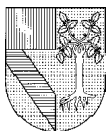


REVISTA PANAMERICANA DE PEDAGOGÍA

REVISTA SEMESTRAL / NÚMERO 1 / NUEVA ÉPOCA / 2000



UNIVERSIDAD
PANAMERICANA

FACULTAD DE PEDAGOGÍA

COLECCIÓN PEDAGÓGICA

Nueva Época 1:

México, D. F. 2000

CONSEJO EDITORIAL:

Lic. María del Carmen Bernal González

Lic. Regina Jiménez Ottalengo

Dr. Héctor Lerma Jasso

Dra. Ana Teresa López de Llergo Villagómez

Dra. Rocío Mier y Terán

Dra. Elvia Marveya Villalobos Torres

EDITOR RESPONSABLE:

Dra. Elvia Marveya Villalobos Torres

Certificado de licitud de título y contenido en trámite.

Reserva de derechos al uso exclusivo del título en trámite.

DERECHOS RESERVADOS:

© Universidad Panamericana, Augusto Rodin No. 498, Insurgentes, Mixcoac,

C. P. 03920 México, D. F.,

Teléfonos: 54 82 16 84, 54 82 16 00, 54 82 17 00

Fax: 54 82 16 00 ext. 5357

Primera edición: Diciembre 2000.

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

Las opiniones de los autores son de su exclusiva responsabilidad.

Esta publicación tiene un tiraje de 1000 ejemplares y aparece semestralmente.

Con la revista SABERES Y QUEHACERES DE LA PEDAGOGÍA de nuestra Facultad, comienza una Nueva Época. En este primer número los artículos presentados, debidamente arbitrados por expertos, han sido escrupulosamente seleccionados para su publicación. La intención ha sido la originalidad, para presentar los resultados de nuestra investigación, así como la preocupación por avanzar en los saberes y quehaceres de nuestro campo de conocimiento de la pedagogía.

Además en este número ofrecemos a nuestros lectores la reseña de cuatro textos, con la finalidad de presentar las novedades bibliográficas y de esta forma damos a conocer lo que se está haciendo en nuestra Facultad.

REVISTA
PANAMERICANA
DE PEDAGOGÍA

SABERES Y QUE HACERES DEL PEDAGOGO

ESCRIBEN EN ÉSTE NÚMERO:

María del Carmen Bernal González

Jenny Brand Barajas

María Teresa Carreras Lomelí

Gabriel Castellanos Bernal

Sara Elvira Galbán Lozano

Beatriz González Hernández

Regina Jiménez Ottalengo

Héctor Lerma Jasso

Ana Teresa López de Llergo Villagómez

Mónica del Carmen Meza Mejía

Héctor Miranda Frausto

Lucina Moreno Valle Suárez

Concepción Naval Durán

Claudia Ortega Barba

Carmen Urpí Guercia

Evelia Vasquez Hernández

Elvia Marveya Villalobos Torres

Mónica Villareal García

Itziar Zubillaga Ruenes

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

Adentrarse en el mundo del símbolo.

la formación estética en contextos educativos

María del Carmen Bernal González 15

Formación del docente en el nivel superior

Jennie Brand Barajas 23

La integración al ámbito laboral del pedagogo de la Universidad Panamericana

María Teresa Carreras Lomelí 31

La orientación familiar

Gabriel Castellanos Bernal 39

La formación de la voluntad: reto actual de la pedagogía

Sara Elvira Galbán Lozano 57

Nuevas esperanzas de comunicación para la persona con autismo

Beatriz Eugenia González Hernández 69

La pedagogía y el campo de conocimiento de la educación

Regina Jiménez-Ottalengo 79

Los saberes de la pedagogía

Héctor Lerma Jasso 85

La naturaleza humana, fundamento de la educación

Ana Teresa López de Llergo Villagómez 111

La pedagogía empresarial como disciplina

Mónica del Carmen Meza Mejía 127

La construcción de la realidad a partir de la tecnología

Mónica Meza Mejía - Héctor Miranda Frausto

Lucina Moreno-Valle Suárez - Claudia Ortega 131

Educación y retórica: un esbozo de evolución histórica	
<i>Concepción Naval Duran</i>	143
<hr/>	
El papel del pedagogo en la evaluación del docente universitario como medio de formación	
<i>Evelia Vásquez Hernández</i>	165
<hr/>	
Formación docente en estrategias de aprendizaje	
<i>Elvia Marveya Villalobos Torres</i>	179
<hr/>	
Un arte y una conquista: el gobierno de clase	
<i>Mónica Villarreal</i>	191
<hr/>	
Pedagogía y psicología: caminos análogos	
<i>Itziar Zubillaga Ruenes</i>	199
<hr/>	
RESEÑAS	
JACQUES DELORS	
La educación encierra un tesoro	
<i>María del Carmen Bernal González</i>	210
<hr/>	
AMITAI ETZIONI	
La nueva regla de oro.	
Comunidad y moralidad en una sociedad democrática	
<i>Regina Jiménez-Ottalengo</i>	213
<hr/>	
ALEJANDRO LLANO	
Humanismo cívico	
<i>Concepción Naval Durán</i>	214
<hr/>	
ELLIOT, EISNER	
El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa	
<i>Carmen Urpí Guercía</i>	218
<hr/>	

NUESTROS AUTORES

MARÍA DEL CARMEN

BERNAL GONZÁLEZ

Licenciada en Pedagogía

Candidata al Doctorado en Pedagogía en la

Universidad de Navarra. España

Directora de la Facultad de Pedagogía de la

Universidad Panamericana

Dirección Electrónica: mbernal@mixcoac.upmx.mx

JENNIE BRAND BARAJAS

Licenciada en Educación Primaria

Maestra en Pedagogía

Candidata al Doctorado en Pedagogía en la

Universidad La Salle

Dirección Electrónica: jennie@bolivar.usb.mx

MARÍA TERESA CARRERAS LOMELÍ

Licenciada en Pedagogía

Maestra en Educación Familiar

Coautora de Nuestro Mundo I y II Ed. Trillas

Dirección Electrónica: tcarrera@mixcoac.upmx.mx

GABRIEL CASTELLANOS BERNAL

Licenciado en Psicología

Profesor fundador de la Facultad de Pedagogía de la

Universidad Panamericana

SARA GALBÁN LOZANO

Licenciada en Pedagogía

Maestra en Pedagogía

Ponente en diversos Congresos Nacionales e

Internacionales

Colaboradora habitual del Suplemento: JUVENTUDES

Dirección Electrónica: sgalban@mixcoac.upmx.mx

BEATRÍZ EUGENIA GONZÁLEZ HERNÁNDEZ

Licenciada en Pedagogía

Maestría en Psicopatología en España

Autora de diversos artículos sobre Educación Especial

Dirección Electrónica: piska@prodigy.net.mx

REGINA JIMÉNEZ-OTTALENGO

Investigadora titular del Instituto de Investigaciones
Sociales UNAM

Licenciada en Sociología

Posgrado en Humanidades

Estudios de Maestría en Ciencias de la Comunicación

Candidata al Doctorado en Humanidades en 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

Doctor en Filosofía por la Universidad de Navarra
España

Autor de: La subjetividad en Juan Jacobo. Rousseau

Ed. FCE (en preparación) ¿Qué tipo de alumno soy?

Ed. Trillas Paternidad excelencia o fracaso Ed. Minos

Colaborador habitual de la Revista ISTMO.

Ha impartido una gran cantidad de cursos a
empresarios, padres de familia y maestros en el país
y en el extranjero.

Dirección Electrónica: hlerma@mixcoac.upmx.mx

ANA TERESA LÓPEZ DE LLERGO VILLAGÓMEZ

Licenciada en Ingeniería Química y Química

Industrial UIA

Doctorado en Ciencias de la Educación por la
Universidad de Navarra. España
Directora de Difusión Cultural de la Universidad
Panamericana
Autora de: Hacia un desarrollo humano. Ed. Limusa.
Valores, Valoraciones y virtudes. Ed. CECSA
Dirección Electrónica: alopezde@mixcoac.upmx.mx

MÓNICA DEL CARMEN MEZA MEJÍA
Licenciada en Pedagogía
Maestría en Dirección de Empresas por IPADE
Maestría en Pedagogía
Candidata al Doctorado en Pedagogía por la
Universidad de Navarra, España
Dirección Electrónica: mmeza@mixcoac.upmx.mx

HÉCTOR MIRANDA FRAUSTO
Licenciado en Pedagogía
Maestro en Pedagogía
Investigador no formal sobre Tecnología Educativa
Dirección Electrónica: hmiranda
@internext.com.mx

LUCINA MORENO-VALLE SUÁREZ
Estudio Historia en la UNAM y actualmente hace
investigación sobre tecnología Educativa
Dirección Electrónica: lmoreno@mixcoac.upmx.mx

CONCEPCIÓN NAVAL DURÁN
Doctora en Ciencias de la Educación
Profesora del Departamento de Educación de la
Universidad de Navarra y Directora del mismo
Departamento
Investigadora principal del proyecto interdisciplinar:
“Educar para la participación social”.
Dirección Electrónica: cnaval@unav.es

CARMEN URPI GUERCIA

Doctora en Ciencias de la Educación
Profesora encargada interina de curso del
Departamento de Educación
Dirección Electrónica: curpi@unav.es

CLAUDIA ORTEGA BARBA

Licenciada en Ciencias de la Comunicación
Maestría en Ciencias de la Comunicación
Diplomado en Comunicación e Imagen Corporativa
Dirección Electrónica: cortega@mixcoac.upmx.mx

EVELIA VÁSQUEZ HERNÁNDEZ

Licenciada en Pedagogía
Maestría en Pedagogía
Dirección Electrónica: evasqueh@mixcoac.upmx.mx

ELVIA MARVEYA VILLALOBOS TORRES

Maestra en Educación Familiar por la Universidad
Panamericana
Doctora en Ciencias de la Educación por la
Universidad de la Sorbonne, París, Francia
Dirección Electrónica: mvillalo@mixcoac.upmx.mx

MÓNICA VILLAREAL GARCÍA

Licenciada en Pedagogía
Dirección Electrónica: mvillare@mixcoac.upmx.mx

ITZIAR ZUBILLAGA RUENES

Licenciada en Pedagogía
Candidata al posgrado en Problemas de Aprendizaje
por la UDLA
Dirección Electrónica: itziar@emagr.com

PROLOGO

LA REVISTA SABERES Y QUEHACERES DEL PEDAGOGO ES FRUTO DE LA INVESTIGACIÓN pedagógica realizada por los profesores que integran la Facultad de pedagogía de la Universidad Panamericana, México.

Su intención es mostrar y profundizar en la labor profesional del pedagogo, quien con su ciencia pedagógica y liderazgo social es un auténtico agente de cambio.

Los artículos expuestos reflejan por un lado el amor de sus autores a la educación, y por otro la reflexión su experiencia de muchos años sobre realidades que atañen directamente al quehacer educativo.

Su lectura permitirá al lector descubrir y valorar mundos que a los ojos de muchos son invisibles o de poca relevancia, sin embargo, al entrar en contacto con ellos se abrirán las puertas para vislumbrar el gran tesoro que encierran: la educabilidad del ser humano en sus diversas dimensiones y manifestaciones según sus posibilidades de formación y aprendizaje.

Saberes y Quehaceres del pedagogo es un parteaguas en la formación de los futuros profesionales de la educación dado que señala las actitudes y conocimientos fundamentales que aprenderán en la vida cotidiana, permitiéndoles actuar con responsabilidad y autonomía en un espacio cultural. Asimismo acentúa la contribución que harán en el progreso humano, formando y transformando a mujeres y hombres de todas las edades. Siendo el pedagogo el constructor de una sociedad más justa y humana, la lectura de esta revista se hace necesaria para aquellos que quieren ser expertos en humanidad, porque como ya lo decía la Maestra María Pliego Ballesteros fundadora de la

Escuela de Pedagogía en 1967 donde hay un hombre siempre habrá lugar para un pedagogo.

Quiero agradecer el esfuerzo y dedicación que cada uno de los autores invirtió para la elaboración de este proyecto. Especialmente el seguimiento y cuidado de la Dra. Marveya Villalobos y el Dr. Héctor Lerma para que este sueño se hiciera realidad. Nuevamente al ver culminado este trabajo puede decirse que las grandes cosas nacen en el silencio de una vida que vive a la escucha de lo que pasa en el ser humano y contando siempre con la ayuda de los demás.

María del Carmen Bernal G.

Noviembre, 2000.

ADENTRARSE EN EL MUNDO DEL SÍMBOLO. LA FORMACIÓN ESTÉTICA EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

María del Carmen Bernal González

VIVIR EN EL MUNDO DE LA EDUCACIÓN PUEDE SER UNA DE LAS AVENTURAS más emocionantes de la vida. Para los que nos dedicamos a tan noble labor, supone una capacidad de asombro, apertura y magnanimidad constantes para viajar por espacios poco visitados, que permitan tener un conocimiento más amplio y completo del sustento de nuestro estudio: la persona humana, así como desarrollar los medios adecuados para ayudarla a aspirar – como lo diría Goethe –, con un esfuerzo ininterrumpido, a la forma más alta de existencia.¹

El espacio al que nos acercaremos en este artículo es el *Mundo del Símbolo*, conformado por un conjunto de signos que expresan realidades específicas y que son percibidas por una subjetividad concreta. El símbolo que es una realidad transfísica que busca ser reconocida, y posibilita el aprendizaje, mediante la relación estrecha entre percibir y simbolizar. *Acogida y reconocimiento* son pues, sus aspectos esenciales.²

La capacidad de percibir los símbolos es llevada a cabo por una persona que imprime una parte considerable de su subjetividad tratando de entender el mensaje que expresan, “es el núcleo activo de conformación de la totalidad de lo percibido, de lo que puede ser reconocido y acogido. La simbolización se realiza *desde* un sujeto, y esto conlleva que dicha subjetividad es el núcleo originario de donación de sentido a lo simbolizado. Las cosas reales mantienen un sentido propio en el conocimiento; pero en cuanto que re-conocidas, adquieren un nuevo sentido – un sentido simbólico – que es otorgado por la subje-

tividad.”³ Son la imaginación y la memoria los sentidos internos que intervienen directamente en la construcción de los símbolos, favoreciendo el conocimiento y diálogo con la realidad. Ya lo decía Cassirer “el hombre no puede enfrentarse ya con la realidad de modo inmediato; no puede verla, como si dijéramos cara a cara. La realidad física parece retroceder en la misma proporción que avanza su capacidad simbólica. En lugar de tratar con las cosas mismas, en cierto sentido conversa constantemente consigo mismo. Se ha envuelto en formas lingüísticas, en imágenes artísticas, en símbolos míticos o en ritos religiosos, en tal forma que no puede ver o conocer nada sino a través de la interposición de este medio artificial”.⁴ Se ha de admitir que este proceso no se da de manera radical y exclusiva, dado que el ser humano se conoce a sí mismo y a su entorno mediante la reflexión del mundo por medio de estas representaciones, por ello resulta importante tomarlas en cuenta en el quehacer educativo.⁵ Una de estas realidades simbólicas es el *arte*, lenguaje de expresión humana por excelencia, que ha acompañado y enriquecido al hombre desde sus orígenes. A través del arte el ser humano ha puesto el signo de lo *bello en* las obras que hace, expresando sus ideas, sentimientos, el mundo en el que vive y el juego entre su interioridad y exterioridad con una envoltura apetecible. El contacto con el arte verdadero, enriquece, eleva el espíritu y mejora la calidad de vida, de ahí que sirva como experiencia y encuentro de que merece la pena abrir la sensibilidad al entorno e incorporar la belleza al vivir cotidiano. Las obras de arte permiten descubrir la interrelación de las cosas, dirigen nuestra atención a las relaciones que tienen los elementos dentro de una totalidad, desarrollan la capacidad de atender no a lo monumental sino a las cosas pequeñas y a los aspectos internos de la experiencia; forman la percepción y favorecen la apreciación de lo que previamente parecía insignificante.⁶ Es por ello que el arte es considerado como un lenguaje simbólico por excelencia, ya lo decía Dewey: “*El arte*

*es la prueba vivida y concreta de que el hombre es capaz de restaurar conscientemente, y esto en el plano del significado, de la unidad de sentido, de la necesidad y del impulso y acción característicos de la criatura viva. La intervención de la conciencia añade regulación, capacidad de selección y redistribución. De esta forma, hace que las artes varíen infinitamente. Pero, con el tiempo, la intervención de la conciencia conduce también a la idea de que el arte en tanto que idea consciente es el mayor logro intelectual en la historia de la humanidad".*⁷

El arte, por ser un símbolo constructo, presenta a la percepción el conocimiento de formas de sentimiento de un ser humano. Así lo expresa Langer : “ *una obra de arte expresa el sentimiento (en el sentido amplio que he mencionado antes, como todo aquello que se puede sentir) para que lo contemplemos, haciéndolo visible, audible o de alguna manera perceptible a través de un símbolo, no deducible de un indicio. La forma artística es congruente con las formas dinámicas de nuestra inmediata vida sensible, mental y emocional; las obras de arte son proyecciones de vida sensible, como las llamó Henry James, en estructuras espaciales, temporales y poéticas. Son imágenes del sentimiento, imágenes que formulan el sentimiento para nuestra cognición. Todo aquello que articula el sentimiento y lo presenta a nuestro conocimiento es artísticamente bueno.* ”⁸ Es evidente por tanto, que la elaboración humana que llamamos estética, ofrece una gama inigualable de posibilidades en el proceso educativo, proporcionando un conocimiento más vivo del mundo y haciendo una aportación única a la experiencia individual: por ejemplo, a lo largo de las distintas épocas, el arte ha servido para que lo espiritual, se hiciese visible a través de la imagen. Ya lo decía Kandinsky: “el arte es el lenguaje que habla al alma de cosas que son para ella el *pan cotidiano*, que sólo puede recibir en esta forma”⁹. Cuando el arte desempeña esta función, da a lo personal e inefable una forma pública en la

cual pueden participar otros, y de esta forma, las ideas de una cultura pueden asumir una significación colectiva que no tendrían de ningún otro modo.¹⁰ Estas son algunas de las funciones que el arte aporta a la educación, de ahí que sea necesario darle un lugar dentro de los contextos educativos. Es a través de la *formación estética* como se llevará a cabo esta tarea; siendo un ámbito profesional en el cual el educador debe incursionar, dado que permite una aproximación con las obras de arte que encierran una dimensión nueva y un canal extraordinario de expresión para el crecimiento espiritual, ya que por medio de ellas, el artista habla y se comunica con los otros introduciendo en el conocimiento de su intimidad y revelando la original contribución que ofrecen a la historia de la cultura.¹¹ Esto conduce a la posibilidad de tomar el *agrado* como signo de la presencia de un valor misterioso -el arte- que nos abre a la riqueza de las imágenes, más allá de las simples figuras, y que nos enseña a ver con mayor profundidad y relieve más nítido la vida. El educador con mayores recursos podrá acercarse al *mundo del símbolo para alcanzar una educación integral, armónica y relevante.*

PRINCIPIOS BÁSICOS DE LA FORMACIÓN ESTÉTICA

En primer lugar conviene precisar que la intervención educativa en función del arte y la belleza resulta en algunas ocasiones difícil, por tratarse de temas polémicos. No obstante, los educadores que participamos en este ambicioso proyecto estamos convencidos de que es un campo fértil que ofrece posibilidades en muchos sentidos, basta mencionar como un ejemplo, la educación de la urbanidad y la cortesía, virtudes sociales que en la actualidad se han olvidado por el deterioro espiritual y humano que ha sufrido la persona al carecer de educación estética; quien sabe apreciar lo bello (natural o artístico) desarrolla una sensibilidad fina (buen gusto) que le permitirá elegir las maneras o

modales acordes a su dignidad y verá en los otros un reflejo de su propia identidad.

La formación estética¹² consiste en la promoción y desarrollo de la capacidad para descubrir, apreciar, simbolizar y recrear la belleza donde se encuentre. En este sentido abarca no solamente la belleza expresada en las producciones artísticas sino también esa belleza que emana de la naturaleza; ambas como ya se ha mencionado influyen en todos los aspectos de la vida humana.

La educación estética pretende: orientar la sensibilidad del ser humano por medio del encuentro con la belleza y el arte, haciéndolo consciente de sus emociones. Busca en definitiva la armonía y reconciliación entre la esfera de la racionalidad y la esfera de la sensibilidad. Se potencia la capacidad de desarrollar posibilidades para crear un ambiente agradable, para adornar con medida las acciones, producciones y pertenencias humanas con un aspecto más atractivo y agradable que guste a sí mismo y a los demás.¹³ Esta formación se caracteriza por el aprecio de lo elegante y distinguido en todas las manifestaciones de la vida, superando lo vulgar, lo feo, lo imperfecto, y enriqueciendo el espíritu. Se expresa en todo: en el modo de hablar, de vestir, de trabajar, en las relaciones humanas, en lo que se compra y en lo que se usa, en lo que se estima y rechaza. Todo ello denota buen gusto y un cierto talento que proporciona la afinidad con los valores, gracias a que se ha atendido la educación del sentido estético que como decía Ingres: *“un gusto fino y delicado es fruto de la educación y de la experiencia”*.¹⁴ La educación estética por tanto modela la capacidad perceptiva, influye en la imaginación, en la memoria y trasciende la sensibilidad mediante la identificación de los elementos y las relaciones artísticas, las clases de significación de los diferentes lenguajes propios de cada arte, influyendo directamente en la capacidad intuitiva para ver directamente la perfección e imperfección de una realidad o de un acto humano, y desarrollando la capacidad de contemplación.¹⁵

La dificultad de la educación estética radica en que los educadores deben mostrar el objeto estético como algo cercano, a pesar de que sea algo distinto, deben enseñar el *significado* de las imágenes, de los movimientos, de los ritmos, de la belleza de muchas conductas de personajes grandes o pequeños, en fin, deben propiciar el encuentro con un sinnúmero de lenguajes artísticos que encierran un mundo misterioso por descubrir y apreciar; sin embargo, desafortunadamente no todos cuentan con una formación estética de base que les permita desarrollar esta tarea. Por ello, es necesario que los profesionales de la educación cuenten entre sus competencias con una sólida formación estética, que les permita orientar la sensibilidad de sus educandos – tan necesario en la actualidad- mediante el contacto con la belleza y su incorporación a la vida cotidiana.

A manera de conclusión conviene resaltar que el arte es una gran ayuda para el educador, porque pone en sus manos la experiencia de otros seres humanos para que sea compartida y revivida. Condensa en sus imágenes los grandes temas de la existencia humana y muestra al hombre en sus múltiples dimensiones, en sus acciones, con sus pasiones, con sus motivaciones y valores vitales,¹⁶ siendo en sí mismo un gran tesoro que la educación debe aprovechar. Lo vemos por ejemplo en los libros, que “ nos conceden el privilegio mágico de seguir escuchando voces que hace mucho tiempo se apagaron, de visitar lugares a los que no iremos nunca y de hablar íntimamente con hombres y mujeres cuyos rostros y vida desconocemos.”¹⁷ Todo este mundo es posible gracias a la capacidad simbólica y poder formativo del arte que permite educar a personas para que sean capaces de intuir lo que no desaparecerá con el tiempo, tengan claridad de expresión, amplitud en el campo del conocimiento y equilibrio al tratar de desentrañar la realidad sin obnubilarse por ningún factor o dimensión, pasando incluso por encima de las modas.¹⁸

La formación estética es la peor enemiga de la mediocridad

y de lo mundano, el contacto con las obras de arte ayudará a redescubrir el sentido del mundo, desarrollará un importante papel en el desarrollo de la sensibilidad y funcionará como imagen de lo que podría ser la vida.¹⁹

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

¹ IBAÑEZ- MARIN, J.A., *Hacia una formación Humanística. Objetivos de la educación en la sociedad científico – técnica*, Herder, Barcelona, 1989, 13.

² Cf. ALTAREJOS, F., *Dimensión ética de la educación*, EUNSA, Navarra, 1999, 46.

³ Ib. 47-48.

⁴ CASSIRER, E., *Antropología Filosófica*, F.C.E. México, 1974, 47.

⁵ Cf. ALTAREJOS, F., *o.c.*, 57.

⁶ Cf. EISNER, E., *Educación la visión artística*, Paidós, Barcelona, 1975, 256-257.

⁷ DEWEY, J., *Art as experience*, Minton Balch & Company, New York, 1934, 30.

⁸ LANGER, K.S., *Expressiveness problems of art*, Scribner's Sons, New York, 1957, 13-26. Elliot Eisner estudioso de la educación estética reconoce en su *o.c.* la competencia de la autora en la estética.

⁹ KANDINSKY, V., *De lo espiritual en el arte*, Paidós, Barcelona, 1997, 102.

¹⁰ Cf. EISNER, E., *o.c.*, 10.

¹¹ JUAN PABLO II., *Carta del Santo Padre Juan Pablo II a los artistas*, Ciudad del Vaticano, 1999, 3.

¹² A lo largo de este artículo se entiende por lo mismo educación y formación estética. No en cambio por educación artística, caracterizada por la promoción y refuerzo de la capacidad para realizar obras de arte, es decir, obras bellas producidas por la actividad humana. Para ello, se requiere un cierto talento o genio artístico que no todas las personas poseen. Cf. GARCIA, HOZ, V., *et.al.*, *Enseñanzas artísticas y técnicas*, RIALP, Madrid, 1996, 75.

¹³ Cf. QUINTANA CABANAS, J., *Pedagogía Estética*, Dykinson, Madrid, 1993, 11.

¹⁴ Ib. 365, el autor cita estas palabras del pintor Ingres que confirman que la facultad del gusto es susceptible de educarse.

¹⁵ Cf. Ib., 81.

¹⁶ Cf. AMIGO, FERNÁNDEZ DE A, M.L., "El arte en el ámbito del ocio: su aportación a la educación del receptor," en *Revista de Ciencias de la Educación*, no. 165, enero – marzo 1996, 67.

¹⁷ MUÑOZ, MOLINA, A., *¿Porqué no es útil la literatura?*, Hiperión, Madrid, 1993, 65-66.

¹⁸ Cf. IBAÑEZ – MARIN, J.A., *o.c.*, 66.

¹⁹ Cf. EISNER, E., *o.c.*, 11.

BIBLIOGRAFIA

- ALTAREJOS, F., *Dimensión ética de la educación*, EUNSA, Navarra, 1999.
- AMIGO, FERNANDEZ DE A. M.L., “El arte en el ámbito del ocio: su aportación a la educación del receptor,” en *Revista de Ciencias de la educación*, no. 165, enero – marzo 1996.
- CASSIRER, E., *Antropología Filosófica*, Fondo de Cultura Económica, México, 1974.
- DEWEY, J., *Art as experience*, Balch & Company, New York , 1934.
- EISNER, E., *Educación la visión artística*, Paidós, Barcelona, 1975.
- IBAÑEZ – MARIN, J.A., *Hacia una formación humanística. Objetivos de la educación en una sociedad científico – técnica*. Herder, Barcelona, 1989.
- JUAN PABLO II, *Carta del Santo Padre Juan Pablo II a los artistas*, Ciudad del Vaticano, 1999.
- KANDINSKY, V., *De lo espiritual en el arte*, Paidós, Barcelona, 1997.
- LANGER, K.S., *Expressiveness, problems of art*, Scribner’s Sons, New York, 1957.
- MUÑOZ, MOLINA, A., *¿Porqué no es útil la literatura?*, Hiperión, Madrid, 1993.
- QUINTANA, CABANAS, J.M., *Pedagogía Estética*, Dykinson, Madrid, 1993.

FORMACIÓN DEL DOCENTE EN EL NIVEL SUPERIOR

Jennie Brand Barajas

LA EDUCACIÓN ESTÁ INMERSA EN UN COMPLEJO ENTRAMADO DE TRANSFORMACIONES históricas, geográficas, económicas, antropológicas, sociológicas, tecnológicas, comunicativas y científicas; que se han ido ampliando con el fenómeno de la globalización.

El problema parte desde la conceptualización del término de profesionalismo y el modo en que es entendido y percibido por el Estado, el sistema educativo y los actores del proceso enseñanza-aprendizaje.

El profesionalismo se puede considerar como expresión de una aspiración, como descripción de las características del oficio de enseñar, o como discusión sobre las peculiaridades o limitaciones con que tal condición se da en los docentes¹

Las políticas de modernización de educación gestadas en la década de los setenta, estaban muy vinculadas con las políticas económicas del desarrollismo en función de la creciente industrialización y eficientismo. La tecnología educativa tiene su objetivo bajo un punto de vista ingenieril que controla el aprendizaje por medio de objetivos conductuales observables, y establece una relación de verticalidad entre un profesor planificador y un alumno que memoriza fragmentos aislados de información.

En 1965 el director general de la UNESCO, se dirigió a la Asamblea de Gobernadores del Banco Interamericano de Desarrollo, afirmando: “La nueva perspectiva con que se ve a la educación como creadora de riquezas, como factor esencial del desarrollo económico a la vez que de las transformaciones de la estructura social, viene a alterar la actitud que hasta ahora se ha tenido frente a la educación superior”² La educación vista desde una perspectiva económica deja al hombre al servicio de

beneficios pragmáticos y envuelto en un individualismo que empobrece la grandeza de la persona y por ende de las sociedades.

La década de los setenta despierta el interés por la formación de los profesores al considerar que su labor es primordial para el óptimo desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje del alumno, para el fortalecimiento de la institución, para el crecimiento de la nación, para el bien de la humanidad y por ende del desarrollo integral del hombre.

Arredondo afirma que existen tres etapas en el desarrollo de programas de formación de profesores a nivel superior: la primera se dirige a la capacitación y actualización de profesores y se orientó a proporcionarle elementos técnicos para conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje; la segunda se inicia con la puesta en marcha del Programa Nacional de Formación de Profesores de la ANUIES (1972), en el cual se puso interés en el desarrollo de la didáctica centrándose más en su carácter técnico; y en la tercera hay una tendencia a la profesionalización de la docencia universitaria a partir de la formación de los profesores con un enfoque interdisciplinario, procurando reforzar el vínculo entre docencia e investigación³

Larson afirma que debemos entender el profesionalismo fundamentalmente como un movimiento de autodefensa corporativa de ciertas ocupaciones que han tenido la posibilidad de justificar dicha postura en la posición de de un conocimiento especializado y exclusivo.

Hoyle, por ejemplo, ha interpretado la profesionalidad como “las actitudes hacia la práctica profesional entre los miembros de una ocupación y el grado de conocimiento y destrezas que aportan”. Por su parte, Gimeno la ha definido como “La expresión de la especificidad de la actuación de los profesores en la práctica, es decir, el conjunto de actuaciones, destrezas, conocimientos, actitudes y valores ligados a ella, que constituyen lo específico de ser profesor”.

Comparto con los autores el considerar al profesionalismo como elemento primordial en la práctica profesional a partir de competencias docentes de acuerdo a la especialidad que lo conforma como profesionista y profesor.

La profesionalización de la docencia emerge como estrategia de superación de la concepción tecnológica e implica una formación amplia en el campo de estudio, reconocimiento social de la docencia, desarrollo de actividades de carácter académico y de investigación. Morán Oviedo concibe a la profesionalización de la docencia como un proceso que atiende a la dualidad del trabajo académico y universitario: la docencia y la investigación. La investigación se configura como “un binomio inseparable de la docencia en la perspectiva de enseñar lo que se investiga y de investigar lo que se enseña... convertir la docencia en objeto y práctica de la investigación”⁴

Ferry señala algunos temas generales sobre la problemática de la formación docente: necesidad de una redefinición de los objetivos de la formación, necesidad de articular educación inicial con educación continua, de equilibrar formación científica y formación profesional, de ampliar la formación pedagógica a un nivel profesional que contemple aspectos de relaciones cooperativas e institucionales, así como de iniciación a las nuevas tecnologías y metodologías⁵

Se propone la profesionalización en tres niveles: en el primero se pretende lograr una ampliación de la formación disciplinaria, de manera que dominen los contenidos específicos de su profesión y otros referidos al campo educativo con apoyo de algunas corrientes: humanística, psicoanalítica, conductual y cognoscitiva, pues ayudan a establecer nexos con el aprendizaje. La humanística pone interés por las cosas que se refieren al hombre y a su bienestar, el profesor debe dar gran importancia al terreno afectivo; un representante es Carl Rogers. La psicoanalítica se preocupa por prevenir en función de no tener que corregir, el papel del profesor es conocer las fuerzas psico-

lógicas que influyen en la persona, un seguidor es Erickson. La conductual reflexiona sobre las conductas observables, el profesor refuerza las conductas deseadas para un cambio de comportamiento, un precursor fue Skinner. La cognoscitiva aplica en la situación de enseñanza-aprendizaje todos los procesos mentales, imágenes, pensamientos, percepción, memoria y lenguaje; el profesor es un mediador y organizador, sus representantes son Piaget y Vigotsky⁶

El segundo nivel es la didáctica crítica, que plantea analizar críticamente la práctica docente, la dinámica de la institución, los roles de sus miembros y el significado ideológico que subyace en todo ello⁷

El tercer nivel es el análisis de la práctica docente, pues el profesor es un agente que crea y recrea el conocimiento. Rosas considera seis dimensiones sobre la práctica docente: personal, para tomar conciencia de la experiencia educativa desarrollada; institucional, análisis de las condiciones de trabajo y acción educativa; interpersonal, ubicación en su ámbito en relación con otros agentes; social, trascendencia de la acción educativa en la sociedad; pedagógica, reflexionar sobre el cómo enseñar; y valoral, conjunto de creencias, actitudes, convicciones y valores de los profesores ⁸

La docencia debiera convertirse en un proceso creativo por medio del cual los sujetos que enseñan y aprenden interactúan con el objeto de conocimiento propio de la disciplina correspondiente y muestran su lógica de construcción.

Díaz Barriga hace referencia a la formación intelectual del docente como “pensamiento crítico” y “formación teórica” planteando el diálogo del profesor en una doble vertiente: tomar a la docencia como profesión y considerarla en todas sus dimensiones de trabajo y penetrar en el debate de la pedagogía como ámbito que expresa la polémica de las ciencias sociales ⁹

La profesionalización se convierte en la llave maestra del mejoramiento de la calidad de la educación, pues un cuerpo

docente profesionalizado garantizará un incremento en el rendimiento de los alumnos y constituirá una garantía para la formación de un campo de trabajo más competente y cualificada que beneficiará al conjunto de la producción social de bienes y servicios.

Se proponen tres metodologías para la formación del docente universitario: la investigación, la investigación-acción y estrategias para la enseñanza y el aprendizaje.

La primera propuesta para la formación del docente en el nivel superior, se basa en el estudio y la investigación, pues el producto de éstos genera nuevas formas de comprender la realidad y de estructurar los conocimientos nuevos, mismos que deben ser difundidos por medio de la docencia, a fin de ir a la vanguardia en lo último que se ha llevado a cabo en materia de educación. La docencia por sí sola carece de un sentido completo si no está apoyada con el trabajo de la investigación.

Marín y Uribe puntualizan su interés por formar profesores a partir del énfasis en la investigación, buscando con ello superar la mera capacitación. Consideran que desde esta perspectiva, se promueve un enfoque interdisciplinario que posibilita el análisis crítico de la práctica educativa y la adquisición de los niveles epistemológico-teórico-metodológico y técnico para estudiar lo educativo y producir nuevos conocimientos.

“Se prevee una formación ... por medio de la cual el personal académico logra ejercer, estudiar, explicar y transformar su práctica educativa, así como correlacionar dicha actividad con la investigación educativa, en tanto ambos son procesos determinados y determinantes de relaciones sociales...”¹⁰

Esta propuesta supone que por sí sola, la investigación meramente documental se inscribe dentro de un ámbito parcial, es por ello que propongo, que la investigación además de ser teórica, debe ser experimental mediante el trabajo de campo a fin de conocer la realidad y comprobar las hipótesis a través de la acción.

La investigación-acción es utilizada como una metodología de investigación social aplicada a la educación. Institucionalmente fue asumida en los proyectos del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM, en la Universidad Pedagógica Nacional y en la Escuela Normal Superior de México.

Barabtarlo considera a la investigación-acción como una modalidad de la formación de docentes que retoma el principio de “aprender a aprender” y considera “la formación en investigación educativa con el método de la investigación-acción supone un proceso de interacción para la autorrevisión, autoevaluación y autocrítica en la adquisición y la producción de conocimientos y valores”¹¹.

En relación a mi tercera propuesta, estrategias para la enseñanza y aprendizaje, consiste en resaltar la trascendencia en el dominio disciplinario que debe tener el docente y ante todo una formación específica para mediar y organizar el conocimiento. Se propone aplicar de una manera dialéctica el binomio enseñanz-aprendizaje y aprendizaje-enseñanza y de esta forma retroalimentar en ambos sentidos, lo que traerá una sólida formación del docente.

Las estrategias para la enseñanza y el aprendizaje son procedimientos didácticos dirigidos a fortalecer el núcleo del proceso de enseñanza-aprendizaje, esto es, los contenidos, los procedimientos de enseñanza desarrollados por el docente y las actividades de aprendizaje de los alumnos. Las estrategias ocupan un lugar importante en la formación de docentes, ya que éstas permitirán que éste no sólo se ocupe de transmitir la asignatura, sino de propiciar que el alumno aprenda a aprender.

Pansza aborda la estrategia de la problematización del conocimiento afirmando que “implica la realidad organizada como un todo estructurado y dialéctico, en el cual puede ser comprendido racionalmente cualquier hecho...la totalidad no es un objeto sino una forma de captar los contenidos. Es, más bien,

una actitud racional, una forma de organizar el pensamiento y una necesidad de que la persona puede transformar su saber en conciencia”¹².

El valor de la profesionalización docente se funda en la confianza, capacidades y voluntad de quien enseña y en su interés para continuar aprendiendo y perfeccionándose como profesionista y persona. Otorga al docente un papel protagónico en los cambios, reformas, propuestas y alternativas en educación; valora y estimula en él su capacidad para tomar iniciativas, innovar y experimentar, también facilita su proceso de aprendizaje, construcción del conocimiento y convivencia con los demás para avanzar en su profesionalización.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ¹ CONTRERAS, J., La autonomía del profesorado.,p.17.
- ² DIETERICH , H., Globalización, Educación y Democracia en América Latina., p.85
- ³ ARREDONDO, M., “El desarrollo de la pedagogía como profesión”.,in., Formación de profesionales de la educación.,México., p. 40-41
- ⁴ MORÁN, P., “Formación de profesores y profesionalización de la docencia. Una consideración desde la perspectiva del CISE” in., Foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios., México., p. 47
- ⁵ FERRY, G., El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica., p.48.
- ⁶ cfr., CORONAL .,R., Psicología Evolutiva y de la Educación., p.57-60
- ⁷ cfr.,MORÁN, P., Fundamentación de la Didáctica., p.180-181.
- ⁸ ROSAS,L., et al., “Diplomado en docencia para maestros de educación básica en ejercicio” in., Reporte de investigación.
- ⁹ DÍAZ BARRIGA, A., “Investigación educativa y formación de profesores. Contradicciones de una articulación” in ., Cuadernos del CESU., No. 20., UNAM.
- ¹⁰ MARÍN, E., et al., “Propuesta de formación para la práctica de la docencia y de la investigación educativa” ., in ., Perfiles educativos., No. 33., CISE., UNAM., p. 33
- ¹¹ BARABTARLO, A., “Propuesta didáctica para la formación de profesores en investigación educativa. Método de la investigación-acción”., serie Sobre la Universidad., No. 6., CISE., UNAM., p.69
- ¹² PANSZA, M., “La importancia de la problematización del conocimiento en la

formación docente”, in „Foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios., ANUIES-SEP-CISE-UNAM., p. 7

BIBLIOGRAFÍA

ARREDONDO, M. et al, “El desarrollo de la pedagogía como profesión” in Ducoing , P., et. al (comps.), Formación de profesionales de la educación México., UNESCO-UNAM-ANUIES., 1990

BARABTARLO, A., Propuesta didáctica para la formación de profesores en investigación educativa. Método de la investigación-acción, in Serie Sobre la Universidad., No. 6, México., UNAM-CISE., 1993

CONTRERAS, J., La autonomía del profesorado, España., Morata., 1999., 227p.

CORONAL ALONSO., et al, Psicología Evolutiva y de la Educación, España., EUB., 1996., 231p.

DÍAZ BARRIGA, Á., Investigación educativa y formación de profesores. Contradicciones de una articulación in Cuadernos del CESU., No. 20, México., UNAM-CISE., 1990.,

DIETERICH , H., Globalización, Educación y Democracia en América Latina México., Joaquín Mórtiz., 1995

DIKER, G., et al, La formación de maestros y profesores: hoja de ruta ,México., Paidós., 1997

FERNÁNDEZ PÉREZ, M., La profesionalización del docente, México., Siglo XXI., 1998

FERRY, G., El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica, México., Paidós., 1990

LISTON, D. et al, Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización, España., Morata., 1997

MARÍN, E., et al, “Propuesta de formación para la práctica de la docencia y de la investigación educativa” in Perfiles educativos., No. 33, México., UNAM-CISE., 1986

MORÁN, P., Fundamentación de la Didáctica, México., Gerinka., 1986

MORÁN, P., “Formación de profesores y profesionalización de la docencia. Una consideración desde la prespectiva del CISE” in Cuaderno de Trabajo. Foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios, México., ANUIES-SEP-CISE-UNAM., 1987

PANSZA, M., “La importancia de la problematización del conocimiento en la formación docente” in Cuaderno de Trabajo. Foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios, México., ANUIES-SEP-CISE-UNAM., 1987

ROSAS,L., et al, “Diplomado en docencia para maestros de educación básica en ejercicio” in reporte de investigación, México., CEE., 1991

LA INTEGRACIÓN AL ÁMBITO LABORAL DEL PEDAGOGO DE LA UNIVERSIDAD PANAMERICANA

*María Teresa Carreras Lomelí
con la colaboración de Evelia Vásquez H*

INTRODUCCIÓN

A 30 AÑOS DEL INICIO DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD Panamericana,* de la cual han egresado 27 generaciones con un total de 1520 exalumnos, la Facultad de Pedagogía lleva al cabo una reflexión sobre los logros alcanzados en estos años, así como los retos que enfrenta en un futuro inmediato.

La carrera de Pedagogía de la Universidad Panamericana fue creada en 1967 para responder a la necesidad de formación de pedagogos que incidieran en la educación, principalmente en el ámbito escolarizado, en aquella época los profesores normalistas no tenían acceso a la UNAM, por lo cual el IPH ofrecía la alternativa de cursar un año propedéutico y luego iniciar la licenciatura con incorporación UNAM.

En los 30 años de la carrera de Pedagogía han habido tres planes de estudio, los cuales se fueron actualizando y modificando con la finalidad de proporcionar a los alumnos mejor formación humana y profesional.

El primer plan de estudios 67 - 76 estaba conformado por cinco áreas: filosófica, didáctica, psicológica, sociológica e instrumental, en este plan se hacía mayor hincapié en el área didáctica, la cual contaba con el mayor número de materias, esto con la finalidad de ofrecer a los alumnos, los elementos necesarios para desarrollar su trabajo en el ámbito escolar.

En 1977 se dio la primera modificación importante en el plan de estudios al incluir el área administrativa con las siguientes materias: administración básica, teoría de la empresa, enfoque

económico de la empresa, factor humano, administración de personal, capacitación y desarrollo y política de la empresa. Estas materias se impartían como adicionales al plan de estudios establecido por la UNAM.

En 1986 se realizan algunas modificaciones al plan de estudios con la finalidad de actualizar algunos contenidos, aparece por primera vez tecnología educativa (computación) y orientación familiar en tercer semestre, y se fortalece el área filosófica con materias internas como fundamentos ideológicos de occidente, principios morales de la conducta, metafísica y síntesis del conocimiento teológico.

En 1993* se vuelven a hacer ajustes con miras a la implantación de un nuevo plan de estudios; las áreas instrumental y administrativa sufren modificaciones en su estructura y cambia de nombre a logotécnica y empresarial. el plan de estudios que se llevó al cabo ese año fue un plan de transición que incluía materias tanto del plan UNAM como del nuevo plan de estudios con reconocimiento de validez oficial por parte de la SEP.

En 1994 después de tres años de estudio y análisis de los planes y programas de Pedagogía así como de consultas con especialistas y entrevistas con exalumnos, se inicia el nuevo plan de estudios cuyo objetivo general es:

La formación conceptual operacional de profesionales de la educación que sean capaces de tomar decisiones para diagnosticar, planear, realizar y evaluar acciones que contribuyan a la mejora personal y social, en cualquier etapa evolutiva en los ámbitos empresarial, comunitario, familiar y escolar.

Desde el primer plan de estudios en 1967 al vigente 1994 siempre se han considerado las bases filosóficas que sustentan el quehacer del pedagogo de la Universidad Panamericana con la finalidad de formar no sólo buenos profesionales de la educación sino buenas personas que reflejen en su vida cotidiana la solidez de sus principios.

UN ACERCAMIENTO A LOS EGRESADOS

Al llevar al cabo la reflexión sobre el papel de la Facultad en la formación de profesionales nos preguntamos ¿cuántos de nuestros egresados están trabajando ¿dónde? ¿consideran que la Universidad Panamericana les ofreció una buena formación? ¿ésta les ha servido en su vida personal y profesional? ¿cuáles son los elementos de formación que no se les proporcionaron? ¿que les han hecho falta en su ejercicio profesional?

Para dar respuesta a estas interrogantes se diseñó una investigación cuyos objetivos son:

* Obtener información sobre el desempeño profesional del pedagogo de la Universidad Panamericana.

* Conocer la opinión de los egresados con respecto a la formación profesional y humana que recibieron en la Universidad Panamericana.

METODOLOGÍA

La investigación que se presenta es de tipo descriptivo en su forma de encuesta con modalidad de cuestionario mixto.

Los sujetos de estudio son los egresados de la Universidad Panamericana de 1971 a 1998.

De los 1596 egresados que conforman el universo total se localizaron a 450 los cuales forman la muestra de estudio.

Se enviaron por correo y fax 450 cuestionarios de los cuales solo se recuperaron 106, por lo cual el universo y la muestra quedó configurada de la siguiente manera:

Universo total:	1520
Muestra teórica	450
Muestra real	106

VARIABLES DE ESTUDIO

Las variables de estudio que dan sustento al cuestionario son las siguientes:

- * Datos generales
- * Lugar de trabajo
- * Puesto que desempeña
- * Sueldo
- * Formación académica
- * Integración al ámbito laboral.

ELABORACIÓN DE LOS DATOS

El procesamiento de la información obtenida por medio de cuestionarios se efectuó de la siguiente manera:

- * Concentración de los cuestionarios
- * Verificación de datos de identificación de cada uno
- * Revisión y selección de cada alumno
- * Vaciado de resultados a cuadros de concentración
- * Elaboración de gráficas

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

De los exalumnos que respondieron al cuestionario encontramos que el 7% pertenece a generaciones 71 - 75 a 76 - 80 los cuales fueron formados con el primer plan de estudios que, como ya se señaló hacia énfasis en el área didáctica y materias de cultura general.

El 26% de las respuestas corresponden a las generaciones 77 - 81 a 86 - 90 formadas con el nuevo plan de estudios que incluye materias administrativas, aunque el enfoque sigue siendo didáctico principalmente.

El 40% de los exalumnos que respondieron pertenecen a las generaciones 87 - 91 a 92- 96, el plan de estudios que se llevó al cabo en estas fechas presentó modificaciones importantes orientadas a su actualización y por último el 27% de los egresados que respondieron pertenecen a las generaciones 93 - 97, la última con incorporación a la UNAM la cual llevó el plan de estudios de transición que ya incluía la reestructuración de las

áreas logotécnica y empresarial y la generación 94 - 98 primera con reconocimiento SEP.

En cuanto a los resultados referentes a la variable trabajo encontramos que el 85% de nuestros egresados trabajan actualmente, la mayoría de éstos 88% se desempeñan como pedagogos ubicados casi todos en el sector privado 93%, distribuidos de la siguiente manera: el 53% labora en el ámbito escolar, el 32% en el ámbito empresarial, el 9% en el ámbito comunitario y el 6% en el ámbito familiar.

Estos resultados eran previsible puesto que la mayoría de los egresados que respondieron se formaron con los planes de estudio con incorporación UNAM que hacían más énfasis en el área didáctica y la educación escolarizada.

En relación a la variable puesto que desempeña, horario y salario, encontramos que el 33% se desempeñan como coordinadores de área, el 14% tienen un puesto directivo, el 11% trabajan como gerentes o ejecutivos, el 12% se dedica solo a la docencia en los diferentes niveles educativos, como auxiliares de directivos y coordinadores encontramos al 10%, como orientadores se desempeñan el 6% y el 11% cae en el rubro de otro que abarca diferentes actividades desarrolladas por una sola persona. El 3% se dedica a tareas administrativas.

En cuanto al horario y sueldo encontramos que el 66% trabaja de tiempo completo, percibiendo un salario entre \$6 000.00 y \$10 000.00. Los exalumnos que trabajan medio tiempo 22% perciben un salario entre \$3 000.00 y \$6 000.00 y por último los que trabajan tiempo parcial 12% su promedio de ingreso está también entre \$3 000.00 y \$6 000.00. Entre los que trabajan tiempo completo encontramos un 17% que sus ingresos están entre \$10 000.00 y \$15 000.00 pesos y a un 10% de exalumnos que sus ingresos son mayores a \$15 000.00 porcentajes muy similares a los encontrados en el puesto de gerentes y directivos.

Pasando a la variable integración al campo laboral encontramos que el 69% considera que la carrera le ofreció elementos suficientes para su desempeño laboral, entre los elementos que aportó la carrera a su formación están los proporcionados por el área didáctica 28%, el área filosófica 27%, el 14% corresponde al área empresarial y el 17% tiene que ver con su formación personal, en este sentido aluden a valores y formación integral, el 9% opina que el área psicológica le aportó elementos necesarios para trabajar, así como el 3% considera que la carrera le ofreció conocimientos básicos que les han sido de utilidad y solo el 1% reconoce que el área sociológica le proporcionó elementos para trabajar.

Estos resultados no sorprenden puesto que como ya lo hemos mencionado se han ofrecido buenas bases didácticas y se han cuidado mucho los contenidos del área filosófica, aunque también no deja de preocupar el porcentaje tan bajo, casi nulo, que obtiene el área sociológica. Estos resultados nos hacen ver la necesidad de una reflexión y revisión de los objetivos y contenidos de dicha área.

Entre los egresados que consideran que les faltó formación para su desempeño laboral está el 29%, encontramos que de éstos el 24% requieren conocimientos relacionados con el área empresarial, el 19% opina que la carrera es muy teórica y que se requieren más actividades prácticas, así como un mayor acercamiento a la realidad laboral, el 16% considera que le faltan elementos de psicología, el 12% de didáctica y el 11% del área logotécnica, aquí se refieren a conocimientos relacionados con la computación, el 2% considera que le faltaron conocimientos del área sociológica y un 15% señalaron diferentes aspectos que se ubican en el rubro de otros.

Ya por último la información que nos proporciona la variable formación académica nos deja ver que el 18% considera la formación que recibió como excelente, el 30% como muy buena y la mayoría, el 51%, como buena, sólo el 1% considera que la formación que recibió en la Universidad Panamericana es regular.

Actualmente más de la mitad de los egresados que respondieron, el 53%, realiza estudios de posgrado y de estos el 69% continua formándose en la Universidad Panamericana, IPADE, IPCE y en la misma facultad de Pedagogía.

Los resultados del presente estudio aportan datos que nos presentan nuevos retos y elementos de reflexión, entre los planes y las acciones para alcanzarlos está la elaboración de un banco de datos de nuestros egresados puesto que es poco gratificante haber conectado a 106 de 1520, es necesario establecer canales de comunicación para estar más cerca y en contacto continuo con los egresados.

Quedan aún grandes retos por alcanzar, el principal que todos los egresados consideren su formación excelente, ofrecer elementos prácticos que les lleven a obtener mejores ingresos, revisar el área sociológica puesto que es la que aparece ante los alumnos con poco sentido.

De los resultados que aparecen en relación a lo que opinan que hizo falta en su formación, concretamente en los conocimientos del área empresarial, sociológica y logotécnica, consideramos haberlos cubierto ya en el plan de 1999 al igual que la necesidad de acercar más al alumno a la práctica laboral, puesto que contamos con horas de prácticas en centros de trabajo durante las vacaciones de invierno (enero) y verano (junio - julio).

Nos deja satisfechos el reconocimiento, por parte de nuestros exalumnos, de la formación integral que reciben así como de los principios que adquirieron gracias al área filosófica y también el hecho de que más de la mitad de los egresados que cursan estudios de posgrado lo hagan en la Universidad Panamericana.

Queda, pues, continuar con este estudio en dos años más para conocer los resultados que las nuevas modificaciones han tenido en nuestros egresados.

* Antes Instituto Panamericano de Humanidades (I.P.H)

* Última generación con estudios incorporados a la UNAM

LA ORIENTACIÓN FAMILIAR COMO EXPERIENCIA PEDAGÓGICA

Gabriel Castellanos Bernal

LA ORIENTACIÓN FAMILIAR ES EL CONJUNTO DE CONTENIDOS, RECURSOS Y procedimientos para apoyar la tarea educativa en la familia. Es innegable la necesidad de esta orientación en una sociedad que plantea nuevos retos y exigencias a los padres, para quienes son insuficientes unas cuantas nociones de educación general. Ahora ellos necesitan aprender con profundidad conceptos de educación familiar, a fin de mantener la unidad y la superación de quienes integran la familia.

En este artículo presentamos algunos aspectos de la actuación del pedagogo como orientador familiar. Su formación profesional, con enfoque humanista, le permite fundamentar teóricamente el trabajo que realiza con padres de familia. Les ayuda a cumplir el compromiso de educar con responsabilidad a sus hijos, y de crear y mantener un ambiente familiar lo más funcional posible.

INTRODUCCIÓN

Los cambios científicos, tecnológicos e ideológicos ocurridos en nuestra época han originado modificaciones importantes en diferentes ámbitos de la sociedad. El impacto se ha dejado sentir especialmente en la familia, donde padre, madre e hijos son principales protagonistas del quehacer educativo.

La sociedad cambia con el advenimiento de ideologías que afectan el pensamiento y la actuación del ser humano. También se pretende que la familia cambie: o se adapta o muere. Antes, la familia se basaba más en la autoridad del padre, era

más procreativa, colaboraba en la producción económica y estaba más integrada a la sociedad. Actualmente los cónyuges tienen derechos jurídicos iguales, disminuye la natalidad, la familia es más consumista y peligra su estabilidad social.

Surgen estilos familiares anormales que se alejan del modelo tradicional. Por ejemplo, matrimonios breves de parejas románticas que vivirán juntos hasta que el divorcio los separe, unión libre de quienes argumentan que no necesitan papeles para garantizar su amor, matrimonios por complicidad que se casan con la condición de no tener hijos, ya que son peligrosos para su tranquilidad. Hogares monoparentales por abandono de uno de los cónyuges o porque él o ella decidió tener un hijo con alguien, pero sin la convivencia matrimonial.

Existe un grupo que pretende legalizar “matrimonios de homosexuales” y su derecho de adopción. También se utiliza la reproducción artificial como alternativa de la unión conyugal para perpetuar la especie.

Sin embargo, a pesar de estas anomalías, “la familia conserva características de espontaneidad, orden y cohesión”¹ que la mantiene como célula básica de la sociedad. Además, las acciones en pro de la familia van en aumento: 1994 fue declarado Año Internacional de la Familia. Encontramos matrimonios que rechazan el divorcio y buscan solución a sus problemas recurriendo al orientador o al terapeuta familiar. Se crean más escuelas para padres de familia. Surgen nuevas estrategias de intervención con base en diferentes teorías psicológicas: gestalt, racional emotiva, sistémica, cognitiva, logoterapia, etcétera. Existe el apoyo de la Pastoral Familiar, por iniciativa de la Iglesia Católica. La pedagogía contribuye a la formación de profesionistas dedicados a la orientación familiar

Urge promover la orientación familiar en este momento histórico. Los padres necesitan conocer y contrarrestar aquellas influencias que deterioran su papel educativo. Es imprescindible resaltar la realidad de lo que constituye la familia

como grupo humano y como sistema de comunicación interpersonal². Necesitamos aprovechar los beneficios de la orientación familiar y aplicarlos con el optimismo que debe ponerse para solucionar problemas serios. Sabemos que la familia merece el más profundo respeto, porque en ella el ser humano encuentra el ambiente más adecuado para crecer como persona.

La atención a la familia se logra, entre otros medios, a través de programas de orientación familiar, cuyo propósito es elevar la calidad de vida en familia. La orientación familiar se utiliza como estrategia de intervención pedagógica para aumentar la capacidad educativa de los padres de familia.

PAPEL DEL PEDAGOGO

Respecto a la educación familiar es importante el papel del pedagogo, ya que está en condiciones de participar en el diseño, realización y evaluación de programas de orientación familiar. Por su formación profesional, el pedagogo tiene conocimientos acerca de la naturaleza de la familia, de sus funciones específicas y del papel que le corresponde en la dinámica social. Además, sus conocimientos del desarrollo humano, relaciones interpersonales, teorías de la personalidad, proceso y dinámica de grupos, procesos de aprendizaje, orientación personal y familiar; filosofía de la educación, antropología filosófica, y otros más le permiten fundamentar teóricamente la práctica pedagógica con padres de familia.

Se justifica la participación del pedagogo en el ámbito familiar, porque contribuye a la modificación de conceptos y habilidades de personas que sabrán afrontar, con dignidad humana, situaciones alegres o adversas de la vida real, tanto en la familia como en la sociedad.

Su trabajo principal consiste en la conducción de grupos de matrimonios en sesiones de orientación familiar, aplicando la metodología participativa; él es un facilitador del aprendizaje.

También proporciona consultoría personal, matrimonial y familiar a quienes la soliciten.

MARCO DE REFERENCIA

La orientación familiar forma parte de un proceso educativo, que necesita bases teóricas para apoyar la parte práctica del mismo. Pretende capacitar a los padres para que cumplan responsablemente sus funciones de educadores, contando con la participación efectiva de los hijos y la oportuna intervención de otros parientes. Todos se benefician directamente con la ayuda recibida. Así, la orientación familiar requiere de una teoría que se fundamente en la dignidad de la persona humana y de todo lo humano.

El punto de vista que se adopte es de vital importancia, porque del concepto que se tenga de persona dependerá el trato que se dé al hombre respecto a su educación. Los recursos y procedimiento que se utilicen, las observaciones de la conducta y los métodos aplicados en el proceso de orientación estarán influidos por la teoría que sustente el pedagogo.

La pedagogía se ha enriquecido, conceptual y prácticamente, gracias a las aportaciones de teóricos ocupados en investigar el comportamiento humano desde diferentes perspectivas. Como ejemplo de teorías tenemos la psicodinámica, la conductista y la humanística. Cada una de ellas ha influido significativamente en el quehacer educativo.

El pedagogo tiene información suficiente acerca del método psicoanalítico de Sigmund Freud. También conoce el modelo conductista creado por John Watson y sistematizado por Frederic B. Skinner. Sin embargo, para el ejercicio de la orientación familiar, el pedagogo utiliza como principal marco de referencia el enfoque humanístico, que contempla al ser humano como un sujeto libre, responsable y comprometido con el desarrollo de su personalidad; es decir, de su propio perfeccionamiento.

Autores como Maslow, Rogers y Frankl, entre otros, sostie-

nen un punto de vista humanístico. Ellos “han intentado formular teorías de la naturaleza humana que se basan en atributos humanos y problemas de existencia, características ocasionadas por la condición de ser humano,. Han rechazado los modelos típicos usados por psicólogos que representan a los seres humanos en términos biológicos o mecánicos”³. A continuación presentamos algunas ideas que sustentan estos autores.

Abraham Maslow confía en que el ser humano es capaz de lograr una personalidad madura y de mejorar el mundo en que vivimos. Le concede especial importancia a la motivación básica, pero su interés principal está centrado en las necesidades y motivos más elevados, aquellos que son claramente humanos.

Resulta muy conocida la escala de necesidades que Maslow elaboró para explicar la motivación humana. Subdivide las necesidades en básicas y de desarrollo o meta, ordenadas jerárquicamente: Fisiológicas, de seguridad, de amor y pertenencia, y de estima. Al quedar satisfechas estas necesidades básicas o inferiores, la persona experimenta la necesidad de autorrealización, que significa satisfacer la identidad personal en todos sus aspectos.

Carl Rogers es un psicólogo interesado en el desarrollo plenamente funcional del ser humano. Expresa su profunda empatía por toda la humanidad y, mediante su terapia centrada en el cliente, busca el bienestar de las personas. Sostiene que la falta de equilibrio y armonía psicológica se deben a la diferencia entre el concepto del yo ideal y el yo real, y que la solución está en la congruencia y conocimiento de sí mismo a fin de lograr una personalidad saludable⁴.

Rogers utiliza el concepto de respeto positivo para explicar que toda persona necesita aceptación, respeto y amor de los demás; porque dar y recibir respeto incondicional influye favorablemente en la conducta. En cambio el castigo injusto, el rechazo y el maltrato hacen la vida desagradable. Opina que a las personas se les acepta por lo que son, sin imponer condiciones

que la hagan aceptable. Puede rechazarse la conducta negativa, pero la persona queda a salvo.

Viktor Frankl fundó una psicoterapia que rebasa las áreas fisiológica y afectiva de la personalidad hasta alcanzar la espiritualidad del ser humano. Considera al hombre como una unidad tridimensional, estas dimensiones son: a) la biológica, que abarca lo corporal, lo instintivo del hombre; b) la capa psíquica está constituida por la afectividad, es decir, las emociones; ambas dimensiones forman la unidad psicofísica; y c) la capa noológica comprende lo espiritual, y está formada por las facultades espirituales: inteligencia, voluntad. Utiliza el término “noodinámica” (5) para explicar que entre lo psicofísico y la fuerza espiritual se establece una lucha interna que origina un estado de tensión. Sin embargo, se mantiene la unidad porque lo espiritual domina sobre lo psicofísico. Considera que el hombre logra madurez de la personalidad cuando las tres capas funcionan armónicamente desde lo espiritual.

Afirma que la persona tiene un valor incondicional, una razón de ser basada en una misión que debe cumplir, con ella encuentra sentido a la vida. Aquellas personas cuya existencia carece de sentido viven en la mediocridad, el aburrimiento y el conformismo. Caen en lo que Frankl llama “vacío existencial”⁶.

Según Frankl, el sentido es la respuesta a las circunstancias concretas de la vida singular y única de cada individuo. La vida adquiere sentido, se plenifica, cuando se enriquece al realizar los valores de creación, de experiencia o vivenciales y de actitud.

De acuerdo con el pensamiento humanístico se atiende a la dignidad de la persona humana y se afirma que la pedagogía necesita tomar en cuenta “la conciencia, la ética, la individualidad y los valores espirituales del ser humano”⁷.

FAMILIA

La familia, “comunidad natural duradera de padres e hijos, es la

más antigua y más íntima sociedad educativa; su importancia radica en que es una comunidad de vida corporal y psíquica; los miembros que la integran se sienten unidos entre sí por lazos de parentesco y amor”⁸.

Los auténticos cimientos de esta unión son: la libertad, el altruismo y el amor; quedan fuera el egoísmo, el miedo y la coacción. Por su flexibilidad, la familia tiene la posibilidad de adaptarse y armonizar a través del tiempo y en determinadas circunstancias sociales y culturales de la humanidad. La familia continúa siendo una comunidad de afecto espiritual y moral; en ella se da una convivencia entre personalidades abiertas, cada una a las demás⁹.

Por amor corporal y espiritual, esposo y esposa se unen para el nacimiento de los hijos. Esto significa que en la misma naturaleza del hombre y de la mujer están inscritas dos tendencias: la sexualidad y la sociabilidad, que los lleva a constituir el matrimonio sobre el cual se funda la familia¹⁰. El hombre y la mujer unidos en matrimonio adquieren el compromiso de cumplir libremente con el deber ser del esposo y el deber ser de la esposa, de convivir, procrear y educar a sus hijos; todo esto en forma racional, humana.

Educar a los hijos es lo que le da sentido a la paternidad y a la maternidad. Los padres son los primeros y principales educadores; tienen el derecho y el deber de proporcionarles la mejor educación posible. Para cumplir con esta finalidad responsablemente se requiere que estén educados, que continuamente se ocupen de su propia educación.

La familia cobra especial importancia porque es el primer ambiente natural que se requiere para la educación. La familia constituye una comunidad educativa de vida y amor donde se recibe el trato de persona y se aprende a ser mejor persona con el concurso de padres, hijos, hermanos y otros familiares. En este sentido, la responsabilidad de los padres es decisiva para la educación de los hijos. Esta función se lleva a cabo felizmen-

te si entre los padres existe primero una relación armónica y de superación, de tal manera que les permita mantener la estabilidad de su hogar.

NECESIDAD DE LA ORIENTACIÓN FAMILIAR

Es un hecho que la mayoría de las familias enfrentan problemas educativos que impiden satisfacer necesidades legítimas de los padres. Por ejemplo: que los hijos obedezcan, que el cónyuge muestre cariño, que los adolescentes participen activamente en casa, que establezcan momentos para el descanso y la reflexión, etcétera. También observamos a padres que carecen de conocimientos necesarios acerca de lo que significa matrimonio, amor conyugal, vida de familia, así como educación integral de los hijos.

La orientación familiar ofrece contenidos, recursos y procedimientos para que padres, hijos, abuelos y otros miembros de la familia aprendan a convivir con más armonía, aumentando así la posibilidad de alcanzar las metas que se habían propuesto para desempeñar sus funciones educativas. El pedagogo está consciente de que la mayoría de las familias carecen de conocimientos y habilidades indispensables para identificar con claridad los problemas que enfrentan y contar con alternativas de solución. Por tal motivo necesitan el apoyo pedagógico a través de la orientación familiar.

¿QUÉ ES LA ORIENTACIÓN FAMILIAR?

Es la intervención pedagógica aplicada durante el ciclo vital de la familia. Se utilizan aportaciones de diversas disciplinas, a fin de guiar y aconsejar a los miembros de una familia para que sean capaces de establecer relaciones intrafamiliares e interfamiliares satisfactorias, en beneficio de cada uno de los integrantes en particular y de la sociedad en general.

Se define a la orientación familiar como "...un servicio de ayuda para la mejora personal de quienes integran una familia,

y para la mejora de la sociedad en y desde la familia”¹¹. Se trata de la cooperación relacionada con las funciones que se realizan en el ámbito familiar, donde padres e hijos pueden dar lo mejor de sí mismos. Se imparte a personas concretas, unidas por lazos de parentesco y de amor.

La orientación familiar está dirigida a familias en distintas etapas de su ciclo vital que necesitan una guía adecuada para actuar con eficiencia. Los padres, hijos y abuelos que reciban esta orientación tendrán mejores oportunidades de actuar con acierto y facilitar la intervención de otros educadores, quienes reforzarán la buena educación impartida, o ayudarán a rectificar los posibles errores que aquellos pudieron cometer.

Según Moratinos “...la orientación familiar implica normas preventivas para evitar anomalías y deficiencias de la educación familiar”¹². Esta intervención queda incluida en los servicios de ayuda pedagógica. Se comprende que las anomalías y deficiencias se refieren a las personas que integran la familia, quienes por alguna incapacidad o ignorancia pueden provocar la aparición de perturbaciones emocionales en la dinámica familiar, y poner en peligro el proceso educativo de quienes conviven en este ámbito.

Al plantear la orientación familiar como un servicio de ayuda de carácter preventivo y correctivo se espera que con la guía del pedagogo, los integrantes de una familia aprovechen más los aciertos, adviertan aquellos signos que revelan posibles anomalías o actuales carencias de educación, y que sepan eliminar o contrarrestar los efectos indeseables que causaron.

PROGRAMAS DE ORIENTACIÓN FAMILIAR

Otra función del pedagogo es planificar las actividades de orientación familiar. Este trabajo exige un plan definido por “razones de responsabilidad moral, económica, adecuación laboral y eficiencia”¹³.

Los programas de orientación familiar se clasifican en el nivel

de iniciación, ya que se ocupan de temas generales, cuya elección resulta difícil, debido a la cantidad de material disponible. Para resolver esta dificultad, el pedagogo toma en cuenta que los contenidos tengan un valor funcional, de aplicación práctica.

Son temas ligados a problemas de actualidad; se incluyen asuntos relacionados con los conceptos de persona, libertad, matrimonio, familia, autoridad de los padres, virtudes humanas, valores, influencia de ideologías en la familia, infancia, adolescencia, educación para el amor y muchos más. La selección obedece a intereses de padres de familia y a la necesidad de mejorar sus acciones educativas en el ámbito familiar.

Los objetivos generales del programa de orientación familiar son:

- a) Distinguir los principios básicos del matrimonio y la familia
- b) Aplicar estos principios en el desarrollo integral de la familia
- c) Valorar la orientación familiar como medio para mejorar nuestra sociedad a partir de la familia

Con base en estos objetivos generales el pedagogo diseña los programas, cuyos objetivos particulares enunciamos a continuación:

- a) Profundizar en el conocimiento de la vida familiar
- b) Influir positiva y constructivamente en las relaciones familiares
- c) Identificar problemas que obstaculizan el desarrollo de la familia
- d) Sugerir alternativas de solución a los problemas detectados

Por medio de los programas de orientación familiar el pedagogo procura obtener resultados significativos que aumenten la calidad de los padres en su quehacer educativo. El pedagogo espera que los participantes reconozcan los beneficios obtenidos en estos programas, y que continúen su formación acu-

diendo a los programas posteriores que ofrecen las Escuelas de Padres de Familia.

DESTINATARIOS

¿Quiénes participan? Los programas de orientación familiar están diseñados en función de los padres de familia, ya que son ellos quienes realmente se benefician con las experiencias de aprendizaje que dirige el pedagogo.

Los participantes en estos cursos son adultos de distinta procedencia familiar y sociocultural; han vivido gran cantidad de experiencias que influyen en su comportamiento. Son diferentes sus juicios y expectativas respecto al matrimonio, la paternidad, la maternidad y la familia. Todos han hecho una elección profesional y desempeñan un trabajo determinado en empresas y en hogares diferentes. Los grupos son heterogéneos, pero una característica común entre ellos es que asisten al programa de orientación familiar.

Son adultos que basan su éxito en el uso de su inteligencia y en distintas habilidades para el desempeño de su trabajo. Muestran interés por mejorar su vida familiar con responsabilidad; por tal motivo rechazan cualquier programa que suponga una mera indoctrinación o pérdida de tiempo, esfuerzo y dinero. En cambio, su rendimiento es mayor cuando el programa de orientación familiar satisface sus intereses y necesidades.

El orientador sabe que los participantes tienen anhelos insatisfechos y conflictos no resueltos en áreas familiar, social y afectiva; por eso procura que las sesiones sean de aprendizaje y resolución de problemas de casos programados; no utiliza el aula para reuniones de terapia familiar. Pero, cuando ellos la piden, se les proporciona consultoría de orientación personal, matrimonial y familiar.

Desde el punto de vista social, quienes asisten al curso de orientación familiar piensan y buscan las relaciones interpersonales. Esperan respeto y aceptación incondicional en

el trato¹⁴. Por esto el pedagogo dirige el trabajo en grupo mediante una metodología facilitadora de la interacción e interrelación de los participantes, quienes al aumentar su confianza logran aportaciones que enriquecen al grupo.

Como adultos conocen sus cualidades y limitaciones. Son conscientes de los valores que orientan su conducta. Piensan en su autorrealización. Esperan ser reconocidos por sus valiosas aportaciones y disculpados por sus errores en la participación grupal.

En cuanto a sus valores, los participante han establecido una jerarquización respecto a lo religioso, lo moral, lo estético, lo intelectual, etcétera. Pueden aceptar o rechazar ideas expresadas durante las sesiones. En estos casos el pedagogo no impone sus criterios, manifiesta su flexibilidad intelectual, respeta lo que piensa cada participante y evita discusiones innecesarias. Algunos participantes afirman que han cambiado su manera de pensar cuando escucharon ideas convincentes acerca del sentido de la vida.

Contribuir a la orientación familiar de adultos es una tarea que fatiga, pero resulta muy gratificante por el efecto multiplicador que esto origina; ellos se convierten en transmisores de alegría y felicidad en su familia y en la comunidad.

METODOLOGÍA PARTICIPATIVA

La orientación familiar no tiene una metodología cerrada. Sugiere diversas opciones para lograr un clima de confianza, aceptación y respeto en las sesiones. El propósito es que los participantes tengan confianza en sí mismos, sientan el gusto y la libertad de aprender¹⁵. En las actividades con padres de familia se pretende conseguir un cambio de actitudes y que aprendan a reflexionar en la toma de decisiones.

En general, los participantes han dejado de estudiar formalmente; sus hábitos de trabajo intelectual son regulares por falta de práctica. Esta es una razón por la cual prefieren un método

menos académico. La mayoría de ellos responde mejor al método inductivo que al deductivo. Se utilizan técnicas de dinámica grupal para que los participantes mantengan el interés, y el pedagogo no abuse de la técnica expositiva.

Una característica de la metodología participativa es que cada persona al dejar su postura expectante de escuchar, mirar y esperar, adquiere otra de participación activa en la situación de aprendizaje, involucrándose como una parte de ella. También es indispensable desarrollar la capacidad de estudio individual para contribuir con el grupo a lograr objetivos educativos, ya que las aportaciones bien elaboradas de cada uno enriquecen la sesión.

La metodología participativa facilita la comunicación en distintas direcciones y favorece el perfeccionamiento de los padres de familia. Con la ayuda del pedagogo se crea un clima educativo y de reflexión para abordar los temas relacionados con la orientación familiar. Esta metodología incluye técnicas que promueven la dinámica grupal, de tal manera que el aprendizaje sólo se logra como producto de la actividad efectiva de los participantes.

El orientador acepta las diferentes intervenciones, procura que sean breves, relaciona unas con otras, destaca lo más importante, les pide que hagan síntesis frecuentes, formula preguntas para promover el pensamiento reflexivo; aporta información necesaria para la comprensión de los temas, y tiene en mente los objetivos de aprendizaje, así como los intereses del grupo¹⁶.

Otra característica de la metodología participativa es que a pesar de lo planeado, se corre el riesgo de lo sorpresivo, ya que la participación es impredecible. El pedagogo desconoce hacia dónde se dirigirá el comportamiento de los participantes. El riesgo está en que tal vez la participación efectiva no se produzca; o que los intereses del grupo se orienten hacia objetivos que no estaban previstos, pero que satisface necesidades

más inmediatas de los participantes, sin descuidar los contenidos programados.

La combinación de técnicas, materiales, procedimientos y estilos de dirección hacen de la metodología participativa, un sistema complejo que presenta algunas dificultades superables.

Estas dificultades se deben a varios factores; entre otros: algunos participantes reflexionan muy bien, pero temen expresar sus pensamientos. Otros carecen de la habilidad para analizar una situación compleja, ya sea en el método del caso o en la profundización de notas técnicas. A veces ocurre que el grupo se resiste a cambiar su actitud pasiva por un trabajo más dinámico y creativo.

Ante estos problemas el pedagogo adopta una actitud de comprensión y paciencia. Pero en forma progresiva, y a la brevedad posible, orienta al grupo en la aplicación de esta metodología, ya que es un sistema indispensable para trabajar con padres de familia, para entrenarlos en nuevos modos de pensar y actuar, y para que en sus respectivas familias exista un ambiente donde padres e hijos participen productivamente.

EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE ORIENTACIÓN FAMILIAR

El pedagogo interviene en todos los momentos del proceso didáctico: planeación, realización y evaluación del programa de orientación familiar en general, y de las sesiones de trabajo en particular.

La realización de un programa supone aprendizaje, el cual implica un cambio en la manera de pensar, sentir o actuar. Por tal motivo es necesario evaluar para conocer si lo que planeamos se cumplió o no, y por qué. “La evaluación espera conocer y valorar no sólo los resultados conseguidos, sino también la correlación que existe entre estos y los medios utilizados”¹⁷. Además se necesita para justificar que el esfuerzo valió la pena por los beneficios que reditúa a los participantes y a sus familias.

En los programas de orientación familiar, el pedagogo utiliza la “evaluación de la reacción”¹⁸. Consiste en aplicar un cuestionario para obtener datos acerca del grado en que la sesión gustó o no a los participantes. Reporta el agrado o desagrado por la forma de llevarse a cabo el programa, más que el aprendizaje formal de los contenidos temáticos.

Sin embargo, se pretende obtener alguna información acerca de aprendizajes significativos en cada sesión respecto al contenido captado por cada participante, en función de los objetivos propuestos. En el cuestionario de evaluación se incluye una pregunta de respuesta abierta para este propósito

Las demás respuestas del participante revelan el éxito del programa debido a la impresión causada por el pedagogo, lo novedoso de los temas, las técnicas de trabajo en grupo, el ambiente de cordialidad, etcétera. Todo esto se refiere a la respuesta afectiva, más que la de efectividad.

Al terminar cada programa, el pedagogo aplica la evaluación final. El propósito es conocer, en cierto modo, cómo ha influido el contenido del programa en la vida personal y familiar de los participantes. Se evalúa la reacción de ellos ante todo el programa. Para esta evaluación se aplica un cuestionario de respuesta abierta. Se les pide que respondan a estas preguntas. ¿Cuál es tu opinión acerca de este programa?, ¿Qué otros temas deberían ser tratados?, ¿Qué sugieres para mejorar el programa? También se les pregunta acerca de los cambios personales y familiares originados por la influencia del programa de orientación familiar.

CONCLUSIÓN

Hemos mencionado que las familias se ven afectadas por los cambios vertiginosos que ocurren en nuestra sociedad. Los niños y adolescentes manifiestan problemas de obediencia, bajo rendimiento escolar, dificultad en sus relaciones interpersonales... Los cónyuges experimentan conflictos maritales y confusión de

sus papeles como padre y madre. Además, esta situación repercute en el rendimiento laboral y doméstico de los padres de familia, por problemas emocionales que no logran resolver satisfactoriamente.

Nuestra experiencia con grupos de padres de familia, en diversas circunstancias, nos ha permitido comprobar que la orientación familiar, como intervención pedagógica, es efectiva para producir cambios en el comportamiento, el pensamiento y la afectividad de los participantes.

Afirmamos que esta intervención es principalmente preventiva; es decir, se trata de crear un ambiente familiar donde todos unan sus esfuerzos para afrontar los problemas que surjan. Pero también es correctiva; significa prepararse para actuar en situaciones críticas, productoras de tensiones por errores cometidos, que cuentan con el apoyo eficaz y eficiente de un pedagogo dedicado a la orientación familiar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ¹ MAGAZ, C. Familia hoy y mañana. Mensajero. España. 1988.
- ² Cfr. RIOS, J.A. Crisis familiares: causas y repercusiones. Narcea. Madrid. 1983.
- ³ DICARPIO, N. S. Teorías de la personalidad. Interamericana. México, 1985, p 279.
- ⁴ Cfr. ROGERS, C.R. Psicoterapia centrada en el cliente. Paidós. México. 1990.
- ⁵ FRANKL, V. El hombre en busca de sentido. Herder. Barcelona, 1993, p. 103.
- ⁶ FRANKL, V. op. cit., p. 105.
- ⁷ GUZMÁN, J.C., GARCÍA, H. y HERNÁNDEZ, G. Las teorías de la psicología educativa. Análisis por dimensiones educativas. Facultad de Psicología. UNAM, 1991, p. 17.
- ⁸ GÓMEZ, P.R. Familias en paz. Alba. México, 1985, p. 14.
- ⁹ Cfr. GÓMEZ, P.R. op. cit.
- ¹⁰ Cfr. PACHECO, A. La familia en el derecho civil mexicano. Panorama. México. 1985
- ¹¹ OTERO, O.F. ¿Qué es la orientación familiar? EUNSA Pamplona, 1989, p. 17.

- ¹² MORATINOS, J.F. Escuela de padres: Educación familiar. Narcea. Madrid, 1985, p. 17.
- ¹³ NÉRICI, I. Hacia una didáctica general dinámica. Kapelusz. México, 1990, p. 135.
- ¹⁴ Cfr. ROGERS, C.R. op.cit.
- ¹⁵ Cfr. GUZMÁN, J.C., GARCÍA, H. y HERNÁNDEZ, G.
- ¹⁶ Cfr. VÁZQUEZ, G. G. El perfeccionamiento de los profesores y la metodología participativa. EUNSA. Pamplona. 1976.
- ¹⁷ REZA, J.C. ¿Cómo desarrollar y evaluar programas de capacitación en las organizaciones. Panorama. México, p. 99.
- ¹⁸ Cfr. REZA, J. C. op. cit.

LA FORMACIÓN DE LA VOLUNTAD: RETO ACTUAL DE LA PEDAGOGÍA

Sara Elvira Galbán Lozano

LA GLOBALIZACIÓN HA PROVOCADO CAMBIOS SIGNIFICATIVOS EN LA CONCEPCIÓN de educación, sin embargo, hay cosas que nunca cambiarán como que la educación siempre será tendiente a buscar el desarrollo integral del ser humano. Lo que cambian son sus estrategias y medios y es por eso que ahora ya no importa tanto tener muchos conocimientos o no tenerlos, sino el aprendizaje para el cambio, necesario para adaptarse al continuo avance de la ciencia y la tecnología. Ciertamente el tener solamente conocimientos teóricos, no satisface el ideal de un ser integral, pero tampoco podemos pensar que la teoría ha perdido vigencia y que lo único que vale es el saber hacer.

Es un hecho que hoy más que nunca al hombre se le exige la actualización constante y el dominio de técnicas de trabajo cada vez más sofisticadas. Sin embargo, no podemos olvidar la formación de lo que lo hace ser persona, su inteligencia y su voluntad, ésta última considerada por siglos como el fundamento de toda verdadera educación, y es que eso representa, pues la educación consiste en el paso de un estado a otro más perfecto. Ese paso ha de ser dado, además de inteligente y libremente, con la intervención eficaz de la voluntad.

La voluntad es la facultad del querer, procede del latín *voluntas-atis*, que significa querer. Es la facultad del hombre para querer algo, lo que implica admitir o rechazar. La voluntad se establece como un acto intencional, de inclinarse o dirigirse hacia algo, e interviene en ella la decisión.

La voluntad es una de las facultades espirituales o superiores del hombre, por la que éste se encuentra capacitado para ten-

der al bien aprehendido por el entendimiento. Se diferencia del entendimiento porque no es una facultad aprehensiva como éste, sino tendencial, por la que se quiere la realidad que el entendimiento presenta bajo la razón universal de bien. La voluntad se distingue además de los apetitos sensibles, porque aunque éstos sean también tendenciales, como la voluntad, su tendencia sigue al bien aprehendido por los sentidos, mientras que la voluntad sigue al bien aprehendido por el conocimiento intelectual, cuyos bienes son generales y universales y por tanto, es visto bajo la óptica de bienes concretos y particulares¹.

La voluntad, como potencia del querer o apetito intelectual, genera el acto voluntario, que es aquél que procede de un principio intrínseco con conocimiento del fin. Es de ahí que educar la voluntad, es enseñar a querer inteligentemente. Se constituye como el reto de todo educador, conseguir la intencionalidad del alumno.

Es bien sabido que la inteligencia y la voluntad son la causa material de la educación y de la educabilidad humana, sin embargo, en sí mismas también son objeto de educación.

Por ello nuestros esfuerzos se deberán dirigir hacia la formación de ambas facultades. Específicamente se puede considerar que una persona posee una voluntad formada, o está en camino de su formación, cuando es responsable de las consecuencias de sus actos, de las razones de ellos y de realizar su proyecto de vida.

Una persona con una voluntad formada responde a las siguientes características:

- 1) Actúa de modo más libre.
- 2) Actúa por unos fines determinados y cuando no los consigue, vuelve a intentarlo, pues lo que importa es alcanzar la meta.
- 3) Es capaz de hacer lo que tiene que hacer en cada momento, aunque le cueste.
- 4) Tiene suficientemente claro lo que quiere.

- 5) Trabaja duro para conseguir su objetivo.
- 6) Sabe lo que persigue y cómo ha de hacerlo.
- 7) Su fortaleza sobrepasa los límites de la pereza.
- 8) Es responsable de sus actos y de su propia persona.

En una voluntad formada se distinguen dos dimensiones: la autodeterminación y la intencionalidad. La autodeterminación se refiere a la libertad que se tiene para decidir o determinar cada acción, y la intencionalidad que es la apertura o la dirección de la voluntad hacia su objeto.

Se dice que, una voluntad formada reclama actos voluntarios, cuya principal característica es el proceder de un principio intrínseco con conocimiento del fin².

Y dentro de la formación de la voluntad encontramos cuatro líneas de desarrollo en las que los educadores deben incidir y son: voluntad fuerte, voluntad sana, voluntad libre y voluntad buena.

La voluntad fuerte coincide en gran parte con la educación de la virtud humana de la fortaleza, pues se considera que una voluntad es fuerte cuando la persona ha alcanzado un nivel de fortaleza aceptable y es capaz de afrontar situaciones ambientales perjudiciales, resistiéndose a las influencias nocivas, soportando las molestias y entregándose con valentía en caso de poder influir positivamente. Es capaz de vencer dificultades y de acometer empresas grandes. La labor educativa ha de ayudar a que el educando adquiera y asegure ante las dificultades, la firmeza y constancia, con el fin de adquirir la virtud y cumplir con los objetivos deseados. En el desarrollo de estas dos capacidades: la de resistir y la de acometer radica el logro de una voluntad fuerte.

Si consideramos al bien como el objeto formal de la voluntad, entonces estaremos de acuerdo con que todo aquello que vaya contra el bien enferma a la voluntad, y una voluntad sana consiste precisamente en reconocer el bien. Y algo es bueno,

cuando beneficia el comportamiento personal, el trato personal y el crecer como persona individual y como miembro de un grupo. Por lo que el tener una voluntad sana no sólo consiste en saber cuando algo está bien o cuando algo está mal, sino en hacer el bien, para que la voluntad no enferme.

La voluntad libre, es una voluntad ejercida a partir de verdaderas decisiones, no atada a dependencias, ni a respetos humanos y mucho menos cegada por una afectividad desbordada. Es en la decisión donde se actualiza la libertad, pero hay que aprender a decidir, y por tanto a pensar, a informarse, a decidir y a realizar lo decidido.

La voluntad buena es la voluntad orientada al bien lo cual supone el fomentar el amor a la verdad y a la rectitud. Lo que conlleva una constante rectificación de la intención y de los motivos.

La formación de la voluntad, juega un papel indispensable en la realización de cualquier obra, temporal o continuada, y es por eso que podemos distinguir tres momentos o períodos: la voluntad inicial, la voluntad continuativa y la voluntad de acabamiento.

* La voluntad inicial se refiere al comienzo del acto pues se requiere de un esfuerzo especial para romper la inercia que opera constantemente en la actividad humana, para comenzar cualquier acción es necesario dejar de hacer lo que se estaba haciendo.

* La voluntad continuativa o perseverante, en donde la voluntad se ha de mantener activa en la constancia del actuar para continuar la obra iniciada, para lo cual hay que mantener activa la inteligencia para no perder el sentido y fin de nuestra actividad. Es la voluntad capaz de superar las frustraciones y volver a empezar.

* La voluntad de acabamiento que supone esfuerzo para terminar bien lo iniciado³.

El papel de todo educador consiste en primera instancia en

hacer que las personas se hagan conscientes de que su voluntad requiere ser formada, y que no hay otra forma de lograrlo más que ejercitándose en ello. En segunda instancia el educador deberá ayudar a la persona a encaminar todos sus esfuerzos hacia la consecución de fines valiosos a través del conocimiento personal y el servicio a los demás.

EL PAPEL DEL CARÁCTER

Por mucho tiempo los términos de formación del carácter y de la voluntad se han usado como sinónimos y aún en nuestros días así se maneja, pues se consideran ambas como el esfuerzo encaminado a la construcción de una personalidad madura y fuerte. Aunque no es del todo erróneo considerarlo así, es necesario establecer una distinción que nos permita ubicar el ámbito de acción a que se refiere cada uno de los conceptos.

El carácter ha sido un tema ampliamente estudiado no sólo por la filosofía, la psicología y la pedagogía, sino por muchas otras ramas del saber. Sin embargo, nos limitaremos a tratar de definirlo desde estos campos.

Desde un punto de vista ético, y por tanto filosófico, el carácter se entiende como la forma de vida moral elegida por cada persona, en la que resaltan la fidelidad a sí mismo, la firmeza y la directriz unívoca de la vida.

Desde el punto de vista psicológico el carácter se refiere a la manera en que cada persona se enfrenta al mundo que lo rodea, haciéndose diferente de las demás. Generalmente se piensa que el carácter reside en la posesión de un conjunto de atributos, naturales y/o adquiridos, que constituyen el modo de ser y la personalidad. Sin embargo, este pensamiento es muy parcial pues las dotes externas o cualidades naturales no estructuran el carácter, sino sólo las cualidades voluntariamente adquiridas, que llamamos virtudes. El carácter no sólo es el conjunto de atributos sino la actitud que se adopta frente a las diversas circunstancias⁴.

Pero entonces cabría preguntarse si el carácter es parte integrante de la voluntad o si la engloba. Y la respuesta que hemos encontrado es que el carácter es la cualidad humana gracias a la cual las potencias superiores -inteligencia y voluntad- predominan sobre las potencias inferiores, pudiendo definirlo como una forma de ser y actuar derivada del uso de la inteligencia y de la voluntad por encima de los impulsos sensibles, es la condición humana que se deja conducir por la inteligencia y la voluntad, por lo que la formación del carácter presupone la formación de ambas facultades⁵.

Podemos concluir entonces que sí existen claras diferencias entre lo que se entiende por voluntad y lo que se entiende por carácter. Si lo analizamos desde un punto de vista psicológico entenderemos que el carácter se constituye como la parte modificable de la personalidad. Para la Filosofía, podríamos pensar, que el carácter es el resultado de una personalidad madura en donde la inteligencia y la voluntad dominan todo el actuar humano, al igual que para la Pedagogía en donde la formación del carácter constituye el núcleo de la formación personal. Cabe resaltar que se considera al carácter como una forma de ser mientras que la voluntad es una facultad, podría decirse que la primera está en el campo de las actitudes y la segunda en el campo óntico de la persona.

Después de haber analizado las diferencias entre estos dos términos lo que sí resulta evidente es que tanto la formación de la voluntad como la formación del carácter entran en acción para buscar que la persona sea más dueña de sí misma, de sus capacidades y de todo lo que está dentro de sí, porque autoposeerse implica tener dominio sobre lo que de más suyo se tiene: la riqueza personal.

EDUCACIÓN DE LA VOLUNTAD

A lo largo de la historia de la humanidad, la educación en sus

diferentes facetas ha buscado formar mejores hombres. En algunas ocasiones se le ha dado mayor auge al desarrollo de habilidades, o a la adquisición de conocimientos, o tal vez a la modificación de conductas, pero lo que sí es indiscutible es que toda la educación se hace por la voluntad, porque nadie puede educarse sin querer. Es en este sentido que se afirma que el educando, bien lo sabemos, es el agente principal de su propia formación.

Sabemos que la educación no debe centrarse en buscar el desarrollo parcial de la persona en una u otra esfera, pensando que es mejor desarrollar habilidades en vez de conocimientos. Por el contrario, a lo que se debe aspirar es a formar personalidades íntegras, hasta donde humanamente es posible. Para ello es indispensable la formación de la voluntad, en cuanto que ésta es la facultad que gobierna toda la vida psíquica, pues la bondad y utilidad de las restantes facultades y capacidades dependerá de cómo sean utilizadas por la voluntad. Además sin la educación de la voluntad no puede darse la formación de la personalidad, pues como capacidad operante de la persona contribuye a modelarla y a configurarla holísticamente.

Si la voluntad no se educa adecuadamente, el comportamiento del hombre queda a expensas de los vaivenes de la impulsividad espontánea y, por tanto puede desajustarse fácilmente. En tal caso se actúa por puro deseo espontáneo e irreflexivo, en lugar de por una voluntad libre, propositiva y finalista. La espontaneidad sin fundamento racional no deviene en libertad sino en capricho.

La voluntad en estado natural, sin la educación queda sin autoconducción posible, pues la persona no se conoce y por tanto no se autodomina ni se autoposee, y sus “actos libres” quedan a merced del instante. En cambio una voluntad formada facilita la reflexión, la intelectualización del acto volitivo y, con ella, el autocontrol personal, pues el dominio de sí mismo libera al hombre, le hace más libre optimizando la razón y las

posibilidades de su querer. Esto lo hace mejor hombre porque el ser humano es persona precisamente porque tiene dominio voluntario sobre sus actos libres⁶.

La educación de la voluntad cristaliza cuando la persona se habitúa a aceptar y a querer bienes verdaderamente valiosos, que son aquellos que lo hacen ser más persona, aquellos que son buenos para él, y de ahí la importancia de la educación del esfuerzo, que implica la repetición de actos voluntarios para alcanzar la virtud, y una vez alcanzada requiere de su ejercitación. Obviamente es más cómodo y placentero lo inmediato pero para formar la voluntad es necesario tomar en cuenta que el retraso en la satisfacción de lo inmediato va forjando a un hombre más fuerte y con más decisión⁷.

De ahí que el mejor fundamento de la voluntad sea el ejercicio de la virtud, que se ha considerado desde la antigüedad como una actitud firme que orienta la conducta y regula los sentimientos, mociones, emociones y afectos del hombre para hacerlo más persona. La virtud no consiste propiamente en un acto, ni aún en muchos actos, sino en un estado o condición, un modo de ser del que brota un modo de hacer o de conducirse, hasta convertirse en un modo de vida⁸. El vicio también se puede convertir en un modo de vida, pero al contrario de la virtud, éste hace que el hombre se vuelva indigno.

¿EDUCAR LA VOLUNTAD HOY?

Hoy existe el rumor de que la voluntad ha desaparecido, y es que en el posmodernismo el concepto de decisión voluntaria, desaparece en la masificación. El yo y la responsabilidad se diluyen en la opinión de unos cuantos. La identidad personal no está fija, pues la persona tiene diferentes personalidades de acuerdo a la ocasión que se le presente, lo cual provoca una falta de unidad de vida y las tan frecuentes esquizofrenias⁸.

Además el esfuerzo ya no está de moda, y todo lo que supone disciplina se ha desvalorizado en beneficio del culto al de-

seo y su justificación inmediata. En nuestros días el esfuerzo no tiene razón de ser porque se considera más natural al hombre el satisfacer todas sus necesidades sin ningún tipo de restricción.

Cabría entonces preguntarse, si el esfuerzo realmente tiene razón de ser o si es un invento de unos cuantos pasados de moda.

Esto no es fácil de expresar, pero si partimos de la idea de que la voluntad es una fuerza, una energía del espíritu, que actúa de forma inmediata sobre el entendimiento y la imaginación, y de forma mediata sobre el apetito sensitivo, y si pensamos un poco en esto nos daremos cuenta de que la voluntad, actúa como un ordenador de la personalidad en todos sus aspectos haciendo que el hombre pueda actuar como tal.

Si decimos que la voluntad es una fuerza entonces podemos afirmar que para lograr su formación requerimos del esfuerzo.

De ahí la justificación del esfuerzo, pero en una sociedad como la nuestra, que no toma en cuenta la voluntad es muy difícil poder hablar o convencer a la gente de su valor.

Esto, que trae múltiples consecuencias en lo ordinario, ha dado lugar además a enfermedades de la voluntad cada vez más frecuentes, como la abulia, la astenia, la apatía, la dispersión, el atolondramiento, la ansiedad y la conducta en función del capricho que trae como consecuencia la frustración ante lo inesperado⁹.

En una sociedad donde lo que reina es el permisivismo y tantas otras características negativas -sin pensar que lo positivo ha desaparecido -, y que han dado paso a lo que hoy conocemos como generación X y hombre light, cuya principal característica es el no saber a donde dirigirse, la formación de la voluntad es una cuestión indispensable dentro de la formación de esta generación que tiene borrado de su vocabulario la palabra esfuerzo y sacrificio.

Además, si consideramos que la voluntad es una de las facul-

tades específicamente humanas, junto con la inteligencia, sería un error enorme el pensar que ha pasado de moda el formarla, si sabemos que es la formación de la voluntad lo que hace que el hombre crezca haciéndose mejor persona.

La formación de la voluntad es hoy el gran reto de la Pedagogía, esto que resulta tan antiguo como el hombre, hoy cobra un mayor interés y relevancia, si consideramos que los grandes desastres que está viviendo el hombre en todos los ámbitos son a causa de que el yo se ha despersonalizado y la persona está diluida en una sociedad que lo arrastra sin que él tenga las cualidades necesarias para defenderse.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

¹ cfr., Grimaldi, N., La voluntad como creación continua, pág.1; Polaino, A., Dimensiones motivacionales y cognoscitivas de la voluntad, pág. 79; Llano, C., La formación de la inteligencia, la voluntad y el carácter, págs. 75-76; Rojas, E., La conquista de la voluntad, págs. 15-16.

² cfr., Llano, C., op.cit., págs. 106-107; Otero, O., Educar la voluntad, págs. 19-23; Polaino, A., op.cit., págs. 73-74.

³ cfr., García Hoz, V., La obra bien hecha fundamento de la educación de la voluntad, pág. 96; Rojas, E., op.cit., págs. 23-34.

⁴ cfr., Castillo, G., Posibilidades y problemas de la edad juvenil. Un dilema ¿intimidad o frivolidad?, págs. 191-192; Llano, C., op.cit., pág. 143.

⁵ cfr., Llano, C., op.cit., págs. 113-114.

⁶ cfr., Castillo, G., op.cit., pág. 194; Polaino, A., op.cit., págs. 74—76.

⁷ cfr., Otero, O., op.cit., págs. 45 y 49; Rojas, E., op.cit., Págs. 39-43.

⁸ cfr., Marina, J., El misterio de la voluntad perdida, págs. 13-14.

⁹ cfr., Castillo, G., op.cit., págs. 196-198.

BIBLIOGRAFÍA

CASTILLO, Gerardo. Posibilidades y problemas de la edad juvenil. Un dilema ¿intimidad o frivolidad?; España: EUNSA, 1991.

GARCÍA HOZ, Víctor. "La obra bien hecha fundamento de la educación de la voluntad" en Dimensiones de la voluntad; Madrid: Dossat, 1988.

GRIMALDI, Nicolás. "La voluntad como creación continua" en Dimensiones de la voluntad; Madrid: Dossat, 1988.

LLANO, Carlos. La formación de la inteligencia, la voluntad y el carácter; México: Trillas, 1999.

MARINA, José Antonio. El misterio de la voluntad perdida; España: Anagrama, 1998.

OTERO, Oliveros. Educar la voluntad; Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias, 1999.

POLAINO, Aquilino. "Dimensiones motivacionales y cognoscitivas de la voluntad" en Dimensiones de la voluntad; Madrid: Dossat, 1988

ROJAS, Enrique. La conquista de la voluntad; España: Temas de Hoy, 1994

NUEVAS ESPERANZAS DE COMUNICACIÓN PARA LA PERSONA CON AUTISMO

Lic. Beatriz E. González Hernández

EL PUNTO DE PARTIDA Y FIN DE TODO ACTO EDUCATIVO SIEMPRE ES LA persona humana. Por ello resulta indispensable que al inicio de cualquier investigación pedagógica este concepto sea el pilar y luz que guíe el curso de la misma.

Así, nuestra investigación va enfocada al estudio de la persona con síndrome autista y de cómo ayudar a subsanar en la medida de lo posible las limitaciones que presenta. Una de las principales limitaciones que esta persona con autismo padece es su gran incapacidad para expresar sus sentimientos, pensamientos, ideas y emociones de forma oral o escrita y forzosamente tienen que ser interpretadas por los demás a través de ademanes y conductas fuera de lo común.

Por ello, el interés principal de este trabajo es tratar de sugerir un método de lecto escritura que apoye al proceso de comunicación de la persona con autismo, centrándonos no tanto en el proceso lecto escritor en cuanto tal, sino como un medio a través del cual se pueda expresar la persona esto nos llevó a considerar ciertos puntos de partida entre los que destacan los elementos caracterológicos y conductuales, empezando por mencionar que en el autismo, la persona se encuentra centrada en sí misma, presentando un desorden severo y profundo de la conducta en donde el sujeto se encuentra inmerso en su propio ser y generalmente carece de capacidad para prolongarse hacia los demás.

En el autismo, los primeros síntomas aparecen en la primera infancia y se caracteriza básicamente por mostrar una indiferencia hacia las demás personas y al entorno que lo rodea, varian-

do de intensidad de persona en persona. El autista generalmente presenta una conducta muy repetitiva y el lenguaje comúnmente se encuentra bastante alterado, tanto en la adquisición como en la expresión.

EVOLUCIÓN HISTÓRICA

Haciendo un poco de historia, podemos ver que el autismo es un síndrome recientemente sistematizado es hasta 1943 que el investigador Leo Kaner describe acertadamente las características sintomatológicas del autismo. Afirma que este padecimiento se origina por factores de índole familiar, pues la madre muestra rechazo y frialdad hacia el pequeño desde su concepción. Esto lo decidió a establecer la teoría de la “madre refrigerador”. Obviamente, esta teoría trajo severos problemas de índole familiar y originó serios conflictos entre los padres. Ya en la actualidad, esta teoría ha quedado totalmente descartada y obsoleta.

Gracias a los estudios realizados por Kaner, se abrieron las puertas a investigaciones posteriores. Ya en la actualidad, se describe al autismo considerándolo como un síndrome que se presenta desde el nacimiento y se manifiesta casi invariablemente durante los 30 primeros meses de vida, cuando la respuesta a los estímulos visuales, auditivos y táctiles son anormales. Presenta además, severas dificultades en la emisión del lenguaje oral. Hay generalmente un retardo en el desarrollo lingüístico y si éste llega a desarrollarse, se encuentra contaminado con fallas principales de ecolalia, estructura inmadura e incapacidad para emplear términos abstractos. Además de estas fallas estructurales, se observa un deterioro en el empleo del lenguaje social y gesticular.

CARACTERÍSTICAS BÁSICAS

En cuanto al área social, ésta presenta serias deficiencias. Especialmente muestra conductas anómalas que impiden un ade-

cuado desarrollo de esta área. Los problemas de las relaciones sociales generalmente se dan antes de los 5 años y son muy graves, incluyendo un defecto en el desarrollo de la mirada directa de los ojos y del juego cooperativo y social. Es frecuente encontrarnos con comportamientos ritualistas que pueden incluir rutina anómala con movimientos estereotipados, así como cierta resistencia al cambio, apego a objetos extravagantes y patrones estereotipados de juego.

Su capacidad para el pensamiento abstracto simbólico y para juegos imaginativos aparece disminuido.

Su actuación es mejor generalmente en los sectores relacionados con la memoria rutinaria o con las habilidades espacio visuales en comparación con aquellas que exigen habilidades simbólicas o lingüísticas.”¹

Hay que mencionar también que las personas con autismo no presentan anormalidades físicas aparentes generalmente, sino por el contrario, despliegan un aire de simpatía que llama la atención a las demás personas.

Realizar un diagnóstico de autismo no es una tarea sencilla. Puede haber gran confusión con otras manifestaciones o cuadros clínicos. A partir de los estudios realizados por Leo Kaner, se han propuestos diferentes métodos y criterios para realizar un diagnóstico más acertado. En la actualidad, los criterios que son más aceptados por su rigor científico y sistematización son los propuestos por la American Psychiatric Association, publicados en el DSM IV (1994) [Manual Diagnóstico y Estadístico de Enfermedades Mentales] en donde se especifica que existe deterioro conductual del sujeto autista, presentando básicamente un deterioro cualitativo de la interacción social, alteración cualitativa de la comunicación verbal y no verbal y un repertorio restringido de intereses y actividades. Así, la persona autista, aunque no presenta todas las conductas descritas dentro de los criterios básico, por lo menos debe presentar una cierta cantidad de conductas que se ajusten a las descritas en los patrones diagnósticos.

ETIOLOGÍA

A la fecha, no se sabe con exactitud cuáles son los factores causantes del síndrome autista. Lo que sí queda muy claro es que al autismo se le conoce principalmente por sus manifestaciones. En la búsqueda de su etiología, se han podido establecer una serie de teorías que intentan dar una aproximación sobre su origen. Entre estas teorías podemos encontrar:

- * Psicogénicas que se enfocan hacia un trastorno de tipo afectivo-emocional.

- * Bioquímicas que intentan dar una explicación basadas en trastornos y disfunciones de tipo bioquímico-metabólico corporal.

- * Virales que intentan relacionar al autismo con infecciones ocurridas en el período neonatal o en la primera infancia.

- * Cognitivas que intentan relacionar al autismo con fallas en los componentes cognitivos innatos.

- * Genéticas que intentan asociar al síndrome autista con fallas de índole cromosómico.

DESARROLLO DE LA INVESTIGACION, ORIGENES

A pesar de todas las limitaciones que la persona autista presenta, es innegable que tiene derecho a la comunicación y a la expresión general de sus ideas, sentimientos, pensamientos, etc. Gracias a la voluntad y esfuerzo de una serie de investigadores educativos, Itziar Zubillaga, Edith Salcedo, Elizabeth Bolivar, Evelia Vázquez y Liliana Villegas que han colaborado en forma estrecha y desinteresadamente dentro de mi equipo de trabajo, hemos investigado intensamente sobre los métodos didácticos más idóneos y que mejor se adapten a las características de los educandos que padecen autismo a fin de crear un sistema múltiple de comunicación a través del proceso de la lecto-escritura con apoyo de técnicas de "Comunicación Facilitada". Así, desde 1993, se empezó a realizar la investigación con la intención de crear e investigar las posibilidades lecto-escritoras de las personas autistas.

Se planteó la hipótesis de que los métodos de marcha analítica o globales debido a la concreción y significado de sus contenidos eran más efectivos para el aprendizaje de la lecto-escritura del adolescente autista sin lenguaje oral que los métodos de marcha sintética. A partir de esta hipótesis se empezaron a trabajar métodos globales como el método Global de Freire o de la Palabra Generadora, método Global de Minjares, el Método Luciérnaga y finalmente, se intentó comparar el aprendizaje obtenido a través de este tipo de métodos, contra el aprendizaje a través de un método de marcha sintético fonético como el Método Sintético Basurto o Mis primeras letras.

Los resultados obtenidos hasta la fecha han corroborado que la hipótesis planteada inicialmente, es la adecuada. En los tres primeros métodos aplicados -los globales-, la persona autista había adquirido el aprendizaje de la lecto-escritura, en tanto que en el último -el sintético-, no se alcanzaron los objetivos planteados. Gracias a los resultados obtenidos, se empezó a estructurar y plantear un método global específico que diera mayor eficacia y eficiencia al aprendizaje lecto-escritor. De esta forma surge el MÉTODO BEILEE, el cual conjunta todos los elementos didácticos y cognitivos necesarios para funcionar como un medio de comunicación no verbal efectiva. Sin embargo, es necesario corroborar la eficacia de este método que en la actualidad, se está evaluando y ampliando a una población mayor.

Haciendo una descripción más detallada de los resultados obtenidos (que dieron origen al Método BEILEE), es necesario describir las características propias de cada uno de los sujetos que han participado, así como los resultados obtenidos. Para ello, identificaremos los resultados de la aplicación del Método Freire como control 1, los del Método Minjares como control 2, los del Método Luciérnaga como control 3 y finalmente, el del Método Basurto como control 4.

CARACTERÍSTICAS	CONTROL 1	CONTROL 2	CONTROL 3	CONTROL 4
Edad	17 años	16 años	15 años	22 años
Sexo	Femenino	Femenino	Femenino	Masculino
# de embarazo y edad de madre	Séptimo 36 años	Segundo 29 años	Primero S/d	Quinto S/d
APGAR	Menor a 7	8.8	Desconocido	9.6
Presencia del lenguaje oral	No	No	No	No
Cuadro clínico	Autismo	Autismo	Autismo	Autismo

Tabla 1: Características de los sujetos

En cuanto al contenido, en los 4 métodos empleados se empezó con la enseñanza de las vocales, continuando con la presentación de las consonantes. En el control 1 se manejaron 4 palabras generadoras. En el control 2 se utilizó también este tipo de palabras pero el orden en que se enseñó fue diferente. En el control 3 se utilizó una serie de frases para presentar las consonantes y, finalmente, en el control 4 se presentaron las consonantes aisladas y, posteriormente, en combinación con las vocales formando carretillas.

Por lo que respecta a la metodología, los cuatro métodos incluyeron una etapa preparatoria o de inducción a fin de preparar al alumno para sensibilizarlo dentro del contexto de la lecto-escritura y una segunda etapa de adquisición, por lo que en el control 1, se empleó la técnica de foto-palabra, en el control 2 se empleó la técnica de narración y cuento, en el control 3 se empleó el ejercicio global de reconocimiento y el control 4 se hizo a través de lectura de palabras y juego con vocales. Se advierte que dadas las características de los métodos, se tuvieron que realizar cambios y ajustes a la metodología propia de cada uno de ellos y por ello, en el control 1 solamente se llevaron a cabo la práctica de tres de las cinco fases metodológicas y técnicas del método, mientras que en el control 2, se lograron dos de cuatro y no de forma completa; en el control 3, se aplicaron todas las etapas marcadas en el método y en el control 4, la aplicación se suspendió al finalizar la primera fase del método por no haberse obtenido resultado de ninguna especie. Asimismo, es importante hacer mención que en los cuatro métodos se empleó una gran cantidad y variedad de recursos materiales, de acuerdo a los contenidos y metodología específica en cada uno de ellos.

En cuanto al tiempo didáctico, éste fue variable, pues dependió básicamente de las características propias del educando y la situación conductual de cada uno de ellos; sin embargo, el tiempo de sesión planeado fue de 30 min. , como máximo; a pesar de

dicha planeación, en el control 1 el tiempo promedio de sesión fue de 15 minutos, con un total de 45 sesiones; en el control 2 el tiempo de sesión fue 30 minutos con total de 54 sesiones; en el control 3 el tiempo de sesión fue de 25 minutos con total de 59 sesiones y, finalmente, en el control 4 el tiempo de sesión fue de 30 minutos con total de 79 sesiones.

Los resultados obtenidos nos muestran los siguientes datos:

CARACTERÍSTICAS	CONTROL 1	CONTROL 2	CONTROL 3	CONTROL 4
Método	Freire	Minjares	Luciérnaga	Basurto
Marcha	Analítica	Analítica	Analítica	Sintético
Unidad mínima lectora	Palabra	Palabras	Frases	Letras
Conocimiento de palabras lenguas o frases	Palabras Generadoras	Palabras Generadoras	Todas las frases	Vocales y cuatro consonantes
Palabras formadas	Cualquiera	35 palabras y 18 frases	Cualquiera	Ninguna
Logros del método	Puede formar frases, se logró establecer comunicación con otra persona	Puede formar frases, se logró establecer comunicación con otra persona	Puede formar frases, se logró establecer comunicación con otra persona	No logró escribir, por lo que no pudo establecer comunicación con otra persona

Tabla 2: Resultados globales

NUEVAS ESPERANZAS: EL METODO BEILEE

Partiendo de estos datos y resultados, se procedió a diseñar e instrumentar un método lecto-escritor específico para personas autistas denominado BEILEE (el cual toma las iniciales de sus creadoras), que tiene como objetivo primordial el “desarrollar la habilidad comunicativa del adolescente autista mediante el proceso de la lecto-escritura” y para ello, el método se centra en 5 vertientes o ejes temáticos, a saber: a) familia, b) vestido, c) alimentos, d) hogar, e) noción corporal.

La metodología empleada considera los principios establecidos en los métodos de marcha analítica, por lo que la unidad mínima lectora será la palabra. Así, se establecen 7 módulos metodológicamente secuenciales:

- * 1º Estimulación motriz
- * 2º Aprendizaje de su nombre
- * 3º Aprendizaje de las 5 vocales
- * 4º Presentación de la familia
- * 5º Aprendizaje de las consonantes primarias
- * 6º Aprendizaje de las consonantes secundarias
- * 7º Aprendizaje de las consonantes terciarias

El tiempo destinado para cada sesión deberá tener como mínimo una duración de 30 minutos, distribuido de la siguiente manera:

- * Rapport => duración de 3 a 5 minutos como máximo
- * Trabajo académico => 20 minutos como mínimo
- * Cierre => de 3 a 5 minutos como máximo.

El total de sesiones será variable dependiendo de las características de cada educando, así como del avance y logro que el mismo muestre; sin embargo, se han establecido como mínimo 63 sesiones para cubrir el método.

Por lo que respecta al material didáctico, se han diseñado distintas láminas para el manejo de algunos módulos, así como material complementario de estimulación y enseñanza. Sin em-

bargo, es posible que el educador pueda crear material extra a fin de reforzar las imágenes y palabras que se presentan en cada uno de los diversos módulos siempre y cuando se atenga a las directrices señaladas y objetivos especificados.

De igual manera, se han creado protocolos de evaluación con el fin de llevar a cabo un registro minucioso de los avances modulares de los educandos, sin embargo, se recomienda realizar evaluación sesión tras sesión a fin de determinar y reforzar el aprendizaje del educando.

Concluyendo, podemos decir que se tiene una gran fe en los resultados que puede arrojar este método, puesto que abrirá una puerta de esperanza a todas las personas que padecen autismo, así como a sus seres queridos, ya que finalmente podrán romper las barreras y ataduras del silencio que les ha sido impuesto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

¹.- apud., GARANTO A., JESÚS; EL AUTISMO., pp. 31-32

BIBLIOGRAFIA

- 1.- GARANTO ALOIS, Jesús ; EL AUTISMO, Ed. Herder Barcelona, 1990
- 2.- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION ; MANUAL DIAGNÓSTICO Y ESTADÍSTICO DE LOS TRASTORNOS MENTALES. DSM IV. Ed. Masson México, 1995
- 3.- PALUSZNY, Maria ; EL AUTISMO., Ed. Trillas México, 1991

LA PEDAGOGÍA Y EL CAMPO DE CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN.

Regina Jiménez-Ottalengo

CON FRECUENCIA EN EL HABLA COTIDIANA SE UTILIZA EL CONCEPTO PEDAGOGÍA como sinónimo de educación. Desde finales del siglo XVI en que apareció por primera vez el término de pedagogía hasta el día de hoy, esta falsa sinonimia dificulta precisar el ámbito propio de la disciplina.

En realidad son dos conceptos diferentes: la educación hace referencia al proceso de introyección y asimilación de la herencia cultural, así como de valores y comportamientos individuales y sociales. La pedagogía es la disciplina encargada de reflexionar sobre el proceso educativo a fin de diseñar, dirigir y realizar intervenciones* que preservan, modifican y cambian actitudes y comportamientos. Se puede decir con Durkheim, que la Pedagogía es la “Teoría práctica de la educación”.

La educación es un proceso eminentemente social, requiere de cuando menos dos personas: el sujeto (educador) que informa, influye, moldea o sirve de modelo, y el sujeto (educando) que recibe la información y/o la influencia y moldea su personalidad. La educación como todo proceso social requiere de orientación, es decir, de sentido (Weber) que marca su finalidad y su objetivo, de ahí su intencionalidad, ya sea de uno de los polos (educador-educando) o de ambos.

Por otro lado la educación conlleva la idea de libertad, que consiste en mostrar que toda la vida es elección, que se debe elegir bien entre las opciones que se ofrecen, y se debe preparar para realizar la opción elegida, por eso la educación es perfeccionamiento. A la vez la educación incluye la noción de identidad, porque es un proceso integral que vincula a la persona como unidad.

De ahí que el fin primordial del proceso educativo sea fomar la razón intelectual y moral de la persona. Ahora bien, el problema radica en saber cuáles son los medios más adecuados para impulsar esa razón con el propósito de que se logre coherencia y capacidad en el plano intelectual y autoafirmación, autogobierno y reciprocidad en el plano de lo moral.

Pensar así a la educación, la convierte en un amplio campo de conocimiento que no puede ser abordado por una sola disciplina, así sea esta la pedagogía, que sólo la aborda en su aspecto práctico de intervención. Para explicarla se requiere de la interdisciplinariedad, de ahí que Herbart en su *Pedagogía General* la sitúa entre la ética (que muestra los fines) y la psicología (que muestra los medios humanos).

Platón pensaba que había que educar a la ciudad para educar al individuo, su pedagogía es una pedagogía social, lo mismo que para el suizo Pestalozzi, quien considera que la escuela es sólo un momento de la educación: la casa y la plaza pública son los reales establecimientos pedagógicos.

Para Paul Natorp¹, la pedagogía social hace la referencia a que la pedagogía está socialmente condicionada. Durkheim² en sus tres principales tesis sobre la pedagogía, hace referencia a lo social, a saber: la educación es socialización metódica, ejerce control social y tiene como función la integración moral. La visión de estos estudiosos de la educación enfatizan lo social del proceso, de ahí que la sociología de la educación sea una interdisciplina necesaria para su explicación.

Por otro lado, para nadie es desconocido el papel que la psicología ha desempeñado en el estudio de las particularidades personales de los sujetos, que se refieren a la concentración, la reflexión y el aprendizaje, lo que ha permitido diseñar estrategias tanto para la educación como para el adoctrinamiento. A manera de ilustración se hace referencia a la moderna psicología genética que ha logrado descubrir que la práctica antecede a la teoría y nunca va detrás de ella, que cuando la acción

tiende al progreso, poco puede hacerla resistir, y de ahí la nueva pedagogía construyó ciertas propuestas, entre otras que los cursos dictados deben prohibirse en el aula y en su lugar hacer que los educandos, frente a hechos concretos, aprendan a observar y a elaborar sus propias notas.³

Piaget, en su libro *Psicología y Pedagogía* se cuestionaba qué logra enseñar la escuela y qué es lo que queda de la educación, si esto se puede medir con exámenes, o que es lo que se ha conseguido desarrollar en virtud de la imitación o los intereses independientemente de la formalidad escolar. Este tipo de cuestionamientos pueden ser analizados interdisciplinariamente por la psico y la sociopedagogía.

En épocas recientes (de los 60 en adelante) una buena parte de las preguntas que se hacen en el campo educativo se refieren a problemas económicos, las tesis del capital humano en las empresas, de los mercados segmentados en la selección de personal, por citar algunos, hacen alusión a factores netamente económicos que inciden en las políticas educativas y que se reflejan en los currículos de las escuelas y las universidades.⁴ La economía como disciplina también ha contribuido y a veces empantanado, las intervenciones pedagógicas, especialmente en la educación formal.

Por otro lado, como se dijo anteriormente, muchos de los problemas que plantea la educación son problemas de sentido y requieren reflexión, tarea que habitualmente han hecho los filósofos. Basta recordar las argumentaciones de Herbart o Dewey que no sólo indagan sobre los fines, sino que también proponen algunos métodos para alcanzarlos.

Aunque la especulación sobre los fines no es ajena a los educadores como Pestalozzi, y a los pedagogos contemporáneos, éstos inciden más en los problemas técnicos y los medios, los modos y los procedimientos para lograr objetivos, que en la lucubración teleológica. En el fondo, todo planteamiento pedagógico conlleva a una visión antropológica, los medios se

proponen o se implantan de acuerdo a la imagen de hombre que se tenga.

Como puede observarse en este breve recorrido, el hecho educativo es muy complejo, no puede ser abordado por una sola disciplina, es un amplio campo de conocimiento en el que la interdisciplinariedad es indispensable.

Toca a la pedagogía el papel de articuladora como ciencia aplicada o como tecnología científica que da pautas al cómo y a los medios para educar y educarse.

Cuando Comenio, en el siglo XVII utilizó la palabra didáctica, no estaba haciendo ciencia, sino proponiendo técnicas precientíficas y desarrollando una serie de recetas pragmáticas inspiradas más en la intuición que en hallazgos científicos. En cambio ahora, podemos hablar de tecnología moderna, que en el caso de la pedagogía es, cada vez en mayor medida, un caso de ciencia aplicada.

Parfraseando a Bunge⁵, si la ingeniería es física y química aplicada; si la medicina es biología aplicada; si la psiquiatría es psicología y neurología aplicada; la pedagogía es sociología, psicología y economía aplicada, orientada, como toda ciencia de lo humano, por la antropología filosófica.**

La pedagogía como responsable de que las intervenciones en el ámbito educativo sean acertadas, requiere de la actividad de investigación interdisciplinaria para lograr mejorar el medio cultural, social, económico y político de un mundo cada vez más complejo y aparentemente caótico.

Debe quedar claro que la conexión de la pedagogía con las otras ciencias de lo humano no es de carácter asimétrico ya que todo avance en materia de prácticas educativas plantea problemas científicos cuya solución conduce a la construcción de nuevas teorías y de nuevas técnicas de investigación que propician un mayor conocimiento y un dominio más amplio de la educación.

NOTAS

* Cuando se habla de intervención en el proceso educativo se hace referencia a las siguientes opciones: diagnóstico y canalización de problemas de aprendizaje; evaluación de dimensiones multiculturales para reconocer valores colectivos; orientación familiar, escolar, vocacional y laboral; análisis de necesidades en materia educativa para diseñar recursos didácticos; elaboración y validación de instrumentos de evaluación educativa; diseño, dirección e impartición de programas de educación institucional; Asesorar, orientar y capacitar en el campo laboral.

** Wundt, clasifica las ciencias en formales y reales. En las primeras se encuentra la matemática y en las segundas las ciencias de la naturaleza y las ciencias del espíritu. Dilthey les llama ciencias naturales y ciencias culturales. Nosotros preferimos el nombre de ciencias de la naturaleza y ciencias de lo humano ya que alude a lo que el hombre ha hecho y en donde ha dejado su impronta. Estas tipificaciones aparentemente inútiles pretenden sistematizar el devenir del conocimiento que debe tener presente la inagotabilidad y la provisionalidad del conocimiento científico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ¹ Apud Ortega y Gasset; Discursos políticos p.55
- ² Apud Jiménez-O y Moreno Valle; Sociología de la educación p. 24
- ³ Palacios, Jesús; La cuestión escolar. Críticas y alternativas p.64
- ⁴ Schultz, Theodore W.; The economic value of education.
- ⁵ Bunge, Mario, La ciencia, su método y su filosofía, p.35

LOS SABERES DE LA PEDAGOGÍA

Héctor Lerma Jasso

PRESENCIA Y ARRAIGO DE LA PEDAGOGÍA.

LA PEDAGOGÍA, EN SU ESTATUTO ACTUAL, DEBE SER ESTUDIADA EN SUS DIVERSAS FACETAS: como ciencia general de la educación, carrera universitaria, disciplina académica y profesión laboral. En cada una de ellas se expresan sus saberes.

En cualquiera de sus aspectos, la Pedagogía tiene, en la actualidad, una presencia cada vez más activa. Día a día crece el número de ámbitos sociales en los que se propugna una praxis educativa que, sin perder sus valores esenciales permanentes, resulte más acorde con los vertiginosos cambios que registra el mundo de hoy.

La convicción general es que sólo una inteligente síntesis entre permanencia e innovación, historia y progreso, persona y comunidad, naturaleza y cultura, dará como resultado la educación que un mundo globalizado, multicultural y plurilingüista necesita. Educación que en sus distintos niveles: instrucción, capacitación y formación, y como doble proceso de individualización y socialización sea, en sus justas proporciones, más técnicamente eficiente y más genuinamente humanista.

Esa labor de síntesis reviste mayor urgencia ahora, en cuanto que la facticidad de lo educativo se nos presenta más compleja y exigente. No es difícil constatar que, en nuestros días, a los ámbitos típicamente educativos: familia, escuela, universidad, se suman muchos otros con análogos propósitos formativos. Crece también el número de personas que sintonizan, de modo más o menos intencional y directo, con el quehacer educativo en espacios en los que, de alguna manera, se gestan los modelos de hombre, mujer, familia, sociedad, traba-

jo, cultura..., para un nuevo milenio, más cargado de experiencias y de esperanzas. Son ambientes en los que se están forjando, teórica y prácticamente, los nuevos sistemas de educación y el futuro de la humanidad.

Esa creciente complejidad hace que los conceptos de hecho educativo, educación, mundo de lo educativo y ámbito de lo educable, se transformen y amplíen de modo inusual. Para la pedagogía, esta acelerada evolución -o revolución- resulta particularmente importante: porque la pregunta por el límite interno de lo pedagógico desemboca en un punto crucial: los límites de lo educable (Bercovich, 1994:266). Baste recordar que cuando se habla de educación integral o educación permanente, la conclusión obligada es que los límites de lo educable encierran todos los aspectos que integran el ser del hombre (hasta esa capa profunda de la personalidad llamada inconsciente, que de diversas maneras aflora y se hace presente en toda situación educacional) y se abren a todas las circunstancias de la acción humana: los límites de lo educable son también los límites del sujeto. Y serán los límites del pedagogo y su pedagogía (Idem.).

EL MUNDO DE LO EDUCATIVO.

En efecto: después de haber trascendido los contornos del hogar y excedido los límites de la escuela, el quehacer educacional, en todos sus niveles, desde los elementales hasta los altos y especializados, sobrepasa hoy las constricciones que, al menos implícitamente, le habían impuesto el aula, el campus y la estrechez de cansados sistemas reduccionistas.

Casi sin solución de continuidad, todos esos espacios humanos, habituales o emergentes, conforman en la actualidad una dilatada urdimbre en la que las cuestiones, puntos de vista, quehaceres y soluciones relativos a la problemática educativa, se remiten unos a otros de tal manera que no se pueden concebir aisladamente. Se trata de un nuevo plexo sistémico, diferen-

ciado según los objetivos, pueblos, instituciones y épocas, al que podemos llamar el mundo de lo educativo.

Este macrosistema empírico posibilita y reclama la presencia y arraigo cada vez mayores, en lo cuantitativo y en lo cualitativo, de una renovada acción pedagógica orientada -para decirlo esquemáticamente- hacia las funciones básicas que le competen en cuanto quehacer científico: lograr una visión general y realizar una labor de síntesis de todos los saberes teóricos y técnicos acerca de la praxis educativa, y emprender acciones eficaces que aseguren su progreso.

HACIA UNA SOCIEDAD DE CONOCIMIENTOS.

Las previsiones son casi unánimes. La educación del tercer milenio habrá de ser una educación más incluyente. En los albores de un nuevo siglo, el misticismo conservadurista (manía por lo viejo; veteromanía que se opone a todo cambio) y el mesianismo revolucionario (manía por lo novedoso; neomanía que todo lo quiere cambiar) ya han mostrado su caducidad e insuficiencia. Es razonable, entonces, que la praxis educativa tienda hacia la síntesis entre tendencias aparentemente divergentes: entre el mestizaje cultural acentuado por la globalización, y la preservación de la identidad cultural de las naciones; entre la integración en la revolución tecnológica, y la protección de los valores inherentes a lo humano. Síntesis, en suma, entre historia y progreso: no hace falta ver conflicto donde sólo hay diferencia.

Esta labor de síntesis que compete a la acción pedagógica y que precisa la educación de un mundo globalizado, debe orientarse a atender la globalidad del ser de la persona y de su quehacer en el marco, también global, de la dinámica social. Este propósito exige, necesariamente, el rescate de un concepto integral de aprendizaje, apoyado en los cuatro pilares perennes de todo aprendizaje realmente formativo: aprender a conocer (lo que los antiguos llamaban *theorein*), aprender a hacer

(poiesis), aprender a ser (praxis) y aprender a vivir juntos (politeia). (Delors. 1997:92-101. Lo puesto entre paréntesis es nuestro).

La aspiración es, pues, hacia un saber de lo fenoménico a la luz de lo esencial. Un saber que dé prueba de fecundidad porque conforma el obrar con el saber. Porque penetra los hechos y les asigna el lugar que les corresponde, en orden a un desarrollo humano global, personal y social, porque el ser humano no tan sólo vive, sino que, sobre todo, convive. La fuente última de la dignidad del ser humano, es su condición de persona; las relaciones interpersonales son el escenario de la existencia humana (Cfr. Yepes, 1977: 75 y 183).

En esta coyuntura, el discurso pedagógico parte del hecho de que la persona individual, como unidad de ser sustancial irreductible y actuante, sólo puede llegar a su plena realización en sociedad. Esta supone, a su vez, la acción madura, cooperante y concertada de los individuos. Antes que acción social, la educación es acción personal. El “tú” y el “nosotros”, siempre son pronunciados por un yo, de cuya intimidad arranca la puesta en escena de todas sus dimensiones radicales, gracias a su constitutiva y dialógica apertura a lo social. De ahí que la fuerza de toda asociación estribe, principalmente, en su capacidad para impulsar y orientar acciones individuales concretas. (Delint. 2000:46ss).

Sólo mediante esta labor de síntesis volverá a ser eficaz la respuesta educativa a la sociedad del tercer milenio. Sociedad que, según lo demuestra la experiencia histórica reciente, no sólo tiene necesidad de máquinas sino, sobre todo, de personas capaces de dirigirlas y de resolver los graves problemas de la convivencia. De hombres y mujeres realmente educados que sepan hacer lo que no sabe hacer una máquina: decidir, juzgar, amar... y gozar de los resultados de su actuación; es decir, de todo aquello que presupone personalidad, libertad, moralidad, sensibilidad.

Esta es, desde la actual perspectiva pedagógica, la educación que reclama la sociedad de conocimientos, según la expresión de Peter Drucker. Sociedad en la que sus miembros, dentro y fuera de la escuela -en la escuela de la vida- aprendan a aprender de modo integral y a desarrollar hábitos para seleccionar, juzgar y hacer buen uso de lo aprendido.

No sólo porque saber es poder, sino porque saber es servicio en cuanto proporciona sólidos conocimientos y principios, habilidad para manejarlos generosamente y disposición para hacer las aplicaciones justas que de ellos se derivan. O, dicho de modo negativo: se trata de evitar, al menos, dos peligros: reemplazar, con mecanismos artificiales el profundo dinamismo de la vida; y transformar las inteligencias en manuales y repertorios de acciones y reacciones, o en colecciones de opiniones y expedientes, pero sin mayor preocupación por sus causas, razones y consecuencias (Garrigou-Lagrange. 1977:IX).

UN MUNDO DE SIMETRÍAS.

A medida que crece el mundo de lo educativo, se dilata, paralelamente, el ámbito de lo pedagógico. Esta simetría -que no es identidad- justifica que la pedagogía sea objeto de permanente actualidad, en la misma medida que la educación institucionalizada gana espacio en la vida de las personas y de los pueblos. Pero hoy, además, existen múltiples fuentes de influencia educativa, algunas de las cuales tienen tanto o más impacto que las instituciones escolar y familiar, de modo que estudiar el fenómeno educativo en la actualidad exige abarcar un conjunto amplísimo de acciones que confluyen sobre los seres humanos, sea de manera intencional o no (Sarramona y Marqués. 1985:5).

No sería razonable intentar aquí una descripción detallada del incontenible crecimiento de tales fuentes de influencia educativa. Baste señalar, a modo de ejemplo, que ante la demanda creciente de una educación más accesible y de mayor calidad,

surgen constantemente renovados modelos de escuela y de universidad, más flexibles, menos burocratizados. Instituciones de toda índole rediseñan sus programas y tratan de adaptarlos a la especificidad de nuevos métodos y técnicas de aprendizaje y de trabajo. A una revisión crítica de los sistemas tradicionales, se establecen verdaderas redes internacionales de universidades y centros de enseñanza humanista o técnica, más en contacto con la vida y con el mundo del trabajo. Las posibilidades planteadas por internet y otras tecnologías son ya una realidad que da cabida a la didáctica satelital, a la enseñanza virtual, a los sistemas abiertos y a distancia, más versátiles y pragmáticos. Todo ello aparejado a las nuevas oportunidades del aprendizaje en-línea, del tele-trabajo y de formación a lo largo de la vida.

Se rediseñan e implementan nuevas formas y propósitos a la educación de adultos, no sólo como actividad terapéutica, sino orientada a asegurar una más digna proyección personal y más justo reconocimiento, valorización y aprovechamiento práctico de la experiencia. La educación especial sigue logrando, en el campo de la ortopedagogía, importantes realizaciones que representan un aliento y una esperanza para un número cada vez mayor de personas. Se ventilan criterios más razonables y audaces de entender la jornada laboral que, a su vez, amplían la gama de posibilidades para orientar los tiempos libres hacia una educación permanente de mayor arraigo.

En medio de esta efervescencia, la empresa, pública o privada, grande o pequeña, hace más evidente, al lado de sus intereses característicos, su vocación educativa. Esto permite que la pedagogía empresarial trascienda los viejos conceptos de capacitación laboral, y se entienda más bien como formación humana, profesional y cultural. Formación que no sólo beneficia a su personal sino que, con frecuencia, se extiende a sus familias y a la comunidad del entorno. Centros de capacitación y escuelas para empresarios, desarrollan exitosos programas para descubrir y desarrollar talentos, a fin de conformar cuadros

operativos, administrativos, docentes y directivos de la más alta calidad profesional.

También en los campos cultural, político, recreativo, informativo, religioso, militar, asistencial..., se advierte una preocupación semejante por implementar programas de selección, capacitación, actualización y promoción de sus integrantes. Se destinan porcentajes cada vez más elevados a becas de estudio, investigación pedagógica, revisión y puesta al día de planes y estrategias educativos, así como a la creación de una estructura metodológica y tecnológica que asegure la más alta calidad pedagógica y la mayor rentabilidad en todos sentidos, según criterios económicos y académicos.

Estos, entre muchos otros factores ya presentes o que se avizoran en un futuro muy próximo, agrandan constantemente el mundo de lo educativo y reclaman, o ya aprovechan, intervenciones más decididas, comprometidas y eficaces por parte de la pedagogía.

... Y DE GRAVES ASIMETRÍAS.

Junto a tales simetrías, hemos de reconocer que en el núcleo más pragmático del mundo de lo educativo existen aún amplios sectores populares marginados y desprotegidos, numerosas piezas dispersas, investigaciones incompletas, formulaciones utópicas que ya han demostrado su caducidad e inconsistencia, mitos sostenidos por la fuerza de la rutina o por criterios reduccionistas. A modo de ejemplo, baste señalar que junto a la dramática miseria material que padecen millones de personas en el mundo, existe una no menos preocupante miseria cultural, espiritual o moral de mayores proporciones. Y en ámbitos más próximos podemos constatar que, al fantasma del analfabetismo real, se suma ahora el del analfabetismo funcional de quienes, sabiendo leer y escribir o poseyendo incluso una licenciatura, son incapaces de asimilar y hacer un uso maduro de los conocimientos adquiridos.

Es decir: sigue habiendo, en la entraña más diferenciada de esa vasta facticidad, un nudo de problemas aparentemente disociados, pero penetrados de una interna unidad, de una misma necesidad y determinados por una finalidad común: hacer viva, comprensible y asequible la unidad de la experiencia educativa, su desarrollo, su empleo y su destino.

También estas asimetrías conforman la entraña de la problemática educativa que exige una respuesta pedagógica. Respuesta que ha de hacerse presente como una trama argumentativa y propositiva que apuesta a superar la educación existente (...). La pedagogía boceta, crea, proyecta nuevos ideales y formas de educación; al hacerlo, adquiere el compromiso, la responsabilidad de señalar el camino, de encontrar las maneras, de indicar los procedimientos para realizarlos. (Pasillas. 1994: 277).

Desde luego que son muchas las instancias responsables de desvanecer tales asimetrías. Ante tal reto, la multiplicación de agentes educativos y la consecuente diversidad de perspectivas, son dos claras justificaciones para demandar el mantenimiento de una ciencia, la Pedagogía, que permite el análisis unitario de la educación; análisis que dé sentido pleno a la acción humana estrictamente educativa, esto es, aquella acción con finalidad configuradora hacia el perfeccionamiento del sujeto y de la colectividad (Sarramona y Marqués. 1985:5).

En esta misma línea argumentativa y para ejemplificar la presencia actual y el arraigo de la pedagogía, se señala como hecho incontestable que en las dos últimas décadas, la pedagogía se ha introducido y está presente en muchos espacios profesionales inusuales de los países desarrollados. A las ramas pedagógicas ya tradicionales: Pedagogía Escolar, Pedagogía Empresarial, Pedagogía Universitaria, Pedagogía Familiar... González Simancas hace hincapié en la aparición reciente pero constante, de otras nuevas: Pedagogía Hospitalaria, Pedagogía Penitenciaria, Pedagogía Ambiental, Pedagogía Vial..., y muchas otras

orientadas a desempeños profesionales que cuentan ya con suficientes experiencias como para suscitar una reflexión analítica en profundidad y para permitir una sistematización conceptual. (...) Lo cual significa un evento digno de ser tenido en cuenta: la aparición de una nueva rama científica marca un hito que es acicate tanto para la investigación como, a menudo, para la ampliación de la actividad profesional (en nuestro caso, la de quienes se forman como pedagogos, que así contemplan una nueva especialidad posible). (González Simancas, 1990: 9, 15).

Todo esto nos hacen ver que restringir la acción pedagógica al ámbito del quehacer escolar o señalar sólo sus insuficiencias actuales, puede resultar, al menos, un apriorismo temerario. Es verdad que la pedagogía, como toda ciencia, es una construcción humana perfectible, en constante búsqueda; es algo histórico, contingente, mutable, al menos en aquello que no depende de la naturaleza y de los fines naturales de las cosas. Siempre le es posible descubrir nuevos campos de investigación y de acción; problemas y soluciones nuevos o no contemplados antes. Sin cesar se le revelan perspectivas, investigaciones, hallazgos, incluso en ámbitos extrapedagógicos, que quizá un especialista, o un grupo, no logra desarrollar de modo cabal y satisfactorio, pero cuyo trabajo puede servir como punto de partida para que otros arriben a felices resultados.

Siempre existe la posibilidad de que la importancia de un tema pase inadvertida a los ojos de uno o varios pedagogos o que, por el contrario, se exagere el valor de determinado autor o teoría; o que una corriente o escuela pedagógica haya de reexaminar críticamente sus postulados para actualizarlos, liberarlos de prejuicios o ajustarlos a la realidad. Muchas veces es el tiempo mismo el que se encarga de echar en el olvido las obras que objetivamente carecen de valor, las cuales mueren por su propia indigencia; mientras que rescata aquellos brotes con vigoroso porvenir, pero que quizá habían permanecido

estériles simplemente porque no se viera, en el momento, su oculta fecundidad (Quevedo. 1968:76). Ya se ve que la pedagogía, como toda ciencia, es un proyecto en permanente construcción. No hay ninguna ciencia que pueda considerarse plenamente acabada; cuando esto ha ocurrido, esa ciencia se anquilosa, se paraliza y se vuelve dogmática.

Desde la perspectiva epistemológica, es decir, en cuanto ciencia, la pedagogía es una construcción humana viva, que evoluciona, que progresa en tanto en cuanto esclarece sus elementos, delimita sus alcances, justifica sus funciones, avanza en su investigación y se libera de prejuicios. Es, primordialmente, un saber teórico, en cuanto que reflexiona científicamente acerca del ser y deber ser de la educación; y derivadamente es un saber práctico, en cuanto brota de los hechos y emprende las acciones necesarias para mejorar la praxis educativa. Se trata - para decirlo técnicamente- de un saber etiológico, especulativo y experimental; descriptivo y normativo acerca del mundo de lo educativo. Por su misma naturaleza, es la ciencia encargada de concentrar y ordenar todos los saberes teóricos y prácticos acerca de la educación con el fin de analizarlos, sistematizarlos y codificarlos metódicamente.

ACLARACIÓN CONCEPTUAL.

La sucinta descripción anterior del estatuto epistemológico actual de la pedagogía, contiene algunas ideas que ameritan ciertas precisiones.

En primer lugar, conviene recordar que educación y escolaridad no son términos sinónimos. Media, entre ambos conceptos, la misma proporción que hay entre género y especie. Educación es una noción más amplia; incluye la educación que más o menos formalmente se recibe en otros ámbitos, además del escolar: familia, empresa, iglesia, sociedad, recreación... La educación no se reduce a la escolaridad.

Escolaridad es un concepto más restringido. Se refiere a una

parte particularmente importante de la educación, pero no la agota. El término escolaridad alude sólo a la educación que se recibe en la escuela, en todas sus formas y niveles. Suele ser, por tanto, parcial, cíclica y periódica; en cambio la educación, en sentido estricto, es integral, constante y permanente, tiene cabida en todas las circunstancias de la vida e involucra todos los aspectos de la personalidad. Así se explica que la escolaridad tenga vacaciones y la educación, no. Y se explica también que Goethe haya explicado la educación como la impronta que deja en nosotros el vivir humanamente.

De modo análogo, educación y pedagogía no se identifican. La relación que hay entre ambos conceptos es la misma que hay, por ejemplo, entre la cantidad y la matemática, la materia y la física, los actos humanos y la ética, la salud y la medicina, etcétera. Es decir, la relación que hay entre una ciencia y su objeto de estudio. La educación -en el sentido amplio antes aludido- es el objeto propio de la ciencia pedagógica. De ahí que el campo de acción e investigación pedagógica no se reduzca a la escuela, ni el campo profesional del pedagogo se limite al ámbito escolar.

La educación es inherente a la naturaleza humana y es, prioritariamente, lo que se llama acción práctica. La pedagogía, en cambio, como cualquier otra ciencia, es un producto cultural y es, primordialmente, lo que se llama acción teórica.

La educación, en cuanto objeto propio de la pedagogía, suele ser aludido de distintas formas: hecho educativo, fenomenología de la educación, facticidad de la educación, el mundo de lo educativo... Como quiera que sea, la pedagogía es la teoría reflexiva de la acción y reforma de la praxis educativa (Dietrich Benner, 1998: portada). No es, sin embargo, una mera praxeología, en el sentido de limitarse a ser una reflexión sobre la praxis con propósito puramente descriptivo e informativo, sino que es, sobre todo, una teorización con propósito normativo y ejecutivo.

El concepto de educación, hablando con propiedad, se refiere a un fenómeno que está presente a lo largo de toda la vida como proceso personal y social. Su riqueza es tal (proceso y resultado, universalidad y particularidad, proyección y constancia, esencialidad y existencialidad, integralidad y especificidad, individualización y socialización, espontaneidad y sistematicidad...) que no es posible abordarla en los límites de este artículo. A este respecto, González Simancas, con el propósito de dar una idea, no técnica pero sí realista de su sentido más genuino y radical, señala que: La Educación está hecha de convicciones arraigadas en la inteligencia y en la voluntad, que mueven nuestra conducta en un sentido o en otro, configurando nuestra personalidad a lo largo de la vida 'a golpe de libertad', al ritmo de nuestras decisiones en el ámbito del ser y no tanto en los del hacer y los del tener, en ese largo, o breve, caminar hacia la mayor plenitud posible (González S., 1991:51).

Ya se ve que estas aspiraciones y exigencias pueden y deben ser, en definitiva, causa, contenido y consecuencia de la educación escolarizada, pero no se circunscriben a la escuela.

La escuela es, sin duda, uno de los frutos más claros de la reflexión pedagógica, pero no agota la realidad fáctica de lo educativo que es, de suyo, mucho más amplia que la realidad fáctica de lo escolar.

También la vasta riqueza de la escolaridad ameritaría un estudio aparte. Aquí me limito a decir, según los propósitos de este trabajo, que al hablar de escolaridad nos referimos a una forma específica de educación que a distintos niveles se recibe en ciertas instituciones sociales, públicas o privadas, cuya razón de ser es precisamente la educación formal sistematizada.

La escuela educa sin agotar ni enclaustrar la educación. En este sentido, la comunidad escolar es abierta, tiene circulación permanente hacia adentro y hacia afuera. Se renueva constantemente por el flujo periódico de alumnos y profesores. Es, en más de un sentido, extensión del hogar y reproducción de la

vida social. De ahí que los aires de la escuela dependan en gran parte de los vientos que corren en la sociedad. (Ibáñez-Martín. 1989:10)

La misión de la escuela es brindar una enseñanza educativa, en la que, sobre la base de una libertad discretamente regulada y un trabajo académico razonablemente sistematizado, se establece una relación intersubjetiva que motiva al alumno para que, mediante su personal esfuerzo y el trabajo grupal, realice el aprendizaje, cultive los valores, desarrolle habilidades y fomenta en sí mismo hábitos de iniciativa, espontaneidad, colaboración y servicio.

EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA.

La relación y distinción entre educación y pedagogía ya estaban muy claras en Herbart cuando en su obra, "Pedagogía general derivada del fin de la educación", al argumentar acerca del rango científico de la pedagogía, la definió como "la ciencia preparatoria de la práctica educativa", distinguiendo, sin escindir, la teoría pedagógica de la práctica educativa: "nuestra esfera -afirma- es la ciencia" (Herbart. 1806).

También en "Educación y sociología" de Durkheim aparece más que tácita la misma diferenciación al decir, a propósito de la "Naturaleza y métodos de la pedagogía": "Que las cosas de la educación pueden ser objeto de una disciplina que presente todos los caracteres del proceder científico, es algo fácil de demostrar. En efecto, para que pueda llamarse ciencia a un conjunto de estudios, se necesita, y es suficiente, que éstos presenten los caracteres siguientes: 1) que versen sobre hechos reales (en nuestro caso, la facticidad de lo educativo) ofrecidos directa o indirectamente a la observación metódica... Una ciencia se define por su asunto; supone, por consiguiente que este asunto (la educación, el hecho educativo) existe, que se le puede indicar con el dedo, de algún modo señalando el sitio que ocupa en el conjunto de la realidad. 2) que estos hechos presenten

entre sí la suficiente homogeneidad para que se les pueda clasificar en una misma categoría (lo educativo)". (Cfr. Durkheim. 1986:88. Lo puesto entre paréntesis es nuestro).

Es así como, según Durkheim, el hecho educativo es estudiado por la pedagogía para conocerlo en el doble sentido del conocimiento científico: conocimiento teórico (epistémé) con derivación hacia el conocimiento práctico (techné). Y después de aplicar tales principios a la pedagogía, concluye que "no hay razón para que la educación no venga a ser objeto de una investigación que satisfaga todas estas condiciones y que, por consecuencia, presente todos los caracteres de una ciencia" (Idem).

La clave para acceder al estatuto científico de la pedagogía es la pregunta: ¿puede, la educación, ser estudiada científicamente? Si la respuesta es no, no hay pedagogía posible. Si la respuesta es sí, la pedagogía queda justificada como ciencia independiente y autónoma, al menos con la independencia y autonomía relativas que cualquier otra ciencia particular puede tener en el mundo científico actual que se caracteriza, primordialmente, por su interdisciplinariedad.

Como toda ciencia, la pedagogía se caracteriza por su objeto de estudio. Técnicamente se dice que el objeto material propio de la pedagogía es el hecho educativo (expresado, repito, como: la educación, el mundo de lo educativo, la facticidad educativa, la fenomenología de la educación...). El objeto formal, o punto de vista desde el cual realiza su estudio, es la científicidad del hecho educativo.

Históricamente el hecho educativo es anterior a toda teoría pedagógica. Primero se educa, después se teoriza sobre la educación. Bien dice Lemus que "sin educación no habría pedagogía; pero sin pedagogía, la educación carecería de significación científica" (Lemus. 1991:31).

EL CORPUS PEDAGÓGICO.

Como objeto de estudio, la educación constituye una fenomenología compleja que requiere una comprensión sintética, propia de métodos científicos distintos (Yepes. 1996: 47).

En este sentido, la pedagogía, como estudio intencionado, sistemático y científico de la educación (Lemus, 1991: 30), se encarga de detectar, concentrar y unificar -que no es lo mismo que uniformar- todos los saberes teóricos y prácticos acerca de lo educativo para constituir el corpus pedagógico.

Este corpus científico acerca de la educación es necesariamente complejo y, por lo mismo, permite la concurrencia multidisciplinar. Esto se explica por la imposibilidad lógica de aislar totalmente los fenómenos que están unidos en la realidad. De ahí que la indagatoria pedagógica siempre haya surgido mezclada con propósitos e intereses antropológicos, éticos, políticos, psicológicos, sociológicos, económicos, etcétera.

Se considera también que, de no integrarse ese corpus acerca de lo educativo, muchas intuiciones individuales -a veces geniales-, sistemas parciales ya probados con éxito, teorías particulares con evidentes valores propios, experiencias de procedimientos eficaces, etcétera, correrían el riesgo de frustrar gran parte de su fecundidad al quedar aislados y segregados del tratamiento científico, y al no poder universalizar y hacer trascender sistematizadamente sus conclusiones. O, por el contrario, se correría el riesgo de repetir experiencias que ya han demostrado su improcedencia.

Existe también una gran cantidad de originales y audaces realizaciones en materia educativa que proceden de ambientes extrapedagógicos que, de hecho, es analizada críticamente y sumada, según los resultados de la crítica, al cuerpo de saberes teórico-prácticos de la pedagogía.

Todo esto subraya la complejidad de la fenomenología de la educación, del corpus pedagógico, su discurso y su método.

Porque la complejidad de una ciencia le viene de la complejidad de su objeto. No resulta extraño, entonces, que también la pedagogía haya sido interpretada desde claves muy diversas. Sin pretender una relación exhaustiva, podemos ejemplificar: clave idealista (Kant, Hegel, Fichte, Schiller...), neo-idealista (Gentile, Lombardo-Radice, Ferreti...), sociológica (Comte, Natorp, Durkheim, Marx, Barreda...), evolucionista (Huxley, Spencer, Bain...), existencialista (Kierkegaard, Jaspers...), psicológica (Binet, James, Claparède, Piaget...)... En fin, la pedagogía ha sido leída también desde las ciencias de la cultura (Dilthey, Spranger), desde la teoría del valor (Windelband, Rickert), desde las teorías de la conciencia histórica (Dilthey); desde las teorías estatistas (Napoléon, Rousseau...), etc.

Por fortuna, ya ha quedado suficientemente demostrado que también es posible interpretar el discurso pedagógico desde la pedagogía misma. En su estatuto actual, se puede leer la pedagogía en clave pedagógica.

EL HECHO EDUCATIVO Y LA ACCIÓN PEDAGÓGICA.

Lo anterior significa que la complejidad de la facticidad de la educación como objeto de estudio, no la condena a la dispersión, ni confunde el hecho educativo con otros (social, psíquico, laboral, político, cultural, económico...). La acción pedagógica, por la índole de su objeto, de sus funciones, de su orientación de fondo, de su modo de construirse y de expresarse, tiende a poner de relieve la particularidad del hecho educativo y salvaguardar su integridad: como hecho humano (integridad de la formación de la personalidad como principio de actividad) y como hecho social (integridad de la sintalidad social, como fuerza aglutinante en el escenario de la actuación solidaria, autónoma y responsable de las personas).

La unidad, homogeneidad e integridad específica del hecho educativo como materia de estudio de la acción pedagógica, fue señalada por Durkheim al decir que si los hechos fueran

irreductibles los unos frente a los otros, habría no una ciencia, sino tantas ciencias diferentes como especies distintas de cosas que estudiar (Idem).

La integridad del hecho educativo a veces se ha perdido por falta de concreción científica. Tal concreción no ha sido posible mediante una mera yuxtaposición de puntos de vista parciales, sin cohesión gnoseológica. Esa cohesión le compete a la acción pedagógica. El hecho educativo no es un pastel que pueda quedar repartido entre muchas ciencias, aunque todas puedan y deban participar en el entendido de que, saber algo es conocerlo del modo más perfecto: unitario, completo y en todos sus niveles: técnico, científico, filosófico y teológico. A esto aspira la acción pedagógica con el apoyo de las demás ciencias. En esto reside su autonomía y la originalidad de sus materiales, intereses y funciones.

Por otra parte, no hay, en el panorama científico moderno, ninguna ciencia, absolutamente eleutérica (independencia de las demás ciencias), autónoma (regida sólo por sus propias leyes) y autártica (sostenida sólo por sus propios recursos): la matemática necesita de la lógica; la lógica de la lingüística; la metafísica de la física. La química no se demerita al apelar a la matemática. No es injurioso para la psicología recurrir a la anatomía, fisiología, sociología, antropología, etc. La sociología no se afrenta al apelar a la ética, psicología, política, pedagogía, economía... (Este es un problema muy añejo: el del sistema, jerarquización y relación entre las ciencias; problema que ya los antiguos supieron resolver mostrando que la relación entre las ciencias no debe ser anárquica, ni despótica, sino política -en el buen sentido del término-).

La relación de la pedagogía con la filosofía, como la más general, la más radicalmente etiológica y la máximamente orientadora de las ciencias, requiere un estudio aparte. Lo que está claro es que todas las ciencias, tanto las de la naturaleza como las humanísticas, forman un plexo en el que unas se

conectan con otras. El mito de la ciencia pura, autosuficiente e incontaminada se deshizo hace mucho tiempo. (Ver, por ejemplo, "Más brillante que mil soles". Robert Jungk. Ed. Argos. Barcelona, 1976).

Cada ciencia contempla un aspecto de la realidad física o humana, según el caso y en razón de la limitación que cada una ha de imponer al área de sus estudios. Esto exige, naturalmente, no sólo la no invasión de campos (objeto material), sino la no confusión de perspectivas (objeto formal). Y exige, más que concordancia e interdisciplinariedad, la conciliación gnoseológica (metafísica del conocimiento).

En efecto: el hecho educativo es estudiado por muchas ciencias. Pero, fuera de la pedagogía, las demás (biología, psicología, sociología, filosofía, economía, política, historia...) la estudian no como objeto propio y directo, sino de modo indirecto y tangencial. Por eso sus conclusiones son, necesariamente, valiosas pero parciales (de no ser así, cabría el absurdo de que todas las demás ciencias se redujeran a pedagogía o que la pedagogía se fraccionara entre ellas). La única que asume el hecho educativo como objeto propio para garantizar su concreción y sustento gnoseológico, en sus aspecto especulativo y técnico (y hasta ahora no se ve qué impedimento pueda haber en ello), es la pedagogía.

Lo que procede, entonces, es determinar, a la pedagogía y a las demás ciencias que inciden sobre el hecho educativo, la medida justa y el modo específico de su confluencia en ese estudio. El hecho educativo, como cualquier hecho humano (psíquico, social, político, económico..., excede la simple multidisciplinariedad. Por ello se señala, como función preliminar de la pedagogía en su estatuto actual, decantar el hecho educativo de adherencias ilegítimas, de ideologías reduccionistas, de injerencias sectaristas..., para, simultáneamente consolidar la construcción y reconstrucción del corpus propiamente pedagógico cuyas verdades intrínsecas aseguren su funcionalidad.

(En otro escrito -“Pedagogía: su estatuto actual”- hemos analizado el hecho de que, hablar de “Ciencias de la educación”, es referirse a la forma que algunas universidades han elegido de estructurar los planes de estudios sobre la educación. Es, pues, atender a un criterio curricular, no epistemológico).

LO QUE DEBE EVITAR LA PEDAGOGÍA.

En este punto, y con propósito de dejar clara nuestra posición, es necesario hacer algunas precisiones.

Al subrayar el estatuto científico de la pedagogía, no pretendemos ubicarnos en los terrenos del cientismo positivista -que es el “romanticismo de la ciencia”-, fruto de la ingenua creencia de que no existen límites para la validez, extensión y poder del conocimiento científico, sustentado sólo en “hechos” y en leyes de exactitud matemática. Desde luego que hay una relación muy estrecha entre matemática y pedagogía. Aquella es útil porque ofrece un aparato deductivo -conveniente y convencional- para la predicción y la generalización. Lo que la pedagogía debe evitar es caer en la actitud extrema que conduce a una noción de educación como “ingeniería de la conducta”, entendida en términos de input y output, cuyo resultado óptimo es la automatización del sujeto educando. (Cfr. Marx y Hillix. 1978:368-387s).

En este sentido, la pedagogía no es lo que se llama una ciencia exacta. Esto no le resta dignidad, sino todo lo contrario. Al versar sobre la educación del hombre y, por el hombre, de la familia, la cultura, las instituciones sociales y los pueblos, se ubica entre las ciencias llamadas humanidades, “desde el momento en que la dignidad del hombre radica fundamentalmente en la libertad (y ésta es el motor de la educación y de la democracia), es lógico que las humanidades sean por antonomasia todos aquellos conocimientos en los que haya una especial patencia de la libertad” (Ibáñez-Martín. 1989:87). Las ciencias humanísticas versan sobre personas; las ciencias técnicas

versan sobre cosas. Los objetos son dóciles, los sujetos son problemáticos.

Como ciencia humanista, la pedagogía se interesa por los fines de la vida humana, no sólo por los medios. No desprecia los medios, pero no olvida los fines. Las ciencias técnicas, al trabajar con cosas, no hablan de los fines del hombre, por eso suelen ser indiferentes a los valores humanos. Están dispuestas a decirnos cómo conseguir un determinado fin, pero, primero, ese fin debe darse. El triste dilema del científico de hoy es constatar que su ciencia puede igualmente dirigirse al bien o al mal. Su orientación debe venir de otro sitio.

Tampoco propugnamos cierto tipo de ciencia -o, más bien, pseudociencia, o ideología en el sentido reprochable del término- que, afectada por una especie de complejo que la hace sentir como prima segunda o pariente pobre y lejana de la familia científica, en un intento desesperado por ponerse un disfraz de respetabilidad y verosimilitud, se autoconstruye sobre tecniquerías -para usar una palabra de Borges- que aparecen unas veces con ropaje científico y otras, atacando a la verdadera ciencia e incluso a la razón. Para Garrigou Langrage, “es un hecho, en la hora actual, que el sabio moderno rinde un culto escrupuloso al método científico, en tal forma que parece más interesado por el método que por la verdad misma a que todo método debe conducir” (Garrigou-Lagrange. 1977: 18).

Esto es importante porque, según las exigencias epistemológicas, una ciencia se caracteriza por su objeto antes que por su originalidad, autosuficiencia o método; por ser un conocimiento de la realidad (entes, sucesos, procesos) antes que por sus aspectos lógicos y metodológicos, que sólo tienen sentido si efectivamente sirven para el conocimiento de la verdad. Un conocimiento falso o erróneo no es científico, por muchos razonamientos originales, autónomos y metodológicamente bien trabados que pueda contener. “La concatenación de las ideas no verdaderas, y su transmisión a los

demás y a otras generaciones hace posible el progreso sistemático del error, de un modo lógico e histórico, envuelto no ya en la apariencia de una simple frase, sino de un cuerpo científico” (Cfr. Sanguineti. 1977:19).

No es que el quehacer pedagógico deba carecer de actitud y proceder científicos, o de un lenguaje y recursos técnicos específicos. Lo que decimos es que, mientras la pedagogía quiera conservar la sensatez, el sentido común y cumplir eficazmente su misión, ha de evitar caer en ciertos excesos. Excesos que, en vez de facilitar la comprensión de la naturaleza de la educación y la realización de una acción educativa a la medida del hombre y de la sociedad, terminan -según lo demuestra la historia de las dos últimas centurias- por convertir las ciencias humanísticas en instrumentos de dominio sobre los humanos como armas al servicio del poder. “Nosotros -para decirlo con Bergson- sólo le pedimos a la ciencia que siga siendo científica” (Cfr. Ibáñez-Martín. 1989: 76).

LOS SABERES DE LA PEDAGOGÍA

La pedagogía es una empresa multifacética que, como hemos visto, puede ser explicada de diversas maneras. Algunas ponen el acento en un modo de pensamiento -la actitud especulativa o teórica- como la característica principal. En otras, es primordialmente un tipo de praxis o técnica; se considera que el método científico-experimental es el rasgo más importante. Otras destacan el producto de una combinatoria metodológica -el corpus de conocimientos sistemáticamente ordenados, su coherencia interna y su funcionalidad pragmática-. Parece ser que la explicación más segura es la que acepta todos esos elementos y considera la pedagogía como empresa integral: hombres que piensan con una cierta actitud, que utilizan métodos científicos para indagar sobre las causas del fenómeno educativo, para producir teorías que constituyen descripciones ordenadas y explicaciones del mundo de lo educativo, y proponen e

implementan acciones para mejorar la praxis educativa. (Cfr. Marx y Hillix. 1978:15).

De esta forma, los saberes de la pedagogía son, fundamentalmente, una manera de ordenar, de dar unidad y hacer inteligible la problemática de la educación y de las circunstancias de la praxis educativa, a fin de garantizar, hasta donde sea posible, las mejores condiciones técnicas y éticas para su realización. Así resulta razonable exigir a la pedagogía, como a cualquier otra ciencia, la satisfacción de las tres notas fundamentales del saber científico:

1) en cuanto a su orden interno:

* coherencia (compatibilidad real de todos los componentes y todos los funcionamientos parciales);

* estabilidad (mantenimiento de su configuración y su modo de funcionamiento a pesar de las perturbaciones -interiores o exteriores- que pueden producirse); y

* optimalidad (adaptación lo más estrecha posible entre los efectos buscados y los recursos puestos en funcionamiento);

2) en cuanto a la posibilidad de situarse en relación con otras ciencias, pues para experimentar aislamos artificialmente, pero la vida no se agota en el círculo cerrado de un sistema;

3) en cuanto a su posibilidad de transformación, de modo que la estabilidad de que hablamos sea una condición que permita el progreso, pero este progreso debe darse en la medida en que nuevos acontecimientos hagan posible inducir la necesidad de poner en tela de juicio alguno o todos los principios en que se apoye la ciencia. (Cfr. Ibáñez-Martín. 1989:85s).

Este proceder científico de la pedagogía ha de realizarse en el marco de una filosofía abierta, clara y firme, y conectada con los demás rayos de la cultura. Esto impone a la acción pedagógica unas directrices definidas. Ha de ser una acción interdisciplinaria y, por ello, programada y metódica. Esto es imprescindible para que la pedagogía mantenga el carácter de trabajo sistematizado, realizado dentro de la vasta y poliédrica

organización científica que, poco a poco va superando la idea de que la metodología sólo es válida si sirve para el logro de resultados técnicos y útiles. La experiencia reciente demuestra que si bien, gracias a la técnica, la capacidad pragmática del hombre ha adquirido una amplitud insospechada, también ha dilatado cada vez más las zonas en las que la ciencia y la técnica se confunden, hasta el punto de que ambas han llegado a constituir un conjunto unitario.

Esta confusión nos obliga a no dejar a la pedagogía en un terreno ambiguo como disciplina teórico-práctica. A este respecto, son varias los aspectos de la pedagogía que conviene destacar con el fin de esclarecer su estatuto epistemológico y desechar los prejuicios de que la pedagogía sea una pura especulación acerca de la educación (acción teórica, filosofía aplicada), o mera tecnología didáctica (acción práctica, técnica de la enseñanza).

Podemos subrayar, entonces, del ser y quehacer de la pedagogía y tratando de compendiar lo que llevamos dicho, su condición como:

a) saber teórico, es decir, como ciencia (epistème, scientia=saber con certeza etiológica, con la seguridad que se consigue sistemáticamente, mediante el recurso a métodos especulativos y empíricos orientados a la búsqueda rigurosa y al entendimiento -logos- de las causas y principios del fenómeno educativo, que es tanto como establecer las demostraciones en las que se apoya);

b) ciencia de raigambre humanista, en cuanto que se plantea la problemática de esa realidad específicamente humana que llamamos educación, en sus fundamentos y fines, en su universalidad y proyección, en su teoría y práctica;

c) saber práctico (praxis: aplicación de las conclusiones de la teorización a la realidad fáctica para transformarla y mejorarla). Es así un saber hacer técnico que desarrolla el hábito de realizar el trabajo pedagógico con habilidad e ingenio y para obtener

resultados ventajosos en la solución de los problemas con la obtención y producción de algo útil;

d) contenido cultural que, al convertirse en materia de enseñanza y aprendizaje -en nuestro caso como carrera universitaria a nivel de licenciatura, maestría y doctorado- es entendido como disciplina académica. Sólo en sentido académico derivado, la pedagogía es una disciplina. Como tal, deriva hacia una aplicación práxica inmediata en tanto en cuanto es vivenciada por el estudiante, futuro profesional, como un saber prudencial, es decir, como el mejor conocimiento de las cosas humanas, personales y sociales, y del mejor modo de conducirlas;

e) saber prudencial como elemento articulante entre el saber teórico y el saber técnico que, en la práctica, son separables. Por eso hay personas que saben teóricamente muy bien las cosas, pero son incapaces de llevarlas a la práctica; o, a la inversa, personas que técnicamente son hasta geniales, pero no saben qué orientación dar a su genialidad. Desde este punto de vista, el saber prudencial es la acción o el conjunto de acciones del saber teórico que tiene, como primer resultado práctico, la autoformación del propio hombre prudente, es decir del educando (del discípulo que adquiere la disciplina pedagógica), del profesional y de todo cultivador de la ciencia pedagógica. El saber prudencial se puede explicar de muchas maneras. Brevemente diremos que consiste en saber aplicar las conclusiones del saber teórico a la concreta realidad en la que nos encontramos; es saber acertar sobre lo que conviene hacer y sobre el mejor modo de hacerlo; y es, también, el hábito intelectual por medio del cual sabemos lo que es honesto o no;

f) saber prudencial que, por referirse al conocimiento de los fines y la elección de los medios idóneos para alcanzarlos, posee, además, una aplicación práxica mediata a través de la educación, entendida ésta como la acción práctica dirigida a la formación de otros. Por eso el saber prudencial es un saber peda-

gógico. Y es, también, un saber directivo, bajo cuya dirección se usan rectamente (ortopraxis) la competencia profesional y los medios técnico-científicos de acuerdo a determinados objetivos.

g) Este saber integral capacita para el desempeño de la pedagogía como profesión laboral, en la medida en que proporciona -debe proporcionar- la competencia y versatilidad necesarias para desempeñar, con eficiencia personal e institucional, la función pedagógica en diferentes contextos, o diversas funciones en el mismo contexto, y con base en los requerimientos de calidad necesarios para la realización de la obra profesional bien hecha. Esta competencia habrá de manifestarse como: aptitud científica, competencia técnica, habilidad gerencial, compromiso social, conciencia profesional, ética profesional, espíritu de servicio y deseo práctico eficaz de crecimiento profesional.

De este modo los saberes de la pedagogía, conforman un corpus científico que, como disciplina académica y carrera universitaria, puede habilitar para el desempeño competente y prudente de una profesión. “La idea de que el progreso técnico reduce la necesidad de la prudencia -afirma Millán Puelles- supone un craso desconocimiento de la esencial distinción entre ser competente y ser prudente. Bien lejos de aminorar la necesidad de la prudencia, las conquistas de la técnica dilatan el campo de aplicación de esta virtud (prudencia). La mayor abundancia y perfección de los productos del ingenio humano (técnica) son moralmente neutras, y no aseguran, de ninguna forma, la honestidad de su uso” (Millán Puelles. 1984:499).

BIBLIOGRAFÍA

1. Benner, Dietrich. La Pedagogía como ciencia. Pomares-Corredor. Barcelona, 1998.
2. Bercovich, Susana. Los límites de la pedagogía. En: La pedagogía hoy. UNAM. México, 1994.

3. Bernstein, B. La estructura del discurso pedagógico. Morata. Madrid, 1997.
4. Bruggen, Walter. Diccionario de filosofía. Herder. Barcelona, 1988.
5. De Alba, Alicia. ¿Teoría pedagógica? UNAM. México, 1992.
6. Delint, Alfonso. Estudio sobre la historia y el progreso en L. von Mises. (Tesis: Universidad Panamericana). México, 2000.
7. Durkheim, Émile. Naturaleza y método de la pedagogía. En: ¿Teoría pedagógica? O.C.
8. Feroso, Paciano. Teoría de la educación. Trillas. México, 1994.
9. Galino, María A. Historia de la educación. Gredos. Madrid, 1988.
10. Garrigou Lagrange, R. Las tres etapas de la vida interior. Palabra. Madrid, 1977.
11. Gilbert, Roger. Las ideas actuales en pedagogía. Grijalbo. México, 1977.
12. González-Simancas, J. L. Pedagogía Hospitalaria. Narcea. Madrid, 1990.
13. Gore, J. M. Controversias entre las pedagogías. Morata. Madrid, 1996.
14. Gramsci, Antonio. La alternativa pedagógica. Fontamara. México 1998.
15. Gutiérrez, Isabel. Historia de la educación. Narcea. Madrid, 1972.
16. Ibáñez-Martín, José A. Hacia una formación humanística. Herder. Barcelona, 1989.
17. Jungk, Robert. Más brillante que mil soles. Argos. Barcelona, 1976.
18. Lemus, Arturo. Pedagogía: temas fundamentales. Paidós. Buenos Aires, 1969.
19. Leperlier, Guy. La comunicación pedagógica. Ed. Mensajero. Bilbao, s/d.
20. Lerma J., Héctor. Pedagogía: su estatuto actual. Nota técnica. Universidad Panamericana. México, 1999.
21. Marx, M. Y Hillix, W. Sistemas y teorías psicológicas contemporáneos. Piados. Buenos Aires, 1978.
22. Millán-Puelles, Antonio. Léxico filosófico. Rialp. Madrid, 1984.
23. Pasillas, M.A. y Furlán, A. Dos miradas a la pedagogía como intervención. Apud: La pedagogía hoy. UNAM. México, 1992.
24. Pérez López, J. A. Liderazgo. IESE. Barcelona, 1996.
25. Quevedo H. P. La filosofía de la educación como ciencia. (Tesis: Istituto Internazionale di Scienze dell'educazione). Roma, 1968.
26. Sanguineti, Juan José. La filosofía de la ciencia. EUNSA. Pamplona, 1977.
27. Sanguineti, Juan José. Ciencia y modernidad. C. Laholé. Buenos Aires, 1988.
28. Urdanoz, Teófilo. Historia de la filosofía. BAC. Madrid, 1988.
29. Sarramona y Marqués. ¿Qué es la Pedagogía? CEAC. Barcelona, 1985.
30. Yepes, Ricardo. Fundamentos de antropología. EUNSA. Pamplona, 1997.

LA NATURALEZA HUMANA, FUNDAMENTO DE LA EDUCACIÓN

Dra. Ana Teresa López de Llergo

Sumario: Introducción. 1. Concepto de naturaleza. 2. La persona humana. 3. La concreción de la naturaleza humana en cada persona. 4. Las potencias humanas y sus operaciones. 5. La educación de la persona humana. Conclusiones: sobre el quehacer del pedagogo. Glosario. Bibliografía. Esquemas.

INTRODUCCIÓN

EL CAMBIO DE MILENIO PUEDE Y DEBE SERVIRNOS PARA HACER UNA PROFUNDA revisión de los fundamentos educativos y de su impacto en la construcción de la cultura a lo largo de los siglos. El binomio educación-cultura es importante porque la cultura es causa, contenido y efecto de la educación. Es natural, entonces, que nos veamos comprometidos, desde el punto de vista pedagógico, a revisar el sistema educativo y su fundamento antropológico: la naturaleza humana. Este análisis ha de ayudarnos a descubrir lo que varía y lo que es constante en el proceso educativo. Lo invariable es el ser humano. Al parecer este aspecto tan obvio se ha obscurecido por ciertas posturas antropológicas reduccionistas, pues han relegado el acervo metafísico.

La educación es un proceso de perfeccionamiento de lo específicamente humano¹. Pero lo específico de la persona no se da en abstracto, se concreta en cada uno de nosotros. Así, la naturaleza humana -común a todos- es el punto de partida para un proceso educativo siempre personal e inédito.

El objetivo de este estudio es ayudar a que los educadores reflexionen sobre la naturaleza humana, considerada como el sustrato del proceso educativo. Cuando se conocen las possibili-

dades de la naturaleza humana, es más fácil coadyuvar en la maravillosa tarea que cada uno tiene, de alcanzar el matiz singular de perfección que puede darse en su persona.

La tarea de un buen educador, por tanto, está circunscrita a lo que realmente es la condición humana. No podrá educar bien quien parte de hipótesis inadecuadas o planteamientos meramente empíricos sobre la persona y su finalidad. Por eso, para tener un acercamiento a cada persona en concreto, hay que redescubrir el concepto de naturaleza y aplicarlo al concepto de ser humano.

1. CONCEPTO DE NATURALEZA

Estamos muy acostumbrados a encerrarnos en el concepto moderno de naturaleza, según la cual, ésta no vendría a ser más que un conjunto de leyes de regularidad matemática. Una vez que este enfoque ha demostrado su insuficiencia, por tanto, conviene recordar que el concepto de naturaleza humana posee una riqueza que no debe reducirse por prejuicios ideológicos.

La palabra naturaleza proviene de la raíz latina *gena* que significa engendrar. De esta raíz se origina la palabra *natura*, derivada del verbo *nascor*, cuyo significado es nacer. En la lengua griega, lo correspondiente a *natura* es la palabra *phisis*, emparentada con el verbo *phyo* que significa producir, crecer, hacer y que a su vez encierra la idea de nacer por sí mismo. La raíz común de esta familia de palabras griegas es el término *bhú*, que se relaciona con el verbo *ser*.²

En lo profundo del término naturaleza se encuentran, por un lado, las ideas de nacimiento y de generación y, por el otro, las de ser y devenir. La naturaleza tiene el vigor de producir otros vivientes que conservan las mismas características esenciales del ser que los origina y la capacidad de realizar las operaciones que le son propias.

El sustrato permanente de todo sujeto es la naturaleza, coprincipio con el acto de ser de tal sujeto. Además, circunscribe

las operaciones que cada cual puede realizar.

Como principio del sujeto la naturaleza es:

- * Causa material y se comporta como principio pasivo. Delimita a cada uno.

- * Causa formal y se comporta como principio potencial activo porque señala el modo al ser.

Como principio de las operaciones la naturaleza es:

- * Causa eficiente porque es la esencia en la dimensión predictiva de la actualización de las potencialidades, indica cómo se pueden desplegar las posibilidades de acuerdo con la naturaleza de cada ser.

- * Causa final puesto que es el orden que la esencia presupone para que se realicen las operaciones. Esto tiene que ver con la dimensión ética de las acciones humanas.

Lo natural en el ser humano tiene carácter de fin porque señala lo que hay que alcanzar: la propia perfección.³ Pero el fin se alcanza con el ejercicio de la libertad, por tanto, lo propio de la persona es su capacidad para lograr el fin. De ahí que la naturaleza humana es autotranscendencia: apertura, actividad y posesión de aquellos fines que le son propios⁴.

El conocimiento de la naturaleza de alguien es mediato, lo inmediato es observar las operaciones. Cuando relacionamos estas últimas con la naturaleza, podemos integrar diversos individuos dentro de una misma especie.

2. LA PERSONA HUMANA

La persona humana existe en cada varón y en cada mujer. Cuando hablamos de hombre incluimos a ambos, ya que, en lo esencial, los dos abarcan todo lo que comprende la naturaleza humana. Después de su nacimiento, la persona continúa con más fuerza e independencia un proceso de individualización que ya se daba en el seno materno, aunque de una manera muy

dependiente.

Pero el hombre -por su condición de criatura- no elige su naturaleza, la recibe de su Creador. Es una naturaleza con grandes posibilidades, que se puede actualizar a lo largo de la vida y que, en la medida en que se despliegue hacia la perfección, conquista la felicidad que es la satisfacción que se produce al ir actualizando bien la naturaleza. Además “el hombre es mortal, el hombre es sujeto (persona). El único que puede decir *soy mortal y soy persona* es el hombre. El animal vive y deja de vivir, pero no puede decir soy “. ⁵

La realidad de la muerte, claramente comprobada, nos permite afirmar que el ser humano es un compuesto de alma y cuerpo; si no, no moriría. Pero, aunque compuesto, es uno, un único sujeto. La parte corpórea es semejante a la del animal y por eso se descompone, pero cuando está vivificada por el alma espiritual⁶ participa de esta dimensión. Además, el ser humano por su espiritualidad, puede volverse sobre sí, saber que existe y darle un sentido a su vida y a su muerte. Abrirse a los demás, conocerlos, respetarlos y amarlos.

La persona tiene responsabilidad personal y social en el despliegue de la propia naturaleza, como proceso de autoperfeccionamiento, y también en el de los demás, a través de la ayuda educativa que pueda brindarles. Esa responsabilidad se asume en cada momento de la existencia, en cada instante de la vida. Así el tiempo se convierte en un tesoro, pues sólo en él se actualizan y se concretan las múltiples posibilidades de la naturaleza humana. Se hace mal uso de tal tesoro cuando no se aprovecha para el perfeccionamiento propio y ajeno, por eso, la educación ha de promover el mejor modo de usar el tiempo.

Cada persona concreta la naturaleza humana en un ser singular, que se reconoce por su nombre propio y, también, por el modo como realiza las operaciones comunes a su especie. Así, el papel que desempeña entre los miembros de la sociedad, es

único e irrepetible, sin dejar de ser semejante al de los demás.

La noción de persona va ligada indisociablemente al nombre, que se adquiere o se recibe después del nacimiento de parte de una estirpe que, junto con otras, constituye una sociedad, y en virtud del cual el que lo recibe queda reconocido y facultado con unas capacidades (papeles o roles que puede desempeñar), es decir, queda constituido como actor en un escenario -la sociedad-, de forma que puede representar o ejercer las funciones o capacidades que le son propias en el ámbito de la sociedad.⁷

3. LA CONCRECIÓN DE LA NATURALEZA HUMANA EN CADA PERSONA

El concepto de naturaleza del hombre se encarna y se hace realidad en cada persona, a través de una vida espiritual típicamente humana. Esta espiritualidad comprende potencias y operaciones que se concretan en un determinado modo de vivir.

El principio vital de todo ser viviente es el alma, y, en el hombre, es el fundamento de la vida psíquica. El alma humana es, entonces, un principio de vida espiritual cuyo origen no depende del cuerpo al que vivifica, pero que, por la unidad substancial, necesita de él para manifestarse y para perfeccionarse. Aunque el hombre realiza funciones vitales inferiores, vegetativas y sensitivas, que dependen del aspecto neurofisiológico; por su unidad substancial y porque lo superior comprende a lo inferior, el espíritu humano impregna todas las operaciones vitales. Por eso, el psiquismo del hombre es espiritual.

En el ser humano las operaciones vitales tienen características distintas de las operaciones propias de los animales, que sólo dependen de lo meramente corpóreo. La persona es capaz de reflexionar sobre sí misma, de dar intencionalidad a sus acciones y de buscar, a través de ellas, la satisfacción de sus necesidades materiales y espirituales. De aquí la riqueza y com-

plejidad de las operaciones humanas: el hombre se alimenta como hombre, siente como hombre, descansa como tal, etcétera.

4. LAS POTENCIAS HUMANAS Y SUS OPERACIONES

Potencia es aquello que puede ser, pero que aún no es. La realidad de la potencia se conoce cuando ese poder se actualiza en las operaciones del sujeto. Por ejemplo, el aprendizaje se manifiesta en nuestra capacidad de resolver problemas concretos⁸.

El hombre tiene potencias vegetativas que reconocemos cuando se nutre, crece y se reproduce. Mediante la reproducción es posible la existencia de otros seres de su misma naturaleza, pero, al mismo tiempo, únicos e irrepetibles. Tiene también potencias sensitivas que reconocemos cuando actualiza sus sentidos externos y vive las sensaciones auditivas, táctiles, etcétera, o cuando actualiza sus sentidos internos y realiza percepciones, imaginaciones, memorizaciones o premoniciones. Pero lo más digno del hombre se encuentra en sus potencias espirituales: la inteligencia y la voluntad, entre cuyas operaciones se encuentran el pensar, gracias a la inteligencia, y decidir y querer, por la voluntad.

La inteligencia se actualiza con el conocimiento racional. Podríamos decir que la racionalidad es el acto más complejo de la inteligencia, de modo semejante a como decimos que la percepción es el acto del primer sentido interno, el sentido común. La inteligencia se apoya tanto en los datos que le aportan los sentidos o psiquismo sensitivo, como en el proceso neurofisiológico que desencadenan en el cerebro los datos recibidos por los sentidos. A su vez, la inteligencia se expresa utilizando el proceso neurofisiológico. Si éste queda dañado, la manifestación del proceso intelectual queda enmascarada. Por ejemplo, cuando hay una parálisis cerebral la persona no puede hablar bien aunque sus ideas sean coherentes.

La voluntad es la potencia espiritual que se actualiza con la

volición o acto del querer. Este acto se conoce, precisamente, por el movimiento que realiza la persona para conseguir aquello que quiere. La libertad es característica de la voluntad, es la manifestación más alta del obrar humano, porque gracias a ella la persona es capaz de elegir por sí misma.

Siempre que el hombre se mueve hacia algo, hay un diálogo previo entre la potencia cognoscitiva (inteligencia) y la apetitiva (voluntad). La primera presenta datos, y la segunda elige de entre ellos, o no elige. El hombre es, entonces capaz de conocer y apetecer, y esta capacidad puede realizarla en el nivel sensitivo y en el espiritual, por su condición corpóreo-espiritual.

En el nivel del conocimiento sensible se desencadenan las pasiones, como actos propios del apetito sensitivo. Las pasiones se subdividen en dos grupos: las concupiscibles, cuyo objetivo es alcanzar bienes accesibles a las personas o evadir con facilidad males cercanos, y las irascibles donde los bienes por alcanzar o los males por evitar, requieren de mucho esfuerzo. En el nivel espiritual, el conocimiento racional desencadena las voliciones, como actos propios del apetito intelectual.

Por lo tanto el hombre, como el animal, tiene pasiones - apetitos sensibles-, pero en el ser humano estas pasiones se humanizan gracias al apetito intelectual que genera los afectos, cuya gama es compleja y variadísima. Por ejemplo, aunque el instinto sexual aparece tanto en los animales como en los seres humanos, en estos últimos, la sexualidad puede y debe vivirse en un contexto que respete toda la dignidad y riqueza propia de los seres personales. Lo mismo sucede con el hambre, en donde la persona, para satisfacerla ha creado la gastronomía y ha humanizado el proceso.

Ya sabemos que el ser humano es irreductible a fórmulas matemáticas o a esquemas empobrecedores. Con un propósito meramente didáctico podemos intentar una descripción de la integridad de la naturaleza humana, con el auxilio de dos es-

quemas.

En el esquema número 1 se presentan el ámbito cognitivo y el apetitivo de la persona humana, cada uno en sus dos dimensiones, sensitiva y espiritual. La complejidad de la actuación humana se debe a que cuando se inicia el conocimiento sensible por el ejercicio de los sentidos externos e internos se desencadenan dos operaciones: la del conocimiento intelectual y la de los apetitos sensitivos. A su vez, el apetito volitivo se estimula por la influencia del conocimiento intelectual y también por la presión que ejercen las pasiones. Siempre existe la posibilidad de un predominio pasional, si lo espiritual pierde su carácter directivo.

La educación ha de lograr que la voluntad ejerza su señorío en el ámbito apetitivo, y que las pasiones se subordinen a la voluntad, siempre que ésta haya sido debidamente informada por la inteligencia. Así el hombre tendrá una conducta acorde con su condición de persona.

En la parte inferior del esquema número 1 aparece la afectividad, palabra que etimológicamente proviene del vocablo latino *affecto*: querer asir o agarrar⁹. La afectividad está concebida como una realidad psíquica con entidad propia que impregna a toda la vida sensitiva y espiritual. Por lo general se manifiesta con respuestas inmediatas de agrado o desagrado ante algunos estímulos, y respectivamente provoca las reacciones de acercamiento o huida, la primera actitud desencadenará la entrega y el espíritu de servicio; la segunda, el enquistamiento y el egoísmo. Por eso la afectividad influye en las relaciones (por ejemplo con la inteligencia) y que repercuten en la conducta externa. De manera que la entrega presenta variadísimos matices que van desde la comprensión hasta la propia donación. El espíritu de servicio aparece, entre otras actitudes, como abnegación o promoción de actividades grupales.

La afectividad en el ser humano engloba las pasiones - emociones y sentimientos - coloreadas por la espiritualidad, por

eso, la frontera de la afectividad es imprecisa y a veces parece desplazarse más a lo sensitivo.

A partir de la afectividad se establecen las relaciones humanas y los lazos que unen a las personas con el medio, por eso, la expresión afectiva es imprescindible en el desarrollo psicológico normal de cada uno. El pedagogo ha de promover el equilibrio y el bienestar afectivo. Por ello, la educación integral deberá considerar los dos ámbitos, el sensitivo-espiritual y el cognitivo-apetitivo, con el fin de lograr un equilibrio que, sin descuidar la afectividad, potencie la inteligencia y permita la armonía de las pasiones, a través del dominio de la voluntad.

5. LA EDUCACIÓN DE LA PERSONA HUMANA

La persona se manifiesta en las operaciones que van conformando su conducta. Estas operaciones, para ser típicamente humanas, deben tener un porqué y un para qué. Es entonces cuando aparece la dimensión ética del quehacer humano. “Las intenciones y los motivos son una dimensión de la acción humana y, por tanto, son temas morales: la intención es recta o no lo es, y de esta diferencia somos conscientes, por lo común”.¹⁰

El hombre actúa bien en la medida en que despliega sus potencias en un proceso de perfeccionamiento mediante la realización de roles para los que tiene aptitudes. De esta forma, logra la plenitud de su naturaleza a través de una respuesta personal frente a la propia posibilidad de mejora, que pone en acto y subraya la condición única e irrepetible de su ser singular.

Cada uno al recibir la naturaleza humana recibe también un modo de realizarla, una vocación, un llamado, al que libremente hay que responder. Aunque se tienda a la felicidad por la realización de las propias posibilidades de perfeccionamiento, esa tendencia puede frustrarse porque existe la posibilidad de errar.

En el ámbito de la inteligencia, el error puede provenir de la ignorancia, que supone una deficiencia en el conocimiento intelectual; o de la equivocación, por un inadecuado proceso del ejercicio racional. En el ámbito de la voluntad, se puede errar por una elección de lo indebido, si la voluntad se independiza de la recta razón.

También puede haber error porque se adormece la vida espiritual y se extrema la vida sensitiva; de esta manera se produce una actuación instintiva y pasional. De aquí la imperiosa necesidad de la educación para favorecer la armonía psíquica y el desarrollo integral de las potencialidades de la persona.

En su labor personalizada de educación, el pedagogo ha de investigar cómo se actualiza el proceso cognitivo en el nivel sensible y en el espiritual. Por ejemplo, si una persona se deja llevar excesivamente por la imaginación y rezaga la inteligencia, necesitará ayuda para equilibrarse y mejorar lo racional, de lo contrario, corre el riesgo de vivir en un mundo fantástico. Algo semejante puede suceder en el ámbito apetitivo, a veces se impone la vida pasional sobre la volitiva y también sobre la intelectual. Cuando el ser humano es dominado por una pasión, puede llegar, en casos extremos a conductas irracionales: ira exacerbada, celos desmedidos, etcétera. Esto hay que corregirlo.

Lo importante es solucionar los problemas en el ámbito correspondiente, pero en interacción con todos los demás ámbitos. Si se trata de la afectividad, no se obtienen buenos resultados con argumentos intelectuales que resultan muy fríos. Primero habrá que satisfacer las necesidades afectivas y luego razonar. Sin embargo, si el educador se instala de manera permanente en el terreno afectivo, puede llegar a manipular o a ser manipulado. Con esto claudicaría de la función orientadora propia de su actividad profesional, al crear dependencias enfermizas, infantilismos, o resignaciones estériles que impiden el crecimiento personal.

En toda práctica educativa se pueden considerar dos aspectos: el primero se refiere a la ayuda a los semejantes a través de actos de socialización que surgen por la relación educando-educador. El segundo es un proceso de autosuperación en el que uno mismo desarrolla la propia singularidad.

Estas ideas se observan gráficamente en el esquema número 2. En él se habla de tres dimensiones humanas: la ontológica, la psicológica y la ética.

La dimensión ontológica señala que en el ser humano hay - desde el momento de su concepción - una naturaleza propia de su especie que en cada caso tiene una existencia singular e irrepetible. Esta naturaleza comprende los valores humanos y toda la potencialidad que se desplegará en la vida de relación, sobre todo a través del proceso educativo, que es una forma de concretar la sociabilidad.

Pero el desarrollo integral de la persona humana debe comprender también las dimensiones psicológica y ética, respectivamente.

La dimensión psicológica supone la realización de las potencias humanas de un modo individual, para adquirir una personalidad que distingue a cada cual. La dimensión ética se refiere al nivel de perfección que se alcanza responsablemente, gracias al buen uso de la libertad. Por esta razón, sólo tiene carácter quien posee virtudes.

Esto significa que una persona se distingue de otra por las variadas manifestaciones de su personalidad, por sus gustos, sus intereses, su manera de expresarse, de enfocar los problemas, etcétera. Pero sólo será una persona virtuosa y tendrá carácter si su personalidad y su conducta están de acuerdo con la dimensión ética, elegida libre y responsablemente.

Por tanto, la tarea educativa consistirá en integrar los dos ámbitos de desarrollo humano -psicológico y ético- para que la personalidad y el carácter se concreten en una unidad de vida.

CONCLUSIONES SOBRE EL QUEHACER DEL PEDAGOGO

El verdadero conocimiento de la naturaleza del hombre hará posible la auténtica educación integral y así:

- * Será realista porque partirá de la naturaleza tal cual es.
- * Logrará impulsar la mejora de cada persona a partir de sus posibilidades reales.
- * Identificará el ámbito de los problemas para resolverlos in situ, sin descuidar la integralidad de la persona.
- * Promoverá la rectitud en la elección de medios y fines, y la constancia en la ejecución.
- * Propiciará la estabilidad del nivel afectivo.
- * Impulsará el crecimiento personal y la responsabilidad social.

El educador, como causa eficiente de la educación, deberá tomar en cuenta:

- * El ámbito de receptividad de cada educando, porque todo ser humano tiene en su naturaleza el principio pasivo.
- * La capacidad de actuar y de influir en otros, para impulsar el principio activo de los educandos.
- * La necesidad de ser realista con lo que pide a sus educandos, en el binomio dar-recibir, porque está ubicado dentro del campo de las operaciones humanas.
- * La finalidad de las actividades humanas que deben encaminarse hacia el bien ser y el bien hacer -propio de la virtud- ambos fuente de bienestar.
- * El autoconocimiento de las propias aptitudes para ponerlas al servicio de la tarea educativa.
- * La labor de investigación de nuevos métodos de enseñanza, de la oportunidad para aplicarlos y de la evaluación de los resultados.

El desconocimiento de la naturaleza humana propicia reduccionismos en el concepto de hombre, y por tanto, parcialidad en la educación, con todas sus gravísimas consecuencias.

Las distintas vías de educación -por ejemplo, la capacitación-, deben propiciar la mejora en todos los ámbitos de la persona.

GLOSARIO

- Afectividad: Diversidad de actitudes que manifiestan el cariño.
- Afectos: Estado emotivo que facilita la espontaneidad de las reacciones.
- Apetitos: Tendencias que mueven a conseguir algo.
- Causa eficiente: Es de quien fluye una acción que hace que algo sea, o sea de algún modo.
- Causa formal: Es el paradigma que determina intrínsecamente al sujeto.
- Causa final: Aquello para lo cual algo se hace.
- Causa material: Aquello en lo que y desde lo que algo se hace.
- Devenir: Movimiento, cambio, proceso.
- Esencia: Señala el modo de ser de los sujetos.
- Ética: Ciencia filosófica que estudia la moralidad de los actos humanos.
- Ético: Perteneciente a la bondad o maldad de los actos humanos.
- Espiritual: Perteneciente al ser independiente de la materia.
- Libertad: Autodeterminación al bien debido.
- Neurofisiológico: Relación de la estructura nerviosa con las funciones.
- Ontológico: Perteneciente al ser en sí mismo.
- Principio activo: Punto de partida de la influencia de un ser sobre otro.
- Principio pasivo: Punto de apoyo para recibir la influencia de otros.
- Psicológico: Perteneciente a los fenómenos vitales: conducta y procesos mentales.
- Sensitivo: Perteneciente a los sentidos corporales.
- Ser: Primera perfección que coloca a las criaturas en la realidad, junto con la esencia.
- Sustrato: Lo que se considera soporte, sustento o fondo.
- Vida psíquica: Aspectos vitales que surgen de un dinamismo interior específico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ¹ Cfr. GARCÍA HOZ, Víctor. Principios de Pedagogía sistemática, p. 25.
- ² Cfr. GRAN ENCICLOPEDIA RIALP, voz NATURALEZA, tomo 16, p. 604.
- ³ El calificativo perfección lo entendemos como lo que actualiza bien la propia naturaleza, porque directamente siempre es un beneficio para la persona, e indirectamente para los demás.

⁴ Cfr. YEPES Stork, Ricardo. Fundamentos de antropología, p. 97.

⁵ POLO, Leonardo, Quién es el hombre , p. 212.

⁶ El alma de los animales y vegetales está sustentada en lo material, por eso, cuando lo material se descompone arrastra al alma correspondiente.

⁷ Cfr. CHOZA, Jacinto. Manual de Antropología filosófica, p. 405.

⁸ Cfr. GRAN ENCICLOPEDIA RIALP, voz POTENCIA, tomo 19, p. 2.

⁹ Cfr. DICCIONARIO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, voz: AFECTIVIDAD, volumen I, p. 56.

¹⁰ POLO, Leonardo, Ética: hacia una versión moderna de los temas clásicos, p. 215.

¹¹ Cfr. LÓPEZ DE LLERGO, Ana Teresa. Naturaleza humana y educación, p. 11.

¹² Cfr. LÓPEZ DE LLERGO, A. Op. cit., p. 12

BIBLIOGRAFÍA:

CHOZA, Jacinto. Manual de Antropología filosófica, Rialp, Madrid, 1988.

DICCIONARIO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, 1ª. reimpresión, volumen I, México 1993.

GARCÍA HOZ, Víctor. Principios de Pedagogía sistemática, Rialp, Madrid, 1960.

GRAN ENCICLOPEDIA RIALP, 6ª edición, Madrid 1989, tomos XVI y XIX.

LÓPEZ DE LLERGO, Ana Teresa. Naturaleza humana y educación. FUNDICE, México 1994.

POLO, Leonardo:

Ética: hacia una versión moderna de los temas clásicos, Universidad Panamericana, 1993.

Quién es el hombre, Rialp, 1991.

YEPES Stork, Ricardo. Fundamentos de antropología, EUNSA, Pamplona, 1996

ESQUEMA NO. 1: LOS ÁMBITOS HUMANOS¹¹

ÁMBITOS	SENSITIVO	ESPIRITUAL
Cognitivo	Sentidos: <ul style="list-style-type: none"> • Externos (5) • Internos . Sentido común . Imaginación . Cogitativa . Memoria 	Inteligencia (verdad)
Apetitivo	Pasiones <ul style="list-style-type: none"> • Concupiscibles <ul style="list-style-type: none"> Amor - odio Deseo - aversión Gozo - tristeza • Irascibles <ul style="list-style-type: none"> Esperanza - desesperanza Audacia - temor Ira 	Voluntad (bien)

— — — — — AFECTOS — — — — —

ESQUEMA NO. 2: DIMENSIONES HUMANAS¹²

PERSONA HUMANA
Dimensión ontológica
Naturaleza humana:
* individualidad
* irrepetibilidad

Valores

EDUCACIÓN
Sociabilidad

EDUCACIÓN
Sociabilidad

PERSONALIDAD
Dimensión psicológica
Despliegue de la naturaleza por medio de las características personales

Distinción

EDUCACIÓN
Sociabilidad

CARÁCTER
Dimensión ética
Concreta la responsabilidad de llegar a la perfección propia

Virtudes

LA PEDAGOGÍA EMPRESARIAL COMO DISCIPLINA¹

Mónica Meza Mejía

MUCHAS NACIONES ESTÁN ESTUDIANDO LAS ALTERNATIVAS PARA INTEGRAR CON éxito los distintos factores que intervienen en los procesos de globalización. Un ejemplo se observa en la preocupación de nuestro país por vincular la Academia con el sector productivo, con miras a establecer estrategias que aporten beneficios mutuos, incluyendo la formación de personal cualificado que demanda una economía abierta y competitiva.

Este escenario se presenta como un reto para la Pedagogía en el ámbito empresarial, pues los problemas pedagógico-laborales están adquiriendo cada vez más importancia para los países industrializados y los que están en vías de serlo, debido a las nuevas reglas del desempeño, que tiene que enfrentar el empleado en un entorno cada vez más complejo, que busca la adecuación entre la oferta y la demanda de cualificaciones profesionales.

Así, dentro del estado actual de la Pedagogía nos encontramos con un campo que se aboca a los problemas que plantea el proceso educativo en el ámbito empresarial. La formación para el trabajo es una parte fundamental más para la actividad educativa. Ángel Díaz Barriga² afirma: "A partir de la crisis económica se acepta que la función primordial de la universidad es preparar para el empleo, la obtención de un puesto de trabajo es considerada en esta perspectiva como un indicador de la eficiencia del sistema de educación superior." Sin caer en este extremo, es cierto que una de las funciones de la universidad es formar para el trabajo; pero no podemos considerar que la educación esté al servicio de la empresa y del sistema laboral, y

que ambos marquen los fines de la educación. Recordemos que el trabajo es, antes que nada, la afirmación y aceptación que hace el ser humano de su dignidad; y que una recta Pedagogía considera que la formación para el trabajo, obedece a las exigencias de la naturaleza humana, no a una «crisis económica».

Antes de esbozar algunos planteamientos y respuestas, partiremos de dos hechos contundentes:

* La formación en el campo de la empresa es un aspecto más, importantísimo, de la formación integral de la persona.

* Existen pedagogos desempeñando funciones educativas en las empresas mexicanas.

De los presupuestos señalados y recordando que la educación tiene un doble carácter: el que es un proceso activo, y el que es una realidad factible de explicación racional -por ello no es de extrañar que aparezca de diversas formas en todos sus ámbitos-, hoy se busca delinear un marco conceptual para la práctica educativa en el ámbito de la empresa. Por ejemplo, ¿cómo denominar a la disciplina que estudia las acciones de formación en la empresa y de qué se ocupa? ¿qué objetivos persigue? ¿cuáles son las características que la definen? ¿dónde ubicarla en el marco de la Pedagogía?

Las respuestas pueden ser múltiples, sobre todo si se toma en cuenta que pueden asumir una pluralidad de enfoques según el punto del cual se parta, ya que la teoría actúa sobre la práctica y a la vez, esta última constituye la base de la teoría, de un modo interactuante y de mutua referencia, especialmente cuando ya hay toda una tradición al respecto en países como Alemania, Francia, Estados Unidos de Norteamérica y el Reino Unido.

PRIMER PLANTEAMIENTO: ¿cómo denominar a la disciplina que estudia las acciones de formación en la empresa y de qué se ocupa?

Nos atenemos a la visión clásica de la Pedagogía como un

saber teórico-práctico y como fundante, que coordina el hecho educativo en diferentes ámbitos y que podemos considerar como “un saber sobre la educación, abierto a todos los caminos, a todos los métodos, que razonablemente se puedan utilizar.”³

Se habla, por ejemplo, de una «pedagogía ambiental» o de una «pedagogía familiar», en tanto se hace referencia concreta a un ámbito educativo. La «pedagogía empresarial» se ocupa de formar personas en el ámbito de la empresa y promueve educar las capacidades humanas, integrando la orientación técnica y ética.

SEGUNDO PLANTEAMIENTO: ¿qué objetivos persigue?

Busca continuar y desarrollar el proceso formativo de la persona en el entorno empresarial para actualizar de sus competencias (conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes), para desempeñarse en un puesto de trabajo actual o futuro; pretende la mejora personal y profesional; busca propiciar el cambio y dar continuidad a la empresa.

TERCER PLANTEAMIENTO: ¿cuáles son las características que la definen?

*En primer lugar, debemos ubicarla en el contexto de la educación sistemática, pues responde a un proceso ordenado (planes, programas, objetivos de aprendizaje, sistemas de evaluación, etcétera).

* Segundo, se fundamenta en los principios psicopedagógicos de la educación en general y, especialmente, de adultos.

* Tercero, se da en un ámbito específico.

* Cuarto, la formación de la persona del trabajador incluye y trasciende la idea de beneficio económico.

* Quinto, busca la mejora personal en su totalidad y no se centra exclusivamente en una educación técnica.

* Sexto, brota de una visión humanista (valores, principios y cultura), lo cual impide que se limite a un esquema mecánico al estilo tayloriano o fordiano, y la impulsa a poner en actividad todas las fuerzas de la persona para que pueda desarrollarse

como individuo y como miembro de un equipo de trabajo.

CUARTO PLANTEAMIENTO: ¿dónde ubicarla en el marco de la Pedagogía?

Gradualmente, el proceso educativo se transformó de una actividad humana en una institución. En esa gradación, surge la Pedagogía como disciplina de estudio. De entonces a la fecha, la Pedagogía ha sistematizado e institucionalizado diferentes espacios del quehacer educativo. El siguiente esquema, así lo representa:

PEDAGOGÍA:

1. Pedagogía general
2. Pedagogía especial: Pedagogía ambiental, Pedagogía familiar, Pedagogía empresarial, etcétera.

Con la certeza de que aún queda mucho por pensar y hacer, sería muy pretencioso creer que hemos resuelto los planteamientos expuestos, dada su complejidad. Si acaso, hemos intentado enfrentar el problema de un modo que consolide la reflexión, sistematización e institucionalización de la actividad pedagógica en la empresa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

¹Nos atenemos al significado real del término: como un contenido que se convierte en materia de enseñanza-aprendizaje.

²DÍAZ BARRIGA, Ángel. *Empleadores de universitarios. Un estudio de opiniones*, p.11.

³GARCÍA HOZ, Victor. *Glosario de educación personalizada. Índices*.

BIBLIOGRAFÍA

GARCÍA HOZ, V., [director], *Glosario de educación personalizada. Índices*; Rialp, Madrid, 1997.

DÍAZ BARRIGA, A. *Empleadores de universitarios. Un estudio de sus opiniones*; CESU [Centro de estudios sobre la universidad], UNAM-Porrúa, México, D. F., 1995.

LA CONSTRUCCIÓN DE LA REALIDAD A PARTIR DE LA TECNOLOGÍA

Mónica Meza / Héctor Miranda Frausto

Lucina Moreno Valle / Claudia Ortega

*Nadie sabe tanto como para no aprender nada de los demás y
nadie sabe tan poco para no enseñar a los demás*

Daniel Reyes

*La cibernética es el centro de gravedad
de la cultura posmoderna*

Jean-Francois Lyotard

LA TECNOLOGÍA ES UN FACTOR QUE INFLUYE EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA realidad física y en la realidad sociocultural en la que estamos inmersos. El uso de ésta hace que de una manera inconsciente adoptemos modelos de pensamiento y de acción. Según Ana Teresa López de Llergo, la persona para su desarrollo tiene que captar lo que le rodea, y al conocer lo externo sufre en sí misma modificaciones que la sensibilizan internamente y que le llevan a experimentarse y por tanto a profundizar en su mismo conocimiento.¹ Por otro lado Adam Shaff,² asienta que el pensamiento está íntimamente relacionado con el conocimiento de la realidad y en esa realidad sociocultural la presencia de la tecnología se ha convertido en una estructura permanente de la sociedad, como bien afirma Alejandro Llano.³

El cambio social debido a la tecnología, es reciente y es bidireccional. Por un lado hay un impacto del cambio tecnológico sobre la realidad y por el otro, hay un impacto de la realidad sobre la tecnología.

Cada persona interpreta y crea su realidad en términos de visiones del mundo que se basan en experiencias propias. Es

por ello que si se nace, se vive y se desarrolla en contacto con la tecnología se cree que ésta es parte de la realidad misma. La persona se explica la realidad a partir de la interpretación y en torno a determinados elementos que se circunscriben a su vida. Lo anterior hace que los modos de ver el mundo sean diferentes de acuerdo a si se usa o no la tecnología, entre otras cosas.

Como punto de partida de estas consideraciones, sólo nos ocuparemos de la computadora como herramienta de trabajo que altera los patrones culturales de una persona y de un grupo social. Tomemos el caso de la escritura, la mayoría de los mexicanos aprendió a escribir con lápiz y papel. En un futuro, este aprendizaje será tan obsoleto como lo es el cincel y el martillo para grabar mensajes cotidianos. Para el próximo siglo quizá, en los países con alto desarrollo tecnológico y económico los niños aprenderán a escribir usando un teclado alfabético que permitirá alternar con la caligrafía.

El tiempo que se dedicaba en las escuelas primarias a la caligrafía se podría suplir con el dibujo en la computadora. Con el Paint los alumnos podrán dibujar, corregir e imprimir su obra creadora. Lo cual hará que el proceso mental en el que se inscribe la escritura manual se cambie por otro proceso mental en donde se trabaje la manera de dibujar o escribir a través del mouse y del teclado. Alternativamente la motricidad fina se desarrollará por medio de la caligrafía y el manejo del mouse. También es importante resaltar que la ortografía en el mundo digitalizado es indispensable puesto que las computadoras no decodifican sino es exactamente la palabra.

Nos hemos ocupado del proceso de desarrollo de la escritura que se da paralelamente al de la lectura en la mayoría de los casos. Reflexionemos por un momento sobre la enseñanza de la lectura a través de la computadora. Es obvio que tendrá que privilegiarse un sistema fonético y no un sistema global, porque el niño para escribir tendrá que aprender a hacerlo tecleando letra por letra, y elaborará un proceso de abstracción que le

permita asociar el teclado con la pantalla, sensación que cambia el modo de conocer y de expresar esos conocimientos. En 1992 Emilia Ferreiro, destacada investigadora del proceso de lecto-escritura, en el Segundo Congreso de Investigación Educativa en México, propuso rescatar las máquinas de escribir que ya son obsoletas, y repartirlas en las escuelas más desprotegidas a fin de que los alumnos empezaran a familiarizarse con el teclado y pudieran utilizarlo adecuadamente.

Antes de continuar, pregúntate lector, si recuerdas cuándo fue la primera vez que viste la televisión. Esto ocurrirá en poco tiempo con la computadora, nadie recordará la primera vez que la usó, como nadie recuerda la primera vez que vio a su madre. La computadora formará parte del entorno cognitivo cultural de los niños y les permitirá una familiaridad para utilizarla mejor y más rápido que los adultos actuales.

En México, por ahora, el uso de la computadora está restringido a un sector de la sociedad, lo que hace que haya diferencias en la forma de percibir la realidad en los diversos sectores que se distinguen en el uso o no de la computadora.

La pregunta es ¿qué tan cerca estamos de la revolución cultural mexicana que se dará con el uso masivo de las computadoras?

Lo que sucederá con esta revolución es que se dará un desarrollo del pensamiento más sistemático y con posibilidades de alcanzar mayor claridad en los procesos mentales.

Hoy por hoy, diciembre de 1998, México inmerso en la cuenca cultural norteamericana tiene un mayor número de usuarios de computadoras y de Internet que la cuenca europea, y está muy por encima del resto de Latinoamérica y de África.

REGIÓN	PAÍSES QUE INCLUYE	REDES	% DEL TOTAL
América del Norte	Canadá, Estados Unidos de Norteamérica y México	33,391	65.78
América Latina y el Caribe	Argentina, Bermudas, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Islas Vírgenes, Jamaica, Nicaragua, Panamá, Perú, Puerto Rico, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.	498	0.98
Europa Occidental	Alemania, Austria, Bélgica, Chipre, Dinamarca, España, Finlandia, Francia, Grecia, Holanda, Irlanda, Islandia, Italia, Liechtenstein, Luxemburgo, Noruega, Portugal, Reino Unido, Suecia y Suiza.	9,031	17.79
Europa Oriental	Armenia, Bielorrusia, Bulgaria, Croacia, Eslovaquia, Eslovenia, Estonia, Hungría, Kazajstán, Latvia, Lituania, Polonia, República Checa, Rusia, Ucrania, Uzbekistán.	1,479	2.91
Asia-Pacífico	Australia, China, Corea, Fiji, Filipinas, Guam, Hong Kong, Indonesia, Japón, Macao, Malasia, Nueva Caledonia, Nueva Zelanda, Polinesia Francesa, Singapur, Tailandia, Taiwan y Vietnam.	5,554	10.94
Medio Oriente y Asia Meridional	Emiratos Árabes Unidos, India, Israel, Kuwait, Libano y Turquía.	339	0.67
África	Argelia, Burkina Faso, Camerún, Egipto, Ghana, Kenia, Marruecos, Mozambique, Nigeria, Senegal, Sudáfrica, Swazilandia y Túnez.	473	0.93
TOTAL		50,765	100

Fuente: NSFnet-Merit. <http://www.merit.edu>

Los datos anteriores revelan que la revolución cibernética se ha dado fundamentalmente en la cuenca geográfica y cultural en la que estamos inmersos. Frente a esta situación caben dos posibilidades: rechazo o aceptación. Nosotros hemos elegido la segunda postura y nos ocuparemos de algunos problemas que hemos discutido en grupos de estudio y reflexión sobre este tema.

Un problema que trae consigo el uso de la computadora, según algunos autores, es que de alguna manera favorece la despersonalización inmediata, entendiendo ésta como trato frontal con otra persona. En cambio la relación interpersonal, en su acepción de apertura al otro, sí es posible a través de la computadora. A este punto, vale añadir que el uso de Internet permite una socialización ni siquiera imaginada por Freinet. Él propuso la imprenta escolar como una herramienta para la liberación de los estudiantes y su comunicación con comunidades afines pero alejadas físicamente. La despersonalización puede ser favorecida por personas con problemas de timidez que difícilmente se relacionan con sus compañeros y que encontrarán más fácil la relación con amigos afines pero distantes, personas con quienes se van a relacionar de una manera diferente que no significa mejor, pero tampoco peor.

Freinet afirmaba que la técnica tipográfica en la escuela es un medio adecuado para integrar y socializar al niño, pasando del juego-trabajo al trabajo. Junto a esta técnica emplea el texto libre, la correspondencia interescolar, el dibujo libre, el cálculo viviente, el fichero y el libro de trabajo. En cuanto al cálculo viviente Papert afirma que el lenguaje logo es un entorno matemático para que el niño aprenda matemáticas de manera práctica aplicándolas a problemas concretos.

La escuela tiende a utilizar los sistemas de educación a distancia para abatir costos. Es más barato dotar a un alumno de una computadora conectada a una red que construir espacios para que compartan presencialmente los conocimientos. A esta

modalidad se le ha denominado: educación virtual, que propone el autoaprendizaje mediante tecnología informática y contenidos a distancia. En este modelo no es necesaria la presencia del tutor, orientador o profesor, es un modelo autodidacta que utiliza elementos de la tecnología educativa en donde se incluyen programas tutoriales accesibles a la comprensión y al tiempo de los usuarios.

El espacio físico no será necesario para crear una comunidad intelectual. En el nuevo paisaje cultural la escuela no es el recinto cerrado, sino el recinto abierto al mundo. Pero en el mundo “no todo lo que brilla es oro”, por tanto la vertiente moralizadora de la educación tendrá que recaer necesariamente en la orientación familiar y personal que reciba el alumno. La selección seguirá siendo tarea individual. Es deseable que esta selección se haga siempre buscando el beneficio de los otros a la par que el beneficio personal.

Vale la pena cuestionarnos sobre las dos principales teorías relacionadas con la convivencia hombre-máquina, Lucien Sfez menciona que la primera es el considerar a la máquina todo poderosa y la segunda se remite a sólo la utilización de la misma como elemento de apoyo o ambientes de aprendizaje informático en donde el individuo es autónomo y por tanto creativo. Es la segunda la más adecuada según nuestra óptica porque respeta la autonomía de la persona, desarrolla su creatividad, eleva la capacidad de resolución de problemas y forma el pensamiento crítico.

En el tercer milenio la resolución de problemas será la finalidad más importante de toda la educación. De hecho “la mayor capacidad del hombre es descubrir en las cosas propiedades constantes que van más allá del aquí y del ahora. El hombre ante todo resuelve problemas porque es inteligente... y la inteligencia puede acudir a un mismo remedio aunque cambien las circunstancias”.⁴ El problema ético de la resolución de estos problemas dependerá de las decisiones autónomas y colectivas

que se apegarán o no a las creencias. En párrafos anteriores se ha tratado de la computadora como una herramienta que cambia el conocimiento de la realidad y la transforma. Esta transformación abarca diversos ámbitos, el de la fe que sustenta nuestras creencias tanto religiosas como humanas. Es por ello que cabe preguntarnos ¿Ha cambiado el cómo conocemos el contenido fe de acuerdo al nuevo entorno cognitivo cultural? ¿Cómo hemos incorporado a nuestros proyectos el contenido de la dimensión religiosa?

Esta problemática se debe tratar en el marco del constructivismo que propone que los estudiantes sobresalen cuando crean y construyen por sí mismos el conocimiento específico que ellos necesitan, en vez de que el maestro les dicte una lista interminable de información. Los maestros se convierten en facilitadores de conocimientos, pero ¿es la religión sólo un conocimiento? ¿es sólo una visión del mundo o es una forma de vida?, si es una forma de vida y en esa vida se usa la computadora, entonces hay que incorporarla en nuestra relación con Dios. Consultar la página Web del Vaticano nos da información, orientación, etcétera, pero ¿cómo podemos utilizarla no sólo para recabar el conocimiento sino para aplicarlo? Tal vez tengamos que hacer juegos que solucionen los acertijos de acuerdo a nuestras creencias. Esto no es más que aplicar el postulado constructivista de que hay que desarrollar las destrezas de orden superior y la resolución de problemas que no se pueden aprender de forma aislada y una destreza básica es resolver problemas de acuerdo con nuestras creencias.

Complementando la idea constructivista, Papert menciona que la construcción que se lleva a cabo en la cabeza a menudo se ve potenciada si va acompañada de la construcción de algo en el mundo: una teoría, un programa o un edificio. Él denomina a esto construccionismo.

Las naciones exitosas del nuevo siglo serán aquellas que tengan trabajadores instruidos, flexibles y creativos. Lo más intere-

sante es que sean trabajadores. Pero el *homo faber* está siendo sustituido por el *homo ludens*, según Huitzinga. La computadora se convierte en un espacio lúdico, de juego, de vida. La computadora, se decía, *it's a big toy for a big man, and the difference between a boy and a man is the price of the toy*. No hay que olvidar que el hombre fue hecho para trabajar y aunque el juego le sea más atractivo se debe dejar de lado que la auténtica realización del hombre se da en el trabajo u ocupación y no en el juego.⁵ La fatiga está inevitablemente unida a todo trabajo, material e intelectual.

Además, el uso de la computadora favorece las aptitudes que se ejercitan en el trabajo: interés, constancia, espíritu de invención y de innovación, y se aminora el temor al error porque la computadora permite rectificar mucho más fácilmente que otros medios.

La computadora transforma la realidad y la realidad dinámica tiene que proponer diferentes cómo, pues la pluralidad es otra característica de la nueva realidad cultural.

Actualmente Internet es un entorno de aprendizaje, una computadora no conectada a la red es como una persona con el cincuenta por ciento de sus capacidades. Se habla de dos tipos de software como apoyo educativo:

Exploración que favorece la creatividad, responde a la curiosidad, permite crear simulaciones y construir artefactos por medio de robótica;

Estructurado que ofrece contenidos que son indispensables en el bagaje cultural de la humanidad.

Todavía no sabemos con certeza cuáles deben ser los contenidos indispensables que hay que transmitir, pero si no nos lo cuestionamos correremos el riesgo de que sean otras personas con diferentes creencias a las nuestras quienes fijen los contenidos y quienes construyan la realidad social en la que nos moveremos durante las próximas centurias. Tal vez elijan mejor que nosotros, pero no podemos dejar a otros la responsabilidad que

tenemos de construir la realidad de acuerdo a nuestras creencias. Serán tiempos de tolerancia y tal vez nosotros buscaremos que nos toleren y para eso se necesita tener firmeza en las convicciones. Éstas se dan en el mundo interior del hombre que, como ha dicho Ratzinger, no se forma con la tecnología exclusivamente, sino con el contacto con otras personas que nos muestren el camino de la interioridad.

Según Ratzinger la tecnología nos lleva a tener un mejor nivel de vida, pero distingue entre nivel de vida y calidad de vida. Considera que el nivel de vida está asociado a la economía y calidad de la vida está íntimamente unida al cultivo del interior de la persona, es el santuario de las convicciones en cuyo seno se origina el trato intrapersonal e interpersonal según la percepción de sí y de los otros.

La realidad física está dada si se trata de lo natural, pero lo natural se transforma y surge entre otras cosas la tecnología, que es una realidad física construida por el hombre en uso de su libertad como lo es la realidad social. El no participar en la construcción de ambas es negar nuestra capacidad más importante, lo que nos hace diferentes de cualquier otra especie: la libertad para resolver problemas, reflejo de nuestra individualidad.

La función del pedagogo es favorecer la construcción de la realidad por medio de la creación de entornos educativos en los que debe estar presente la tecnología. Los entornos educativos, según Yolanda Campos, deben girar en torno a proyectos y sugiere que debemos tratar de que los proyectos institucionales, los proyectos del profesor y los proyectos del alumno tengan un punto de convergencia para facilitar el aprendizaje, el desarrollo personal y el colectivo, y se llegue a la solución de problemas comunes.

A lo largo de estas consideraciones hemos afirmado que incorporar la tecnología a la vida cotidiana cambia nuestro modo de captar la realidad. El pensamiento lógico se estructura de otra manera.

En la nueva cultura, la rapidez, es altamente valorada. En ocasiones se confunde el tiempo de trabajo con el del ocio, el desarrollo tecnológico ha llevado a que en el hogar se cuente con una computadora con correo electrónico, conectada a Internet, a tener un radiolocalizador y un teléfono celular que hace imposible dejar de trabajar. Hace falta tiempo para reflexionar, pues si nuestro interlocutor es la máquina ¿cómo podemos cultivar el interior de la persona?, necesitamos un referente que nos haga saber hasta dónde estamos bien en nuestros comportamientos y hasta dónde no, ¿cómo podemos llegar a la reflexión?, cuando estamos frente a una pantalla tecleando números y letras sin una respuesta emotiva del otro que satisfaga nuestra parte humana nos enfrentamos a una carencia que hoy por hoy no hemos resuelto. Así, el mayor problema que se puede tener es personalizar el uso de las computadoras para que no se despersonalice la interacción cotidiana. Tal vez se pueda rescatar la riqueza epistolar del mundo clásico que mantenía el contacto entre comunidades dispersas como reflejo de una verdadera preocupación por saber de los otros y por hacerlos saber de nosotros.

Para concluir podemos afirmar que el pedagogo es un agente de construcción y transformación de la realidad y que por medio de la tecnología debe proponer estrategias de enseñanza que favorezcan la autonomía y el conocimiento de la verdad (objetiva y subjetiva) por parte del educando. Además si señalan las estrategias de aprendizaje que permitan al alumno una construcción de la realidad de acuerdo a su dignidad, habrá cumplido con el significado más profundo de su elección profesional: ser agente de cambio personal y social.

Ahora el aprendizaje se prolonga toda la vida y el que no acepta esta formación continua se rezaga, pues pierde su capacidad de adaptación. Glenn a sus 77 años sale nuevamente al espacio extraterrestre pues está lleno de esperanza en el futuro.

La apropiación de la tecnología enriquece al sujeto

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ¹ Cfr. LÓPEZ DE LLERGO, Valores valoraciones y virtudes.
² SHAFF, Lenguaje y conocimiento.
³ LLANO, La nueva sensibilidad.
⁴ POLO, ¿Quién es el hombre?, página 21.
⁵ JUAN PABLO II, 1981.

BIBLIOGRAFÍA

- LLANO, Alejandro., La nueva sensibilidad., Espasa-Calpe, España, 1988. 244 p.
LÓPEZ de Llergo, Ana Teresa., Valores, Valoraciones y Virtudes., Edición privada, 1ra edición. México, 1998. 189 p.
LYOTARD, Jean-francois., La condicion postmoderna: Informe sobre el saber., España, 1984. 119 p.
PAPERT, Seymour., La máquina de los niños., Paidós. España, 1995. 247 p.
POLO, Leonardo, ¿Quién es el hombre?., RIALP. España, 1991. 258 p.
SFEZ, Lucien., Crítica de la Comunicación., Amorrortu. Argentina, 1995. 511 p.
SHAFF, Adam., Lenguaje y conocimiento., Grijalbo, 2da Edición. México, 1975. 269 p.

EDUCACIÓN Y RETÓRICA: UN ESBOZO DE EVOLUCIÓN HISTÓRICA

*Concepción Naval
Universidad de Navarra*

ESTOY CONVENCIDA DE QUE EL ESTUDIO DE LA RETÓRICA PUEDE HACER UNA aportación valiosa a la teoría de la educación y a la formación de los pedagogos en diversos sentidos. Las páginas que siguen son una reflexión introductoria en esta línea.

La Antigüedad, sintió agudamente que el lenguaje (el logos) era, en sus variadas aplicaciones, fundamento de la vida humana¹. En su aplicación práctica, el lenguaje se presenta como instrumento de comunicación social; a ella fue consagrándose el estudio de la gramática y la filología. Las aplicaciones teóricas muestran el lenguaje en cuanto instrumento de expresión: científica, filosófica y literaria. En el primer y segundo caso se hace referencia a la conservación y comunicación de especies intelectuales; en el tercer caso, a las que podríamos llamar imaginativas. Como instrumento de expresión científica, el contenido primó sobre la forma. La Antigüedad atendió primariamente al ajuste con la verdad, y no llegó a un lenguaje científico, específico, definido, salvo en las ciencias matemáticas. Como instrumento de expresión filosófica se trata en rigor, de la lógica. De algún modo, el lenguaje lógico o filosófico de la Antigüedad nos influye. Se puede ver cuando utilizamos conceptos tales como facultad, energía, potencia, actualidad, máximo, medio, motivo, principio, forma, etc.

Como expresión teórica y dejando de lado la terminología científica, se pueden distinguir tres usos en el lenguaje. Por una parte, la teoría del razonamiento puro: el silogismo y su ámbito: el uso propiamente filosófico. Por otra parte, como

zona media entre el discurso o discurrir teórico y la aplicación práctica está la retórica: el reino de la probabilidad y de la persuasión, del entimema o silogismo en mitad de la calle. Finalmente, el lenguaje como medio de expresión imaginativa o poesía, a que se consagró la poética. Entre la retórica y la poética hay territorios indecisos, pero ya se ve que la retórica cabalga a la vez entre lo poético y lo discursivo, respecto a las formas de que se ocupa, y entre los teóricos y lo práctico, en cuanto a su destino.

I. LA RETÓRICA EN LA ANTIGUA GRECIA

La retórica² o teoría del pensamiento discursivo (no científico, sino al alcance del pueblo) se tiñó fuertemente de intenciones jurídicas, en virtud de las contingencias históricas y revoluciones sociales. Esto es más fácil de entender, si se recuerda que, en la Antigüedad helénica, el derecho no era una profesión, sino un ejercicio general de los ciudadanos, sea en cuanto al abogado, sea en cuanto al juez, y en alguna parte había que acomodar las doctrinas nacientes de la demanda y la defensa, de la prueba, del alegato y de la sentencia.

Se comprende así la eminente importancia de la retórica y más en una sociedad preocupada por defender la polis. Esta defensa, confiada a todos los ciudadanos, es función de la democracia. cuando la democracia se viene abajo, el ejército retórico, queda privado de su nervio, que es llevar la verdad del aula a la plaza pública y hacerla accesible al no profesional de la ciencia y cae en consecuencia con la corrupción. De ahí que aún hoy se llama retórico a lo vacío, a lo “lleno de todo lo que no es sustancia”.

Si la poética consideró, en principio, que debía aplicarse lo mismo al verso que a la prosa, de hecho sólo tuvo a la vista el poema en verso, y singularmente a la tragedia. La retórica, del mismo modo, se concentró en la función político-jurídica en los días de su apogeo, y en la oratoria epidictica en los de su decadencia.

Es conocido que el término retórica había alcanzado en la antigua Grecia gran amplitud, y lo mismo se aplicaba a la cultura liberal (Isócrates) que a la discusión de los negocios públicos, a la oratoria forense, al discurso literario o patriótico, al arte de la recitación. A la retórica corresponde (afirma Reyes³ (el descubrimiento de la prosa como género literario aparte del habla común; pero pronto esta disciplina se ve embarcada en las preocupaciones políticas y jurídicas. A consecuencia de los trastornos sociales que desposeían a la antigua aristocracia en bien de las democracias nacientes, lo mismo en Sicilia que en Atenas⁴

El saber construir un buen discurso era un asunto de capital importancia para la vida civil, por muy escasamente que en ella se participara. El arte suasoria venía a ser la acción eminente del individuo ante el Estado. De aquí la utilidad de conocer los argumentos, las pruebas, el estilo y la composición.

Así como la “Poética considera las obras en que predomina el placer estético, en las obras a que se consagra la Retórica se trata de literatura aplicada, de literatura el servicio de una causa, y sujeta a un sentido de utilidad”⁵. Se podría decir, incluso que se trata de una facultad humana general, indispensable para la convivencia política, que conviene someter a estudio y a ejercicio: la facultad de defender y probar nuestras opiniones, oralmente o por escrito y también en el gesto (actio).

La retórica ocupa un puesto central en la historia de la cultura antigua y moderna. Constituye el fundamento de la “psicología de la persuasión”⁶ y extiende sus ramificaciones y hace sentir sus influjos en cada uno de los campos del saber. Así se explica el enorme interés que siempre ha despertado la retórica, desde sus orígenes: Platón, Aristóteles, Cicerón, San Agustín, etc.

La elocuencia natural fue el arma de los demagogos de talento en las democracias primitivas; pero la oratoria, conocida y estudiada como arte y no tan sólo admirada como efecto de una

fluidez y fuego naturales, se desarrolló en Grecia después de las Guerras Médicas, como un movimiento que, por su analogía con la posterior, se puede llamar la “Primera Sofística”.

Aunque no fue ateniense en su origen, encontró en la primera ciudad del mundo heleno y bajo la forma de un gobierno democrático, condiciones que la hicieron ventajosa como profesión, pero sobre todo como arte⁷. La retórica, como enseñanza sistemática y sujeta a un “arte”, nace según toda la tradición en Sicilia. “Hay indudablemente una íntima conexión entre el desarrollo de la retórica y un régimen político donde el uso de la palabra alcance su pleno valor. La (...) ((igualdad de derecho a la palabra ((hacía necesario a todo ciudadano que aspirase a intervenir en la dirección de los negocios públicos, adquirir práctica en la oratoria”⁸

Advierte Tovar⁹ cómo probablemente, la evolución constitucional de Siracusa con la victoria democrática después de la expulsión del tirano Trasíbulo (año 466 a.C.) es el principio de la dialéctica artística, que viene a coincidir con la de los eléatas. Son exigencias sociales y políticas las que aconsejaron a los ciudadanos formular preceptos que dieran a la elocuencia de los tribunales eficacia persuasiva en las acciones judiciales entabladas para reivindicar la propiedad confiscada.

De esas disputas sobre la propiedad nació el arte retórico. Corax y Tisias¹⁰ formularon y enseñaron sus preceptos. Aspiraban sobre todo a conseguir los aplausos del pueblo en sus discursos más que a preocuparse por el estilo¹¹. Su mérito principal está probablemente en haber puesto la base del arte de la inventio, que lleva al rétor a la búsqueda de los argumentos. Según Aristóteles¹² de Tisias y Corax se deriva la preferencia por el género judicial en el que tienen cabida especialmente los argumentos extraños al arte y de ahí se derivaría que el objeto de la retórica no sea lo verdadero sino lo verosímil.

De modo paralelo al movimiento siciliano, tiene lugar en Grecia otro movimiento de incalculable importancia, cuyas cau-

sas son de la más diversa índole. La nueva sociedad urbana y ciudadana que surge a raíz de las guerras médicas aparece en desventaja frente a la aristocracia, por carecer de la educación necesaria para la realización de su fin político. “En el siglo V, como una moda más de las que llegaban de las colonias, la necesidad de la educación, era sentida con unanimidad”¹³ Los conocimientos elementales del griego, como eran leer, escribir, contar, “no satisfacían las exigencias de la vida política, ni eran conformes con la nueva agilidad mental que mostraba sus pretensiones en todos los campos de la vida. No había ninguna escuela pública que pudiera ofrecer al ciudadano griego los conocimientos que exigía su nuevo estado de vida. Y fue entonces el momento en que hombres, llenos de talento y de originalidad, se propusieron llenar esa laguna. Surgieron maestros que, andando de ciudad en ciudad, reunían en torno suyo a los jóvenes para repartirles los conocimientos que necesitaban para una vida práctica y, en particular, para una vida política que constituía el núcleo de su enseñanza”¹⁴ .

La reflexión que entre los pensadores jonios se había dirigido a la especulación del mundo, entró por cauces nuevos de una cultura práctica¹⁵. Todo este nuevo programa de cultura que se iniciaba en la Grecia victoriosa de los Persas tenía por base la dialéctica. Este movimiento educador tan poderoso (La Sofística¹⁶ (que caracteriza al siglo V y al siguiente tiene su explicación en la situación política ateniense: es la comunidad misma la que siente su necesidad de extender el horizonte ciudadano mediante la educación del individuo.

Los sofistas se ven atraídos por Atenas en el momento de su gran esplendor, que hace de ella la primera potencia de Grecia. Más que el ciudadano de cualquier otra ciudad, el ateniense tenía abierto el camino para participar en forma relevante en el gobierno de su ciudad; el régimen democrático se lo abría con tal de dominar los secretos de su funcionamiento y el arte de la oratoria¹⁷

Consecuentemente, todo el pensamiento ateniense genuino (Solón, el teatro, Tucídides, Sócrates) Tiene por tema casi exclusivo el de la conducta humana o, dicho de otro modo, la moral y la política. Por eso los sofistas llenan una necesidad cuando ofrecen ayudar a los jóvenes atenienses para triunfar como ciudadanos, o sea, para sobresalir en la política¹⁸. Esta enseñanza tiene por centro la de la retórica, que es el arma decisiva. Gorgias, en cuya Sicilia natal ésta se había desarrollado mucho, abre el camino a los demás sofistas. Pero no bastaba una enseñanza retórica limitada a prescripciones técnicas; necesitaba crear una teoría del hombre que no limitara a este con relación a ningún principio, ni pusiera a su esfuerzo ninguna meta extraña al mismo individuo. “Se trata, en suma, de una exacerbación demagógica del ideal democrático; nunca ha sido predicada con tanta claridad. Las viejas barreras deben caer. Es la crítica relativista de la tradición la que intentará lograrlo”¹⁹.

Son maestros ambulantes que enseñaban a cambio de dinero que exigían a sus alumnos²⁰. Platón los critica duramente²¹. Sin embargo, la sofística caló muy hondo en la vida ateniense del siglo V; la penetración de los sofistas en la literatura es uno de los capítulos más claros de la historia intelectual de este siglo.

El que más influyó probablemente fue Gorgias de Leontini, “el más brillante y de más positiva influencia sobre la oratoria y la prosa artística de la antigüedad”²², aunque no parece que fuera discípulo de Tisias. Lo que interesa no es la verdad sino la persuasible. El fin de la retórica es hablar bien. Es Gorgias quien, por las condiciones de su vida y por su dedicación al ejercicio profesional de la Retórica, introduce la dicción poética²³. Surge así la prosa artística; “usa todos los recursos de que se servía el verso; lenguaje figurado, léxico no restringido a lo conversacional ni reducido a un dialecto sólo, sino con palabras poéticas y extrañas”²⁴ y usa metáforas atrevidas y frecuentes antítesis²⁵.

¿Qué es lo que se proponen los sofistas al constituirse en maestros? Seguramente, la formación del hombre de Estado, de los ciudadanos. Así, el método de enseñanza que emplean los sofistas está (lógicamente) en conexión con el carácter formalista y relativista de su pedagogía. Reviste dos facetas fundamentales; el discurso y la controversia. El primero es más propio de la retórica; la segunda de la dialéctica²⁶.

Si estudiamos la temática de los sofistas, veremos que una gran parte procede de la tradición poética. En efecto, si bien Gorgias y los demás sofistas se separan de cualquier paideia inspirada en conocimientos científicos indiscutibles, sin embargo, enlazan con la forma de paideia más tradicional, la tradición educativa que se deriva de los poetas²⁷. Fueron los primeros intérpretes de los poetas, a los que vincularon sus enseñanzas con predilección. Nuestro sofista (Gorgias) citaba a los poetas con oportunidad y conocimiento²⁸.

“La comprensión escolar de los poetas y la transcripción en prosa artística de la poesía parenética es obra de los sofistas que (...) siguieron buscando en Homero la enciclopedia de todo lo que merecía aprenderse (...) inauguraron, en nombre de la paideia, una comprensión conscientemente didáctica de la poesía”²⁹. Es innovación de los sofistas esta educación formal, capaz de perfeccionar el espíritu mediante la gimnasia del discurso. Gusdorf llega a afirmar: “la retórica y la sofística griegas atestiguan que el mundo en que vivimos es un mundo de la palabra, que el hombre hábil puede constituir a su voluntad para ofrecer la ilusión a otro”³⁰.

La sofística, así, fue desde sus principios superficial, a pesar de haber nacido del deseo de los atenienses por la instrucción y de haber ocupado el primer lugar como reacción filosófica ensalzando para ello la oratoria más que las demás ramas del saber. Deseaba sólo agrandar al pueblo. Se proponían un fin y efecto psicagógico; deseaban tan solo alegrar, encantar al auditorio con la armonía de la frase y del estilo, con el embrujo de

los sonidos y de los ritmos, con acentos vibrantes y patéticos.

Gorgias hizo una impresión profunda en Atenas; los dos conceptos fundamentales (oportunidad y conformidad) tienden a armonizar el discurso con las exigencias de tiempo, lugar y persona, y regulan la correspondencia formal entre las expresiones y el asunto. La definición dada por Gorgias de la retórica como “artífice de persuasión”, se comprende fácilmente. Al igual que la preocupación por “hacer fuerte el argumento débil” y su fundamentación de toda la demostración en lo verosímil³¹ .

La sofística es, de este modo, el exponente de ese modelo de sociedad que atrae los intereses intelectuales de los jóvenes. Sus características esenciales son: 1) desarraigamiento; ruptura con lo tradicional, vanguardismo; 2) extremo cuidado de lo formal; despreocupación por el contenido (quizá por un exceso de brillantez en la forma que impide su consideración); 3) apariencia de sabiduría y falsa actualidad; 4) técnica de vivir racional. La ética ya no aparece como una valoración fáctico-práctica sino como una programática de las acciones humanas en función de su utilidad. La eficacia es el valor máximo. El éxito se manifiesta como fin³² .

En este ámbito, la importancia de la palabra era tal que no pueden sorprender sus constantes progresos que elevan la elocuencia al rango de un verdadero género literario: “el perfeccionamiento artístico va aparejado con el técnico, que acaba por convertirla en retórica”³³ .

De Gorgias y de la sofística deriva Isócrates, que sostuvo una dura lucha con Platón sobre la primacía de la retórica y de la filosofía en la educación de la juventud ateniense³⁴ . Cultivó de un modo admirable la elocuencia epidíctica o de aparato, aunque no se sabe con certeza si dictó una *techne*³⁵ . Es el verdadero creador del estilo y de la prosa ática, límpida y armoniosa, rica de colorido, amplia, perfectamente equilibrada en la disposición de las partes que componen la archi-

tectura del periodo, que él perfecciona, explorando los medios ya adquiridos por la retórica.

Isócrates, el más afanado discípulo de Gorgias, aboga también por el ideal de formación de los sofistas; destaca por el énfasis que pone en el discurso político al lado del forense. La moral de Isócrates es sofística y pretende convencer del modo que sea. “Había que estudiar la psicología del pueblo para acceder a sus gustos y encontrar los medios más fáciles para obtener su convencimiento. Por eso Platón dice que la retórica no vale sino para convencer al vulgo mediante relato o mito”³⁶.

Isócrates recupera la fuerza del logos y lo llena de fuerza educativa y social. Su retórica es paideia (“la educación por medio de la palabra” es una expresión recurrente en sus obras). Marrou se inclina a pensar que la elocuencia isocrática no es ya una retórica irresponsable, indiferente a su contenido real, mero instrumento de éxito³⁷. Quiere dotar a su arte de un contenido de valores: su elocuencia no es indiferente al punto de vista moral, tiene, en particular, un alcance cívico y patriótico³⁸.

Su escuela fue un centro de formación de hombres políticos. Para sus discípulos Isócrates fue un maestro, en el cabal sentido de la palabra³⁹. El sistema isocrático se manifiesta claramente en el Manuel preceptivo de La Retórica de Alejandro, que corresponde al momento “en que Aristóteles, fuera de la tutela de su maestro, ha absorbido la enseñanza tradicional (...), pero aún no ha puesto su nueva adquisición de acuerdo con la exigencia ética de Platón”⁴⁰.

Si se menciona aquí el nombre de Platón, no es porque haya ideado una doctrina retórica, sino porque llama la atención por su vehemente polémica contra los sofistas⁴¹, y su (según él) nefasto error de confundir la filosofía con la retórica. Los dos diálogos platónicos que hacen referencia a la retórica son el Fedro y el Gorgias⁴². En el diálogo Gorgias, refuta a Gorgias; en Fedro, elogia a Isócrates (Fedro 279 ab), y también trata de la cuestión en otro sentido en Eutidemo (305 b-306 d).

Las críticas que hace a los sofistas podrían resumirse así: se limitan a las apariencias en vez de buscar la verdad y se hacen eco de la opinión pública en vez de defender la propia. La verdad (prosigue Platón) sólo se encuentra con el instrumental de la dialéctica que los sofistas ignora. “El discurso debe ser orgánico, mantenido por una necesidad interna. La mera aptitud de hablar sobre un asunto y los caprichos estilísticos no son suficientes. Además censura la falta de conocimientos psicológicos que (según el) serían imprescindibles para elaborar un discurso eficaz (...) Platón insiste en lo demagógico y lo engañoso de la elocuencia sofística que solo busca la persuasión lisonjeando a la gente, pero ignorando lo bueno y lo justo”⁴³

La problemática de las implicaciones éticas de la retórica surge casi paralelamente con su nacimiento. Según Platón, la retórica debe ser sierva de la ética⁴⁴. La principal aportación de Platón al campo de la retórica es la de su subordinación a la ética y la de considerar necesario el conocimiento previo de la dialéctica y de la psicología para conseguir una perfecta oratoria. ¿Qué tenía realmente Platón en contra de la sofística? Sus argumentos pueden expresarse, mediante la siguiente fórmula: la corrupción de la palabra⁴⁵.

2. RETÓRICA DE ARISTÓTELES

Aristóteles, influido por su maestro, empieza acusando a los retóricos de la falta de valores éticos en sus enseñanzas⁴⁶. Al igual que Platón presente una evolución en su pensamiento respecto a la Retórica⁴⁷. Se dejan aparte otras obras de Aristóteles y nos centramos en la Retórica⁴⁸ por considerar que es ahí donde se recoge la especulación más acertada para nuestro estudio, en los tres libros de la Retórica (la autenticidad del tercero es aceptada actualmente).

Precisamente la Retórica de Aristóteles⁴⁹, la más antigua de todas, es la que menos ha envejecido (podríamos decir con Havet⁵⁰ (y sigue siendo aún hoy la más útil, porque se esta-

blece sobre principios más elevados y universales que ninguna otra.

Aristóteles es un filósofo y su retórica una parte de la ciencia del hombre. Platón había combatido en un sentido la retórica vulgar; Aristóteles las ha reconciliado y ha dictado, por decirlo así, las condiciones de la paz. “La idea que da el Estagirita de la retórica es la más verdadera que se pueda formular. Es una dialéctica de lo verosímil, una dialéctica popular, una dialéctica política. Así el razonamiento se sitúa en el fondo y este razonamiento reposa sobre la inteligencia de las opiniones de los intereses y de las pasiones humanas. Ninguna otra definición ha hecho aparecer de este modo este fondo”⁵¹.

La profundidad de Aristóteles ha hecho quizá de la Retórica el más importante de este género de tratados en griego, si bien no parece alcanzar el rigor ni la amplitud de su Poética⁵². Ha hecho posible dar un impulso poderoso al desarrollo de la retórica a pesar de que su Retórica ha tenido menos influencia en la enseñanza del buen decir por su carácter filosófico y su estilo lacónico, que dificultan su comprensión⁵³.

El Estagirita no comparte la actitud de Platón y admite la utilidad y hasta la necesidad del dominio de la elocuencia. Además, se inicia con él la interpelación entre retórica y poética en un grado mucho mayor y más riguroso que en Isócrates (postula como saber imprescindible del poeta el conocimiento de las doctrinas retóricas⁵⁴ (La teoría del razonamiento oratorio es lo que hay de más original en Aristóteles (según Havet⁵⁵).

En lugar de algunas reflexiones vagas sobre la fuerza de las pasiones y el atractivo de lo que llamamos las costumbres, Aristóteles ha hecho un análisis de nuestros caracteres, más fino aún que el que había hecho de nuestras ideas.

En fin, su teoría de la elocución no consiste, como otras, en frases elocuentes que no enseñan nada, o en una enumeración interminable de figuras; es a la vez breve y plena y alza los mismos principios que toda la obra. La lengua del orador debe

ser la del razonamiento, excluye por tanto, la poesía. El placer que puede causar un buen estilo es de la misma naturaleza que el que da una lógica fina y hábil. Consiste en la percepción de una relación, de una semejanza, de un contraste, de un límite; en una expresión que parece poner un problema y lo resuelve casi al mismo tiempo: el mejor estilo es pues aquel que nos enseña el mayor número de cosas posibles y que nos las enseña mejor.

Así, la mayor parte de las Retóricas consideran la elocución en sus accidentes y su exterior; la de Aristóteles marca las condiciones esenciales y el fin. Podríamos señalar, sobre todo, en la Retórica de Aristóteles; el espíritu filosófico de la obra, y las ideas generales del autor sobre la elocuencia y el arte oratorio; su teoría del razonamiento; su análisis de las pasiones y las costumbres; su doctrina de la elocución. Se podría añadir que aquellos elementos incluso que se encuentran en otras partes, como la doctrina de los lugares comunes o tópicos, el análisis de las pruebas llamados exteriores (extra-técnicas), los detalles sobre el exordio, la narración y las diversas partes del discurso, parecen tratadas de una manera mas clarificadora, quizá porque es más breve y menos minucioso, quizá porque están más en su lugar en el conjunto de la obra y se contagian del interés general que se expande y que tiende a la unidad del pensamiento que la anima.

Morfurgo-Tagliabue hace una comparación acerca de los tres libros de la Retórica que puede ser de interés: “Si el primer libro de la Retórica (dice) es la antistrofa, o contraparte de la Dialéctica, y el segundo de la Ética, el tercero lo es de la Poética”⁵⁶. Estos textos hay que verlos, siempre en el contexto general de la filosofía de Aristóteles.

Se asegura que Aristóteles redactó la Retórica⁵⁷ para contestar el tratamiento deficiente y poco filosófico que Isócrates había aplicado en el caso. Los “tecnólogos” de quienes habla con cierto menosprecio el Estagirita (Córax, Pánfilo, Teodoro) ex-

tremaban el amor de su oficio hasta declarar que no había en el mundo más técnica que el arte retórico. “Aristóteles vuelve la espalda desdeñosamente a sus predecesores, incapaces de organizar los miembros dispersos de su empirismo, ni de abarcar en sus compilaciones la totalidad de las especies retóricas, y suelta respetuosamente la mano de su maestro. Este quería reducir la retórica a la moral”⁵⁸.

Por primera vez con Aristóteles, se elabora una retórica sobre bases lógicas. Compone una retórica a la que sitúa en su justo puesto entre los conocimientos humanos y en la educación del hombre, junto con la filosofía y la poética.

A pesar del contraste platónico entre la retórica y la filosofía con el consiguiente predominio de la última sobre la retórica, Aristóteles, estudiante de la Academia, lejos de dar por supuesto y fácil su dominio como su maestro, pretende elaborar una retórica sobre bases lógicas. En sus comienzos sigue a Platón y se levanta en contra de la retórica de entonces; es cuando escribe su diálogo *Grilo*, sobre la retórica donde niega que la retórica sea una *techne*. Luego lleva a una síntesis entre el pensamiento platónico y las doctrinas isocráticas y sofísticas: por un lado el poder irracional y el carácter mimético de la palabra (elemento psicagógico) (y por otro la parte del entendimiento en todas las cosas).

3. LA NUEVA RETÓRICA

No es aquí y ahora, el lugar y momento adecuado para hacer una historia de la retórica (asunto interesante y rico en contenido pero que desborda claramente un trabajo como éste (sino simplemente dar unas breves pinceladas. Quintiliano, Cicerón, San Agustín, serían nombres obligados en ese recorrido histórico⁵⁹.

Después de Aristóteles, Atenas pierde su libertad y con la libertad el único apoyo de la elocuencia civil. La oratoria judicial se redujo a mero oficio de los abogados, y la oratoria forense

chocó con el poder de Filipo y de Alejandro. La oratoria epidíctica se retiró a las escuelas y se convirtió y degeneró en puro formulismo y “manierismo”, técnicas artificiosas, si no se redujo a “juegos cerebrales sin valor, melindrosos virtuosismos de palabras y vacíos ejercicios escolásticos”⁶⁰. Todo eso es lo que dominará (más que las cualidades aceptables de la oratoria helénica) en la retórica romana.

A lo largo del s. III a. C. es simultánea la decadencia de la oratoria con la extinción de la vida y de la libertad ática. La actividad retórica en las escuelas desarrolló entonces una forma de “declamaciones escolares” que revela bien el curso de la retórica después de la muerte de Alejandro⁶¹.

Posteriormente al Estagirita⁶² ya no se discute la validez de la retórica: ya no se procura, como lo hacía Platón en el Fedro, oponer una retórica esencialmente filosófica. “El arte del retor, para los filósofos es algo así como una técnica experimental, legítima, que ocupa perfectamente un lugar dentro de la cultura, a modo de disciplina propedéutica, con el mismo derecho que la gramática o la matemática. Y no vacilan en enseñarla, según el propio Aristóteles, había dado ejemplo primero en la Academia, luego en el Liceo. Por lo menos para Aristóteles, la retórica se halla al margen de la filosofía propiamente dicha; en cambio, los estoicos van más lejos, e inclusive pretenden anexarla como parte integrante de su lógica, primer escalón de la división tripartita de la filosofía”⁶³.

Muy a grandes rasgos, y conscientes del riesgo que supone simplificar las cosas, se puede señalar que el humanismo subrayó la importancia de la retórica, a la que reconoció un valor sustancial, basado en el ejemplo platónico y ciceroniano⁶⁴. Luego del florecer del Renacimiento el éxito de la retórica decayó hasta desaparecer casi por completo en el siglo XIX, El racionalismo iniciado por Descartes y que solidificarán en el siglo XIX, fue la mayor causa de la decadencia de la retórica. Allí donde la razón es todo y puede todo, un arte que quiera

buscar los instrumentos de la persuasión queda obviamente fuera de lugar. Por lo tanto, no sorprende, que con el abandono del dogmatismo racionalista, la retórica vuelva al sentido clásico de arte de la persuasión, pero con la moderna advertencia acerca de la multiplicidad de condiciones que debe observar el arte.

Así surge el moderno movimiento llamado la Nueva Retórica. En el siglo XX se ha manifestado en algunos pensadores un renovado interés por la retórica⁶⁵. Por un lado, algunos historiadores de la filosofía como Gomperz y Solmsen (este último en su obra sobre la evolución de la lógica y la retórica en Aristóteles), han incluido a la retórica en sus estudios del pensamiento antiguo. Por otro lado varios filósofos han planteado de nuevo el problema de la finalidad y el contenido de la Retórica. Entre ellos figuran: J. A. Richards, *The Philosophy of Rhetoric*, 1936; Ch. Perelman, *Rhétorique et Philosophie*, 1952; Perelman, Ch. y L. Olbrechts-Tyteca. *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*, 1958. Richards manifiesta en su citado libro que conviene hacer revivir el antiguo tema de la retórica, pero que ésta no debe ser ya entendida en el sentido tradicional, sino como un “estudio de la mala interpretación y sus remedios”. La retórica es, pues, un estudio filosófico. Para los otros autores citados, el objeto de la retórica es “el estudio de los medios de argumentación que no dependen de la lógica formal y que permiten obtener o aumentar la adhesión de otra persona a la tesis que se proponen para su asentimiento”. No es, pues, justo, según ellos, usar el término “retórica” en el sentido despectivo que tiene en el lenguaje ordinario. Más bien hay que volver al uso de Aristóteles y de muchos autores antiguos. Por lo que se refiere a la retórica, Richards la concibe como: “una disciplina filosófica que estudia el dominio de las leyes fundamentales del uso del lenguaje”, de tal modo que la Retórica puede considerarse como una teoría del discurso⁶⁶

El *Traité de l'argumentation* de Perelman y Olbrechts-Tyteca (1958), uno de sus principales representantes, se inicia con las

siguientes palabras: “La publicación de un tratado consagrado a la argumentación y su nuevo apego a una vieja tradición, la de la retórica y la de la dialéctica griega, constituyen una ruptura con una concepción de la razón y del razonamiento, originada por Descartes, que ha impreso su sello en la filosofía occidental de los tres últimos siglos”.

De ahí que no haya duda de la verdad que encierra esta observación: “Si la razón es infalible y la investigación humana puede ser confiada en todo campo a sus reglas infalibles, no queda lugar para la retórica que es el arte de la persuasión. Pero si en la esfera del saber humano la parte de lo incierto, de lo probable, de lo aproximativo es muy grande, la persuasión puede tener su función y el arte que de ella resulta puede ser cultivado”⁶⁷. Este es el caso, sin lugar a dudas, de la educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

¹Cfr. REYES, A., “Aristóteles o la Teoría de la persuasión”, Obras completas, vol. XIII, Fondo de Cultura Económica, México, 1961, pp. 366-367.

²KENNEDY, G., *The Art of Persuasion in Greece*, Princeton University Press, Princeton, 1963: “One of the principal interests of the Greeks was rhetoric. Classicists admit the fact, deplore it, and forget it. (...) But we will never understand the Greeks unless we understand what is peculiar about them. Because we know them best from their literature and because much of this was molded by the rhetoric, we should make an effort to achieve a sympathetic comprehension of what they conceived that art to be. In its origin and intention rhetoric was natural and good: it produced clarity, rigor, and beauty, and it rose logically from the conditions and qualities of the classical mind” (p. 3). Ver también WARDY, R., *The Birth of Rhetoric. Gorgias, Plato and their sucesors*, Routledge, London, 1996, y también Th. CONLEY, *Rethoric in the European Tradition*, Longman, London, 1990.

³Cfr. REYES, A., “Aristóteles o de la fenomenografía literaria”, Obras completas, o.c., vol. XIII, p.217.

⁴CLARK, D. F., *Rhetoric in greco-roman education*, Columbia University Press, New York, 1957, p. VIII (preface): “What is rhetoric? The ancients, like the moderns, had different views. Some hated it as a sinful and seductive siren. Most approved of it as a useful instrumental art, susceptible of abuse like all

good things. Some defined rhetoric very narrowly as the art of persuading in a law court; others defined it broadly to include all prose communication in speech or writing. It seemed useful to let the ancients speak freely on this matter of definition before taking up teaching methods”.

⁵REYES, A., *Ibidem*.

⁶Cfr. PLATON, *Gorgias* 453 a y *Fedro*, 269 e-272 b.

⁷Cfr. OROZ, J., “La retórica antigua”, *Helmántica*, V, 1954, pp. 95-108

⁸TOVAR, A., en *Aristóteles Retórica*. Trad. prólogo y notas de A. Tovar, Instituto de Estudios Políticos, Madrid, 1971, p.VII.

⁹Cfr. *ibidem*, p. VIII.

¹⁰Cfr. ARISTOTELES, *Ref. Sof.* 183.b.29; QUINT., *Inst. orat.*, II, 17, 5 y III, 1, 8; CIC. *De orat.*, I, 20, 19; CIC. *De invent.*, II, 2, 6-7.

¹¹TOVAR en p. VIII de *retórica* indica: “No resulta fácil imaginar lo que pudo ser un arte retórica escrita en tiempo tan lejano como los mediados del s.V”.

¹² *Retórica*, I.1, 1354 b 26 y también *ibidem*, I, 15, 1375 a 25.

¹³ TOVAR, A., *Vida de Sócrates*, alianza Editorial, Madrid, 1947, p.179

¹⁴ GOMPERZ, Th., *Pensatori Greci. Storia della filosofia antica*, Volume IV, La nuova italia editrice, Firenze, 1945, vol. II, pp. 212-213.

¹⁵ “Si no era verdadera sed de saber lo que movía a los hombres, un contagio general venía a espolearlos, presentándoles atractivamente las ventajas prácticas de la educación. Necesitaban de la sabiduría para salir de apuros (...), y a esta necesidad de conocimiento atendían los sofistas, y la razón de su éxito está en que precisamente ofrecían el saber práctico, el que sirve para triunfar en la vida”, TOVAR, A., *Sócrates*, o.c., p. 179.

¹⁶ Sobre el concepto y nombre de sofistas se puede ver FREEMAN, *The Pre-Socratic Philosophers*, Oxford, 1946 (trae abundante información de las fuentes griegas sobre dicha palabra), ‘‘. 341-342. Cfr. también TOVAR, A., *Sócrates*, o.c., pp. 214-215

¹⁷ Cfr. RODRÍGUEZ-ADRADOS, F., “El concepto del hombre en la edad ateniense” en *El concepto del hombre en la antigua Grecia*, C. Bermejo, Madrid, 1955, p.57.

¹⁸ Cfr. RICO VERDU, J., *La retórica española de los siglos XVI-XVII*, CSIC, Madrid, 1973, pp 3 y 55.

¹⁹ RODRIGUEZ-ADRADOS, F., o.c., p.58

²⁰ En cuanto a la enseñanza asalariada, cfr. Platón: *Gorg.* 420 c, ss; *Soph.*, 223. d ss, *Ibidem*, 224 cd; *ibidem*, 226 a; *Teet.*, 167 cd; *Men.*, 95 bc; *Prot.*, 310 d; *Apol.*, 19 e; *Prot.*, 316 c; *Meno*, 91 b; *Eutid.*, 304 a; *Lac.*, 186 c; *Repub.*, I, 337. d ss.

²¹ Cfr. PLATON, *Soph.*, 221 c; 226 a; *Repub.*, VI, 493 a.

²² OROZ, J., o.c., p.99

²³ Cfr., Rhet., III, 2 1401 a 25.

²⁴ TOVAR, A., Retórica, o.c., p. X.

²⁵ “Como perteneciente a la escuela siciliana otorga mayor importancia a la forma que al fondo, lo cual, se bien facilita el desarrollo poético de la prosa, constituye su peor vicio, porque subordinaba toda la oración a lo puramente sensual auditivo” (RICO VERDU, J., o.c., p.5).

²⁶ Cfr. REDONDO, E., Educación y comunicación, CSIC, Madrid, 1959, p. 20, ²⁵.

²⁸ Hay una nueva edición en Ariel, Barcelona, 1999.

²⁷ Cfr. GALINO, M. A., Historia de la educación, Gredos, Madrid, 1973 (2a. ed.), p.158

²⁸Otro destacado sofista fue Protágoras aunque no es posible entrar aquí en detalles.

²⁹GALINO, M. A., *ibidem*.

³⁰GUSDORF, G., La palabra, Ed. Galatea Nueva Visión, Buenos Aires, 1957, p.21

³¹El relativismo se extiende así a la teoría del conocimiento. Es suficiente citar el título de una obra de Protágoras: La verdad o argumentos demoleadores.

³²Cfr. PIEPER, J., Entusiasmo y delirio divino, Rialp, Madrid, 1965, especialmente pp. 15-33.

³³CROUZET, h., Historia general de las civilizaciones, Vol. I (Oriente y Grecia Antigua), Ed. Destino, Barcelona, 1958, p. 440.

³⁴Sobre este conflicto y relaciones entre retórica y filosofía se puede ver entre otras referencias PERELMAN-OUBRECHTS, Rhetorique et Philosophie, Paris, 1952.

³⁵Cfr. CIC., De invent., II, 2,7 y QUINT., Inst.Orat., II, 15, 3.

³⁶Cfr. OROZ, J., o.c., p. 103. Sobre las relaciones entre Isócrates y Platón, cfr. TOVAR, A., Retórica, o.c., pp. XV-XXI.

³⁷Cfr. Marrou, H.-I., Historia de la educación en la antigüedad, EUDEBA, Buenos Aires, 1965, p.102.

³⁸Para apreciar su significado como es debido, se hace necesario recordar que Isócrates combate alternativamente sobre dos frentes: no solo se opone a Platón, y con él a los demás socráticos, a Antístenes sobre todo, sino que también se distingue de los verdaderos continuadores de los sofistas, por ejemplo Alcídamas (cfr. *ibidem*, pp.102-105).

³⁹“Ello permite entrever la atmósfera de intimidad que presidía las relaciones entre el maestro y los estudiantes; Isócrates supo aprovecharla para ejercer sobre sus discípulos esa influencia personal y profunda sin la cual no existe acción pedagógica real”, MARROU, H.I., o.c., p. 103.

⁴⁰ TOVAR, A., *Retórica*, o.c., p. XXXVIII.

⁴¹“Quien hoy quiera hacerse una imagen de la sofística en la época de Sócrates y pregunte con esa intención a la bibliografía histórica, al rato pensará que está formulando una extraña pregunta, una pregunta que, de repente, parece haberse cerrado a toda respuesta. No solo en un autor como, digamos, Bertrand Russel, sino también por ejemplo, en Werner Jaeger, se dice que los sofistas, desde el punto de vista de la historia de las ideas son un fenómeno tan necesario como Sócrates o Platón; además son los auténticos fundadores de la formación formal en el mundo occidental; se les considera precisamente como los creadores del concepto cultura, como los primeros humanistas, como geniales pedagogos, como luchadores por la libertad de espíritu, etc. Y todo eso se expone y documenta de forma muy plausible. La que ahora se ha hecho de pronto incomprensible es, dicho brevemente, la enemiga de Platón”, PIEPER, J., *La fe ante el reto de la cultura contemporánea*, Rialp, Madrid, 1980, pp. 214-215.

⁴²Cfr. SPANG, K., *Fundamentos de retórica*, Ed. Universidad de Navarra, Pamplona, 1979, p.22.

⁴³Ibidem, p. 22.

⁴⁴El término *retoriké* es antiguo. Platón lo usa por primera vez en *Gorgias* (s. IV). Es un adjetivo de la técnica. La palabra y la ciencia como tal es más tardía e indica que primero es el objeto y luego la teoría sobre el objeto. Cronológicamente la elocuencia (saber hablar) es previa a la retórica, pero sincrónicamente, la retórica de la teoría para hablar bien.

⁴⁵“La poesía como la retórica, fue comparada con fenómenos extrarracionales que obraban sobre las emociones en el mismo modo en que las drogas obraban sobre el cuerpo”, FORTENBAUGH, W. W., *Aristotle on emotion*, Duckworth, London, 1975, p. 19.

⁴⁶Cfr. TOVAR, A., *Introducción a su edición de la Retórica de Aristóteles* (o.c.). También se puede ver C. Naval, *Educación, retórica y poética*, EUNSA, Pamplona, 1992.

⁴⁷Evolución que se puede apreciar dentro de su misma *Retórica*, cuya irregularidad puede hacer pensar que fue escrita en dos etapas; el tránsito estaría marcado por el prólogo al libro II, sin excluir la posibilidad de que algunas partes (por ejemplo el cap. II de la primera parte) hayan sido añadidas posteriormente (Cfr. TOVAR, A., *Introducción a la Retórica*, o.c., p. XXVI).

⁴⁸La *retórica* y la *Poética* son obras compuestas en el 3o. periodo de la vida de Aristóteles -periodo del Liceo, a 335-322 a.C.- donde se expone su pensamiento original (cfr. COPLESTON, M., F., *Historia de la Filosofía*, Vol. I. Grecia y Roma, Ed. Ariel, Barcelona, 1969, p. 281 y GALINO, M. A., o.c., p. 203).

⁴⁹Esta obra participa del carácter exotérico de algunas de las obras de Aristóteles, aunque la división no es rigurosa entre éstas y las esotéricas. La Poética, tratado práctico y exotérico por su materia, resulta esotérico por la forma (cfr. REYES, A., o.c., vol. XIII, p. 205).

⁵⁰Cfr. HAVET, E., *Etude sur la Rhétorique d'Aristote*, Delalain, Paris, 1846, pp. 119-155.

⁵¹HAVET, E., o.c., p. 119. Comenta Reyes: "La Retórica (...) es una mezcla de nociones estéticas, literarias, lógicas, psicológicas y éticas. Consta de tres libros. La mayor parte de la obra -los dos primeros libros- corresponden al argumento: definiciones y métodos de la persuasión, análisis de las pasiones y provocaciones emotivas. La parte menor, el libro III, corresponde a la forma: los conceptos literarios de estilo y composición" (o.c., vol. XIII, p. 215).

⁵²"La Retórica es un imperecedero monumento, y tiene un sello de unidad y grandeza que no alcanzan los mutilados restos de la Poética, aunque éstos contengan quizá ideas más hondas y fecundas (Menéndez y Pelayo) (...) Pero este tratado parece en la actualidad menos vivo que la Poética, porque hoy entregamos a los dones naturales lo que entonces se pretendía conducir por cánones y reglas" (REYES, A., o.c., pp. 215-216).

⁵³Cfr. SPANG, K., o.c., p.23.

⁵⁴"Y ello no se exige para suministrar al poeta un instrumental artesanal para la elaboración formal, sino por la propia naturaleza de la retórica, que según la definición aristotélica no tiene que sacar sus argumentos de la verdad, sino de la probabilidad. Así ocurre con la poesía, que no debe representar lo posible en casos excepcionales, sino lo probable en general" (SPANG, K., o.c., p. 23).

⁵⁵"Il est beau d'avoir vu que la foule á laquelle s'adresse l'orateur est conduite par trois principales idées, et d'avoir analysé ces idées de manière á se rendre compte de la plupart da nos déterminations et de nos jugements. Ce grand travail n'a été reproduit dans aucune autre Rhétorique" (HAVET, E., o.c., p. 120).

⁵⁶MORPURGO-TAGLIABUE, G., *Lingüística e stilistica di Aristotele*, Edición dell'Ateneo, Roma, 1967, p. 201.

⁵⁷Los estudios e interpretaciones de la Retórica de Aristóteles son numerosos: cfr. por ejemplo REALE, G., *Introducción a Aristóteles*, El Apéndice II: "Historia de la proyección y de las interpretaciones de Aristóteles", y la amplia bibliografía final que presenta (pp. 179-197). Herder, Barcelona, 1985.

⁵⁸REYES, A., o.c., vol. XIII, p.216.

⁵⁹Cfr. REYES, A., o.c., vol. XIII, p. 442

⁶⁰OROZ, J., p.c., p. 105

⁶¹Es la diatriba, que tiene sus precedentes en algunos diálogos platónicos, en

que Sócrates abandona su método dialéctico e introduce en la conversación un personaje fingido con el que mantiene la disputa (cfr. Platón. Prof., 352; Crit., 50 a; Fedón, 87 a). Esa misma forma de argumentar y de convencer a sus adversarios o a su auditorio fue muy empleada por San Agustín en algunos de sus sermones a los files de Hipona (ej. Sermón 179).

⁶²BARTHES, R., "L'ancienne rhétorique. Aide Mémoire", Communication, XVI, 1970, p. 192: "On a vu qu'Artistote était entré deux fois en Occident: une fois au VI^e siècle á partir des Arabes. Il y entre une troisième fois: par sa Poétique. Cette Poétique est peu connue au moyen age, sauf par des abrégés déformants; mais en 1498 parait á Venise la premiere traduction latine faite sur l'original; en 1503, la premiere édition en grec; en 1550, la Poétique d'Aristote est traduite et commentée par un groupe d'érudits italiens (Castelvetro, Scaliger -d'origine italienne- l'éveque Veda)".

⁶³MARROU, H. -I., o.c., p. 259.

⁶⁴Cfr. Testi umanistici sulla retorica de M. Nizelio, F. Patrizi, P. Ramée, al cuidado de E. Garin, P. Rossi, C. Vasoli, 1953.

⁶⁵Cfr. ENOS, Th. and S. BROWN. Defining the New Rhetorics, Sage, Newbury Park, 1992; JAHIESEN, K., Eloquence in an Electronic Age, Oxford Univ. Press, 1986 y también ANDREWS, R., ed., Rebirth of Rhetoric, Routledge, London and New York, 1992.

⁶⁶Cfr. GARCÍA-NOBLEJAS, J. J., Poética del texto audiovisual, EUNSA, Pamplona, 1982, p.44

⁶⁷ABAGNANO, N., Diccionario de Filosofía, Fondo de Cultura Económica, México 1963, p.1019.

EL PAPEL DEL PEDAGOGO EN LA EVALUACIÓN DEL DOCENTE UNIVERSITARIO COMO MEDIO DE FORMACIÓN

Evelia Vásquez Hernández

INTRODUCCIÓN

DESDE HACE UNOS AÑOS NOS ENCONTRAMOS EN UNA ETAPA DE CAMBIOS QUE incide en todas las esferas de la sociedad, y la cual nos exige respuestas constantes. Es necesario valernos de algún medio para enfrentar dicha situación. La educación podría ser este medio, y siendo el pedagogo el profesional de la educación su participación en estos cambios es indiscutible.

La educación conlleva siempre un cambio positivo. Este debe reflejar una educación de calidad que forme personas capaces de enfrentar un mundo en constante movimiento cultural, económico, político y social; personas competentes que respondan a la demanda de la sociedad.

Uno de los principales agentes educadores es el docente. Gran parte de la formación de la persona se ve influida directamente por el profesor, de ahí la relevancia de su papel, pues es él quien durante los años escolares pasa gran parte del tiempo con el alumno y quien, junto con los padres, propicia una formación que se manifestará más adelante en el desempeño de cualquier actividad.

Es necesario reconsiderar el papel de quien tiene en sus manos la formación de hombres y mujeres que en un futuro darán respuesta a los cambios de la sociedad. Es importante pues, evaluar su labor con el fin de mejorarla en la medida de lo posible.

¿Quién puede reconsiderar esa labor, quién puede evaluarla?

El pedagogo es un analista del proceso educativo, por lo que puede facilitar al docente la tarea de la enseñanza pues cuenta con los conocimientos filosóficos, psicológicos, didácticos, sociológicos y logotécnicos necesarios para orientar al docente en su desempeño laboral.

Los conocimientos filosóficos le dan sustento a todo su trabajo pues dependiendo del concepto de persona que tenga, será el tipo de educación que promueva entre los docentes, el pedagogo con el concepto completo de hombre con inteligencia, voluntad y afectividad, llamado a actuar en el marco de la sociedad; transmite al docente la idea de una educación personalizada e integral.

Los conocimientos psicológicos, constituyen para el pedagogo, una gran ayuda al facilitar la atención integral y el proceso de enseñanza aprendizaje de acuerdo con el desarrollo evolutivo de la persona. En repetidas ocasiones el profesor no cuenta con dichos conocimientos o no se ha percatado de ellos. El pedagogo conociendo la psicología de la persona en las diferentes etapas, puede sugerir al docente el uso de determinadas técnicas de enseñanza.

La parte didáctica es sumamente importante para cualquier persona encargada de la docencia. Es lo que corresponde al cómo se transmite el conocimiento y el pedagogo, con base en sus conocimientos didácticos, puede sugerir al docente, el camino a seguir. Unidos a éstos están los conocimientos logotécnicos que funcionan como una herramienta que apoya el “cómo” de la enseñanza - aprendizaje y de la evaluación.

Finalmente los conocimientos sociológicos no dejan de ser importantes pues contextualizan al pedagogo de manera que pueda aplicar el resto de sus conocimientos a una situación y ambiente determinado.

Concretamente en la evaluación, el pedagogo retoma los conocimientos antes mencionados como base de la valoración del trabajo del docente. Considera que éste es antes que nada una

persona con capacidades y limitaciones, diferentes a las de los demás, conoce además las características propias de la edad adulta, en la que se encuentran los docentes y sabe qué instrumentos son más adecuados (de acuerdo a las características de la persona y del instrumento mismo) para evaluar su desempeño.

Tomando en cuenta los cambios y exigencias que en la actualidad se están viviendo, es necesario que la Universidad reconsidere su papel: La Universidad del futuro no puede concebirse sin tener el proyecto de la sociedad en la que quedará inserta y a la que deberá servir.

Sin minusvalorar a la educación básica o media, son las instituciones de educación superior las que deben formar jóvenes capaces de desempeñarse satisfactoriamente en el campo laboral de una sociedad específica; capaces de emitir un juicio propio, de dar soluciones asequibles a diversos problemas del entorno. La Universidad tiene actualmente una gran responsabilidad al preparar a los profesionistas que muy pronto serán quienes tomen las decisiones del país; por este motivo, la formación que se les brinde dentro de la misma tiene forzosamente que ser integral y excelente.

Como institución social, las universidades deben cuidar el nivel académico y formativo que ofrecen, el pedagogo como especialista del deber ser del proceso educativo puede incidir en la determinación de parámetros de calidad y la forma de reconsiderarlos.

Es necesario que las instituciones de educación superior establezcan medios de "control de calidad" en la educación. Para ello el más común ha sido desde hace mucho la evaluación.

Siendo la evaluación ese medio, es necesario revisar lo que se entiende por evaluación docente.

¿QUÉ ES LA EVALUACIÓN DOCENTE?

Se han manejado, a través de los años, diferentes definiciones de evaluación, pero "en la mayoría de los casos encontramos

que existe una continuidad lineal en la manera en que la abordan los distintos autores”¹. Si bien existen diferencias entre las definiciones, la concepción había sido la misma hasta hace poco, dicha concepción identifica a la evaluación con una medición.

Argumenta Gimeno Sacristán que es difícil llegar a una definición de evaluación, pues para empezar “no es lo mismo evaluar rendimientos en los alumnos, comportamientos en los profesores, calidad en los materiales didácticos o buen funcionamiento de los centros”². Es necesario atender a las características que en los diferentes elementos a evaluar se presentan, concretamente aquí nos referiremos a la evaluación respecto del trabajo de los profesores.

Por otra parte la manera como se ha considerado a la evaluación, ha sido según la evolución de las propias instituciones de educación.

En los primeros tiempos la evaluación era concebida como mero instrumento de selección. Esto en la sociedad actual sigue repercutiendo en gran medida, marcando una posición para cada persona según el resultado obtenido. Por medio de la acción evaluativa, se determina quiénes han aprobado y se les confiere un status diferente, desafortunadamente éste no es siempre bien merecido.

En algunos sistemas se impulsó la competitividad por la demostración escrita de lo que se sabe. Esta influencia todavía está vigente en varias instituciones de nuestro país. Se manifiesta en un afán por evaluar de manera escrita todo conocimiento, “Ante todo debe quedar una constancia escrita”, pero no todas las instituciones siguen rigiéndose bajo esta concepción de evaluación. Afortunadamente este concepto ha evolucionado o dicho de otro modo las instituciones empiezan a entender el verdadero sentido de la evaluación.

En la historia de la evaluación hubo un momento en el que se tuvo una gran preocupación por realizar una evaluación objetiva. Esta preocupación llevó a la evaluación a caer en la

exageración de la supuesta objetividad, en la medición de resultados; Ésta es una tradición positivista, que como afirma Díaz Barriga, sólo reconoce como científico lo que puede ser verificable, restringe el conocimiento al estudio de lo que se puede observar y manipular. Con este sentido la evaluación se reduce a aquello que se puede medir objetivamente por medio de pruebas preestablecidas y sin tomar en cuenta todas las variables que están a nuestro alcance.

La idea anterior de una evaluación objetiva con la pretensión de hacer una Pedagogía más científica, precisando objetivos e instrumentando procedimientos de evaluación proporcionaron a la educación una orientación que la alejaba de atender a los individuos concretos que tienen una idiosincrasia propia y abordan complejas situaciones no fáciles de concretar en objetivos muy delimitados³.

Hoy la concepción de evaluación está cambiando, empieza a entenderse como un proceso de retroinformación para un mejoramiento del desempeño profesional.

Desde el punto de vista del pedagogo la evaluación es un proceso continuo, pues debe llevarse a cabo antes, durante y después de la realización del proceso de enseñanza aprendizaje. Implica el uso de diversos instrumentos cuantitativos y cualitativos; y proporciona la valoración de determinada actividad confrontando con el parámetro de lo esperado.

Concretamente la evaluación del desempeño docente ha de entenderse como una actividad sistemática y continua cuya misión principal es recoger información fidedigna, sobre todos y cada uno de los aspectos de la actividad docente con intención de una mejora profesional del mismo, procurando así elevar la calidad de la enseñanza, a partir de un pronóstico o predicción de las posibilidades del trabajo docente evaluado.

La evaluación no puede limitarse a la medición de algunos aspectos determinados de la actividad de la persona, al contrario, ha de tomar en cuenta todas y cada una de las esferas de la

personalidad humana, las cuales no son precisamente susceptibles de una medición exacta en un aspecto cuantitativo, de aquí que se vea la necesidad de hacer no sólo una medición, sino mas bien una evaluación (cualitativa) del desempeño docente.

Por otra parte, la Pedagogía sugiere que la evaluación verdadera no la constituyen las pruebas “objetivas”, sino que está conformada de un quehacer diario por parte del evaluador, que abarca la observación del trabajo individual de cada uno de los evaluados durante su actividad, de la iniciativa de realización que cada uno muestre, de su nivel de reflexión y análisis, del esfuerzo que en cada uno se observe, etc.

La evaluación basada en pruebas objetivas tiende a medir una parte de lo que el docente realiza, no la resolución de problemas complejos, el pensamiento creativo, u otros aspectos de orden no sólo cognoscitivo y de habilidades, sino de orden afectivo, es decir, las pruebas objetivas miden qué tanto el profesor informó al alumno pero no siempre miden que tanto formó al alumno.

El pedagogo sabe que la evaluación ha dejado de aplicarse con la idea de solamente considerar la comprobación estricta de los aprendizajes de los alumnos y se extiende ahora sobre el papel del docente. Este acontecimiento tiene sentido si tomamos en cuenta que es el profesor quien tiene en sus manos, en gran parte, la tarea de formación de las personas.

Hoy nos planteamos la evaluación desde una perspectiva comprensiva, cuyos objetos son muy variados, con muy diversas metodologías o técnicas de realizarla y al servicio del mejor conocimiento de la realidad y del progreso⁴ no sólo de los alumnos sino también de los profesores.

Lo anterior significa un gran cambio en la perspectiva de la evaluación, y se da la necesidad de responder a una problemática en torno al tema.

Los profesores no están acostumbrados a que se les evalúe.

Tenemos en algunas universidades profesores que han sido docentes casi toda su vida y que casi toda ésta han impartido sus asignaturas “de la mejor manera”. ¿De la mejor manera según quién? Es difícil que los docentes acepten una nueva forma de impartir sus clases, de dar seguimiento al proceso de enseñanza-aprendizaje. Si esto es en cuanto a la metodología es obvio que cuando se les plantea la posibilidad de una evaluación, la vean como un polo opuesto, un polo negativo que sustenta las ideas de represión, selección, sanción y control, en vez de verla como el polo positivo en donde la evaluación se funde en ideas de progreso, de cambio, de aceptación y de reflexión.

Primeramente debemos sensibilizar a los profesores sobre la aceptación de una evaluación en favor de su propia formación docente, es necesario generar un cambio de actitud en los docentes hacia la evaluación en pro de su propio mejoramiento.

La persona nunca termina de aprender pues no está determinada, se encuentra en constante perfeccionamiento. En todas las actividades que realiza el docente como persona, debe ser capaz de aceptar esta verdad. Todo cambio hacia un perfeccionamiento se dará en la medida en que quien se perfecciona quiera hacerlo, de otro modo es realmente difícil. Es indispensable que el profesor quiera aprender, y una vez que esto se dé, el profesor podrá emitir un juicio sobre su quehacer educativo, podrá hacer una autoevaluación de su desempeño.

Es ésta, la autoevaluación, una parte de la evaluación completa que debe hacerse al desempeño docente y la cuál hace mucha falta promover.

¿CÓMO SE PUEDE LLEVAR A CABO UNA EVALUACIÓN?

Siguiendo lo que sustenta Boyer sobre la evaluación, la anterior (autoevaluación) sería la primera de tres fuentes base para la evaluación, seguida de la evaluación de los colegas y la que realizan los estudiantes.

AUTOEVALUACIÓN

Para la autoevaluación es apropiado pedir, periódicamente a los profesores, que preparen un informe sobre su desempeño docente, que incluya una revisión de los objetivos de manera que pueda analizarse hasta que punto se han conseguido; de los procedimientos o metodología empleada, así como de los materiales de enseñanza e instrumentos de evaluación; y un resumen de los contenidos. Esto es con respecto a la asignatura impartida, pero tomando en cuenta la formación integral que las universidades deben promover, es conveniente incluir en el informe la descripción general, que de manera personal hace el profesor, de su propio desempeño tanto académico como actitudinal.

Adicionalmente el docente puede, y esto sería muy fructífero, discutir de manera más informal, en una charla con el coordinador u otros profesores, las “pérdidas y ganancias” del curso, es decir, los obstáculos y facilidades que se presentaron en el salón de clases, y hacer un análisis de qué y cómo puede mejorar.

EVALUACIÓN DE LOS COLEGAS.

Para realizar dicha evaluación los profesores podrían trabajar conjuntamente estableciendo los criterios de lo que constituye una enseñanza de calidad, podrían además promoverse la entrada y salida libres a los salones de clase para que observaran a sus colegas y discutieran sus propias técnicas de enseñanza, esta es una idea algo lejana de la realidad de algunas universidades, sobre todo si tomamos en cuenta que muchos de los profesores no se dedican exclusivamente a la actividad docente, lo cual es muy bueno, pero precisamente por ello el tiempo que en ocasiones destinan a la universidad es limitado, lo cual no les permitiría hacer un “Círculo de Enseñanza” en donde los integrantes observen las clases de otros, juntos discutan los hechos que ocurren en la misma y den propuestas de mejora. Es

necesario destacar que no solo es cuestión de tiempo sino también de convencimiento, la realidad es que no estamos acostumbrados a que cuestionen nuestra forma de impartir clase pero si recordamos que el ser humano no es perfecto y que siempre puede mejorar, habrá que pensar que el negarse a aceptarlo iría en contra de la propia naturaleza. Es cuestión, como se decía antes, de cambiar de mentalidad y de que ese cuestionamiento siempre se haga con miras a una mejora profesional.

Sin embargo no podemos limitar este tipo de evaluación a los compañeros profesores sino que es aquí donde interviene el trabajo del coordinador, y no como mero trámite. No interesa aquí el acto administrativo del control burocrático del cumplimiento de normas, se entiende de forma más viva, más procesual, mucho más humana que la simple verificación de la corrección o incorrección de un procedimiento administrativo.⁵

Con lo anterior no se pretende restar importancia a los procedimientos administrativos, el cumplimiento de normas y mucho menos a los principios rectores de la institución educativa. Por el contrario, precisamente porque la evaluación docente debe tomar en cuenta dichos principios ha de entenderse como un proceso integral. En este proceso la filosofía, misión y objetivos de la institución son el hilo conductor de la misma evaluación. Cualquier actividad humana se encuentra siempre regulada por una serie principios que permiten la convivencia entre las personas. Las instituciones educativas son muestra de ello y por lo tanto cualquier actividad al interior de las mismas deberá someterse a sus principios rectores. La Coordinación partiendo de esta consideración ha de diseñar instrumentos que contemplen de manera armónica tanto los elementos que se requieren para una evaluación integral, como los lineamientos establecidos por la propia institución.

Siguiendo a este autor podemos afirmar que la evaluación que el coordinador haga respecto del desempeño del profesor

es un referente fundamental del funcionamiento participativo de la vida de la universidad, del trabajo en equipo como una forma de entender hoy día la actividad docente y del concepto de calidad como una reivindicación social de los usuarios del servicio que presta la universidad.

a) Participación

Como participación se hace referencia a la toma de decisiones sobre aspectos importantes del proceso educativo en la institución, pero el proceso participativo en la toma de decisiones lleva consigo, para que éste sea eficaz, ciertas dosis de control, enfatiza Álvarez. Es obvio que son algunas y no todas las decisiones en las que los docentes pueden y deben intervenir. Esas en las que pueden intervenir no son menos importantes que las otras, es pues el profesor un agente vital en la toma de decisiones de una institución.

El docente debe involucrarse con la institución y sentirse parte de ella, una de las acciones que nos permite ir logrando lo anterior es la realización, semestre con semestre, de reuniones de profesores por, área, por grupos, por semestres etc. Debido a que es ahí donde en repetidas ocasiones se toman decisiones importantes que competen a todos los docentes; además de estas reuniones los profesores participan con la institución en la medida que asisten a entrevistas con los coordinadores, a actividades extracurriculares organizadas por la escuela o facultad, y son puntuales en la entrega de reportes, informes, calificaciones etc.

La convivencia de profesor y coordinador es un medio muy valioso para conocer, ayudar y evaluar al docente. Es necesario que se dé ese acercamiento, aunque a veces sea un poco difícil.

b) Trabajo en equipo

Es preciso darse cuenta de la importancia del trabajo en

equipo para integrar de forma participativa a todos los miembros en un proyecto compartido⁶. Es éste, el trabajo en equipo otro referente en el cual se puede apoyar la Coordinación para hacer la evaluación a los docentes.

Para fines del presente haremos alusión al concepto de Álvarez sobre el trabajo en equipo como una forma de llevar a cabo ciertas tareas dentro de una unidad operativa compuesta de tres a siete miembros que persiguen objetivos de carácter técnico profesional.

Esta forma de trabajo bien la pueden constituir las áreas de la carrera, así en una escuela o facultad podríamos tener el equipo de Filosofía, el equipo de Didáctica, el de Psicología, el de Sociología, el de Administración, etc., todos bajo un liderazgo integrador que sea capaz de interesar a cada miembro en el trabajo a realizar y en el control de los resultados del trabajo común, este liderazgo podrían ejercerlo los coordinadores de área en conjunto con la Coordinación Académica, de quien dependen estos últimos.

Para la mayoría, el trabajo en equipo es una forma de obtener buenos resultados, desgraciadamente, esta idea se queda en “teoría” y la realidad es que a lo más que se llega es a tomar una decisión en conjunto y luego... cada quien por su lado, de manera individual, pone sus propios medios para conseguir el objetivo y la retroinformación que podría enriquecer el trabajo pocas veces se da. No siempre existe la iniciativa y el compromiso de dar seguimiento y establecer un control de las decisiones que en “equipo” se han tomado; esto es muy grave pues si los miembros del equipo ven que este tipo de trabajo les implica tiempo, esfuerzo, trabajo etc. y luego no ven que lo anterior se refleje en resultados gratificantes, el desgano y escepticismo no les permitirá continuar.

c) Calidad

Sobre la cuestión de calidad, también la Coordinación, en su evaluación del desempeño docente ha de cuestionarse. Calidad

en educación hace referencia a la consecución de los objetivos propuestos, la satisfacción de los usuarios, al clima escolar que potencia y facilita el aprendizaje, a la eficacia y motivación por el logro del profesorado. Todas las investigaciones sobre calidad hacen referencia explícita al proceso de supervisión y control como elemento básico⁷.

En los indicadores que propugna la OCDE (1991)* y que hoy día son referencia obligada en todos los estudios sobre escuelas eficaces, se encuentran:

* El papel vital de los profesores, relativo a la consecución de buenos aspirantes, su preparación tanto inicial como permanente y la motivación.

* Los resultados y la evaluación.

Estas dos de cuatro áreas que la OCDE propone nos confirman que la preocupación, por evaluar el desempeño docente con miras a un adelanto profesional, es necesaria.

Entre la calidad de la educación y el papel de los docentes existe estrecha relación pues en su quehacer diario el docente promueve o no la educación de calidad.

Son estos tres aspectos (Participación, Trabajo en equipo y Calidad) relevantes en la evaluación que la Coordinación haga del profesor; hay mucho por hacer a este respecto y son varios los instrumentos de los que nos podemos valer para emitir una valoración del desempeño docente. Entre estos instrumentos podemos citar los informes de actividad profesional que para la Memoria Anual de la Universidad cada profesor entrega al semestre, en dónde se refleja la investigación realizada en ese periodo y así como la formación y experiencia adquiridas; las autoevaluaciones escritas que, de cada asignatura, entrega el docente; las entrevistas que el Coordinador Académico realice con cada docente, en la cual pueden tratarse desde aspectos únicamente académicos hasta cuestiones más de estilo personal de docencia; el control de asistencia a reuniones académicas que refleja el interés y compromiso que cada profesor tiene

hacia la institución; y los reportes de asistencia que otros Departamentos nos proporcionan y en donde se refleja el cumplimiento en asistencia y puntualidad de cada profesor.

EVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS

Finalmente los alumnos también tienen una función, y muy importante, que realizar, su apreciación del desempeño docente, oral o escrita, es una fuente importante para el conjunto que significa “evaluación docente”.

La cooperación de los estudiantes, igual que la de los coordinadores, en el proceso de evaluación debe atenderse con cuidado; pues en ocasiones, y es muy normal por nuestra propia naturaleza, las personas dejamos desbordar nuestra afectividad y emitimos juicios más emotivos que racionales; por ello es necesario que la evaluación escrita que el alumno pueda hacer del profesor, a través de algunas pruebas psicológicas, gire en torno a elementos inmanipulables, es decir, en torno a aspectos en los que no pueden intervenir los sentimientos de quien evalúa.

Es necesaria la objetividad pues en repetidas ocasiones puede prestarse a que el alumno manifieste sus emociones personales hacia el profesor en la evaluación cegándolo e impidiéndole emitir con veracidad un juicio sobre el quehacer docente de un determinado profesor.

CONCLUSIÓN

A partir de todo lo anterior podemos afirmar que existen innumerables instrumentos, materiales, formas, métodos etc. de evaluación y que todos ellos pueden y deben usarse con objeto de no reducir la evaluación de un docente a la simple calificación que un solo “instrumento” ha arrojado, existen muchas variables a nuestro alcance que las más de las veces dejamos de lado.

Es necesario identificar a la evaluación con una valoración

integral cuyo objetivo debe ser siempre el perfeccionamiento del sujeto evaluado.

Hay mucho por hacer todavía en evaluación y ante este mundo de “control de calidad “ la evaluación es una herramienta que nos lleva a avanzar.

La evaluación es pues un medio que el pedagogo usa para detectar aquellos aspectos en los que cada docente ha de mejorar, y de los cuales debe partir para, con base en todos sus conocimientos filosóficos, didácticos, psicológicos, sociológicos, logotécnicos y hasta empresariales, sugerir planes de acción que repercutan en una mejora profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 DÍAZ BARRIGA, Angel; Didáctica y curriculum, p 147
- 2 SACRISTÁN, Gimeno; El curriculum: una reflexión sobre la práctica, p.237
3. Ibidem p. 342
- 4 Ibidem p. 339
- 5 ÁLVAREZ, Manuel, et al; La evaluación del profesorado y los equipos de trabajo, P. 20
- 6 Ibidem, p. 21
- 7 Ibidem, p. 22

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ Manuel, LÓPEZ Juan. La evaluación del profesorado y de los equipos docentes. Síntesis Educación, España 1999.
- BOYER Eenest. Una propuesta para la educación superior del futuro. FCE, México 1997.
- DÍAZ BARRIGA Ángel. Didáctica y curriculum; Paidós Educador, 1997
- SACRISTÁN Gimeno. El curriculum: una reflexión sobre la práctica; Morata, 1998.

* OCDE, (1991): Escuelas y Calidad de Enseñanza. Informe Internacional. Paidós - MEC. Madrid

FORMACIÓN DOCENTE EN ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Elvia Marveya Villalobos Torres

INTRODUCCIÓN:

ESTE ARTÍCULO BUSCA ARGUMENTAR POR QUÉ ES NECESARIO FORMAR DOCENTES en estrategias de aprendizaje, así como plantear el marco teórico en que se fundamenta. Asimismo propone cómo formar docentes que puedan desarrollar en los estudiantes las habilidades propias y necesarias para aprender a aprender.

¿POR QUÉ FORMAR A LOS DOCENTES EN ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE?

El interés de formar a los docentes en este campo no es nuevo. Ya desde la antigüedad estaba presente este interés. Al final de los sesenta y principios de los setenta la propia UNESCO recomendaba por medio de Edgar FAURE el marco teórico de las reformas educativas; una enseñanza que permitiera al discente ser educado en la tríada del: “aprender a aprender”, “aprender a hacer” y “aprender a ser”. En la década de los noventa (1996) el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI presidida por Jacques DELORS¹ y catorce colaboradores presenta lo que deben ser los cuatro pilares de la educación: “aprender a ser”; “aprender a conocer”, “aprender a hacer”, “aprender a vivir juntos” .

El énfasis se centra en el “aprender a aprender” porque no está inscrito de manera explícita en los programas de estudio y por lo tanto no se forma al docente en enseñar a aprender.

Es necesario insistir en la formación de estrategias de aprendizaje en cualquiera de los niveles de nuestro sistema educativo, deben ser incluidas como parte de la preparación de los discentes y asimismo en los programas de formación docente.

Esta deficiencia se debe también al desconocimiento y a la falta de entrenamiento por parte del discente en la utilización

de estrategias de aprendizaje. En ningún nivel educativo parece ‘haber tiempo’ para enseñar a los discentes ‘modos’ de enfrentarse al estudio. En clase se explican los contenidos educativos pero el discente ha de ser autodidacta en aspectos tan fundamentales como: encontrar las ideas de un texto, hacer esquemas y resúmenes, organizar el tiempo de estudio y un largo etcétera². Es necesario establecer el justo medio para aprender estrategias para aprender y aprender el contenido de la materia y así lograr un nivel de comprensión.

El dilema con el cual se enfrenta el discente es que los contenidos educativos inscritos en los programas de estudio tienen que ser aprendidos y su problema se centra en cómo aprenderlos.

“Parece haber acuerdo entre los profesores e investigadores a la hora de señalar que los alumnos que acceden a la Universidad presentan carencias importantes en numerosos aspectos relacionados con sus estrategias de aprendizaje (cfr., Chipman y Segal, 1985; González-Simancas, 1973; Tourón, 1989), pudiendo afirmarse que no saben estudiar (cfr., Ubieto, 1986, Pintrich y Cols., (1986). Además, algunos estudios ponen de manifiesto la ausencia de mejora en los hábitos y estrategias de estudio de los universitarios conforme avanzan los cursos (Jakoubek y Swenson, 1993), e, incluso, el empeoramiento de las mismas de curso en curso (Gow y Kember, 1990).³

Con base en diversos estudios realizados, preocupa que la mayor parte de los discentes no parecen identificar a los profesores como potenciales orientadores en el ámbito de las estrategias de aprendizaje⁴. Es muy simplista e inmadura la queja por parte de los estudiantes: “no estudio porque no me han enseñado”.

La investigación psicopedagógica ha demostrado que el proceso de aprendizaje es eminentemente individual, personal, cada quien aprende de alguna forma y esta forma de aprender se convierte en una más de nuestras características personales. El

aprendizaje es personal y tiene sus propias estrategias, y en cada persona será preponderante el canal auditivo, visual o kinestésico, que exigen al docente presentar recursos didácticos de orden visual auditivo, gráfico para motivar los diversos canales y estilos de aprendizaje de los estudiantes.

En un orden metacognitivo⁵ el docente 'sabe que sabe' pero requiere de un perfeccionamiento docente para que de manera consciente pueda expresar a sus estudiantes el 'cómo sabe lo que conoce' y de esta forma como experto y de forma intencionada enseñe a sus aprendices a explicar el 'cómo saben lo que conocen o aprenden' y con ello inducir de forma consciente a reconocer e identificar sus propias estrategias de aprendizaje.⁶

Es innegable la conveniencia de enseñar a los estudiantes cómo aprender, en lugar de dejar a la intuición el desarrollo de estas habilidades.

La sola posición intuitiva en los 'modos de aprender' no es suficiente, saber cómo aprender es fundamental para facilitarlo a los estudiantes. Es fundamental reforzar la tendencia natural para aprender.

Es relevante considerar que las estrategias de aprendizaje son el fundamento de las técnicas de trabajo intelectual y son muchos los docentes y discentes que las desconocen.

Otro argumento está dado por la llamada 'sociedad del conocimiento',⁷ por la evolución de la sociedad y la del propio conocimiento acumulado que plantea nuevas necesidades y matiza en parte la definición de los propósitos educativos de nuestro tiempo.

Los objetivos de la educación de hoy se centran en los procesos, más que en los resultados mismos, hoy importa más la formación de habilidades intelectuales que el dominio de alguna área del conocimiento, hoy el papel protagónico lo tiene el estudiante y su propio proceso de aprendizaje. Con el desarrollo del software, la computadora acumula una gran cantidad de información y por ende lo fundamental para el usuario -docen-

te o discente- es el manejo de las habilidades que permitan usar esa información para solucionar problemas, analizar, crear, cuestionar. No basta ya con poseer la información y repetirla. El desarrollo de las habilidades intelectuales se sobrepone en la actualidad al saber enciclopédico de otros tiempos. La intención no se reduce a crear estrategias incultas ni mucho menos el minusvaluar los resultados, como siempre el justo medio debe imperar.

“En clase el alumno rara vez interviene para preguntar al profesor, quien a su vez pocas veces solicita la opinión del alumno o inicia un debate. La causa de ello está en el predominio el modelo de enseñanza llamado por Fisher (1990) ‘modelo de transmisión’, en el que el profesor, es quien tiene las ideas, comunica la información al alumno, que debe reproducirla lo más fielmente posible. La mayor parte de las veces lo apretado del programa no deja tiempo para detenerse en detalles o discusiones.

Además, lo que dificulta el diálogo no es solamente la forma de transmitir la información -método expositivo- sino también el contexto; cuanto más numerosa sea la clase más disminuyen las posibilidades de participación y más aumenta el nivel de cohibición de los alumnos”.⁸

La función docente hoy no se inscribe en la transmisión, enseñanza o en la actualización de conocimientos; el papel docente hoy es entrenador de habilidades intelectuales con base en estrategias de aprendizaje que propicien soluciones para que los discentes sean capaces de simplificar la información de que disponen, de generar propuestas innovativas con base en un aprendizaje para el cambio, para la mejora y el perfeccionamiento de la persona de que aprendan a convivir con la diferencia y ante todo sean personas con comportamientos éticos y con actitudes positivas, favorables, propositivas y resolutivas.

Una justificación más es que nuestro sistema educativo mexicano no forma personas autodidactas con independencia y au-

tosuficiencia, y así algunos llegan hasta posgrado como ‘analfabetas funcionales’.⁹

Con base en lo anterior, es conveniente preparar a los discentes en estrategias de aprendizaje y por lo tanto es necesario formar a los docentes en estas técnicas.

MODELOS CURRICULARES

La intención de este segundo aspecto es fundamentar la estrategia de aprendizaje:

El aprendizaje se analiza desde el punto de vista psicológico, sociológico, y como un proceso interno de la persona a partir de sus manifestaciones externas. Para Ausubel (1969) el aprendizaje es la interiorización de pautas de conducta mediante la transformación de la estructura cognitiva, entendida ésta como “el conjunto de hechos, definiciones, proposiciones, concepto, almacenada (...) de una manera organizada, estable y clara”.¹⁰

Entender el proceso de aprendizaje es considerar el proceso cognitivo que realiza la inteligencia así como sus bases neurofisiológicas, la percepción, la atención y la memoria. Esta última es fundamental en el proceso de aprendizaje no como memoria ‘mecánica’ que nos permite repetir lo aprendido sino a la memoria lógica que permite comprender lo aprendido. Tampoco nos referimos a la memoria de largo o corto plazo sino a la memoria de trabajo, que es la que nos permite evocar la información que hemos recibido, misma que puede ser cognitiva, afectiva o psicomotora¹¹. El docente debe conocer y aprender a desarrollar en sus discentes estrategias de aprendizaje, con base en estos conceptos fundamentales, porque gracias a la estructura cognitiva personal, somos capaces de organizar en ella la información, pero ello obviamente debe ser enseñado para ser auténticamente capaz de ordenar lo que aprendemos.

Cuando el docente interactúa con el grupo, algunos discentes se enfrentan a un conflicto cognitivo al no saber cómo organi-

zar el conocimiento aprendido en su estructura cognitiva¹² y ésta es la coyuntura que tiene el docente para hacer explícita la estrategia de aprendizaje, entendida ésta como la operación mental que debe hacer el discente. Esta situación plantea la existencia no solamente de un aprendizaje de contenidos educativos sino también de procesos. El estudiante no sólo aprende lo que aprende sino cómo lo aprende.

Hasta aquí, podemos afirmar que lo aprendido es aquello que se interioriza y se integra a la estructura cognitiva o mental en la memoria de trabajo y que los procesos interpretativos son los que dirigen la búsqueda de la información en la estructura cognitiva, la usan y la organizan, así como los procesos de control nos permiten percatarnos de que sabemos algo o lo ignoramos, es obvio que hasta aquí, se abre toda una multiplicidad de acciones educativas posibles en la docencia.

Lo esencial que debe cuestionarse el docente es: ¿cómo lograr que la nueva información que debe aprender el discente, se integre a su estructura cognitiva y alcance la memoria de trabajo? La respuesta es: mediante el aprendizaje significativo. Cuando lo aprendido por el discente tiene o se le da un significado personal, facilita su incorporación a su estructura cognitiva y a la memoria de trabajo que con sólo evocar la significatividad otorgada a lo aprendido, se acordará y podrá trabajar con base en un proceso de aprendizaje significativo, porque en un primer momento gracias a la “percepción” fue capaz de realizar el proceso de “recepción”, al desarrollar la atención fue capaz de “integrar”; al desarrollar la atención fue capaz de “integrar” y al desarrollar la “memoria de trabajo” está en posibilidad de realizar el proceso de “expresión”. De lo contrario, los problemas de aprendizaje se presentarán en la incapacidad de “recepción”, de “integración” a la estructura cognitiva o será incapaz de lograr la “expresión” oral o escrita de lo supuestamente aprendido. En esencia, la asimilación es “hacer mío lo aprendido”.

¿CÓMO PUEDE EL DOCENTE HACER QUE SUS DISCENTES APRENDAN SIGNIFICATIVAMENTE?

Los modelos curriculares y corrientes didácticas¹³ que predominaron en la década de los noventa están orientados al logro de aprendizajes significativos.

Para responder a la pregunta, ciertamente que la respuesta - entre muchas otras acciones educativas- es el objeto de estudio de este artículo: desarrollar en ellos estrategias de aprendizaje.

Monereo¹⁴ define las estrategias de aprendizaje como el conjunto de operaciones mentales que se realizan para recibir, procesar, integrar, expresar, así como controlar su propio proceso de atender, aprender y pensar. En esencia, es la habilidad que se realiza con destreza para revisar nuestras reflexiones y aplicar conscientemente estrategias para controlar nuestras reflexiones, es la clave del enseñar y del pensar. La idea de enseñar a pensar está presente desde Platón así como mejorar el proceso de pensar ha sido un objetivo primordial de la educación.

Las estrategias de aprendizaje son unas y las estrategias de enseñanza son otras, las primeras van orientadas a la formación de personas pensantes, críticas, solucionadoras de problemas, para lo cual es vital el aprender a aprender. Se aprende sobre todo, para ensanchar el horizonte intelectual, elevar el nivel cultural, gozar de lo aprendido. Cuando una potencia encuentra su objeto propio el resultado es el gozo. El objeto propio del intelecto es el saber verdadero.

METODOLOGÍA PARA FORMAR A LOS DOCENTES EN ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Dos caminos pueden ser factibles para la formación docente en estrategias de aprendizaje:

I. ENFOQUE DE RELACIÓN: mediante este enfoque el docente utiliza las estrategias en su salón de clase, según el desarrollo del propio trabajo y con un contenido educativo específico.

co del currículo, apoyado y guiado por un docente y con base en el desarrollo de su función docente, pueda ser retroinformado.¹⁵

II. ENFOQUE DIRECTO: Preparar docentes que se dediquen en forma exclusiva a desarrollar estrategias de aprendizaje sin un contenido específico, el objetivo sería formar docentes para impartir cursos de perfeccionamiento sobre estrategias de aprendizaje. El docente se formaría sobre cómo aprender para enseñar después a sus discentes estas habilidades, porque el “aprender a aprender” forma parte del desarrollo del pensamiento estratégico, indispensable en la solución de problemas. El “saber”, sin este pensamiento estratégico, es de poca ayuda. Finalmente se resumen en una la metodología. De nueva cuenta, debe imperar el justo medio para evitar: “un sabedor sin contenido”.

Un buen docente debe preocuparse de ayudar al discente a desarrollar al máximo sus posibilidades de todo orden, mucho más que de “llenarle” de ideas elaboradas. Más vale una cabeza bien formada que bien llena, como lo afirmó Montaigne.

CONCLUSIONES

- Un profesor siempre tiene que relacionar lo que enseña con la vida cotidiana.
- Posesionarse o entender o comprender lo externo. 1o. de manera discursiva analizando, observando o 2o. intuitiva que se da en sí misma.
- Entender el significado del concepto.
- Evitar la improvisación, las estrategias de aprendizaje requieren de un proceso de elaboración, para ayudar a los estudiantes.
- Respetar el estilo de aprendizaje personal de cada uno de nuestros estudiantes.
- Tener un conocimiento claro de la materia para orientar a los estudiantes en la formulación de sus propias estrategias de aprendizaje.

- Comprometer a los estudiantes a realizar un esfuerzo para aprender a aprender.
- Compromiso y rectitud con la tarea docente que exige el logro de aprendizajes significativos.
- Investigar nuevas estrategias de aprendizaje a partir de la propia práctica docente y difundirlas.
- El docente está exigido de cumplir coherentemente el compromiso con la verdad, dando testimonio de vida, hoy es insuficiente el sólo predicar
- La formación docente debe estar centrada de manera fundamental en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes. El objeto de estudio de la docencia es cómo lograr aprendizajes significativos y por ende el docente debe preparar su proceso de enseñanza.
- El docente debe estar consciente de “cómo aprenden sus estudiantes”, además de comprender que el proceso de aprendizaje es eminentemente individual con demasiadas influencias de orden ambiental y del papel que hoy juegan las emociones en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Lo aprendido significativamente es aquello que se interioriza y se integra a la estructura cognitiva de la persona del estudiante y se convierte en vida.
- Estar consciente de la necesidad de promover todos los canales sensoriales del aprendizaje, (a través de todos los sentidos). El aprendizaje empieza en lo sensorial pero no se queda ahí. El verdadero aprendizaje se realiza en el intelecto, en el aprendizaje por abstracción.
- Desarrollar un pensamiento divergente, es decir creativo, innovador con carácter propositivo para atender a lo cambiante y un pensamiento convergente que ayude a permanecer en la esencia que no cambia.
- Aprovechar la asesoría académica para contribuir a la mejora del estudio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

¹ DELORS., *La educación encierra un tesoro*, Santillana, Ediciones UNESCO., Madrid., 1996., 318 p.

² cfr., apud., ROCES MONTERO, Cristina., “Las estrategias de aprendizaje como contenido de la orientación académica universitaria” in., *Docencia y formación.*, 515-531 p.

³ *ibidem.*, p.515

⁴ *ibidem.*, p.522

⁵ La metacognición es una estrategia de aprendizaje, introducida por Flavell en 1976, para describir el proceso de reflexión sobre la reflexión.

⁶ Para ampliar la información acerca del aprendizaje consciente, se puede consultar la obra:

LANGER, Elden., *El poder del aprendizaje consciente.*, Gedesa., España., 1999., 142 p.

⁷ Para profundizar en esta nueva concepción, se puede consultar la obra de DIDRIKSSON, Axel., *La Universidad de la Innovación.*, UNESCO., Instituto para la Educación Superior en América Latina y el Caribe., Marzo de 2000., 134 p.

⁸ ROCES MONTERO, C., *op.cit.*, p.578

⁹ Personas que tienen dificultades para comprender lo que leen, para descubrir y registrar los puntos esenciales de sus lecturas, para sintetizar y relacionar un punto importante con otro, además de vivir atemorizados por la evaluación.

¹⁰ vid: POZO, J. I., *Teorías cognitivas del aprendizaje.*, Morata., Madrid., 1994., 288 p.

¹¹ El aprendizaje significativo es de orden cognitivo, afectivo y psicomotor, es decir, debe tomar en cuenta estas tres áreas de desarrollo.

¹² La estructura cognitiva o mental de cada uno es definitivamente individual y única, las experiencias y la forma de interpretarlas e interiorizarlas tienen un carácter singular de originalidad.

¹³ Entre los modelos curriculares están el Service Learning que es el aprendizaje basado en la experiencia y el servicio en escenarios profesionales; Enseñanza basada en competencias profesionales y formativas; Aprendizaje basado en la solución de problemas y método de casos; Formación profesional en talleres y laboratorios basado en el Método de Proyectos; Enseñanza basada en las nuevas tecnologías de la comunicación; Enseñanza tutorial; todos los anteriores modelos están fundamentados en el currículo orientado al desarrollo humano integral, así como a la reflexión. Y entre las corrientes de la década de los noventa el Constructivismo; la Didáctica Crítica y la corriente Humanista.

¹⁴ Para ampliar la información de las estrategias de aprendizaje se puede consultar;

MONEREO, C. (comp.) Enseñar a pensar a través del curriculum escolar., Casals., Barcelona., 1991., 216 p.

MONEREO, C. et.al., Profesores y alumnos estratégicos., Pascal., España., 1993., 214 p.

MONEREO, C. (coord.) Estrategias de enseñanza y de aprendizaje., Graó., Barcelona., 1998., 191 p., 1997; 126 p.

GALLEGO, J., Las estrategias cognitivas en el aula., Ed. Escuela Española.,

¹⁵ Para lograr una auténtica retroinformación, ésta descriptiva y no evaluativa; específica y no general; tomar en cuenta las necesidades del receptor; ser oportuna; debe ser pedida implícita o explícitamente y no impuesta; retroinformar de lo que se puede cambiar, debe verificarse.

BIBLIOGRAFÍA

1.- DELORS, J. La educación encierra un tesoro., Santillana., Madrid., 1996., 318 p.

2.- GONZÁLEZ-SIMANCAS, J. L. (Homenaje), Docencia y formación., EUNSA., Pamplona., 1998., 531 p.

3.- LANGER, Ellen, El poder del aprendizaje consciente., Gedisa, Barcelona., 1999., 142p.

4.- MONEREO, C. (Comp.), Enseñar a pensar a través del curriculum escolar., Casals., Barcelona., 1991., 216p.

5.- MONEREO, C. et al, Profesores y alumnos estratégicos, Pascal., Madrid., 1993., 214p.

6.- MONEREO, C., (coord) et al., Estrategias de enseñanza y aprendizaje, Graó., Barcelona., 1998., 191p.

7.- POZO, J. I., Teorías cognitivas del aprendizaje., Morata., Madrid., 1994., 286p.

UN ARTE Y UNA CONQUISTA: EL GOBIERNO DE CLASE

Lic. Mónica A. Villarreal García

SIN DUDA ALGUNA TODOS HEMOS TENIDO BUENOS Y MALOS MAESTROS, PERO siempre hemos tenido alguno del cual siempre esperábamos el momento de su clase, la disfrutábamos minuto a minuto y nunca queríamos que se acabara, queríamos más y en el momento que daba término el curso sentíamos la nostalgia que nos dejaría un ser que siempre vivirá con nosotros, que logró trascender y dejar una huella profunda.

Es muy difícil explicar el porque se da esto, pero me parece que este tipo de personas logran conquistar y a la vez hacen un arte de lo que se puede llamar: gobierno de clase.

El gobierno de clase se puede definir como la dirección de una clase, una sesión, un curso, etc., el control efectivo que el pedagogo debe lograr haciendo que sus educandos se interesen en su clase y por tanto se cree y se mantenga una atmósfera cálida, un ambiente armónico que invite al trabajo y a la reflexión profunda.

Esto se puede dar en cualquiera de los ámbitos donde el pedagogo imparta una clase, puede ser en la empresa impartiendo un curso de capacitación, en la escuela, en el ámbito de la comunidad o la familia impartiendo algún curso o conferencia.

La clase es el espacio real donde se lleva a cabo el proceso enseñanza - aprendizaje. "Es en donde se manifiesta el acto pedagógico en sus diversas formas de concreción".¹

Y es ahí donde el pedagogo empieza a ayudar al educando a desarrollar todas sus potencialidades y lo guía a descubrir lo que puede llegar a ser.

El éxito del gobierno de clase se puede ubicar en dos grandes rubros:

- I. Autoridad
- II. Control de grupo

I. AUTORIDAD

Se entiende como autoridad aquella que se reconoce, la cual se puede lograr a través de:

1.- Competencia profesional

El pedagogo debe:

Conocer e interesarse de una manera profunda por sus educandos ya que es por quien y para quien trabaja. “Enseñar no sólo es proporcionar información, sino ayudar a aprender, y para ello el docente debe tener un buen conocimiento de sus alumnos: cuáles son sus ideas previas, que son capaces de aprender en un momento determinado, su estilo de aprendizaje, los motivos intrínsecos y extrínsecos que los desaniman o desalientan, sus hábitos de trabajo, las actitudes y valores que manifiestan frente al estudio....”²

Saber plantear los objetivos educativos que se quieren alcanzar, hacia dónde se quiere llegar. Debe saber plantearlos abarcando las tres áreas de aprendizaje: cognoscitiva, afectiva y psicomotriz, así como adecuarlos al educando. Debe estar consciente de que quiere abarcar desde el punto de vista visible, pero también debe de ser consciente de la intencionalidad que persigue y que no se ve, lo que constituye la parte invisible. Sabiendo esto nunca perderá la dirección hacia la que quiere llegar. Esto servirá de guía para la selección de contenidos educativos y de actividades de aprendizaje.

Debe dominar su materia y saber elegir el contenido educativo que va a transmitir. Según Martha Casarini, el contenido debe ser:

a) Pertinente.- adecuado a las necesidades y exigencias de los educandos

b) Consecuente.- debe ser estructurado, organizado y equilibrado. Debe tener una estructura lógica adecuada a la estructura psicológica de los educandos. De tal manera que se tenga una claridad y orden en los temas que se van a tratar.

c) Adaptable.- a los cambios y a la utilidad que se le pueda dar.

Adecuar las estrategias didácticas a cada educando y a los objetivos que se pretenden lograr. Asimismo debe de saber transmitir sus conocimientos de una forma efectiva a sus educandos. En otras palabras debe saber organizar secuencialmente la acción en orden a conseguir los fines previstos que evidentemente se estiman como valiosos.

En cuanto a los recursos didácticos debe conocer sus características, saber efectuar una selección adecuada, saber elaborarlo y saber utilizarlo. De esta forma el recurso facilitará el aprendizaje del alumno.

Es importante contemplar que los recursos son un medio para llegar a un fin y no un fin en si mismos.

Planear y controlar el tiempo en el que se llevará el proceso enseñanza - aprendizaje. Contemplando los tiempos de trabajo y descanso. Pero asimismo debe conocer y respetar el propio proceso de aprendizaje del alumno. Muchas veces hay que saber esperar.

Adecuar el lugar y hacer un ambiente físico agradable que ayude a que el desarrollo de la clase se pueda dar de una forma óptima. Se debe tomar en cuenta: ventilación, iluminación, tamaño, distribución del espacio, mobiliario, la localización de materiales, etc..

Esta es parte de la formación didáctica del pedagogo, el cual debe saber interactuar con todos los elementos didácticos:

Educando - Educador

Objetivos

Contenido

Estrategias didácticas

Recursos

Tiempo

Lugar

Por lo tanto todos los elementos didácticos se deben desarrollar en los momentos didácticos.

Los siete elementos didácticos se deben:

- * Diagnosticar
- * Planear
- * Realizar
- * Evaluar

Es claro que la formación didáctica requiere de una parte teórica y otra práctica. Cabe resaltar que no hay mejor práctica que una teoría bien fundamentada.

“Teoría y práctica son eslabones de un mismo proceso, la teoría se conforma y se modifica a partir de la reflexión de la realidad y la práctica se consolida a partir del marco teórico”.³

2.- AMOR A LOS ALUMNOS

Dentro de la clase se da la interacción entre la personalidad del educando y el pedagogo. De esta interacción se da una relación.

Toda relación humana provoca inevitablemente un tono afectivo que moviliza las emociones y esto puede ayudar a impulsar el aprendizaje.

Por tanto “la fuerte relación que se establece entre el docente y el alumno es la esencia del proceso pedagógico”.⁴

Esta relación debe ser cordial, de respeto y de entrega.

Vicente Benedito habla de la sintonía que se da entre educando y educador lo que significa: “establecer una comunidad con alguien....lo que implica un nivel elevado de comunicación y de recepción del mensaje”.⁵ Es decir, se va más allá de la mera transmisión de los contenidos, se ayuda al alumno a que se forme a través de este punto de encuentro.

Dentro de la clase, el pedagogo comunica su personalidad, da a notar realmente la intencionalidad que persigue. Ante todo debe tener un espíritu de servicio, un interés profundo por sus

educandos con el fin de ayudarlos a construirse como mejores personas.

Es muy difícil definir lo que es el amor por los alumnos, pero se podría decir que es que el pedagogo se entregue a ellos con el afán de guiarlos en su propio proceso de construcción como mejores personas adecuado a su propio nivel de competencia.

3.- COHERENCIA DE VIDA

El pedagogo debe ser plenamente consciente de este punto.

Se debe guardar una unidad en su pensar, actuar y hablar. Estos tres aspectos deben estar dirigidos hacia una misma dirección y así tener una congruencia entre lo que hace, dice y piensa.

Esto se demuestra como una perfecta cohesión y armonía interior que se manifiesta en un modo de ser y actuar constante.

El pedagogo debe ser un ser íntegro y para llegarlo a ser se necesita comprometer consigo mismo y con sus educandos para juntos llegar a trascender y luchar por ser mejores personas.

“Educamos más por lo que somos que por lo que hacemos o decimos, porque la educación es una forma de vida, no sólo una profesión o actividad”.⁶

Este punto es un trabajo de vida.

II. CONTROL DE GRUPO

1.- Integración del grupo

Lograr que el grupo se mantenga interesado, motivado e integrado. Planear y dirigir actividades adecuadas. Lograr que se de la cooperación, es decir, “trabajar juntos para lograr metas compartidas”.⁷

Promover entre los educandos:

- * Ayuda entre unos y otros
- * Influencia positiva en los demás
- * Actitud optimista
- * Aprender a disfrutar cada momento

2.- Ambiente de trabajo y exigencia

El pedagogo debe propiciar dentro de sus clases un ambiente que invite al trabajo y a la reflexión profunda.

Es necesario estimular a los estudiantes a que aprendan a pensar, a reflexionar, a ser críticos y a exigirse a si mismos, conociendo su propio proceso de aprendizaje.

“La función central del docente consiste en orientar y guiar la actividad mental constructiva de sus alumnos a quienes proporcionará una ayuda pedagógica ajustada a su competencia”.⁸

El exigirle al educando lo que puede dar es el reconocerlo como la persona que es. He ahí la importancia de la exigencia.

Por lo tanto se debe ayudar al estudiante a que llegue a ser capaz de ejercer su actividad intelectual y por medio de ella llegar a un conocimiento profundo de la realidad y resolver los problemas que la vida le plantea.

Si esto se logra en la clase, entonces emergerá una disciplina. Se entiende por disciplina el nivel de comportamiento adecuado de los estudiantes, lo que incluye tanto la realización de actividades orientadas a la tarea como la ausencia de comportamientos que distorsionen el funcionamiento del grupo. Esto evidentemente conducirá al aprendizaje.

Podemos decir entonces que la misión de un pedagogo es única. Su valor es incalculable e imperecedero.

Fundamentalmente se puede decir que se debe proporcionar “un ambiente en el que una mente confronte a otra y en que el estudiante descubra presa de su admiración y entusiasmo el poder y la riqueza de su propia inteligencia”⁹, con el fin de construirse como una mejor persona.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

¹ SOUTO, Marta., et al., Corrientes Didácticas Contemporáneas., p.119

² DÍAZ BARRIGA, Frida., et al., Estrategias docentes para un aprendizaje significativo., p.2

³ MORÁN OVIEDO, Porfirio., La docencia como actividad profesional., p.41

⁴ DELORS, Jaques., et al., La educación encierra un tesoro., p.161

⁵ BENEDITO, Vicente., Introducción a la Didáctica. Fundamentación teórica y Diseño Curricular., p.169

⁶ BLANCO, Isauro., Hay más dentro de ti. El Universo de la Inteligencia., p.27

⁷ DÍAZ BARRIGA, Frida., et al., op. cit., p.55

⁸ ibidem., p.2

⁹ MENESES MORALES, Ernesto., Un perfil del maestro universitario., p.11

BIBLIOGRAFÍA

BENEDITO, Vicente., Introducción a la Didáctica. Fundamentación teórica y Diseño Curricular., España., Barcanova.,1987., p.226

BLANCO, Isauro., Hay más dentro de ti. El Universo de la Inteligencia., México., Ger., 1997., p.335

CASARINI, Martha., Teoría y Diseño Curricular., México., Trillas., 1999., p.230

COLL, César., Psicología y currículum., México., Paidós., 1999., p.174

DELORS, Jaques., et al., La educación encierra un tesoro., México., UNESCO.,1997., p.302

DÍAZ BARRIGA, Frida., et al., Estrategias docentes para un aprendizaje significativo., México., McGraw Hill., 1998., p.232

MENESES MORALES, Ernesto., Un perfil de maestro universitario., México., DIDAC., 1978., p. 12

MORÁN OVIEDO, Porfirio., La docencia como actividad profesional., México., Gernika., 1997., p.189

SOUTO, Marta., et al., Corrientes Didácticas Contemporáneas., México., Paidós., 1998., p.167

PEDAGOGÍA Y PSICOLOGÍA: CAMINOS ANÁLOGOS

Itziar Zubillaga Ruenes

EN LA ACTUALIDAD, GRACIAS A LA INVESTIGACIÓN SE HAN DESARROLLADO A conciencia las ciencias humanistas, cuyos campos de estudio y de trabajo se han delimitado y ordenado presentando la opción de profundizar en cada uno de ellos de forma general, o bien a través de las diferentes disciplinas o ciencias en las que se basan.

La Pedagogía y la Psicología han tomado renombre entre la población. Cada una de ellas presenta y ofrece enriquecedoras oportunidades para que la persona las conozca y utilice, de acuerdo a sus necesidades e intereses. Son ciencias independientes, y a la vez se apoyan y complementan proporcionando a la interdisciplinariedad un matiz más pleno.

La Pedagogía se establece y considera como ciencia de la educación, pues posee un método ordenado, delimitado y lo bastante extenso como para tener validez y confiabilidad, de acuerdo a las investigaciones y avances que realiza. Este orden metodológico puede expresarse como arte en el sentido de que la educación se refiere a cada persona en su particular proceso de formarse, así pues, la Pedagogía permite adecuarse a cada ser humano, como persona única e irrepetible, en sus diferencias individuales de sexo, edad, personalidad, y en sus diversos ámbitos de desarrollo evolutivo como son la familia, la comunidad, la escuela, el trabajo y el medio geográfico, por ende, la Pedagogía es capaz de adaptar sus investigaciones a cada ser humano.

Los quehaceres pedagógicos intervienen en donde hay una persona, es decir que cada ser humano, sea quien sea y esté

donde esté, es educable en cada momento y lugar de su proceso evolutivo, desde el nacimiento hasta el momento de su muerte. Un ejemplo de como la ciencia pedagógica tiene un orden y una organización delimitada de lo que se va a perfeccionar, haciéndolo globalmente, pero paso a paso, para que quede afianzado el proceso y de esa forma se mantenga, es como cuando se pretende educar en valores a un adolescente, lo primero es que esté dispuesto a conocer y luego a aprender, para que ponga en práctica esos conocimientos; por lo tanto, se necesita interesarlo en el tema, que conozca cada uno de los valores y que sepa como le influyen a los demás y a él, y más tarde que los aplique en su ámbito social, familiar y escolar para que los asuma como parte de su vida, y en servicio a los demás. Lo anterior es un proceso de enseñanza y aprendizaje, que con orden se logra transmitir.

La Pedagogía, como ciencia de la educación, hace explícita referencia a la conducción, a ese sacar o extraer de un ser humano situaciones o estados de cambio y de movimiento continuo, en donde cada persona se pueda adecuar y guiar en forma positiva. Busca pues, excavar en el interior de cada hombre para lograr que aflore lo que puede enriquecerlo y enriquecer a los demás.

Otro aspecto que interviene en la grandeza del término educación, es la capacidad de disposición, de intencionalidad; es decir, el hecho de que la persona esté presta de forma consciente a actuar, a cambiar, a conocer, a permitir ella misma, adecuarse a sus propias necesidades, familiares, sociales y laborales, con el fin de mejorar constantemente.

El hombre es el único actor dentro del proceso educativo, es decir es exclusivo de los seres humanos. Es por esto que la intencionalidad es la que permite concretar el fin de la educación, buscando perfeccionar en cada individuo sus potencialidades y sus características primordiales, haciendo alusión a la inteligencia, como capacidad de razonamiento, dirigido a dife-

rentes áreas como espacial, musical, verbal, lógico-matemática, etc., (en este punto, la psicología es de gran ayuda, pues es la precursora en investigación de la inteligencia). La voluntad es también una capacidad exclusiva de las personas, es el punto clave del querer ser mejor, es el motor que impulsa, que lleva, que empuja a la persona a hacer las cosas lo mejor posible. Es también la sociabilidad, como característica básica humana, un instrumento fidelísimo para legar en los demás las perfecciones personales y plasmar impresiones que sirvan a otros.

Es entonces que para que lo anterior se lleve a cabo, es necesaria la presencia del educando y del educador; ellos son los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje en cualquier modalidad. En el momento en que el educador muestra o facilita lo que sabe y el educando lo hace suyo, lo aprehende, lo integra a su ser, se da una paradoja, en donde el educador se vuelve educando también, pues aprende también, a través de las experiencias y conocimientos de su educando, y así el proceso educativo, se enriquece continuamente y permanentemente.

La educación es un proceso amplio que se desarrolla en multiplicidad de situaciones y de ámbitos de acuerdo con Víctor García Hoz: "Educación esencial: hace referencia a la perfección de todas las manifestaciones de la naturaleza humana como son intelectual, técnica, estética, moral y religiosa. Educación existencial: se concreta a la capacitación para responder a todas las exigencias de la vida, a su humanización; entre ellas se encuentra la satisfacción biológica y psicológica de seguridad, dignidad y comunicación. Además entran las posibilidades de acción o actividad en el juego, estudio y trabajo; o bien, los factores formativos tanto humanos como técnicos, sin dejar de lado los ámbitos de familia, profesión y amistad. Educación personalizada: es el desarrollo de la persona como principio consistente de actividad, es la realización personal en cuanto ser singular, autónomo y abierto a la trascendencia, a las personas, y a las cosas"¹.

En resumen, la Pedagogía busca constituir y plasmar, es decir perfeccionar, en la medida de lo posible, a cada persona en cuanto a su esencia y en cuanto a sus diferencias individuales, en pocas palabras pretende afinar, corregir, pulir, limar, retocar, y hacer progresar a la persona cuya constitución natural es inacabada, no en cuanto a su esencia, pero si en cuanto a su desarrollo evolutivo, (mismo que la psicología tiene a bien investigar). Esta perfección se une al término de bien, el cual pretende adecuarse a las conveniencias naturales del ser, es decir, a lo que está presente en la persona, por el hecho de serlo, por ejemplo, por naturaleza la persona busca pertenecer a una sociedad, y en ella ser reconocida y aceptada, inquiriendo a través de este círculo conocerse y mejorarse para dejar huella.

En educación, el perfeccionamiento comienza por ser involuntario e inconsciente (en ciertos aspectos), pues si se piensa, un niño menor a siete años, aún no presenta o manifiesta la necesidad de educarse a si mismo (auto educación) o por otros (heteroeducación), por lo tanto es responsabilidad y voluntad de los mayores el educarle, y con el tiempo, ese ser estará dispuesto a formarse por propio razonamiento y decisión.

Cabe aclarar que la educación induce la perfección, sin embargo no toda perfección es educativa, pues hay quienes son expertos en el robo, en la ingestión de alcohol, de drogas, etcétera, y eso los aleja de la perfectibilidad educativa, y más aún, contamina a la educación en su esencia formativa.

Por todo lo anterior, se hace objetivo que los saberes pedagógicos hacen referencia a la extensión del término educación en todos sus ámbitos y complementan sus quehaceres con otras ciencias, entre ellas la psicológica.

La Psicología es una ciencia que se ha desarrollado de manera experimental desde hace siglo y medio, sin embargo no es novedad que la gente desde la más remota antigüedad haya buscado constantes explicaciones de la conducta humana, re-

cordando en la Antigua Grecia a Sócrates como promotor de la mayéutica, para que la persona fuese capaz de razonar y expresar lo que pensaba a través de diversos cuestionamientos realizados por un tercero, o con Aristóteles y el primer libro de psicología “Peri Psiche”.

En sentido estricto, la palabra psicología significa “ciencia de la mente o alma”, pero los psicólogos nunca se han conformado con esta definición, pues piensan que es ambigua y se puede ser interpretado de acuerdo a muchos puntos de vista, y eso hace que pierda validez y confiabilidad. Sin embargo, como primer paso para conceptualizar esta ciencia fue correcto, ya que se desprende de la Filosofía. De manera que nada tiene de sorprendente que las definiciones de la psicología hayan variado considerablemente a lo largo de los años de acuerdo con la orientación teórica de las escuelas psicológicas que se han desarrollado: Funcionalismo, Estructuralismo, Conductismo, Humanismo, Constructivismo, etcétera.

Actualmente para la mayoría de los psicólogos una definición más acertada del término Psicología, es afirmar que es la ciencia dedicada al estudio de la conducta o de los comportamientos y de los procesos mentales del ser humano. Entendiéndose por esta conceptualización que, conducta o comportamiento hacen referencia a los actos o acciones observables de las personas; y procesos mentales se encamina hacia la percepción, atención, concentración, memoria, imaginación, pensamiento, sentimiento y base biológica que sustenta las funciones corporales, es decir se enfoca a los procesos continuos e internos que cada sujeto lleva a cabo. Ejemplificando lo anterior, se puede pensar en un jugador de un equipo de baloncesto que jala deliberadamente con la mano, a otro jugador que esta a punto de encestar, aun sabiendo que eso le costará un tiro de castigo. Nadie puede, salvo el jugador que cometió la falta, conocer los móviles particulares de esa acción, pero el acto observado permite inferir a los demás y muy probablemente

estarán en lo cierto, que lo hizo como recurso desesperado para salvar a su equipo.

Aunque la Psicología se ha ocupado de profundizar primordialmente en la conducta de los individuos y de los grupos humanos, ha abarcado también el estudio de la conducta animal. Los animales han ocupado y lo seguirán haciendo, un lugar importante en los laboratorios de psicología, ya que se les puede sujetar a un estricto control experimental. En gran parte de la investigación, los animales son sujetos adecuados de tales experimentos, en tanto que los seres humanos evidentemente no lo son, pues su dignidad intrínseca los hace valiosos por el hecho de ser personas y por obviedad no se puede ejercer ninguna acción, cuyos resultados se desconocen o bien, acciones en donde se esté actuando en contra de la naturaleza humana.

La Psicología abarca dos grandes ámbitos de especialización: básico, es aquel que no tiene aplicación práctica inmediata. Sus áreas experimentales son:

- o Psicología biológica: sus estudios consisten en investigar las formas en que el sistema nervioso y otros órganos constituyen la base del conducta.

- o Sensación y percepción: le concierne el funcionamiento de los órganos sensoriales, y la forma de interpretación de la información sensorial.

- o Aprendizaje y memoria: se enfoca al aprendizaje y al recordar información, capacidades, hábitos y formas nuevas de relación con otras personas.

- o Cognición: su ocupación es la acción inteligente, es decir, pensar, planear, imaginar, soñar, hablar, escuchar y solucionar problemas.

- o Psicología evolutiva: cambios que se producen en las personas a lo largo del ciclo vital.

- o Motivación y emoción: se estudian las necesidades y estados que activan y dirigen conductas como el hambre, la sed, el

sexo, la necesidad de logro y la necesidad de relación con los demás.

- o Personalidad: es el enfoque en donde se estudian las formas más o menos regulares de comportarse.

- o Psicología social: se ocupa del estudio de la influencia de otras personas sobre el propio comportamiento, el comportamiento de la gente en general, en grupos, muchedumbres y organizaciones

- o Psicología sociocultural: Se centra en factores étnicos y culturales, en la identidad de género, en la orientación sexual, etcétera.

Aplicado, es el segundo ámbito de la Psicología, destinado a resolver problemas prácticos basados en los conocimientos adquiridos por los psicólogos de las áreas básicas, y, mediante sus propios estudios de investigación aplicada. Sus áreas son:

- o Psicología clínica: tratan de comprender y tratar los problemas personales y de corregir los comportamientos anormales.

- o Consejo psicológico: es la ayuda a las personas que tienen problemas personales o escolares, como la elección profesional.

- o Psicología industrial y de las organizaciones: trata cualquier situación o problema dentro del entorno empresario - industrial en el que intervienen personas.

- o Psicología educativa y escolar: comprende el estudio de problemas relacionados con la sociedad escolar en cualquier aspecto.

- o Psicología de la salud: se enfoca en las presiones, los conflictos, las dificultades y otros factores que pueden contribuir al deterioro de la salud.

Cada una de las áreas en las que la psicología se puede especializar, muestra diversos aspectos de la persona a nivel individual, familiar, social, laboral, etcétera, mismos que coinciden con la ciencia pedagógica en cuanto a que proporcionan conocimientos especializados, actualizados y aplicados a la persona.

La ciencia pedagógica y la ciencia psicológica se sustentan de manera mutua, pues el proceso educativo que conlleva a la persona a perfeccionarse, se basa, en gran medida, en los actos manifiestos que se evidencian en los individuos, así como en sus procesos internos que se pueden inferir o entender por las acciones externas; la psicología es capaz de entender a la persona en su conjunto gracias a la visión global que la educación tiene del ser humano, y así buscar la mejora de la conducta personal, a través de sus procesos internos.

Cabe hacer notar que la psicología se aboca normalmente en el campo práctico, a solucionar situaciones, conflictos o problemas que una persona o un conjunto de personas muestran o manifiestan en sus actuaciones, a través de diversas técnicas o terapias, en tanto que la Pedagogía busca prevenir, prever, anticipar situaciones, conflictos o problemas, teniendo planteamientos de base que infunden un profundo conocimiento de la persona y de cómo a través de todas las posibilidades y ámbitos de este ser individual se puede lograr un camino constante hacia la excelitud.

De hecho, ambas ciencias se comparten y se comprometen a tal grado, que existe la Psicología Pedagógica, la cual se aboca al doble papel que el hombre desempeña con respecto a la educación: educando y educador; educando pues el proceso educativo se realiza en el interior de la persona y de ahí puede trascender su propia educación y actuar con el propósito de perfeccionar a otro o a sí mismo.

Concretando, se puede decir que existen pocos aspectos pedagógicos que no se correlacionen con el ámbito psicológico, por no decir ninguno, sin embargo, la ciencia pedagógica toma en consideración a la persona como *integer homo*, es decir como el desarrollo armónico de todo el potencial humano, encauzado conforme a los valores propios de su naturaleza: la libertad, el amor, la imaginación, los sentimientos, las habilidades de su ingenio práctico, etcétera. La Pedagogía implica la

armonía en el perfeccionamiento de todas las dimensiones que pueden abarcar a cualquier ser humano, y, a la vez, la jerarquía correcta en sus facultades, poniendo a la sensibilidad ajustada a la voluntad, y la voluntad a los valores que le presente la inteligencia, y ésta a la verdad; la Psicología hace referencia a la persona, en tanto a sus manifestaciones de conducta interna y externa, para que dichos comportamientos sean encaminados o guiados a hacerla mejorar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1 cfr., GARCÍA HOZ, Víctor., Principios de Pedagogía Sistemática., p. 27-28.

BIBLIOGRAFÍA.

1. FELDMAN, Robert S., Psicología., México., Ed. Mc Graw Hill., 1999., 646 p.
2. FLOYD L., Ruch., Psicología y vida., México., Ed. Trillas., 1975., 702 p.
3. GARCÍA HOZ, Víctor., Principios de Pedagogía Sistemática., España., Ed. Rialp., 1987., 694 p.
4. LAHEY, B. Benjamín., Introducción a la psicología., España., Ed. Mc Graw Hill., 1999., 846 p.
5. PAPALIA, Diane E., et.al., Desarrollo Humano., Colombia., Ed. Mc Graw Hill., 1998., 745 p.
6. WHITTAKER., Psicología., México., Ed. Mc Graw Hill., 1991., 785 p.

RESEÑAS DE LIBROS

DELORS, J., La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI., UNESCO, Santillana, Madrid, 1996.

I. DATOS SOBRE EL AUTOR

Jacques Delors presidió la Comisión Internacional encargada de reflexionar sobre la educación del siglo veintiuno. Su labor fue la de moderar y sintetizar los trabajos elaborados por especialistas de países como: México, Jordania, Japón, Portugal, Zimbabwe, Polonia, Estados Unidos, Eslovenia, Jamaica, Venezuela, Senegal, India, República de Corea y China. El libro ha querido titularse de esta manera para recordar aquella fábula de La Fontaine: “Cuídense (dijo el labrador) de vender la herencia que nos dejaron nuestros padres. Encierra un tesoro.” Con estas palabras busca recobrase el valor de la educación como una tarea para toda la vida.

II. CONTENIDO

La obra está dividida de la siguiente forma:

Preámbulo La educación o la utopía necesaria elaborada por Jacques Delors.

En él se hace una visión retrospectiva y prospectiva de la educación destacando el marco histórico y social en el que se ha visto inmersa.

Las ideas principales que se mencionan:

La educación es un instrumento indispensable para la humanidad

Es una tarea para toda la vida

Visión integral de la educación

Debe preparar a un tipo de hombres que respondan a las necesidades actuales.

Los agentes educativos principales son: la comunidad local, los padres de familia, los directores de los establecimientos de enseñanza, los docentes, la autoridad pública y la comunidad internacional.

Horizontes

Dividida en tres grandes partes: De la comunidad de base a la sociedad mundial, De la cohesión social a la participación democrática y Del crecimiento económico al desarrollo humano.

En ellas cabe resaltar las siguientes ideas:

Los objetivos para la educación del próximo milenio: aprender a ser, aprender a hacer, aprender a conocer y aprender a convivir. Destaca este último objetivo por recobrar el valor que tiene la participación del hombre en la sociedad y que por muchos años se ha dejado de lado en el proceso educativo. Se menciona que el hombre vive en una aldea global donde debe aprender a convivir mediante una actitud protagonista. Así mismo se maneja un concepto de progreso más amplio y completo, se ve el desarrollo económico como un medio para alcanzar el desarrollo humano.

Principios

Las directrices que se deberán seguir para el próximo siglo: Los cuatro pilares de la educación y La educación a lo largo de la vida.

Orientaciones

Se aplican los principios a los distintos niveles que configuran el sistema educativo mundial: De la educación básica a la universidad, El personal docente en busca de nuevas perspectivas, El papel político: tomar decisiones en educación, La cooperación internacional: educar a la aldea planetaria. En esta parte se comentan experiencias vividas en distintos países y se profundiza en la labor del personal docente y de la sociedad en el proceso educativo.

Epílogo y anexo

III. VALORACIÓN CRÍTICA

El acierto principal de este libro radica en hacer hincapié en que la realización de la persona no puede concebirse al margen de una integración social armoniosa y de una sociedad que funcione en condiciones que permitan a sus miembros desarrollarse plenamente. Para lograrlo hace falta ver a la persona de manera integral destacando su valor como agente - paciente de la sociedad.

Me parece que uno de los puntos fuertes de las reflexiones que hace Delors es sobre los Objetivos de la educación, dado que establece un equilibrio entre la dimensión personal de la educación y sus repercusiones sociales. En su planteamiento se vislumbra una política de enseñanza plural, flexible y abierta, rasgos característicos de la sociedad posmoderna. Se pone énfasis en que la educación debe hacer fructificar los talentos y que lo fundamental es formar cabezas bien ordenadas que permitan la comprensión de uno mismo, del otro y del mundo en su curso caótico hacia una cierta unidad.

El próximo milenio reclama una educación de calidad que se exprese en ese aprender a ser personas que tanta falta hace hoy en día. Para ello se debe volver a una Teoría Pedagógica Personalista que resalte como menciona Delors, esa integralidad entre la individualidad y sociabilidad humanas.

En el mismo libro se hace referencia a la innovación de métodos pedagógicos que favorezcan estas propuestas, así como una revalorización del personal docente para que sea más humano y esté capacitado para hacer frente a estas demandas educativas.

En cuanto a las limitaciones del libro cabe mencionarse que la propuesta no hace referencia al cómo se puede llevar a la práctica. Se deja a lo que cada país vea conveniente según su propio sistema educativo. Desgraciadamente en el caso de los países del tercer mundo muchas de estas propuestas no se podrán llevar a la práctica debido a que la educación no ocupa un

lugar prioritario en la resolución de sus problemas. Como es sabido, en algunos de estos países, es vista como un instrumento político más que como un instrumento indispensable para el desarrollo pleno de la humanidad.

La lectura de este libro despierta la inquietud por nuevos desafíos a los que tendrá que hacer frente la educación del próximo milenio, emprendiendo una transformación y renovación interior que le permita ayudar a la sociedad contemporánea en la crisis de valores que está viviendo y pueda trascender las consideraciones meramente económicas y asumir dimensiones de moralidad y espiritualidad más arraigadas.

María del Carmen Bernal G.

Etzioni, Amitai, La nueva regla de oro. Comunidad y moralidad en una sociedad democrática. Barcelona. Paidós. 1999. Edición en Inglés 1996

Traducción de Marco Aurelio Galmarini Rodríguez.

Sobre el axioma “No hagas a otro lo que no quieres que te hagan a tí”. Etzioni construye la nueva regla de oro “Respetar y defender el orden moral de la sociedad, de la misma manera que harías que la sociedad respetase y defendiera tu autonomía”. Su disertación parte de la noción de Buena Sociedad y explora desde la perspectiva sociológica, es decir sobre la realidad fenomenológica una visión comunitarista basada en dos principios fundamentales: orden y autonomía.

El libro consta de ocho capítulos. En el primero hace una reflexión sobre los principios axiales de la buena sociedad: orden social y autonomía. Un orden basado en los valores morales y una autonomía concebida como libertad densa.

En el segundo analiza las relaciones entre ambos conceptos y en el tercero su aplicación en el mundo occidental. En el

capítulo cuarto reseña el discurso público sobre el sentido moral. Habla de los valores morales nucleares compartidos, así como de las fuentes de esos valores y las formas en que se modifican.

En el capítulo cinco confronta la visión moral con la visión legal del orden social. En el siguiente realiza una reflexión sobre la condición humana y las implicaciones que tiene con el quehacer del paradigma comunitario. En los dos últimos exploran las modalidades en que los grupos étnicos se relacionan entre si y da lineamientos y puntos de reflexión para la práctica comunitaria y las políticas públicas.

En sus reflexiones Etzioni concede un papel importante a los procesos educativos, sin embargo queda sin resolver el problema de quien orienta los valores nucleares y cuales serían los mecanismos para que opere la autoridad y se realice la participación de los societarios.

Regina Jiménez-Ottalengo

LLANO, A.,
Humanismo cívico, Ariel, Barcelona, 1999.

“Aún vivimos” son las palabras con las que Alejandro Llano termina su libro Humanismo cívico (publicado recientemente en Ariel) (y que me parecen tremendamente expresivas del contenido del libro. Una rebeldía que no se conforma con lo existente y dado cultural y socialmente sino que busca la verdad hasta su radicalidad última. Nos encontramos frente a una defensa apasionada de la democracia como único régimen en el que es posible el florecimiento del humanismo cívico.

Constituye este trabajo, en continuidad con otros publicados por el mismo autor, una respuesta a las estructuras dominantes: Estado, mercado, mass media. Son (dice(las que tienen la

palabra y no dejan escuchar una voz diferente de la que estamos tan necesitados.

Se trata de un libro vital, valiente, expuesto, escrito en y desde la práctica, implicado personalmente el autor con lo que ahí dice. Es una reflexión desde la filosofía política consciente de que “el nivel conceptual decisivo no es el formalmente político y económico, sino precisamente el plano cultural y social, el mundo próximo de las mujeres y los hombres que aventuran su vida al hilo de las vicisitudes de la comunidad en la que habitan, de cuyo destino son los responsables natos. Entiendo que esas provincias finitas de sentido componen el tejido primordial de la existencia en común; es más, que las propias relaciones que se establecen entre las personas y entre las solidaridades primarias y secundarias son las que constituyen los bienes comunes que tales subjetividades sociales comparten” (p.9).

Sigue las huellas del humanismo cívico desde el renacimiento florentino hasta nuestros días, atravesando la tradición anglosajona (Hans Baron, en los Estados Unidos(, y en diálogo constante con los que son los protagonistas en esta conversación internacional de retornos y avances al humanismo clásico en su vertiente política. Incluye hoy el humanismo cívico a autores bien variados: tanto cognitivistas, como antifuncionalistas y otros no estrictamente liberales.

Una idea clave es la de “nueva ciudadanía” a la que se alude y recurre con repetida frecuencia a lo largo del libro. ¿Qué se entiende por esta nueva ciudadanía? Contesta el propio prof. Llano: “Lo que la ciudadanía posmoderna (en su mejor sentido(ha captado con notable agudeza es que el parámetro clave para la comprensión actual de la ciudadanía es la cultura. Sólo desde esta dimensión básica (la cultural(se puede entender lo que implica la nueva ciudadanía, y cuáles son los caminos para que su discurso se desprenda de una retórica agobiante, y llegue a ser un factor de integración y responsabilidad cívica en la

presente complejidad social” (p. 117) y más adelante señala: “Lo que de entrada distingue a la nueva ciudadanía de la ciudadanía moderna o convencional es precisamente su estrecha conexión con la acción humana. (...) se ha de referir al libre protagonismo cívico en la configuración de la sociedad” (p.118).

Se compone el trabajo de cuatro capítulos, más un epílogo y una conclusión. “¿Qué es el humanismo cívico?”, “La razón pública”, “Democracia y ciudadanía” e “Imagen humanista del hombre y del ciudadano” son los títulos de los respectivos capítulos que dan idea de su contenido. “El valor de la verdad como perfección del hombre” responde a la conclusión final. Los dos primeros capítulos atienden más a cuestiones éticas y políticas, mientras que el tercero adopta el enfoque sociológico: relaciones entre democracia y ética, nueva ciudadanía, sociedad del bienestar y articulación entre trabajo y empleo. Al final (en el 4o. capítulo) ofrece una fundamentación filosófica del humanismo cívico.

Resulta sugerente el cambio que apunta (siguiendo a A. MacIntyre) del paradigma de la certeza (epistemológico) al de la verdad (antropológico). Así como la crítica teórica y práctica que hace a los tres pilares de la primera modernidad: representacionismo, mecanicismo e individualismo.

Participación y responsabilidad son probablemente los dos conceptos clave para entender de qué estamos hablando cuando decimos “humanismo cívico”. “Entiendo por humanismo cívico la actitud que fomenta la responsabilidad de las personas y las comunidades ciudadanas en la orientación y el desarrollo de la vida política. Postura que equivale a potenciar las virtudes sociales como referente radical de todo incremento cualitativo de la dinámica política” (p.15).

Así describe el autor el humanismo cívico como aquella concepción teórica y práctica de la sociedad en la que se valoran y promueven tres características que mutuamente se exigen y potencian entre sí (cfr. p.15):

1. el protagonismo de las personas humanas reales y concretas;

2. la consideración de las comunidades humanas como ámbitos imprescindibles y decisivos para el pleno desarrollo de las mujeres y hombres que las componen;

3. conceder un alto valor a la esfera pública, como ámbito de despliegue de las libertades sociales y como instancia de garantía para que la vida de las comunidades no sufra interferencias indebidas ni abusivas presiones de poderes ajenos a ellas.

Me parece especialmente interesante el análisis que hace al plantearse (cfr. p. 19) el por qué de este deterioro de las energías cívicas que estamos presenciando. Apunta a tres causas combinadas sobre las que compensaría pensar y actuar:

a. el deterioro de la enseñanza;

b. la implosión de la familia;

c. el acotamiento de la ética al recinto privado.

En esta perspectiva tiene relevancia lo que apunta poco más adelante en el texto cuando señala: “los dos puntos dolorosos de las democracias occidentales son la falta de autogobierno y la erosión de las comunidades” (p.30).

Una posible salida que señala es precisamente “liberar las vitalidades que laten en el ámbito cultural del mundo de la vida” (p. 20), así como “conceder relevancia pública a las virtudes ciudadanas” (p.22), o sea, dar más protagonismo a las iniciativas solidarias, dado que “volvemos a estar en condiciones de entender que las sociedades humanas tienen la verdad como perfeccionamiento y el bien como telos, porque son comunidades que no se resignan a la moral del buen funcionamiento sino que constituyen ámbitos vivideros en los que se indaga dialógicamente acerca de cómo alcanzar una vida lograda” (p.37).

La bibliografía final es una valiosa recopilación (no muy extensa, lo cual se agradece) de los últimos trabajos publicados en esta línea de pensamiento.

La lectura de esta obra, siendo profunda y densa (excesiva-

mente en algún lugar), no resulta pesada, sino más bien ágil en general. Probablemente la falta de carga de notas al pie colabora a ello. Exige al lector adentrarse en un bosque abigarrado pero del que sale exitosamente con vida y con un horizonte vital muy enriquecido.

Concepción Naval

EISNER, Elliot W. (1998) el ojo ilustrado Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa, (Barcelona, Paidós Educador). 305 p. pp. Título original: The enlightened eye. Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice (Prentice Hall, Inc., 1990)

Son ya algunos los años transcurridos desde que comenzó la discusión en el ámbito educativo acerca de la alternativa de los métodos cualitativos de investigación frente a la metodología experimental predominante desde la primera mitad de siglo. Sin embargo, esta alternativa todavía no se reconoce, en términos generales, como parte integrante de la enseñanza de los métodos de investigación impartida en las facultades de Educación y Ciencias Sociales de nuestro País, debido probablemente al citado enfrentamiento inicial en el que nace la investigación cualitativa. Tengo la impresión de que a menudo la oposición con la que lo novedoso surge frente a lo ya establecido suscita el recelo que impide su ágil integración. Así, la mayoría de los estudios cursados en aquellas facultades, incluidos los de doctorado, siguen concentrados casi exclusivamente en la investigación experimental basada en métodos cuantitativos de medición, quedando relegada la posibilidad complementaria que ofrece la alternativa cualitativa a esos métodos.

La situación actual del panorama educativo estadounidense incluye ya incipientes avances en este sentido, aunque todavía poco consensuados, como el llevado a cabo por el profesor Elliot W. Eisner desde la Universidad de Stanford. Probable-

mente la alarma educativa de las últimas décadas en los Estados Unidos de América ha acelerado la necesidad de abordar el problema de la educación desde nuevas formas de investigación. El libro de Elliot W. Eisner, *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*, supone una propuesta contundente de la alternativa cualitativa que merece la atención de cuantos nos dedicamos a la investigación educativa, conscientes de que ésta debe redundar en lo que él denomina “mejora de la práctica educativa”.

Tras unos primeros agradecimientos, Eisner dedica la introducción del libro a situar el marco referencial de lo que él define como “indagación cualitativa”. aparecen así, desde Aristóteles hasta Clifford Geertz, otros nombres (algunos se irán repitiendo a lo largo del libro) como el de Ernst Cassirer, Susanne Langer, John Dewey, Rudolf Arnheim, Nelson Goodman, entre los más citados. También expone sus relaciones con la llamada “indagación naturalista” o con la crítica de arte. En definitiva, nos presenta la indagación cualitativa en educación como un saber práctico más amplio que el de la investigación y evaluación, concretado en dos formas particulares que él mismo propone y con las que ha trabajado en los años anteriores: el conocimiento educativo y la crítica educativa.

En los tres primeros capítulos desarrolla las cuestiones principales de la indagación cualitativa en general: los rasgos del entendimiento humano, la importancia de la experiencia, el conocimiento de las cualidades, la interpretación, la generalización, la objetividad. El capítulo cuarto lo dedica al conocimiento educativo y los tres siguientes a la crítica educativa. En los últimos capítulos del libro cuestiona esta nueva metodología y sus formas de llevarla a la práctica, terminando con una propuesta para la formación de investigadores.

Los rasgos más significativos de la indagación cualitativa provienen de aquellas cualidades del entendimiento humano que se ejercitan en el uso cotidiano como son la perspicacia o capa-

cidad perceptiva a la hora de experimentar las cualidades del mundo y captar su presencia ya sea real o imaginaria, el pensamiento creativo, la participación empática o comunicativa. Todos los estudios realizados en el ámbito de la indagación cualitativa parten de la observación de la realidad concreta desde el yo del investigador como instrumento, con una sensibilidad perceptiva concreta y un esquema estructural de partida más o menos flexible a la hora de otorgar significados, es decir, a la hora de dar una interpretación razonada que confiera algún sentido a lo observado. Dicha interpretación requiere la capacidad expresiva y la presencia de la voz del investigador que tiñe con su propia personalidad toda la investigación y que contribuye a comunicar la unicidad del caso concreto del que parte, como una realidad palpable y creíble. Eisner reprocha en más de una ocasión a los investigadores que pretenden alcanzar una objetividad ontológica en sus trabajos, y que utilizan para ello recursos tales como el verbo impersonal o el plural mayestático. Este tipo de estudios requieren, por último, juicios de valoración por parte del investigador, fundados en criterios de coherencia, intuición, consenso, utilidad instrumental como herramientas de persuasión de la razón que no cierran la posibilidad del debate.

Aunque los trabajos iniciales de Elliot W Eisner se hallan muy ligados a las corrientes cognitivistas que han gozado de amplia difusión en los Estados Unidos, en todos ellos podemos encontrar siempre un punto divergente que actualmente (gracias a que la crítica al cognitivismo se deja escuchar cada vez más) cobra mayor resonancia. Se trata de tener en cuenta otros modos de conocimiento además del que se adquiere a través del lenguaje verbal y matemático y también de las diversas formas de representación que aquéllos adoptan, como por ejemplo las que provienen del mundo del arte, los símbolos, capaces de expresar la parte afectiva y emocional de los seres humanos. Con el ojo ilustrado Eisner nos sorprende trasladando sus planteamientos al

mundo de la investigación y evaluación educativas, y en definitiva, a la mejora de la práctica educativa. Desde el conocimiento, que él define como la capacidad de apreciación de cualidades, y la crítica, que consiste en la capacidad de revelar el conocimiento adquirido, de darle divulgación social, el investigador actúa en esencia como educador. Siguiendo a Dewey, afirma que ((la función básica del crítico es educativa. Por “educativo” entiendo proporcionar el material mediante el cual la percepción se incrementa y se profundiza el entendimiento(((106). La mejor crítica, por tanto, es la que puede llevarse a cabo entre el propio profesorado. Y puesto que la práctica educativa es normativa, la validez de la investigación tampoco puede pasarse por alto en este tipo de trabajos cualitativos. Eisner explica a lo largo de todo un capítulo los criterios que dan validez a la indagación de ese profesor-crítico: la corroboración estructural que surge de la confluencia de evidencias y contradicciones, la validación consensual entre expertos y la adecuación referencial. Además, dedica un capítulo aparte al problema de la generalización del caso concreto, rescatando la solución del uso que la filosofía clásica atribuía al “universal concreto” como verdad supeditada a los rasgos universales a través de la “ejemplificación”.

Tampoco olvida la necesidad de incluir la meta-crítica que evalúa el propio trabajo realizado y explica qué tipo de (informes cualitativos((se pueden realizar con tal fin. En otro capítulo, expone con carácter heurístico el “método” utilizado en este tipo de trabajos, aludiendo a la flexibilidad, al ajuste y a la interacción como sus notas más sobresalientes. Sin duda, aparecen en estos modos complejos de actuación práctica una serie de conflictos éticos que el investigador debe plantearse. Para Eisner no es posible resolverlos definitivamente pero si ser consciente del alcance de sus consecuencias y de las decisiones responsables que pueden paliarlos.

Eisner no cierra el libro sin antes dar unas sugerencias sobre cómo conducir la indagación cualitativa a las licenciaturas y

doctorados impartidos en las Universidades, qué competencias deben incluir los programas de formación de investigadores cualitativos en educación. Quizás el problema mayor con el que nos encontramos en nuestro entorno oficial a la hora de importar las propuestas de Eisner estriba en la separación que actualmente se vive entre los estudios de Psicopedagogía, Pedagogía y Magisterio. ¿Cómo conseguir que un investigador cualitativo en educación conozca bien la materia de enseñanza sobre la que investiga y su didáctica?

Siguiendo el estilo de libros anteriores suyos, Eisner escribe con la claridad y la concisión de quien conoce el oficio de educador, atento siempre a la expresión vivida de los contenidos por medio de ejemplos procedentes de su experiencia práctica, la de sus colegas o discípulos. De algún modo, a medida que avanzaba en la lectura, el libro entero se iba convirtiendo en un exponente de su contenido, quedando al descubierto la coherencia con que el autor procura llevar a la práctica sus convicciones en materia educativa. Se trata de un libro experto en pedagogía, no sólo en sus contenidos sino también en el modo (inseparable, por cierto) de comunicarlos. Así, los ejemplos ofrecidos se vuelven indispensables para comprender el significado de lo que el autor nos quiere transmitir, son continuas las referencias que vuelven a ellos desde la exposición de la teoría. Y a su vez, todas las preguntas que nos plantea con carácter recurrente desde la práctica educativa suscitan nuestra reflexión como lectores preocupados por la educación.

Carmen Urpi Guercia