo se sacia de infinito*. Y aquí encaja la educación, cuya función es mostrar la gama completa de valores y su fundamento, para que el educando los conozca, justiprecie, asimile y viva libremente. ¿Posibilidades de error? ¡Siempre! ¿Ocasiones para rectificar? ¡Constantemente!

Por eso, la educación sólo puede ser entendida como personal, integral y permanente, sin perder su carácter de riesgo. El influjo educativo exterior sólo llega hasta donde se lo permita el querer libre del educando, pues éste es el agente principal de su propia educación. A ésta compete despertar ideales, señalar alternativas, alentar el logro, corregir desviaciones y evaluar resultados. Todo esto por el camino de la persuasión y en un ambiente de confianza y de comprensiva exigencia.

Esta comunicación educativa sólo se puede dar si se parte de la perfectibilidad del hombre: educando y educador.

Este rejuogo de perfectibilidad, proclividad, libertad, riesgo y confianza, da cabal sentido a las ambiciones nobles de los seres humanos en los campos de la verdad, amor, ciencia, arte, convivencia...; lo malo: guerras, odios, envidias, perezas...; la libertad: poder elegir entre bienes y, junto a todo ello, la educación, que coadyuva con el ser humano en el logro de su desarrollo, de su crecimiento como persona, según sus peculiares capacidades y propias circunstancias.

Por eso se entiende al hombre realmente educado, como una persona que está habitualmente dispuesta a cambiar inteligente y libremente, a mejorar, a ser reorientada como persona, según una vida vivida con el más alto respeto a las normas de la verdad y a las normas de la justicia, según lo expresa *Wilson*. Es realmente educado quien decide de una vez y para siempre «someter las exigencias de su vida intelectual, a las exigencias de su vida moral».

Así las cosas, la naturaleza humana es imponderable en sus reacciones, impredecible en sus respuestas, irreductible a esquemas y fórmulas matemáticas como pretenden algunos representantes del «humanismo» contemporáneo (¡flaco favor le hacen al hombre y a lo humano!); por eso se dice que a algunas de las ciencias humanísticas, al prescindir de una antropovisión abierta, de raigambre metafísica, les quedó un complejo de primas segundas de la familia científica y ahora se cobijan de las Matemáticas para ponerse un disfraz de respetabilidad.

SÍNTESIS

En la búsqueda por condensar los cuatro criterios expuestos, con respecto a la naturaleza humana y al papel de la educación, del ambiente y de la libertad, podemos presentarlos así:

Consideración de la naturaleza humana:	El papel de la educación:	El hombre frente al ambiente:	El ambiente frente al hombre:	Relación ambiente-hombre:	Consecuencia ética:
Buena	Inútil, estéril	Activo	Pasivo	Activo-pasivo	Determinismo
Mala	Antinatural -pernicioso	Activo	Pasivo	Activo-pasivo	Determinismo
Neutra	Único determinante	Pasivo	Activo	Pasivo-activo	Determinismo
Perfectible	Coadyuvante	Activo	Activo	Interactivo	Actuar libre

BIBLIOGRAFÍA

- ABBAGNANO, N. y VISALBERGUI, A. *Historia de la Pedagogía*. CFE, México, 1990.
- AVANZINI, Guy. *La Pedagogía en el Siglo XX*. Narcea, 1987.
- BARRIO, José María. *Elementos de Antropología Pedagógica*. Rialp, 2000.
- FERMOSO, Paciano. *Teoría de la educación*. Trillas, México, 1994.
- CHÉRIF-CHERGUI, A. «Educadores», 71,72. Madrid, 1973.
- HEIDBREBER, Edna. *Psicologías del siglo XX*. Paidós, México-Barcelona, 1985.
- ISERLOH, Erwin. «Luteranismo». GER, Madrid, 1989.
- LERMA, Héctor. *La radicalidad de la educación*. U. P., México, 1980.
- La subjetividad en Jean-Jacques Rousseau*. EUNSA, Pamplona, 2002.
- MARX, M. y HILLIX, W. *Sistemas y teorías psicológicas contemporáneos*. Paidós, Buenos Aires, 1978.
- MORIN, Lucien. *Los charlatanes de la nueva Pedagogía*. Herder, Barcelona, 1975.
- ORTIZ DE LANDÁZURI, C. y BURRIEL, J.A. *Filosofía*. Magisterio Español, Madrid, 1978.
- SPECK, Wehle, et al. *Conceptos fundamentales de Pedagogía*. Herder, Barcelona, 1970.
- URDANOZ, Teófilo. *Historia de la Filosofía*. BAC, Madrid, 1988.

OPCIONES DE TRABAJO Y OCIO EN LA PEQUEÑA PROVINCIA Y EN LA METRÓPOLI¹

Ana Teresa López de Llergo

Luz Ma. Cruz de Galindo

LO PROPIO DEL ÁMBITO DE LA PEQUEÑA PROVINCIA Y DE LA METRÓPOLI

Un Estado agrupa múltiples entidades públicas. Las más importantes poseen una base territorial estructurada en comunidades, regiones y naciones. Esas entidades suelen gozar de autonomía para la gestión o administración de sus respectivos intereses, pero la comunidad es el núcleo local menor, agregado a una región.

Llamamos *pequeña provincia* a una entidad social simple donde las personas casi siempre están vinculadas por lazos de parentesco, amistad, trabajo... y poseen un sentido de pertenencia y de relación con el territorio que ocupan. Es un centro de desarrollo que agrupa comunidades. A su vez, el conjunto de pequeñas provincias forma regiones.

Existe gran variedad de pequeñas provincias –de acuerdo con el número de personas, satisfactores, recursos institucionales, interacción, comunicaciones, etcétera– y cada una puede tener una personalidad tan distinta, que sea difícil encontrar elementos comunes entre todas.

En lugares de escasa población, conviene crear un consejo abierto donde, aun sin órganos colegiados representativos de los electores, todos los vecinos puedan reunirse en una asamblea vecinal para resolver sus problemas². De esta manera se ofrece a las personas una vía comunitaria para la participación ciudadana.

¹ Ponencia para la cuarta edición de la Universidad Internacional de Verano Ciencia y Vida, *Individuo, comunidad y nuevos estilos de vida*. San José de Costa Rica, 25 a 28 de julio de 2001.

² Cfr. «Municipio». Enciclopedia® Microsoft® Encarta 2001. © 1993-2000. Microsoft Corporation.

Lo conveniente es fortalecer la pequeña provincia: que las personas se organicen y formen una asociación, consorcio o mancomunidad con el fin de conseguir algún servicio específico como vías de acceso, transportes, abastecimiento de agua, electricidad u otras mejoras, para satisfacer necesidades públicas.

Lo *metropolitano* es lo perteneciente o relativo al conjunto urbano formado por la ciudad y sus suburbios. La metrópoli es el gran centro de población organizada como comunidad, normalmente con autogobierno. En ella se da con claridad la especialización y la división del trabajo, por eso es un lugar adecuado tanto del desarrollo del comercio y de la industria, como del arte y las ciencias.

La metrópoli³ es una ciudad principal muy poblada y de gran extensión, cabeza de provincia o Estado. Casi siempre se convierte en paradigma de entidades menores que ella, pues tiene los recursos de vanguardia⁴. El conjunto de metrópolis forma una nación.

En la actualidad es constante el crecimiento de las comunidades urbanas a expensas de las zonas rurales. El porcentaje de la población urbana aumenta, no sólo en los países muy industrializados, sino también en los agrícolas. Las causas principales de este crecimiento son, entre otras, el desarrollo del sistema fabril, las mejoras del transporte y la mecanización de la agricultura, que ha reducido la necesidad de mano de obra en el campo. Ahora, muchas ciudades se conciben como centros industriales cercanos a las fuentes de materias primas.

³ *Diccionario de la Lengua Española*. Real Academia Española. Vigésima primera edición, Madrid, 1992.

⁴ Estos recursos son excelentes para cubrir las necesidades básicas de la persona pero pueden tener, como efecto secundario indeseable, la presencia del consumismo y el despilfarro, y la consiguiente pérdida de la conciencia social.

Una característica del desarrollo urbano moderno es el crecimiento de las zonas suburbanas que dependen económicamente del núcleo citadino. Gran parte de esta creciente población se aloja en regiones periféricas que van engrosando las respectivas ciudades. Los habitantes de las zonas más antiguas son desplazados por la proliferación de comercios e industrias. Sin embargo, las instalaciones de transporte rápido hacen posible que las personas que trabajan en la ciudad puedan residir en los distritos más apartados.

Paradójicamente, este aumento de redes de comunicación propicia en ocasiones el aislamiento y la soledad. Es posible que por el vértigo de la vida moderna, la necesidad de recorrer cotidianamente largas distancias y la facilidad de acceso a los distintos medios, las personas conozcan el punto de vista de personas que físicamente se encuentran muy lejos y, sin embargo, desconozcan lo que pasa con los vecinos más próximos.

En este caso, el peligro puede ser la despersonalización o el anonimato, por la densidad de población, pues cuando se dejan las soluciones a los demás, se pierde la responsabilidad social.

El rápido incremento de la población urbana ha favorecido la presencia de gran número de organismos oficiales y semioficiales para atender los problemas de esas regiones⁵. Esto se debe a que en las ciudades se asientan todos los poderes políticos, los cuales han de ser fuerzas unificadoras y no potestades omnicomprendivas. Pero incluso con órganos representativos, es necesario el trabajo de todos para promover un auténtico desarrollo regional.

Presentamos un cuadro con los rasgos más generales de los dos ámbitos que estamos trabajando, para facilitar la comparación entre uno y otro.

⁵ Cfr. «Ciudad». Enciclopedia® Microsoft® Encarta 2001.© 1993-2000. Microsoft Corporation.

CUADRO 1		
	PEQUEÑA PROVINCIA	METRÓPOLI
Territorio	<ul style="list-style-type: none"> • Rural y semi-urbano. • Centraliza comunidades. • Importante influencia de las condiciones climáticas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Urbano. • Centraliza regiones. • Relativa independencia de las condiciones climáticas.
Población	<ul style="list-style-type: none"> • Poca densidad. • Fuerte sentido de pertenencia territorial y protagonismo en la defensa de sus modificaciones. • Íntima relación entre sangre y suelo. • Firme cohesión familiar. • Importante influencia recíproca entre la dinámica social y la vida familiar. • Generosidad en la participación social. • Sólido arraigo gracias a la memoria histórica. • Gran ascendiente de la familia amplia. • Relevancia primordial para mantener un alto concepto personal ante los demás. • Exigencia de la sociedad para adoptar el código moral. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alta densidad. • Débil sentido de pertenencia territorial y apatía en la defensa de las modificaciones. • Superficial relación entre sangre y suelo. • Precaria cohesión familiar. • Escasa influencia de la vida familiar en la vida social, pero no viceversa. • Enquistamiento y egoísmo. • Atenuado arraigo debido a la pérdida de memoria histórica, a la despersonalización y al deterioro de los lazos familiares por las distancias, y a la semejanza de las grandes urbes. • Poco vigor de la comunidad de familias para influir en la sociedad. • Predominio del anonimato. • Escaso poder coercitivo de la sociedad para exigir un código moral.

	<ul style="list-style-type: none"> • Estrecha vinculación de las mujeres al hogar. • Estratificación social poco acentuada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fuerte disyuntiva para las mujeres, relacionada con el trabajo intra y extra doméstico. • Aumento de excluidos, con grandes diferencias.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Concentración de recursos básicos. • Ciclos alternos de prosperidad y recesión. • Actividades ligadas a las condiciones ambientales. • Redes de familias para solucionar problemas sociales. • Consideración de la calle como extensión de la vida familiar. • En cuanto a salud, comunicaciones, educación, etcétera, se tienen medios reducidos y básicos que no siempre cubren bien las necesidades. Algunos dependen de los elementos naturales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Disponibilidad de suficientes recursos, incluso sobrados. • Enfoque intelectual que menosprecia la posibilidad de recesión. • Actividades que pueden independizarse de las condiciones ambientales. • Ausencia de redes familiares, por las grandes distancias. • Importancia y atractivo de la calle, por los recursos tecnológicos. La familia está poco incluida. • En cuanto a salud, comunicaciones, educación, etcétera, se tienen apoyos tecnológicos modernos e innovadores.
Sistema de gobierno	<ul style="list-style-type: none"> • Local, dependiente del nivel superior, pero con cierta autonomía para su territorio. • Con infraestructura para resolver problemas a pequeña escala. • Modos de ordenación que dan costumbres y luego leyes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mayor autonomía. • Presencia de instituciones políticas y organismos oficiales y semioficiales. • Condiciones que favorecen la existencia de grupos muy poderosos.

LO PROPIO DEL TRABAJO Y DEL OCIO

En el quehacer humano se distinguen dos ámbitos: el *trabajo*, actividad por la cual la persona transforma y produce bienes para sí y para la sociedad, y cuyo objetivo inmediato es dar buenos resultados. Y el ocio, en donde no se realizan acciones productivas sino de esparcimiento, y cuyo fin es reponer las fuerzas gastadas en el trabajo, para volver a él con renovada energía. El *ocio* puede lograrse mediante el juego⁶ o con actividades recreativas, por ejemplo ir al cine, contemplar una puesta de sol, tener un sueño reparador.

El trabajo es una actividad constante y esforzada, y en muchos casos fatigosa, mediante la cual el ser humano descubre, perfecciona y usa oportunamente recursos hallados en el entorno, para el desarrollo personal y social, y para la satisfacción de necesidades. Contribuye al desarrollo de la ciencia y la tecnología que favorecen el progreso, y es un elemento que conforma culturas y civilizaciones. Por él, aprendemos a colaborar con personas de distintos estratos y con diversos cargos, subalternos o jefes⁷.

De acuerdo con *Antonio Millán Puelles* se trata de «un esfuerzo humano necesario para algo necesario»⁸. Por ello es frecuente que la obligatoriedad le imprima una cierta *dureza*.

El trabajo nos acerca los bienes que no están inmediatamente disponibles en la naturaleza. Además, mediante este quehacer, es posible ejercitar todas las facultades humanas. El esfuerzo que significa llevarlo a cabo, va fortaleciendo nuestra voluntad y nos permite desarrollar destrezas físicas e intelectuales.

Este esfuerzo es una ley universal que no sólo rige los destinos del ser humano, también los del animal y del vegetal: los pájaros forman su nido; el lobo y el león buscan su presa; la abeja construye su panal; la semilla misma, al germinar, se esfuerza por levantar la dura corteza de tierra que quiere

⁶ El juego se transforma en trabajo cuando se adopta como profesión.

⁷ Cfr. DEMING, W. Edwards. *Calidad, productividad y competencia*, p. 59-65.

⁸ *Persona humana y justicia social*, Editorial Minos, México, 1990. p. 108.

guardarla prisionera de la luz y el aire. Sin embargo, mientras el afán de los seres irracionales es instintivo, en el ser humano la actividad se convierte en un acto reflexionado, consciente⁹.

Sólo la persona puede darle sentido a su trájín, e incluso aminorarlo si descubre que el trabajo no es necesariamente antagónico al ocio, pues cuando se tienen cualidades e inclinación por lo que se hace, se disfruta de tal modo que el tiempo y el esfuerzo no se advierten. Otras veces la alternancia de trabajos puede ayudar a contrarrestar el cansancio.

El trabajo humano no es lineal, tiene distintos ritmos e intensidades. En ocasiones puede resultar arduo; otras, es recreativo y descansa a quien lo lleva a cabo. Hay aspectos del trabajo que se realizan en soledad, otros en equipo.

Existe una relación entre esfuerzo y fatiga, pero existen muchos tipos de fatiga. Podemos cansarnos por mirar varios programas televisivos, por realizar deporte o por vivir momentos de tensión. Si ha habido un esfuerzo continuado hará falta descansar; descanso que, como hemos dicho, a veces puede ser sólo un cambio de actividad. En todos los casos, vale la pena darnos tiempo para desarrollar actividades que impliquen poco desgaste y cuyo fin sea prepararnos para esfuerzos posteriores, aunque aparezca la fatiga.

La tendencia actual¹⁰ apuesta por menos faena y más ocio o tiempo libre. Las horas de trabajo, diarias, semanales, anuales, etcétera, se han visto paulatinamente reducidas, en especial para los varones, y en particular para los menos cualificados. La edad tradicional de jubilación de 65 años, se anticipa e iguala con frecuencia entre los sexos, mientras que la esperanza de vida es mayor, por lo que el tiempo para el ocio¹¹ es cada vez más extenso.

⁹ Cfr. BASAVE, Agustín. *Filosofía del hombre*, p.102-103.

¹⁰ Cfr. «Trabajo». Enciclopedia® Microsoft® Encarta 2001.© 1993-2000. Microsoft Corporation.

¹¹ El término ocio deriva etimológicamente del latín *otium*. Se opone a negocio (negación del ocio, *nec-otium*). Negocio es toda actividad que persigue, de manera inmediata, un provecho material. El ocio, por el contrario, no pretende una utilidad práctica, sino el disfrute con el ejercicio de una actividad. También se opone a ociosidad que significa simplemente matar el tiempo, fenómeno que generalmente se presenta por falta de interioridad.

La diferencia entre trabajo y ocio radica en que en el primero hay *obligatoriedad* para alcanzar los fines; incluso en ambientes muy competitivos se considera una pérdida de tiempo aquel dedicado al esparcimiento, pero no es así. Por ejemplo, para *Cicerón* son propias del ocio las actividades voluntarias, creadoras y gratas al ser humano¹². Es importante recuperar estas características. Eso significa que tales actividades han de tener como objetivo el descanso para reponer fuerzas, divertirse, mejorar el desarrollo cultural, impulsar la capacidad creadora, favorecer la convivencia social...

El ocio se refiere a ocupaciones libres que producen *regocijo espiritual*, y que no dependen directamente de la *eficacia* que pueda obtenerse en el ejercicio de la actividad¹³. Son libres, tanto por desarrollarse en el tiempo que queda tras cumplir con las obligaciones habituales de índole diversa, como por tratarse de actividades elegidas y llevadas a cabo con libertad, por lo que se desarrollan algunas capacidades de la persona, como la de elegir y decidir. Mientras no se sabe decidir o se decide mal, ese tiempo no tendrá calidad. En el tiempo libre, bien utilizado, se llevan a cabo acciones gratas con poco o con más esfuerzo. Pero es erróneo suponer que el trabajo siempre es aburrido y el tiempo libre entretenido, cuando de hecho con frecuencia es al revés.

Algunos tienden a identificar el ocio con la *ociosidad*. Nosotros no lo entendemos de esta manera. Ocio no significa no hacer nada, sino hacer algo pero en un tiempo liberado. El ocio es tiempo libre ocupado consciente, dinámica y críticamente; enriquece en la medida en que mejora la actividad mental y se ejercita la libertad humana en su sentido más auténtico y personal, pues la vitalidad se expresa con creatividad activa y con autonomía como capacidad de autodirección¹⁴.

¹² En la concepción aristotélica, el ocio es la verdadera dimensión de la actividad humana, a tal punto, que constituye el fin primordial de todo quehacer.

¹³ Eficacia que resulta indispensable en el ejercicio profesional. El trabajo exige un esfuerzo de la persona que difícilmente puede adaptarse a los gustos o ánimos del momento.

¹⁴ Cfr. QUINTANA CABANAS, J. M. «El tiempo libre como ámbito humano y cultural», en *Iniciativas sociales en educación informal*, p. 410-411.

Es legítimo y oportuno dedicar parte del día a tareas *productivas* –vinculadas a un trabajo profesional, a una necesidad o a una obligación– y otra a las consideradas como *no productivas*: de recreación, de descanso, de relaciones meramente amistosas, etcétera. La asertividad en el uso del tiempo consiste en saber encontrar momentos al ocio.

La meta de la innovación para reducir los requerimientos laborales ha sido ofrecer más ocio¹⁵. Las oportunidades de ocio y recreación forman parte de la vida en todas las sociedades; varían de acuerdo con las condiciones climáticas y la naturaleza circundante, y han progresado gracias a la tecnología y a un mayor control sobre el ambiente.

De esta manera el ocio se ha convertido en una industria gigantesca que, paradójicamente, ocupa a un número creciente de profesionales, por ejemplo, para colaborar en los medios de difusión, en la industria turística, etcétera. La gente puede divertirse en oficinas y fábricas, del mismo modo que con labores realizadas desde su propia vivienda. Esta industria en cierto modo define nuestra identidad: *dime cómo te diviertes y te diré quién eres*. Por esta razón resulta fundamental dar un enfoque educativo a esos quehaceres.

No hay que olvidar que el trabajo y el ocio son medios para desarrollar a la persona. El peligro es convertirlos en fines, consecuencia de la apatía, el activismo o la fascinación de los resultados. Trabajo y ocio se han de armonizar para lograr un sano equilibrio. Si la persona ofrece demasiada resistencia para alcanzar la madurez, buscará pasar la mayor parte del tiempo descansando y evitará todo lo que suponga responsabilidad. Pero el activismo, error opuesto, también implica falta de equilibrio, y la productividad o la diversión desarticuladas del cotidiano vivir conducen a otros desordenes, por ejemplo a la evasión de problemas familiares.

¹⁵ «Ocio». Enciclopedia® Microsoft® Encarta 2001.© 1993-2000. Microsoft Corporation.

Hace falta, pues, un proceso reflexivo para distribuir y seleccionar bien nuestras tareas y, sobre todo, para determinar el rumbo de nuestra existencia y la elección de los medios más idóneos.

EL TRABAJO Y EL OCIO, EN LA PEQUEÑA PROVINCIA Y EN LA METRÓPOLI

El hombre y la sociedad de nuestro tiempo se definen y estructuran, en gran parte, por el trabajo que llevan a cabo, que asegura una estabilidad y la adecuada recompensa económica, prestigio social o autorrealización humana¹⁶. El modo de descansar es el otro indicador. Ambos –trabajo y ocio– pueden realizarse en tiempos y lugares muy variados, y de manera individual o en compañía.

Por la reestructuración de la división del trabajo en las sociedades industriales avanzadas, las mujeres han ingresado al mercado de trabajo en forma masiva, empleadas de tiempo parcial o tiempo completo. Hoy, la mayoría de las mujeres trabaja fuera de casa y, por lo tanto, su dedicación al ocio ha disminuido. De igual manera se ha prolongado el proceso de escolaridad formal de niños y jóvenes.

Así encontramos una bipolaridad: la tecnología permite que se disponga de más tiempo libre para el ocio, pero esta misma tecnología hace que especialmente las mujeres y los niños estén más ocupados en actividades no son precisamente recreativas. Esto constituye un área de oportunidad para los animadores y educadores quienes pueden orientar, en cada caso, sobre lo más conveniente para el desarrollo personal y grupal.

En el cuadro 2, presentamos las peculiaridades del trabajo y del ocio que se llevan a cabo, respectivamente, en la pequeña provincia y en la metrópoli. La clasificación la elaboramos de acuerdo con las características de estos conglomerados sociales, expuestas en el cuadro 1.

¹⁶ Cfr. PELÁEZ, Miguel Ángel. *Ética, profesión y virtud*, p. 18.

CUADRO 2		
	PEQUEÑA PROVINCIA	METRÓPOLI
Trabajo	<ul style="list-style-type: none"> • Personal poco calificado. • Interdependencia que fomenta la colaboración, pero también puede asfixiar la iniciativa. • Escasez de fuentes de empleo. • Considerable proporción de empresas familiares. 	<ul style="list-style-type: none"> • Personal especializado. • Autosuficiencia porque se cuenta con más recursos. Esto puede provocar cierto egoísmo. • Variadas ofertas laborales. • La mayoría de las empresas no son familiares. Las que son, están bien identificadas.
Ocio	<ul style="list-style-type: none"> • Mucho tiempo libre especialmente para quienes no están incorporados a la fuerza laboral. • Condicionado por el ambiente natural y por los enfoques que imponen los medios. • Poca variedad de diversiones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escasez de tiempo libre por las grandes distancias y por empleos demasiado absorbentes. • No condicionado por la naturaleza debido al gran apoyo tecnológico. Condicionado por los enfoques que imponen los medios. * Excesiva variedad de diversiones y estímulos.

Vale la pena aclarar que la anterior clasificación sólo tiene fines didácticos y no puede reproducir, con absoluta fidelidad, los variadísimos matices que se dan en la vida real. Por ejemplo, en la pequeña provincia quizá haya personal calificado en alguna área específica de trabajo. El resultado sí se da, pero tal vez se trate de alguien que salió a capacitarse a un lugar donde existen suficientes recursos; o bien, que llegó de fuera.

PROPUESTAS PARA EDUCAR EN EL TRABAJO Y EN EL OCIO, EN LA PEQUEÑA PROVINCIA Y EN LA METRÓPOLI

Como se ha esbozado, es una realidad que en el mundo moderno –por el apoyo de la tecnología y de los nuevos descubrimientos– las personas invierten menos esfuerzo en actividades laborales y encuentran más tiempo para el ocio, aunque paradójicamente, tal vez ahora estén más ocupadas. El trabajo está regulado, el ocio, no. De ahí la importancia de una *propuesta educativa* cuyo fundamento sea una predicción apoyada en los valores humanos y en los de la comunidad¹⁷, para llevar a cabo un plan de acción que concrete la razón de ser de la persona y de la sociedad, y que desarrolle virtudes. El primer paso es obtener un conocimiento adecuado de la cambiante realidad en la que se va a incidir; así como de las posibilidades de actuación de personas y grupos.

La educación para el ocio –que repercute en la formación para el trabajo– busca la sana armonía entre ambos aspectos. Los valores propios de la vida en grupo han de fortalecer la unidad y la equilibrada secuencia de las distintas actividades. Por la tendencia humana a la contradicción hay quienes se polarizan y se dejan absorber por su actividad laboral, en la que se refugian, tal vez porque tienen aptitudes para hacerlo bien y encuentran gratificaciones que quizá no logran en otros ámbitos de su vida. El descanso y el afán de diversión también pueden ser desordenados y convertirse en una manera de evadir la realidad y de no resolver los problemas.

Aunque la influencia del ambiente se da sobre cualquier tarea, donde más fuerza ejerce es sobre el tiempo libre. Por ello hace falta un proyecto de actividades en el hogar; dar un sentido educativo a los medios de difusión, por ejemplo, promover debates, cine o video clubs, talleres de lectura, etcétera; despertar la afición por actividades culturales o por **hobbies**, fomentar el gusto por la literatura, favorecer la adecuada comunicación verbal y escrita...

¹⁷ Cfr. LÓPEZ DE LLERGO, Ana Teresa. *Educación en valores, educación de virtudes*, en prensa.

Se trata de animar a todos para que tengan planes y proyectos, e ir creando en ellos la capacidad de jerarquizar correctamente sus quehaceres.

Algunas actitudes educativas muy recomendables son: fomentar el empeño por concluir las actividades aunque, por ser recreativas, no necesariamente impliquen esfuerzo excesivo o gran exigencia; enseñar el buen aprovechamiento de la imaginación, la iniciativa y la autonomía personal; desarrollar el sentido crítico para distinguir las ocupaciones constructivas de las perjudiciales.

Una buena educación en el empleo del tiempo libre¹⁸, comprende aspectos muy novedosos para el desarrollo de la personalidad, y para poder asumir la cultura recreativa y las nuevas distracciones adoptadas como resultado de la globalización e influencia de los medios; reconocer las tradiciones festivas que muchas veces responden a valores religiosos, políticos, históricos, etcétera, y generar un estilo de vida distinto y más benéfico del propuesto por las tendencias modernistas.

La vida en comunidad adquiere su pleno sentido cuando existe ayuda mutua y participación de todos. Los más capaces –por aptitudes y educación– deben asumir el deber de apoyar a los menos dotados. Y respecto de quienes despilfarran las oportunidades, es necesario plantearnos el reto de lograr incorporarlos a la vida activa.

El papel de las *virtudes* es incisivo pues señala el *justo medio* entre el trabajo y el ocio. Pieper¹⁹ habla de la necesidad de valorarlos. Esto era evidente en la antigüedad, pero ahora no, pues se ha roto el equilibrio y no siempre es fácil comprender que *trabajamos con vistas al ocio*. En este último hay una recuperación de las energías humanas por medio de la relajación, de la suavidad del esfuerzo y de la falta de presión para dar resultados, aspectos muy poco frecuentes en el ejercicio laboral.

¹⁸ Cfr. QUINTANA CABANAS, José María. «El tiempo libre como ámbito humano y cultural», en *Iniciativas sociales en educación informal*, p. 412-413.

¹⁹ Cfr. *El ocio y la vida intelectual*, p. 15 y 68.

Todas las sugerencias anteriores son válidas en los dos ámbitos que nos ocupan, pero el objetivo específico es distinto, porque en la pequeña provincia se trata de dar contenido al tiempo libre, que es mucho; en la metrópoli, de orientar a las personas para que sepan elegir y no se dejen *golpear* por el sinnúmero de distractores que tienen a su alcance.

PROPUESTAS DE TRABAJO Y OCIO EN LA PEQUEÑA PROVINCIA

Lo esencial es volver más cálida y humana la pequeña provincia para convertirla en un centro recreativo y cultural. Hay que fortalecer las libertades, apoyados en un justo conocimiento y aceptación del medio, sin añorar ámbitos con más recursos, o pensar que sólo se podrá realizar algo si aparecen tiempos mejores que tal vez nunca llegarán.

El objetivo es lograr, con la participación ciudadana, un mejor aprovechamiento de lo que se posee para elevar la calidad de vida, que comprende, por ejemplo, la reordenación del territorio mediante un urbanismo y finanzas comunales; la generación de fuentes de trabajo tomando en cuenta las características geográficas y en el potencial humano, la presencia de grupos culturales y recreativos, etcétera.

Es necesario disponer los medios para que los profesionales sean más competentes y honestos. De esta manera asumirán la responsabilidad de prepararse mejor, y de donar y compartir sus conocimientos en beneficio de otras personas.

La cultura puede incrementarse²⁰ mediante la instalación y aprovechamiento de las bibliotecas. Los recursos tecnológicos acercan virtualmente a museos, ciudades, etcétera. Pero no conviene asumir la tecnología de manera irrestricta y dejarse llevar por un afán desordenado de novedades; es necesario tener criterio y saber elegir.

²⁰ Estamos conscientes de que, en comunidades donde hay pobreza extrema, lo prioritario es satisfacer lo básico para la subsistencia.

En comunidades pequeñas y medianas es recomendable vigorizar el voluntariado²¹ y encauzarlo para que sea más eficaz, para llevar a cabo una labor social no remunerada, libremente elegida, con actitud de servicio. Se necesitan fondos y expertos para formar a los voluntarios. Siempre es bueno contratar a una persona que coordine, aliente y dé continuidad a las distintas iniciativas. Hay que involucrar y dar capacitación a los destinatarios de las actividades voluntarias.

PROPUESTAS DE TRABAJO Y OCIO EN LA METRÓPOLI

Para revitalizar las libertades en la metrópoli es necesario erradicar la tendencia a la *despersonalización*, propia de los grandes conglomerados humanos. El modo de hacerlo es mediante la delimitación de los espacios para propiciar ámbitos de encuentro donde las personas se conozcan, se comuniquen y aporten en un clima de confianza y de participación. Esto es más fácil cuando, en la medida de lo posible, la familia nuclear conserva sus vínculos con la familia extensa y con los amigos cercanos.

En este ámbito, la participación ciudadana ha de propiciar que lo aprendido se proyecte a la comunidad, para compartir saberes con otros profesionales y así evitar el aislamiento. Conviene incluir en los grupos interdisciplinarios a personas menos instruidas y menos capaces que asuman funciones sencillas de acuerdo con sus posibilidades y poco a poco, quienes tengan más aptitudes, puedan acceder a actividades más complejas.

²¹ Nos hacemos eco de la promoción de la ONU en el año 2001, que lo nombró Año Internacional del Voluntariado. La conferencia *Volunteers, Capital of the Millenium*, convocada por la International Association for Volunteer Effort revisó, a petición de la ONU, la Declaración Universal del Voluntariado que databa de 1990 y aprobó un Plan de Acción Global para ponerlo en marcha en los distintos continentes.

Los objetivos de la conferencia son: mejorar el reconocimiento del voluntariado y promocionar su imagen, formar redes de contacto y crear facilidades para la realización del trabajo. A estas cuatro metas se añadió una quinta: dirigirse al mundo de intereses de los jóvenes y reducir los obstáculos para su participación, destacar el carácter social del servicio, así como las ventajas de la propia carrera..., que se sientan acompañados durante su experiencia de voluntariado y capacitarles para realizarlo. (www.volunteer.nl)

La postura ética frente al ejercicio profesional ha de tener en cuenta que las condiciones de trabajo en la metrópoli son demandantes y competitivas. Lo mejor es evitar que la necesaria productividad y la requerida especialización, promuevan la deshumanización y expongan injustamente a la región a las vicisitudes de las fluctuaciones en la oferta y la demanda.

Si existen desajustes entre las necesidades del mercado de trabajo y las aptitudes de los trabajadores, lo conveniente es promover cursos de capacitación laboral para evitar el natural desempleo. En los ambientes de mayor solvencia y recursos, las personas han de responder a las demandas particulares para aportar a la sociedad y preocuparse por aquellos grupos minoritarios o incapaces de alcanzar, al menos por el momento, un lugar autosuficiente en la sociedad.

Un imperativo de la dimensión ética se expresará en el esfuerzo por eliminar la industria de la corrupción, que busca su mercado en la misma metrópoli y mucho más en los miembros de los municipios que tal vez estén inermes y tengan menos opciones de entretenimiento.

Todas las propuestas anteriores tienen como finalidad conseguir el equilibrio entre el trabajo y el ocio constructivos, y entablar relaciones humanas desinteresadas. Aspecto también importante cuando se busca el desarrollo y aprovechamiento de la tecnología de punta.

Tal vez parezca difícil que en las grandes ciudades pueda organizarse un trabajo de voluntariado. Las necesidades de quienes tienen recursos económicos están más o menos cubiertas y esto les impide comprender a los indigentes. Las distancias son muy grandes y en ocasiones las personas ni siquiera conocen a sus vecinos cercanos. Los problemas más graves quizá sean los asentamientos irregulares, las colonias sobrepobladas que aumentan la insuficiencia de los precarios servicios con que cuentan, y la población flotante sin un lugar fijo para vivir, que deambula por las calles de la metrópoli practicando la mendicidad, el subempleo o alguna actividad delictiva.

Tanto en la pequeña provincia como en la metrópoli es prioritario fomentar una cultura de saber dar y recibir ayuda. En territorios pequeños tal vez las personas estén más involucradas en las mismas actividades que llevan a cabo por el bien de las otras, pues quienes las ejecutan reciben directa e inmediatamente los beneficios (por ejemplo, instalar una biblioteca o promover un centro de bienestar familiar y comunitario). En el caso de la metrópoli, los beneficios repercuten realmente, pero de forma indirecta, en quienes llevan a cabo estas labores; tal vez el altruismo tome carta de ciudadanía y la satisfacción sea el fruto de este trabajo. En ambos casos es fundamental la participación activa de los destinatarios y la profesionalización de actividades que permitirán el trabajo bien orquestado, multidisciplinario, que evite la duplicidad de esfuerzos y permita que todos aporten en la medida de sus recursos y posibilidades. Lo que siempre habrá que tenerse en cuenta es que *nadie es tan pobre que no pueda dar, ni tan rico que no pueda recibir.* ●

BIBLIOGRAFÍA

- AAVV. *El municipio en la organización de la sociedad*, Speiro, S.A., Madrid, 1971.
- AAVV. *Iniciativas sociales en educación informal*, Ediciones Rialp S.A., Madrid, 1991.
- BASAVE, Agustín. *Filosofía del hombre*, 5ª edición, Espasa-Calpe Mexicana, S.A., 1985.
- DEMING, W. Edwards. *Calidad, productividad y competitividad*, Ediciones Díaz de Santos S.A., Madrid, 1989.
- LÓPEZ DE LLERGO, Ana Teresa. *Educación en valores, educación de virtudes* (en prensa).
- MILLÁN PUELLES, Antonio. *Persona humana y justicia social*, Editorial Minos, México, 1990.
- PELÁEZ, Miguel Ángel. *Ética, profesión y virtud*, Ediciones Rialp, S.A., Madrid, 1991.
- PIEPER, Josef. *El ocio y la vida intelectual*, Ediciones Rialp, S.A., Madrid, 1962.
- Diccionario de la Lengua Española*. Real Academia Española. Vigésima primera edición, Madrid, 1992.
- Enciclopedia® Microsoft® Encarta 2001.© 1993-2000. Microsoft Corporation.
- Página www.volunteer.nl

FILOLOGÍA Y FILOGENÉTICA DEL VOCABLO «EDUCACIÓN»

Jorge Medina Delgadillo

FILOLOGÍA Y FILOGENÉTICA¹

La finalidad de ofrecer al lector una vez más, aunque de modo más profundo, la etimología del término obedece al afán de la comprensión completa de la realidad, siguiendo la justificación de *Bokelmann*: «Lo que en cada caso significa “educación” sólo se puede esclarecer indicando las condiciones vigentes tocantes a la comprensión y a la enunciación. Sólo si se establece la relación de la palabra y de la experiencia con el objeto, con los enunciados y con su conexión sistemática y, finalmente, con la reflexión sobre las condiciones de la elaboración científica de la experiencia y de la formación científica de teorías, se da también un conocimiento verificable»². De acuerdo con lo anterior, comenzaremos observando que el verbo *educar* presenta una conocida doble etimología.

A) Por una parte proviene del verbo latino *dūco, -is, -ere, dūxi, ductum*. En este caso, la *ū* proviene de un antiguo, usual y clásico diptongo *ou*, y quiere decir: jalar, conducir, llevar. Su derivación dentro de la lengua latina se debe al sustantivo *dux* que designaba al líder o guía militar quien conducía las huestes a la guerra; posteriormente, en la época imperial se convirtió en un título de la nobleza y la milicia; y así, del sustantivo devino un oficio propio y determinado: guiar o conducir. Con el pasar del tiempo *dūco* se utilizó para designar

¹ ERNOUT A. y MEILLET A., *Dictionnaire Etymologique de la Langue Latine. Histoire des Mots*, Klincksieck, París 19674; FORCELLINI A., *Lexicon Totius Latinitatis*, Arnaldo Forni, Bologna 19774; WALDE A. y HOFMANN J. B., *Lateinisches Etymologisches Wörterbuch*, Carl Winter-Universitätsverlag, Heidelberg 1973; LIDELL H. G. y SCOTT R., *Greek-English Lexicon*, Oxford University P., Oxford 1968.

² SPECK J., et al., *Conceptos fundamentales de Pedagogía*, Herder, Barcelona 1981, p. 597.

todo aquello que decía relación a la idea de conducir o llevar sin discontinuidad, como el caso de *ducere aquam* (llevar agua), de donde proviene el vocablo *aquaeductus*. Ya después se sumó también a su significación la idea de «alargar», como en el caso de *ducere lineam* (alargar la línea), y de «construir», como en el caso de *ducere murum*. Hay testimonios de su uso metafórico, como *ducere carmen* (crear versos) y *ducere bellum* (acarrear a la guerra). Llegó a ampliarse su significado de tal manera que se empleaba en diversas acepciones como: *ducere spiritum* (conducir almas), *ducere somnos* (realizar sueños), *ducere pocula* (enviciarse al vino), *ducere rationes* (alargar las cuentas), de ahí que llegó a ser sinónimo de *aestimare* (estimar) y de *putare* (pensar, tener para sí). Con *Cicerón* aparece por primera vez el sentido de *ducere* como llevar a la perfección. Incluso *ducere* significó casarse, pues tal acto supone llevarse a la esposa a la casa propia (*ducere uxorem domum*). En el uso familiar, llegó a tener la significación de engañar o burlar, de ahí algunos derivados peyorativos como *inducere* (inducir), *seducere* (seducir) o *circumducere* (estafar).

La palabra *dūcō* tuvo sus correlativos en otras lenguas contemporáneas al latín, como en el franco *doizil*, *douzil* (llevar); el griego *ἀπὸ γῶ* (alejar, conducir, hacer salir, derivar); el godo *tiuban* (sacar de sí); el galo *dygaf* (arrastrar); el visigodo *zuckan* (sacar rápidamente); el albanés *nduk* (arrancar); y el germano *togo* (llevar, guiar).

La raíz más remota de *dūco*, a su vez, es doble, por una parte proviene del indoeuropeo *wedb-* «conducir», y en particular «llevar al desposorio», lo cual sobrevivió en otras lenguas como en el italo-celta *dy-weddio* (casarse); y por otra parte, proviene de la raíz también indoeuropea *deuk-* que es la yuxtaposición de *d* (sí mismo) con el verbo *euk* (llevar, sacar, salir), añadiendo la idea de despliegue temporal que aparece en muchos verbos de movimiento. Parece que históricamente las lenguas del norte de Europa derivaron sus verbos que dan

idea de conducción de la primera raíz, mientras que el latín y las lenguas del sur los derivaron de la segunda. Por otra parte, la partícula *e* que contienen las palabras **edūco** y **edūco** fue añadida desde tiempos de *Plauto*, aproximadamente 250 años a.C., para reafirmar la idea del verbo, indicando la procedencia local, temporal o material, suponiendo la existencia de «algo» que se conduce, de «algún» punto de referencia con base en el cual se conduce, o de «algún» tiempo en que se conduce.

El verbo **edūco** tuvo derivados importantes como **deducere** (descollar de lo alto, deducir); **conducere** (rentar, alquilar); **redducere** (regresar); **traducere** (injertar, llevar de algo hacia algo); **ductilis** (que se puede conducir o llevar); **abducere** (expulsar, retirar); **diducere** (dividir); **introducere** (llevar hacia adentro); **perducere** (continuar, proseguir); **producere** (producir, prolongar).

Históricamente, el vocablo **educere** revistió diversos significados³ que pueden analizarse y dividirse en cuatro grandes grupos:

a) Alguien que conduce a alguien: de un lugar a otro y de un estado a otro;

b) alguien que conduce algo: en un movimiento local, en la extensión de un lugar, en un movimiento temporal, en la mente o en las fuerzas del ánimo, o de cualquier otro modo;

c) algo que conduce a alguien, ya de lugar, ya de estado;

d) algo que conduce a algo, por lugar, tiempo y modo.

En diversos escritores e historiadores encontramos ejemplos de su uso y sus distintas acepciones. Por ejemplo, *Plauto* escribe: «como ordenaste, llevé a mi reina lejos»⁴. Es muy usual entre los historiadores la frase **educere gladium** (sacar la espada), o como expresa metafóricamente *Varrón*: «después, hay que sacar la aguja rectamente» y en otra acepción con sentido aditivo «llevar al pueblo a los comicios»⁵; *Cicerón* confirma su

³ Cf. *Thesaurus Linguae Latinae*, Vol. V, Fasc. X, Teubner Verlagsgesellschaft, Leipzig 1974.

⁴ Mil. Glor. 4, 6, 52. *Ut iussisti, beram meam eduxi foras*.

⁵ Cels. 7, 7, n. 14. *Postea educenda recta acus est*.

uso de salir de un lugar a otro: «salido del lago, no pudo llegar hasta el mar»⁶; *Virgilio* da prueba de su uso con ablativo: «sacó la flecha de su cuerpo»⁷ o cuando *Valgio* expresa su uso ya en materia moral: «la virtud puede librarte de tu ruina»⁸.

B) La segunda raíz proviene del verbo latino ***dūco***, ***-as***, ***-are***, ***-avi***, ***-atum***. Este verbo es posterior a ***dūco***, y le añadía a éste una idea de duración, de tal forma que la distinción fonética en una primera etapa del latín terminó por conformarse en una distinción semántica profunda. Curiosamente en el indoeuropeo, lengua madre del latín, existía ya la distinción en formas alternas de la raíz ***deuk-*** y ***dūk-*** indicando así una diferenciación de duración respecto al efecto de la acción. Por ejemplo, si con respecto a un niño se ejerce la acción de conducirlo, el uso de ***dūco*** indicaría un período de tiempo corto, como conducirlo de la plaza a la casa, o bien, indicaría un modo ordinario de la conducción, como conducirlo por la calle o por el campo hasta su casa, mientras que el uso de ***dūco*** denotaría una trascendencia, una duración mayor o una significación más profunda, como por ejemplo, conducir a un niño por el bien, conducirlo a la independencia, conducirlo por la vida, o conducirlo durante toda su vida, que es lo que traduciríamos a un buen castellano como «educar».

Educare denotaba históricamente primero el acto de nutrir, y posteriormente el de instruir e, igualmente, primero se empleó para designar la parte corporal del niño para después referirse a su mente.

Existen autores que asociaron indistintamente las nociones de educar y alimentar, y así lo encontramos cuando se lee en *Quintiliano* que una loba alimentó a *Rómulo*⁹, o cuando *Tácito* explica que el verbo educar se tomó análogamente de los animales brutos, y significa lo mismo que nutrir y hacer que algo crezca. También *Plinio*, en su *Historia Natural*, relata que

⁶ Divinat. 44, 100. «*Lacus ita eductus, ut ad mare pervenire non possit*».

⁷ Aen. X, 744. «*eduxit corpore telum*».

⁸ Flacc. 7, 453. «*virtus leto te educere potest*».

⁹ Quintil. 3, 7, 5. «*Romulum educatum a lupa*».

«las cigüeñas engendran cuando son viejas, y a la misma edad educan»¹⁰. Otros autores atribuyen el acto de educar incluso a las plantas, como Catulo que escribe familiarmente que las viñas educan a las uvas; y que las uvas rojas se educan en la sombra¹¹; aunque en este caso la analogía es casi poética al referirse no sólo a la educación como la mera alimentación, sino un cuidado paciente y delicado del árbol con sus frutos.

Existen algunos autores que, por el contrario, expresan con claridad la diferencia entre educar y nutrir; por ejemplo, *Varrón* afirma la distinción temporal entre alimentar y educar: «Alimentar, dicese del sustento temporal con la comida; mas educar lleva a la saciedad perpetua»¹². *Plauto* al referirse a un varón notable dijo: «Aquel hombre no alimenta a otros, pero verdaderamente los educa y recrea»¹³. *Cicerón* distingue perfectamente el carácter nato y adquirido, diríamos ahora, genético y libre, de la educación al decir de alguien que «es un hombre nacido y libremente educado»¹⁴; este mismo autor deja ver que la educación va más allá de las máximas adquiridas en casa cuando escribe: «Los hijos de Cornelia no aparecen tanto en el gremio de los educados, cuanto en el de los sermones maternos»¹⁵. Quizás la distinción más precisa sobre los actos de alimentar, instruir y educar la encontramos en *Varrón* cuando explica que «saca a la luz la partera, alimenta la nodriza, instruye el pedagogo y enseña el maestro»¹⁶.

¹⁰ Hist. Nat. X, 23, 32. «*Ciconiae genitricum genectan invicem educant*».

¹¹ Catull. 62, 50 y 19, 14. «*Vitis educat uvam. Uva pampinea rubens educata sub umbra*».

¹² Non. 422, 10. «*Alere, inquit, est victu temporali sustentare; educare autem ad satietatem perpetuam educere*».

¹³ Men. 1, 1, 22. «*Ille homo homines non alit, verum educat recreatque*».

¹⁴ Orat. 31, 137. «*Homo ingenuus ac liberaliter educatus*».

¹⁵ Brut. 58, 211. «*Filios Corneliae apparet non tam in gremio educatus, quam in sermone matris*».

¹⁶ Non. 447, 33. «*Educit obstetrix, educat nutrix, instituit paedagogus, doctet magister*».

DEFINICIÓN

Posterior al estudio filológico de la palabra *educación*, es necesario profundizar en su definición real, es decir, en la explicitación de su constitución esencial, teniendo en cuenta que el estudio que precede arroja grandes luces al estudio esencial de la educación, ya que el hombre siempre ha hablado de entes reales, y ha construido ciencias y sistemas acerca de las realidades que más le interesan e inquietan, las más tocantes a su vida o las más necesarias para sobrevivir. Éste es el caso de la educación, realidad designada con vocablos, estudiada con diversas ciencias, profundizada con infinidad de investigaciones.

Quisiera comenzar por una vía distinta a la común entre los manuales de Pedagogía para llegar a conquistar una definición real de educación.

Si existe la palabra educación es porque designa una realidad existente, al menos para quien la expresa. Esta primera aproximación es importante advertirla, pues los hombres hablamos de lo que existe, de lo que nos importa o interesa. Éste es el comienzo fenomenológico para lograr captar el misterio que encierra la educación, pues es preciso afirmar que es un hecho, es una realidad tal vez no lo suficientemente expresada, pero sí vivida.

Al investigar, ya históricamente, ya críticamente los procesos educativos en la humanidad, habremos de darnos cuenta de que la educación es una constante humana; en verdad, no existió ningún pueblo de la antigüedad o de la modernidad que no haya vivido en un clima educativo, bajo el cual abrigaba a sus pobladores y del cual se alimentaban los nuevos integrantes que formarían en un futuro el pueblo, continuación de las costumbres del presente.

Para comprender mejor lo anterior cabe citar a *Krieck*, que afirma: «La humanidad es en esencia una unidad, a pesar de todas las diferencias de razas y pueblos, de culturas y de desarrollos históricos. Todas las manifestaciones de la

humanidad tienen como base formas y funciones comunes: en todas partes y en todos los grados de desarrollo poseen las comunidades humanas lenguaje, economía, religión, arte, orden social y político, normas morales y legales que se manifiestan como efecto de funciones y formas básicas. La educación es también una función básica semejante, común, y que se realiza en todas partes según las mismas leyes»¹⁷.

Importa poco, en esta primera aproximación, los métodos utilizados, o si la educación fue sistemática o asistemática, o si existieron instituciones educativas perfectamente establecidas o la educación la impartía el núcleo familiar; más bien hay que constatar históricamente un hecho: *la educación existió*. De esta afirmación se pueden derivar diversas conclusiones importantes:

- La educación como un proceso dado a lo largo de la historia revistió varias formas, usos, dimensiones, proyecciones, etcétera. Es así como encontramos una educación *liberal* en el Renacimiento o una educación *gremial* o *especializada* en la Edad Media. De hecho, no hubo cultura o etapa de la historia que no imprimiera su sello característico en la educación de su tiempo, y es que, como profundizaremos adelante, *la educación es del hombre para el hombre*, lo cual significa que nadie puede educar a otro sino siendo él mismo, guardando la autenticidad (cultural, histórica, familiar, personal...) que lo ha hecho ser quien es. De esto se concluye que no existe un modo determinado de educación, sino tantos cuantos sean los modos determinados de la existencia humana, lo cual no anula en nada que no exista la educación, sino simplemente que no existe *un* modo de educación determinado.

- *La educación es inherente a la sociabilidad*. De acuerdo a *Liebnitz* todo ente tiende a perseverar en su ser; de igual modo, todo clan o grupo, por pequeño que sea, tiende a perseverar en su ser, que es precisamente ser grupo, y no meramente yuxtaposición de individualidades. Basta con ver un

¹⁷ KRIECK E., *Bosquejo de la ciencia de la educación*, Publ. de la Revista de Pedagogía, Madrid 1928, p. 24.

documental acerca de la vida de los animales para afirmar también que es un hecho evidente que toda población animal enseña a los recién nacidos aquellos procesos y actividades que los identificarán como miembros de su comunidad y les integrará al núcleo en que viven. De igual forma, y aún más perfecta, la sociedad humana enseña a sus nuevos integrantes el trabajo, costumbres, códigos morales y civiles, leyes, ritos religiosos, lenguaje, escritura, etcétera, no sólo para lograr de ellos individuos maduros, sino también para perseverarse como especie, de ahí que a todo proceso social, cuyo fundamento es la perfectibilidad de sus individuos, sea inherente un proceso educativo.

• Existe una constante en la historia de las civilizaciones: *la educación tiende a mejorar el sistema de vida presente*. Es evidente que los códigos de leyes y las normas de índole religiosa pretendían por una parte corregir, sancionar la conducta externa de los hombres que vivían en esa sociedad, pero además aspiraban a orientar la conducta interna de los individuos, una mejora progresiva en su actuar.

Sin embargo, hay que añadir a esta serie de observaciones, una prueba quizás más contundente: todos queremos ser más; existe en todos el ansia a perseverar en el ser de un modo ascendente y no horizontal. La monotonía y el estancamiento van en contra de la misma naturaleza de las cosas, así lo demuestra el complejo comportamiento de las grandes galaxias o de las pequeñas flores. *Todo tiende a alcanzar la plenitud debida a su ser*, y ésta es una experiencia vivida por cada uno de los hombres. Cualquier ente, incluyendo al ser humano, está conformado por potencia de ser (lo que puede ser pero aún no lo es) y acto de ser (lo que actualmente es); pues bien, el perfeccionamiento de las potencias propias de la especie o del individuo decimos que dan la plenitud debida a esa especie o individuo. Para el hombre, el único camino para salir de la potencia al acto, respecto de las facultades que le son propias, es la educación. De aquí se desprende un resultado

evidente: *la educación existe*. Tal hecho comprende también diversos aspectos a analizar:

La educación es un proceso inherente a la persona humana, es decir, cuando existe una persona humana, existe en ella la educabilidad: el potencial necesario para crecer como humano cabal. La educabilidad no sólo es una mera posibilidad de crecimiento depositado en nosotros para usarla cuando sea necesario; más bien, la educabilidad o el germen de la educación se asienta en la estructura del actuar humano más remoto; así, cualquier acto que realizamos está teñido de la educabilidad, del ansia de perfección concretada en palabras, sentimientos, pensamientos, opciones, decisiones, etcétera. Al respecto, el sabio *Séneca* llegó a condensar la teoría de la educabilidad enunciando en la carta XLIX que: ***Dociles natura nos edidit et rationem dedit imperfectam, sed quae perfici potest*** («La naturaleza nos creó con la capacidad de aprender y nos dio una razón imperfecta, pero perfectible».)

- La educación también existe como una *necesidad de la misma sociabilidad*, ya que nadie podría lograr una integración social necesaria o siquiera suficiente sin la educación, ya vista como la posibilidad de llegar a ser un humano cabal, ya como el proceso por medio del cual lo llega a ser. Es una necesidad social el transmitir, de unas generaciones a otras, los usos y costumbres, creencias, lenguaje, modos de relacionarse, cultura, religión, etcétera. A su vez, la sociabilidad es una necesidad de la misma perfectibilidad de cada persona humana que tiende a su plenitud en el ser, complementando su vida con los demás.

- La educación existe, en otro orden, porque la dejamos existir, porque queremos que permanezca. Bajo este ángulo, la educación se considera como realidad objetivada, como producto del proceso humano, y es entonces, susceptible de nuestra voluntad. El ser humano desea, explícita o implícitamente, que la educación forme parte de su ser, del ser de sus hijos; el hombre quiere ser educado, quiere educar, quiere la educación, y también por esta razón, *la educación es*.

Yendo más allá de nuestra memoria histórica referente a la educación o de nuestra conciencia actual acerca de los fenómenos educativos en los que nos desenvolvemos como sociedad, es conveniente reflexionar sobre la esencia misma de la educación. ¿Qué es lo más distintivo y característico de la educación, a diferencia de cualquier actividad humana? Que la educación reviste una intencionalidad especial: *humanizar al hombre*. De las demás actividades podremos afirmar nociones complementarias, como en el caso de la técnica, el arte o cualquier ideología política, pero el sello distintivo de la educación es volver al hombre lo que es y a la vez debe ser: un hombre en el íntegro sentido del término; cualquier actividad humana que logre tal fin, podemos calificarla sin vacilación como educativa, aunque formalmente no lo aparente. Por lo tanto, si tal es la esencia de la educación, coincide con la causa final del hombre mismo, que tiende a alcanzar, como cualquier ente, la perfección debida, es decir, llegar a ser lo que es, pero plenamente. Por esto se argumenta que si tal es la esencia de la educación y tal el fin del hombre, la educación es inseparable del hombre y, por lo tanto, *la educación siempre existirá*. Tres consecuencias importantes se desprenden del análisis de la esencia de la educación y su futuro necesario:

- Que el hombre, individual y social, *tiende a una perfección real*. Sin caer en un optimismo ciego, el hombre ha ascendido a más altos estratos de vida, ha evolucionado como especie, sobre todo en la conciencia de su ser, de sus derechos y obligaciones, de sus alcances y límites. Nadie puede negar que los grandes avances científicos y tecnológicos, aunados a impresionantes cambios de convivencia social son producto de la educación madurada a lo largo de siglos, a veces, por qué no, empañada por las sombras de la guerra y la injusticia.

- Por la educación, el hombre puede liberarse de las ataduras y cadenas que aún lo atan a tristes realidades. La educación cumple entonces una *función liberadora*; parece

que las Naciones caen en la cuenta cada vez con mayor claridad de que la educación es la piedra angular de estructuras sociales mejor organizadas, más justas y equitativas, cimentadas en los valores, solidarias y pacíficas. Por esta razón, cualquier planificación de vida, personal o comunitaria, debe contemplar como primera y primordial posibilidad de crecimiento y liberación, la educación.

•La educación rinde a la dignidad de la persona humana un *plus* que se suma al valor intrínseco de la persona, pues si por el hecho de ser valemos, cuánto más valemos por ser lo que debemos ser. Yendo más allá de nuestro estudio se afirma, desde la fe cristiana, que una persona que llega a ser un hombre completo, adquiere una mayor similitud con el Artífice que la creó, de quien es imagen y semejanza; es entonces, también en el plano teológico, como el hombre por medio de la educación recupera la semejanza con Dios, perdida por el pecado.

Después de esta serie de reflexiones, creo oportuno esbozar la esencia de la educación en una definición que recorrerá como hilo conductor el presente trabajo: ***Educación es la posibilidad intrínseca al individuo, manifestada en la actividad social, por medio de la cual el hombre se humaniza.*** Esta definición concuerda perfectamente con la doctrina clásica de la causalidad, que afirma que todo ente viene al ser por la confluencia de cuatro causas, a saber: causa material, formal, eficiente y final.

La causa material es aquello de lo que (*ex qua*), en lo que (*in qua*) y acerca de lo que (*circa quam*) algo se hace. La materia de la educación es el hombre y sus facultades específicas. No es que la materialidad del hombre sea el objeto de la educación, sino que más bien el hombre integral se comporta a manera de materia prima, a partir de la cual, él logrará formar la bella escultura de su propio perfeccionamiento.

La causa formal es la causa que da forma al ser, es decir, que lo delimita, conforma y configura en un modo determinado de ser. La causa formal de la educación es la educabilidad

o posibilidad intrínseca al individuo que le posibilita para crecer, para plenificarse en su ser y quehacer; aunque de suyo no es la razón única del fenómeno educativo, sí es la condición sin la cual la educación no puede ser.

La causa eficiente indica el artífice de la actividad. En el caso de la actividad educativa es el hombre mismo quien educa a los demás, ya desde el lenguaje o los gestos, los sentimientos o los buenos ejemplos, la escritura o el arte, los medios tecnológicos de comunicación o los consejos de un amigo. Si llamamos a otras realidades «educadoras», no es sino por referencia al ser que las produce o les da significado, y así decimos que un buen libro educa, no porque el papel de suyo eduque, sino por la huella humana en él impresa que siempre es educante. Como se verá más adelante, la causa eficiente de la educación no es tanto el maestro, que más bien reduce su actuar a una causa instrumental, el verdadero agente educativo es el alumno, quien a partir de sí y por medio de sus facultades, llega al descubrimiento de la verdad y al amor del bien.

Por último, la causa final hace alusión precisamente al fin del ente, al «para qué» de su ser. Según la doctrina clásica, la causa final es la *causa causarum* (causa de las causas) pues por ella se desencadena el movimiento causal, y aunque es la última en concretarse, es la primera en el orden del ser, pues sin ella, el artífice nunca hubiera sentido la necesidad de producir tal o cual actividad. La causa final de la educación es la «humanización». Esta actividad es susceptible de externalizarse, como cuando un hábitat desértico es transformado por la mano del hombre en una productiva zona de hortalizas; pero también puede internalizarse, y a esto queremos significar por el fin de la educación, ya que tal no es que las generaciones anteriores dejen una huella de costumbres y hábitos en las posteriores, sino que de veras las auxilien a que se desarrollen en su ser.

Ahora es oportuno conocer y profundizar sobre algunas definiciones ofrecidas por grandes hombres que completarán nuestro estudio formal sobre la definición real de educación.

A primera vista parecería que en Pedagogía, desde que se dan los pasos iniciales en su estudio, se tropieza con imprecisiones en el vocabulario; una terminología única para designar los distintos fenómenos, etcétera. La ausencia de una terminología estable en materia pedagógica se debe a la multiplicidad de posturas acerca de la educación, y no sólo eso, sino también que la misma educación, como proceso humano, es análoga en los individuos, la historia, las culturas. No existe la univocidad en Pedagogía, pero eso no implica la pérdida equívoca que la anularía como ciencia.

Antes, hay que tener en cuenta que no todos los filósofos y pedagogos han llegado a tener el mismo concepto de perfección humana, pero sí todos han definido a la educación, de una forma o de otra, como la perfección y desarrollo de las facultades del alumno, es decir, materialmente podrán diferir las nociones teleológicas de la educación, pero formalmente no, pues el anhelo eterno y general de los educadores es formar al hombre pleno y plenificado. A esto *Eustaquio Guerrero* apunta: «La perfección del ser racional no puede consistir en la plenitud del ser meramente fisiológico, sin respeto ninguno a la evolución de la vida intelectual y moral. El conveniente desarrollo físico es de suyo útil y aun necesario al hombre ideal; pero por sí solo, sin ciencia y sin virtud, no puede ser realización del ideal humano»¹⁸.

Mas si es cierto que el hombre siempre se ha preocupado y esforzado por alcanzar la plenitud y perfección, sean éstas individuales o colectivas, la dificultad posterior es que si toda educación tiende a formar al hombre perfecto, la premisa necesaria antes de cualquier especulación sobre la educación estribaría en saber en qué consiste el hombre perfecto. Las variadas perspectivas aún no concluyen de modo semejante en ese punto, pero se pueden sintetizar en una perfección

¹⁸ GUERRERO E., *Fundamentos de Pedagogía cristiana*, Razón y fe, Madrid 1952, p. 47; DEBESSE M. y MIALARET G., *Introducción a la Pedagogía*, Oikos-Tau, Barcelona 1972, p. 25-35.

básica, al menos ética, que versa sobre el comportamiento del hombre que vive en sociedad; ahondaremos más profundamente sobre esto más adelante.

Enseguida presento algunas definiciones y proposiciones interesantes para nuestro presente estudio de la educación, para poseer un concepto más acabado de lo que educar significa o sus implicaciones, funciones y objetivos¹⁹:

- «La educación tiene por fin dar al alma y al cuerpo toda la belleza y perfección de que son susceptibles» (*Platón*).

- «La educación tiene por fin el desarrollo en el hombre de toda la perfección que su naturaleza lleva consigo» (*Kant*).

- «La educación es el desarrollo natural, progresivo y sistemático de todas las facultades» (*Pestalozzi*).

- «La educación es una operación mediante la cual un espíritu forma un espíritu y un corazón forma un corazón» (*J. Simón*).

- «La educación es un conjunto de acciones intencionales mediante las cuales el hombre intenta elevar a su semejante a la perfección» (*Marion*).

- «El fin de la educación es producir un interés grande y equilibrado» (*Herbart*).

- «La consecución de un alma sana en un cuerpo sano, tal es el fin de la educación» (*Locke*).

- «La función de la educación es preparar para la vida completa» (*Spencer*).

- «Educar es formar hombres verdaderamente libres» (*Sotelli*).

- «La educación no es una preparación para la vida, es la vida misma» (*Dewey*).

- «La educación es la acción de un espíritu sobre sí mismo o sobre otro, orientada hacia un objeto ideal, que es su información instructiva y su formación educativa» (*Zaragüeta*).

- «Educar es formar a Cristo en las almas» (*Dupanloup*).

- «La educación es el arte de formar hombres» (*Montaigne*).

¹⁹ Cfr. PLANCHARD E., *La Pedagogía contemporánea*, RIALP, Madrid 19787, p. 29-31:

- «La educación consiste en favorecer el desarrollo lo más completo posible, de las aptitudes de toda persona, tanto como individuo y como por ser miembro de una sociedad regida por la solidaridad. La educación es inseparable de la evolución social; constituye una de las fuerzas que la determinan» (Liga Internacional de la Educación Nueva).

- «La educación es perfeccionamiento intencional de las facultades específicamente humanas» (*García Hoz*).

- «Es la influencia deliberada y sistemática ejercida por la persona madura sobre la inmadura, por medio de la instrucción, la disciplina y el desarrollo armonioso de todas las facultades» (*Redden*).

- «La educación es un proceso de crecimiento y desarrollo por el cual el individuo asimila un caudal de conocimientos, hace suyo un haz de ideales de vida, y desarrolla la habilidad de usar esos conocimientos en la prosecución de estos ideales» (*W. Cunningham*)

- «La educación hace de un individuo un instrumento de felicidad para él mismo y para sus semejantes» (*James Mill*).

- «La transformación comunista de la sociedad es inseparable de la educación del hombre nuevo, que debe unir en un todo armonioso, riqueza espiritual, integridad moral y desarrollo físico perfecto» (Ley de educación, U.R.S.S. 1958).

- «La educación es una “mayéutica” es decir, propicia el alumbramiento de las facultades en el discípulo y despierta en él posibilidades latentes, pero no las impone desde fuera» (*Karl Jaspers*).

- «No podemos comunicar o enseñar a otros nuestros conocimientos. El individuo aprenderá sólo aquello que le sea útil, significativo y esté vinculado con su supervivencia» (*Rogers*).

- «Lo que caracteriza la verdadera educación, es el mirar constantemente a la formación total del niño y del adolescente para hacer de él un hombre, un ciudadano, un católico equilibrado y completo más bien que un pretencioso erudito atiborrado de conocimientos enciclopédicos dispares y

desordenados, desarrollar según una sabia pedagogía la cultura intelectual; utilizar la salud, el vigor del cuerpo y la agilidad de los miembros, logrados con la educación física, en provecho de la vivacidad del espíritu; afinar, por medio de una acertada unión de los sentidos y de la inteligencia en la formación artística, todas las facultades, para dar a su ejercicio la gracia y la amabilidad, y por consiguiente, una eficacia mayor, más extensa y mejor recibida» (*Pío XII*).

- «La educación es un hacer total, y por tanto, consciente; ella comunica la formación de la personalidad, de una persona a otra» (*Otto Wilmann*).

- «El fin de la educación no es empujar al niño hacia una función o moldearlo según una determinada conformación, sino madurarle, pertrecharle lo mejor que se pueda para descubrir la vocación que constituye su propio ser y el centro de convergencia de su responsabilidad como hombre» (*E. Mounier*).

- «La educación es una acción universal, difusa y continua de la sociedad (y aun del medio todo), dentro de la cual la acción del educador intencional desempeña la función reflexiva, definida, discreta, propia del arte en los demás órdenes de la vida, de excitar la reacción personal de cada individuo y, aun de cada grupo social, para su propia formación y cultivo; todo ello mediante el educando mismo y lo que él de suyo pone para esta obra, ya lo ponga espontáneamente, ya en forma de una colaboración también intencional» (*Francisco Giner de los Ríos*)²⁰.

- «La educación es una función real y necesaria de la sociedad humana mediante la cual se trata de desarrollar la vida del hombre y de introducirle en el mundo social y cultural, apelando a su propia actividad» (*Luzuriaga*).²¹

- «Por educación entendemos la actividad planeada

²⁰ GINER DE LOS RÍOS F., *Pedagogía universitaria*, cit. por: LUZURIAGA L., *Pedagogía*, Losada, Buenos Aires 199117, p. 51.

²¹ LUZURIAGA L., *o. c.*, p. 51.

mediante la cual los adultos tratan de formar la vida anémica de los seres en desarrollo» (*Dilthey*).

- «La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no están todavía maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y mentales que reclaman de sí la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que él está particularmente destinado» (*Durkheim*).

- «Educación es la acción en la que los mayores (educadores) en el marco de ciertas representaciones de la vida (normas educativas) y en circunstancias concretas (condiciones de la educación), así como determinados quehaceres (contenidos de la educación) y medidas (procedimientos educativos), con vistas a lograr una transformación (efectos de la educación), ayudan a los jóvenes (educandos) a dirigir su propia vida» (*Bokelmann*).²²

Por último, cabe acotar que para educar concretamente a una persona no es necesaria una definición de educación, sino un ideal de educación, el cual, en muchas ocasiones está plasmado en una definición. Los ideales educativos han conformado las grandes culturas y de los cuales no puede prescindir el educador para lograr el desarrollo en el educando. ●

²² SPECK J., et al., o. c., p. 599.

BIBLIOGRAFÍA

- DEBESSE M. y MIALARET G. *Introducción a la Pedagogía*. Barcelona., Oikos-Tau., 19792.
- ERNOUT A. y MEILLET A. *Dictionaire Etymologique de la Langue Latine. Histoire des Mots*. París., Klincksieck., 19674.
- FORCELLINI A. *Lexicon Totius Latinitatis*. Bologna., Arnaldo Forni., 19774.
- GUERRERO E. *Fundamentos de Pedagogía cristiana*. Madrid., Razón y fe., 19592.
- KRIECK E., *Bosquejo de la ciencia de la educación*. Madrid., Publ. de la Revista de Pedagogía., 1928.
- LIDELL H. G. y SCOTT R. *Greek-English Lexicon*. Oxford., Oxford University Press., 1968.
- LUZURIAGA L. *Pedagogía*. Buenos Aires., Losada., 199117.
- PLANCHARD E. *La Pedagogía contemporánea*. Madrid., RIALP., 19787.
- SPECK J., et al. *Conceptos fundamentales de Pedagogía*. Barcelona., Herder., 1981.
- Thesaurus Linguae Latinae*. Vol. V, Fasc. X. Leipzig., Teubner Verlagsgesellschaft., 1974.
- WALDE A. y HOFMANN J. B. *Lateinisches Etymologisches Wörterbuch*. Heidelberg., Carl Winter-Universitätsverlag., 1973.

LA DIMENSIÓN SOCIAL Y FORMATIVA DE LAS ARTES Y OFICIOS

Mónica Meza Mejía

INTRODUCCIÓN

El presente escrito es parte de un trabajo más amplio que busca rescatar lo esencial del proceso formativo que en el campo laboral ha existido desde la Antigüedad. En esta ocasión, se trata específicamente de subrayar la dimensión social y formativa de las artes y oficios.

Partimos de la idea de que el origen de la formación en la empresa no es una novedad; se halla en el sistema formal de las artes y oficios; gremios y cofradías, y en los talleres artesanales de la Edad Media que, durante varios siglos, antes y después de esta época, orientan el desarrollo de los productos basados en la habilidad y el conocimiento de quien los hace, aunque de primera intención no se tenga la de formar¹ al artesano, sino la del control socioprofesional, a través de la monopolización de la artesanía o la técnica para elaborarla.

LA UNIDAD DEL CONCEPTO GENÉRICO DE ARTE

La tradición de la filosofía occidental forma un concepto genérico de arte², proveniente de nociones aristotélicas y

¹ Estaremos refiriéndonos a los conceptos de «educación» y «formación» como palabras sinónimas, siguiendo a Millán Puelles (cfr. MILLÁN PUELLES, A., *La formación de la personalidad humana*, p.17), y entenderemos por ambas la «formación o desarrollo recto de las potencias del hombre, cada una según las exigencias de su propia naturaleza (esto incluye la atención al lugar que corresponde a cada facultad en la estructura jerárquica incorporada por el hombre virtuoso), y en el momento preciso de su aparición o manifestación». SISON, A. G., *La virtud. Síntesis de tiempo y eternidad. La ética en la escuela de Atenas*, p.59.

² Virtud, disposición y habilidad para hacer alguna cosa. Cfr. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, *Diccionario de la Lengua Española* [2 tomos]; Espasa-Calpe, Madrid, 1992, tomo 2.

escolásticas: el de la *ars* latina, correspondiente a la *techné*³ griega. «La expresión “arte” se deriva del latín “*ars*”, que a su vez es una traducción del griego “*τέχνη*”⁴.

Las vicisitudes del sistema de las artes en la Edad Media nos hablan de la dificultad que, para la época, significa definir y jerarquizar exactamente las diversas actividades productivas. Ahora bien, las subdivisiones no apuntan a separar artes bellas de artes útiles o técnicas, en sentido estricto, sino a desglosar las artes más nobles de las manuales.

Existe coincidencia en cuanto a que son actividades profesionales, formas de una destreza adquirida con el ejercicio. «[...] lo que hay que hacer después de haber aprendido, lo aprendemos haciéndolo. Así nos hacemos constructores construyendo casas, y citaristas tocando la cítara»⁵. De modo que a quien realiza un oficio hasta el siglo XV, se le denomina «artista» –del latín *artifex*–, ya que el vocablo «artesano», es un término posterior⁶.

El artista es quien conoce unas reglas y las sigue para realizar un objeto. «No sólo se consideraba arte el producto de una destreza, sino que por encima de todo estaba la destreza de la producción en sí, el dominio de las reglas, el conocimiento experto»⁷. El arte presenta, estrechamente

³ «Para la tradición mítica de los griegos, la técnica (*techné*) era concebida como un don que Prometeo, el dios amigo de los hombres, les había legado a éstos [En las creencias comunes de los helenos, Prometeo llega a constituir una figuración del supremo artesano]. Gracias a las técnicas, los hombres pudieron conquistar su propia dimensión, dejando atrás un estadio originario de infantilismo o bestialidad». LA CROCE, E., «El concepto aristotélico de la técnica» en *Ethos*, Revista de filosofía práctica; números 4/5, p.253. (Los corchetes son nuestros).

⁴ En referencia a esto mismo, Tatarkiewicz agrega: “*τέχνη*”, en Grecia, “*ars*” en Roma y en la Edad Media, incluso en una época tan tardía como los comienzos de la época moderna, en la época del Renacimiento, significaba destreza, a saber, la destreza que se requería para construir un objeto, una casa, una estatua, un barco, el armazón de una cama, un recipiente, una prenda de vestir, y además la destreza que se requería para mandar también un ejército, para medir un campo, para dominar una audiencia. Todas estas destrezas se denominaron artes: el arte del arquitecto, del escultor, del alfarero, del sastre, del estratega, del geómetra, del retórico». TATARKIEWICZ, W., *Historia de seis ideas. Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*, p.39.

⁵ ARISTÓTELES, *Ética Nicomáquea*, II, 1, 1103a, 30.

⁶ Cfr. SANTONI RUGIU, A., *Nostalgia del maestro artesano*, p.63.

⁷ TATARKIEWICZ, W., o. c., p.40.

entrelazados, los requisitos de una actividad organizada –reglas o preceptos– y de un hacer secreto; es decir, el secreto de los procedimientos y de los ritos, administrados y custodiados por los iniciados. Esta dimensión técnica dentro de la formación del artesano se realiza a través de instrucciones precisas que marcan los parámetros, procedimientos, tiempos, etcétera, para ejecutar las operaciones necesarias en el proceso de elaboración de la artesanía en cuestión.

En este sentido, el arte hace referencia a las actividades de producción manual o algo que presupone una «artificialidad» –obra de un artífice–, diferente de aquellos objetos que no han sido elaborados por el ser humano, sino por agentes naturales, o bien por agentes artificiales, pero fuera del control del ser humano⁸.

El arte, vinculado esencialmente como una técnica, abarca tanto lo que vale para el artista como lo que vale para el artesano. Porque «*Ars* es *tekné*»⁹ –arte es técnica–. «Un arte es toda actividad racional y justa del espíritu aplicada a la fabricación de instrumentos, tanto materiales como intelectuales; es una técnica inteligente del hacer. *Ars est recta ratio factibilium*»¹⁰. En efecto, el arte –modo de ser productivo– se acompaña de la razón verdadera¹¹. O, como apunta la cita de Le Goff, haciendo referencia a Santo Tomás: «El arte es la recta razón de las cosas factibles»¹²; la definición citada implica dos elementos básicos: uno cognoscitivo –*ratio, cogitatio*– y el otro productivo –*faciendi, factibilium*– y sobre estos presupuestos se basa la doctrina del arte de la Edad Media.

ARTES LIBERALES Y ARTES MECÁNICAS

La unidad del concepto genérico de arte, no permanece por siempre. Pronto aparece una diferenciación en dos

⁸ Cfr. FERNÁNDEZ ARENAS, J., *Teoría y metodología de la historia*, p.26.

⁹ LE GOFF, J., *Los intelectuales de la Edad Media*, p.68.

¹⁰ *Ibid.*

¹¹ Cfr. Aristóteles, *o. c.*, VI, 4, 1140a, 5-10.

¹² SANTO TOMÁS, *Summa Theologica*, II, I, c. 57, a. 4.

grandes clases¹³: artes liberales y artes serviles¹⁴, vulgares, comunes o mecánicas, como las consignan en la Edad Media. En el medioevo cristiano, la denominación de artes liberales se aplica a actividades técnicas que no siempre coinciden con las así llamadas en la Antigüedad; pero el criterio que las diferencia es parecido: son artes aristocráticas, que reflejan el modo de pensar de un sistema social para el que el trabajo manual resulta de una categoría inferior¹⁵.

Una vez establecida esta división, las artes liberales y mecánicas siguen cursos diversos. Las artes liberales se dividen en Gramática, Retórica, Lógica, Aritmética, Geometría, Astronomía y Música. O más concretamente lo que incluye el **Trivium**: Gramática, Retórica y Lógica; y el **Quadrivium**: Aritmética, Geometría, Música y Astronomía. Al igual que esta división, se intenta dividir las artes mecánicas¹⁶.

Las mejores clasificaciones de las siete artes mecánicas —señala *Wladyslaw Tatarkiewicz*¹⁷— las ofrece *Radulf de Campo Lungo* y *Hugo de San Víctor*, pertenecientes ambos al siglo XII, no sin hacer hincapié en lo difícil que resulta la tarea de clasificación pues existe un número considerable de artes mecánicas.

La lista de *Radulf* incluye:

- **Ars victuaria**, que sirve para alimentar a la gente.
- **Lanificaria**, que sirve para vestirles.

¹³ Cfr. PLAZAOLA, J., *Introducción a la estética. Historia, teoría, textos*, pp.370-371.

¹⁴ La distinción entre artes serviles y artes liberales aparece ya en Aristóteles (Cfr. Política VIII, 2, 1337b). Y, «la idea de un sistema de las artes se la propone Galeno a la Edad Media, en su *Peri téchnes*». ECO, U., *Arte y belleza en la estética medieval*, p.133.

¹⁵ «La edad antigua introdujo entre los hombres una propia y típica diferenciación en gremios, según el tipo de trabajo que realizaban. El trabajo que exigía, de parte del trabajador, el uso de sus fuerzas físicas, el trabajo de los músculos y manos, era considerado indigno de hombre libres, y por ello era ejecutado por los esclavos». JUAN PABLO II, *Laborem Exercens*, II, 6: 21.

¹⁶ «Varios autores durante la Edad Media elaborarán un sistema de las artes, entre ellos Hugo de San Víctor, Rodolfo de Longchamp y Domingo Gundisalvo. Este último expone su sistema en 1150 remitiéndose a Aristóteles: entre las artes superiores, bajo la entrada “elocuencia” encontramos poética, gramática y retórica; las artes mecánicas están en el rango más ínfimo». ECO, U., *o. c.*, p.133.

¹⁷ Cfr. TATARKIEWICZ, W., *o. c.*, p.42.

- **Architectura**, que da cobijo.
- **Suffragatoria**, que suministra medios de transporte.
- **Medicinaría**, que cura enfermedades.
- **Negotiatoria**, que es el arte de intercambiar mercancías.
- **Militaria**, que es el arte de defenderse del enemigo.

Para *Hugo de San Víctor*, las siete artes mecánicas son:

- **Lanifum**, que suministra vestido.
- **Armatura**, que suministra herramientas y que incluye la arquitectura, que da cobijo.
- **Navigatio**, arte de navegar.
- **Agricultura**.
- **Venatio**.
- **Medicina**, que cura enfermedades.
- **Theatrica** o arte del entretenimiento.

Como sea la clasificación de las artes mecánicas, la organización medieval de ellas está fundamentada en la diferenciación de las artes u oficios¹⁸. En este sentido, y siguiendo las clasificaciones anteriores, de alguna manera, encontramos más recientemente que *Pounds*¹⁹, de un modo más incluyente, señala que los oficios medievales pueden dividirse entre aquellos que producen bienes de consumo y preparan alimentos para el mercado, especialmente en el contexto urbano; los que llevan a cabo extracción, fundido y refinado de metales; aquéllos dedicados a las industrias de la construcción; y, por último, los destinados a los servicios como posaderos, sirvientes, notarios, etcétera.

LA COMUNIDAD GREMIAL

En todas las ciudades de Occidente, los oficios, las artes, permanecen en manos de los artesanos, organizados en fraternidades *–fraternitates, caritates–* o gremios²⁰. Las

¹⁸ Del latín *officium*, cargo o deber. Profesión de algún arte mecánica. Cfr. *Diccionario de la Lengua Española*, tomo 2.

¹⁹ Cfr. POUNDS, N. J. G., *Historia económica de la Europa medieval*, p.351.

²⁰ Del latín *gremium*, seno, regazo, protección. Cfr. *Diccionario de la Lengua Española*, tomo 1.

agrupaciones²¹ aparecen desde que hay oficios; es decir, desde que la industria deja de ser puramente agrícola. Si parecen haber sido desconocidas en Grecia, al menos hasta la época de la conquista romana, es porque los oficios, al ser despreciados allí, los ejercen casi exclusivamente los extranjeros y se encuentran por esto, incluso, fuera de la organización legal de la ciudad. Pero en Roma aparecen por lo menos en los primeros tiempos de la República. Si bien en un principio no tienen mayor relevancia, poco a poco adquieren importancia al grado de que en el bajo imperio romano, todas las categorías de obreros y comerciantes, constituyen colegios romanos —*collegia* o *collegia artificum*—. Con el paso del tiempo, el carácter colegial y fraternal de estas agrupaciones se modifica; acaban por volverse parte de la administración, cumpliendo funciones oficiales y considerando cada profesión como servicio público cuya agrupación correspondiente tiene la carga y la responsabilidad frente al Estado.

Se ha discutido mucho y se discute todavía, acerca del origen de los gremios. Primero se les busca de acuerdo con la tendencia de los eruditos a principios del siglo XIX, en los *collegia* y las *artes* que, bajo el Imperio, agrupan a los artesanos de las ciudades. Se supone que sobreviven a las invasiones germánicas y que el renacimiento económico de los siglos X y XI las revive. No existe prueba contundente alguna; sin embargo, lo que se sabe es que en algunas partes de Italia que permanecen en la Edad Media temprana, bajo la administración bizantina, se conservan algunos rasgos de los *collegia* antiguos. «Pero este fenómeno es demasiado local y de importancia demasiado mínima para que de él se derive una institución tan general como la de los gremios»²².

²¹ En sentido estricto, el término «corporaciones» obedece a la tradición del siglo XVIII; en los textos medievales se denominan oficios, *arti*, *métiers*, *jurantes*, *Amer*, *Handwerke*, etcétera. Cfr. FOSSIER, R., *La sociedad medieval*, p.245.

²² PIRENNE, H., *Historia económica y social de la Edad Media*, p.131.

No obstante las discusiones, el consenso parece estar en que las agrupaciones romanas no son antecedentes de las medievales²³, como lo advierten varios autores como *Fossier*²⁴; *Koenigsberger*²⁵ o *Pirenne*²⁶, por mencionar algunos. De hecho, las agrupaciones romanas están lejos de tener entre los romanos un carácter profesional tan pronunciado como en el medioevo, en donde los gremios actúan como escuelas de artes y oficios. No se encuentra en ellas el esquema reglamentario sobre procedimientos y aprendizaje, ni monopolio de venta y producción. Ante todo, la corporación romana previa a su corrupción, como instrumento del Estado, es un colegio religioso; una comunidad de intereses en donde reina gran fraternidad. Cada una de ellas tiene su dios particular cuyo culto puede, inclusive, celebrarse en un templo especial y en fiestas. Una vez desaparecidas las agrupaciones romanas, no vuelve a saberse de ellas.

Por eso, las asociaciones gremiales del medioevo, a diferencia de las asociaciones romanas, surgen espontáneamente, a partir de agrupaciones del tipo de las cofradías que se funden en asociaciones de oficios²⁷, cuando los artesanos pueden organizarse entre ellos en el espacio urbano. «La urgencia de unirse unos con otros para resistir a la competencia de los advenedizos era demasiado apremiante para no imponerse desde los orígenes de la vida industrial»²⁸.

²³ «El origen de los gremios medievales no está del todo claro. Desde hace tiempo se ha desechado la idea de una filiación con las agrupaciones profesionales del Bajo Imperio. Estas últimas, organizadas y sostenidas por el Estado, eran sobre todo escalones de la fiscalidad imperial y del despotismo administrativo, y tenían poco de asociaciones profesionales». FOSSIER, R., *o. c.*, p.245. Además, existe un intervalo muy amplio que va del siglo VIII al siglo XI entre las últimas menciones de agrupaciones antiguas y su posterior reaparición en Europa.

²⁴ Cfr. *Ibid.*

²⁵ Cfr. KOENIGSBERGER, H. G., *Historia de Europa*, tomo 1. *La Edad Media 400-1500*, p.202.

²⁶ Cfr. PIRENNE, R., *o. c.*, p.131.

²⁷ También se maneja la idea de que son creados por la clase dirigente para tener control sobre los trabajadores urbanos. Cfr. FOSSIER, R., *o. c.*, pp.246-247.

²⁸ PIRENNE, H., *o. c.*, p. 132. Los contratos que amparan a los artesanos ante los cambios económicos datan de 1389, así como los exámenes. Contratos y exámenes se generalizan entre 1430 y 1462. Cfr. EGUÍA, C. R., «Gremios» en *Gran Enciclopedia Rialp* [GER], tomo XI).

Una vez que han tomado conciencia de sí mismos como grupo social, se coordinan de manera horizontal. De hecho, si algunos miembros no se sienten suficientemente protegidos por su gremio, proceden a la creación de otro que responda mejor a sus deseos.

Aunque se desconoce con precisión el momento en que surge el movimiento gremial del medioevo, se sabe de ellos aproximadamente, a partir del siglo XI²⁹. En sus inicios, los gremios son un fenómeno estrictamente urbano³⁰ ya que sólo existen ahí suficientes miembros de cada artesanía como para formar dicha agrupación. Es, por tanto, un fenómeno de las grandes ciudades de la época, dado que en las pequeñas, el número de artesanos especializados, si hay más de uno, no justifica un gremio. En todo caso, «los habitantes del campo, dispersos en lugares distantes, no pueden ponerse de acuerdo fácilmente y no sólo no han formado gremios, sino que siempre han carecido de todo espíritu gremial»³¹.

Parece ser que los gremios tienen en principio un carácter mixto, religioso y profano³² –las primeras agrupaciones de

²⁹ Es posible que las asociaciones de mercaderes precedieran a las de artesanos y fueran, por tanto, anteriores al siglo XI. Cfr. DHUNT, J., *La Alta Edad Media*, pp.112-113. Acorde con Henri Pirenne, los gremios de mercaderes inician la autonomía urbana en Occidente. Cfr. PIRENNE, H., *Las ciudades de la Edad Media*, pp.78-80; 118-119 y 122-123.

³⁰ Uno de los rasgos del urbanismo medieval, la división de la ciudad en cédulas sociales más o menos jerarquizadas, configura las corporaciones de oficios y perdura en ellas desde el siglo XIII hasta el XVIII. Cfr. GALINO CARRILLO, M. A., «La educación de artesanos» en FUNDACIÓN SANTAMARÍA, *Historia de la educación en España y América. La educación en la Hispania antigua y medieval*, volumen 1, p. 518. «No existe una razón inherente de por qué la manufactura artesanal no podía realizarse en el campo o en los pueblos y, de hecho, se hacía, pero las ciudades en crecimiento eran mercados naturales para todo tipo de manufacturas [...]. Era natural, por tanto, que las ciudades atrajeran a los artesanos». KOENIGSBERGER, H. G., *o. c.*, tomo 1, p.202.

³¹ SMITH, A., *Investigación sobre la naturaleza y causa de la riqueza de las naciones*, libro I, capítulo X, parte II, p.123.

³² En estos casos, cuando se reúnen algunos gremios hacen una procesión o bien un *potacio* [sic], un banquete. Como asevera Fossier, los banquetes degeneran en borracheras y alborotos, por lo que son severamente vigilados, limitando la duración de la reunión, el número de invitados y la cantidad de bebida. La Iglesia, por su parte en estos casos, ve con preocupación la propaganda religiosa –o antirreligiosa– de algunas cofradías. A medida que el mundo pagano se incorpora al cristianismo, abandona costumbres y modos de vida característicos de los pueblos paganos. Cfr. FOSSIER, R., *o. c.*, p.244. (Los corchetes son nuestros).

artesanos se distinguen por sus tendencias piadosas y caritativas, al mismo tiempo que atienden a la necesidad de protección económica– y que su desarrollo es bastante desigual en Europa; mientras algunos permanecen en un estadio muy primitivo –como el de los panaderos o madereros que son oficios accesibles a artesanos poco cualificados, recién llegados a la ciudad del campo y aquellos en que el oficio es fácil de aprender–; otros, requieren de una organización interna muy estricta para poder competir en condiciones difíciles con sus homólogos en ciudades vecinas –como en el caso de la pañería–. La desigualdad en su desarrollo también se muestra en la aparición de los gremios en territorio europeo, ya que en España son posteriores a los del resto de Europa.

A través de un largo proceso, los gremios se convierten en la forma común de las asociaciones de artesanos. Ello sucede en el período que va del siglo XIII hasta el XIV, que ha sido llamado la época de oro de los gremios por ser la más creativa al respecto³³. Las sociedades gremiales del medioevo tienen diversos propósitos³⁴: cofradías de carácter religioso-humanitario; cofradías de oficios que, conservando el carácter religioso-benéfico, asocian a artesanos de uno o varios oficios; gremios que, manteniendo el carácter religioso-benéfico, priman el interés profesional regulando minuciosamente la práctica del oficio y lo que denominamos «condiciones económicas» de sus miembros.

Así vemos que los gremios de la época, ligan su trabajo al interés socioprofesional y a conceptos morales y religiosos –cada oficio tiene uno o varios santos patronos³⁵– ya sea a través de una cofradía o sólo como devoción al santo patrón, pues no todos los gremios conforman cofradías, salvo en el caso de España, y por consiguiente en México, en donde todos

³³ Cfr. GALINO CARRILLO, M. A., *o. c.*, volumen 1: 518.

³⁴ Cfr. *Ibidem*, volumen 1: 519.

³⁵ Por ejemplo, San José para los carpinteros, San Pedro para los pescadores, San Crispín para los zapateros, etcétera.

los gremios están ligados a una cofradía. Muchos artesanos sólo forman devociones para venerar a sus santos patronos³⁶.

Por otro lado, la Iglesia apoya la creación de las cofradías al adscribir las parroquias y conventos; y al darles santos patronos como modelos de vida³⁷. «Si el gremio otorgaba privilegios a los artesanos de un mismo oficio, la cofradía era el vehículo que les permitía trascender, como corporación y como individuos, la esfera de lo terrenal y material³⁸, cuestión importante para el pensamiento y el modo de vida medieval cristiano³⁹.

LA DIMENSIÓN SOCIAL DE LAS ARTES Y OFICIOS

El papel de las cofradías no se restringe al aspecto religioso, también abarca una dimensión social de beneficencia realizada a través de las aportaciones o «patentes» de los cofrades quienes, mediante este compromiso, se obligan a cumplir con las obligaciones del culto y el desembolso de una cuota por concepto de inscripción semanal o mensual. «Estas obligaciones aparecían en la patente con el nombre de “Recíprocas Obligaciones”, nombre que indica el sentido de comunidad fraternal⁴⁰. El dinero aportado, se utiliza para el auxilio de los

³⁶ «Las relaciones de producción en los oficios artesanales eran sociales, no sólo en lo institucional sino también en lo moral. Las corporaciones, además de ser unidades de regulación y disciplina, también eran unidades de profunda solidaridad. Este elemento de solidaridad moral se reflejaba, por ejemplo, en que los maestros prestaban un juramento de lealtad a la corporación durante su nombramiento como tales. Pero la comunidad moral del oficio se manifestaba sobre todo en la vida religiosa de la corporación. La corporación suponía también una confraternidad establecida bajo la protección del santo patrón tradicional del oficio». PÉREZ TOLEDO, S., *Los hijos del trabajo. Los artesanos de la ciudad de México, 1780-1853*, p.66.

³⁷ Cfr. GALINO CARRILLO, M. A., *o. c.*, volumen 1, p.517.

³⁸ PÉREZ TOLEDO, S., *o. c.*, p.66.

³⁹ «La cofradía de oficio, como expresión de la vida religiosa del artesano, permitía que los artesanos jerárquicamente diferentes en el gremio estrecharan relaciones, al incluir a maestros, oficiales y aprendices sin distinción de rango, al menos al principio. La estrecha relación que existía entre la cofradía y el gremio se manifestaba de diversas formas. Una de ellas era la unidad de fe y creencias religiosas expresada en la veneración al santo patrón y en la participación en las creencias de carácter religioso, como las misas, novenarios y procesiones así como la obtención de indulgencias que podían llevar a que los miembros de una cofradía “aseguraran” la vida eterna». *Ibidem*, pp.66-67.

⁴⁰ *Ibidem*, p.69.

cofrades cuando tienen que enfrentar situaciones adversas como pueden ser enfermedades o accidentes; muerte y gastos de funeral consecuentes; viudez; orfandad; dotes para el matrimonio; y ayuda a través de limosnas a los más necesitados, como suelen ser los mendigos.

Esta doble vertiente de la comunidad gremial refleja la unión existente entre la idea de «trabajador» y «trabajo», en el sentido de que la persona que ejerce un oficio –ya fuese maestro, oficial o artesano–, se debe no sólo a sus intereses particulares de subsistencia y a los de su familia, también a sus compañeros, en tanto comunidad de trabajo y lealtad a su oficio. De ahí que los gremios se caractericen por ser comunidades en un doble sentido⁴¹:

- Como entidad legal e institucional, con una organización rigurosa, punitiva y jerárquica rígidamente detallada en sus estatutos.

- Como comunidad «moral» expresada en una asociación devota común a través de la cofradía en donde imperan los principios de la moral católica.

Pero también refleja el carácter formativo de las artes pues mediante el sistema de oficios y cofrades, la gente configura una manera de vivir la vida. Por eso, pensamos que el trabajo de los artesanos es factor de promoción de valores toda vez que los talleres artesanales son una comunidad de trabajo, con hábitos y costumbres, que reflejan el carácter propio de la cristiandad latina.

En la segunda mitad del siglo XII, el apoyo mutuo de las cofradías europeas pasa a segundo plano colocándose en primer lugar el elemento de control social. De hecho, en este siglo, muchas asociaciones de oficios se hacen definitivamente laicas⁴², en el caso de que su origen esté en las cofradías religiosas. La evolución de las agrupaciones profesionales en el

⁴¹ Cfr. *Ibidem*, pp.65-66.

⁴² Hacia 1230, los gremios pierden su primitivo carácter benéfico. Cfr. FOSSIER, R., *o. c.*, p.348.

siglo XIII muestra que los elementos dirigentes del mundo urbano se imponen cada vez más en los gremios por medio de reglamentos de trabajo, fabricación y contratación, cuestión típica de las relaciones sociales de la época que buscan, de este modo, garantizar la buena mercancía y la paz social marcada por la coacción que implica conducirse por ordenanzas; es decir, por permisos y prohibiciones.

Es justamente el sistema formal de los gremios lo que dispone, en la sociedad urbana medieval, la inclusión/exclusión del trabajo de los ciudadanos, con el respectivo criterio de privilegio/marginación que esto conlleva. Las personas de las ciudades y los barrios se ven obligadas a inscribirse en un gremio, condición ineludible para ejercitar el oficio.

El órgano supremo del gremio lo compone la Mesa o Junta de Gobierno, formada por los magistrados directivos, consejeros, veedores⁴³, tesorero o mayordomo, oidor de cuentas, etcétera. Los cargos se designan en la Junta general, a la que también asiste algún representante del municipio. El alcalde o rector preside formalmente el gremio, representándolo en las ceremonias, festividades y peticiones ante el Ayuntamiento. La parte más pesada de la dirección de la corporación recae sobre los veedores. Éstos se eligen anualmente en una asamblea de todos los maestros, realizada con autorización del juez de gremios y en presencia de un escribano municipal; los ausentes se exponen a una multa. Justamente la inspección corre a cargo del veedor que visita y sanciona en caso contrario. El sustento económico de los gremios procede de los encargos que reciben, de las multas a los infractores de las ordenanzas y de los derechos de examen⁴⁴.

⁴³ Los veedores son inspectores encargados de examinar ciertas cosas. Fungen como articuladores entre el gremio y el Ayuntamiento de la ciudad. Cfr. ILLADES, C., *Hacia la República del trabajo. La organización artesanal en la ciudad de México, 1853-1876*, p.70.

⁴⁴ Cfr. CASTRO GUTIÉRREZ, F., *La extinción de la artesanía gremial*, p.44.

El sistema formal de los gremios regula la movilidad socio-profesional a través de las siguientes normas: se puede ingresar en el gremio una vez cumplidos los dieciséis años, como aprendiz. El tiempo del aprendizaje es variable pero puede durar de dos a cuatro años promedio, al cabo de los cuales, si se demuestra competencia, el candidato se inscribe como oficial, categoría en la que se permanece durante dos años, pasados los cuales se adquiere el grado de maestro mediante examen, consistente en la realización de una obra del agrado del tribunal, compuesto por maestros. Una vez obtenido el grado, si se tienen los recursos económicos, se abre la posibilidad de establecer un taller propio. Estas normas muchas veces se quedan en la teoría de las ordenanzas, pues en ocasiones el gremio ejerce el control social al margen de tales normas.

Se sabe de la existencia de gremios de mercaderes, de maestros artesanos y de oficiales. Los gremios de mercaderes, emplean artesanos de varias maneras. Parece que lo más corriente es que adelanten capital operativo en forma de materia prima y se queden con el producto acabado, pagando un tanto por el trabajo concluido. En otros casos, el mercader es dueño del capital fijo. Es claro que en estos procesos, el beneficiado es el mercader y no el artesano; pero cuando finalmente fracasan en seguir manteniendo a los artesanos en esta posición subordinada, llevan sus actividades a las zonas rurales, provocando los sistemas de trabajo a domicilio en el campo: el *domestic system* –industria hogareña–, que se compone de agricultores que ocasionalmente realizan el trabajo artesanal y el *putting-out* –pago por pieza–, que se compone de artesanos que trabajan en el campo al margen de lo reglamentado en los gremios.

Los gremios de maestros artesanos, se reúnen en consejo de maestros y fijan la cantidad a producir, las características y calidad del producto, los precios del mismo, las plazas donde vender las mercancías, a quién venderlas, quién las produce, qué salarios pagar e inclusive los términos del sistema de

aprendizaje y las horas de trabajo. Por eso, se les acusa de actuar como monopolios⁴⁵.

Los poderes públicos reglamentan el régimen industrial de las villas, por medio de la repartición de los artesanos en tantos grupos como existan distintas profesiones que haya que vigilar. A cada uno de dichos grupos se otorga el derecho de reservar a sus miembros el ejercicio del oficio al que se dedica.

Son pues, esencialmente, grupos privilegiados, configurados dentro del exclusivismo y el proteccionismo, en donde las condiciones de trabajo de los oficios sólo favorecen a una minoría. Esta minoría está compuesta principalmente por los maestros artesanos, dueños de talleres. Sus casas y ropas pueden ser tan lujosas como las de los mercaderes o los nobles burgueses. Se descubren protagonistas de un proceso social en virtud del cual se evade la estructura a la que pertenecen y experimentan una aventura individual cuya meta es el ascenso social en este juego de experiencias vitales, como es la del artesano que progresa, transformado en el burgués de las ciudades de la época. «El hombre que se descubre ente de pensamientos y ente de acción descubre al mismo tiempo que es un sujeto de sentimientos, que empiezan a parecerle válidos, nobles y hasta divertidos»⁴⁶.

⁴⁵ Es cierto que la corporación artesana ejercía el monopolio de su oficio, según los términos de su carta de reconocimiento (Existen oficios reglamentados por las autoridades municipales que no son organizaciones gremiales propiamente dichas. Para que lo fueran, requieren del reconocimiento, por parte de la autoridad del oficio, a través de una carta, ordenanza o estatuto. Con ello, el gremio recién autorizado crea una autoridad gremial propia. Entonces, a partir de una legislación civil previa, se pasa ordinariamente a la legislación gremial. Cfr. GALINO CARRILLO, M. A., *o. c.*, volumen 1, p.519. Pero las consecuencias de esta posición monopolista quedan modificadas por el hecho de que las autoridades locales que legalizaban a las corporaciones podían modificar las condiciones de su funcionamiento. La pertenencia a la corporación estaba abierta a cualquiera que pudiera satisfacer el requisito mínimo de que el «maestro» fuese competente en su oficio. La mayoría de las corporaciones ponían límites al número de aprendices que el maestro podía tener, evitando así la expansión rápida del oficio. Por otra parte, no hay razón para suponer que sin esa restricción la actividad de muchos oficios se hubiese expandido. La población ya no crecía tan rápidamente durante el período de mayor actividad corporativa, y hay ciertas dudas de que la demanda local de productos manufacturados se incrementase. Cfr. POUNDS, N. J. G., *o. c.*, pp.348-349.

⁴⁶ ROMERO, J. L., *Estudio de la mentalidad burguesa*, p.92.

Naturalmente, el papel, fuerza y riqueza de los maestros, varía según el nivel donde se sitúa el oficio. Cuanto más escasa es la materia con la que se elabora la artesanía, máspreciado es el oficio, mayor la especialización, más elevado el beneficio –como en el caso de la platería y la orfebrería–. Claro que esto depende también de las tradiciones y posibilidades locales. Conviene señalar que el número de artesanos de un oficio no está muchas veces en relación con su peso económico o político. Cuanto más sencillo es el oficio, más modestos y más numerosos son los talleres. De este modo surge en Europa, después de 1270, la idea de los oficios o artes *majores*, esencialmente compuesta por las profesiones mercantiles como pañeros, merceros, especieros, peleteros, orfebres, etcétera y por el artesanado superior como curtidores, sederos, impresores y sombrereros; y oficios o artes *menores*, como el de la albañilería, el de los cargueros, etcétera. Con esto, se da la división económica, política, social y profesional, establecida en términos de «pobres» y «ricos»; «comunes» y «poderosos»; artesanos comunes y artesanos especializados.

Las artes mayores no sólo disfrutaban de una superior estima social, sino también de una mayor participación en el poder político. Algunos gremios asumen el carácter de asociaciones profesionales y se denominan «colegios». Dichos colegios gozan de la más alta jerarquía en el orden gremial y constituyen una verdadera aristocracia respecto de los demás. Y con el nombre de colegio en el concepto de arte, se distancian del de oficio⁴⁷. El extraordinario orgullo social que llegan a desarrollar las artes mayores, les lleva a menospreciar el trabajo manual «mecánico» de los artesanos y a afirmar la dignidad y el honor de las actividades burguesas no obstante el desdén de los nobles.

En cuanto al gremio de oficiales, se conforman al margen de la ley, justamente para defenderse de los monopolios de maestros artesanos con normas rígidas para el ascenso, como puede apreciarse en la siguiente cita: «A fines del siglo XIV se

⁴⁷ Cfr. GALINO CARRILLO, M. A., *o. c.*, volumen 1, p.519.

forman asociaciones de oficiales –*compangones* en Flandes y Francia– o nuevas *gildes* extralegales para estos “infraclases” que habían cobrado real importancia»⁴⁸.

Los oficiales, como grupo, no tienen personalidad jurídica y carecen del derecho a la representación y defensa de sus intereses como colectividad. Esto se debe a que la legislación considera al oficialato como un estadio profesional; pero sobre todo, a que esta asociación fácilmente puede generar manifestaciones sociales y políticas, como sucede en Francia durante el siglo XIII, en donde las condiciones de trabajo y salario originan los primeros fenómenos de huelga⁴⁹.

En la medida en la que se hace más sofisticada la estructura de la asociación gremial, se vuelve cerrada en su organización. Los principios que dirigen la industria y el comercio dan a esta parte de la economía medieval un marcado carácter de rigidez, mismo en la que caen los gremios, al grado de que lejos de impulsar el progreso natural de quienes se dan a la tarea de crear productos y mercados, constituyen un obstáculo para el desarrollo económico de las ciudades. La obligatoriedad de afiliación a los gremios, la prohibición de ejercer libremente la profesión, hacen que los agremiados no puedan llegar a maestros, provocando gran descontento.

El sistema gremial degenera en luchas sociales a finales del siglo XV, sobre todo en las ciudades industriales de Flandes e Italia, donde los gremios son vencidos por la fuerza del capitalismo y del industrialismo. Cuando las condiciones del entorno cambian, el auge industrial significa el declive de la artesanía, transformando al artesano en obrero y al pequeño

⁴⁸ SUÁREZ FERNÁNDEZ, L., *Historia social y económica de la Edad Media europea*, p.276.

⁴⁹ «Hubo huelgas en la antigüedad; las hubo en Francia durante la Edad Media. No existen noticias de que se aplicase el término de huelga a estas últimas. En el Norte, durante el siglo XIII, se decía *taqueban* o *coqueban*. En la región de Lyon, algo más tarde, se habla más bien de tric. Otros y distintos términos se emplean en otras épocas y en otros lugares: *cabale*, *barelle*, *monopole*». LE FRANCOIS, G., *La huelga. Historia y presente*, p.5.

propietario en simple productor. Continúan, en cambio, los gremios de comerciantes, cada vez más capitalizados que, en lucha constante con los nobles en cuyas manos también se encuentra el comercio, buscan un lugar en el gobierno de las ciudades. Es la lucha entre la pequeña y la alta burguesía, que termina con el triunfo definitivo de esta última.

El declive de los gremios medievales se da en el Renacimiento, cuando se despierta la conciencia individual y el individuo comienza socialmente a contar como tal. Ya nadie se considera representante de un cargo o de una profesión, como manifestación pública. El único fin admitido es el del honor burgués u «honor menestral», un ideal puramente formal sin referencia a valor objetivo alguno –religioso-moral– de comunidad⁵⁰.

Una vez admitido este principio de la profanidad, se empieza a encontrar en la historia una nueva coherencia con la idea de razón. Esta idea madura en los siglos XV y XVI, pero sobre todo en los siglos XVII y XVIII, período en el que finaliza el sistema gremial. Legitima la nueva imagen del ser humano; le propone un nuevo esquema mental: el hombre no vive para probar el plan divino sino para probar la plena racionalidad. Una racionalidad que influirá en la forma de concebir la industria y la manera de organizarla. Por tanto, hacia el siglo XVIII, la decadencia de los gremios se hace patente a causa de sus propios desequilibrios internos, por la política reformista de los Estados y, especialmente, por su inadaptación a los cambios económicos y sociales que constituyen la Revolución Industrial y la revolución burguesa del siglo decimotercero. Las cofradías, sin embargo, sobreviven a los gremios. De hecho, todavía los oficios y profesiones se identifican y encomiendan a la figura de un santo patrón para su protección.

⁵⁰ «Es una racionalización en toda la línea. La afirmación “colectiva” e irracional de determinados valores ha cesado, por haber perdido sus fuerzas las vinculaciones orgánicas de los tiempos antiguos. Ahora lo que priva es una organización del mundo basada en principios racionales calculables». VON MARTIN, A., *Sociología del Renacimiento*, p.37.

LA DIMENSIÓN FORMATIVA DE LAS ARTES Y OFICIOS

La educación gremial se realiza en la cotidianeidad de la práctica del oficio y, en el caso de los artesanos, en el interior de los talleres. «En un aspecto así, el centro de trabajo es una escuela, la “escuela gremial”»⁵¹.

El taller artesanal típico como unidad productiva pequeña, que concentra un número reducido de artesanos, cuenta con dos o tres trabajadores por cada maestro, aunque el número puede variar. Es necesario señalar que tanto las mujeres como los hijos de los maestros realizan muchas veces actividades dentro del taller como parte del trabajo familiar, sobre todo, porque la unidad entre el sitio de producción y venta se traduce también en la unidad del taller y el hogar. Si se toman en cuenta estas condiciones, además de la figura del maestro, del oficial y del aprendiz, la familia completa el grupo que componen los sujetos del proceso de enseñanza-aprendizaje, estableciendo una relación educativa dentro de la casa-taller-escuela.

La relación educativa originada en el taller artesanal es «una relación educativamente relevante y comprensiva de los procedimientos del aprendizaje formal e informal, de socialización en los comportamientos requeridos por la clase social y por el grupo laboral específico, así como de constitución de actitudes típicas en las relaciones cotidianas»⁵². Relaciones cotidianas que recurren a la experiencia productiva como vehículo primario para el aprendizaje del oficio y formación de la personalidad. «Una revolución pedagógica tan sensible como poco considerada por los historiadores de la cultura y de la misma pedagogía»⁵³. La relación educativa es un encuentro entre dos actividades, dos esfuerzos con un fin común que conecta con lo que es valioso para el desarrollo de la persona.

A continuación, haremos una breve reflexión en torno a la relación educativa que se da entre aquellos que conviven en

⁵¹ LARROYO, F., *Historia general de la Pedagogía*, p.276.

⁵² SANTONI, RUGIU, A., *o. c.*, p.83.

⁵³ *Ibid.*

el hogar-taller-escuela, y que a su vez, son sujetos de un proceso de enseñanza-aprendizaje. Nos referimos al maestro artesano, al oficial, al aprendiz, mancebo o laborante y a la familia.

• **Maestro:**

En la elaboración de toda artesanía, predomina la habilidad manual del artesano; no olvidemos que si bien la técnica se desarrolla continuamente, en la etapa preindustrial, la energía utilizada sigue siendo, preponderantemente, la humana. Dentro del taller artesanal, el maestro es el eje de esa comunidad productiva y formativa. Sabemos que el ser humano aprende por sí solo; pero la ayuda del educador en ese proceso es imprescindible. El educador orienta al educando hacia lo que es valioso para el ser humano y le allana el camino para alcanzarlo, tanto en lo profesional como en lo personal. Evidentemente, la figura del educador en este proceso educativo recae en el maestro artesano.

Como sabemos, el maestro es todo artesano que, después de cubrir ciertos requisitos, presenta y aprueba el examen de maestría. Entre estos requisitos, está el ser varón⁵⁴, tener una edad en que se sea legalmente responsable por el trabajo, pertenecer a los estamentos que pueden acceder a la maestría y haber realizado el aprendizaje y oficialato con maestro conocido.

El artesano que adquiere la maestría obtiene una serie de derechos y obligaciones. Los derechos son: poner obrador y tienda pública; contratar oficiales; recibir aprendices; aceptar pedidos de manufactura; presentarse en las licitaciones públicas o privadas; y hablar, votar y ser votado en las juntas gremiales. Por su parte, las obligaciones son numerosas: el maestro es requerido formalmente por las autoridades municipales a

⁵⁴ El trabajo gremial es en la época sexualmente discriminatorio. La actividad laboral de la mujer no está formalmente prohibida; simplemente es inconcebible que actúe a la par del varón. La excepción la constituyen las viudas de los maestros que pueden continuar con el taller y tienda teniendo en él oficial examinado –siempre que no se vuelvan a casar–. Esto responde al espíritu solidario del gremio, que vela por la digna subsistencia de la familia del fallecido. Cfr. CASTRO GUTIÉRREZ, F., *o. c.*, pp.94-95.

concurrir a las reuniones gremiales y a veces a aceptar los cargos de veedor o alcalde; su actividad productiva debe efectuarla en su propia casa y taller, sin poder encargar tarea alguna a otra persona fuera de él, aunque fuese el oficial que tiene contratado; complementariamente, le está vedado tener instrumentos de trabajo fuera del taller; tampoco puede contar con más de un obrador, ya que se supone que en ese caso las operaciones no están bajo su control, sino de un oficial con suficientes conocimientos.

Cada maestro está obligado a trabajar precisamente los objetos de su oficio, sin invadir las áreas de otros gremios. Esto, desde luego, resulta en ocasiones difícil, dada la poca clara división del trabajo entre algunas artes. Bajo este criterio, la asociación intergremial está prohibida, para cuidar de este modo, los intereses de los gremios más débiles y evitar que sean absorbidos por los más poderosos. El maestro debe respetar las normas que regulan otros aspectos relacionados con su oficio, como los referentes a la adquisición de la materia prima y a otro tipo de asociaciones, como la prohibición de asociarse con mercaderes. Todo este conjunto de derechos y obligaciones tiende a rodear al maestro de un entorno proteccionista, asegurando la igualdad social entre los agremiados y permitirles una digna o incluso holgada subsistencia.

El maestro recibe un pago por la enseñanza que da. La cantidad se acuerda con los padres del aprendiz; además, es usual que se emplee al aprendiz como una especie de sirviente. En el maestro artesano recae la responsabilidad de formar al discípulo; para ello, se vale de una rígida disciplina que imparte frecuentemente con castigos físicos que, por otro lado, no deben exagerarse. Así, el maestro es un verdadero patriarca en la comunidad formativa que es el taller.

•**Oficial:**

El oficial sabe el oficio. Se convierte en oficial una vez que aprueba el examen para el oficialato. Este escalón de la

jerarquía gremial es obligatorio, en casi todos los casos, para presentar el examen de maestría. Así lo determinan los reglamentos que establecen el tiempo mínimo del oficialato. Este lapso varía, probablemente por la misma discrecionalidad que se le da al maestro al respecto, como en el caso de los aprendices. Para el control de esta disposición, el oficial proporciona la información suficiente a los veedores en el momento de solicitar su examen de maestría.

Las ordenanzas consideran al oficialato como un estadio provisional, semejante al aprendizaje en este sentido, que debe desembocar naturalmente en la transformación del trabajador en un maestro, propietario de su taller y tienda. Esto, que en el discurso oficial es cierto –pues la oportunidad es para todos los oficiales–, en la práctica progresivamente se convierte en algo falso. Las razones para ello son varias. En primer lugar, el artesano que aspira a la maestría debe ser económicamente solvente⁵⁵.

El oficial que posee todos los requisitos técnicos para aspirar a la maestría, pero no reúne todavía los recursos económicos para poseer su propio taller o puede no estar casado o reunir cualquiera de los otros requisitos, simplemente no puede obtener el grado, pues la figura educadora del maestro le demanda una vida honesta, cuya garantía se basa en el hecho de que el maestro tenga un hogar propio. En este entorno de hogar –que cuida las costumbres–, es donde el aprendizaje se forma en las artes de un oficio. En tales casos, estos trabajadores cualificados pueden continuar el trabajo en la casa-taller del maestro; a cambio de un modesto salario; pero también suelen emanciparse y peregrinar por otras ciudades ejerciendo su oficio y aprendiendo nuevas técnicas de su

⁵⁵ «La factibilidad de que un oficial alcanzara el grado de maestro en el oficio estuvo mediada y sujeta no sólo a la demostración de sus conocimientos (y a veces hasta de los detalles más nimios del arte), sino a la posibilidad de contar con los recursos económicos suficientes para efectuar el pago de los derechos o impuestos correspondientes para la celebración del examen y la expedición de la carta de examen» PÉREZ TOLEDO, S., *o. c.*, p.60.

profesión, hasta que logran reunir el dinero necesario para hacer frente a los compromisos que les implica el grado de maestría⁵⁶.

La actividad dentro del proceso educativo que realiza el oficial, radica principalmente en apoyar al maestro en aquello que le solicite para la enseñanza del aprendiz. Actividades como supervisar el trabajo del aspirante a artesano o pasar eventualmente algún que otro secreto del oficio, son encargos típicos del oficial. En ocasiones, el maestro asigna al aprendiz un período de adiestramiento junto al oficial para que estudie más específicamente algún aspecto del proceso productivo, antes de concluir el período de aprendizaje. De manera que el oficial, en esta relación educativa de maestro-aprendiz, hace las veces de maestro adjunto o ayudante del maestro⁵⁷.

Este modo de ganar experiencia, con supervisión y también según el propio criterio, asegura que tanto el oficial como el aprendiz posean todas las habilidades necesarias para ejercer el trabajo que su cualificación le exige.

•Aprendiz, mancebo o laborante:

El aprendiz es quien desconoce el oficio pero por una u otra razón, se encuentra como candidato para ser instruido.

⁵⁶ «[...] Aunque resulta paradójico, la adquisición de la maestría –que supuestamente era el acceso a una mejor situación social y económica– podía llegar a resultar indeseable para muchos oficiales, en especial aquellos que pertenecían a gremios poco prósperos. En efecto, la condición de maestro implicaba gastos frecuentes y cargas diversas que llevaban a los oficiales a preferir la relativa seguridad de un salario o los riesgos de un obrador clandestino, a los dispendios y molestias de ser un productor independiente. En ocasiones, estas obligadas contribuciones eran tan pesadas para los maestros examinados que compellían a los oficiales, aun contra su voluntad, a examinarse, procurando así que existieran más personas en quien repartir los cargos y tasas» CASTRO GUTIÉRREZ, F., *o. c.*, p.78.

⁵⁷ «Los albañiles, por ejemplo, solían utilizar este período de formación para visitar las catedrales próximas, estudiar su construcción y sumar nuevas técnicas a su repertorio. Además de completar la base de las habilidades del albañil, este conocimiento de los diferentes enfoques y requerimientos de clientes contribuía a difundir las técnicas entre los profesionales de la artesanía». TORROBA, I., *La formación en centros de trabajo. Programación y evaluación*, p.13.

De tal suerte que el aprendizaje constituye el primer paso que debe dar el aspirante a maestro, con tienda y obrador propios⁵⁸.

El niño o joven⁵⁹ es colocado en situaciones de aprendizaje para proporcionarle una educación elemental y un oficio y, a la vez, solucionar un problema de regulación social de la conducta⁶⁰.

La categoría de aprendiz se divide en aprendiz, propiamente dicho y en mancebo o laborante. El primero regresa a su casa una vez terminada la jornada laboral y a menudo es hijo de la burguesía urbana que lo coloca en un taller para aprender un oficio. En el caso del mancebo o laborante se aloja en casa del maestro, puede ser por venir de un sitio fuera de la ciudad o bien porque la familia así lo decida. La casa del maestro asume la forma de un colegio tipo internado, en el cual el padre o tutor del aprendiz se compromete a depositar una determinada suma, cuya cantidad se «ajusta» con ellos⁶¹.

⁵⁸ «Un padre acomodado, aun sin ser miembro de un arte, podía proyectar para el hijo un porvenir como maestro en tal o cual arte. Para ello, estipulaba un contrato regular que preveía –a veces después de un período de prueba– la asunción del muchacho en calidad de aprendiz. El contrato se extendía debidamente autorizado por un notario, primero únicamente en latín culto y después, cada vez con mayor frecuencia, en lengua vulgar para que fuese comprensible a la gran masa de los contrayentes iletrados». SANTONI RUGIU, A., *o. c.*, p.74.

⁵⁹ La edad en que el aprendiz entra al taller oscila de los 9 ó 10 años hasta los 18 o más, según las especialidades, el momento histórico y los lugares. El criterio de la edad depende también de la complejidad y del prestigio del arte en cuestión.

⁶⁰ «En muchos contratos de aprendizaje se expresa que el padre o tutor pone al niño en aprendizaje “para que no se pierda”. En efecto, finalizada la educación elemental que podían proporcionar la familia y el cura párroco, pasaba el joven una larga etapa en que era demasiado pequeño para una labor productiva, pero lo bastante mayor para moverse por sí solo en la ciudad». CASTRO GUTIÉRREZ, F., *o. c.*, p.74.

⁶¹ «Raras veces el maestro aceptaba aprendices a cambio de la única garantía de esos servicios y tal vez quedaba indicada una cantidad que los padres o tutores del muchacho tenían que pagar, en caso que éste hubiera faltado al compromiso o lo hubiera realizado en modo no satisfactorio. El mismo maestro se podría comprometer a pagar una multa si no cumplía con las obligaciones suscritas, incluyendo la de proporcionar al muchacho, una vez concluido el aprendizaje, los implementos mínimos para que pudiera iniciar una actividad por sí mismo o con otro maestro. [...] Implementos por lo demás míseros incluso para un herrero de pueblo, ya que este hecho evidentemente tenía más valor simbólico que real. A medida que se asciende a las artes más importantes tal dotación, conclusiva a la formación precedente, desaparece». SANTONI RUGIU, A., *o. c.*, p.75.

Dentro de las obligaciones que asume el aprendiz durante el período de aprendizaje artesanal, están el deber de concurrir puntualmente al trabajo, atender a las enseñanzas y cuidar de realizar bien su labor, so pena de pagar los daños. Aunque dentro del contrato de aprendizaje no se detallan aquellas actividades que el aprendiz debe realizar fuera de las horas de trabajo, es usual que se le emplee como una especie de sirviente. Esto en el entendido de que el aprendiz es dado en cesión al maestro bajo un tipo de patria potestad en la que no puede abandonar a su maestro y a él lo entregan para que lo sancione cuando es sorprendido en conductas antisociales.

•**Familia:**

Si dentro de la amplia polisemia que implica el término «educación» incluimos también la de «formación de la personalidad», no hay duda que la familia se nos presenta como un agente natural educativo determinante⁶².

Las relaciones interpersonales que se dan en la familia-taller-escuela donde el aprendiz está inscrito, no son indiferentes para su formación⁶³. «En este sentido, hay que decir que [la familiar] juega un papel básico a nivel social, concretamente orientado hacia la supervivencia y reproducción del tejido social, siendo aquí en donde encontraremos toda una serie de aspectos de gran interés para la educación»⁶⁴.

⁶² «La expresión “agente natural” puede entenderse de muy distintas formas. La que nos importa para el caso es la que la toma en el sentido de causa segunda, a diferencia de la Causa Primera, que más que un agente simplemente natural o físico, es un factor al que con todo rigor hay que llamar “metafísico”, porque trasciende las causalidades específicamente determinadas, constituyendo la razón de ser de todas ellas, es decir, la causa que hace que cause. De su eficacia absoluta procede la que los padres y los gobernantes tienen, no sólo en la educación, sino en cualquiera otra de sus actividades. Ahora bien: lo que aquí exactamente nos importa es que en el orden de las causas segundas, los padres y los gobernantes son agentes naturales principales de la formación humana, precisamente como titulares natos de la solicitud educativa». MILLÁN PUELLES, A., *o. c.*, pp.92-93.

⁶³ Cfr. GALINO CARRILLO, M. A., *o. c.*, volumen 1, p.524.

⁶⁴ CASTILLEJO, J. L., VÁZQUEZ, G., COLOM, A. J y SARRAMONA, J., *Teoría de la educación*, p. 229. (Los corchetes son nuestros).

La atención que las ordenanzas señalan sobre la ejemplaridad del maestro, incluyen el hogar de acogida como un espacio formativo. «Desde este punto de vista, la situación del aprendiz se califica, por algún historiador, como “una adopción pasajera”»⁶⁵. De hecho, la familia del maestro artesano se evalúa a través de mecanismos que valoran la aptitud personal y la calidad de su hogar⁶⁶. De suerte que ser jefe de una familia conocida puede considerarse garantía de buen comportamiento, mientras que observaciones como «no se sabe nada de él» o «vive fuera», pueden considerarse como comentarios breves acerca de alguien que es desconocido y significan una reprobación por su insignificancia, a la vez que una confesión de la propia ineptitud⁶⁷. El prestigio es fundamental para ejercer y dar continuidad al oficio.

A diferencia del papel activo que tiene la mujer en las labores del campo, en la ciudad ocasionalmente se permite que la esposa del maestro se encargue de la formación del aprendiz, y en el caso de viudez, no puede tener bajo su cargo a ninguno, como ya señalamos. En el caso de los hijos del maestro artesano, éstos están exentos del aprendizaje y pueden presentarse a examen cuando lo deseen, estimándose que basta la diaria convivencia para el conocimiento del oficio paterno. Es probable, además que los veedores no sean muy estrictos con los hijos de sus colegas. Esto se presta a ciertos abusos que hacen posible que los hijos de los maestros, sin poseer un real conocimiento del arte, contraten oficiales, actuando sólo como empresarios. Las ordenanzas tratan de evitar esta práctica, así sea por medios tan ingenuos como una declaración jurada, muy usual en la época⁶⁸.

⁶⁵ GALINO CARRILLO, M. A., *o. c.*, volumen 1, p.524.

⁶⁶ Los oidores auxilian en este sentido, diciendo ante las autoridades lo que se sabe de la familia del maestro artesano.

⁶⁷ Cfr. GONZALBO AISPURU, P., *Familia y orden colonial*, p.129.

⁶⁸ Cfr. CASTRO GUTIÉRREZ, F., *o. c.*, pp.75-76.

Si bien el papel de la familia en la formación del aprendiz no está directamente relacionada con el aspecto técnico, sí lo está en lo referente al aprendizaje social y a la formación de su personalidad. Porque la familia, como extensión de la formación proporcionada en el taller, es un espacio para la adquisición de pautas de conductas y de conocimientos relativos a las relaciones sociales; a la adquisición y el cambio de actitudes, valores, normas, etcétera.

A MANERA DE RESUMEN

Desde la perspectiva pedagógica, este tema reviste un interés múltiple. Por un lado, el taller artesanal como sistema de producción y como comunidad de trabajo, busca además de transmitir la experiencia técnica, industrial y comercial acumulada de los artesanos y gremios, proporcionar una forma honesta de vivir la vida. La formación gremial identifica, por tanto, la vida y el trabajo.

Por otro lado, aprender un oficio en la etapa preindustrial, es una de las formas en la que los sujetos económicamente activos se incorporan a la sociedad, satisfacen sus necesidades más apremiantes, al tiempo que maduran su personalidad dentro del hogar-taller-escuela.

Finalmente, la comunidad gremial responde a la tendencia humana de asociación. En este sentido, contribuye a desarrollar una conciencia solidaria común. Como agente socializador y educativo, posibilita el desenvolvimiento social, intelectual y moral de la personalidad y transmite la cultura entre generaciones. ●

BIBLIOGRAFÍA

- ARISTÓTELES. *Ética Nicomáquea*; Gredos, Madrid, 1995.
- ARISTÓTELES. *Política*; Gredos, Madrid, 1988.
- CASTILLEJO, José Luis; VÁZQUEZ, Gonzalo; COLOM, Antonio J. y SARRAMONA, J. *Teoría de la educación*; Taurus, Madrid, 1994.
- CASTRO GUTIÉRREZ, Felipe. *La extinción de la artesanía gremial*; Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM], México, D. F., 1986.
- DHUNT, Jan. *La Alta Edad Media*; Siglo veintiuno, Madrid, 1972.
- ECO, Umberto. *Arte y belleza en la estética medieval*; Lumen, Barcelona, 1997.
- EGUÍA, Carlos R. «Gremios» en *Gran Enciclopedia Rialp* [GER], [tomo XI]; Rialp, Madrid: pp. 340-343, [24 tomos], 1993.
- FERNÁNDEZ ARENAS, José. *Teoría y metodología de la historia del arte*; Anthropos, Barcelona, 1982.
- FOSSIER, Robert. *La sociedad medieval*; Crítica, Barcelona, 1996.
- GALINO CARRILLO, María Ángeles. «La educación de artesanos» en Fundación Santamaría. *Historia de la educación en España y América. La educación en la Hispania antigua y medieval* [volumen 1]; Morata, Madrid, [3 volúmenes], pp. 516-525, 1992.
- GONZALBO AISPURU, Pilar. *Familia y orden colonial*; El Colegio de México, México, D. F., 1998.
- ILLADES, Carlos. *Hacia la República del trabajo. La organización artesanal en la ciudad de México, 1853-1876*; El Colegio de México y Universidad Autónoma Metropolitana [UAM], México, D. F., 1996.
- JUAN PABLO II. *Carta Encíclica Laborem Exercens*; Mundo Cristiano, Madrid, 1981.
- KOENIGSBERGER, H. G. *Historia de Europa* [tomo 1]. La Edad Media 400-1500; Crítica, Barcelona, [2 tomos], 1991.
- LA CROCE, Ernesto. «El concepto aristotélico de técnica» en *Et-bos*, revista de filosofía práctica; números 4/5; Instituto de Filosofía Práctica, Buenos Aires, 1979, pp. 253-264.
- LARROYO, Francisco. *Historia general de la Pedagogía*; Porrúa, México, D. F., 1977.

- LE FRANC, Georges. *La huelga. Historia y presente*; LAIA, Barcelona, 1972.
- LE GOFF, Jacques. *Los intelectuales de la Edad Media*; Gedisa, Barcelona, 1999.
- MILLÁN PUELLES, Antonio. *La formación de la personalidad humana*; Rialp, Madrid, 1989.
- PÉREZ TOLEDO, Sonia. *Los hijos del trabajo. Los artesanos de la ciudad de México, 1780-1853*; El Colegio de México y Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa [UAM], México, D. F., 1996.
- PIRENNE, Henri. *Historia económica y social de la Edad Media*; Fondo de Cultura Económica, México, D. F., 1994.
- PLAZAOLA, Juan. *Introducción a la Estética. Historia, teoría, textos*; BAC, Madrid, 1973.
- POUNDS, Norman J. G. *Historia económica de la Europa medieval*; Crítica, Barcelona, 1987.
- ROMERO, J.L. *Estudio de la mentalidad burguesa*; Alianza, Madrid, 1987.
- SANTO TOMÁS DE AQUINO. Suma Teológica; Club de Lectores, Buenos Aires, [20 Tomos]. (En esta colección: Parte I: tomos 1-4; Parte II, I: tomos 5-8; Parte II, II: tomos 9-14; Parte III, tomos 15-20), 1987.
- SANTONI RUGIU, Antonio. *Nostalgia del maestro artesano*; Universidad Autónoma de México [UNAM], México, D. F., 1994.
- SISON, Alejo G. *La virtud. Síntesis de tiempo y eternidad. La ética en la escuela de Atenas*; Eunsa, Pamplona, 1992.
- SMITH, Adam. *Investigación sobre la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones*; Fondo de Cultura Económica, México, D. F., 1982.
- SUÁREZ FERNÁNDEZ, Luis. *Historia social y económica de la Edad Media europea*; Espasa-Calpe, Madrid, 1984.
- TATARKIEWICZ, Władyslaw. *Historia de seis ideas. Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*; TECNOS, Madrid, 1997.
- TORROBA, Isabel. *La formación en centros de trabajo. Programación y evaluación*; Editorial Escuela Española, Madrid, 1995.
- VON MARTIN, Alfred. *Sociología del Renacimiento*; Fondo de Cultura Económica, México, D. F., 1998.

EDUCACIÓN Y TECNOLOGÍA: EL *SOFTWARE* COMO APOYO AL PROCESO DE APRENDIZAJE

Claudia F. Ortega Barba

Cuando nos referimos al uso del **software**¹ como material de apoyo para el aprendizaje, deberíamos preguntar qué entendemos por aprender.

El aprendizaje es el proceso mediante el cual un sujeto puede adquirir y aplicar conocimientos y destrezas en tres niveles: el práctico que abarca habilidades; el intelectual, por medio del desarrollo de procesos mentales; y el formativo o valoral, de acuerdo a los fines.

Los sistemas de cómputo pueden encaminarse a fomentar principalmente el proceso de aprendizaje en el nivel intelectual, pues la computadora posee la capacidad lógico- matemática similar a la mente humana. Ésta, la convierte en instrumento especialmente útil para aprender.

«El ordenador [computadora] es un instrumento para la operatividad mental... El ordenador trata señales digitales que, convertidas en datos codificados o informaciones, son gestionadas de acuerdo con un determinado propósito o programa. El ordenador trata, pues, información y en la educación tratamos información; siempre que aprendemos, procesamos información»².

La gente piensa de distintas maneras y encuentra diferentes soluciones a un mismo problema. El pensamiento es una característica innata al hombre, pero su desarrollo depende de la práctica, ello requiere favorecer el aprendizaje en función de los distintos tipos de pensamiento.

¹ Se entiende por **software** cualquier programa informático.

² Bernard J. Poole, *Tecnología educativa: Educar para la sociocultura de la comunicación y el conocimiento*, p. XIV.

Principalmente existen dos clasificaciones en cuanto a los tipos de pensamiento: *convergente* y *divergente*, *lineal* y *lateral*.

El pensamiento o producción convergente organiza los estímulos en clases, es decir, la persona piensa para generar una respuesta única a un problema y trabaja bajo la lógica de la teoría conductista.

El pensamiento divergente permite extraer significados de los estímulos en muchas respuestas posibles para un problema. Este tipo de proceso presenta cuatro características: fluidez, entendida como la producción de muchas ideas; flexibilidad en la generación de opciones, aceptación y selección de ideas; originalidad para encontrar soluciones novedosas; y, por último, exploración o percepción de los detalles.

En la segunda clasificación –pensamiento lineal–, éste ocurre de manera secuencial, por lo tanto, su característica esencial es el orden; cada etapa debe justificarse y no es posible aceptar pasos equivocados. En éste, las intromisiones aleatorias no tienen cabida, lo importante es seguir la ruta con mayor probabilidad de ocurrencia mediante un proceso inflexible. Las características de este tipo de pensamiento son el uso de la información pasada, la validez y corrección de cada etapa.

Para el análisis meramente teórico, existen tres divisiones en este tipo de pensamiento: espontáneo³, lógico y matemático, que son complementarios en la práctica pues cada uno posee funciones distintas.

Al pensamiento espontáneo, también se le denomina automático ya que tiende a encarar rutinas y resolverlas de forma inmediata en diversas situaciones. Este tipo de proceso no necesita de ninguna capacitación o técnica. Sus características son: tiende a ser emocional, por lo cual se basa en juicios subjetivos que se generalizan; no trabaja a partir de conductas exploratorias y planificadas; y utiliza imágenes concretas de la experiencia cotidiana.

³ Edward De Bono lo divide en natural, lógico y matemático; sin embargo el término «natural» parece poco acertado, pues en realidad todo tipo de pensamiento es natural, por ello se decidió nominarlo en este trabajo como «espontáneo», ya que en esencia éste es su significado.

El pensamiento lógico es secuencial y usa un sistema sí-no-entonces, ello como base de un mecanismo selectivo; el no es importante en este tipo de pensamiento porque determina cadenas interrumpidas que desvían el flujo de ideas y representa discrepancias entre dos diseños. En general, este tipo de proceso mental se añade al espontáneo.

El pensamiento matemático se ejecuta con símbolos y reglas, es decir, usa algoritmos⁴ como canales preelaborados; este tipo de proceso ocurre antes del arribo informativo. En general, permite evitar fallas en la mente y obliga a la exactitud.

En cuanto al pensamiento lateral, a diferencia del lineal, genera arreglos apartados de los diseños establecidos; es decir, crea nuevas percepciones o modos de ver las situaciones. Tiene como características el uso de distintos tipos de información, la cual usa para predecir, crea situaciones artificiales activadoras de elementos reales, permite explorar rutas fuera de lo convencional y no requiere justificación en sus etapas.

Muchas personas tienen barreras, bloqueos mentales o maneras rígidas de pensar como producto del entorno. Un cambio en los hábitos de pensamiento exige la ruptura de patrones tradicionales y la producción de nuevos esquemas; mediante un proceso de intervención, éste se puede lograr a través de los distintos tipos de **software** de los cuales se hablará posteriormente. Cuatro son las principales funciones a desarrollar en el pensamiento lateral:

EXPLORAR:	Escuchar y aceptar otros puntos de vista. Buscar alternativas.
ESTIMULAR:	Promover el uso de la fantasía. Estimular el humor.
LIBERAR:	Introducir discontinuidad. Escapar de ideas preestablecidas.
CONTRARRESTAR LA RIGIDEZ:	Evitar dogmatismos. Oponerse a una sola manera de ver las cosas.

⁴ Se entiende por algoritmo el conjunto de reglas operatorias cuya aplicación permite resolver un problema mediante un número finito de operaciones.

Pero, ¿cómo lograr desarrollar habilidades de pensamiento a través de la computadora, para mejorar el aprendizaje? Gracias a la característica fundamental del medio computacional: la *interactividad*.

La computadora es capaz de almacenar en su memoria un conjunto ordenado de pasos que le permiten resolver una operación o problema (algoritmo), así, ésta puede captar los datos de el problema por medio de una «entrada», obtener la resolución del mismo en forma automática y darle «salida». A este proceso lo entendemos como interactividad. De esta manera puede atender a las peticiones del usuario.

En el mercado hay diferentes tipos de **software**⁵. Según su uso podrían dividirse en tres grupos: instrumental; para el desarrollo de habilidades; y de contenidos.

El primero es un recurso eficiente para cumplir con determinadas tareas como la presentación de datos; aquí nos referimos principalmente a programas de «paquetería» como procesadores de texto, hojas de cálculo, bases de datos y ayudas gráficas.

Los procesadores de texto permiten al usuario organizar la información y desarrollar habilidades lógicas y verbales. La hoja de cálculo y base de datos auxilia en la solución de problemas, trabajo de análisis y ordenamiento lógico. Las ayudas gráficas promueven la creatividad en el diseño y las presentaciones.

El software para el desarrollo de habilidades mentales trabaja en combinación de 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 de ejercicios los cuales, muchas veces, se evalúan de manera automatizada.

El **software** para la obtención de contenidos puede considerarse como un «libro electrónico», auxiliado de la posibilidad multimedia; su función es la presentación y transmisión de información.

⁵ Hace referencia a los programas y procedimientos utilizados en la computadora.

En general, los tres tipos de **software** trabajan tanto pensamiento lineal y convergente como lateral y divergente, todo dependerá del usuario en cuanto a manejo y conocimiento de los programas.

Así, podemos vislumbrar la necesidad de presentar los distintos tipos de programas informáticos como herramientas abiertas a infinidad de posibilidades, que pueden utilizarse mediante la exploración.

¿A qué nos referimos con ello? Muy sencillo: en un primer momento se trabaja con el pensamiento lineal o convergente (cuando damos instrucciones exactas a seguir para la utilización básica del **software**), pero se puede pasar al siguiente estadio de pensamiento si se le otorga al alumno la libertad de exploración y, con ello, se le permite desarrollar la parte lateral o divergente. La mayoría de las veces, los usuarios no llegan a este último, pues ocupan el **software** en un porcentaje mínimo de sus posibilidades.

En general, las experiencias de la tecnología en el ámbito escolar presentan un problema común: los profesores dan un uso limitado a ésta. Ello sucede, tal vez, porque en términos prácticos no se ha roto con el paradigma de la clase presencial.

Existe resistencia por parte del maestro y, consecuentemente, los alumnos no rompen con el hábito de hacer tareas a las que no les encuentran sentido, de pedir la copia de la lección y de recibir la información por parte del profesor, cuando el aprendizaje puede apoyarse en otros medios—como la computadora— para consultar y procesar el conocimiento de manera distinta.

Por otro lado, se debe pensar en el sistema operativo adecuado en el cual usar el programa informático elegido. En este momento existen: Microsoft, Macintosh y Linux.

Los dos primeros son sistemas cerrados con una **interface** amigable al usuario, mientras que Linux tiene la bondad de ser abierto. Por lo anterior, consideramos a este último como otro medio de estimular el pensamiento lateral o divergente a través de su exploración y utilización cotidiana.

Un elemento más a considerar son los recursos; es decir, ¿qué tan fácil resulta para las escuelas adquirir el **software** a bajo costo? El profesor necesita conocer y explotar al máximo los programas existentes en el colegio donde labora. Muchas veces, el problema educativo se reduce a un problema económico-administrativo: no hay presupuesto para comprar diversos tipos de **software**.

También nos encontramos, al estar enseñando de forma tradicional, con una nueva piedra en el camino: los conocimientos se han democratizado apoyados en las nuevas tecnologías, y uno de los aportes a los discentes en cuanto su aprendizaje es el desarrollo de los procesos de pensamiento encaminados a la fórmula aprender a aprender y aprender a pensar.

A manera de consideración final, la propuesta para los profesores es el enseñar a explorar, investigar, plantear problemas y solucionarlos a través de los distintos tipos de **software** existentes en el mercado, pues cada año aumentan los alumnos que han tenido un contacto previo con la computadora, sin embargo, no todos ellos han desarrollado los distintos tipos de pensamiento presentados en este trabajo.

Finalmente, el uso del **software** en apoyo al aprendizaje puede reportar ventajas como el tránsito del estudiante de usuario-consumidor a usuario-creador. Es decir, el alumno ya no trabaja de manera limitada y encuentra caminos para mejorar y simplificar su trabajo. La simplificación tiene como resultado ahorro de tiempo y esto, a su vez, puede ayudar a su utilización para la generación de nuevas ideas. Además, se estimula la investigación como forma de vida y no como un término abstracto estudiado de forma teórica en clases de metodología.

Los profesores necesitan tomar en cuenta el ilimitado potencial de los alumnos, muchas veces no desarrollado por diversos factores.

Así, todo programa informático puede convertirse en una herramienta cuyo potencial se encamine al impulso de habilidades de pensamiento, ya sea de forma explícita, es decir

creado para ello, o de forma implícita. Basta sugerir temáticas importantes en las primeras fases de manejo de los programas, y dar libertad para ayudar a la imaginación y la creatividad de los alumnos. ●

BIBLIOGRAFÍA

- ALESSI, Stephen M. y Stanley R. Trollip, *Multimedia for learning: Methods and development*, 3ª. Ed., Boston, Ed. Allyn and Bacon, 2001, 580 págs.
- AMESTOY DE SÁNCHEZ A. Margarita, *Desarrollo de habilidades del pensamiento: creatividad*, México, Ed. Trillas, 1991, 311 págs.
- DE BONO, Edward, *El pensamiento lateral: Manual de creatividad*. Barcelona: Paidós, 1986. 320 págs.
- Diccionario de la ciencias de la educación*, México: Santillana, 1993, 2 tomos.
- GARDNER, Howard. *La nueva ciencia de la mente: Historia de la revolución cognitiva*, España: Paidós, 2ª. Reimpre. 1992, 449 págs.
- JOHNSON-LAIRD, Philip N. *El ordenador y la mente*, Ed. Paidós, Barcelona, 1990, 407 págs.
- POOLE BERNARD J., *Tecnología educativa: Educar para la sociocultura de la comunicación y el conocimiento*; 2ª. Ed., Trad. Beatriz Martínez de Murguía, Ed, Mc-Graw-Hill, Madrid,1999, 390 págs.
- The software encyclopedia 1992 : *A guide for personal, professional and business users*, New Jersey : Bowker,1992, 2 v.
- UNDERWOOD, Jean D.M. y UNDERWOOD, Geoffrey, *Computers and learnig: Helping children acquire thinking skills*, Massachusetts: Blackwell, 1994, 209 págs.

IMPROVING TEACHER DEVELOPMENT AND TRAINING

Claudia Ortega Barba

Isabel Parés Gutiérrez

Mónica Villareal García

INTRODUCTION

Quality professional development for teachers has never been more important than it is today, as the challenges and expectations they face for high quality education increase constantly.

Professional development is a vital component for ongoing teacher education and it plays a central role on principals and teachers. This development is committed to improve teacher's instructional methods, their ability to adapt education to meet students needs, and their classrooms management skills; and the need to establish a professional culture that relies on shared beliefs about the importance of teaching and learning and that emphasizes teacher comradeship.

Guskey and *Sparks*¹ describe staff development in terms of: content, process and context. Their model provides a useful guide for principals to develop an ambitious plan for professional success.

A.- **Content**: Professional development activities provide teachers with useful tools to understand academic disciplines and pedagogical principles. These activities also help teachers to gain, the necessary new knowledge to adapt their practice to changing educational technology or to use the brain research to match the children need from diverse backgrounds.

To maximize usefulness, the content of professional development activities must be thoroughly grounded in the best available research on teaching learning leadership and best practices.

¹ GUSKY, TR and D. SPARKS. 1996. «Exploring the relationship between staff development and improvements in students learning». *Journal of Staff Development* 17 (4): p.34-38.

B.- **Process:** Whereas content describes the what of professional development, process refers to how the professional teacher develops. In other words, how activities are planned, organized, carried out and followed up.

A high degree of proficiency considers the teacher as an adult learner and applies what it is known about adult development, learning styles and ways the teacher goes as a learner. Professional development requires teachers and others professionals to work together, for example: participating in formal mentoring programs and net working with teachers in other schools, building skills in collaboration is often the prescribed approach. Skills in working with others are specially important if the aim of professional development efforts change. Effective professional development is also tailored for the value teacher career stages.

The effective professional development efforts are designed to engage teachers intellectually, socially and emotionally.

C.- **Context:** The context of professional development refers to the organization system and culture in which the activities occur. Context accounts for much of the success or failure of activities aimed to improving teaching. According to *Fullan*², considering the school culture is very important for professional development.

Optimal professional development is based on continuous improvement of three stages: individual, academic and organizational. Effective professional development also seek for a balance between meeting individual and organizational needs.

As we analyze teacher training and development, we will describe their differences. The idea of training is commonly associated with preparing someone to perform a task or role, usually but not necessarily, in a work setting. As such, it is a part of the boarder fields of human resources development.

² FULLAN, MG. 1995. «The limits and potential of professional development. In Professional development» in *Education: new paradigms and practices*. New York Teacher Colleague Press.

It may also be seen, however, as a specific element or outcome for more general process education.

Development, may be considered in a variety of levels: macro, meso and micro. «At macro level it has to do with nations and international relationships while the micro level is individual and personal. In between, the meso level has relevance for organizations and communities. All these levels are relevant to adult education and training, and have some connections between them»³.

Development is the most important process, through which every individual and organization grows, and can achieve its fullest potential in time. Education is a major contributor to this development process, because it affects not only knowledge and abilities, but also character, culture, aspiration and achievements.

TEACHER DEVELOPMENT AND TRAINING: TRAINING IN-SERVICE TEACHERS

A) Schools That Learn:

The idea of a school that learns has become increasingly important during the last few years by taking learning orientation and developing with together capabilities everyone in the system.

A school that learns is often an effective school. This term involves both individual and team work, and it will constantly enhance and expand awareness and capabilities of the people.

We must call upon teachers to act with greater autonomy, to draw their own conclusions, to lead as well as follow, to question difficult issues in a safe manner, and to risk failure so that they may build capabilities for future success. These are the skills that learning organizations, schools and communities demand.

Our view, at this point, is that learning disciplines offer genuine help for dealing with the dilemmas and pressures of *education today*:

³ TIGHT, Malcom. *Key concepts in adult education and training*. p.26.

- **Personal Mastery:** Personal mastery is the practice of articulating a coherent image of your personal view, along with a realistic assessment of the current reality of your life today. This produces a kind of innate tension which, when cultivated, can expand your capacity to make better decisions and to achieve the best possible results.

- **Shared Vision:** This collective discipline establishes a focus on mutual purposes. So people with common ideas can develop shared images to create the principles and guiding practices for getting what they want to obtain.

- **Mental Models:** This focuses on developing awareness of attitudes and perceptions that can also help us to define current reality. Since most mental models in education are often hidden from sight, one of the critical goals of a learning school is to develop the capability to talk safely and productively about dangerous and uncomfortable subjects.

- **Team Learning:** Means group interaction. Through the same techniques as dialogue and skillful discussion, small groups of people transform their collective thinking, and learn to mobilize their energies and actions to achieve common goals and an intelligence and ability greater than the individual's talents.

- **Systems Thinking:** People learn to better understand inter-dependency and change and so they are able to deal more effectively with forces that shape the consequences of their actions. Systems Thinking is about the behavior of feedback and complexity. It is a powerful practice for finding the leverage needed to get the most constructive change.

Organizational changes reduce fragmentation in teaching and other school services. These changes support the stronger relationships and deeper knowledge of learners that are essential to serious learning.

B) *Educational Technologies:*

Teachers can be trained to use communication and information technologies, but what for? There are two answers to solve this question.

First, the use of technology allows to manage distance contents. When teachers do not have enough time to attend a traditional classroom, they have other options like teaching on distance education and look for more information in other kind programs. This distance educational model represents a gap in time and space. Although learning can functionally occur in the absence of traditional classroom environments, the process is asynchronous.

Second, is that technology has always been present. Specifically, in school the technology has been used for teaching and learning. Therefore, it is important that the education professionals are trained on:

1. Capacity to work with informational systems.
2. Search digital material.
3. Know the different uses of computers: summary of information, communication, presentations, etc...
4. Use multimedia systems.
5. Practice ethics norms in the use of technology.
6. Use technology to increase the productivity on teaching.

C) Research as a key for teacher developing:

Schools that are trying to learn educational technologies to achieve their goals, need time to investigate about key concepts. For example: learning, education, competence, evaluation, quality, developing the curriculum, knowledge and skills, capability and enterprise, input and output experiences and others.

Several current efforts hold great promises to transform teaching: redesigning, initial teacher preparation, rethinking professional development, and involving teachers in research, collaborative inquiry and a standard-setting in the profession.

To increase research, it is essential to pay more attention to learning and cognition, as well as to have a dependable appreciation of content pedagogy and constructivist teaching.

A good way to investigate is to work in mixed groups,

composed by teacher educators, beginners and experienced teachers, so they can work on real problems of practice in learner-centered settings so they can develop a collective knowledge and common understanding about practice. The professional development that tests the effectively involved teachers, working directly with one another and with other experts over a continuous period of time on developing, testing and refining the use of new student curriculum.

It is important to understand that working on applied research could give teachers the key to solve every day problems in the classroom.

TEACHER COMPETENCES DEVELOPMENT

A vocational qualification is a statement of competence clearly relevant to work in, and intended to facilitate new employment opportunities, further education and training, issued by a recognized body to an individual. This statement of competence should incorporate the assessment of⁴:

- Skills to specify standards.
- Relevant knowledge and understanding.
- The ability to use skills and to apply knowledge and understanding to the performance of relevant tasks.

Competences in several countries⁵	
Key competences	Australia
Essential skills	New Zeland
Core skills	United Kingdom
Project and transfer oriented training	Germany
Employability skills	Canada
Work place know-how	United States

⁴ TIGHT, Malcom. *Key concepts in adult education and training*. p.120.

⁵ ÁLVAREZ, Luis. *La educación basada en competencias*; DIDAC. No. 36. p.26.

Competence is concerned about what people can do, rather than about what they know. This has several implications:

- First, if competence is concerned with doing then it must have a context.

- Second, competence is an outcome and it describes what someone can do. It does not describe their learning process, which the individual has undergone.

- Third, in order to measure reliability on someone's ability to do something, there must be clearly defined and widely accessible standards through which performance is measured and accredited.

- Fourth, competence is the measure of what people can do on a specific subject in time.

In teacher education, the learning process must be considered to reach their goals. So through competence they can achieve: the knowledge, aptitude, attitude and ability.

These are some of the competencies to be developed in a teacher training program:

- Listening to students.
- Journaling their work.
- Emmerging opportunities in their students.
- Evaluating student learning process.
- Curriculum development.
- Coaching.
- Studying educational cases.
- Team work.
- Action research.
- Finally, a crossed curriculum competence should be developed among all the professional work, and this is on-the-job learning.

QUALITY IN TEACHING

Nowadays the focus on quality education and training provided in many countries, like United States, Australia and The United Kingdom, have introduced some competency-based

systems through the formal concern that is internationally on its scope. Its impact can be seen upon all levels of provision, from school through further education and university to professional continued education.

In addition to quality, assurance, control, validation, examination and assessment, reference may also be found in quality audit, management, enhancement, circles and improvement teams.

Quality, like freedom and justice, is an elusive concept. We all have an instinctive understanding of what it means, but it is difficult to articulate. Quality is also a value-laden term: it is subjectively associated with what it is good.

It is also a contested concept which embodies tensions within itself. Those, in the idea of quality assessment, we can identify tensions between:

- The demands of external accountability and the process of internal improvement.
- The idea of goal standard and something that is «nearly» fit for its purpose.
- Criteria and norm referencing, for example: do we judge quality in terms of some absolute standards or in reference to our competitors?
- Assessment of inputs and-or outputs, of the whole education or training process.
- Cross disciplinary or discipline specific demands.
- Responsive or strategic approaches.

The quality of teaching not only depends on the qualities of those who join and stay, but also in the workplace factors. Teachers who feel unable to succeed with students, are more committed and effective than those who feel unsupported in their learning and in their practice. Those who can have access to teachers networks, enriched professional roles and collegial work, with feel more effective in gaining the knowledge when they need it to.

A) *Standards:*

Usually high standards reflect the knowledge and skills that citizens need in the 21st century. Schools are unlikely to achieve these standards, however, without greater investments on both, students and teachers, the opportunities to learn increase. But these investments in turn, are unlikely to occur without radical rethinking of how professional development fits in the overall organization of schooling, teaching and learning.

While there is growing consensus about what professional development should be sustained on and ongoing embedded in teachers daily activities, and connected to their work with students, current school structures and schedules make this virtually impossible in many schools. The master schedule –the grater of all possibilities in schools– must be changed before schools can afford to serious teaching and learning for both, students and teachers.

B) *Supervision:*

A survey on the literature reveals many definitions for supervision, each one unique on its parts and purposes. For example, at the custodial end of the continuing, supervision can be generally overseen and controlled, managing evaluated, or any activity in which the principal is involved in the process of running the school. A more humanistic definition suggests that the supervision of instructions is a multifaceted, interpersonal process that deals within teaching behavior such as curriculum, learning environments, grouping of students, teacher management and professional development.

In *Bolin* and *Panartitis* view «supervision is primarily concerned with improvement of classroom practice for the benefit of students regardless of what may be entailed»⁶.

Further Mc Quarrie and *Wood* stated: «the primary purpose of supervision is to help and support teachers as they adapt, adopt, and refined the instructional practices they are trying to implement in their classrooms»⁷.

⁶ BOLIN et PANARTITIS. *The 1992 year book of the Association for Supervision and Curriculum Development*. p.31.

⁷ MC QUARRIE et WOOD. *Supervision, staff development and evaluation connections*. p.91.

Some purposes that are useful in obtaining a quality supervision are:

1. Improving instruction.
2. Promoting effective teacher staff development.
3. Helping teachers to become aware of their teaching and its consequences for learners.
4. Enabling teachers to try out new instructional techniques in a safe supportive environment.
5. Fostering curriculum development.
6. Encouraging human relations.
7. Fostering teacher motivation.
8. Monitoring the teaching learning process to obtain the best results with students.
9. Providing a mechanism for teachers and supervisors to increase their understanding of the teaching learning process through collective inquiry with other professionals.

SEVERAL PROBLEMS WE HAVE FOUND

Teachers usually do not have enough time to investigate and to study on their own; this carries the big problem of short teacher development.

So, why do so many teachers subjects for which they have little background? Many assume that out-of-field teaching is a defect of poorly educated teachers and can be remedied by more rigorous standards for teaching education and training. Typically, those subscribing to this view, assume that the source of the problem lies on a lack of academic work course on teachers development.

Teacher development and training is a world wide problem because in many countries an enormous number of teachers work without a license. So they do not know the basic pedagogy contents to achieve a quality professional development. This is a problem that leads to a poor student approach.

CONCLUSIONS

- Every organization is product of how its members think and interact.
- Highly qualified teachers may actually become highly unqualified, if they are assigned to teach subjects for which they have little training or education.
- Teachers are expected not only to cover the curriculum but to create a bridge between the needs of each learner and the attainment of challenging learning goals.
- To improve student learning, schools will need structures and schedules that provide them with enough time for complex teaching and long-term relationships, conditions that give serious, on going assistance to learners.
- As a result of unlinking between curriculum and professional development, competence has emerged to solve this big problem.
- Finally, the quality of teaching depends not only on the qualities of those who enter and stay, but also on how workplace factors affect that teaching. ●

REFERENCES

- ÁLVAREZ, Luis. *La educación basada en competencias*; DIDAC. No. 36. México, 2000.
- BOLIN et PANARTITIS. *The 1992 year book of the Association for Supervision and Curriculum Development*. C. D. Glickman. Alexandria, Va: ASCD.
- FULLAND, MG. 1995. «The limits and potential of professional development» in *Professional development in education: new paradigms and practices*. New York Teacher Colleague Press.
- GUSKY, TR and D. SPARKS. 1996. *Exploring the relationship between staff development and improvements in students learning*. Journal of Staff Development 17 (4).
- MC QUARRIE et WOOD. *Supervision, staff development and evaluation connections*. Theory into Practice No. 30 (2). USA.
- PICCIANO, Anthony., *Distance learning: making connections across virtual space and time.*, Prentice Hall., Columbus Ohio., 2001., 253 p.
- SENGE, Peter. *La quinta disciplina*. Granica. México, 1993. 490 p.
- SIMONSON, Michael., et al., *Teaching and learning at a distance: foundations of distance education.*, Prentice Hall., Columbus Ohio., 2000., 241p.
- TIGHT, Malcom. *Key concepts in adult education and training*. Routledge. Great Britain 1996. 180 p.

PROBLEMAS Y OPORTUNIDADES EN EL ÁMBITO LABORAL Y SOCIAL QUE AFECTAN A LA MUJER DESPUÉS DE LOS 50 AÑOS DE EDAD

María Pliego Ballesteros

1. CRISIS LABORAL: DESPIDO, JUBILACIÓN, BÚSQUEDA

Dada la famosa globalización, las crisis económicas afectan a todo el mundo. El desempleo, los recortes de personal, las políticas de austeridad, han creado un ambiente de inseguridad que puede llegar a la angustia.

El miedo a perder el trabajo paraliza a muchos pesimistas: calculan que no vale la pena esforzarse si van a acabar despidiéndolos. Con esa actitud, lo más probable es que terminen como temen y, si bien les va, los liquiden. Pero por jugosa que sea la liquidación, se la van comiendo o gastando irresponsablemente y tardan en solicitar empleo en otras empresas o instituciones.

Algunos se dan cuenta que necesitan emprender por sí mismos un trabajo para mantener a su familia. Hay poca preparación empresarial y poco sentido de organización o de disciplina para ser uno mismo su propio jefe. Entonces, los insuficientes recursos para iniciar una empresa propia, se acaban cuando están cambiando diametralmente de giro en cada intento.

La mujer que trabaja también fuera de su casa, no se escapa de esta posibilidad. El sector femenino ha ido creciendo considerablemente ya sea porque un solo sueldo es insuficiente y hay que apoyar al marido, aún más cuando la edad de los hijos ya no requiere su asistencia constante; o bien porque desea practicar su profesión y contribuir al bien de la sociedad. Por tanto, el despido y la jubilación son realidades para las que hay que estar preparados y, así, llevarlos lo mejor posible.

Según se ha dicho, el despido y la jubilación llegan a

afectar tanto como la muerte de un ser querido y hasta deben ser tratados como un período de duelo.

Naturalmente, las personas que tienden a ser tradicionalistas –que les encanta y da seguridad lo que es previsible, siguiendo una rutina diaria, semanal, con períodos de descanso planeados con toda antelación y que, además, tienen hábitos de ahorro, etcétera– sufren más que quienes tienen un natural gitano: no echan raíces, les fascina el cambio por el cambio, gozan con las sorpresas que da la vida y se adecuan a las novedades sin trauma alguno. Lo malo es que estas últimas, por descuidar su previsión hacia el futuro, que puede no ser tan halagador, carecen de hábitos de ahorro y pueden encontrarse en una situación más desesperada.

Eso sí: ¡hay que huir de la depresión! A todos amenaza la depresión exógena –aquella que se genera en las circunstancias que nos rodean, o sea que no tiene una causa somatopsíquica– y hay que saber lidiar contra ella. El hombre es más proclive a padecerla porque se le acaba el mundo, si se le acaba su trabajo. Hay quienes se encaman, oscurecen su cuarto y se dejan llevar por la tristeza. A la mujer, en cambio, le puede afectar el paro involuntario tanto o más que al hombre, pero como alguien tiene que preparar los alimentos, lavar ropa, asear la casa, salir a comprar lo necesario..., saca fuerzas de flaqueza y puede superar una situación adversa con cierta eficiencia.

Es verdad que en el despido y aun en la jubilación, se nos puede meter la idea de que «ya no me quieren». Procuremos contrarrestarla para que no se convierta en obsesión. Viendo las cosas desde el punto de vista de quienes administran la institución donde trabajamos: necesitan gente joven, con empuje, con nuevas ideas, en quienes invertir en su perfeccionamiento para que sea redituable en una prospectiva a 20 ó 30 años.

Pero debemos dar un paso más y nada menos que *S.S. Juan Pablo II* nos conmina a ello: «Se trata de una tarea ardua

y que sólo es realizable aplicando el principio de solidaridad, del intercambio de generaciones, de ayuda recíproca (...) utilizando la aportación de experiencia, conocimientos y sabiduría (...). Hace falta (...) educar a las personas (...) durante toda su existencia, haciéndolas capaces de adaptarse a los cambios, cada vez más rápidos en el modo de vida y de trabajo. Una formación no sólo centrada en el hacer, sino y sobre todo, en el ser, atenta a los valores que hacen apreciar la vida en todas sus fases y en la aceptación tanto de las posibilidades como de los límites que tiene la vida (...). Si bien es cierto que, como dice la Biblia (Sal.12,15) la persona “todavía en su vejez produce fruto”, sigue siendo verdad que la tercera edad es una época de la vida en la que la persona es particularmente vulnerable, víctima de la fragilidad humana (...) y no sólo necesita ser atendida con los medios que ofrecen la ciencia y la técnica, sino también acompañados con competencia y amor, para que no se sientan un peso inútil y, lo que es peor, lleguen a desear y solicitar la muerte». (Carta del Papa a la Asamblea de la ONU en Madrid, sobre el envejecimiento. 3 abril 2002).

En caso de despido es aconsejable no cambiar los hábitos en cuanto a horarios para levantarse, tomar alimentos e irse a dormir. Incluso salir de casa a la misma hora, visitando lugares y personas con cuyas relaciones sea posible una nueva contratación, o estudiar sistemáticamente el mercado para lanzarse por cuenta propia, con ingenio, creatividad y entusiasmo. Es fácil decirlo, pero necesita uno de apoyos personales y financieros: ¡hay que buscarlos!

Existen cuestionarios sobre intereses y aptitudes, que orientan al sujeto a reflejar qué tanto coincide su querer con su poder. Por ejemplo, si su perfil de intereses señala como máximo las actividades al aire libre, pero se considera incapaz de renunciar a las comodidades ciudadanas, no concuerda su interés con lo que en realidad puede hacer; o por el contrario, habrá concordancia si le encanta leer obras literarias y asimismo se siente apto para redactar composiciones y artículos periodísticos.

Otros intereses pueden ser de orden mecánico, científico, persuasivo, artístico –musical, literario, plástico...–, servicio social, de oficina.

En una conferencia que escuché, aprendí gráficamente la importancia que tiene el autoconocimiento para la toma de decisiones y para saber hacia dónde enfocar prioritariamente la lucha personal para superarse:

Si se elabora un cuadro de doble entrada, en el que la horizontal simbolice el **poder** y la vertical el **querer**, puede uno autoevaluarse, según el tipo de trabajo del que se trate, cuantificando ambas líneas del 1 al 10. De este modo podríamos simplificar visualmente cuatro cuartilas, que denominaremos con las cuatro primeras letras del alfabeto:

QUERER		
	B	C
	A	D
		PODER

Quienes coincidan –con sus diferencias– en la cuartila A, «quieren poco y pueden poco». Necesitan con urgencia a alguien que les ayude a **ubicarse**. Esto es, tienen que definir qué es lo que verdaderamente les interesa y para qué son buenos. De lo contrario, es fácil que anden dando tumbos sin tener objetivos claros, y probablemente minusvalorándose, dejando de sacar partido a sus potencialidades.

Los que estén en la cuartila B, «quieren mucho pero pueden poco». Si realmente saben lo que quieren, lo que necesitan es **capacitarse** para poder lograr sus objetivos que sí tienen claros. Si no se sujetan a un plan de capacitación, se sentirán frustrados porque los rechazarán, por ineptos, en el tipo de trabajo al que aspiran.

Quienes estén en la cuartila C, son muy afortunados: «saben lo que quieren y lo pueden hacer». Con todo, es posible optimizar sus esfuerzos, ayudándoles a **organizarse** mejor. Un ejemplo de una gran mujer, es la *Madre Teresa de Calcuta*. Supo que su vocación era ayudar a los desamparados, brindándoles un hogar digno para vivir y para morir como personas. Se supo, también, impotente por sí misma para atender la demanda mundial de los menesterosos, pero se apoyó en la Omnipotencia Divina y con una fe que movía montañas, organizó a sus monjas, llamadas por Dios a caminar con su mismo espíritu, y fundó casas hogares en diferentes países.

La última cuartila, D, es la más difícil desde un punto de vista: «pueden mucho pero quieren poco». A las personas que se ubiquen allí, les ha pasado algo especial en la vida, que hay que enfrentar. Quizá tuvieron un jefe autoritario o se sintieron humillados por ser susceptibles, o porque en realidad fueron tratados injustamente y tienen poca capacidad de perdón. De todos modos dicen: «Yo podría mejorar en mi trabajo, pero no quiero hacerlo mientras tal persona ocupe un puesto que no le corresponde». Si no se les ayuda a superar esta dificultad, pueden amargarse la vida, fastidiar a quienes los rodean y no hacer uso de las capacidades que le fueron dadas, cayendo en el peligro que corrió aquel siervo perezoso que enterró su talento en vez de ponerlo a trabajar (Mt.25,25-30).

Después de diagnosticar lo que haya pasado a cada una de las personas que se encuentren en esta cuartila, hay que **motivarlas**, o sea, ayudarles a encontrar nuevos porqués para rendir a lo máximo en lo que saben y pueden hacer, no obstante las dificultades –subjetivas u objetivas– que encuentren. Las motivaciones extrínsecas y negativas son las más pobres, v.gr. el temor a ser castigados o privados de su trabajo, puede mover a algunos a reaccionar, pero como es un motivo pequeñito, pueden caer en la tentación de la hipocresía –aparentar que hacen lo que no hacen–. En cambio la

motivación intrínseca, positiva y trascendente, puede sacar de cualquier bache, por fuerte que sea. Esto es, trabajar cara a Dios y cara a los demás, por amor a lo que se hace y sabiendo la trascendencia –no sólo social sino eterna– de lo bien hecho, sí que puede animar a superar los obstáculos del camino.

Aunque el término **jubilación** se deriva de **júbilo**, hay muchas personas que se preparan a morir, como si se jubilaran de la vida, y no sólo de un determinado quehacer laboral. Influye mucho el ejemplo de quienes nos rodean, pero también el prepararse con lecturas, con terapias grupales bien llevadas, etcétera.

Los trámites prejubilatorios pueden brindarnos un tiempo de reflexión, de aquilatar la propia experiencia adquirida durante nuestros años de vida y de ejercicio profesional, y ayudarnos a abrir la mente para buscar otra manera de servir a los demás.

Ahora somos **expertas** (deriva de experiencia) en lo nuestro, y podemos aconsejar, orientar, guiar a otros a que empiecen donde nosotros terminamos, como si se tratara de una carrera de relevos. ¡Qué egoísmo manifestaría quien quisiera que a los otros les cueste igual o más trabajo adquirir los conocimientos o las habilidades que ahora posee! Un corazón receloso, resentido, poco generoso, cae en el solipsismo por no querer comunicar a los demás los propios logros.

En cambio, quien disfruta transmitiendo lo que la vida le ha enseñado, sea oralmente o por escrito, acrecienta su sabiduría al compartirla y logra un más alto grado de felicidad. Sentirse útil y necesario a los demás, nos mantiene vivos. Por el contrario, sentirse un estorbo y una carga, mata a cualquiera.

Por eso hay que preparar la jubilación: ¿qué te gustaría hacer cuando te jubiles?, ¿cómo vas a administrar tus ahorros y tu pensión?, ¿tienes ilusión por dar un giro a tu actividad, exigiéndote a ti mismo en horarios y resultados?

Existen países atrasados –por primermundistas que

parezcan– que maltratan a quienes consideran improductivos económicamente. Incluso llegaron a aceptar «leyes» inicuas que niegan la asistencia médica a quien ha cumplido 60 años: de ahí a la «legitimización» de la eutanasia no hubo más que un paso.

Tenemos que aprender de otros para no cometer sus mismos errores y para adecuar a nuestras circunstancias sus aciertos, como los de las culturas ancentrales –la romana en su apogeo y la teotihuacana– que veneraban a los ancianos y les confiaban el papel de consejeros de quienes gobernaban.

En fin, no podemos bajar la guardia y cansarnos de buscar lo que nos permita alcanzar la plenitud. La diferencia de enfoque en esta búsqueda, entre nuestros primeros pasos en el mundo laboral y lo que podrían ser nuestros últimos intentos en la ascensión a la cúspide de nuestra vida, está en que antes era más probable que nos quedáramos en ir tras el éxito –entiéndase el afán de poseer bienes materiales, de placer o bienestar, y de poder o prestigio, por el prestigio mismo–. Ahora esa carrera loca ha dejado su lugar a la búsqueda amorosa de la Verdad, la Belleza y el Bien. No *tener* más sino *ser* mejor, para *darnos* en el servicio amable a los demás.

Cuando las capacidades evidentes de que gozábamos lleguen a su ocaso, aún podemos seguir creciendo en libertad, amor y fe.

2. CRISIS SOCIAL: LOS JÓVENES, LOS IGUALES, LOS ANCIANOS

La crisis fronteriza de la adolescencia reside en que no se es ni infante ni joven; en que los adultos a veces tratan al adolescente como niño –cosa que les ofende infinitamente– y a veces les exigen como adultos –lo cual les molesta muchísimo–. La mujer en la década de los cincuenta y aún después, se siente también poco comprendida, en ocasiones empezando por sí misma. Tiene deseos de emprender, aventurarse, viajar, conocer, experimentar..., pero se da cuenta de que no son lo mismo «los tres Mosqueteros que 30 años después».

Si la luz de su conciencia es débil o está a punto de apagarse y dejar en tinieblas la línea nítida divisoria entre el bien y el mal, puede cometer auténticas locuras que van en detrimento de su persona y que dañan –a veces irreparablemente a quienes la rodean.

Los jóvenes se ríen y critican a fondo –a veces con razón–, las actitudes y comportamientos que no vienen al caso y que no concuerdan con la edad y la esperada madurez de la protagonista.

Pero también se da –aunque cuesta trabajo merecerlo– que la juventud busque el sabio consejo, la auténtica amistad de una persona mayor que demuestre con su prestigio humano y profesional, que está en mejores condiciones para comprender –porque ha pasado por situaciones similares– y para tener la prudencia de buscar diversas alternativas viables y correctas, que desenmarañen las situaciones conflictivas.

Quienes son madres, ojalá se sientan buscadas y valoradas por sus hijos. Cuántas veces prefieren éstos abrir su corazón con una tercera persona, cuando el conflicto justamente se da con la propia madre. Por eso es tan importante conservar la mente y el corazón joven, para evitar las llamadas «brechas generacionales» que son un modo de nombrar a quienes se encierran en sí mismos y no quieren abrirse a la Verdad y al Bien, detentados ya sea por un joven o por un adulto mayor.

En el trato con los contemporáneos, encuentra uno de todo: los centrados, maduros, comprensivos, interesados en la vida y en las personas; dan paz y contagian su serenidad. Uno busca su compañía, su consejo. Siempre tienen un punto de vista objetivo, son optimistas y nos abren horizontes positivos para reemprender nuestras actividades si estábamos medio atorados.

Otras compañías de nuestra misma edad nos parecen alocadas, sobre-estimuladas, jeraquizando el tener y el hacer por arriba del ser. Al perder la brújula, son capaces de vender su alma por una bagatela, por la emoción ilícita que les brinda

una aventurilla pasajera, por demostrarse que todavía tienen **sex-appeal**, y son capaces de provocar una gran pasión en pleno otoño. Las películas sobre este tema las ilustran y las trastornan, pues desean ser las protagonistas de una novela irreal que, al contravenir la ley natural, sólo deja vergüenza, hastío, amargura por haber sido engañadas, utilizadas o hasta usurpados de sus derechos y de su dignidad como personas.

Pero también las hay que dan dolor: su infraestima las lleva a no creerse merecedoras de nada. Todo las aflige, por todo piden perdón; hasta por existir. Son víctimas de una conciencia culpígena –de todo se echan la culpa– aunque también les puede dar por ir buscando culpables de cualquier cosa. Son dignas de lástima y eso es lo que quieren causar, a veces para mejor manipular –consciente o inconscientemente.

Entre estos dos extremos hay toda una gama de combinaciones. La verdad es que el negro o el blanco no se dan fácilmente en las personas. En cambio, abundan los grises y hay que saber matizar.

Repito que todos necesitamos ser ayudados y nadie puede salir adelante totalmente solo. Nuestro ser social nos vincula a unos con otros y nuestro ser creatural nos hace dependientes del mejor Amigo: Cristo nuestro Señor, que dijo claramente: «Sin mí, no podéis nada» (Jn. 15,5).

La verdadera amistad busca el bien del otro. Cuando dos personas se alían para hacer barbaridades, son cómplices y las dos tiran una de la otra hacia abajo. En masculino, se habla de los «amigotes», pero aunque se use despectivamente, se ensucia el vocablo que no cabe más que en el contexto de la benevolencia: (**bene-vólere**, querer el bien mutuo).

El tercer grupo de relaciones, el que guardamos con personas aún mayores que nosotros, también incide en nuestra ayuda o en nuestros detrimento. Hay viejitas encantadoras que rezuman comprensión, interés por la vida y la cultura; y con toda prudencia aconsejan en el momento oportuno, sin ponerse de ejemplo ni dictaminando **a priori** cómo nos va a

ir. Atienden nuestras cuitas y preocupaciones; se alegran con nuestras alegrías y lloran con nuestros sufrimientos. No viven para sí mismas: se vuelcan en los demás. Rezan, sonríen y dan gracias a Dios por como les ha ido en la vida. Su gratitud nos edifica y las envuelve en un clima positivo en el que una se siente atraída como por un imán poderoso.

Por el contrario, también las hay que destilan vinagre: es la amargura a la que conduce la falta de aceptación de sí mismas, de los demás y de la mayoría de las circunstancias por las que han atravesado. Todo es queja, acusaciones justas o injustas; les ha ido «mal en la feria». Pobrecitas. Producen lástima, compasión y –a la corta o a la larga– se van quedando solas, si es que no aceptan sugerencias o no están dispuestas a cambiar su actitud.

Es muy difícil juzgar, porque muchas veces no son tan culpables de su negativismo, puesto que ya están enfermas. Recuerdo a una señora en un asilo al que fuimos a prestar servicios con un pequeño grupo de alumnas –una de ellas especialmente guapa–. La señora en cuestión se dedicó a seguirla repitiendo: «Yo también fui bonita. Yo también fui bonita». En cambio otra, sonriente, ayudaba a las que iban en silla de ruedas; limpiaba la boca a quienes lo necesitaban, y cuando se trató de bailar y de cantar, estaba de lo más feliz, aplaude y aplaude.

¿Hasta qué punto podríamos afirmar que como es la vida, así es su final? Sólo Dios lo sabe, pero en lo que depende de nosotras, sí hay que prepararnos lo antes posible para no terminar en la locura y la desesperación.

3. MADUREZ

Lo más importante para que una mujer adulta afronte las crisis familiares, laborales o de cualquier otro tipo, reside en su actitud ante la vida.

Un signo de madurez es aceptar la realidad tal y como nos es dada, lo cual implica también utilizar nuestras capacidades

para mejorarla. Si hemos descubierto el sentido de la vida, viviendo una jerarquía de valores objetiva, podremos tener un proyecto de vida adecuado a nuestras circunstancias. Porque mientras tengamos proyectos, seremos jóvenes de espíritu. Quien vive del pasado sin ilusión por dejar el mundo mejor de lo que lo encontró, es un viejo, aunque tenga veinte años.

Por otro lado, la madurez es equilibrio: no debemos sacrificar lo familiar por lo laboral ni viceversa. Una mujer madura sabe sacar tiempo para su familia, su trabajo, su descanso, su vida cultural y social, logrando impregnarlo todo con sentido de trascendencia.

Transfiriendo una metáfora hindú que compara el ser humano con una manzana, tendremos cuidado de no quedarnos en la cáscara –bella y apetitosa para los sentidos–, sino que hincaremos la mordida en el mesocarpio –la pulpa sabrosa y alimenticia– y penetraremos hasta lo más íntimo del fruto: la semilla, para ser fecundos. La mujer o el hombre *cáscara* es quien se queda derrapando en superficialidades: vive frívolamente pendiente del dinero, del placer y del poder. Sus horizontes axiológicos se reducen a los valores económicos, físicos y sociales. Quien pueda y quiera dar un paso decisivo para ser profundo y congruente, buscará la Verdad, la Belleza y el Bien, es decir, hará vida propia los valores intelectuales, estéticos y morales. Pero sólo la mujer o el hombre con *vida interior* darán frutos de bendición. Quienes no se queden en lo sensible, ni siquiera en lo cultural, sino que se esfuercen mucho más y toquen fondo en su espíritu, se encontrarán con el Amor, con lo Divino, con lo que puede asegurar su trascendencia. ●

BIBLIOGRAFÍA

- ALVIRA, Tomás. *La alegría en la tercera edad*.
Editorial Minos. México.
- GODOY, Emma *Antes del alba y el atardecer*.
Ed. Jus. México 1979.
- ISAACS, David y GONZÁLO, Luis Ma. *Feliz tercera edad*.
Ed. Minos. México.
- MARTÍNEZ, Santiago. *Juventud y madurez*. Ed. Minos México.
- NANNEL, Carlos Ma. *Mujer de hoy y de siempre*.
Ed. Minos. México.
- SÁNCHEZ DE ARMELLA, Yvonne. *A los mayores*.
Ed. Minos. México.

EL QUÉ Y EL CÓMO DEL MENSAJE

Beatriz Quintanilla Madero

INTRODUCCIÓN

Los seres humanos somos sociales por naturaleza. No podemos vivir solos ni aislados de los demás. La persona no se realiza a sí misma más que en su relación con otros; tiene la maravillosa posibilidad de salir de sí y acercarse al otro, de compartir la propia vida.

No podemos evaluarnos a nosotros mismos ni completar nuestro *yo* si no es en la alteridad.

Por ello, uno de los principales aspectos que caracterizan al ser humano es su capacidad para comunicarse con sus semejantes. Esta comunicación se inicia desde el primer momento de nuestra existencia. Así, la vida se mantiene a través de la comunicación del feto con la madre, y posteriormente, esta necesidad del otro es permanente y se expresa en nuestra interrelación con los demás.

A lo largo de la vida, la comunicación, se dará a distintos niveles y en diferentes circunstancias, pero se da todo el tiempo. Una persona incapaz de comunicarse, vive aislada y es tremendamente infeliz. Esta capacidad y necesidad de comunicarnos, se manifiesta actualmente, de un modo mucho más patente, por el gran desarrollo que se ha dado justamente en este nivel: el desarrollo de los medios de comunicación.

Éstos, han existido siempre, como una necesidad innata del ser humano para comunicarse con los demás. Y así encontramos que, aun en las sociedades primitivas, se expresó esta necesidad a través de medios rudimentarios como escribir en piedras, utilizar glifos o dibujos sencillos en distintos medios, señales de humo, tambores u otros instrumentos como caracoles o cuernos con los que hacer ruido y enviar un mensaje a otros. Estos mensajes muchas veces tenían una connotación

de supervivencia, para poder advertir a otros de un probable peligro. Posteriormente, se enviaron mensajes a través de correos personales, o «propios», ya sea transmitiendo un mensaje oralmente o a través de algún medio escrito. En las culturas antiguas, existían figuras encargadas de dar a conocer distintos acontecimientos a la sociedad (los juglares, por ejemplo, que transmitían las epopeyas de los héroes, oralmente, a través de canciones).

La necesidad de estar en contacto, sobre todo cuando se está lejos del lugar de residencia o en caso de guerra, para mandar mensajes de un lado a otro y estar informado, hace que la comunicación sea algo de gran importancia. El correo se vuelve cada vez más necesario, y se estudian e inventan nuevos medios para que la comunicación se realice cada vez más rápidamente.

En el siglo XV, nace la imprenta de tipos móviles (inventada por *Gutenberg*, en Alemania), lo cual permite que un solo mensaje o un libro pueda ser copiado miles de veces con mucha rapidez, de modo que su información llegue al mayor número posible de personas y en menor tiempo. El primer libro editado en la imprenta de *Gutenberg* fue la «Biblia», con una primera edición de 180 ejemplares, y sorprendió al mundo de su época presentando su obra en la feria de Francfort en 1455. Es interesante pensar que las primeras palabras impresas son aquellas con las que empieza el Génesis: ***In principio Deus creavit caelum et terram.***

El nacimiento de la imprenta posibilita también el periódico o la prensa, cuya influencia es tan poderosa, que a veces basta con que una noticia salga en un determinado periódico o en una sección del periódico, para que esa información adquiera trascendencia, o bien, pase totalmente inadvertida.

Los sistemas de correo se van volviendo cada vez más rápidos y sofisticados a la vez que mejoran los medios de transporte. Incluso se podría afirmar, que la rapidez y la organización del sistema de correos de un país es, hasta cierto

punto, indicativo del nivel sociocultural y del desarrollo alcanzado por ese país.

Actualmente, las empresas de mensajería y paquetería rápidas han florecido a tal grado que muchas dedicadas a llevar correspondencia, de un lado a otro, cuentan no sólo con medios de transporte terrestre propios, sino incluso con flotas de aviones para llevar a cabo su cometido con mucha mayor rapidez.

El descubrimiento del teléfono, radio y telégrafo, constituyen toda una revolución tecnológica y abren un inmenso panorama a la posibilidad de la comunicación interpersonal a unas distancias increíbles y a tiempo real.

El acelerado desarrollo tecnológico al que asistimos, nos ha hecho testigos del nacimiento de otras tecnologías que nuestros antepasados, de principios del siglo XX, ni siquiera soñaron. Así, hemos visto surgir, como hongos después de una tormenta, toda clase de aparatos electrónicos diseñados con este fin: teléfonos, *paggers*, radios, computadoras, *walkie-talkies*, télex, faxes, y más recientemente, teléfonos celulares o «móviles», el *e-mail* e Internet que utilizamos de hecho todos los días, pero de los cuales no sabemos realmente ni siquiera cómo funcionan. Tenemos alguna «idea», e incluso sabemos que la comunicación es «vía satélite», pero en la realidad entendemos poco de eso, y sin embargo, han llegado a convertirse en una necesidad para todos. En efecto, cualquiera de nosotros ya no se plantea siquiera la posibilidad de quedarse incomunicado en un pueblo en el que no existe teléfono, porque puede comunicarse a través de su propio teléfono celular o «móvil».

Hoy, los niños y adolescentes han nacido con toda esta tecnología a su alrededor y es probable que ni siquiera se planteen nunca «el porqué y el cómo del mensaje». Para ellos, será natural comunicarse en tiempo real utilizando todo tipo de *device* electrónica portátil con cualquier persona que se encuentre en cualquier parte del mundo y lo percibirán como algo que ha existido «desde siempre».

Actualmente, los niños utilizan con toda naturalidad el *e-mail* y el *ICQ* para «chatear», y es posible que nunca en su vida hayan escrito o enviado una carta en papel, en sobre y con un sello de correos. Es parte de su realidad «normal» y cotidiana, del mismo modo que para nosotros la luz eléctrica ha formado parte de esa realidad normal y cotidiana. Y este fenómeno –la posibilidad de que se dé una comunicación interpersonal rápida y en tiempo real, a través de cualquiera de estas tecnologías, o a través de Internet, en muchos casos con gente que ni siquiera conocemos–, constituye un manifestación social de gran trascendencia para la humanidad, probablemente tan importante como el descubrimiento de la imprenta y la luz eléctrica.

Por otro lado, no sólo ha sido posible la transmisión de información, sino la transmisión de la *imagen* a través primero de la fotografía, y posteriormente, de la televisión y el cine. Esto implica que los usos, costumbres, modos culturales, modas, lugares, ciudades, etcétera, tanto reales como inventadas, podemos observarlas con nuestros propios ojos. La mayor parte de las personas, podemos de esta forma «conocer» realidades que ni siquiera imaginamos y que, probablemente, no conoceríamos de otra manera, en todos los días de nuestra vida. La necesidad de transmitir lo que el hombre ve, el mundo que lo rodea, también está presente en la historia de la humanidad. En épocas anteriores, esta necesidad fue expresada a través de la pintura, que constituye no sólo obras de arte, sino documentos históricos de gran importancia para conocer cómo vivían nuestros antepasados.

La imagen transmite una gran cantidad de información, y también un tipo de información que no puede explicarse brevemente y con precisión a través de las palabras. Con una imagen se consigue subrayar una noticia, ilustrar un ambiente, conocer a una persona, entender un entorno, de manera inmediata y no sucesiva, como ocurre con el lenguaje oral. La gran cantidad de imágenes ofrecidas actualmente, a través de

todos los medios de comunicación y publicidad, pueden contaminar nuestra imaginación y distraer nuestro pensamiento, llenándonos de imágenes que no podemos digerir, y por ello, es necesario intentar «filtrar» ese bombardeo constante, para no dispersar nuestra atención.

A mi modo de ver, la trascendencia de todo esto es doble: por un lado, la posibilidad real y actual de comunicarnos a todas partes, desde cualquier lugar y a gran velocidad, teniendo acceso a todo tipo de información que llega desde cualquier lugar del mundo, es una herramienta con la que ni siquiera se nos hubiera ocurrido soñar. Pero, ¿cuáles serán a corto y a largo plazo las consecuencias de estas posibilidades? Creo que aún es pronto para sacar conclusiones, y serán consecuencias sobre todo a nivel global, a nivel sociológico que modificarán –y de hecho ya están modificando– nuestro concepto sobre el mundo, sobre la cultura, sobre la información en sí. Lo que sí será, y es ya un hecho, es que una persona que no consiga estar «conectada», que no sepa utilizar Internet y todo lo que de éste deriva: **e-mail**, **chats**, conferencias interactivas, estudios virtuales a través de la **Web**, búsqueda de documentación, noticias, etcétera, y que no sepa hablar inglés (porque con el Internet, el inglés se ha convertido ahora más que nunca en una herramienta importante), es una persona que se está quedando atrás, aislada, incomunicada, y que en cuanto al acceso a este modo de comunicación de la cultura, si no entra en la «onda» de la información tecnologizada, es como si fuese un analfabeta.

Además, será más difícil aprender a escoger qué es lo que realmente vale la pena, por la gran cantidad de información que nos llega o a la que podemos tener acceso. Es necesario poseer filtros potentes (no sólo filtros que ponga la compañía que nos conecta a Internet, como los que sirven para restringir a los niños el acceso a cierto tipo de **sites** pornográficos), filtros personales, para que nuestra cultura no se convierta en una cultura «chatarra» o virtual. La globalización de la

información, por otra parte, también puede afectar la identidad cultural. Se puede dar un proceso de inculturación, en la que empezamos a importar modos de ver la vida que no son propios ni de nuestra cultura ni de nuestras tradiciones, desdibujando así las diferencias entre los pueblos que son las que enriquecen el patrimonio cultural mundial.

Muchas veces nos queda la impresión, al utilizar los medios de información, que más que comunicarnos lo que obtenemos es un exceso de información que no podemos digerir. La información no digerida, no comunica. No nos dice nada. No toda información es un mensaje. Ni todo mundo captará el mensaje que se intenta comunicar. A veces, el bombardeo continuo de información puede incluso entorpecer el proceso de comunicación en vez de favorecerlo.

Por otro lado, ¿cuáles son las consecuencias de estas posibilidades a nivel personal? Muchas y variadas. Algunas muy positivas. Se puede estar en contacto con nuestro mundo más personal: casa, familia, amigos, trabajo. La rapidez de la comunicación facilita la solución de problemas, planeación e, incluso, posibilidad de trabajar desde la casa evitando traslados innecesarios. Podemos acompañar y sentirnos acompañados por las personas que están lejos de nosotros, que viven en otro país o que tienen que realizar un viaje. Otras consecuencias pueden ser negativas: se puede estar más interesado en la comunicación a través del aparato electrónico que en la comunicación con la persona que tenemos enfrente de nosotros, aislándolos de nuestro mundo real y de la gente con la que tenemos que convivir. Podemos convertirnos en personas que, a la vez que quieren comunicarse con los demás, paradójicamente se vuelven incapaces de llevar a cabo una comunicación real, personal, íntima con quienes realmente constituyen nuestro mundo inmediato y están con nosotros, enfrente de nosotros. De este modo, la necesidad de comunicación se torna, de alguna manera, algo que no nos permite ver nuestro mundo inmediato y concreto. Construimos para

nosotros mismos una especie de realidad «virtual» que nos envuelve en un mundo irreal y del cual es cada vez más difícil salir.

Así, observamos en algunos países, sobre todo en Europa, que la gente está aislada. Cada quien va a lo suyo y, sin embargo, carga con todo tipo de aparatos para poder estar «comunicado» en todo momento. En algunos lugares, incluso en los restaurantes, vemos amigos, matrimonios o familias que no hablan entre sí, que en principio se han reunido para compartir algo, pero cada comensal habla a través de su teléfono celular con otras personas. O vemos a la gente joven (y no tan joven), pegada al Internet, buscando información que probablemente no le sirve para nada, o jugando y «chateando» incluso con gente desconocida.

¿Qué implicaciones tendrá esto a futuro? ¿Qué consecuencias psicológicas traerá a la larga? ¿Viviremos en un mundo virtual, constituido solamente por aquellos individuos que nos agradan, o que nos llaman la atención, pero que no inciden en nuestra vida diaria ni nos comprometen? ¿Nuestra comunicación se reducirá a aquellos personajes que sacamos de la red y que podemos meter o sacar de nuestro mundo a voluntad, cambiando la contraseña? ¿Será, o es ya, el Internet, un medio a través del cual, personas tímidas, con incapacidad para la comunicación de tú a tú, o con fobia social, pueden esconderse tras el anonimato de un apodo o de un nombre electrónico? ¿Cuál será la concepción del mundo que tendrán los niños que han nacido con el Internet? ¿Nos podremos fiar de que la información recibida es verdadera? ¿Se podrá manipular a tal grado la información que no podamos distinguir cuáles son las fuentes históricas reales de las virtuales? ¿Seguiremos teniendo vida privada o la tecnología llegará tan lejos como planteó *George Orwell* en su célebre novela «1984», que a través del sistema de comunicación se podía monitorear la vida de todos los ciudadanos, especialmente de aquéllos en los que el gobierno tenía especial interés? ¿Será posible que algún día vivamos sólo dentro de una realidad virtual,

controlada por una inteligencia artificial como sugiere la película «Matrix»?

Éstas y muchas otras preguntas podemos hacernos. Sin embargo, este gran desarrollo tecnológico alcanzado –y que seguirá desarrollándose siempre–, no es otra cosa que la expresión de esa gran necesidad humana: la necesidad de comunicarnos con nuestros semejantes. No solamente con los más cercanos, sino con todos. Pero justamente, por todo lo dicho anteriormente, me parece necesario estudiar la comunicación interpersonal, de tú a tú. Esta comunicación interpersonal, de tú a tú, cara a cara, persona a persona, ya sea oral o escrita es la *forma básica* de comunicación entre los seres humanos, y es la forma de comunicación que nos enseña a relacionarnos con los otros, comunicando nuestras vivencias y nuestra intimidad a una persona semejante, a alguien *igual a mí* –no a una máquina o a una mascota– y que a su vez comunica y expresa su propia intimidad, haciendo que la comunicación sea una comunicación cercana, íntima, necesaria, real. La comunicación de tú a tú es la forma más natural de comunicarnos con los demás y sobre la cual podremos establecer muchos otros tipos de interrelación, más eficaz en la medida en la que esta forma de comunicación básica sea comprendida, valorada y bien utilizada.

COMUNICACIÓN INTERPERSONAL

La comunicación interpersonal es la *transmisión de información entre dos personas*, y de un modo más amplio, *entre una persona y un grupo de personas*. Este tipo de comunicación es el más básico y, en principio, trata de comunicar no solamente contenidos objetivos, sino también contenidos subjetivos. Es decir, se trata de establecer, sobre todo, una relación *intersubjetiva*, en la que exista un intercambio de conocimientos, pero sobre todo, de contenidos humanos provenientes de la propia experiencia personal y de nuestra intimidad. La relación interpersonal es un tipo de

comunicación *exclusivamente humana*. En efecto, sólo puede comunicar intimidad un ser capaz de poseer intimidad, y sólo está en condiciones de comprender esa intimidad otro ser que a su vez tenga intimidad, posea interioridad. Tener intimidad, interioridad, quiere decir que podemos conocer lo que conocemos y reflexionar sobre ello, haciendo de nuestra vida una experiencia única y diferente a la de los demás. Los animales no tienen intimidad, por lo que no se puede establecer una relación *personal* con una mascota, por ejemplo, por muy querida que ésta sea, y mucho menos con un ser inanimado, como sería una máquina (aunque sea muy sofisticada), pues con la mascota al menos se tiene en común el que tanto el ser humano como el animal son seres vivos.

DEFINICIÓN

La comunicación interpersonal es un proceso de interacción circular que incluye:

- La expresión de un fenómeno interior por parte de una persona.
- La observación de que tal acción expresiva ha sido percibida por otra persona (e interpretada) y convertida en mensaje¹.

Es decir, existe un *emisor*: la persona que transmite una información; y un *receptor*: quien recibe, capta e interpreta la información. Ésta, suele expresarse de manera intencional con el fin de transmitirla a otra persona. Si no quiero dar a conocer mi interioridad, no la comunico. Los contenidos que se comunican tienen diversas características. No se comunica siempre lo mismo ni se da a todos la misma información. Los contenidos pueden ser muy personales –si se refieren a nuestras vivencias y sentimientos más íntimos– o conocimientos personales expresados con el fin de enseñar y transmitir la cultura. Las vivencias más interiores serán comunicadas sólo a aquellos que consideramos más cercanos; en cambio, la

¹ PÉREZ-GASPAR, M., «Relación médico-enfermo. 1. Modelos de relación médico-enfermo» en: *Manual del Residente de Psiquiatría*. Sociedad Española de Psiquiatría. www.sepsiquiatria/manual/a3.htm

mayor parte del tiempo intercambiamos información que incluso puede resultarnos neutra.

Aquí advertimos un primer punto importante: no basta que una persona exprese una información, es necesario que otra la perciba e interprete para que la información pueda convertirse en *mensaje*. Podemos afirmar, entonces, que una información constituye un mensaje sólo cuando ha sido percibida e interpretada por otra persona. Si la información no es percibida, no se establece ninguna comunicación o la comunicación es defectuosa.

Por lo tanto, no toda la información que nos llega es un mensaje. Al menos, no se convierte en mensaje para todas las personas. Es sólo un mensaje cuando se capta la información, y tal información *quiere decir algo para mí*. Por ello, podemos observar que en muchas ocasiones, aunque estemos rodeados de información, no captamos el mensaje o lo captamos mal, con distorsiones. Y también, a veces, no logramos expresar lo que queremos decir a otra persona, y esto dificulta la comunicación entre ambas. Por eso, la comunicación es un proceso *circular*: no basta que alguien envíe una información, es necesario que haya otro que a su vez la reciba, la capte y sea capaz de convertirla en mensaje, para que éste pueda responder a su vez estableciendo así un *diálogo*. De este modo queda completo el círculo.

La comunicación interpersonal básica, es la que intenta expresar las propias necesidades o vivencias interiores para que sean captadas por otro. La comunicación interpersonal así entendida es, por lo tanto, una necesidad. Si el otro no puede entender lo que pienso, lo que quiero, lo que me hace falta, lo que siento, no puedo satisfacer estas necesidades aunque haya expresado la información.

Esto es porque la comunicación interpersonal tiene por lo menos **dos aspectos**:

- Uno de **contenido**: que es lo que se dice o se expresa, casi siempre, a través del canal verbal (o digital).

•Uno **relacional**: referido al modo como el contenido se dice o se expresa. Se estudian las indicaciones sobre cómo debe ser la relación de las personas que se están comunicando en el proceso comunicativo. El *cómo*: casi siempre se expresa de una forma no verbal a través del sistema llamado analógico.

FORMAS DE COMUNICACIÓN INTERPERSONAL

Existen por lo menos dos formas de transmitir la información entre dos personas. *Verbal*: es todo lo que se dice o expresa; utiliza la *palabra oral o escrita*. *No-verbal*: referido a todo lo que acompaña a lo dicho o expresado sin utilizar palabras. A la forma verbal también se le llama digital y a la no-verbal se le llama *analógica*.

Forma verbal o digital: Se llama digital o dígito al hecho de que la relación entre la información y los signos con que se expresa, mediante el lenguaje, es arbitraria o modificable². En efecto, los signos del lenguaje humano son elegidos o producidos por el hombre de manera deliberada, y por ello, cada idioma emplea diferentes palabras para referirse a una misma realidad o pueden utilizarse los mismos términos para designar distintos objetos. Por ejemplo un *ratón* puede ser un animal o un instrumento de la computadora. Lo que es natural en el hombre es hablar, no el lenguaje. El lenguaje que se habla no resulta del instinto sino que es algo cultural, una convención que debe aprenderse³.

En este sentido, los seres humanos, al nacer, tenemos la capacidad de aprender cualquier idioma, pues estamos aún indeterminados y nuestros sentidos están capacitados para captar todos los sonidos de cualquier idioma y reproducirlos. Conforme somos educados en una determinada cultura, que tiene su propio idioma, la capacidad ilimitada que poseíamos se disminuye y limita al número específico de sonidos de ese idioma. Por eso cuando aprendemos otro idioma, siendo

² cfr. PÉREZ-GASPAR, M.: *op. cit.*

³ cfr. YEPES STORK, R. y ARANGUREN ECHEVARRÍA, J.: *Fundamentos de Antropología. Un ideal de la excelencia humana*. 4ª ed. EUNSA. España, 1999.

mayores, nos cuesta más trabajo captar sus sonidos y reproducirlos. Al estudiar un idioma estamos aprendiendo también el lenguaje de una determinada cultura. El lenguaje humano, independientemente del idioma utilizado, nos capacita para comunicar un número de mensajes ilimitado. El lenguaje verbal no recurre a analogías (entendiendo por analogía lo que describiremos a continuación)⁴.

Forma no verbal o **analógica**: se le llama al modo de comunicación interpersonal en el que no se utiliza la palabra escrita o hablada. Su forma de expresión, sin embargo, guarda alguna relación con la información que se comunica. Dentro de esta forma de comunicación incluimos todo aquello que se considera comunicación no verbal: signos no lingüísticos.

El lenguaje no verbal está constituido de manera genérica por la *conducta no verbal*. Ésta, incluye todas las conductas manifestadas por un individuo diferentes al contenido actual del lenguaje. La conducta no verbal puede subdividirse en *comunicaciones no verbales* y actividades no verbales. En la comunicación no verbal se utiliza un símbolo comúnmente aceptado que está asociado a un significado específico en esa determinada cultura. Por ejemplo: el hacer un gesto con la mano que tenga un claro significado positivo o negativo. Cuando alguien se coloca a la orilla de la carretera con el pulgar levantado y el resto de los dedos cerrados sobre la mano, significa claramente –en la mayoría de los países occidentales–, que pide le recojan y lleven a algún sitio porque no tiene otro modo de transporte. Está pidiendo un «aventón» (o haciendo «autostop»). Y así, hay gestos que sin palabras, poseen para nosotros un significado concreto.

⁴ El lenguaje de los animales, contrariamente al lenguaje humano, se llama icónico. Es decir: «tiene una relación simple y directa entre el signo y el mensaje, resultado de un determinado estado orgánico del individuo. El hombre es también capaz de usar lenguaje icónico (el bebé, al llorar, emplea este tipo de lenguaje: señala hambre, miedo, situaciones muy básicas e identificables)». En este tipo de lenguaje no cabe la posibilidad de formar nuevas proposiciones. «Los animales, (...) sólo emiten un número fijo y limitado de mensajes, siempre iguales» (cfr. Yepes & Aranguren: *op.cit.*).

En la actividad no verbal, la conducta manifiesta no tiene un significado simple comúnmente aceptado, y el que envía el mensaje puede incluso no ser consciente de estar tratando de transmitir un mensaje. Estas actividades pueden tener muchos significados distintos y la interpretación inferida resultar equivocada. Por ejemplo, si vemos a una persona fumando un cigarrillo tras otro sin parar, podremos inferir que esta conducta obedece a un estado interno de ansiedad, pero también puede ser que esa conducta sea la expresión de una necesidad física creada por hábito. Por tanto, hay que ser prudentes antes de asumir que uno «sabe» el significado de la actividad no verbal⁵.

La *comunicación no verbal* puede ser descifrada de un modo relativamente fácil, incluso interculturalmente, pues hay algunos tipos de comunicación no verbal que significan lo mismo prácticamente en todas las culturas: llanto, risa, sonrisa, expresión de miedo o de dolor, etcétera; mientras que las *actividades no verbales* deben ser interpretadas con precaución, pues puede haber más de un proceso responsable de esa conducta. Algunos creen que pueden leer a una persona como si fuese un libro. El concepto de *body language* también sugiere que las actividades no verbales están mucho más codificadas de lo que en realidad está esa conducta.

Sin embargo, hay que tener presente que los elementos no verbales raramente funcionan como unidades aisladas. No deben sacarse conclusiones basándose sólo en canales singulares, pues los resultados pueden ser artificiales. Es mejor un acercamiento funcional que intente estudiar todos los elementos no verbales actuando al unísono.

CONGRUENCIA DEL MENSAJE

Un mensaje es *congruente* cuando los dos canales –el verbal y el no-verbal– refuerzan el mismo significado; y es

⁵ SHEA, S.C.: *Psychiatric Interviewing. The Art of Understanding*. W.B. Saunders Company. Philadelphia, USA, 1988.

incongruente cuando la relación entre ellos cambia el significado del mensaje que propone la comunicación digital, es decir, lo descalifica. Habitualmente, los aspectos relacionales se ponen en marcha de modo «automático» y se focaliza la atención únicamente en los aspectos relativos al contenido⁶. El canal no-verbal suele ser más espontáneo y, por eso, es más difícil de controlar conscientemente. De este modo, si queremos expresar nuestro enfado ante una determinada situación, habitualmente lo expresamos no sólo con lo que decimos expresamente con palabras, sino también, y de un modo más automático, con los gestos, el movimiento de nuestro cuerpo, el volumen y el tono de voz que utilizamos... Lo mismo ocurre cuando estamos tristes, no sólo decimos que estamos tristes, sino que nuestro lenguaje no verbal acompaña lo que decimos, lo que puede manifestarse incluso a través del llanto, de tal forma, que aun alguien que no nos está oyendo, por los gestos que observa puede determinar con bastante precisión cuál es, en ese momento, nuestro estado de ánimo. En los ejemplos anteriores, el mensaje es congruente porque ambas formas de comunicación están complementándose entre sí. Pero en otros, nuestra actitud descalifica nuestras palabras, por ejemplo: si decimos a una persona que nos interesa mucho lo que nos narra, pero a la vez estamos mirando la televisión, no buscamos el contacto visual, estamos realizando otras cosas al mismo tiempo, y en definitiva no le prestamos atención, aunque con las palabras declaramos que nos interesa lo que dice, con nuestro lenguaje no verbal indicamos lo contrario, y el mensaje que enviamos no es congruente y no convence.

ELEMENTOS DEL LENGUAJE NO VERBAL

Los elementos que constituyen el lenguaje no verbal son distintos y complementarios entre sí. No debe atenderse sólo

⁶ Cfr. PÉREZ-GASPAR: *op. cit.*

a uno de ellos pues se corre el riesgo de llegar a conclusiones falsas o a malinterpretar el mensaje. Los elementos de la forma no verbal son: **proxémica**, **kinesis**, **paralingüística** y **características generales del sujeto**.

- La proxémica estudia las distancias entre las personas al momento de comunicarse. Para cada tipo de comunicación se aceptan distancias distintas. No guardamos la misma lejanía en una entrevista de trabajo, que en una conversación con un amigo o en un encuentro con una persona más íntima. En cada cultura, las distancias aceptadas son diferentes, y lo que en una cultura puede ser aceptable, en otra podría considerarse una intromisión injusta en el propio espacio personal.

La proxémica fue descrita por *Edward T. Hall*, quien afirmaba que en la comunicación interpersonal, el 10% está constituido por palabras y el 90% respondía a una cultura gramatical escondida. En ese 90% se encuentra una amalgama de sentimientos, retroalimentación, sabiduría local, ritmos culturales, modos para evitar la confrontación y formas inconscientes sobre cómo trabaja el mundo. Cuando tratamos de comunicarnos sólo con palabras, los resultados pueden ir desde lo humorístico hasta lo destructivo⁷.

- También se ha estudiado, desde la proxémica, el estudio del espacio en una habitación y el modo como deben distribuirse los objetos en dicho espacio. Por ejemplo, cómo disponer una sala, una oficina, un despacho; qué distancia debe existir entre la silla del entrevistador y el entrevistado; cuál es el mejor ángulo entre ellas; o qué efecto tiene el que el principal negociador o el conferencista ocupen una posición más alta que el resto de los asistentes.

Lo más útil es saber guardar la distancia interpersonal correcta, adecuada a cada tipo de situación y respetar el «espacio vital» de cada persona, para esté cómoda y se facilite la comunicación. Para ello, es conveniente enterarnos de los usos

⁷ HALL, E.T. *The Hidden Dimension*. New York. Doubleday and Company, 1966.

comunes en la cultura en la que nos desenvolvemos, el protocolo para cada tipo de situación, y en caso de que vayamos a otro país, saber qué es lo correcto en ese lugar.

- **La kinesis** es el estudio del cuerpo en movimiento. Aquí se toman en cuenta posturas, gestos, movimientos corporales, expresiones faciales, movimientos y conductas de los ojos, etcétera. Es el estudio de cómo mueve la gente las partes de su cuerpo en el espacio, intentando entender por qué se llevan a cabo tales movimientos⁸.

Este lenguaje se entiende fácilmente, aunque no siempre quiere decir lo que nosotros interpretamos. La mirada, por ejemplo, es fácil de captar incluso por los niños. Quién no ha oído decir a alguno, o tal vez lo ha llegado a decir uno mismo: «¡Mamá, dile a mi hermano que no me moleste!». A lo que la madre responde, sorprendida: «¡Pero si no te está haciendo nada!», y el niño contesta: «Sí: ¡me está mirando!». ¿O cuántas veces hemos sentido la mirada de otra persona sobre nosotros y podemos interpretarla como una mirada dulce, cariñosa, o por el contrario, amenazadora e inquietante?

Freud decía que «cualquiera que tenga ojos para ver y oídos para oír, puede estar convencido de que ningún mortal puede guardar un secreto. Si sus labios permanecen silenciosos, está hablando con la punta de sus dedos; y se traiciona a sí mismo sin que pueda evitar que la denuncia fluya por cada uno de sus poros»⁹.

- **Aspectos paralingüísticos o paralingüística**: Se centra en cómo son enviados los mensajes. Incluye el tono de voz, su volumen, acento, ritmo, pausas, vocalizaciones, la

⁸ El primero en elaborar el estudio sobre la kinesis fue un antropólogo: Ray T. Birdwhistell, en 1952 con su libro: *Introduction to Kinesics: an Annotation System for Analysis of Body Motion and Gesture*. Su trabajo fue ampliado por Albert Scheflen, que era alumno de Birdwhistell. Scheflen postulaba que el comportamiento kinésico funciona frecuentemente como un método para controlar las acciones de los demás. Por ejemplo, los gestos de las manos y el contacto visual pueden ser utilizados para determinar quién es el que ha de hablar durante cualquier momento en una conversación. (SHEA, S.C.: *op. cit.*)

⁹ Citado por SHEA, S.C.: *op. cit.*

fluidez del discurso y los silencios. La paralingüística permite que las palabras dichas adquieran significados distintos según se acompañen por todos estos aspectos. Es una cierta música del lenguaje. Por eso, a veces, podemos oír la frase: «No estoy enojada por lo que me has dicho, sino por el modo como me lo has dicho». Nos permite saber si lo que otra persona nos dice es verdad, o si realmente lo siente. Cuando alguien nos manifiesta: «Te quiero mucho», sabremos si aquello es verdad y qué tan intenso es el sentimiento, dependiendo del tono de voz, la fuerza, el volumen, etcétera, que acompaña a las palabras. Incluso, en algunas ocasiones, tendrá más fuerza expresiva el silencio, que permite reflexionar y escuchar al otro con mayor atención, que las palabras continuas.

Además de los aspectos mencionados, el discurso se ve caracterizado por otras vocalizaciones que no son palabras *per se*. Estas vocalizaciones juegan un papel importante en la comunicación. Un tipo de vocalizaciones consiste en alteraciones del discurso. Éstas incluyen murmullos, chasquidos o ruidos de la lengua, repeticiones, omisiones de palabras, frases incompletas así como vocalizaciones familiares como «ah», «uhm», «ajá». Estas alteraciones ocurren por lo menos una vez por cada 16 palabras habladas. Bajo condiciones estresantes aumentan considerablemente, lo que nos advierte por ejemplo, del estado de ansiedad en el que puede encontrarse una persona que nos habla o que está hablando frente a un auditorio¹⁰.

•**Características generales:** Otro aspecto que debe tomarse en cuenta, aunque no tenga un nombre propio como los anteriores, son las *características generales del sujeto* o, lo que es lo mismo, la *apariencia personal*. Algunas de estas características no podemos controlarlas y ya están dando información sobre nosotros mismos: peso, altura, sexo. Otras, sí pueden ser controladas o modificadas por el sujeto, como el aspecto físico, el olor, el vestido, el modo de llevar la ropa, el

¹⁰ SHEA, S.C.: *op. cit.*

peinado, etcétera. La apariencia personal contribuye a crear expectativas sobre la forma de ser del interlocutor e influye de tal manera, que aun antes de que la persona haya dicho nada, ya hemos realizado inconscientemente una valoración inmediata de cómo creemos que es, a quién nos recuerda y si nos cae bien o no. La apariencia personal y las características generales de una persona influirán considerablemente para determinar si queremos o no entrar en contacto con ella. Estas características generales condicionarán, sin querer, el que nos sintamos atraídos por un determinado tipo de gente y no por otro. Incluso transmitirán valores y actitudes ante los que otros pueden sentirse atraídos, intimidados o compenetrados.

Así por ejemplo, a los hombres y a las mujeres altas se les podría percibir como más fuertes. El vestido y el modo de llevarlo pueden enviar información sobre el grado de éxito que tenemos. El dicho de «vestido para triunfar» es real. Nadie se presenta a cerrar un negocio importante vestido de «blue jeans». Aun el color del traje, corbata, el tipo de zapatos que debe utilizarse para cada ocasión, constituyen todo un protocolo, y existen normas que, aunque a veces no se digan expresamente, se viven, y si se infringen, se perciben las consecuencias negativas: «como te ven te tratan».

Dependiendo del tipo de trabajo, relaciones sociales y compromisos a los que se asiste, el ambiente social en el que nos movemos y la cercanía interpersonal que tendremos con otras personas, se requiere conocer y estar conscientes de las propias características generales. Es necesario saber el impacto que ellas tienen en ámbitos más reducidos, como sería el ámbito familiar; estar conscientes de nuestra apariencia y preguntar a otras personas que estén en condiciones de darnos un buen consejo, sobre el arreglo personal y tener la humildad para aceptarlo. En caso de que nuestra profesión exija que se proyecte una imagen determinada, podría incluso ser necesario contratar los servicios de un profesional de la imagen. Todos hemos observado los cambios tan evidentes que

se dan en algunos personajes conocidos, sobre todo políticos, al inicio y al término de su gestión. Su imagen va cambiando, y este cambio no es una casualidad, es algo buscado y estudiado de un modo predeterminado.

En algunas profesiones se debe tener cuidado de la imagen o barrera que supondrían algunos hábitos. Por ejemplo, es desagradable que un médico o una enfermera se acerquen a un paciente cuando acaban de terminar de fumar, de comer algo que deja un olor fuerte (como el ajo o la cebolla) o si no se han bañado después de una guardia, esto es además una falta de educación. Es igualmente molesto tener que permanecer en una habitación relativamente pequeña, como un consultorio o un despacho, con alguien que despide un olor penetrante (desagradable como el sudor, o que pensamos resulta agradable como un perfume) o un mal aliento; o tener que hablar relativamente cerca con una persona que no se ha lavado el pelo y se le nota, o que trae la ropa sucia y llena de lamparones. Si se tiene que usar uniforme, éste debe portarse con elegancia. Las personas con uniforme mal arreglado, mal planchado o sucio, dan peor aspecto que esa misma persona sin uniforme y, además, transmiten el poco respeto que tienen hacia sí mismos y hacia la institución o profesión representada con dicho uniforme.

Es necesario aprender a controlar algunos hábitos o «tics» que pueden revelar nuestra ansiedad cuando no queremos que se note: por ejemplo morderse las uñas, tocarse el pelo, jugar con los objetos que se encuentran sobre el escritorio (lápices o plumas), morder el lápiz, hacer dibujitos o garabatos en el papel, rascar los muebles, atusarse los bigotes. Todo eso, aun suponiendo que en determinada cultura no sea considerado como una falta de educación, sí revela no sólo un probable nerviosismo, sino también, falta de atención.

Al igual que lo mencionado en párrafos anteriores, todos los aspectos descritos, son valorados de una manera distinta en cada cultura. Sin embargo, en toda cultura, las

características generales y el aspecto personal, así como la imagen que proyectamos, causan siempre un impacto preciso, no deja indiferentes a los demás aunque así nos lo parezca. Esto lo sabemos incluso de modo intuitivo, pues somos capaces de darnos cuenta cuando alguien proyecta una imagen fuerte, elegante y bien cuidada, aunque se trate de una persona de un país diferente con una cultura totalmente diversa a la nuestra. Por lo tanto, hemos de estudiar y conocer bien las claves del lenguaje, tanto del verbal como del no-verbal, para establecer una buena comunicación con las demás personas y para que nuestros mensajes tengan la acogida y la resonancia que esperamos.

REQUISITOS PARA QUE SE DÉ LA COMUNICACIÓN ENTRE DOS PERSONAS

No basta todo lo dicho para llevar a cabo una comunicación interpersonal adecuada. Las reglas del lenguaje verbal y no verbal son útiles, pero también es necesario tomar en cuenta que la comunicación no es un proceso artificial, sino una necesidad natural. De hecho, a pesar de haber puesto en juego todo lo anterior, puede suceder que no se establezca una buena comunicación. Para poder entendernos con otro, lo primero es *querer* entrar en contacto. Ello implica *querer dialogar* con él, *querer conocerlo*. ¿Me interesa establecer contacto con esa persona? ¿Tengo realmente la intención de comunicarme? El interés debe ser mutuo: no hay peor sordo que el que no quiere oír.

Para poder establecer un diálogo, debemos estar *dispuestos a escuchar*. No sólo a escuchar lo que dice la otra persona, sino también lo que calla. A veces hacemos preguntas muy específicas y conseguimos respuestas poco claras, incompletas o pararrrespuestas. Si se tiene paciencia y se vuelve a insistir, formulando de nuevo la pregunta en otro momento o de otra manera, podemos llegar a entender mejor al otro.

Entre los más cercanos, la comunicación puede entorpecerse porque *damos por hecho* que ésta existe sólo porque hay convivencia. La convivencia frecuente o diaria, aunque favorece la comunicación, no la sustituye. En ocasiones, las crisis matrimoniales, o entre padres e hijos, hermanos o amigos, sobrevienen porque se pierde el hábito del diálogo. El diálogo hay que establecerlo de manera voluntaria, *queriendo comprender* a la otra persona. No basta con observar su conducta y sus actitudes, hay que preguntarle por qué actúa así. Cuando se pregunta, y el interés es real, siempre obtenemos respuestas que nos hacen comprender al otro, aunque no estemos de acuerdo con él. Comprender no significa estar de acuerdo, pero al menos nos permite conseguir la empatía suficiente para que el otro sepa que le han entendido y que le comprenden. La *empatía* es la actitud que nos capacita para ponernos en la situación del otro, «ponerse en sus zapatos». Es diferente de la simpatía que es el sentimiento natural de que alguien nos «cae bien». Si somos empáticos, nos podemos «hacer cargo» de lo que le pasa a otra persona y podemos ayudarla. Es el sentimiento que debe existir, por ejemplo, entre un médico y su paciente.

Lo que se dialoga depende también del tipo de relación existente entre quienes se comunican. Ésta puede facilitarla o entorpecerla. Por ejemplo, la posición de autoridad de uno de los componentes –padres, jefe...– puede dificultar la comunicación. Un empleado que tiene miedo al jefe, no le dirá los motivos que le impulsan a actuar, y mucho menos, le comunicará sus dudas, miedos, ilusiones. En cambio, con un amigo cercano se pueden compartir las ilusiones y los motivos más íntimos.

Existen sentimientos que mejoran la relación como la simpatía, el amor, el respeto. Otros que la dificultan como el miedo, la antipatía, el desagrado o el odio.

Las ilusiones y los sueños, así como las preocupaciones y problemas, se comunican solamente a aquellos que nos

entienden y quieren. No se le cuenta a un extraño la propia vida ni se le abre la intimidad. Estos sentimientos generalmente son mutuos y facilitan el tipo, intensidad y duración de la relación. Mientras más intensos y genuinos son estos sentimientos, la relación será más íntima, honda y duradera, porque se facilita el conocimiento verdadero y la confianza. Una buena relación entre las personas, sobre todo con los más íntimos produce, además, satisfacción, la sensación de no estar solo y la posibilidad de una vida más feliz.

Cuando la comunicación familiar y de amistad es buena, se facilita también la comunicación en otros ámbitos, como por ejemplo en el trabajo.

COMUNICACIÓN ENTRE UNA Y VARIAS PERSONAS

La comunicación es importante para todos, y es esencial que nuestros mensajes sean captados por los demás; en primer lugar, por los más cercanos a nosotros que son con quienes más nos debe interesar establecer una buena comunicación, ya que esto permite que nos sintamos acogidos, entendidos, queridos, acompañados en la vida. Pero también, dependiendo de nuestra profesión, la adecuada utilización del lenguaje verbal y no verbal tiene una mayor o una menor importancia.

Para un médico, por ejemplo, establecer una rápida comunicación interpersonal, y una relación empática y de confianza, es clave para determinar un diagnóstico, llevar a cabo un tratamiento y ayudar a su paciente. Un profesor deberá saber cómo explicar los contenidos y estar consciente también de su lenguaje corporal para conectar con sus alumnos. Un locutor de televisión, ha de tener en cuenta otros aspectos.

Hasta ahora hemos hablado sobre todo de la comunicación interpersonal referida al contacto personal, de tú a tú. Este contacto se lleva a cabo, fundamentalmente, con las personas que nos rodean de modo más inmediato: padres, cónyuge, hermanos, amigos, compañeros de trabajo. Quiero

insistir en que siempre nos estamos comunicando, sin querer, todo el tiempo, y enviamos señales a los demás con nuestras actitudes, nuestra apariencia personal, nuestro modo de mostrar interés. Estos mecanismos persisten sin que seamos conscientes de ello, y avalan y fortalecen el mensaje verbal. Por eso, a veces, el mensaje que damos explícitamente de modo verbal, no posee el efecto ni el impacto esperado.

Como señalé al principio, la comunicación interpersonal se refiere a la comunicación establecida entre dos seres humanos, pero también a la que existe entre una y varias personas. Las reglas generales del lenguaje verbal y del no-verbal se aplican también en este caso. Sin embargo, existen algunos ambientes o escenarios en donde el emisor debe estar especialmente consciente de las claves transmitidas a través de su lenguaje. En estos casos, el emisor juega –o debe aprender a jugar– con todos los elementos de la comunicación para aumentar el impacto del mensaje. Por ejemplo, en las negociaciones entre grandes compañías, entre grupos de gobierno, en ambientes publicitarios, en el cuidado de la imagen de un artista o de un político, se tienen muy en cuenta estos aspectos para conseguir el control del interlocutor o interlocutores. Se busca, de modo deliberado, que el mensaje no sólo sea captado por los demás sino que tenga un fuerte impacto para ganar, conseguir el objetivo previsto. El mensaje y la forma de enviarlo se estudian detenidamente para que sea interpretado del modo que el que envía el mensaje se ha propuesto y evitar cualquier interferencia producida por las claves inconscientes que pueden escapar al que envía el mensaje sin proponérselo.

Otro escenario interesante es el referido a la enseñanza. Todos tenemos la experiencia de conocer personas que poseen un «don» especial para enseñar y otras que, a pesar de dominar su materia, no son capaces de transmitir lo que saben, convirtiendo sus clases o conferencias en sesiones aburridas que sólo se prestan para que los alumnos piensen

en otra cosa o se distraigan. Muchos buenos profesores, efectivamente, tienen una facilidad natural sin que, en la mayoría de los casos, hayan estudiado técnicas didácticas. Casi todos ellos se han «hecho» a través de la práctica y la experiencia, y sus conocimientos se basan en la práctica empírica. Aprenden a través de los propios aciertos y errores, y de forma intuitiva van estableciendo un estilo personal.

De todos modos, es importante tener en cuenta algunos aspectos para que la comunicación se facilite entre una y varias personas, como en el caso del profesor-alumnos, o del conferencista-público para intentar que el mensaje que deseamos transmitir llegue de modo adecuado.

ASPECTOS DEL CONFERENCISTA, QUE ES QUIEN ENVÍA EL MENSAJE

1. **Lenguaje no verbal y características generales:** apariencia personal, estilo perceptible por los demás, movimiento corporal.

2. **Lenguaje verbal:** correcto, adecuado, culto, preciso.

3. **Estado de ánimo:** cuando el conferencista está de malas, el público lo percibe, aunque no defina qué es lo que pasa. Saber sonreír, ser amable, cuidar las reglas de urbanidad.

4. **Estado del humor:** el humor bien utilizado hace que el público ponga mayor interés. Una anécdota bien contada, o un chiste oportuno, pueden relajar el ambiente o volver a retomar la atención de un auditorio.

5. **Dominio de la materia o del tema:** por muy simpático que sea un profesor, si no prepara bien sus clases y no domina lo que está explicando, tarde o temprano lo percibirán sus alumnos y le perderán el respeto. No se puede dar por sentado que sólo por ser el profesor se tiene el respeto del alumno. El respeto y el prestigio se ganan con el trabajo bien hecho.

6. **Capacidad para captar el estado de ánimo del público:** esto permite que pueda adaptarse, sobre la marcha, el modo

de enviar el mensaje de acuerdo a la retroalimentación que está recibiendo.

7. **Facilidad para conectar con el público:** para ello es conveniente conocer de antemano a qué tipo de auditorio tendrá uno que enfrentar y si es posible saber, además del tema de la conferencia, qué les interesa. Adaptar los ejemplos y las anécdotas.

8. Hacer participar al público y terminar cuando el auditorio está inquieto o ha perdido el interés.

9. **Tolerancia:** comportarse en cada lugar de acuerdo a las costumbres y miramientos locales¹¹. Aprender a aguantar las contradicciones en relación a la organización del evento, a la forma como nos tratan. No enfadarse, por ejemplo, si el currículum es mal presentado.

10. **Brevedad:** aunque la clase o conferencia esté programada para dos horas. Es mejor dar un descanso. Ceñirse al tiempo que nos han dado, sobre todo cuando intervienen varias personas.

11. **Meta-mensaje:** saber que además de aquello que explícitamente se está diciendo, y de todos los aspectos no verbales, siempre se comunica algo más. Hay una meta-comunicación, un meta-mensaje. El que intenta comunicar transmite además del mensaje en sí, lo que él mismo es. Los valores a los que se adscribe, su forma de percibir la vida, el mundo. Esto permite que la gente conecte con un tipo de conferencista y no con otro, y que haya conferencistas y profesores que convencen y otros que no lo logran aunque sepan perfectamente las estrategias y las reglas generales de la comunicación.

¹¹ VALLEJO NÁJERA. J.A.: *Aprender a hablar en público hoy*. Planeta. Barcelona, 1991.

ASPECTOS A TOMAR EN CUENTA EN EL PÚBLICO AL QUE VA DIRIGIDO EL MENSAJE Y QUE ES QUIEN CAPTA, O DEBE CAPTAR, EL MENSAJE

Quienes nos dedicamos a la enseñanza sabemos cuándo hemos conectado con el público y cuándo no. Puede que el aspecto formal de la conferencia haya sido impecable, y sin embargo, tenemos una certeza íntima que nos hace saber si el mensaje causó el impacto esperado. Esto lo notamos en el público a través de las claves que nos brinda y que es útil conocer para mejorar el modo como se envía el mensaje. Podemos tomar en cuenta, entre otros:

- **La retroalimentación** que nos proporciona el auditorio es también, en primer lugar, una comunicación *no verbal*. Si las personas muestran interés, lo notamos en todo su lenguaje corporal: modo de sentarse, si apuntan lo que estamos diciendo, si se rascan la nariz, si están viendo al infinito, si conversan con la persona de al lado o están dibujando en vez de tomar notas.

- **El interés** lo captamos sobre todo en la *mirada*. A través de ella, sabemos si nos atienden. Conforme se va desarrollando la conferencia o la clase, recibimos esta información y ello, inconscientemente a veces, y otras de modo consciente cuando se tiene más experiencia, nos ayudará a modificar, sobre la marcha, el modo como debemos seguir.

Cuando el público que nos escucha nos mira atentamente, nos sigue al movernos sobre la tarima, dirige la vista hacia las diapositivas o el pizarrón, e incluso toma apuntes, sabemos que se ha establecido una comunicación y que el tema les resulta interesante. Si por el contrario, miran hacia la punta de sus zapatos, observan con atención las lámparas del techo, o en un caso extremo alguien cierra los ojos y se duerme, nuestro mensaje evidentemente es aburrido. Esto puede frustrar al conferencista, sobre todo si el desinteresado está sentado en las primeras filas.

- Es útil ***hacer participar al público*** para que éste

centre su atención en lo se está tratando. Puede lograrse si fijamos la mirada unos segundos sobre cada uno los asistentes. Se trata de encontrar directamente la mirada de cada uno para que éstos tengan la impresión de que se les está hablando particularmente, aunque se trate de un auditorio muy numeroso.

- Cuando se ha tocado un **punto de interés** en el que se percibe claramente la curiosidad del público, un conferencista experimentado o un maestro, se alargará sobre él y dará más detalles sobre el mismo. Y de igual manera, si no se encuentra eco en un determinado aspecto, es mejor seguir adelante o cortar la conferencia aunque no se toquen todos los temas previstos.

Un conferencista o un maestro que no sabe captar los mensajes que recibe del público, puede acabar teniendo un rotundo fracaso, a pesar de contar con un perfecto dominio sobre el tema.

- **Las preguntas** indican claramente el grado de participación del auditorio y el interés suscitado por el tema, así como si el mensaje ha sido captado o no. Sin embargo, es necesario que el profesor o conferencista aprendan a manejar las preguntas. Aquí encontramos todo tipo de estilos. Existen profesores que animan a los alumnos a participar e interrumpir la clase en cualquier momento, y otros prefieren que las preguntas se realicen al final, y de preferencia por escrito, para filtrarlas y contestar sólo a aquellas que él desea.

Ambos sistemas tienen ventajas y desventajas. En el primer caso, las preguntas pueden adelantarse a lo que será explicado más adelante y ello desviaría el tema o pueden surgir preguntas espontáneas en las que quien pregunta ni siquiera ha prestado atención en lo dicho, pero alguna frase le ha sugerido una idea e interrumpe la exposición. También encontramos preguntones pesados que intentan, más que preguntar, lucirse, y aprovechan la ocasión de tener reunido un gran auditorio para dar puntos de vista que no vienen al caso. Éstos desvían la atención y sus continuas interrupciones tornan

tediosa y aburrida la conferencia. Es necesario aprender a manejar la situación, y probablemente haya que indicar al auditorio que, a partir de ese momento, las preguntas se dejarán para el final ya que muchas de las cuestiones planteadas serán resueltas conforme se desarrolle el tema.

En el caso de no permitir ninguna interrupción, podemos quedarnos con la impresión de que la exposición ha sido magnífica, pero no hemos obtenido la retroalimentación necesaria a tiempo como para darnos cuenta si algún punto clave quedó oscuro, y que por lo mismo, el resto de la exposición no haya sido entendida y no hayamos conseguido transmitir el mensaje propuesto. Si las preguntas se dejan para el final, y la conferencia ha sido larga, es conveniente responder solamente algunas y brevemente. Siempre habrá personas que, al terminar la sesión, se acercarán y es bueno que el conferencista o el profesor se muestren accesibles, aunque también hay que aprender a cortar, sobre todo si es materia que puede prestarse a temas muy personales y que no pueden ser contestados en ese ámbito.

ASPECTOS QUE ESCAPAN AL CONTROL DEL CONFERENCISTA, PERO QUE INFLUYEN EN EL PÚBLICO

Tipo de público: es distinto dar una conferencia ante un auditorio que asiste porque le interesa el tema, que dar una clase a los empleados de una compañía que no tienen ningún interés y asisten por obligación, o estar frente a un grupo de alumnos de pregrado o de doctorado. Es diferente impartir una conferencia ante expertos o ante otros académicos, que hacerlo ante un público general.

Horario: No es lo mismo impartir una clase después de que los alumnos han tenido un examen y les han dado los resultados que obtuvieron en la hora previa a nuestra clase. No es igual que la clase sea la primera del día, a la primera de la tarde, después de comer, en la que todos, incluido el profesor, se están durmiendo. En un congreso, no da igual

impartir la conferencia magistral, que dar una conferencia en una sala pequeña al mismo tiempo que en el auditorio principal se lleva a cabo aquélla. El lugar y el horario asignado en un congreso o curso también indica qué tanto interesa el tema y qué tan importante se considera a quien impartirá la conferencia.

Es imposible saber el *estado de ánimo* o los problemas personales de cada uno de los asistentes. Pero es necesario aprender a percibir el interés del grupo y saber insertar ayudas, visuales o humorísticas, que ayuden a captar el interés de la gente.

Servicios generales y otras circunstancias: muchos otros aspectos pueden escapar a nuestro control, a menos que, además de impartir la conferencia, seamos miembros del equipo que organiza el evento o profesores ordinarios de una institución. Aquí entran, por ejemplo, las circunstancias previas al inicio de la conferencia. El ambiente o escenario en el que se da la conferencia o la clase; el lugar debe ser cómodo, bien ventilado; necesita contar con espacio suficiente entre unos y otros para procurar que la gente pueda estar cómodamente sentada, y si desean tomar notas, tener en dónde apoyarse. A veces los servicios con que cuenta el inmueble —que podría parecer no tienen nada que ver con la conferencia— pueden influir para que las personas capten el mensaje, como más o menos importante, dada la calidad de los servicios paralelos. Por ejemplo, el estado de los baños: un baño sucio, sobre todo en un evento que durará uno o varios días, habla muy mal de los organizadores y de la institución. El que se sirva un café o un refresco; los descansos apropiados entre una conferencia y otra; el que el *lobby* o el hall tenga el espacio suficiente para permitir la circulación de los asistentes o puedan intercambiar impresiones entre sí; la limpieza del lugar, la calidad del sonido, de la iluminación, la hora del día, la posibilidad de contar con teléfonos para comunicarse al exterior, etcétera, pueden convertir el evento en un éxito o un fracaso, y que la gente prefiera irse a pasear por la ciudad que asistir a las conferencias.

EL MENSAJE EN SÍ

Hemos visto hasta aquí, fundamentalmente, el *cómo* del mensaje; todo aquello que debemos tener en cuenta para transmitir de manera adecuada la información y conseguir que ésta se convierta en mensaje. Otro punto importante en el que no me he detenido todavía, es la necesidad de reforzar todo lo dicho anteriormente tomando en cuenta las reglas del lenguaje verbal, ya sea oral o escrito. Sobre todo, del lenguaje oral, que es el caso que nos ocupa. Por ello, hemos de preguntarnos, entre otras cosas: ¿cómo adaptar el mensaje dependiendo del público al que va dirigido?; ¿cabe decir que cada mensaje posee una música propia y ésta ha de sonar con melodías distintas?; ¿qué hace que el mismo mensaje sea entendido por unas personas y otras no?; ¿o por una sola persona en medio de un gran público?; ¿por qué unos mensajes penetran en la sociedad en general, y otros no?; ¿por qué se determina y encasilla socialmente a una persona por sus mensajes y el lenguaje que utiliza, más que por su actuación?; ¿por qué, a lo largo de la historia, los grandes oradores, en su mayoría, han llegado a ser políticos?

No es posible contestar a todas estas preguntas, ya que cada una podría merecer muchas páginas. Sin embargo, delinearemos algunos puntos interesantes que responden, de alguna manera, a estas cuestiones:

- **Tema.** Es evidente que hay «grandes temas» que interesan a todos. Cuando son tratados por personas que conocen a fondo los problemas humanos y que, además, tienen facilidad para conectar con el público, es casi seguro que el mensaje será captado. Esto puede explicar el éxito de algunos conferencistas, políticos, líderes sociales o figuras públicas. Parte de él, consiste en saber percibir las necesidades de la gente y hacer atractivo el mensaje.

De todos modos, es útil preguntarse al preparar la conferencia o la clase: ¿qué es lo que quiero decir?, ¿qué quiero comunicar? Elegir bien lo que se debe decir, escribirlo,

redactar un guión bien estructurado, y si es necesario, aprenderlo de memoria y ensayar frente a un espejo varias veces, sobre todo cuando se tiene poca experiencia.

Pensar en el público al que va dirigido el mensaje, no en uno mismo. Para ello, conocer el «background» y las circunstancias del público.

•**Contenido afectivo.** No todos los temas interesan por igual. Existen algunos que tocan los intereses más íntimos y promueven sin querer el interés del público. Éstos son los que pueden tener una gran carga afectiva o un gran contenido sentimental. Aquellos que hacen que la gente se sienta identificada con el expositor. Los grandes oradores saben utilizar el lenguaje de manera que logran conectar afectivamente con el público. Consiguen llegar al corazón. No es lo mismo elaborar un discurso filosófico sobre la libertad, que exponer una visión existencial y vivencial de ella. Son las distintas melodías que se entonan para un mismo tema. La melodía que se entona, es la forma en que se utiliza el lenguaje. Esto es, en parte, la «música» propia del mensaje. Y, sabemos, no hay nada que llegue tanto al corazón y produzca una sintonía afectiva tan inmediata como la música. Los buenos políticos lo saben, y si nos fijamos, aunque su discurso no sea técnicamente impecable, muchas veces, las frases cortas e impactantes de las que echan mano, les permiten sintonizar con quienes les oyen y ganar adeptos que ni siquiera ponen en duda la veracidad o la lógica del mensaje.

•**Carisma.** Este punto es innegable. Algunas personas tienen «encanto». El encanto es personal e intransferible. Esto puede ser difícil de conseguir aunque se contrate a la mejor empresa de imagen. Pero puede ser útil, por lo menos, intentar ser amable aunque no se sea simpático. Aprender a sonreír. Una persona que realmente se interesa por las personas a las que se dirige, que les trata bien, que se esfuerza por ayudar, acaba teniendo prestigio, aunque no sea naturalmente carismática. A veces, el «carisma» puede ser algo fabricado

porque se sale de lo usual, o porque los atributos de ese personaje público se amplifican, haciendo que a la gente le interese cualquier cosa que diga, independientemente de lo que diga.

- **Contenido intelectual.** El modo de estructurar un discurso facilitará la exposición y recepción del mensaje. Hay oradores que siguen un método inductivo y otros deductivo. La capacidad intelectual de un orador queda patente en el modo como presenta el tema y como maneja el lenguaje, se manifiesta en la amplitud de su vocabulario, en los ejemplos que adapta al tema y en la capacidad para transmitirlo con claridad. Siempre es útil contar con un esquema y seguirlo. La claridad para exponer es una cualidad extremadamente difícil de encontrar en un orador. El contenido intelectual nos lleva al siguiente punto:

- **Grado de dificultad del tema.** Mientras más espinoso sea, más deberá esforzarse el orador por ser sistemático y ordenado en su exposición. A veces, cuando un expositor es sistemático y claro, se corre el riesgo de que los asistentes se queden con la impresión de que aquello era muy fácil. Pero la verdad es que lo más difícil es hacer claro un tema especialmente complejo y transmitirlo de manera que se entienda. Esto es algo que los norteamericanos tienen bien estudiado: ponen por escrito el sentido común y, además, establecen estrategias prácticas para que cualquier persona pueda comprenderlo.

- **Mensaje para un público especializado.** El vocabulario, el modo de explicar, etcétera, varían de un público a otro. Cuando uno entra en un ámbito, distinto del habitual, puede tener la impresión de que no entiende nada, y es verdad: el mensaje es sólo para especialistas. Por eso, cuando se quiere transmitir un mensaje fuera del ámbito especializado, deben escogerse las palabras con sumo cuidado y aclarar el contenido de cada una, porque la misma palabra puede querer decir cosas distintas.

• **Mensaje dirigido al público en general.** Puede que sea el más difícil y, sin embargo, es el más utilizado y el que puede llegar a mayor gente. El contenido y el lenguaje deben adaptarse, pensando en el público al que va dirigido, para que no se presten a mal interpretaciones. Debe evitarse el vocabulario muy especializado, caer en la tentación de «adornarse», y dar vueltas y vueltas sobre un mismo tema sin que al final pueda sacarse nada en claro. Un mensaje bien pensado y bien expuesto para un público general, de manera que éste entienda adecuadamente y aprenda es, tal vez, el tipo de mensaje más difícil de conseguir, y uno de los que requiere y exige, a mi modo de ver, al conferencista más experimentado.

CONCLUSION

El análisis del tema nos lleva a concluir que la comunicación interpersonal es un asunto amplísimo y fascinante. Cabe seguir haciéndose muchas preguntas. No agotaríamos el tema. Sin embargo, el objetivo ha sido, esencialmente, que cada uno de nosotros conozca mejor y sea consciente de su propio modo de comunicarse. Esto permitirá que veamos de qué manera mejorar esa comunicación con los otros, sobre todo, con las personas más cercanas y que más nos interesan. Lo fundamental es aprender a transmitir realmente lo que nos proponemos y aprender, a la vez, a interpretar la información que recibimos para establecer un verdadero diálogo con los demás. ●

BIBLIOGRAFÍA

- HALL, E.T.: *The Hidden Dimension*. New York. Doubleday and Company, 1966.
- PÉREZ-GASPAR, M.: «Relación Médico Enfermo. 1. Modelos de Relación Médico-Enfermo». En: *Manual del Residente de Psiquiatría*. Sociedad Española de Psiquiatría.
www.sepsiquiatria/manual/a3.htm
- SHEA, S.C.: *Psychiatric Interviewing. The Art of Understanding*. W.B. Saunders Company. Philadelphia, USA, 1988.
- VALLEJO NÁJERA, J.A.: *Aprender a hablar en público hoy*. Planeta. Barcelona, 1991.
- YEPES STORK, R. y ARANGUREN ECHEVARRÍA, J.: *Fundamentos de Antropología. Un ideal de la excelencia humana*. 4ª ed. EUNSA. España, 1999.

LOS FUNDAMENTOS ESENCIALES DE LA EDUCACIÓN FAMILIAR

Marveya Villalobos Torres

INTRODUCCIÓN

Profesionalizar la Educación Familiar es uno de los grandes retos de México.

En nuestro país, hasta la década de los setenta, la familia se adaptaba a los cambios de manera intuitiva, fundamentalmente con base en el sentido común. La participación (servicio) de la madre era de dependencia económica y emocional y, por ende, lograba concentrarse con más o menos facilidad en su esposo, hijos y el contexto social dado que no había demasiadas posibilidades de trabajo fuera de casa. El padre desarrollaba su actividad profesional sosteniéndose en este apoyo brindado por parte de la madre.

Desde el punto de vista cultural, la familia moderna enfrenta los efectos del proceso feminista¹. La lucha por la liberación femenina genera un cambio de mentalidad y, obviamente, las mujeres se adaptan más fácilmente que los hombres a esa reforma de pensamiento que pregona el individualismo en el ámbito empresarial y universitario; asimismo, el hogar presenta un cambio de roles, de responsabilidad compartida, de desarrollo individual de la mujer con un carácter de multifuncionalidad en lo personal, familiar y profesional. Se reconocen las relaciones que ahora funcionan en corresponsabilidad en todos los niveles —económico, educativo, afectivo—, lo que genera que el papel de la mujer crezca, porque ahora también toma decisiones; el esposo abre un espacio para la presencia de su cónyuge en la toma de decisiones, así como el respeto por parte de éste para aceptar las relaciones directas, de autonomía relativa, con todos y cada uno de los hijos.

¹ **vid.**, ALBERDI, I., *La nueva familia española.*, p.349.

El hombre se repliega al derecho, que hasta entonces tenía, de tomar la última palabra en lo decisorio. Al mismo tiempo de ser un censor, el esposo ya no está en la cúspide de la pirámide, sino que ahora forma parte de la red familiar, preocupado por la formación de los nudos humanistas en la búsqueda de la integración de la familia ante el desdoblamiento de la mujer.

Después de más de tres décadas, en la era de la digitalización, la familia enfrenta día con día el *cambio*, caracterizado por el nuevo fenómeno económico: la globalización. Hoy se vive un período crucial de transición histórica, porque los cambios que afectan no se reducen a una zona concreta del globo, sino que se extienden prácticamente a todas partes. Nuestra época surgió bajo el impacto de la ciencia, la tecnología y el pensamiento racional.

La intención es proponer un proceso formativo sobre lo que permanece, que es la esencia de la familia, los valores a conculcar en ella; y en la Ética de las actividades educativas cambiantes en el ámbito intra familiar. Este proceso –único y que se confronta con la realidad–, exige una respuesta de cada miembro de la familia, en coherencia de vida desde lo permanente y lo cambiante².

Sobre la base de estas preocupaciones, la intención es sustentar aquí que la Educación Familiar debe profesionalizarse desde las instancias gubernamentales, para incidir en lo personal, familiar y social. Requiere sustentarse en lo que **permanece** (esencia y valores) y lo **cambiante** (lo dinámico); éstas son expresiones del proceso familiar que en su transformación como sistema se conserva, regula y reproduce. La Educación Familiar es susceptible de actualización, porque no es ajena a los procesos de cambio acontecidos en los diversos ámbitos sociales.

² **vid.**, LENSEL, D., *La famille a venir. Une réalité menacée mais nécessaire.*, p.7.

La proclama es sustentar, de manera evidente, la necesidad de profesionalizar³ la Educación Familiar en donde los educadores familiares se constituyan en defensores a ultranza de lo permanente en la familia. En *primer lugar*, el cobijo –moral y material–. En *segundo*, la educación en comportamientos éticos, normas, reglas y límites que ofrezcan criterios formativos para el pensar, sentir y hacer de los miembros en la familia. En *tercer lugar*, el amor incondicional que exige el trato personal. En *cuarto*, la transmisión de valores de una generación a otra, así como la ayuda con base en criterios educativos y desde la ética a lo cambiante. Y en *quinto lugar*, la familia cumple una función social.

La tarea es mantener lo permanente en un orden funcional, con la finalidad de no perder el hilo conductor de la generación humana ante los nuevos procesos dinámicos ofrecidos por la cultura en constante proceso y que requieren actualizarse desde la familia⁴.

CAPACIDADES DE LA FAMILIA

Antaño, los padres de familia pensaban en un contexto específico y lograban resultados óptimos, pero la Educación Familiar de hoy debe ser profesionalizada al haber salido de lo privado a lo público. Esto exige reconsiderar el papel de los padres de épocas pasadas: por intuición, y sobre todo con base en la tradición y los ritos familiares aprendidos, se

³ Se entiende por «profesionalizar» el que los padres de familia estudien los procesos, alternativas, fundamentos, principios, es decir, la esencia de la Educación Familiar. Se reconoce que la paternidad y la maternidad están por encima de cualquier título, pero hoy es necesario profesionalizar algunas de estas actividades.

⁴ Todas las familias requieren actualizar sus capacidades al ser, en mayor o menor grado, familias funcionales enfrentando crisis temporales, así como encuentros y desencuentros, desde una visión de la cotidianidad y no desde la dimensión social o psicológica.

La tarea para los educadores familiares se centra en ayudar en el orden y en el funcionamiento, a partir de los propios recursos; es necesario que desde cualquier tipo de desencuentro o de períodos de crisis: «se presente lo ético como promoción del ser humano en orden a alcanzar su plenitud». **Vid.**, PICOS, A., «¿Es posible transformar lo humano?» en *ISTMO*, Año 44., No. 259., 28-31 p.

educaba de generación en generación; obviamente, esto funcionó durante épocas. Ahora es necesaria una paternidad y maternidad que enseñen a manejar la autonomía (ámbito de lo privado), pero que también conlleven un comportamiento social (ámbito de lo público). El nudo de lo privado y de lo público debe garantizarse en la manera de hallar la armonía y el funcionamiento de las relaciones familiares⁵.

¿Cómo conseguir que los cambios se sustenten en lo permanente? ¿Cómo lograr que el cambio inevitable atente contra lo que es y debe ser permanente en la familia? ¿Es posible hacer compatible lo permanente y lo cambiante en la tarea de forjar el futuro de la familia? ¿Cómo aprovechar el cambio social como oportunidad y estimulación para la investigación en educación familiar? ¿Cómo acomodar ciertos cambios sociales al servicio de la tarea familiar?⁶.

Estos cuestionamientos son el planteamiento que ha permitido llegar a una propuesta concreta para lograr el orden y el funcionamiento en la familia y permitir el desarrollo armónico en lo personal, familiar y profesional de cada uno de sus miembros. Para mantener las funciones familiares esenciales, permanentes, es necesario desarrollar nuevas capacidades que le permitan ser funcional en medio de su disfuncionalidad: que busque y conserve la filiación diacrónica. Lo fundamental es creer en la perfectibilidad humana, en la búsqueda constante del desarrollo integral de la familia, a pesar de la enfermedad, el dolor, la separación, la pérdida. Siempre es necesaria la búsqueda de la mejora.

I. En primera instancia, la familia debe desarrollar la capacidad para enfrentar el cambio desde lo permanente. Al vivir en un mundo plural (condición necesaria para lo social), donde se exacerban todos los sentidos ante la oferta de oportunidades para adquirir, para desarrollar nuevas y

⁵ **vid.**, ARIES, P., DUBY, G., *Historia de la vida privada.*, Tomo 9., p.15.

⁶ **vid.**, ALTAREJOS, F., *Lo permanente y lo cambiante en Educación.*, España., Eunsa., 1991., 149 p.

atractivas actividades de todo tipo, la familia requiere tomar conciencia de los riesgos del cambio. La noción de riesgo es inseparable de las ideas de probabilidad e incertidumbre. El riesgo se refiere a peligros analizados activamente en relación con posibilidades futuras. El riesgo está presente en nuestra sociedad y su dinámica es estar volcado en el cambio, lo que fácilmente lleva a la inmediatez.

Desde sus orígenes, la idea de riesgo va acompañada del surgimiento del seguro: ¿qué tipo de seguro se le ofrece a las familias ante los riesgos que enfrentan? No existe un seguro que logre garantizar la permanencia del matrimonio, la cual exige lucha personal. Los riesgos extrafamiliares son todos aquellos sucesos que enfrenta la familia fuera de su *hábitat*, y los riesgos intrafamiliares los que se enfrentan al interior de la familia. Actualmente, en la lucha por vivir armónicamente con base en un orden y un funcionamiento, todos y cada uno de los miembros de la familia enfrentan la tarea de la gestión del riesgo; en última instancia, la alternativa educativa es desarrollar la Pedagogía Preventiva que ayudará a enfrentar los cambios y peligros originados por nosotros mismos y que resultan tan amenazadores o más, que los exteriores. Como ejemplo, citaremos los relacionados con las dietas, los medicamentos contra los procesos de estrés y otras drogas (adicciones al chocolate, la televisión, Internet, los amigos, las fiestas, la comida, la moda y tantos atractivos presentes en todos lados)⁷.

En nuestros días, una persona inteligente mide los riesgos, piensa las probabilidades que le ofrece tomar una decisión u otra y, sobre todo, evita para sí y los suyos, la incertidumbre. Uno de los grandes valores de la familia, es ofrecer seguridad a sí misma y a cada miembro, «reconociendo lo pasajero de lo permanente, lo esencial de lo accidental, lo humano de lo inhumano, el bien del mal»⁸.

⁷ **vid.**, ALONSO-FERNÁNDEZ, F., *Las otras drogas.*, Madrid, Temas de Hoy., 1996.

⁸ LLANO, A., «¡Atrévete a saber» en *NUESTRO TIEMPO*, No. 559-560., enero-febrero 2001., 14-17 p.

2. La virtud de una familia es la capacidad para desarrollarse conjuntamente. No pueden darse el crecimiento y la mejora de una sola persona; es necesaria la armonía en el cuidado y atención de las necesidades del padre, la madre y cada hijo. La individualidad exige desarrollo autónomo, aunque no independiente. Se requieren condiciones, estrategias, alternativas, planteamiento y estudio de diversas posibilidades para la mejora y el perfeccionamiento, con base en el desarrollo de actitudes positivas, propositivas y resolutivas, a condición de ayudar en ese desarrollo conjunto, sobre la base de la reciprocidad, no de la anulación. Es necesario contar con un proyecto familiar que permita ser el asidero para la construcción del proyecto personal de cada uno de los hijos; que cada miembro de la familia se sepa compensado en sus esfuerzos y en sus éxitos, así como el saberse acompañado frente a los fracasos y animado en la lucha emprendida para mejorar. «La voluntad supone una perfección del ser humano, pero una perfección que es perfectible, por cuanto que permanece indefinidamente abierta»⁹. El desarrollo conjunto se asienta básicamente en la formación de la voluntad. El ejercicio volitivo es el motor de cualquier acción positiva, además de ayudar en la educación para lograr una tolerancia de la frustración; sólo con ejercicio volitivo se puede educar la afectividad. «La educación de la inteligencia afectiva desemboca en una educación ética»¹⁰. Mientras que la escuela, apoyada por la familia, ayuda en el desarrollo de los aprendizajes básicos, así como de los hábitos y técnicas intelectuales. «(...) si la familia es la madre del grupo social, la escuela es la madrina del desarrollo social: padres, estudiantes y maestros forman el triángulo inevitable del desarrollo educativo»¹¹.

3. El talento de la familia reside en la capacidad para formular proyectos que desarrollen la esencia de la persona en

⁹ ALVIRA, R., *et al.*, *Dimensiones de la voluntad*, p.87.

¹⁰ MARINA, J.A., *El laberinto sentimental*, p.279.

¹¹ FUENTES, C., *Por un progreso incluyente*, p.84.

procesos de alteridad, en procesos multifuncionales que le permitan crecer en todas sus posibilidades creadoras, con seguridad en sí misma, generado a partir de la formación de un autoconcepto en lo cognitivo, afectivo y conativo¹². La familia construye o erosiona el autoconcepto de cada uno de sus integrantes.

La auténtica paternidad es la espiritual, que implica el acompañamiento de la persona del hijo en donde, con base en un pensamiento divergente, es un «carrefour»¹³. En esencia, se trata de aprender a ser un «semáforo en verde», darle paso a todos con base en un concepto claro de autoridad paterna (que es el servicio ofrecido para la construcción del proyecto personal de vida); que desde lo permanente se ayude a la actualización de los cambios que los hijos de hoy requieren. El criterio educativo necesario en este proceso es el diálogo razonado, los acuerdos, la formación de alianzas, el establecimiento claro de límites, que todos en la familia sean capaces de reconocer y de respetar; de esta manera se ofrece la base para el establecimiento del orden y el funcionamiento familiar. Lo fundamental es crear espacios de convivencia en donde se estudien los problemas y se ofrezcan alternativas de solución. La participación en la toma de decisiones compromete y ayuda en la formación de una «cultura de la responsabilidad»¹⁴.

4. El valor de la familia consiste en ser capaz de reconocer que su tarea educativa es el perfeccionamiento de las relaciones familiares. «(...) en la familia se da o se debería dar:

¹² **cfr.**, BURON, J., **et al.**, *La formación del autoconcepto.*, Eunsa.

¹³ «Carrefour» es un concepto francés que hace referencia al libre paso, libre acceso, pero con base en el respeto. Avishai MARGALIT en su texto *La sociedad decente* (1997) hace referencia a una «sociedad decente» como: la que no humilla a sus integrantes; que no transgrede con los derechos de las personas que dependen de ella; sociedad entendida como el respeto de sí misma; que otorga a cada persona el honor que se le debe. En nuestro estudio, al ser la familia una institución y al no humillar a sus miembros, es una familia decente, pues protege la respetabilidad de sus integrantes.

¹⁴ **cfr.**, BARBERÁ ALBALAT, V., *La responsabilidad.*, p.39.

el *amor* o respeto absoluto hacia la dignidad de la otra persona, a la que se acepta por ella misma; la *amistad*, o unión a través del diálogo, en el que se enriquece la personalidad de cada uno; la *simpatía* o afecto sensible, favorecida por la unión de la sangre, por la convivencia, por la historia hecha en común; el *enamoramiento* de los padres, espejo para el aprendizaje de los hijos en materia tan difícil, y en la que éstos pueden equivocarse con facilidad»¹⁵.

Hoy, ante los cambios acelerados y constantes –muchos, silenciosos e imperceptibles–, es necesario entender que el concepto de familia es reducido y limitativo, si se refiere sólo a la relación por vivir en un mismo techo o por cuestión consanguínea. En esta época, las relaciones familiares también han cambiado: son más que nunca afectivas, intelectuales, de negocios, de apoyos morales, de autenticidad uno frente a otro. Antes, imperaba el eje del padre que llegaba y ya los hijos debían dormir o guardar silencio; hoy, las relaciones se transforman para actualizarse ante los cambios, cada integrante debe ser escuchado, querido y aceptado. Ya no funciona una obediencia ciega en donde los padres mandaban –hasta con los ojos–, una simple mirada era entendida por el hijo.

La obediencia, la de siempre, exige humildad; y una auto-ridad, la de siempre, requiere del amor para mandar. Ambos precisan de razonar, acordar, negociar. Esto lleva a repensar que los modelos familiares de muchos padres están obsoletos; los hijos necesitan buenos testimonios, ya no es suficiente el discurso paterno para hacerse obedecer¹⁶.

5. La fuerza de la familia estriba en ayudar a lograr la autonomía de cada integrante pero, obviamente, ésta será relativa al tener que sujetarse a un sentido de pertenencia. Lo ideal es formar personas autónomas pero no independientes. La autonomía es otra de las propiedades de la persona «[...] la

¹⁵ CRUZ, J., *Metafísica de la familia.*, p.22.

¹⁶ **vid.**, AYLLÓN, J., *Desfile de modelos.*, p.204.

persona es, de algún modo, el principio de sus propias acciones [...] la autonomía confiere una especial dignidad según la cual el hombre se siente sujeto, es decir, realidad distinta y superior al mundo de los puros objetos que le rodean»¹⁷.

Una vez más, en lo permanente y cambiante de la familia, es necesario mantener la identidad, el sentido de pertenencia, con base en las tradiciones familiares. Las raíces lingüísticas de la palabra *tradición* son antiguas. La palabra inglesa tiene sus orígenes en el término latino *tradere*, que significa transmitir o dar algo a alguien para que lo guarde. Una nueva fuerza para la familia actual será volver a las tradiciones y costumbres perennes. Las características que definen la tradición son el ritual y la repetición. Es absolutamente razonable reconocer que las tradiciones son necesarias en una sociedad; no debemos aceptar la idea ilustrada de que el mundo debería librarse de todas las tradiciones. Éstas son necesarias y perdurarán siempre, porque dan continuidad y forma a la vida. El ritual, el ceremonial y la repetición tienen un importante papel, algo comprendido y respetado por la mayoría de las instituciones sociales¹⁸.

Al mantener la tradición, la familia ayuda a desarrollar el sentido de identidad y pertenencia. Más tarde, las personas que lo aprendieron en casa, son capaces de mantenerse fieles a una institución social, y con ello evitar problemas de deslealtad, que hoy se viven de manera común. La adicción a desarrollar una vida independiente sin asideros en la familia de origen, constituye un extremo del individualismo acentuado, presente en la ideología globalizadora. La vida familiar debe estar guiada por valores de alcance universal que permitan, mediante el diálogo, establecer los compromisos morales que todos necesitamos y que trascienden las diarias preocupaciones triviales. La fuerza de la familia radica en estar dispuesta a realizar una defensa activa de los valores trascendentales,

¹⁷ GARCÍA HOZ, V., *El concepto de persona.*, p.127.

¹⁸ ATTALI, Jacques explica en su libro *El milenio*, que estamos regresando a la época de los objetos-nómada; por ejemplo: teléfonos celulares, «lap-top». Ningún miembro en la familia puede ser nómada.

allí donde estén poco desarrollados o en peligro. La moralidad debe guiar y fortalecer el desarrollo autónomo responsable de cada integrante.

6. El vigor de la familia consiste en aprender el arte de la negociación. Actualmente, la familia vive algunos procesos democráticos, en donde la condición es el «ganar-ganar», y donde en última instancia todo puede estar sujeto a negociación, a condición de que sea mejor lo elegido y logre un mayor nivel de perfeccionamiento personal, además de ser viable y no dañar a los demás.

En la nueva dinámica familiar, no funciona la imposición. Es obvio que todavía existen padres que sólo saben actuar imponiéndose; el riesgo es la anulación del otro, el peligro es la brecha que se establece, y el costo es muy alto. Más que nunca, debe imperar la negociación¹⁹, el saberse ganadores y compensados los negociadores. Esto es en gran medida lo que se vive socialmente: el acercamiento hacia una vida democrática; no puede negarse que también la familia lo está aprendiendo. «La fragmentación aparece cuando la gente comienza a considerarse de forma cada vez más atomista, dicho de otra manera, cada vez menos ligada a sus conciudadanos en proyectos y lealtades comunes»²⁰. Una familia vigorosa aprende a revitalizarse en el arte de la negociación, estudiando y no discutiendo los problemas. La familia que ofrece y está abierta a recibir propuestas y alternativas, obtiene su vigor de su propia capacidad de mantenerse y actualizarse. La comunicación padres-hijos enfrenta conflictos, dificultades, pero también soluciones, y cuando se realiza esa comunión en unidad de ideas, se gana en complementariedad y plenitud en el diálogo intergeneracional²¹.

¹⁹ Es necesario reconocer que hay asuntos fundamentales que no son cosa de negociación, para ello hay que distinguir entre lo esencial y lo accesorio. La democracia sirve para unas cosas, para otras no.

²⁰ TAYLOR, Ch., *La ética de la autenticidad*, p. 138.

²¹ **cfr.**, POLAINO-LORENTE., A., *Cómo mejorar la comunicación conyugal*, p. 59.

7. La integridad de la familia está en el ejercicio de la justicia, vivida en un ambiente de retroactividad y de reciprocidad. Porque la noción de justicia²² existe en la realidad cotidiana, está sujeta a circunstancias históricas, y es necesario actualizarla ante las situaciones ordinarias en las relaciones intra familiares. Es fundamental la presencia de la justicia. Innegablemente, existen preferencias y rechazos; por ello, el ejercicio de la justicia es indispensable. Este ejercicio implica tomar en cuenta las presunciones reales o virtuales de los integrantes de la familia, sus creencias, atribuciones según las capacidades de cada miembro, las expectativas que se van formando unos de otros; y cuando no se cumplen éstas, se enfrentan decepciones y «pequeñas pérdidas» ante el hecho de no ver cumplidas las percepciones originadas a partir de realidades concretas, o generadas en la imaginación o las distorsiones cognitivas. Es de justicia entender todos estos aspectos cognitivos en la interacción conyugal y familiar.

Asimismo, la integralidad de la familia debe fundamentarse en los valores, los vínculos morales y civiles, así como en las relaciones afectivas nacidas en la interacción conyugal y familiar. Los afectos requieren educarse como «lugar de paso» entre la sensibilidad y la espiritualidad, con la finalidad de lograr la armonía y el funcionamiento en el ámbito familiar (estados de ánimo, sentimientos, emociones y pasiones, e identificar cuáles interfieren en la interacción conyugal y familiar: ira, celotipia, dependencias, tristeza, agotamiento físico).

En la actuación de los padres, la justicia implica el conocimiento de la personalidad como unidad, y la personalidad desplegada en el tiempo y también en la existencia: espiritualidad, libertad y responsabilidad. La personalidad desplegada en la acción con sus implicaciones en el trabajo, en el amor y en el sufrimiento. La familia es promotora de todos estos aspectos, si desarrolla la creatividad con la finalidad de lograr la integridad en los diferentes niveles de la orientación.

²² **cfr.**, PIEPER, J., *Las virtudes fundamentales.*, p. 93.

8. La calidad de la familia se sustentará en la unidad. Unidad abierta, que respete la individualidad de la relación conyugal y familiar; cada persona, al igual que cada familia, es única e irrepetible y su carácter de unicidad radica, fundamentalmente, en la fidelidad al compromiso, así como en el respeto de los acuerdos, alianzas, tareas aceptadas y establecimiento de niveles para la participación. La apertura requerida es la aceptación de lo diverso, de lo diferente, de lo distinto; sólo una unidad que toma en cuenta la diferencia, ejercitará el respeto de la individualidad de cada persona que integra la familia.

La calidad de vida –y no el nivel de vida– es lo que posee la familia como tarea vital. Cuando se evalúa sólo con base a la norma y se deja de lado el criterio, los padres se constituyen en personas inflexibles, cerradas, con pensamiento convergente en el que sólo ellos tienen voz y voto. Se requiere que los padres de familia, como directores de su hogar, sean capaces de establecer puentes con la diferencia. Y un puente se construye con dos.

La calidad de la familia estará sustentada con base en un principio básico en Educación Familiar: *la exigencia-comprensiva*. Ésta toma en cuenta que cada persona, al vivir en el universo familiar, se singulariza y esa singularidad debe impregnarse de calidad, en el sentido de formar una «buena» persona: buen hijo, buen estudiante, buen amigo, buen hermano, buen novio, buen trabajador, buen esposo, buen ciudadano y buen hijo de Dios. «Exigencia directa de la responsabilidad educativa de los padres, es sin duda, la adopción de cuantas cautelas se estimen necesarias para la correcta educación de los hijos. Esto naturalmente supone la existencia de objetivos educativos e información acerca de los medios y apoyos adecuados a su logro. Y no sólo eso: también constan los humanistas la necesidad de que los padres trabajen con realismo y no de espaldas a la condición y capacidades de sus hijos: a las *inclinaciones de su natural*. Ellos son quienes, desde su amorosa cercanía, pueden y deben contemplarlos y conocerlos»²³.

²³ GALVACHE, F., *La educación familiar en los humanistas españoles*, p. 160.

9. El alcance de la familia será el reconocer la diversidad abierta y flexible de las necesidades conyugales y familiares. Todas las personas somos seres de necesidades, pero también de aportaciones. Hay que aceptar que a la persona se le puede dar, pero también es necesario aceptar que la persona puede aportar, tomar en cuenta sus propias capacidades y potencialidades a desarrollar; asimismo, admitir que la persona es un ser con limitaciones y es en la familia en donde se le ayuda a que acceda a vivir con ellas. Ante los fracasos, aprender a tener tolerancia a la frustración; asimismo, continuar en la lucha y no claudicar, que los fracasos se constituyan en retos y no en obstáculos.

El auténtico alcance de la familia será cubrir las necesidades de manera integral; cuando no se hace, se generan conflictos y coaliciones. Reconocer los límites entendidos como las reglas que definen quiénes participan y de qué manera lo hacen; los límites tienen la función de proteger la diferenciación que existe al interior de ese núcleo. Estos límites deben ser claros, definirse con precisión, permitiendo a cada miembro de la familia el desarrollo de sus funciones sin interferencias; igualmente deben ser flexibles, caracterizándose por su capacidad de modificación y adaptación a las necesidades de desarrollo de las relaciones conyugales y familiares. Cuando los límites son difusos, los miembros de la familia no saben con precisión quién participa, cómo y cuándo deben realizarse las cosas. Existe una falta de autonomía, se evita la confrontación de problemas y hay mucha resonancia. Cuando los límites son rígidos, se caracterizan por no cambiar cuando deben hacerlo; las relaciones conyugales y familiares están muy desligadas, demasiado independientes, sin un sentido de pertenencia.

Los límites difusos y rígidos son fuente de problemática familiar. En este contexto, el establecimiento de límites origina las diversas tipologías familiares: armónicas, caóticas, permisivas, represivas²⁴. El alcance de la familia estriba en las

²⁴ *cf.*, MARTIN LÓPEZ, E., *Padres Light*, p. 72.

alianzas de dos o más integrantes de sus miembros para obtener lo positivo del otro o de los otros. Su auténtico alcance está en vivir de manera consciente los procesos educativos, impregnados de intencionalidad²⁵, en la búsqueda del perfeccionamiento de cada componente. El alcance de la familia está en la capacidad de reconocer otras necesidades.

Cuando la familia se constituye tomando en cuenta la diversidad y las necesidades específicas de cada uno, se establece la coyuntura para ejercitar el respeto ante las necesidades y las aportaciones, con la finalidad de mantener un sistema abierto.

10. La trascendencia de la familia reside en la capacidad de vivir, en unidad, en la diferencia; pero en una situación recíproca, es fundamental vivir comprendiendo que la familia es una «comunidad de vida y amor»²⁶. Vivir plenamente en el ámbito de la familia es saber que la educación consiste en enseñar a vivir bien la vida²⁷.

La trascendencia de la familia reside en comprender que el cambio es propio de la naturaleza humana, es donde las respuestas que se piden están en la raíz de nuestro querer, que es la voluntad. La educación familiar logrará trascender cuando llegue a la radicalidad de la educación: la conciencia de la persona humana. La trascendencia de la Educación Familiar debe cumplir su misión en la parte vital que le corresponde, la educación moral. Es decir, la formación en valores y virtudes o comportamientos éticos.

La trascendencia de la educación está en cumplir su misión:

ASPECTOS

- a) Satisfacción de necesidades vitales.
- b) Transmisión y vivencia de virtudes humanas.
- c) Desarrollo de cada uno de sus miembros como personas.
- d) Participación o servicio recíproco en un continuo dar y recibir.

²⁵ La intencionalidad, en cuanto remite a una acción inteligente de quien educa orientada por una finalidad. La intencionalidad en educación se refiere a la finalidad.

²⁶ **vid.**, Santo Padre., *Amor y Responsabilidad*.

²⁷ **cfr.**, QUINTANA CABANAS, J., *Pedagogía Axiológica*, p.

OBJETIVOS

1. Bienestar
2. Formar
3. Personalizar
4. Participar

FUNCIONES

- A. Administrar los recursos.
- B. Educar en la vida cotidiana con actitudes.
- C. Servir a las personas, ayudándolas a crecer y a ser felices.
- D. Invitar a todos los miembros de la familia a participar en forma directa.

COMPORAMIENTOS ÉTICOS

1.- El correcto ejercicio de la libertad encuentra su perfección en la prudencia, porque mientras más (cantidad) y mejor (calidad) se aprende a elegir, se estará en mejores condiciones para renunciar. La prudencia, como madre de todas las virtudes, permite «ver» racionalmente el bien para toda la persona. Mientras más libre se es, más se es prudente. Existe la mutua implicación.

2.- El buen ejercicio de la sociabilidad encuentra su perfección en la justicia, que es la virtud que «ordena», impone el orden a la voluntad, y es la acción donde el hombre se conoce a sí mismo; la autoevaluación y la manera de completar nuestro yo se da sólo en la alteridad. El ser relacional permite vivir la sociabilidad impregnada por la justicia.

3.- La lucha en la constancia encuentra su perfección en la fortaleza; sólo la persona que desarrolla la capacidad de continuar en las tareas arduas y sencillas, es fuerte.

4.- El vivir de manera consciente el ejercicio del actuar en congruencia de vida, encuentra la perfección en la templanza; como comportamiento ético, aprende a armonizar el pensar, el actuar, el querer, en unidad de vida.

La justicia y la templanza son las dos virtudes cardinales que «conservan» el bien.

La trascendencia de la familia no se ubica en lo abstracto, en lo neutro, sino en la acción cotidiana, en el actualizarse diario, en las continuas respuestas que se esperan de ella, en cuanto a sus aspectos, objetivos, funciones y comportamientos éticos.

LO PERMANENTE Y LO CAMBIANTE EN LA FAMILIA

Lo *permanente* en la familia se fundamenta en la esencia y los valores, y se constituye en una zona de *autonomía*. Lo cambiante es lo dinámico y se integra en zonas de *unidad*. Éstas son dos dimensiones de la misma institución familiar, donde lo fundamental es la coherencia del pensar y del actuar con la ley natural.

La Educación Familiar tiene como objeto de estudio las relaciones familiares y su perfeccionamiento. La constante de estas relaciones estriba en el proceso educativo y formativo que se da en los vínculos conyugales y familiares.

La propuesta fundamental consiste en promover la capacidad de los integrantes de la familia, para vivir desde lo permanente, desarrollando las posibilidades para actualizarlo a las constantes dinámicas de los cambios actuales.

En última instancia, profesionalizar la Educación Familiar implica estudiar las nuevas capacidades que debe conocer y desarrollar la familia de hoy. El objetivo prioritario es fundamentar una auténtica comunidad de vida compartida, donde el sistema de reciprocidad prevalezca, sin anular las personalidades y estilos de sus integrantes, sino impregnándolos con la fe, libertad, amor y el correcto ejercicio de la autoridad.

Los cambios sociales confrontan a la familia y, ante la falla de lo público, lo privado lo retoma. Esto sólo es tarea de la familia, es la clave de su protagonismo, el cual debe afianzarse con base en su esencia, en lo que la caracteriza de permanente. La familia es, por antonomasia, un centro de intimidad y apertura.

Son diez las capacidades identificadas como los fundamentos esenciales de la Educación Familiar. Ciertamente hay muchos más, y los aquí analizados tampoco son puros, la realidad es siempre más rica que los paradigmas y constructos mentales.

La intención es remarcar la necesidad personal, familiar y social de incidir en la Educación Familiar y su profesionalización. La defensa de la familia a ultranza, requiere de grandes odas, en donde se conozca, comprenda, analice y estudien sus capacidades para potenciarlas y perfeccionarlas, con base en el entendimiento de que la familia, desde sus crisis, enfrenta limitaciones, mismas que es necesario aprender a aceptar y a vivir con ellas; pero también requiere identificar sus propias capacidades, sus recursos y, desde ahí, buscar la perfectibilidad para construir auténticas comunidades de vida y amor. ●

BIBLIOGRAFÍA

- ALBERDI, Inés. *La nueva familia española*. Madrid., Taurus., 1999., 389 p.
- ALONSO-FERNÁNDEZ, F. *Las otras drogas*. Madrid., Temas de Hoy., 1996.
- ALTAREJOS, F., et al. *Lo permanente y lo cambiante en la educación*. Pamplona., Eunsa., 1991., 149 p.
- ALVIRA, R., et al. *Dimensiones de la voluntad*. Madrid., Ed. Dossat., 1986., 243 p.
- ARIÉS, P., DUBY, G. *Historia de la vida privada*. Madrid., Taurus., 1989., X Tomos
- ATTALI, J. *El Milenio*. Barcelona., Seix Barral., 1991., 154 p.
- AYLLÓN, J. *Desfile de modelos*. Madrid., Rialp., 1998., 215 p.
- BARBERÁ ALBALAT, v. *La responsabilidad. Cómo educar en la responsabilidad*. España., Santillana., 2001., 212 p.
- CRUZ CRUZ., J. *Metafísica de la familia*. Pamplona., EUNSA., 1995., 375 p.
- FUENTES, C. *Por un progreso incluyente*. México., IEESA., 1997., 126 p.
- GALVACHE., F. *La educación familiar en los humanistas españoles*. Pamplona., EUNSA., 2001., 277 p.
- GARCÍA HOZ, V. *El concepto de persona*. Madrid., Rialp., 1989.
- GONZÁLEZ, M.C., BURON, J. *Autoconcepto y rendimiento escolar*. Pamplona., EUNSA., 1994., 481 p.
- LENSEL, D. *La famille a venir. Une réalité menacée mais nécessaire*. Paris., Ed. Económica., 2000., 241 p.
- LLANO, A. «Atrévete a saber» en *NUESTRO TIEMPO*, No. 559-560., enero-febrero., 2001., 14-27 p.
- MARGALIT, A. *La sociedad decente*. Barcelona., Paidós., 1997., 222 p.
- MARINA, J.A. *El laberinto sentimental*. Barcelona., Anagrama., 1996., 280 p.

- MARTÍN LÓPEZ, E. *Padres Light*. España., Rialp., 1992., 124 p.
- PICOS, A. «¿Es posible transformar lo humano?», en *ISTMO*, Año 44., No. 259., 28-31 p.
- PIEPER, J. *Las virtudes fundamentales*. Madrid., Rialp., 1980., 572 p.
- POLAINO-LORENTE., A. *Cómo mejorar la comunicación conyugal*. Madrid., Rialp., 2000., 108 p.
- QUINTANA CABANAS, J. *Pedagogía axiológica*. Madrid., Dykinson., 1998., 438 p.
- TAYLOR, Ch. *La ética de la autenticidad*. Barcelona., Paidós., 1994., 146 p.

En torno a la Educación Moral y Cívica. El caso español

Naval, Iriarte y Laspalas, J.
Promesa, Costa Rica, 101 pp.

El libro que comentamos, presenta una reflexión acerca de los aspectos morales y cívicos de la educación, y nos ofrece una experiencia –el caso español– que puede servir de guía o, simplemente, de mero ejemplo en otros contextos.

La estructura del libro se dibuja básicamente en tres partes, precedidas por una breve pero intensa introducción. A lo largo del libro, los autores analizan, minuciosamente, los aspectos que conforman el estudio de la educación moral y cívica, como una de las partes esenciales de la educación.

La primera parte, fruto de Naval e Iriarte, presenta un análisis crítico de la propuesta ministerial española en torno a la Educación Moral y Cívica, desde 1987 hasta la actualidad. Este estudio encuentra diversas dificultades relacionadas con la propuesta ministerial española, pero no por ello debemos olvidar ni menospreciar la propuesta transversal que nos plantea la LOGSE. Más bien, debemos intentar mejorarla hasta conseguir que la educación formal origine una «escuela de ciudadanía».

Ante las abundantes reflexiones teóricas y propuestas prácticas publicadas en los últimos años –debido a la clara preocupación social por la educación para la ciudadanía, la educación en valores y la participación social– Naval ofrece, en la segunda parte de la obra, una extensa revisión bibliográfica. Ante este análisis, puede confirmarse que son más abundantes las reflexiones teóricas en relación con la educación moral y cívica y los temas transversales, que las propuestas prácticas de programas de educación moral. Además, a lo largo de dicho examen, encontramos ciertas deficiencias

tales como: todas las transversales no tienen propuestas de integración; la evaluación de la educación moral es mínima; la deficitaria formación del profesorado; etcétera. Ante esta situación, es necesario ir ampliando la bibliografía acerca de la educación de los derechos humanos, a nivel de estrategias y recursos didácticos.

En la última parte, Naval y Laspalas señalan la necesidad de recuperar uno de los aspectos de la educación moral y cívica: las virtudes sociales. Frente a la grave crisis de sociabilidad de la cual somos testigos, cabe hablar de la recuperación del «universalismo relacional», donde las virtudes sociales poseen un papel fundamental. Virtudes tales como: piedad, honor, jovialidad, cordialidad, amistad...

No olvidemos que cuando existe una perfecta relación entre el individuo y la sociedad, entre las creencias sociales y las del individuo, el honor unirá el fenómeno social y el sentimiento íntimo. Por tanto, en la sociedad actual debemos conseguir esta compenetración entre la sociedad y los individuos que la componen; para ello será importante fomentar las propias virtudes sociales.

Este libro constituye una valiosa aportación al estudio de la educación moral y cívica, ofreciendo una panorámica general pero rigurosamente analizada. Es una obra recomendable para todos aquellos profesionales cuyo ámbito de trabajo esté directamente relacionado con los temas transversales y su entorno más inmediato. Además, se trata de una buena guía que puede servir de consulta para cualquier persona interesada en el tema. ●

Elisa Sanz Pisa

La educación cívica hoy: una aproximación interdisciplinar

Concepción Naval y Javier Lasपालas (eds.)

Eunsa, Pamplona, 2000, 340 pp.

ISBN: 84-313-1819-8.

El libro de *Concepción Naval* y *Javier Lasपालas* recoge los trabajos de varios profesores de universidades españolas que abordan, desde distintas disciplinas de estudio, un mismo tema: *La educación cívica hoy*. El subtítulo del libro es, por tanto, especialmente significativo en este caso: «Una aproximación interdisciplinar».

Desde sus inicios, Naval sustenta en su trayectoria un enfoque amplio, integral, con una constante que ahora –tal como queda reflejado en la introducción– se mantiene: la educación es una realidad rica y compleja que debe estudiarse y entenderse desde sus múltiples dimensiones, sus diversos agentes, etcétera, para poder llevarse realmente a la práctica de manera completa en todas sus implicaciones y facetas interdependientes.

El libro se estructura en tres partes: la primera, recoge cuatro estudios sobre el tema de la educación cívica desde el enfoque general de las Humanidades; a continuación sigue el grupo de las Ciencias Sociales que engloba otros cinco trabajos más; y, para terminar, cierra con un bloque de propuestas más concretas en educación cívica.

El capítulo de *Banús* y *Barcenilla*, que abre la primera parte, gira en torno al concepto de *cultura* y la necesidad de recuperar un sustrato común de identidad cultural que conceda el sentido de pertenencia al grupo (tan necesario en aquellas situaciones plurales y complejas como la que hoy vive Europa).

En su estudio, *Bernal* rescata algunas ideas del humanismo de Tocqueville sobre la sociedad civil democrática, para sugerir un enfoque realista en la educación cívica que entronca con la tradición clásica aristotélica del hábito y la virtud.

La salud de la democracia depende, en buena medida, de la educación de las libertades de los individuos, es decir, de una formación de la ciudadanía democrática que contrarreste el individualismo –latente en todo sistema democrático– y busque la cohesión social por medio del bien común.

El capítulo de *Laspalas* ofrece en primer término, una clarificación de términos en torno a la autenticidad, sinceridad y cortesía, y la relación que éstas guardan con la idea moderna de individuo, exaltada con el desarrollo político y social de la democracia. El ideal de un individuo auténtico, abanderado por la modernidad, lleva al sistema político moderno por excelencia –la democracia–, a convertirse en una utopía política, incapaz de alcanzar la cohesión social necesaria para la convivencia de una comunidad organizada.

En la misma línea del último de sus libros, «Humanismo cívico», *Llano* critica sin titubear algunas notas características de la sociedad presente: el consumismo capitalista; las desigualdades; la falta de convicciones y compromiso; el poder casi hegemónico de las leyes de la comercialización; etcétera. Aboga por una educación humanista como remedio de estos males que potencie la capacidad crítica y de libre participación del individuo frente a estas influencias.

El bloque de las Ciencias Sociales comienza con un excelente capítulo dedicado a «La educación moral» de *Durkheim*, en el cual *Alejos* estudia con detenimiento el núcleo del pensamiento moral de este autor y las contradicciones internas de su discurso: por un lado, para Durkheim, no son las convicciones ideológicas, religiosas o espirituales sino la sociedad misma quien funda la moral y, por tanto, ésta sería una función de aquélla, que queda prácticamente divinizada. Y sin embargo, por otra parte, un cierto concepto de naturaleza humana en la evolución de las sociedades se halla presente también en el discurso del filósofo.

Aparisi ofrece una reflexión sobre la actuación del Derecho en la sociedad como una influencia educativa clara.

El Derecho promueve la «buena ciudadanía», a través de cuatro funciones claves: integradora, orientadora y otra propiamente educativa, además de una cuarta función que sería la resolución de conflictos.

Con cierto tono escéptico, el sociólogo *A. Navas* cuestiona la posibilidad real de una educación cívica en una sociedad en crisis como la nuestra. No puede pedírsele a la educación resolver todos los males que acechan a la civilización postmoderna, sobre todo y a mi modo de ver, cuando se le reconocen tan poco sus méritos. Para Navas, el problema de la educación es que acaba tecnificándose en exceso en la práctica y, por otro lado, también la teoría –falta de autoridad objetiva, como la mayoría de las ciencias actuales– termina en propuestas solipsistas.

Bajo el título «La comunidad educativa», *Pérez-Adán* realiza una propuesta educativa «operativa» para combatir la desigualdad social. Desarrolla, paso a paso, los aspectos más importantes que deberían tenerse en cuenta: desde los principios directrices (excelencia, seguridad, etcétera) hasta los más operativos (como maximizar la participación, minimizar la jerarquización...). Sin embargo, y sin cuestionar toda su coherencia interna, me pregunto si no se trata de una propuesta demasiado altruista, prácticamente inviable, cuando se pretende que la mayoría esté de acuerdo en una serie de medidas que exigen un nivel de compromiso y concienciación muy distante de las aspiraciones generalizadas en el presente. A mi modo de ver, la educación debe trabajar en la práctica con retos menos ambiciosos sin que por ello se olviden los grandes ideales teóricos.

Rodríguez Sedano, desde un enfoque filosófico, propone una alternativa al método dualista a la hora de examinar la complejidad de la actual sociedad civil. Mientras el dualismo estudia la realidad desde un método de análisis dialéctico, la consideración del ser dual de la persona humana que propone *Rodríguez Sedano* –quien parte del pensamiento de

Leonardo Polo– soluciona la dualidad no en términos dicotómicos sino coexistentes, de pluralidad y, por tanto, de síntesis. De este modo, se consigue dar solución a los problemas planteados por la sociedad civil, eliminando las barreras del individualismo y el consensualismo que genera el paradigma anterior el cual, más que resolver la complejidad social, redundaba en mayores complicaciones como ocurre, por ejemplo, con el tema de la burocracia.

En cuanto al bloque de propuestas o estudios más concretos, el libro ofrece tres capítulos que giran en torno a la LOGSE, realizando una revisión crítica de sus propuestas desde hoy. El capítulo de *Jiménez Abad* se sitúa en torno al concepto de la «educación en valores» y el de *Sanz Moreno* se centra en la idea de una educación para la ciudadanía. También el concepto de la transversalidad, que promueve la LOGSE, es revisado por *Iriarte y Naval*, en lo referente a la educación cívica.

La situación actual del tema en Europa es abordada por *González Torres y Naval*: recorren la situación en los Organismos Internacionales, en la Europa del Este y Central, y dedican especialmente unas páginas al Reino Unido. En cuanto a la situación española, *Jover* se encarga de cuestionar el compromiso de nuestros jóvenes.

Por último, *Mínguez* ofrece una propuesta en torno al concepto de «compasión», y *Pérez Latre* observa el futuro de los estudios de comunicación con el horizonte puesto en la posibilidad de una educación cívica por parte de los medios de comunicación de masas.

En general, se trata de un libro de múltiples aportaciones, a un mismo tiempo diversas y unidas por una preocupación común que, poco a poco, también apela implícitamente al lector: la necesidad de una formación humana asumida por todos los que nos vemos implicados en ella, no sólo por los profesionales de la educación, sino también por economistas, políticos, profesionales de la comunicación, etcétera. ●

Carmen Urpi

La dimensión afectiva de la vida

Francisca, R. Quiroga
Cuadernos de Anuario Filosófico, Universidad de
Navarra, Pamplona, 2001, 126 p.

DATOS BIOGRÁFICOS DE LA AUTORA

Cursó estudios de Filosofía (Universidad Complutense, Madrid) y obtuvo el Doctorado en el Istituto Internazionale di Scienze dell'Educazione (Castelgandolfo/Roma), donde fue profesora de Filosofía de la Educación hasta 1991. Actualmente dirige cursos de estudio en las áreas de Antropología y Ética. Colabora con la Facultad de Filosofía de la Pontificia Università della Santa Croce (Roma).

SÍNTESIS DEL TEXTO

La dimensión afectiva de la vida es un estudio filosófico realizado desde la perspectiva de la vida en su totalidad. Se trata de un libro de alta divulgación, escrito con un estilo claro y lineal, dirigido a un público amplio. La obra, llena de comprobación experiencial, denota una reflexión profunda sobre los acontecimientos cotidianos del vivir humano.

El libro comienza explicando que «el vivir» se manifiesta en la perfección y complejidad de las operaciones que llevan a cabo los seres animados. Así, es posible advertir que algunos –los animales y el hombre– poseen la capacidad de poseer, de manera inmaterial, otras realidades y también a sí mismos. Esta apropiación inmaterial de la realidad se denomina «conocimiento». También puede observarse que estos vivientes poseen un fin y están equipados con una serie de «fuerzas» con las que pueden alcanzarlo. Éstas, son denominadas «tendencias» y sus actos son los «sentimientos».

En el capítulo I –«La vida afectiva»–, se encuentra una de las líneas básicas para la comprensión del texto: la articulación *conocimiento, afectividad, acción* (p.15 ss). La autora explica

que, en cada instante del vivir, se observa el engarce de estas tres dimensiones, predominando por lo general una de ellas. En efecto, un conocimiento implica necesariamente una reacción afectiva y ésta conlleva una acción, que no siempre es un acto exterior visible.

El capítulo II «Los sentimientos», contiene algunas nociones fundamentales sobre esta temática. Se explica también que cada acto libre configura a la persona, originando las disposiciones afectivas habituales (cfr. p.54 y ss). Si éstas son buenas, son virtuosas –precisa la autora– y se caracterizan por contener un ideal de vida éticamente valioso. Esto significa que responden a la verdad sobre el hombre, pues ayudan a conformar la actuación libre según un proyecto de vida válido.

La afectividad, en su aspecto tendencial-dinámico, es el tema del tercer capítulo titulado «La dinámica tendencial afectiva». Ésta es descrita como impulso a la autorrealización humana en el contexto de un determinado proyecto vital (cfr. p.68 y ss). También se alude al conflicto afectivo, señalando que es provocado por la aparición de un sentimiento que prevalece en la vida personal y que, al mismo tiempo, contradice el logro de aquellos valores entendidos como verdaderos. Para Quiroga, la solución se alcanzará al confrontar ese nuevo sentimiento con el proyecto vital libremente asumido (cfr. p.72 y ss).

En el cuarto y último capítulo se realizan «Algunas consideraciones sobre el amor», acto descrito por la autora como una disposición central de la persona respecto a sus fines, por lo que tiene un carácter directivo en la vida del hombre (p.100). En este contexto sintetiza, precisamente a través del amor, la vinculación entre realización personal y comportamiento ético: «La calidad ética de la vida de una persona depende de que busque, descubra y realice, las acciones que sólo ella puede dar y recibir. Lo que cada uno será para siempre, dependerá de lo que haya hecho con su capacidad de amar» (p.126).

Finalmente, y mientras sigue la visión unitaria que caracteriza todo el texto, la autora afirma que el modo más perfecto de amar es el amor de Dios, dando así luces para profundizar en la grandeza del amor humano en todas sus especificaciones.

VALORACIÓN PEDAGÓGICA

En congruencia con la tesis de Quiroga, sobre la imposibilidad de separar aspectos para lograr una comprensión cabal de un fenómeno complejo, la forma del texto se mantiene igualmente unitaria: en ningún momento se elaboran divisiones tajantes ni se encuentran grandes listados o clasificaciones; puede decirse que tanto el estilo como la estructura didáctica del texto reflejan la profunda comprensión de la autora sobre el hombre y esta dimensión de la vida humana en la que centra su investigación.

En cuanto al contenido, en el libro se incoan –y en algunos casos se desarrollan– los temas centrales de la educación afectiva. Entre otros, se destaca la importancia de la «autoeducación» afectiva para lograr una adecuada configuración de esta dimensión vital. Asimismo, el «poder de la libertad», mencionado por Quiroga, remite a la centralidad de la educación de las virtudes en el ámbito pedagógico.

Como se advierte, el escrito de Francisca R. Quiroga constituye una importante aportación para la Pedagogía, pues contiene elementos antropológicos fundamentales para la tarea educativa.

Otro aspecto de especial interés es la fundamentación filosófica del fenómeno educativo, que puede extraerse de la siguiente afirmación: «Desde una perspectiva metafísica, podremos decir que la progresiva perfección de la vida pone de manifiesto una ascensión en la línea del acto y una correlativa disminución de la limitación de la potencia» (p.15). En efecto, en la medida en que la labor educativa contribuya a potenciar las capacidades humanas, que permiten la realización de un

proyecto vital conforme con la verdadera identidad de la persona, su vivir será más pleno.

Con respecto al aparato teórico, cabe resaltar la equilibrada síntesis de las ideas de importantes filósofos antiguos y modernos: *Aristóteles*, *Tomás de Aquino*, *Phillip Lersch*, *D. Von Hildebrand* y *Karol Wojtyla*, entre otros. También es oportuna la selección de ejemplos que la autora sustrae de la literatura y el cine.

Este libro puede ser un excelente punto de partida para quien desee conocer los fundamentos antropológicos de esta dimensión esencial de la vida y asumir la apasionante tarea de alcanzar la propia realización y ayudar a que otros la conquisten. ●

Fabiola E. Saúl Gavito

ACERVO BIBLIOGRÁFICO

Adquisiciones recientes de la Facultad de Pedagogía:

- LA EDUCACIÓN CÍVICA HOY.
UNA APROXIMACIÓN INTERDISCIPLINAR
Naval y J. Laspalas
EUNSA, España, 2000
- EDUCAR CON BIOGRAFÍAS.
RETAZOS DE 33 PERSONAJES
O. F. Otero
EUNSA, Navarra, 1997
- LA VERDAD, UN CONSENSO POSIBLE
Corazón González
RIALP, España, 2001
- LA EDUCACIÓN FAMILIAR EN LOS HUMANISTAS ESPAÑOLES
Galvache Valero
EUNSA, España, 2001
- LA SUPERDOTACIÓN INTELECTUAL: MODELOS,
IDENTIFICACIÓN Y ESTRATEGIAS EDUCATIVAS
J. Tourón, et al.
EUNSA, España, 1998

- GESTIÓN DE LAS COMPETENCIAS
C. Levy-Leboyer
Ediciones Gestión, Barcelona, 1997

- CONOCER EL CURRÍCULUM PARA ASESORAR EN CENTROS
M. Pérez Ferra
Ediciones Aljibe, Málaga, 2000

- PSICOLOGÍA DEL SUFRIMIENTO Y DE LA MUERTE
R. Bayes
Ediciones Martínez Roca, España, 2001

- ATRAER, GESTIONAR Y RETENER EL CAPITAL HUMANO.
CUMPLIR LO PROMETIDO
B. Friedman, et al.
Editorial Paidós, España, 2000
- EL RESCATE ÉTICO DE LA EMPRESA Y EL MERCADO
C. Llano Cifuentes, et al.
Trilla, México, 2001

- EMMANUEL MOUNIER (UN TESTIMONIO LUMINOSO)
C. Díaz
Biblioteca Palabra, España, 2000

- La santificación del trabajo.
EL TRABAJO EN LA HISTORIA DE LA ESPIRITUALIDAD
Illanes
Editorial Palabra, Madrid, 2001

- VALORES Y EDUCACIÓN
Ortega, et al.
Editorial Ariel Educación, España, 1996

- HARVARD BUSINESS REVIEW OF WORK AND LIFE BALANCE
Harvard Business School Press, EUA, 200

- LEGISLACIÓN EDUCATIVA MEXICANA DE LA COLONIA A 1876
M. Soto Lescale
Universidad Pedagógica Nacional, México, 1997

- HUMANISMO INTEGRAL
Maritain
Ediciones Palabra, Madrid, 1999

- EDUCACIÓN MEDIÁTICA.
EL POTENCIAL PEDAGÓGICO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS
N. García Duarte
Universidad Pedagógica Nacional, México, 2000

- CRISIS Y PERSPECTIVAS DE LA PROFESIÓN DOCENTE
Ghilardi
Editorial Gedisa, España, 1993

- HARVARD BUSINESS REVIEW ON ORGANIZATIONAL
LEARNING
Harvard Business School Press, EUA, 2001

- ENSAYOS SOBRE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO
J. Zoraida Vázquez, et al.
El Colegio de México, México, 1999

- HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN LA ÉPOCA COLONIAL.
LA EDUCACIÓN DE LOS CRIOLLOS Y LA VIDA URBANA
P. Gonzalbo Aispuru
El Colegio de México, México, 1995

- INVESTIGACIÓN Y POLÍTICA EDUCATIVAS.
ENSAYOS EN HONOR DE PABLO LATAPÍ
Editorial Santillana, México, 2001

- NULIDADES MATRIMONIALES
Corazón González
Editorial Desclee de Brouwer, España, 2001

- ¿EMOCIONALMENTE INTELIGENTE?
UNA NUEVA DIMENSIÓN DE LA PERSONALIDAD HUMANA
Catret
Ediciones Palabra, España, 2001

- LA TOLERANCIA Y LA MANIPULACIÓN
López Quintás
Ediciones RIALP, Madrid, 2001

- LAS TERCERAS VÍAS
Pérez Adán
Ediciones Internacionales Universitarias, Madrid, 2001

- LAS CLAVES DE LOS VALORES
C. Díaz
Ediciones Internacionales Universitarias, Madrid, 2001

- ESQUEMAS DE PEDAGOGÍA SOCIAL
García Garrido, et al.
EUNSA, España, 2001

- LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO LOCAL.
UNA ESTRATEGIA PARA LA PARTICIPACIÓN SOCIAL
Orduna Allegrini
EUNSA, España, 2000

- METODOLOGÍA PARA LA INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS
DE LO HUMANO
Jiménez-Ottalengo, et al.
Ediciones Cruz-UP, México, 2001

- EDUCACIÓN FAMILIAR: UN VALOR PERMANENTE
Villalobos Torres
Editorial Trillas, México, 2002

- DOCE AÑOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA:
CATÁLOGO 1983-1994
Ministerio de Educación y Ciencia CIDE, España, 1995

- MEMORIA DE UNA ADOLESCENTE. LIBERTAD
E INDEPENDENCIA
Del Cuvillo
Editorial Minos, México, 1999

- LA DIRECCIÓN ESTRATÉGICA EN LA PRÁCTICA EMPRESARIAL
Ansott, et al.
Editorial Addison Wesley Logman de México, México, 1998

- EDUCACIÓN COMPARADA
Villalobos Torres
Editorial Trillas, México, 2002

- TRANSFORMAR LA EDUCACIÓN EN UN CONTRATO DE CALIDAD
Rey-Juana, et al.
Editorial Cisspraxis, Barcelona, 2000

- PUEBLOS DE INDIOS Y EDUCACIÓN EN EL MÉXICO COLONIAL, 1750-1821

Tranckal Estrada

El Colegio de México, México, 2000

- ¡PORQUE LO MANDO YO!

J. Rosemond

Editorial Libra, México, 2001

- ¡PORQUE LO MANDO YO! II

J. Rosemond

Editorial Leo, México, 2001

NORMAS PARA LA REDACCIÓN Y PRESENTACIÓN DE COLABORACIONES

- 1) Las colaboraciones deberán ser originales.
- 2) Los autores remitirán sus manuscritos (con dirección de contacto) al Editor de la revista. Éste los enviará al Consejo Editorial para su selección de acuerdo con los criterios formales (normas) y de contenido de la «Revista Panamericana de Pedagogía. Saberes y Quehaceres del Pedagogo».
- 3) Todos los trabajos deberán presentarse 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 siguiente estructura:

Título del artículo

Autor/es

Resumen en español

Texto del artículo
Notas (si existen)
Referencias Bibliográficas
Abstract (Resumen en inglés)
Perfil académico y profesional del autor/es
Dirección del autor/es. Correo electrónico
Palabras clave
Key Words

6) El resumen en español no deberá superar las 10-15 líneas, al igual que el resumen en inglés (Abstract).

7) El perfil académico y profesional de autor/es deberá ser breve (5-6 líneas) e incluirá sus principales líneas de investigación. La dirección 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.**, 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.**, *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 y 2 de Nueva Época, Año 2001,
en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Panamericana.

Adquisición de números anteriores,
informes: Señora Gracia Belinda López Ruiz

SOLICITO INFORMACIÓN PARA SUSCRIPCIÓN

Apellidos _____

Nombre _____

Profesión _____

Institución donde labora _____

Domicilio _____

Código postal _____

Ciudad _____

Teléfono _____

Fax _____

E-mail _____

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

Cheque (banco y número) _____

Cantidad _____

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

Tél. 5482.1684, 5482.1600 y 5482.1700 ext. 5353

Fax 5482.16 00 ext.5357

Informes: Señora Gracia Belinda López Ruiz