

**INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

Miriam Gutiérrez, Óscar Mario Benavides Puente,
María del Consuelo Jiménez Fernández

PAIDEA

Ismael Vidales Delgado, Rogelio Reyes Reyes, Leticia Salazar Herrera,
Enrique Moreno y de los Arcos, Isaías Herrera Torres, Tomás Corona

EX VOTOS

Ismael Vidales, Esther Charabati, Alfonso Reyes Martínez, José
Antonio Olvera, Humberto Salazar, Alma Ramírez, Mario Anteo,
Juventino Ibarra Meza

LIC. RODRIGO MEDINA DE LA CRUZ
Gobernador Constitucional del Estado de Nuevo León

ING. EDMUNDO GUAJARDO GARZA
Secretario de Educación

MTRO. FRANCISCO VALDEMAR RAMOS PEÑA
Subsecretario de Desarrollo Magisterial

MTRO. JUAN FRANCISCO PÉREZ ONTIVEROS
Director de Instituciones Formadoras de Docentes

MTRO. HUMBERTO LEAL MARTÍNEZ
Director General de la Escuela Normal Superior "Profr. Moisés Sáenz Garza"

DR. ROGELIO REYES REYES
Director de la Escuela de Graduados

e+a (ENSEÑANZA *más* APRENDIZAJE)

Lic. Humberto Salazar | Editor

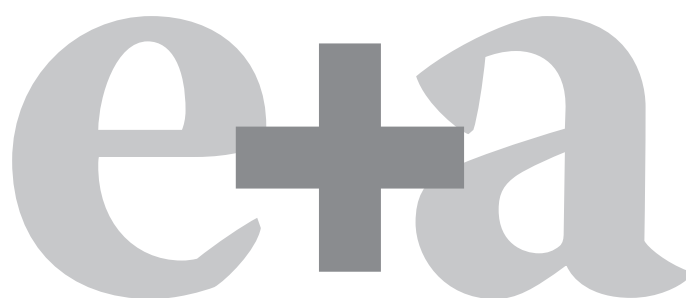
Dr. Germán Cisneros Fariás (UANL), Dr. José Luis Cavazos Zarazúa (UANL; Graduados), Dr. Rafael Garza Mendoza (IIIEPE), Dra. María del Socorro González Guerrero (Graduados), Dr. Isaías Herrera Torres (Graduados), Mtro. Humberto Leal Martínez (Normal Superior "Profr. Moisés Sáenz Garza"), Dr. Mario Martínez Silva (CRESUR), Dr. Alfonso Ramírez Reyes (Normal "Miguel F. Martínez"), Dr. Rogelio Reyes Reyes (Graduados), Dr. Juan Sánchez García (IIIEPE), Dr. Víctor Zúñiga González (UDEM) | Consejo Editorial

e+a (ENSEÑANZA *más* APRENDIZAJE) se edita con la colaboración del Fondo Editorial de Nuevo León.

FONDO EDITORIAL DE NUEVO LEÓN

Dra. Carolina Fariás Campero, Directora general | Lic. Dominica Martínez Ajuria, Directora editorial
Lic. Eduardo Leyva, Coordinación de producción y diseño editorial

e+a (ENSEÑANZA *más* APRENDIZAJE) es una publicación semestral de la Escuela de Graduados de la Escuela Normal Superior "Profr. Moisés Sáenz Garza" que publica artículos de investigación, ensayos y artículos de discusión sobre problemas educativos, documentos institucionales comentados, ejercicios de sistematización de experiencias educativas innovadoras o relevantes para efectos comparativos, comentarios y reseñas de libros. Los artículos de investigación y los ensayos de discusión se someten a arbitraje; los demás tipos de colaboración se reciben para su revisión por el Consejo Editorial. Todas las colaboraciones son responsabilidad exclusiva de sus autores. *e+a* privilegia los trabajos enfocados en la discusión y solución de problemas educativos de Nuevo León y de México, así como en el debate y profundización en temas de la teoría, la práctica y la intervención educativas. Se reciben colaboraciones, sujetas a revisión, en: humsala59@gmail.com | escuela de graduados@hotmail.com Escuela de Graduados. Federico Gómez 2067, Fraccionamiento Buenos Aires, Monterrey, Nuevo León. MÉXICO. ISSN-185-1543. Impresa en México. Printed in Mexico.



ENSEÑANZA *más* APRENDIZAJE

Revista de la Escuela de Graduados de la Escuela Normal Superior "Profr. Moisés Sáenz Garza"

CONTENIDO

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

ATENCIÓN AL AUTISMO EN ESCUELAS DESDE UNA PERSPECTIVA PSICOANALÍTICA <i>Miriam Gutiérrez</i>	19
LA PALABRA Y LA IMAGEN: SU INTERVENCIÓN Y SU IMPORTANCIA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO <i>Óscar Mario Benavides Puente</i>	32
RETOMAR LA TÉCNICA DE ESTUDIO APUNTES DE CLASE, INCORPORANDO LA ESTRATEGIA DEL APRENDIZAJE MÓVIL (<i>m-learning</i>) <i>María del Consuelo Jiménez Fernández</i>	56

PAIDEA

LA EDUCACIÓN MORAL EN MÉXICO <i>Ismael Vidales Delgado</i>	71
SOBRE GADAMER EN <i>VERDAD Y MÉTODO</i> <i>Rogelio Reyes Reyes</i>	94
EL PROCESO DE CONOCIMIENTO EN PIAGET <i>Leticia Salazar Herrera</i>	106
EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO DE JOSÉ VASCONCELOS <i>Enrique Moreno y de los Arcos</i>	129
EL APRENDIZAJE <i>Isaías Herrera Torres</i>	135
LA ESCUELA DEL FUTURO <i>Tomás Corona</i>	161

EX VOTOS

MIGUEL F. MARTÍNEZ <i>Ismael Vidales</i>	175
¿ENSEÑARSE O APRENDER? <i>Esther Charabati</i>	178
IMAGEN DE PEDRO GARFIAS <i>Alfonso Reyes Martínez</i>	180
GONZALITOS. DE MÉDICO Y EDUCADOR A GOBERNADOR <i>José Antonio Olvera</i>	182
LA CARTA DE ALBERT CAMUS <i>Humberto Salazar</i>	192
INTERPRETACIÓN <i>Alma Ramírez</i>	194
LA COPIA EN LA ERA PRE-CELULAR <i>Mario Anteo</i>	195
MÍREME BIEN <i>Juventino Ibarra Meza</i>	197

investigación educativa



ATENCIÓN AL AUTISMO EN ESCUELAS DESDE UNA PERSPECTIVA PSICOANALÍTICA

MIRIAM GUTIÉRREZ

ASOCIACIÓN PSICOANALÍTICA DE
ORIENTACIÓN LACANIANA, A.C.

RESUMEN

SE EXPONE UNA EXPERIENCIA de atención al autismo infantil, desde una perspectiva psicoanalítica. Planteamos una visión del sujeto psicoanalítico, el sujeto del inconsciente. Se describe un trabajo de equipo en la Asociación Psicoanalítica de Orientación Lacaniana, A.C., en su centro La aurora y en escuelas públicas de educación especial de la Secretaría de Educación Pública, en México.

Ambas experiencias, en sus distintos contextos, muestran cómo el método de la *práctica entre varios*, un dispositivo deducido de la teoría psicoanalítica lacaniana, permite crear un espacio donde el niño autista puede construir significantes que le permiten incluirse en el discurso, y con ello crear un lazo social.

Partimos de la premisa de Lacan de que en el lenguaje, no se trata de una identificación, que se dirige hacia el lado del otro, con minúscula; sino que a partir del momento en que el sujeto habla, hay *Otro* con mayúscula. Si no, el problema de la psicosis no existiría.

Escuchar el autismo, requiere asumir que lo que muestra la “falla” en el lenguaje autista es la aparición en lo Real del *Otro*, que no ha sido simbolizado y por ello reclama su reconocimiento. Ello nos pone frente a la forma defensiva más precoz y arcaica de las psicosis infantiles. Nuestra invitación al niño es seria, en el sentido también de que está puesta en una serie, regulada, y a su ritmo. Y si es atenta a los signos del niño, si sabemos esperar, si sabemos escuchar los sutiles gestos, miradas, gritos, y sobre todo, si no dudamos ni un momento del sujeto que está ahí esperando el momento de manifestarse, cuando no hay peligro para él: el sujeto se muestra, habita el discurso.

Referencia inicial

Esta investigación forma parte de nuestra tesis de doctorado, aprobada en junio de 2012. Es resultado del trabajo desarrollado del año 2004 a la fecha; trabajamos en la implementación del método de la *práctica entre varios*, en la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (dependiente de la SEP) y en el estado de Quintana Roo. Referencias de esta experiencia pueden consultarse en:

<http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/documentos/estrategias-especificas-diversificadas-atencion-educativa.pdf>:

Educación inclusiva y recursos para la enseñanza. Estrategias específicas y diversificadas para la atención educativa de alumnos y alumnas con discapacidad. México, D.F., noviembre de 2012.

<http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/publicaciones.php> :

El trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad (TDA-TDAH): atención a la diversidad en escuelas inclusivas. México, D.F., 19 de octubre de 2012.

<http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/publicaciones.php> :

Estrategias de intervención para la atención a la diversidad en el marco para la convivencia escolar. México, D.F., diciembre de 2011.

Antecedentes sobre el diagnóstico y tratamiento del autismo en México

Los antecedentes relacionados con el tratamiento del autismo en México se encuentran íntimamente ligados a la formulación de políticas de salud pública o, en su defecto, como parte de esquemas de educación especial, aspecto que sin duda ha representado cierto obstáculo para el desarrollo de alternativas eficientes de tratamiento en el ámbito nacional.

A partir de una primera iniciativa en el ámbito del sector público y de la iniciativa privada, se crearon dos instituciones especializadas: por una parte el Hospital Psiquiátrico infantil, “Dr. Juan N. Navarro”, y por otra, una escuela dependiente de la Dirección General de Educación Especial.

Nos abocaremos a describir nuestra experiencia en las escuelas de Educación Especial. Consideramos un logro del psicoanálisis, una puesta a prueba de la trascendencia e implicaciones concretas de sus postulados, el hecho de que a la fecha todas las escuelas de la Dirección Especial del Distrito Federal —se trata de un total de 82 Centros de Atención Múltiple (CAM) básica y laboral, 349 Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), y 7 Unidades de Orientación al Público (UOP)—, incluyan en su mirada hacia los niños, en su tarea cotidiana, la perspectiva del psicoanálisis. Recordemos que:

Si el psicoanálisis, junto a su significación científica, posee un valor como método terapéutico; si está en condiciones de asistir a

seres sufrientes en la lucha por el logro de los requerimientos culturales, esta ayuda debe poderse dispensar también a la multitud de seres humanos que son demasiado pobres para recompensar al analista por su empeñoso trabajo. Esto parece una necesidad social sobre todo en nuestros tiempos, en que los estratos intelectuales de la población, particularmente expuestos a la neurosis, sufren un incesante empobrecimiento. Además, institutos como la Policlínica de Berlín son los únicos capaces de superar las dificultades que de ordinario se oponen a una instrucción profunda en el psicoanálisis. Hacen posible la formación de un número mayor de analistas instruidos, en cuya eficacia debe verse la única protección posible contra el daño que personas ignorantes o no calificadas, sean legos o médicos, infieren a los enfermos. (S. Freud, 1923 : 290)¹

Respecto a la educación especial, su antecedente principal fue la creación de la Escuela Nacional de Ciegos en 1870, la cual se mantiene funcionando actualmente. Junto a ella se creó la Escuela Nacional de Sordomudos en 1866. Entre 1901 y 1910 el profesor Gregorio Torres Quintero editó la publicación quincenal *La enseñanza primaria*, en la que Rodolfo Méndez de la Peña, pedagogo cubano, nacionalizado mexicano, publicaría en 1906 el artículo “La educación de la infancia anormal”. En este texto se establecen algunas clasificaciones para definir a los niños normales y a los

anormales. Los primeros son los de desarrollo regular, los últimos son definidos como aquellos que manifiestan diferencias en comparación con sus compañeros. El autor desarrolla una “clasificación científica”, que divide a los niños en:

1. Anormales físicos: enanos, jorobados, cojos, inválidos en general, con inteligencia normal.
2. Anormales sensorios: ciegos, sordos, mudos, afectados de la palabra.
3. Anormales intelectuales: aquellos que tienen imperfectas las funciones cerebrales y sensorias: los imbéciles, idiotas y perezosos.

Todos ellos eran tratados desde un enfoque médico-pedagógico, y la propuesta era el aislamiento. Así se fueron desarrollando diversas corrientes hasta la creación, por decreto presidencial en 1970, de la Dirección General de Educación Especial en la Secretaría de Educación Pública (SEP). Esta entidad sufrirá diversas transformaciones en su concepción de la atención a los escolares. Entre 1980 a 1989 la DGEE adopta un modelo psicogenético-pedagógico. De 1990 a 1999 el modelo de la Integración Educativa para personas con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad. Y del 2000 al 2010 el modelo de inclusión para personas que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación. Llama la atención cómo la educación especial (EE) se ha desarrollado a la par, del lado de la medicina. Y todavía en 1989, prevalece el modelo psicogenético que considera las bases

¹ S. Freud, (1923), “Prólogo a un trabajo de Max Eitingon”, en *Obras completas*, Amorrortu Editores, Buenos Aires (1975), Vol. XIX, p. 290.

orgánicas de los padecimientos de los niños desde este enfoque.

Tenemos suerte de habernos encontrado con un momento de la educación especial en el que se considera que las dificultades o barreras están en la escuela, en el ambiente, de lo que se infiere que a la educación le toca aprender las formas para que esas barreras se minimicen o desaparezcan. La *práctica entre varios* es una estrategia que trabaja en este sentido.

Otra institución pionera en materia de atención a la salud mental fue el Centro Pedagógico “Eduardo Claparede”, una escuela de educación especial que operó en México entre 1980 y 1994, financiada por la Secretaría de Educación Pública. Brindaba atención a niños psicóticos, entre ellos a niños con trastornos del espectro autista; ofrecía trabajo psicoterapéutico de orientación psicoanalítica y pedagógica. Sin embargo, cuando en 1994 se llevó a cabo una nueva integración escolar basada en una política educativa nacional, estos servicios de atención especializada fueron desapareciendo en el país.

La Asociación Psicoanalítica de Orientación Lacaniana A.C. (APOL) tiene sus orígenes en la enseñanza de Jacques Lacan, y forma parte de la Association de la Fondation du Champ Freudien, con sede en París, creada por el psicoanalista francés en 1979, y que ha inspirado a decenas de asociaciones a nivel internacional. APOL se constituyó legalmente en 2003, con el fin de brindar sus servicios terapéuticos de forma sistemática y profesional a población que difícilmente accedería a ellos:

La APOL nace como una apuesta a que el psicoanálisis freudiano, entendido según la enseñanza de Jacques Lacan y en la orientación que le ha dado Jacques-Alain Miller, pueda contribuir a atenuar el malestar psíquico que produce cada forma de civilización, permitiendo un trabajo que transforma la función del síntoma de un tropiezo a una herramienta que orienta en la vida. Comparte el proyecto internacional PIPOL (Programa Internacional de Psicoanálisis aplicado de Orientación Lacaniana) que promueve centros clínicos de psicoanálisis aplicado en todo el mundo: un programa que mira hacia la emergencia y actualización de todas las potencialidades de intervención del psicoanálisis en respuesta a las nuevas modalidades con las cuales se presentan el malestar en la contemporaneidad. (APOL, 2012)²

Como parte fundamental de los servicios de la APOL se crea el centro La Aurora, especializado en el tratamiento de graves trastornos psíquicos de la infancia como autismo, psicosis, déficit de atención con hiperactividad, entre otros. El tratamiento se basa en el método de la *práctica entre varios*, creado por el doctor Antonio Di Ciaccia, que se ha aplicado exitosamente desde hace más de tres décadas en instituciones psicoanalíticas de varios países, como Bélgica, Francia, Italia, España, Israel, Argentina y Brasil. Se cuenta con un equipo interdisciplinario conformado por psicoanalistas, médicos, psicólogos, músicos, actrices y pedagogos (en su función

² APOL, “Breve descripción e historia de la institución”, obtenido el 24 de abril de 2012, desde: <http://www.apol.org.mx/quienes.php>.

de operadores), encargados de brindar un servicio de calidad.

El método de la *práctica entre varios* aplicado dentro del centro La Aurora, tiene como objetivo primordial posibilitar la emergencia del sujeto, la manifestación del deseo del niño, junto con el trabajo psicoanalítico con sus familias, la inclusión social del niño a su entorno, familiar, social y educativo, estructurado, como ya se comentó; por medio de talleres que siguen los intereses de cada niño. Se apoya en invenciones, cada día puestas a prueba, hipótesis, que se ofrecen al niño, en un ambiente normado y estimulante, que den a su vez paso a la creación de un lazo entre los(as) niños(as) y los operadores. Como dice Di Ciaccia: un tratamiento del *Otro* enfermo del niño.

Los *operadores* son las personas que trabajan diariamente con los niños, éstos(as) son llamados de este modo para hacer una diferencia entre los(as) niños(as) y ellos, teniendo dentro del equipo de trabajo médicos, psicólogos, psicoanalistas, músicos, actores. De esta manera se elimina la formalidad de la formación que tiene cada integrante y se les nombra a todos operadores; a los niños se les llama *colaboradores*.

Esto es de suma importancia para la aplicación y seguimiento del método, puesto que la *práctica entre varios*, busca la inclusión de estos niños en un ambiente cómodo, en el cual las personas que laboran con él(ella), en este caso los operadores, sean compañeros (*partners*) de los niños y no personas superiores a ellos. Esto

se ve reflejado conforme al primer eje que rige este método, que es el *partnership* (Di Ciaccia, 2003),³ en donde cada operador es para el niño un compañero: la función del operador no se encuentra a partir de su responsabilidad como psicólogo, músico, actor, médico o psicoanalista, la responsabilidad se encuentra en una posición subjetiva, a partir del deseo o demanda del niño, para que a su vez este niño(a), colaborador(a), utilice todo lo adquirido, formando una estructura significativa.

El centro La Aurora tiene un programa de trabajo regido por horarios y propuestas, justificadas de acuerdo a la demanda de cada niño(a). De las 8:30 de la mañana, que es la hora en que llegan los niños, hasta las 10:00 de la mañana, los(as) niños(as) y los operadores toman el desayuno; después, de 10:00 a 12:30 se realizan los talleres, que son propuestos por las demandas que van realizando los niños, en compañía de los operadores, quienes participan de la misma forma en que lo hacen los primeros, para finalizar con un descanso previo a la salida, que es a la 1:00 pm.

Se siguen las propuestas e intereses de los niños; en este método se escucha lo que los niños muestran y las propuestas nacen de esos signos, renovando mes tras mes la programación de los talleres. Entre los que se llevan a cabo dentro del centro

³ “A propósito de la práctica entre varios”. Intervención en *Jornadas de estudio sobre el psicoanálisis aplicado*. Programme International de Recherche sur la Psychanalyse Appliquée d’Orientation Lacanienne (PIPOL). París.

están: música, literatura, artes plásticas, teatro, cine, manualidades, multimedia, periodismo (artístico-recreativo) y de vida cotidiana. Además realizan salidas a diversos lugares como museos y parques, entre otros, buscando una producción en estos niños, de forma que se cree un vínculo social dentro de un ambiente normado, estructurado, que les permita la inclusión a una vida más plena mediante el instrumento del lenguaje.

Se realiza también un trabajo con los padres, el cual consiste en sesiones semanales, registrando los tiempos y los movimientos que van presentando los(as) niños(as) semana tras semana. Se busca una alianza con los padres y madres, para que el trabajo que se realiza dentro del centro tenga una continuidad dentro del ambiente familiar. En el marco de los tres puntos guía que nos plantea Joe Virginio Baio,⁴ buscamos que los padres nos hablen de ellos como sujetos, que nos hablen de sus hijos y que les hablen a sus hijos de nosotros.

La perspectiva de trabajo es:

- Realizar una invitación a los(as) niños(as) que despierte un deseo en ellos, para crear un vínculo, para que su lenguaje entre en el discurso.
- Ofrecer un espacio de trabajo a los pa-

dres de estos(as) niños(as) en la orientación psicoanalítica, buscando su alianza, en sintonía con la tarea que está realizando el niño.

- Promover el psicoanálisis en extensión, el saber expuesto, entre instituciones y profesionales para que más niños(as) y familias puedan contar con el recurso de este dispositivo.
- Difundir entre la población la posibilidad de la atención profesional y oportuna de estos(as) niños(as), y de las opciones que tienen para construir una calidad de vida incluidos en el lazo social.

La implementación de la práctica entre varios en las escuelas públicas

Como ya se comentó en la presentación, nuestra experiencia en las escuelas comenzó en el 2004, con una prueba piloto en tres escuelas, para formar en el método a un grupo de profesores de la Dirección de Educación Especial (DEE) de la SEP. Hoy en día el grupo se encuentra operando y se compone de varios profesores, encargados de difundir el método en todas sus escuelas. Actualmente continuamos colaborando como asesores externos. Realizamos reuniones de equipo con los Asesores Técnico Pedagógicos, seminarios donde participan asesores que atienden a otras poblaciones —como ellos los llaman: niños con “discapacidad motora, visual o auditiva”, entre otras—, así como a las familias de los niños atendidos y, por supuesto, los docentes y directivos de las escuelas. Este equipo se dedica específicamente al trabajo con la

⁴ Joe V. Baio, El niño de la cuerdecilla: el trabajo del equipo y los padres, en *Desarrollos actuales en la investigación del autismo y psicosis infantil en el área mediterránea*, Ministerio Affari Esteri / Ambasciata d'Italia, Madrid, 2001.

práctica entre varios. Dentro de la DEE, han realizado la labor de poner en práctica la implementación disponible para todos los servicios, con el apoyo de su estructura interna, que son, como se mencionó al inicio de este capítulo, en total 82 CAM (básico y laboral), 349 USAER y 7 UOP.

Su valioso trabajo ha posibilitado la exposición de esta práctica y su seguimiento; se ha constituido oficialmente, como ya se comentó, a través de su publicación, en una de las estrategias específicas dentro de su Coordinación de Estrategias Específicas, diseñadas para dar respuesta a las diversas exigencias de niñas y niños, cuya misión se define de la siguiente manera: “Atiende niños y jóvenes que presentan discapacidad, necesidades educativas especiales o aptitudes sobresalientes, por lo que requieren de apoyo para desarrollar sus potencialidades. El servicio se presta a niños desde 45 días de nacidos (educación inicial); niños en edad infantil (educación inicial, preescolar y primaria), adolescentes y jóvenes hasta 22 años, ya sea en educación secundaria o capacitación para el trabajo” (SEP, 2012).⁵

A lo largo de todos estos años hemos recogido testimonios, escritos y verbales, de los participantes en los seminarios, las reuniones de equipo, y de todas las actividades que realizamos en las escuelas. Retomo en este apartado un texto colectivo, con sus aportaciones, y resumo algunos de

los elementos recogidos, además de la publicación que hizo la SEP (SEP: 2011).⁶

• • •

En el marco del Proyecto Educativo que impulsa la Dirección de Educación Especial, se reconoce que es necesario implementar recursos especiales temporales y/o permanentes que contribuyan a eliminar las barreras que impiden el aprendizaje y la participación de los alumnos y alumnas que son sujetos de atención de la educación especial (CAM y USAER), entre ellos los que están en situación de autismo y psicosis.

Una prioridad de la educación especial es la solución a las problemáticas relacionadas con el aprendizaje de estos alumnos y alumnas, por lo que se impulsan recursos que aseguren el logro de las competencias que les permita avanzar hacia el logro del perfil de egreso de la educación básica. En esta perspectiva, una herramienta como la *práctica entre varios* se ha convertido en un recurso útil, conceptual y práctico que se opera en las realidades educativas y que ha respondido a las necesidades particulares y diferenciadas de los alumnos y alumnas.

Desde el modelo social de la discapacidad y la educación inclusiva se redefine al sujeto de atención en educación espe-

⁵ SEP (2012), desde: <http://educacionespecial.sep.df.gob.mx/deedf.aspx>.

⁶ Isabel Fernández et al., *Estrategias de intervención para la atención a la diversidad en el marco para la convivencia escolar. Intervención en casos de acoso escolar. La práctica entre varios*, SEP, México, 2011, pp. 24-41.

cial, se cuestiona la noción de *normalidad* sosteniendo que esta es una construcción impuesta sobre una realidad en la que *solo existe la diferencia*. En términos sociales y escolares existe la diferencia como punto de partida para considerar las necesidades de los alumnos y alumnas. En este sentido son las barreras que se disfrazan o se simulan con políticas focalizadas sobre “los alumnos diversos o especiales”, que deben ser atendidos con los que son iguales a ellos, en espacios destinados particularmente a dichas problemáticas. La inclusión no tiene que ver solo con el acceso de los alumnos y alumnas con discapacidad a las escuelas regulares, sino con eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación.

Como señala la doctora Zardel (Zardel J., 2008),⁷ hacer realidad la inclusión puede darse solo si la mirada hacia los niños se hace desde la subjetividad de ellos, y reconocer la subjetividad implica para los docentes mirar la propia, y aprender de ésta:

En la construcción de las prácticas educativas son notables los mecanismos polimorfos de exclusión en la vida cotidiana. Los niños con discapacidad se encuentran posicionados como “unos” cuando la relación entre los niños es eso, niños, y no el compañerito que está “malito”, “enfermito”, “delicadito”, etc., cuando atraviesa entre ellos una relación lú-

dica, de solidaridad, de compartir experiencias varias y no de asistencialismo. Para el docente será un niño como todos cuando se abra a la reflexión de que lo que requiere es capacitarse y aprender, a través de mediaciones instrumentales, cómo tratar al niño.

Consideramos que incluir la perspectiva psicoanalítica en las prácticas docentes, en los CAM y USAER, es una respuesta a la diversidad, que implica ya mirar la singularidad. Y esto tiene implicaciones en la atención educativa, tanto en el contexto escolar como en el socio-familiar, en virtud de que requieren conocimientos sobre la subjetividad, también para pensar en el papel del docente no como un transmisor de conocimientos, sino, un *Otro* y también un *otro*, que tiene una función y un efecto en las construcciones del niño, que por supuesto, implican también el conocimiento. No se trata de optar por uno u otro, de elegir entre el trabajo con el niño hacia el conocimiento o hacia la subjetividad de cada niño, sino de tener en cuenta que estos dos elementos nunca están disociados. Y que el docente está en un lugar privilegiado para ser agente del trabajo del niño.

Para la DEE, las estrategias diversificadas contribuyen al logro de los aprendizajes de todos los alumnos y alumnas, de manera específica de la población vulnerable que asiste a los centros escolares. Lo anterior lleva al docente a tomar decisiones pedagógicas para implementar propuestas específicas, recursos especializados, métodos y técnicas, en el reconocimiento de las diferentes

⁷ J. Zardel, (2008). Discapacidad y subjetividad. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXXVIII, núm. 3-4, Centro de Estudios Educativos, A.C., México, 2008, pp.233-244.

realidades educativas, sociales e individuales que conllevan barreras para el aprendizaje y la participación de los estudiantes

Se ha comprobado que entre más temprano el docente haga uso de estas estrategias, los alumnos y alumnas tendrán mayores oportunidades de incluirse en contextos educativos regulares, por ello la importancia de su implementación desde los primeros años de vida de los niños y niñas, en la formación inicial y preescolar. Las estrategias específicas desarrollan competencias comunicativas, para la convivencia y la vida en sociedad, así como para la apropiación de los contenidos curriculares.

Cabe señalar que la aplicación de estrategias específicas de atención en la diversidad, fortalece el desarrollo de un currículo amplio en el trabajo del aula, moviliza la organización de la escuela y favorece la vinculación de la escuela con la familia y la comunidad. Las estrategias específicas y diversificadas son un punto de referencia para las decisiones pedagógicas con poblaciones escolares vulnerables, para eliminar y/o disminuir las barreras para el aprendizaje y promover la participación de todas y todos los alumnos de la comunidad escolar.

En este contexto, una de las estrategias específicas es *la práctica entre varios: una alternativa para la atención educativa en la diversidad*, dirigida a la población escolar en general y en particular para quienes enfrentan situación de autismo u otras psicosis. Estos alumnos se caracterizan por presentar limitaciones significativas en el arribo a los elementos simbólicos y

la conducta adaptativa, así como en habilidades prácticas, sociales y conceptuales.

La *práctica entre varios* significa dignificar la condición de ser una persona en situación de autismo y/o psicosis, y contribuir al mejoramiento de la sociedad; no se trata de resolver una situación individual-familiar... se trata de implementar y difundir el método de la *práctica entre varios* con respeto a la diferencia, volver la mirada a los valores esenciales de la persona y crear mejores condiciones de vida para todos. Si se ofrecen los apoyos apropiados durante el trayecto formativo de la educación básica, el funcionamiento en la vida de la persona en situación de autismo y/o psicosis generalmente mejorará, y tendrá la posibilidad de acceder a los aprendizajes escolares.

Entre las recomendaciones que parecen más claras para ser ya propuestas y aplicadas inmediatamente, está el reducir el uso de la etiqueta diagnóstica, exclusivamente emplearla en los niveles en que es estrictamente necesaria para apoyar a las alumnas y alumnos, en las situaciones en que ese uso puede ser de ayuda (determinación de los apoyos y recursos, por ejemplo). Y que este diagnóstico no limite o condicione el trabajo del docente con las diversas estrategias.

El método de la *práctica entre varios*, es una estrategia que posibilita:

- Que los actores educativos *tengan oportunidades de participación significativa* en la resolución de problemas, fijación de metas, planificación,

toma de decisiones (esto vale para los docentes, para los alumnos y para los padres en su función).

- Que el aprendizaje se vuelva más “práctico”, el currículo sea más “pertinente” y “atento al mundo real”, y las decisiones se tomen entre todos los integrantes de la comunidad educativa.
- Buscar una conexión familia-escuela que permita *enriquecer los vínculos pro-sociales con un sentido de comunidad educativa. Es necesario que trasciendan la idea de la disciplina como un fin en sí mismo*. Hay que dar participación al personal, los alumnos y, en lo posible, a los padres, en la fijación de dichas políticas. Así se lograrán fijar normas y límites claros.
- Enseñar “*habilidades para la vida*”: cooperación, resolución de conflictos, destrezas comunicativas, habilidad para resolver problemas y tomar decisiones, etcétera. Esto solo ocurre cuando el proceso de aprendizaje está fundado en la actividad conjunta y cooperativa de los estudiantes y los docentes.

La *práctica entre varios* es un método nuevo para las escuelas, para todos los niños. Un método de apoyo a la práctica docente basada en la colaboración, el trabajo en grupo, el saber expuesto y el *saber-no-saber*; ahonda en los valores y asimismo, los valores del resto de los niños cambian, se hacen más pacientes, más comprensivos y más tolerantes.

Todos los niños y niñas tienen derecho a la educación en igualdad de con-

diciones, con calidad y equidad, desde la estrategia específica. *La práctica entre varios: una alternativa para la atención educativa en la diversidad*, identifica en la implementación en el contexto del aula, escuela y socio-familiar, condiciones para que los alumnos y alumnas en situación de autismo tengan la posibilidad de minimizar y/o eliminar barreras para su aprendizaje y participación:

Contexto escolar. Indagar aspectos de análisis sobre las formas en que la escuela funciona y se organiza: grupo, recursos, tiempo, tareas técnico-pedagógicas, reuniones y consejos técnicos, y explicitar en verbalizaciones escritas y orales las normas que permiten el trabajo, así como acotar aquellas que no se realizan y permitan a los docentes hablar de las reglas de uso y/o convivencia en el recreo, en el comedor, en el patio, en el baño, en las actividades colectivas, etc. El método orienta:

- El análisis, estudio, reflexión, debate y construcción colectiva de los enigmas sobre los alumnos y alumnas en situación de autismo, da cabida a la diversidad lingüística y utiliza recursos especializados de comunicación.
- Para encaminar los esfuerzos —táctica y estrategia— para dar respuesta a cada uno y a todos los que están en la escuela.
- Las competencias profesionales de los docentes, la implementación y seguimiento de la estrategia específica de la *práctica entre varios*, posibilita

advenir como operador del método y como *partner* del niño.

Contexto del aula. Reconocer las necesidades y características del grupo y proporcionar elementos para un trabajo compartido y corresponsable en la atención de las y los alumnos.

El currículum es concebido como el punto de partida que orienta los esfuerzos docentes y se concreta en el desarrollo curricular, como una idea colectiva para transformar las prácticas de enseñanza existentes en una institución educativa, y supone un estudio de lo que sucede en las escuelas, concretándolo en un proyecto flexible. En el desarrollo curricular se despliega la iniciativa docente con el método, convocando a encuentros cotidianos con el alumno, en las formas de trabajo.

- El método orienta para considerar a la población de atención como sujetos: sujeto y sujeto que aprende.
- A mirar a los alumnos en su singularidad, reconocerlos en sus necesidades y desde sus contextos.

Contexto socio-familiar. Las familias de los alumnos/alumnas participan diariamente del aprendizaje de sus hijos y de muy diferente manera; en ellas se manifiesta la diversidad, el grupo de padres/madres se constituye como un grupo de referencia y crecimiento. La estrategia específica de la *práctica entre varios* contribuye a la construcción de un espacio para conocer aspectos particulares de cada alumno en

el discurso de los padres, como un espacio para los padres como sujetos.

El método contribuye a impulsar prácticas colectivas, “entre varios”: entre los docentes; docentes y alumnos; director, asesor y docentes; director, supervisor, docentes, asesor y con los padres de familia, con el currículo y en los contextos. En este marco, contribuye al Modelo de Gestión Educativa Estratégica, propuesta flexible e incluyente, de orden conceptual y metodológico, integrada por un conjunto de componentes clave y herramientas cuya finalidad es romper con las formas de gestión rígida, vertical y rutinaria del sistema educativo y en la escuela.

Así también el método de la *práctica entre varios* contribuye a flexibilizar el currículo, reconociendo que los alumnos y alumnas en situación de autismo, requieren de una posición del docente del *saber-no-saber* en ambiente normado; con atención distraída, en autorregulación y con lenguaje y discurso indirecto, que podemos aprender del niño autista, para establecer el lazo social con cada alumno inscrito en el plantel.

La puesta en marcha de la práctica entre varios en la escuela

Veamos cómo se ha realizado el despliegue de los cuatro ejes del método —el *partnership*; la reunión de equipo; la referencia teórica; la función de vacío del saber— en las instituciones escolares.

El equipo de los ATP, en la DEE, como complemento técnico de la puesta en

función de los cuatro ejes del método, ha nombrado como herramientas metodológicas las siguientes:

1. El lenguaje indirecto, aludiendo a la existencia del *Otro*.
2. Posición de *saber-no-saber* con la atención distraída.
3. Ambiente normado, en autorregulación.

1. *Eje 1. Operador*. Es el docente (docente, psicólogo, trabajador social, director, supervisor o asesor) que va al encuentro del alumno y lo acompaña en su *tarjeta de presentación*: la agresión a sí mismo, a los compañeros o al docente, episodios de ansiedad, destrucción de los materiales didácticos, rechazo de las reglas, presencia de actos repetitivos como balancearse de atrás hacia delante por largos periodos de tiempo, gritar en forma constante, repetir una cancioncilla, o trozos de palabras que escucha de otros y repite, sonrisas o risas aparentemente sin un por qué, en fin, lo que el niño o joven muestra.

El acompañamiento que hacen los docentes con el *discurso indirecto* y la *atención distraída*, implica hablar entre maestros o con otra persona, sin un catálogo preestablecido de posibles intervenciones; no se trata de un discurso planeado. Los docentes ponen en juego su subjetividad expresada en discurso, lo que significa que utilizan sus intereses, sus creencias, sus emociones y sentimientos, al servicio del deseo de un encuentro con el niño. A las manifestaciones del niño o joven (su “tar-

jeta de presentación”) se les considera su elemento de interés, que el docente retoma para incluirlo en el discurso, incluso si esa tarjeta de presentación no incluye palabras, para permitirle entrar en el discurso del grupo. La ausencia de un lenguaje inserto en la lengua común, impide al niño hacerse representar a sí mismo, no le es posible una operación discursiva del tipo: “yo soy Óscar y me dirijo a ti Gloria para...”

A lo largo del trabajo hay efectos. Estos niños van presentando otro tipo de expresiones como: estados de pacificación, sonrisas o miradas dirigidas hacia alguien, contactos humanos, intentos de petición en los cuales pueden tomar de la mano a un adulto y señalar algún objeto o alguna persona, aceptación permanente o momentánea de reglas o bien una transgresión deliberada de las mismas con lo cual las ponen a prueba, intentos por hablar como balbuceos o idiomas singulares, expresiones gráficas como rayones o bien un intento de dibujo; asimismo, llegan a presentar expresiones verbales, algunas veces palabras sueltas, o fragmentos de un discurso en conexión con el entorno.

Lo que se busca es que el niño pueda nutrirse de las palabras, de esas que de manera indirecta son enunciadas por los docentes, y que están dirigidas indirectamente a él, aludiendo a los actos del niño así llamado autista. Sumando una o algunas de ellas a las que ya tiene, ya sea acerca de su cuerpo, de los objetos que lo rodean o bien de las personas

presentes en las actividades que se estén desarrollando, en el intento de construir un S2 (un segundo significante) que se sostenga.

A la vez se trata de tomar nota de lo que presentan los niños, ser “notarios”. No se trata de hacer interpretaciones frente a lo que muestran, no se tiene la intención de encontrar algún posible sentido que pudiera explicar lo que ellos hacen. Tampoco se tiene el objetivo de cambiarlos, se busca darles acompañamiento con la palabra, para abrir la oportunidad de que ellos puedan ser habitados por el discurso.

El docente se presenta como lo que es: un sujeto deseante, pero bajo normas, por lo que debe respetar las reglas que se estén impulsando en los diferentes espacios de la escuela. Lo que se busca es el lazo social que se requiere para entrar en los diferentes circuitos sociales, entre ellos la escuela, la cual se sostiene por el deseo de saber. Para esto el docente propone aquello que le interesa, con base en los objetivos del currículo, buscando con ello un “contagio de deseo”, lo cual implica una oferta, una invitación, pero orientada hacia algo exterior, no hacia el niño. Cuando esto ocurre así, el niño no se siente amenazado ni perseguido por los docentes, sino más bien encuentra puntos de conexión y de deseo.

Ni el método ni el docente se proponen o se reconocen en el esfuerzo por cambiar al niño. Con el método de trabajo se trata del docente pluralizado, el niño está expuesto a la manifestación

del deseo de un encuentro de los docentes, es decir la forma de suscitar deseo en el niño, es que los docentes muestran su propio deseo pero orientado a la cultura, a lo social, al currículo y no hacia los alumnos.

Eje 2. Reunión de equipo. La reunión de equipo es un espacio de trabajo agendado un día a la semana para hablar acerca de los niños. Hablar de ellos es una forma de darles un lugar en la palabra, no para objetivarlos —no son objeto de estudio—, sino para que los docentes puedan elaborar un discurso acerca del niño, que los coloque en consonancia acerca de la palabra que hay que decir al niño autista, lo cual les abre mayores posibilidades de hacerse escuchar. También se habla de los logros y las dificultades de los niños para apropiarse de la palabra, para que con ello dejen de estar solamente en el lenguaje y pasen, en la medida de lo posible, a estar en el lazo social. Este espacio también sirve para que los docentes puedan manifestar cómo su subjetividad también está en juego. En este trabajo, expresan sus logros y dificultades en cuanto a apropiarse tanto de las herramientas metodológicas, como de las referencias teóricas. Es también un compromiso del o de los docentes, manifestar la lógica (su lógica) desde donde hacen sus intervenciones cuando están frente a los alumnos autistas.

Se trata de que los procesos que se van viviendo sean nombrados, lo que implica poner en colectivo la experiencia individual, conlleva una separación de cada docente

con respecto al saber que haya creído generar con respecto a los niños. Nombrar ese saber instaura una mediación con respecto al mismo, es decir que se efectúa una separación en relación a ese saber.

La posición de *saber-no-saber*, la posición que se utiliza cuando se está poniendo en juego el método frente a los niños, también se moviliza en la reunión de equipo. La singularidad de cada niño obliga a reconocer que es poco, si no es que nada, lo que se sabe en relación a él; por lo tanto es él quien va a mostrar el camino. En distintos momentos y en diferentes espacios escolares, se habla acerca de los niños, sin embargo es en la reunión de equipo donde “los dichos” de cada miembro del equipo son tomados en consideración. Todo lo que queda dicho fuera de la reunión, es de otra índole, la palabra tiene oportunidad de devenir en acto solo si se trata de un decir responsable en un espacio colegiado. Por otra parte, el momento de la reunión sirve para exponer la referencia teórica, que son todos los textos de Lacan. Los docentes leen estos textos, y hemos atestiguado cómo éstos han cambiado la visión que tienen de sus alumnos, y de tener en cuenta la dimensión del efecto que los actos de los docentes implican para los alumnos, y esto se va a articular con las experiencias que se van dando en el transcurso del trabajo. Es una permanente referencia entre la práctica y la teoría.

1. *Eje 3. Vaciamiento de saber.* A lo largo del trabajo docente y con el método se hacen distintos intentos por construir la ex-

plicación acerca del autismo en general o bien acerca de la situación en particular de alguno de los alumnos. Los docentes viven en el mundo del sentido y se tiene esa tendencia: entender lo que acontece, usando el sentido o lógica propia, lo que nos aleja de la singularidad del alumno. Para regular el saber que creemos tener sobre el alumno está la función *vaciamiento de saber o de sentido*, que puede ejercer cualquier docente que pueda mantener un constante vaciamiento de saber en los distintos momentos de aplicación del método. Consiste en evitar que alguien asuma el lugar de un *sujeto supuesto saber*, incluso es necesario que los miembros del equipo de manera constante se estén destituyendo los unos a los otros en relación a ese lugar.

La función se puede intercambiar y es permanente. Puede ser ocupada por una persona un tiempo y después ser relevada por otro miembro del equipo o por una persona externa, para sostener el *saber-no-saber* y remitir constantemente el trabajo a la referencia teórica y al encuentro real con los niños.

La persona que ejerce la función de vacío de saber también está al tanto de que ocurra la atmósfera vivible para los niños y jóvenes en situación de autismo, para los demás alumnos del grupo y para el docente frente a grupo.

Eje 4. Referencia teórica. Lo que se busca en la referencia teórica es sustentar el trabajo que se realiza con estos niños, acudiendo a los textos desde donde ha sido diseñado el método y los generados por la DEE; lo cual

contribuye a que esta práctica sea reconocida en su especificidad y diferenciándola de otras formas de trabajo. No implica instituir a alguna persona en el lugar de un *sujeto supuesto saber*, no hay quien sabe y que además sabe por los demás y les enseñará. El equipo elabora constantemente un saber acerca del niño o joven en situación de autismo, en términos estructurales y operativos: saber acerca de la estructura psicótica y saber operar con ella. Sin embargo ambos saberes se manejan como un saber expuesto (no supuesto), habrá que argumentar, exponer el saber y encaminarse al vacío de saber sobre lo que le pasa al sujeto y seguir aproximándose a la referencia teórica.

Las características del docente son su curiosidad personal, sus gustos propios y también es fundamental aquello que es lo más vivo de sí mismo, puede ser cantar, tocar un instrumento, bailar, pintar, escribir... Es necesario que pueda sostener una proximidad que no sea intrusiva. Colocar su narcisismo a un lado y producir la intercambiabilidad con otro docente. Los operadores se dejan guiar por el método y por el niño, en el equipo cada uno trabaja con su estilo, y las invenciones que se hacen con los niños en la institución se han de poder transmitir, por qué y cómo lo hace, como un saber expuesto y caduco para poder continuar con la creatividad.

Todo lo que el docente hace y para qué sirve ha de estar muy claro; no enseña: produce un diálogo con y sin palabras que se dirige a entender los puntos de interés vivo que los niños traen, y el trabajo

se organiza en torno a ellos. La atmósfera en la escuela se construye alegre: hay juegos, bromas entre los docentes cuando algo ocurre, hay curiosidad hacia los niños. Tenemos aquí proscrito el recurso a la interpretación, como también la vía de la suposición de saber. Es el sentido de la expresión: *saber-no-saber*.

El docente no puede hacer lo que quiere, el niño entiende esto, no puede decir no lo hago porque no quiero, se atiene al programa. Nuestra pragmática es que todos los docentes trabajan con todos los niños. Trabajar con niños diferentes es más fácil que siempre con el mismo. Algunos niños no quieren entrar en la institución, tienen miedo, quieren verificar si estamos en su ritmo, a veces quieren ir a otro salón, en este caso se solicita autorización a un tercero que en general dice sí. Hay excepciones que humanizan la regla. Para producir un buen encuentro con estos sujetos hay toda una labor del docente.

Como una forma de ilustrar lo anterior, a continuación se presentan algunas viñetas clínicas. Son fragmentos de la reconstrucción de algunas sesiones de trabajo, donde se muestra la forma de la implementación de la *práctica entre varios* en las escuelas. Algunos elementos de éstas han sido tomados de testimonios del equipo de los ATP de la DEE, y en otros casos, directamente realizamos las actividades en la escuela. Para mantener la privacidad se omite el nombre de la escuela y los nombres de los participantes han sido cambiados.

VIÑETAS CLÍNICAS

REUNIÓN CON PADRES Y MADRES DE FAMILIA	
Propósitos. Crear un espacio donde se realicen los tres objetivos del trabajo con la familia de los niños: 1. Que nos hablen de ellos como sujetos. 2. Que nos hablen de sus hijos. 3. Que les hablen a sus hijos de nosotros.	Contexto. Reunión de padres y madres de familia. CAM, 2º grado. Tiempo de reunión: una hora. Temática: Las reglas en casa. Coordina una persona del equipo de Asesores Técnico Pedagógicos, ATP (operador de la práctica entre varios, externo a la escuela).
Josué (ATP)	¿Cómo están? Buenos días. Es un gusto verlos. Bueno, iniciamos, los escuchamos.
Laura (madre de Saúl)	Yo quiero contarles de Saúl: ahora habla más, responde lo que le preguntamos, pero también lo siento molesto, pega, da con la cabeza, grita todo el tiempo, él no hacía eso antes de entrar aquí, está como enojado.
Josué	¿Cuéntenos, qué hace, qué le dice, por qué tiene usted esa impresión?
Laura	Cuando pongo la tele, él dice no me gusta, cámbiale, prefiere la música del radio, está aprendiendo a manejar el radio y así escucha lo que quiere.
Josué:	¿Y usted qué piensa de eso?
Laura	Pues está bien que hable, pero quiero que se espere hasta que yo quiera apagar la tele. Aunque pues estoy entendiendo que él también tiene sus gustos, y pos tengo que dejarlo. Y pues sí, ya le grito menos, ayer le prometí llevarlo a un lado y me dijo ¡mentirosa!, habla... no todo el tiempo pero sí.
Patricia (madre de Emilio)	Yo creo que sí es muy difícil que hagan lo que ellos quieren, pero a veces uno no sabe cuándo dejarlos y cuándo no. Mi hijo Emilio duerme con nosotros, y ya no quiero... tenemos que comprar un sofá para que duerma aparte.
Josué (utilizando la técnica del psicodrama analítico)	¿Quiere participar en esta dinámica de representar esto de lo que nos platica?
Patricia	Sí.
Josué	Escoja a alguien del grupo que represente a Emilio. ¿Quién más duerme en su cama, señora?

Patricia	Mi esposo y yo. Son dos cuartos, Emilio tiene su cama, pero se va a dormir con su hermana, dice que va a nacer otro niño y que por eso ya no lo quieren, dice que él es el niño chiquito de la casa y que no quiere dormir aparte.
Josué	¿A usted le gusta que se duerma con usted?, ¿y a su esposo?
Patricia (madre de Emilio)	No es molesto, no da lata, se duerme.
Operador	¿Usted quiere que su hijo duerma solo?
Patricia (madre de Emilio)	Pues... hemos platicado con Mari, la psicóloga de aquí del CAM y queremos que él sea más independiente. Mi esposo no pone las reglas, yo soy la que las pone, yo soy el ogro. Emilio sabe lo que no me gusta que haga, antes andaba en pura trusa y ahora ya se pone más ropa.
Josué	¿Podría con ayuda de otras personas escenificar el momento en que su esposo y usted ya se van a meter a la cama? Usted se representa a sí misma, hagamos la escena. La señora Lili representa a Emilio. Y la señora Mariana a su esposo, el padre de Emilio.
ESCENA 1	
Patricia, madre de Emilio (se representa a sí misma)	—Emilio, vete a tu cama.
Sra. Lilia (Emilio)	—No, un ratito más, mamá.
Sra. Mariana (Papá)	—Emilio, vete a tu cama
Sra. Lilia (Emilio)	—No, no...me quedo a dormir con ustedes.
Patricia	Y finalmente Emiliano se queda a dormir con nosotros, diciendo: "ya no me quieren, soy tu niño chiquito, ya no me quieren".
Josué (ATP)	Señora Patricia, ¿puede ahora cambiar y hacer el papel de Emiliano?
ESCENA 2	
Patricia (en el papel de Emiliano)	—¿Me duermo contigo, mamá? Soy tu hijo chiquito, me quiero dormir contigo o ¿ya no me quieres? Déjame dormir contigo.
Josué	Ahora, ¿podría hacer el papel de su esposo?

ESCENA 3	
Patricia (en el papel de su esposo)	—Emilio vete a dormir a tu cama. Es lo único que le dice, y ya no insiste, parece como si no le dijera nada. Emilio ni siquiera lo mira, como si no le hubiera dicho nada, él se tapa y se duerme.
Josué	Muy bien señora, gracias por compartir con el grupo. ¿Qué les parece?, ¿qué han visto en la escena?
Gloria (madre de Jesús)	Yo veo que le falta carácter a sus padres, en mi caso me costó trabajo separarlo de nosotros, yo ya separé a Jesús, le dije que tenía que dormir solo y que ya no podía dormir con nosotros.
Josué	Señora Patricia, háblenos de cómo se sintió cuando representó la escena, en el papel suyo, y en el papel de Emilio...
Patricia	En el papel de Emilio: “Como que ya me lo dijeron varias veces, pero no entiendo qué quieren”.
Josué	¿Y cómo usted misma, como mamá?
Patricia	Pues ahorita como que sentí que pues yo soy la que tengo miedo de que algo le pase a Emilio.
Josué	¿Como qué cree que le puede pasar?
Patricia	Porque pues como él no está bien, digo y si se sale de la casa y no me doy cuenta, siento que si le quito la mirada él se va a ir y le va a pasar algo, que se lo roben o lo atropellen. Yo pienso mejor que se quede, para que Emilio no vaya a sentir mucha agresión.
Josué	¿Y en el papel de su esposo?
Patricia	No, mi esposo es muy tolerante, él con que le llore ya le dice que se quede.
Josué	Y usted, señora Lili, ¿cómo se sintió en el papel de Emiliano?
Sra. Lili	Pienso que Emilio tiene algún temor, por eso no puede estar solo.
Sra. Mariana (hizo el papel del padre de Emilio)	Vi que no le decían <i>te vas</i> en un tono enérgico, como si dijeran una cosa con las palabras, pero el tono decía otra, pienso que si le dicen vete sabe que no se va a ir.
Rosy (madre de Sergio)	El niño tiene inseguridad, en general los niños son manipuladores. Yo a mi hijo lo llevaba a su cama y le cantaba pero no me quedaba, el niño tiene que entender que se le quiere a pesar de que no duerma con los padres.
Madre de Paco	Igual, decirle te vas a ir y no te vas a quedar.
Josué	¿Su hijo duerme con usted?

Madre de Paco	No, él duerme aparte, mi hija duerme aparte, pero quiere quedarse con su hermana.
Josué	¿Paco intenta dormir con usted?
Madre de Paco	De chiquito sí, pero se le decía te quedas aquí con tu hermano.
Nancy (madre de Daniela)	Yo a mi hija decidí separarla, sacarla de mi cama, no pensé en ella, pensé en mí, mi esposo trabaja fuera.
Josué	Eso que dice es muy interesante: cuál es su deseo, usted qué quiere, en eso es importante pensar, en qué quieren ustedes. ¿Ustedes les han hablado a sus hijos de nosotros, de este equipo formado por la directora, las maestras, la psicóloga? Es conveniente recordar que para acompañar al niño en su trabajo, que es construir su propio lenguaje, sus gustos, su tiempo, su propio interés, es importante que ellos confíen en nosotros, y eso solo se transmite si ustedes confían en nosotros. Estamos aquí para que ustedes nos hablen de ustedes y de sus hijos; su saber es muy importante para nosotros, para que nos guíen en este trabajo que estamos haciendo en la escuela. Y sepan que en cualquier momento pueden acercarse para saber lo que hacemos.
Inés (madre de Carlos)	He comentado en casa acerca de lo que está ocurriendo en la escuela, él pone mucha atención, y una de las cosas que he observado es que al otro día al despertar me busca para decirme que ya es hora de ir a la escuela, señala el reloj y toma su mochila.
Silvia (madre de José)	Entre su papá y yo le hablamos, él sólo se nos queda viendo, ¿le seguimos hablando?
Josué	¿Alguien más quiere comentar algo?
Patricia (madre de Emilio)	Al principio se nos olvidaba, pero sí lo estamos haciendo, él nos pregunta por sus nombres y nosotros se los decimos, pero solo eso.
Operador	Ya saben que nos vamos a reunir una vez cada mes, así lo acordamos. Pero si antes quieren decirnos o preguntarnos algo, estamos aquí para trabajar en equipo con ustedes. Nos interesa escucharlos.
Operador	¿Alguien más, algún comentario antes de irnos?
Algunas madres	Nos dimos cuenta de que es necesario hacer cambios, que tal vez será difícil, pero que lo tenemos que lograr. Muchas gracias por escucharnos.
Cierre de la sesión. La intención de estas reuniones es que los padres puedan descubrir la forma en que están implicados en la relación con sus hijos, dónde está su deseo, respecto a ellos y respecto a ellos mismos. Hay algunos padres o madres que no pueden hablar en grupo, en este caso los docentes tienen el recurso de tener reuniones a solas con ellos, con la finalidad de que cuenten con una mayor privacidad y puedan realizar las mismas tres tareas que se llevan a cabo en las reuniones grupales.	

SEGUNDA VIÑETA: TRABAJO EN AULA

TRABAJO EN EL AULA	
Campos Formativos: Lenguaje y comunicación Desarrollo personal y para la convivencia	Propósito. El objetivo del programa del docente: Construir 20 oraciones en modo imperativo: comentarlas ante el grupo, escribirlas y finalmente pintar los dibujos, relacionados con cada oración, en el cuaderno.
Contexto: El salón de clases. Escuela Primaria Regular, cuarto grado, 28 alumnos, una alumna con diagnóstico de Trastorno de Asperger. Al observar el trabajo de la alumna Mine con la maestra Rebeca, ella escribía con omisiones, sin segmentación, usaba macrografías de tal forma que termina el renglón rápidamente; en ocasiones continuaba en el siguiente renglón, en otras abandona la idea y agarra otra hoja o la rompía. La maestra la tenía “pegada” a ella aunque la alumna constantemente la desbordaba. La maestra se dedicaba a llamarle constantemente la atención.	
Participantes	Intervenciones
Maestra de grupo	“La lección del grupo es construir 20 oraciones en modo imperativo: comentarlas ante el grupo, escribirlas y finalmente pintar los dibujos, relacionados con cada oración, en el cuaderno de español”. La maestra escoge a algunos de los alumnos, quienes responden a la actividad. Hay algunos alumnos que no participan.
Maestra de apoyo	“Todos los alumnos tienen el derecho de participar y, para hacerlo, los cuerpos se sientan y ponen atención a lo que dicen sus compañeros”.
Alumna	Se encuentra deambulando por el salón, quitándole las cosas a sus compañeros, se integra a la tarea, se sienta y dice sus oraciones en el modo verbal correspondiente. La maestra da por terminado esta parte del ejercicio y solicita que las oraciones se escriban. Mari, al escribir la primera, al mismo tiempo “la dice” y lo hace bien, pero la traza juntando las palabras, las escribe de corrido, omitiendo letras y también términos.
Apoyo técnico pedagógico de la SATC	“Hay palabras pegadas, hay letras que no se entienden. Esas palabras quieren aparecer”.
Alumna	Al volver sobre su tarea no la puede entender. No repara y continúa. En las siguientes oraciones, se escriben sin un orden para el lector, desorganizadas, ha escrito garabatos y sobre de ellos vuelve a escribir, no se sabe cómo escribe, no está organizado desde las reglas del español, escribe, se apresura a terminar y quiere llenar la hoja agrandando las letras, pinta cualquier cosa, hace rayones.

Maestro de apoyo	"Hay letras grandes que no dejan escribir las oraciones".
Maestra de apoyo	"¡Maestra, maestra! la regla dice que no podemos salir al recreo si no están escritas las oraciones".
Alumna	Vuelve a lo que ha escrito, se desespera y va a hacer la fila.
Maestra de grupo	Le menciona que no se entiende lo que escribió y le recuerda que la consigna es que hasta que no se terminen de escribir las 20 oraciones es cuando se tiene derecho a salir al recreo.
Alumna	La alumna se va a sentar, había cerrado su cuaderno y al abrirlo lo hace en un espacio donde encuentra en blanco y vuelve a escribir sin sentido, con mayor desorden. Escribe sus oraciones en otra hoja y una parte de sus compañeros se van retirando al recreo.
Apoyo técnico pedagógico de la SATC	Se levanta de su asiento, acompaña a la alumna en su escritura mencionando que es posible separar las palabras: "Esas palabras quieren leerse, necesitan aparecer, quieren estar solas".
Alumna	Escribe conforme pronuncia la oración.
Apoyo técnico pedagógico de la SATC	"Las palabras se escriben como lo dice la boca. Las palabras se separan".
Alumna	Escribe lo que dice, palabra por palabra. Escribe tres oraciones completas, las enumera y puede salir a recreo.
Cierre de la actividad. Durante el trabajo del aula se van registrando las acciones de los alumnos y alumnas, identificando aquellas que se desprenden producto de las verbalizaciones de los operadores y que tienen la intención de que los alumnos realicen la o las actividades que señala la maestra. Estas acciones son analizadas en la reunión de equipo a la luz del fundamento teórico.	

TRABAJO EN EL AULA	
Campos Formativos: Pensamiento Matemático Desarrollo personal y para la convivencia	Propósito. Apoyar la realización de las actividades escolares previstas en la planeación didáctica de la maestra, en este caso aprender la serie numérica oral del 1 al 20, para lo cual se le da el acompañamiento en aula.
Contexto aula: Centro de Atención Múltiple, tercer grado, 5 alumnos. Grupo de alumnos y alumnas con las siguientes características. Un alumno con discapacidad intelectual y rasgos autistas, que se niega a trabajar y cuando habla solamente es para narrar fragmentos de algunos programas de televisión; una alumna con discapacidad intelectual y con problemas motores que afectan su andar, es sociable; una alumna con severo daño neurológico y discapacidad intelectual, no controla esfínteres, es aislada y constantemente se masturba en el salón de clases; una alumna que se balancea hacia atrás y hacia adelante que difícilmente acepta trabajar y siempre está cantando en voz baja; un alumno con conducta	

disruptiva, golpea a sus compañeros, se sube a las mesas, abre los anaqueles, tira los materiales, destruye los trabajos de sus compañeros, se quita zapatos y calcetines, se sube al barandal de las escaleras, se orina sobre los demás alumnos o maestros, constantemente emite un grito del tipo “jerjer...jer...jer”.	
Operadores: Maestra de grupo, psicóloga, trabajadora social, apoyo técnico-pedagógico de la Región y de la SATC.	
Participantes	Intervenciones
Maestra de grupo	Se dirige al grupo y al equipo de operadores diciendo: “Hoy vamos a trabajar con matemáticas para aprender los números”. Les pide que localicen números en cualquier parte del salón de clases.
Alumna	“Ahí en la lista, están el uno, el dos, el tres, el cuatro...”
Alumno	Se mete el dedo en la nariz y enseguida se lo mete a la boca.
Psicóloga	“Maestra, ¿está bien que un niño se meta el dedo a la nariz y luego a la boca?”
Maestra	“No, eso no está bien, si se entera la directora se va a enojar”.
Trabajadora social	“¿Entonces qué se debe hacer?”
Maestra (al alumno)	“Toma esta toallita y límpiase la nariz”.
Alumno	Se limpia la nariz y voltea a ver a la maestra con la toallita en su mano.
Maestra	“Esa toallita debe ir al bote de la basura”.
Alumno	Tira la toalla en el cesto de basura.
Alumno	Empieza a gritar desesperadamente diciendo: “alo, alo...”
Maestra	“Si esa boca sigue gritando los demás no podemos trabajar”.
Alumna	Guarda silencio.
Apoyo técnico pedagógico de la Región	“¿Qué será alo, alo?, yo no sé qué es eso”.
Alumno	Empieza a golpear a su compañera en la espalda, ella empieza llorar.
Docentes	Entre el enlace y la trabajadora social detienen al alumno diciéndole: “En esta escuela está prohibido pegarle a los niños, los niños están protegidos por el reglamento que dice que no se vale golpear a nadie”.
Alumno	Vuelve a gritar con desesperación “alo, alo”.
Trabajadora social	“¿Alo... alo?”
Alumno	Corre a esconderse debajo de la mesa.
Apoyo técnico pedagógico de la Región	“Alo suena como a <i>palo</i> , o a <i>malo</i> ... ¿que será alo?”

Alumno	Sale de debajo de la mesa, se va a su lugar de trabajo.
Alumno	Vuelve a gritar
Apoyo técnico pedagógico de la región	Propone a la maestra ponerse de acuerdo con los demás alumnos para que a cada grito reciten con la serie numérica, también se les indica que si se calla, ellos también deberán guardar silencio.
Alumno	Grita: “¡jerjer!”
Alumnos	“Uno...”
Alumno	Vuelve a gritar.
Alumnos	“Dos...” y así sucesivamente, cuando deja de gritar los niños guardan silencio, si reinicia los alumnos vuelven a recitar el siguiente número, la serie numérica llega hasta el 13.
Alumno	Guarda silencio, observa al grupo y al equipo de <i>práctica entre varios</i> , sonríe y se va a su lugar, buscando material para trabajar.
Trabajadora social	Se dirige a la maestra para decirle que se ha terminado la hora y que se tienen que retirar.
Alumnos	Piden que el equipo permanezca.
Apoyo técnico pedagógico de la Región	“No pueden quedarse porque tienen que atender a otros niños que los están esperando, y además la directora solamente les permitió estar con ustedes una hora”. Los niños parecen comprender y el equipo se retira diciendo: “cuando las personas se retiran tienen que despedirse: hasta el martes próximo”.
Cierre de la actividad. En esta secuencia se puede advertir cómo se combinan las herramientas del método con los contenidos presentes en la planeación didáctica, en este caso la serie numérica oral que pertenece al campo formativo Pensamiento matemático. El alumno inició en esta sesión de trabajo en aula su proceso de pacificación, actualmente es muy tranquilo, trabaja en forma ordenada, participa en los festejos escolares y pronto ingresará a la secundaria; dejó de gritar “alo... alo”. En esa misma sesión se habló de que en el CAM no había ningún palo con el que pudiera ser lastimado, que él y los demás alumnos estaban protegidos por las leyes. También abandonó la te de sus conductas disruptivas y de esa manera inició un mejor lazo social con sus compañeros y con la maestra.	

LA PALABRA Y LA IMAGEN: SU INTERVENCIÓN Y SU IMPORTANCIA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

ÓSCAR MARIO BENAVIDES PUENTE

ESCUELA NORMAL SUPERIOR
"PROFR. MOISÉS SÁENZ GARZA"

AL ESCUCHAR SOBRE LA FORMACIÓN docente cualquier persona se puede imaginar que es algo sencillo, cotidiano, sin mucha complicación, y tienen razón; pero las herramientas que se usan para dar cumplimiento a ese aprendizaje, muchas veces son más complejas que lo ofrecido en las aulas, más que lo dicho en los libros o en las redes de información.

Mucho de esa instrucción, relacionada con el quehacer diario, tiene que ver con lo que se dice, se escucha y se observa; y si eso mismo se lleva al espacio formativo del profesorado, y más aún se focaliza desde un punto de vista lúdico o al menos diferente a lo que se supone se debe hacer en las aulas, se puede obtener no solo la confirmación de los conocimientos teóricos, sino la experiencia para tratar en las aulas el lenguaje y su uso en contextos reales, para enfrentar situaciones complejas que requieren pronta atención, e inclusive provocar, en ambientes controlados, escenarios que generen ideas que partan del acuerdo colectivo para beneficio de quienes participan en el acto comunicativo.

El siguiente texto pretende, a través de la narración, compartir ese tipo de experiencias generadoras de experiencias, amalgama de aprendizajes intuitivos mezclados con la intención misma de aprender lo que se ofreció en un viaje a Real de Catorce, S.L.P., con alumnos del quinto semestre de la especialidad de Español, de la Licenciatura en Educación Secundaria, de la Escuela Normal Superior "Profr. Moisés Sáenz Garza".

La tradición oral en la formación docente

Las palabras son blandas, seguras, confortables,
rodean los rituales y los acontecimientos...
GRACIELA MONTES, *La frontera indómita*.

Las primeras formas de enseñanza se dieron de boca a boca, a través de historias construidas a partir de la experiencia adquirida durante las jornadas de caza, o de la explicación que daban a los fenómenos naturales que no podían explicarse nuestros ancestros. En nuestros días, aun con las ventajas tecnológicas que la modernidad puede brindarnos, seguimos practicando la oralidad como una forma de compartir nuestros aprendizajes, aquello que vale la pena contar, lo que se dice, lo que se hace. Si bien es cierto que las narraciones más atractivas son aquellas que tienen relación con la ficción, también lo es que el imaginario que las crea aporta, en gran medida, los suficientes elementos para hacer uso de dichas narraciones con fines meramente didácticos.

A lo largo de su formación docente, los normalistas enfrentan situaciones en las que acuden a sus habilidades orales, tal es el caso de asignaturas como Estrategias para el Estudio y la Comunicación, Expresión Oral y Escrita en el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje, e incluso aquellas que pertenecen a la línea temática de las Estrategias Didácticas¹ de los diferen-

tes tipos textuales, casi siempre en el plano académico y pocas veces en el lúdico, que exige una serie de elementos, hasta cierto punto, más refinados que la simple exposición o guía en una sesión de clase. La modulación de voz, las pausas, la expresión corporal y gestual, son herramientas que el futuro docente debe dominar para capturar la atención de sus futuros alumnos; por ello la importancia de generar espacios donde la teatralidad se asuma como pieza importante de su adiestramiento en la tarea educativa.

Lo anterior viene a colación por lo acontecido en Real de Catorce, S.L.P., donde cada año, en el mes de noviembre, se pone en juego la intención de compartir historias, anécdotas y cuentos entre maestros y alumnos del quinto semestre de la Licenciatura en Educación Secundaria, en la especialidad de Español, de la Escuela Normal Superior “Profr. Moisés Sáenz Garza”, del estado de Nuevo León, como parte de las actividades programadas en la asignatura Estrategias Didácticas. Textos Narrativos y Poéticos. La tarea se programa desde antes de salir de Monterrey; cada participante del viaje sabe que tendrá la oportunidad de compartir alguna narración la primera noche de estancia en el pueblo, así que, en la ocasión de este texto, cada quien se dio a la tarea de buscar entre

¹ Las asignaturas mencionadas, así como la línea temática referida, pertenecen al plan de

estudios que desde 1999 se aplica en las escuelas formadoras de docentes de México, como parte del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN).

sus memorias la historia perfecta para el momento adecuado.

Se debe considerar que si la narración es una forma de construir la identidad social de una comunidad, con mayor razón funciona para los individuos que la integran. Nuestro conocimiento de lo bueno y lo malo, del amor y del odio, de la envidia y la caridad, dio inicio con los cuentos de los abuelos, pues las narraciones, sin importar el género al que pertenezcan, nos permiten visualizar elementos de la realidad que nos adjudicamos cada día. Recrear historias nos permite reinventar los hechos y acomodarlos cada vez de forma distinta, para lograr en nuestros escuchas el efecto que esperamos.

Al revisar los propósitos del plan de estudios con el que habrán de trabajar los normalistas en secundaria, se destaca la necesidad del uso eficiente del lenguaje para organizar el pensamiento y el discurso; además de analizar y participar en distintas expresiones culturales, por lo que esta actividad que implica compartir relatos, debe provocar en los futuros docentes la reflexión en torno a su actuación y su alcance una vez que transformen la experiencia adquirida en práctica. Por otro lado, los futuros docentes deben desarrollar la habilidad para analizar y resolver problemas a partir de sus experiencias y conocimientos, con lo cual estarán en posición de impulsar, en sus posibles alumnos, la capacidad de analizar y resolver situaciones adversas.

De acuerdo a lo antes expuesto, los normalistas asumieron la responsabilidad

de solicitar el permiso para realizar la fogata, para lo cual acudieron en conjunto a las oficinas de la Presidencia Municipal, donde tuvieron la oportunidad, según Fernando, de entrevistarse con el Alcalde, que “guardó silencio, nos miró con sospecha y finalmente nos dijo que podíamos hacer nuestra actividad”. El primer paso se había dado, la noche de relatos estaba casi asegurada y el ambiente comenzaba a presentarse atractivo al imaginario colectivo, solo faltaba que cada quien definiera el relato que compartiría al resto del grupo.

Poco después de las nueve de la noche algunos alumnos se dirigieron al lugar donde se reunirían para la actividad, no sin antes enfrentarse a los preparativos que esto implicaba. Abhner comenta: “Había que comprar leña para la fogata. Llegué a donde se vendía, pero no había. En el segundo puesto logramos comprarla. Ya estaba todo listo... Un grupo de compañeros salió primero para ir prendiendo el fuego”.

La cita, donde tendría lugar el intercambio de relatos, era en una amplia explanada ubicada frente al panteón. Cada alumno sabía lo que debía hacer, pues las instrucciones eran claras: contar una historia que hubieran escuchado o leído en su entorno familiar o social. La tradición oral, según Reyzábal (2003), permite la reconstrucción de la historia como memoria social, además de mantener vivo el testimonio popular de manera espontánea, fresca, próxima y sincera al refrendar “la integración del sujeto en la cultura creada por la colectividad” (2003: 309).

De allí la importancia de la actividad; pues el afán de compartir historias nos lleva de manera ineludible al peregrinar de diferentes generaciones que seguramente narraron antes que nosotros los mismos cuentos en diferentes escenarios. Por lo pronto, vale la pena destacar que el de esa noche estaba dispuesto a jugar un papel importante al permitir que los relatos llegaran uno a uno, sin importar su naturaleza; la atmósfera emotiva anticipaba una actividad exitosa, ante lo que comenta Paola en su diario: “La fogata, el viento y la noche sombría dibujaron un ambiente perfecto para el terror”.

Si el fuego tardó en encender, fue para permitir que los alumnos llegaran de entre la oscuridad absoluta. Una vez reunidos ocuparon su lugar rodeando la fogata, algunos en sillas plegables, otros en piedras, los más de pie, pero eso sí, todos protegidos contra el frío que esa noche calaba poco menos que el viento que se infiltraba entre las chamarras. El maestro responsable del viaje inició con una breve explicación sobre la importancia de este tipo de eventos comunicativos, donde intervienen, adicionalmente, elementos no verbales que se presentan “en conjunto con la comunicación verbal para reforzarla, contradecirla, sustituirla, complementarla, acentuarla y regularla o controlarla” (Knapp, 1985; citado por Vallejo, 2011: 369).

La primera historia surge en la misma voz del maestro antes citado, y con ella se hace evidente el dominio de los códigos no verbales mencionados en su exposición abreviada: movimientos corporales acom-

pañados de la expresión facial, la mirada dirigida a su auditorio para lograr la proximidad con él; el tono, la inflexión y el volumen de su voz, enmarcaban el ritmo y la fluidez verbal con sus pausas, silencios, exaltos, lamentos, gritos, onomatopeyas, sonidos guturales que denotaban mucho tiempo de preparación o un convencimiento de cómo debía narrarse una historia.

En este momento vale la pena recordar que la literatura escrita tiene su origen en la tradición oral y recoge algunas de sus características estructurales, entre las que sobresale el uso de fórmulas combinadas (temas, forma de adjetivarlos o nombrarlos, aclaraciones en los argumentos, etc.) según ciertas reglas que proporcionan esquemas que se repiten una y otra vez. Por lo anterior, es importante aclarar que el relator recrea, no crea; por lo tanto no es un autor, sino “el instrumento a través del cual la tradición asume forma tangible como performance” (Scholes, Kellogg, 1966, citado por Pisanty, V. 1995: 27).

El relato en sí y la forma de ser contado fueron bien recibidos por los alumnos expectantes que esperaban el turno de compartir sus relatos, más aun después de presenciar el modelaje de su maestro. Alma comenta en su diario que el maestro “inició diciendo los motivos por los que estábamos en ese lugar... nos dio el ejemplo de cómo debíamos contar nuestras historias o anécdotas; impresionante, nos daba el ejemplo de cómo quería que lo hiciéramos nosotros”.

Es importante destacar que la participación del maestro cumplió la función de estímulo para marcar el camino por el cual

habían de seguir los alumnos al momento de relatar sus historias, camino que no se aprende en la lectura o en el discurso, sino en la práctica de la narración misma, que depende “de la necesidad de crear un ambiente, de la fantasía del transmisor, o de su deseo de interesar a una audiencia distinta” (Reyzábal, M. V. 2003: 313). Para fines prácticos, despertar la sensibilidad, así como el potencial crítico y creativo de los futuros docentes hacia la interpretación y producción de textos orales, requiere definir claramente los objetivos y contenidos, además de plantear actividades que permitan complacerse en cada discurso como una amalgama entre la forma y el contenido.

Poco a poco, los estudiantes encontraron las palabras que formarían sus historias; su resistencia inicial era provocada seguramente por la falta de experiencia en actividades de este tipo, y por lo extraño que les parecía trabajar fuera del aula. Al respecto, Torres (2007) menciona que la formación docente ubica al futuro profesor únicamente como enseñante en un solo escenario; es decir que el docente logra su formación solo entre aquellos que comparten su tarea y siempre dentro del sistema escolar. No obstante, continúa Torres, “hay aprendizajes relevantes en la función docente que los docentes hacen y pueden hacer mejor desde otros escenarios e identidades” (2007).

Para confirmar lo expuesto en el párrafo anterior vale la pena compartir el comentario de Paola: “Al principio, se notaba que algunos tenían un poco de vergüenza al no estar acostumbrados a este

tipo de actividad, pero después se fueron desinhibiendo”. Los textos de la tradición oral recreados esa noche se relacionaban directamente con la experiencia personal de los alumnos, aquello que habían preparado quedó en el olvido, tal vez por el frío, el lugar o el momento que se antojaba más íntimo. Compartieron sus experiencias con eventos sobrenaturales: una mujer poseída por el espíritu del Niño Fidencio,² la búsqueda de dinero oculto bajo la guía de una chica muerta y la visita paranormal de una niña asesinada muy cerca del lugar en que se aparecía.

Arturo, en su crónica de viaje, reflexiona sobre lo acontecido esa noche, ubicándose en la trinchera del escepticismo; sin embargo, esa introspección le ayuda a identificar los temores que realmente se esconden en cada uno:

Los relatos son variados, desde ánimas guardianas de tesoros y mujeres con cara de caballo hasta demonios invocados involuntariamente [...] no existe persona libre de las situaciones sobrenaturales en su vida, el miedo subyace en lo profundo de todo ser por el simple hecho de estar vivo. Lo desconocido es atractivo, nos afanamos en representar o describir las imágenes más aterradoras pero el verdadero horror está en lo que no se ve.

² El Niño Fidencio (n. 1898-f. Espinazo, Nuevo León, 19 de octubre de 1938), famoso curandero mexicano. Su culto se ha extendido por gran parte del norte de México y el sur de Estados Unidos.

Ignacio hizo su aparición con la intención de otorgarle a la noche un toque de mayor tensión: iba envuelto en una negra túnica larga, que además cubría su cabeza; su cara, alumbrada desde abajo de su barbilla con una lámpara sorda, acentuaba lo espectral de su representación; en las manos llevaba puestos un par de guanteletes que semejaban huesos. “El ambiente que se sentía por la lumbre, la luna y lo oscuro del lugar daba la atmósfera perfecta para lo que tenía en mente: mi disfraz”, comenta el mismo Ignacio; pero su idea no provocó el efecto esperado: “Me escabullí para disfrazarme y se perdió el encanto porque no entré en el momento justo y mi disfraz daba más risa que otra cosa”.

Algunos de sus compañeros ya esperaban la entrada teatral de Nacho, para otros fue sorpresa, incluidos sus maestros. Lamentablemente la narración que intentó compartir fue lenta e incoherente; dejaba claro que no había preparado su narración o que simplemente la había olvidado por la euforia que implicaba el viaje y la actividad misma. “Me tocó relatar mi historia de Los Herreras, Nuevo León; pero no fue de mucho éxito porque olvidé algunas cosas”, confiesa Ignacio con desaliento.

Algo básico en las narraciones orales, es que aquello que se comparte debe hacerse propio, interiorizarse; pues lo que se transmite es la emoción contenida en la historia, aquello que la hace única en la voz del relator. Según Ignacio, para preparar su historia acudió a su papá para “que me lo volviera a platicar, pero no me contó

muchos detalles, así que me resultaba un poco confuso”. Seguramente esa fue la falla principal en la actuación de este alumno, pues si bien una misma historia resulta diferente cada vez que se cuenta, más si lo hacen diferentes personas, los elementos básicos de ésta deben estar fijos en la memoria de aquél que pretende reproducirla, además que debe ser ensayada una y otra vez hasta estar convencidos de que el impacto que se logrará es el que se espera.

Las opiniones del grupo coinciden en cuanto a que la intervención de Ignacio rompió la magia del momento y comentan, en sus diarios o crónicas, su visión de lo acontecido:

- Tony: “Su performance no salió como él lo imaginaba, en lugar de dar miedo o temor, derivado de su disfraz, fue un momento de risa para algunos compañeros”.
- Abhner: “Se disfrazó e hizo performance, pero rompió con el ambiente, todos comenzaron a reír... ahí terminó la actividad. Algunos seguimos contando historias, pero ya no pudimos restablecer el ambiente”.
- Elvia: “Muy bien caracterizado pero distraído, nos comparte una historia con gran dificultad al no recordar bien los datos; no conforme con ello, se animó a compartir una anécdota personal”.

Lo que llama la atención en los comentarios de los normalistas, vertidos en torno a la actuación de su compañero, es que al aceptar que se trataba de una actuación,

de un *performance*, no identifican que esa noche de relatos incluía cualquier elemento que pudiera ayudar a intensificar el ambiente, que de por sí, colabora con las historias que se cuentan, dado que el espacio donde se realiza la actividad se presta para ello.³ Además, la teatralidad en el intento de Ignacio, cumple con el requisito de las narraciones orales, al margen de sus habilidades histriónicas y su memoria, que no están en cuestionamiento.

Segura (2011), experto en el área de las artes, particularmente en la actuación, comenta que:

El vestuario y otros elementos accesorios son importantes para la caracterización de un personaje, y más cuando quien dará vida a ese personaje no tiene “las tablas” suficientes. Un personaje, por una parte, se construye desde el interior de quien lo va a interpretar, pero también la iluminación, ambiente, sonidos y escenografía enriquecen la representación.

Así que el intento de Ignacio fue tan válido y valioso como el de sus compañeros, que buscaban integrarse al ambiente que se había generado a través de los relatos en sus propias voces.

Esta actitud de libertad que ofrece contar historias por medio de la oralidad, se mantiene viva gracias a la adaptación permanente que sufre cada historia al salir

de donde está guardada; es decir, la libertad se encuentra no necesariamente en el acto de contar, sino en lo que se cuenta, porque cada historia, aunque tenga un soporte escrito en su origen, se presta a modificaciones que obedecen al lugar, ambiente o expectativas del público al que se dirigen, sin que esto implique asumir que se es autor de aquello que relata.

Lo anterior, otorga al narrador la facultad de entrar y salir de la ficción que recrea en el momento que mejor le parezca; ese ir y venir entre la realidad y la fantasía le permite ser el comentarista de sus personajes y, de inmediato, asumir el papel de cualquiera de ellos. Esta licencia se pone en práctica cada vez que se comparte una historia y solo es permitida en complicidad con el público que la acepta o la rechaza, según su estado de ánimo y la habilidad del relator. Esa relación entre el público y quien cuenta, surge cada vez que éste último imprime calidad expresiva a su relato.

Otro aspecto que permite ese grado de conexión entre el narrador y el oyente, es evitar contar algo por lo que no se sienta interés. Nallely comenta: “Sabía de otros relatos de familiares, pero yo creía que contaría mejor algo que me hubiera pasado a mí”. Pero así como la historia que se cuenta debe convertirse en algo propio, el narrador debe conocer sus propios límites, sobre lo cual comparte Arturo: “Si pudiera repetir la experiencia hubiese practicado un poco, [porque] mi capacidad de improvisación es mala. Conté mi historia tal como la fui recordando y eso afectó mucho la emoción que esperaba lograr”.

³ Según Briz la vestimenta es un elemento importante que debe ser acorde con el momento, lugar y público, según la naturaleza del evento. A. Briz, (2009). *Saber hablar*. Aguilar, p.164.

Ante el comentario de Arturo cabe destacar que una narración memorizada no suele ser atractiva, pues interiorizar una narración es vivir los hechos que se cuentan, aunque no sean extraídos de la experiencia propia, para que quienes escuchan vivan la historia junto con el narrador; de allí, una vez más, la importancia de la proximidad entre el público y el relator. La trascendencia de la historia, entonces, pasa a un segundo plano, pues aunque parezca aburrida y llena de repeticiones ociosas, se debe tomar en cuenta que, si vale la pena ser contada, debe ser bien contada.

Lo que llama la atención es que los resultados de esta noche de relatos no se quedaron simplemente grabados en lo que concierne al resto de las actividades relacionadas con este viaje a Real de Catorce, sino que han permeado la práctica de algunos normalistas que han llevado a las aulas, donde practican la docencia, el reflejo de las vivencias adquiridas en ese pueblo. Un ejemplo de ello es una ex-alumna que, años atrás, reprodujo con sus propios alumnos adolescentes la exposición de relatos en la secundaria.⁴ Del mismo modo, la reflexión de lo acontecido en Real se hace patente en Nallely: “Con mis alumnos tendría que saber qué les gusta para llegar a ellos, y saber

qué me falta para atraer su atención. Considero que me ayudó a conocer mi estilo de expresión y lo que tengo que modificar”.

Por otro lado, Arturo comenta que “la habilidad de improvisación es útil si se aprende a usarla para regresar al tema, dar ejemplos precisos, conectar la clase con la realidad, pasar a otro punto, activar conocimientos previos o concluir la clase”. Esta afirmación, aunada a la reflexión del párrafo anterior, son muestras de que relatar es un ejercicio que puede fortalecer la práctica docente, al margen de crear una imagen distinta a la que se tiene de sí mismo. Narrar alrededor de una fogata, en la sobremesa, o en la clase, reivindica el acto de compartir historias por el simple hecho de hacerlo.

Para concluir, comparto las palabras de Alma: “Nos apoyamos en el camino, hasta el lugar de la fogata; convivir, reír y disfrutar de este momento... pocas experiencias se disfrutaban tanto, quedan en el corazón y se recuerdan para siempre...”

El valor de la imagen en el papel formativo del docente

Los ojos hablan,
las palabras miran,
las miradas piensan.

OCTAVIO PAZ

⁴ Cabe destacar que la actividad la desarrolló durante su servicio social, donde reprodujo la dinámica vivida un año antes en el mismo pueblo, recreando en el aula, hasta donde le fue posible, la ambientación necesaria para generar en sus alumnos la emoción y ánimo para compartir sus relatos.

La imagen es algo que nos acompaña desde que nacemos: los primeros borrones se transforman poco a poco en algo que toma formas distintas, con diferentes texturas y temperaturas, pero principalmente

con diferentes significados. Las imágenes han sido el arma de las más salvajes conquistas, de aquellas que sin ser violentas arrancan de tajo la simplicidad de nuestro entorno para convertirlo en algo diferente e inalcanzable.

Si bien es cierto que la imagen hoy por hoy es indispensable para los medios de información y comunicación, también es innegable que fue, es y seguirá siendo, instrumento de adoctrinamiento en diferentes vertientes, desde las comunidades de consumo, hasta las religiosas, sin dejar de lado la tarea educativa. Es en estas dos últimas dimensiones que está centrada la actividad descrita en el presente documento; en principio por la relación que sirvió como punto de partida para la creación de textos narrativos breves, a partir de imágenes seleccionadas para esta tarea, en el interior de un templo ubicado en el pueblo Real de Catorce, S.L.P., y después por las características que se dibujan en el trabajo colectivo.

Para contextualizar lo que se presenta a continuación, es suficiente señalar que el viaje a este pueblo mágico se realiza cada año, en el mes de noviembre, con alumnos del quinto semestre de la especialidad de Español, como parte de la propuesta de trabajo incluida en la asignatura Estrategias Didácticas: Textos Narrativos y Poéticos, y responde concretamente a lo contenido en el segundo bloque: Estrategias Didácticas, Comprensión Oral, primer tema: Comprensión y Producción de Textos Narrativos Orales, lo cual dio como resultado lo aquí expuesto y algu-

nos apartados más, previos y posteriores al momento descrito en estas líneas, que serán motivo de otros textos de naturaleza similar a este.

El presente escrito está dividido en dos apartados. El primero contempla lo que podríamos llamar la parte sencilla, pues no requería de las habilidades de convencimiento para la recolección de narraciones orales como hicieron en otra fase del viaje, ni la organización que requiere un *performance* como el que desarrollaron en la etapa de socialización de productos, una vez de vuelta en Monterrey; pero sí la reflexión que exige la producción de textos narrativos a partir de un gráfico, o de alguno de sus elementos, incluyendo los rasgos propios de la historia que contextualiza el referente de la imagen.

Por otro lado, en la segunda parte del texto se logra un primer acercamiento a lo que pudiera servir como prefacio de un segundo estudio, relacionado con la operatividad del grupo durante el trayecto final del viaje. Ambos apartados han sido enriquecidos con la visión de los alumnos, con sus comentarios plasmados en diarios y crónicas personales, así como en entrevistas informales aderezadas en la plática, más que en el sentido mismo del rescate de sus interpretaciones.

De la imagen a la palabra

Los normalistas sabían que debían rescatar historias desde antes de salir de Monterrey, sabían que trabajarían con ellas; también que debían recoger aquellas que

se mostraban en los exvotos o retablos, pero pocos sabían qué era eso. Si bien ya tenían una idea por lo comentado en clase, muchos no recordaban haber visto alguno que pudieran comentar. Se limitaron a las referencias de sus maestros y de quienes mencionaron haberlos visto antes.

Para efectos de la actividad descrita a continuación, se considerará el exvoto y el retablo como cosa semejante. Si bien es cierto que el retablo trata de una estructura arquitectónica que suele decorar el altar de la iglesia, en el poblado donde se realizó la actividad llaman retablos a los exvotos que son, para fines prácticos, ofrendas de los fieles en señal y recuerdo de un beneficio recibido, a manera de representación de algún hecho, casi siempre desafortunado, del que se recuperaron.

Dichas ofrendas pueden ser muletas, dijes, o cualquier objeto que encierre cierto simbolismo relacionado con el don recibido; pero en Real de Catorce, además, consisten en láminas, de papel o madera generalmente, donde en unas cuantas líneas se expone la narración del hecho que motiva el agradecimiento, acompañado de un dibujo que representa de manera gráfica lo ocurrido y el milagro resuelto, el proceso de resolución o la petición para que aquello tenga un final acorde con el grado de fe que se profesa en el mensaje escrito.

El sábado 14 de noviembre, después de comentar las incidencias al entrevistar a los lugareños en busca de relatos, los alumnos normalistas se reunieron en la puerta de la colecturía, espacio donde se exponen los exvotos con los agradecimientos o peticio-

nes a los diferentes santos, principalmente a San Francisco, patrono del lugar. Su tarea era sencilla: seleccionar algún retablo que ninguno de sus compañeros eligiera para desarrollar, a partir de la información contenida, un cuento que representara lo expuesto, como lo señala Abhner: “Llegamos un poco tarde a la colecturía, ahí estábamos todos tratando de no repetir retablo. Cada quien escogió uno...”

La actividad en sí no les era desconocida: apenas un par de meses antes de la visita a Real de Catorce, los alumnos habían redactado una breve narración a partir de una fotografía, asignada al azar, aunque en esa ocasión no estaba acompañada de texto como en los retablos, y debían ser ellos quienes después de revisar, observar y familiarizarse con la imagen, debían complementar las acciones representadas en cada retrato con las narraciones que ellos mismos inventarían. Sobre ello, comenta Valeria: “cuando se nos pidió escribir un cuento basado en una fotografía, ésta fue algo así como un salvavidas que no me dejó naufragar sola en el mar de las letras, sino que tenía un referente que me mantuvo a flote”.

Lo anterior fue una propuesta de trabajo desarrollada en el curso de Estrategias Didácticas: Textos Narrativos y Poéticos, que se imparte el mismo semestre en el que se programa la visita a Real de Catorce, aunque se debe aclarar que la recolección y redacción de historias a partir de la ofrenda votiva se hace desde años atrás, como parte de las tareas que se desarrollan en este mismo lugar. En esta asignatura se

pretende que los futuros docentes analicen y diseñen formas de enseñanza para favorecer, además de la comprensión, la producción de textos narrativos y poéticos (orales y escritos), que se usan en las relaciones interpersonales, en los medios de comunicación y en el ámbito literario.

El procedimiento para la construcción del relato a partir de una imagen fue simple según Valeria:

Lo primero fue analizar la imagen, ver lo obvio: personajes, actitudes, acciones, colores y lugares. En una imagen todo vale, todo quiere expresar algo. El segundo paso fue inferir e imaginar, ver más allá de lo obvio: el porqué de los personajes y sus acciones, del ambiente o circunstancia socio-histórica que envuelve lo reflejado en la fotografía. ¡En fin! Dejar de lado la forma para construir el fondo. Como si nos hubieran dado una pieza del rompecabezas, y nosotros tuviéramos que completar lo demás, lo cual no fue tan complicado porque las palabras fluyeron mientras competían por la inmortalidad en la hoja, todas querían ayudar a contar la historia.

Del mismo modo, y en concordancia con lo descrito en el párrafo anterior, el viaje sirvió para que los normalistas conocieran en carne propia algunos detonantes que promuevan el desarrollo de la competencia literaria en sus futuros alumnos. La actividad referida en esta parte del texto, es decir, la creación de textos a partir de una imagen, tiene como finalidad que los futuros docentes reconozcan las etapas en el proceso de producción de un texto narrativo escrito, y que analicen las estrategias

que pusieron en práctica para producirlos, recreando significados que desencadenan diversas respuestas en la mente del lector.

Otro ejemplo sobre el proceso de producción lo ofrece Arturo al señalar que durante la creación de su cuento para la clase de Estrategias Didácticas: Textos Narrativos y Poéticos, necesitó

... darle un enfoque diferente a la imagen. Si la historia era totalmente basada en lo que veía todo hubiese sido predecible. Escribí pensando en la imagen como el final de una historia. Luego observé las actitudes de los personajes y las intenciones detrás de lo que hicieron y sus consecuencias. Finalmente no pude dejar de lado la fantasía y acabé por introducirla lentamente (por lo menos esa fue mi intención) para llegar a un desenlace inesperado.

Los comentarios de Valeria y Arturo tienen su origen en la introspección que efectuaron en relación a sus procesos de producción, lo cual indica que reflexionaron sobre sus saberes, que les permitieron el control consciente y deliberado de los procesos intelectuales que pusieron en juego al momento de redactar sus historias. Eco (2009: 741) menciona que el autor “puede contar por qué y cómo ha escrito [...] siempre sabe lo que hace y cuánto le cuesta. Sabe que debe resolver un problema. Los datos iniciales pueden ser oscuros, intuitivos, obsesivos, mero deseo o recuerdo”.

En el currículo, tanto el de educación básica como el de las instituciones formadoras de docentes, no se dedica un espacio en los programas al desarrollo de

la habilidad visual para leer imágenes de manera comunicativa, tal vez por considerársele como algo básico e intrínseco en la capacidad de los alumnos para reconocer figuras o formas. Sin embargo, se debe hacer hincapié en el aprendizaje para decodificar, como tarea complementaria de la construcción de significados, a partir de diferentes tipos de imágenes, con la intención de que el estudiante pueda realizar conexiones entre los elementos que se muestran en ellas y la posible historia que allí se manifiesta a partir de su propia interpretación de la imagen.

Ante lo expuesto en el párrafo anterior, se debe entender que un signo remite siempre a otro con el que está relacionado, y que esta relación surge y tiene utilidad en la representación e interpretación. Parafraseando a Peirce (1987), el signo que se percibe (la *imagen-objeto*, o sujeto en este caso) representa a otro signo (lo que se refleja en la *imagen-momento* que está capturado), y lo hace reconstruyendo en la mente del receptor un tercer signo (lo que se interpreta de la *imagen-evocada*), el cual sirve de vínculo entre el primero y el segundo.

De allí que los signos contenidos en una imagen se relacionen más allá de los códigos y sus significados. Por ejemplo, para tener presente a su novia (*objeto*), un estudiante puede poner en su mesa de trabajo una fotografía de ella (*icono*), con su nombre inscrito en el marco que la contiene (*símbolo*) y junto a este una serie de corazones que ella dibujó y pintó para él (*símbolos*) con sus rostros y nombres entrelazados de diferentes maneras (*iconos*),

o si se prefiere un florero con flores disecadas de su primera cita (*símbolo*), etc.

Del ejemplo anterior podemos inferir que el estudiante está enamorado, que extraña a su novia porque está en otra ciudad, que se inventó una relación para presumir a sus amigos; o que la novia dejó todo eso para que la recuerde, para marcar territorio e incluso para molestar al hermano de su novio que le gusta más, etc. Por supuesto falta aclarar el tipo de acciones incluidas en la fotografía enmarcada y las que se incluyen en los corazones, pues seguramente podrían aportar más información que la que aporta la postal de la mesa de trabajo.

La relación que existe entre el objeto, el símbolo y el icono del ejemplo anterior guarda un significado acorde a una asociación convencional que se hace de este tipo de decorados en la mesa de trabajo de un estudiante, y cada uno de estos elementos tiene su propia dimensión de significación, de acuerdo a la importancia que se le otorgue según el contexto de quien lo observa. Si este tipo de relaciones se atendieran en las aulas, podrían facilitar y motivar no solo la creación literaria, sino el disfrute del arte y, por qué no, el aprendizaje de la historia, solo por mencionar algo.

La ventaja que ofreció incluir esta actividad de forma previa a la visita a Real de Catorce, es que al estar insertada en el planteamiento didáctico de la asignatura Estrategias Didácticas: Textos Narrativos y Poéticos, se puede relacionar la necesidad de establecer estrategias que estimulen la imaginación y permitan transmitir

a los futuros docentes la valoración positiva de dejar al descubierto su creatividad, que al fin de cuentas los facultará a reproducir la experiencia con sus futuros alumnos en el mismo proceso de producción de textos.

Una última reflexión en torno al proceso de producción antes señalado, la refiere Paola al advertir en el resultado del ejercicio desarrollado en clase, contrastado con el producto obtenido a partir de los exvotos que

...las imágenes eran un elemento importante para desarrollar la trama de la narración; sin embargo, lo que resulta contundente es la manera en que se transmite la historia y la percepción propia sobre la imagen. Lo coincidente entre el cuento de “Textos Narrativos” y el cuento del retablo, fue que las imágenes limitaban la narración al reflejar el lugar y la trama principal. Pero como dice Krauze: “la inspiración no está en las cosas cotidianas sino en los propios ojos del autor y su manera de representarlo”,⁵ así que la ingeniosidad debía florecer e ir más allá de lo que la imagen daba.

Para el desarrollo de la actividad, consistente en la recolección de exvotos, a partir de los cuales tendrían que desarrollar historias, los normalistas se dividieron en pequeños equipos, de acuerdo a la organización propuesta inicialmente por el repre-

sentante del grupo. Se dedicaron exhaustivamente a observar los dibujos y los textos descubiertos en las altas paredes de la co-lecturía, forradas de piso a techo de pequeños dibujos que contaban historias distintas, con colores diversos y trazos diferentes.

El asombro en sus caras era transmitido a los demás visitantes por el reflejo de fascinación que los acompañaba. Sus voces, apenas murmullos, guardaban el sincretismo entre su lenguaje corporal y sus miradas, hecho manifiesto en las palabras de Arturo:

Acudimos a la iglesia. Majestuosa. A primera vista no podemos evitar el asombro en los ojos. El piso de madera, memorias bajo nuestros pies. San Francisco de Asís enigmático parece mirarnos. Nuestro interés está en la sala de los retablos. Observamos, leemos, admiramos y escogemos. Las imágenes cuentan los milagros acontecidos a los largo de cientos de años que van desde triviales como la curación de los rebaños, hasta increíbles como la resucitación.

Según Arnheim (1966; citado por Lomas, 1993: 117), “lo que se ve depende de quién mire y quién le enseñó a mirar”. La cita viene a colación dado que leer imágenes requiere el dominio de ciertas reglas expresivas y comprensivas para comprenderlas, pero también transformar el *ver-lo-que-sea* en *leer-lo que-quiero* por medio de tareas que ayuden a deducir qué dicen las imágenes y cómo lo hacen, qué hacen y cómo hacer cosas con ellas, así como interpretar los significados que se incluyen en sus rasgos iconográficos.

⁵ Supongo que se refiere a Ethel Krauze, pues a lo largo del curso, al que ella solo llama “Textos Narrativos”, tuvieron la oportunidad de leer su libro titulado *Cómo acercarse a... La poesía* (2005), Ed. Limusa.

Los signos que comparte la imagen suelen estar llenos de saberes que incorporan, a través de la iconicidad, una serie de conceptos que aportan dimensión a la información estética (Renaud, 2009). Es decir, la imagen asume su rol como concepto de la imagen misma y de aquello que pretende transmutar de la realidad que vive el sujeto en la reconstrucción del momento, que no necesariamente vivió, para convertirse entonces en un saber, en una historia nueva que surge de su imaginario.

Durante la estancia de los normalistas en la colecturía, buscaban en las paredes algo que llamara su atención más que a los demás; tenían la intención de descubrir el secreto de aquellos dibujos que significaban más que las palabras de agradecimiento. Ellos mismos se recomendaban unos y otros retablos, comentaban en voz baja sus descubrimientos y compartían las fotografías que tomaban de los mismos.

En ese momento el espacio en el que los alumnos se movían se había transformado en un instrumento social, portador de signos con diferentes valores, que desafiaba a los estudiantes desde la sintaxis de la imagen o desde la gramática de la visión; la primera aludía a las unidades mínimas de la comunicación visual (punto, línea, contorno, movimiento, dirección, tono, color, textura, escala, dimensión) y a las técnicas (equilibrio, simetría, regularidad, simplicidad o complejidad, unidad y fragmentación, redundancia o innovación) que articulan la composición del plano (Lomas, 1993: 110).

La gramática de la imagen,⁶ por otra parte, entendida más que como un registro involuntario de elementos, como la aprehensión de esquemas estructurales significativos, colaboraba estrechamente en la reconstrucción de las historias que se narran desde cualquier ángulo, de acuerdo con la percepción o interpretación de quien la lee, gracias al antecedente que guarda de situaciones y conceptos, mejor conocidos como conocimientos previos. Dicho en otras palabras, la imagen utilizada para reconstruir un fragmento de cierta realidad tiene su origen en un objeto de pensamiento, y no necesariamente en el momento que captura.

De allí que la lectura de imágenes no responda a una técnica definida, sino a los diferentes saberes que constituyen al lector: “saber práctico, nacional, cultural, estético” (Barthes, 1964), como si la imagen fuera leída por diferentes personas, contenidas en una sola, con actitudes acordes a la situación que se les presenta en ese momento en particular y al contexto en el que se ubican.

Ante lo expuesto, vale la pena destacar que se manifiesta claramente la polifonía de la imagen, que más tarde se transformará en historia, porque quien escribe a partir de ella no lo hace solo, sino en compañía de distintas voces con cargas ideo-

⁶ Si bien el concepto de “gramática de la imagen” es muy común y utilizado por varios autores, en este caso lo retomo desde la óptica de Javier Arévalo Zamudio, que hace un amplio estudio didáctico de los medios de comunicación.

lógicas condicionadas al contexto en que surgen, haciéndolas hablar desde su experiencia discursiva que se ha formado gracias a la interacción con esas otras voces (Camps, 1997).

Los detalles de los retablos no pasaban desapercibidos para los estudiantes, algunos no se limitaron en la selección y retrataron más de lo necesario para tener material suficiente del cual echar mano después. “Si me hubieran dicho la cantidad de retablos que me encontraría en el templo, no lo hubiera creído. Al llegar al lugar me sorprendí y cuando los leí, me sorprendí aún más, ya que hay historias increíbles que manifiestan la fe de muchas personas devotas a San Francisco de Asís, pues no solo había retablos de Real de Catorce, sino de muchos lugares del país”, comenta Eréndira sobre la visita al templo.

El interés de trabajar esta actividad a partir de imágenes es motivado por la premisa de que estas tienen una gran importancia en la difusión de ideas, pues es por medio de ellas, las imágenes, que la interpretación de la realidad que exponen de manera gráfica como producto, en este caso como narraciones breves, facilita la intervención de nuevas actitudes o respuestas ante el mensaje que se intenta compartir como algo real o cercano a cierto contexto. En otras palabras, se construyen significados mediante la conjunción de símbolos iconográficos y verbales de comunicación (Lomas, 1993: 95).

Cabe señalar que si el futuro profesor adopta el uso de las imágenes como medio para generar conocimiento, tiene que ad-

vertir los siguientes planteamientos: qué imágenes quiere presentar, con qué intenciones, asociadas a qué tema o contenido, y quiénes serán los receptores. De no ser así, se corre el riesgo de que la tarea propuesta se pierda en el simulacro de algo que pudo obtener buenos resultados.

Lo anterior no demerita la importancia del trabajo con imágenes, pues casi siempre son de gran utilidad para comunicar ideas, conceptos de tipo visual o espacial, eventos que ocurren de manera simultánea y para ilustrar procedimientos o instrucciones sin exigir un alto grado de concentración. Sin embargo, durante el desarrollo y concreción de la actividad planteada para los normalistas, el nivel de abstracción fue el suficiente, dado que su misión no se limitaba a la lectura de la imagen y al texto que la acompañaba, sino a la reconstrucción de una historia a partir de su imaginario.

Desde esta perspectiva queda claro que el desarrollo de sus historias, más que un simple ejercicio de redacción, se transformó en una práctica social, enclavada en un entorno cultural que tiene sentido para quien escribe, al pensar no solo en la satisfacción de crear, sino en el sentido mismo que le otorgarán sus posibles lectores. Dicho de otra forma, “la motivación para escribir está relacionada con la función que atribuimos al texto que escribimos en relación con el contexto en sentido amplio” (Camps, 1997), porque el valor que se le da a la lengua escrita en un entorno sociocultural determinado incidirá en el valor que le otorgan quienes la usan.

Para fines prácticos, la actividad trata de contar historias por escrito, algunas parecidas a las que recopilaron de forma oral, otras semejantes a las que compartieron la noche anterior junto al panteón, y ese contar implica un constructo cultural didáctico que tiene el compromiso de comprender e interpretar el mundo desde su trinchera personal, en especial cuando se es adulto, porque cuando reflexionamos sobre los diferentes modos de narrar, lo hacemos desde nosotros mismos, desde nuestra realidad interior que nos muestra las cosas desde otro punto de referencia.

Después de un buen rato de revisar las paredes forradas de exvotos cubiertos por altos vidrios, empezaron a retirarse del lugar igual que como llegaron: poco a poco. Un par de alumnos decidieron dirigirse al panteón para tomar más fotografías del templo viejo y sus milagros, y de las tumbas que datan del siglo XVIII y XIX, las más antiguas.

En el trayecto no dejaban de preguntar al maestro que los acompañaba por detalles de la iglesia y la gente que deambulaba por el lugar; si bien sus observaciones no eran muy agudas, podría decirse que eran atrevidas al inferir realidades que tenían que ver con masonería, judaísmo y comunismo en un lugar evidentemente católico. Una vez en el panteón buscaron, por sugerencia del maestro, las tumbas más antiguas y los símbolos que las adornaban. Comenzaron a conjeturar sobre el posible significado de dichos adornos en una lápida en particular: tenía una hoz en un puño

y un mazo en otro, misma figura que estaba inscrita en el interior del templo.

Para concluir este segmento del viaje que se mantiene aún en el límite del proyecto aquí descrito, se puede afirmar entonces que la imagen, igual que la palabra, permite denotar y connotar significados, así como transmitir información, emociones y sentimientos sin estar obligada a cumplir con las reglas del código lingüístico para lograrlo. Además otorga, a quienes la observan, la oportunidad de ubicarla temporal y espacialmente, permitiéndoles la reconstrucción mental de personajes, ambientes, acciones o situaciones que muchas veces el texto escrito apenas describe, lo cual favorece la lectura, no sólo por las palabras, sino por la escena representada.

Las historias creadas en clase por los normalistas a partir de las fotografías y los cuentos reconstruidos con los exvotos de Real de Catorce, son prueba de que el significado de la palabra puede surgir de la imagen generadora de ideas, la misma imagen que se encuentra en cualquier mensaje iconográfico, aquella que se manifiesta por cualquier medio, incluida la palabra misma.

La imagen como grupo: una mirada a la operatividad

Si bien en apartado anterior se trata a la imagen como punto de partida para la creación de textos literarios, en el marco didáctico y reflexivo que exigió la actividad, en esta segunda parte se aborda la imagen que el grupo de docentes en formación

tiene de sí mismo, referente obligado para el trabajo colaborativo bajo circunstancias distintas a aquellas a las que están acostumbrados; es decir, en un ambiente ajeno al del trabajo cotidiano, donde tuvieron que identificar y romper limitantes individuales, para después colaborar en el logro de los retos que el trabajo en conjunto exige.

Como fue señalado en la introducción de este escrito, no es la intención profundizar en el estudio de la operatividad de grupo, sino ofrecer el inicio de lo que, seguramente en otro espacio, se convertirá en el análisis de la forma en que los grupos que se forman como docentes interactúan entre sí, antes de intervenir en los trabajos que deben enfrentar con la participación de sus integrantes, en los roles que a cada uno le corresponde asumir.

Una vez aclarado lo anterior, y después del trabajo intensivo de preparar la noche de relatos apenas llegados a Real de Catorce, recolectar narraciones de los habitantes del poblado desde temprano por la mañana del sábado, la reunión de retroalimentación y la selección de exvotos para su trabajo de creación literaria ya en la tarde, los docentes en formación se dispusieron para organizar la cena en la cual serían anfitriones.

Se sabe que cada grupo de trabajo se organiza en función de las posiciones que ocupan sus integrantes, las cuales están condicionadas por su presencia y participación en la toma de decisiones, así como por sus características individuales y contextuales, y por la facilidad que tie-

nen para atender las características del resto del grupo. Lo anterior posibilita, a cada componente del grupo, la oportunidad de disponer de una posición que le permite aprovechar sus potencialidades y evitar sus disfuncionalidades, que provocan cierta incomodidad al trabajar en la colectividad.

Cuando en el grupo se distribuyen las funciones, la participación de cada miembro está condicionada por la división establecida. De allí que la participación de cada integrante sea diferente a la de los demás; y aunque muchas veces las funciones encargadas predisponen a sus integrantes a tomar decisiones, de acuerdo al lugar que ocupan en la estructura del grupo, la acción provoca malestar en el resto del equipo, debido a que sienten no haber sido considerados como sujetos activos.

Lo anterior se desprende de las observaciones realizadas durante las compras en el Wal-mart de Matehuala, previas al ascenso a Real de Catorce, donde los normalistas dejaron manifiesta su capacidad de organización; pero principalmente, dejaron al descubierto el endeble liderazgo del representante que, aunque propuso soluciones viables para resolver el problema que enfrentaban, no fue escuchado, según sus propias palabras: "Me dispuse a hablar con mis compañeros, para lo de la cena. De nueva cuenta, no llegamos a nada, me enojé y hasta me dolió la cabeza" (Abnher).

Previo a la cena que ofrecerían los normalistas a sus maestros, estos últimos aguardaban en sus habitaciones a que sus

alumnos iniciaran con los preparativos. Tenían que encender el fuego, preparar la carne y disponer la botana para que todos alcanzaran a probarla. Los estudiantes estaban preocupados por la ausencia tan marcada de sus mentores, según lo expresa uno de los alumnos participantes en el viaje: “...faltaban los profesores. Se empezaron a oír rumores, ‘de seguro están enojados por nuestro mal desempeño y por eso no están aquí’, ese era el rumor más fuerte...” (Abnher).

La creciente ansiedad generada en los normalistas a partir de la ausencia de sus guías, pudo centrarse en el temor de ser puestos en evidencia al mostrarse incompetentes ante sus maestros; otro motivo pudo ser la razón por la cual no podían mejorar su actuación en las tareas que debían desarrollar (Joyce, 1989, citado por Fullan, 2000: 54). Lo anterior pudo afectar de manera importante su relación y la eficacia del trabajo en grupo. Si bien es cierto que sentían la culpa compartida por la actuación de uno de sus compañeros en la noche de relatos, ahora esa misma culpa se recrudecía al no sentir la aprobación de lo realizado hasta el momento.

Lo cierto es que, a veces, uno de los integrantes se convierte en el depositario de las frustraciones del resto del grupo, al culpársele de los aspectos negativos y atemorizadores durante el desarrollo del trabajo. Tal acción surge como mecanismo de defensa a las ansiedades del resto del equipo, lo que permite ubicar el objeto sobre el que descargarán los impulsos negativos (Riviére, 1985), tal como lo

manifiesta uno de los alumnos al destacar su insatisfacción en una parte del trabajo: “... sentí que la actividad había sido un fracaso, todos los compañeros hombres hablamos con Nacho y hasta discutimos. Él creía estar en lo correcto, todos los demás decíamos lo contrario. Cabe señalar que al día siguiente Nacho nos dio la razón” (Abnher).

Una vez identificado el supuesto punto débil de esta etapa del trabajo se estableció, sin necesidad de comentarlo, un pacto de negación entre los futuros docentes, para no verse implicados en la situación que les incomodaba: el fracaso en las tareas por realizar. Lo anterior los alejó, en primer lugar, de la persecución mutua que podía darse si seguían cometiéndose errores en el resto del viaje y, segundo, del posicionamiento de la culpa que podían sentir ante dichos fallos con la intención, tal vez, de evitar más experiencias que les confirieran cualquier sentimiento de inseguridad.

En las más de las ocasiones no se puede pretender eliminar, en un grupo, las ansiedades que se generan a partir de situaciones que no saben cómo controlar; sin embargo, es posible que el mismo grupo las mantenga dentro de ciertos límites que les permitan hacerlas soportables. La forma que los estudiantes encontraron fue sencilla y efectiva, según comparte una de las alumnas en una entrada de su diario: “Todos los compañeros estábamos reunidos y cenábamos. Al ver que los maestros no salían y no llegaban con nosotros, decidimos hacerles unas invitaciones, escritas por Ere y decoradas por Pao. Las dejamos en

las puertas de sus habitaciones. Después de unos minutos salieron y nos acompañaron” (Elvia).

El hecho de que el grupo de normalistas tuviera la oportunidad de compartir el mismo malestar en particular, les permitió detectarlo con cierta facilidad; esto les hizo comprensible la imagen inestable que proyectaban como grupo de trabajo, lo cual los llevó a enfrentar el problema que, sin existir realmente, creían tener enfrente. Probablemente lo que sucedió⁷ fue que, dado el conocimiento de sí mismos, tuvieron el tiempo para reflexionar en torno a lo que les incomodaba, sobre las dificultades del trabajo que habían enfrentado hasta ese momento, lo que los llevó a encontrar la manera de obtener la información de quienes suponían debían descalificar su esfuerzo o reafirmarlo de manera positiva. “Todo fue convivencia sana y grata, [...] llegaron los maestros y todo fue mejor, porque sentíamos que no querían convivir con nosotros en esta cena-party; pero a través de un método poco usual en la actualidad, se les hizo la invitación y es así como nos complementaron la noche” (Tony).

Los preparativos avanzaron. Medio dividieron las tareas, aunque fue el representante de grupo quien se encargó de la parrilla finalmente. Paola, Nallely y Eréndira comenzaron con la elaboración de los entremeses (salchichas, tostadas y cosas por el estilo), pero Armando y Arturo terminaron

la tarea; Marínés, por su parte, comenzaba algo y dejaba encargado a alguien más para que lo terminara; Tony y Nacho estaban más ocupados en jugar que en lo que se hacía para la cena. El resto solo participaba en la plática y en acabar con la botana.

En la medida que el grupo desarrolló las tareas asignadas durante el viaje, se establecieron roles entre sus integrantes; algunos fueron determinados por acuerdos formales hacia el interior de la misma agrupación, otros se atribuyeron por la función que cumplieron los elementos del equipo. Estos roles se pueden entender, según Bonals, “por la conjunción de dos grandes apartados: la idiosincrasia de cada individuo que integra el grupo, y las características del equipo...” (2008: 78).

Cuando se habla de la idiosincrasia de los elementos del grupo, se hace el señalamiento del rol que cada uno está condicionado a seguir, ya sea por el grado de compromiso, disposición o conocimiento que adquiere con la tarea asignada, o por la facilidad que ofrece para procesar información. Lo anterior puede ser el detonante para identificar la relación existente entre los objetivos del trabajo, los de sus compañeros y los propios, que finalmente serán los que adquieran mayor peso en el rol que asuma.

Por otra parte, en cuanto a las características del equipo, se debe destacar la cohesión, entendida como el conjunto de esfuerzos que hacen posible la existencia, la estabilidad o la continuidad del grupo como tal. Esta afinidad grupal, que surge de la misma necesidad de alcanzar

⁷ No se puede afirmar porque no se tienen pruebas de ello.

los objetivos comunes, funciona como el dispositivo que ayuda a concebir un escenario apto para el trabajo y para afrontar dificultades, confiriéndoles confianza en sí mismos y la necesidad de protegerse unos a otros al reconocerse como elementos valiosos para el logro del éxito. Lo anterior queda manifiesto en las palabras de uno de los estudiantes cuando señala: “Gracias a la velada, nos dimos cuenta de que este grupo puede ser unido si así lo quiere”, al reflexionar sobre el desarrollo del viaje.

Durante la cena los equipos se dividieron de nuevo; los grupos, de acuerdo a sus propias afinidades, se reunieron en torno a la mesa y la parrilla; unos cenaban y platicaban con quienes esperaban el siguiente pedazo de carne para poder comer algo. Apenas unos minutos después de iniciada la cena conjunta, una parte del grupo decidió acudir a un bar del lugar con música en vivo, mientras otra parte se inclinaba por ver la función de box que esa noche se transmitía; los menos, decidieron quedarse en el hotel, a descansar o a terminar con la carne que habían dejado con vida, aunque con cierta molestia en sus rostros.

Ante la situación descrita, uno de los alumnos expresa: “Me molestó que se fueran porque rara vez podemos convivir todos juntos, pero no había nada más que aguantar y esperar que todos regresaran bien. Ya que todos estuvieron sanos y salvos en el hotel pude dormir tranquilo”. Para asimilar el comentario anterior, debe tenerse claro que las condiciones de funcionamiento de un grupo se mueven en la delgada línea que existe entre la cohesión y

la dispersión, lo cual es indispensable para lograr la estabilidad en sus elementos.

En lo anterior radica la importancia de identificar la dinámica del grupo como tal, que suele atravesar por periodos de confusión (como sucedió en el supermercado al inicio del viaje, en la noche de relatos o en la selección de exvotos) que con frecuencia terminan en momentos productivos. Es decir, si el grupo en cuestión no hubiera enfrentado retos que iban más allá de sus prácticas de aprendizaje habituales, posiblemente no habrían tenido la oportunidad de reconocerse como grupo y mucho menos de conocer las ventajas que ofrece trabajar de esta manera.

El hecho de que uno de los integrantes del equipo mostrara su inconformidad ante la decisión del resto, no provocó la imposición de hacer o dejar de hacer algo, lo que demostró que las diferencias en la dinámica, y los resultados de ésta, son emergentes de su organización, sin constituir cualidades esenciales del grupo que puedan organizar o desorganizar, integrar o desintegrar su propia estructura (Bleger, 1986).

Sin embargo, la visión de esa salida posterior a la cena representó para algunos la ruta de escape que les permitiría cohesionar al grupo de la misma manera que durante el trabajo, ya fuera a través de inyectar ánimo al resto del grupo, al conciliar las opiniones sobre los haceres y deberes —incluyendo ese espacio de diversión—, o al seguir de forma pasiva al resto del grupo para disminuir la tensión que pudiera existir. Una alumna percibe lo anterior cuando comenta: “Durante esta cena de

convivencia nos dimos cuenta de la unión del grupo, los acuerdos y desacuerdos que se manifiestan, la iniciativa de algunos y el apoyo de otros, [...] la protección de los compañeros por las niñas” (Alma).

Por la mañana, algunos alumnos decidieron levantarse temprano para ir a la iglesia “pues nos era ilógico el visitar un lugar donde sus habitantes son muy religiosos y no llegar a una misa de tal sitio”, comenta un alumno (Fernando), lo cual aprovecharon además para seguir, por pocos minutos, una peregrinación y fotografiar a un grupo de danzantes. Otros se levantaron con el tiempo justo para almorzar, pues estaba programada una cabalgata hacia el pueblo fantasma, como le llaman los lugareños al casco de la mina vieja del lugar.

Fue en este momento cuando la organización de los equipos se rompió, dejando claro que lo importante era divertirse y cuidarse de no caer del caballo que cada quien eligió. Casi ninguno de los alumnos había tenido la experiencia previa de montar, y aunque algunos dijeron saber cómo hacerlo, se notaba la inseguridad en la forma de tomar la rienda. En el trayecto no faltaron las bromas y el cuidado entre unos y otros. Comenta un alumno: “La mayoría de nosotros hacía mucho o nunca habíamos cabalgado, por lo que el camino resultó todo un desafío y una aventura, cargada de gritos, sobresaltos y una que otra canción desentonada” (Ulises).

Una vez en las ruinas de la vieja mina, desmontaron y se aprestaron para que uno de los guías les tomara fotografías en cada rincón de las construcciones derruidas.

Algunos posaban con maestría mientras otros lo hacían con desenfado, pero el estado de ánimo era general: todos estaban en el recreo y dejaron el trabajo atrás. Les ofrecieron un breve recorrido por el lugar y los guías, que ya los identificaban como los estudiantes de Monterrey que un día anterior buscaban relatos, intentaban contarles algo relacionado con la historia del lugar, pero los muchachos no estaban ya para eso; de manera arrebatada les entregaban sus cámaras para que de nuevo los retrataran en otro espacio, junto a otra piedra, con otra panorámica de fondo.

El guía, que al parecer tenía la voz de mando sobre el resto de los caballerangos, miraba al maestro que acompañaba a los alumnos, y en más de una ocasión le pidió reunirlos para iniciar el regreso al pueblo; pero cada vez que el maestro o el mismo guía los reunía para que montaran de nuevo, los alumnos se desbalagaban en diferentes direcciones en busca de nuevas tomas para su recuerdo. Después de un rato, cada alumno tomó su montura y enfiló su camino de regreso. La ruta fue la misma, pero con una ligera desviación a través del casco viejo de una casona que permitía apreciar el pueblo entero. Esto fue pretexto para nuevas fotografías pero sin bajar del caballo.

En esta actividad queda demostrado que en toda situación grupal existe una representación imaginaria subyacente común a la mayoría de sus integrantes, y que ésta es lo que los mantiene como grupo, no la tarea, que solo funge como el instrumento que los convoca. Esa imagen que tienen de sí mismos favorece el trabajo a través del

logro de sus objetivos, la solidaridad, la resolución de conflictos, la incompetencia; y también muestra su forma de organizarse, las posibilidades de desarrollo y de transformación del grupo.

Al llegar a las calles de Real de Catorce hubo una confusión que complicó el pago del paseo. Algunos alumnos decidieron bajar a unas calles del centro para evitar regresar a pie, pero la mayoría exigió que los llevaran hasta el hotel, donde tenían pendiente, antes de las últimas compras, preparar su equipaje o la comida, que consistiría en el recalentado de la noche anterior.

En la puerta de hotel, la comisión de recolectar y pagar a los guías recayó en Fernando, quien con paciencia y ayuda de Marínés y Nallely, reunieron lo pactado por el paseo; sin embargo, el hecho de que algunos alumnos hubieran desmontado y pagado antes de llegar al hotel, dio lugar al disgusto de uno de los caballerangos que no recibió su paga, lo cual dejó a Fernando en un predicamento al no completar la cantidad acordada. Marínés y Nallely se desentendieron de la situación y Fernando tuvo que hacer cuentas detenidamente, y con mucha paciencia, para que el encargado de hacer el trato, por parte de los guías, quedara convencido de que el pago era justo lo acordado antes de hacer el recorrido.

El rol de líder y portavoz⁸ del grupo, lo asume en este momento Fernando por ser

quien entabló cierta confianza con los caballerangos, el día anterior, durante la búsqueda de relatos. El resto del grupo acepta tal asignación y deposita su confianza en que él resolverá la situación que enfrenta, para lo cual no es suficiente reconocer el problema, sino analizarlo, enfrentarlo y solucionarlo de la manera más efectiva y razonable posible para las dos partes implicadas: el grupo y quienes prestaron el servicio, en este caso.

Una vez salvada la situación, algunos de los alumnos se encaminaron a la zona comercial más cercana al hotel para comprar baratijas que servirían como regalos para quienes los esperaban en Monterrey. Otros, como se ha mencionado antes, se quedaron a terminar sus maletas y a calentar los alimentos que sobraron de la noche anterior, para lo cual solicitaron en la cocina del hotel lo necesario para la tarea encomendada.

Comieron juntos por última vez en ese viaje, no dejaban de reír, comentar sus apreciaciones o reírse de Nacho y Tony, que no dejaban de hacer bromas a pesar del cansancio que mostraban. Una vez terminada la comida el dueño del hotel los convocó para hacerles un regalo que sería rifado entre ellos y los maestros, lo cual los llevó a empatizar no solo con el lugar, sino con su gente, ya de por sí familiar entre la lista de sus nuevos conocidos.

El transporte que los llevaría hasta el autobús tardó más de lo que cualquiera de los alumnos hubiera querido; sus caras demostraban la fatiga acumulada por el ajetreo de esos dos días intensos en

⁸ Integrante del grupo que denuncia el acontecer grupal, las fantasías que lo mueven, las ansiedades y necesidades de la totalidad del grupo. No habla por sí solo, sino por todos.

trabajo, experiencias y caminatas nada fáciles. Cuando las camionetas llegaron los varones se ofrecieron a subir las maletas y organizarlas para viajar lo más cómodos posible; el trayecto al túnel provocó que cargaran las baterías y siguieron las fotografías y bromas entre ellos, incluyendo, de vez en cuando, a los maestros que los acompañaban.

“Nos despedimos en silencio del bien llamado ‘Pueblo Mágico,’ en pocos lugares se pueden conjugar tantas experiencias y sensaciones. Han sido casi tres días para quien nos espera en casa, sin embargo, para quienes la vivimos, la experiencia no puede medirse en tiempo”, comenta con evidente nostalgia un alumno (Arturo).

Una vez en la puerta del camión acomodaron el equipaje para partir a Monterrey, no sin antes posar por última vez en una fotografía grupal enmarcada por el autobús. Los conductores del camión engrasaban una de las llantas para evitar contratiempos en el camino y los alumnos se acercaban cada vez más ansiosos para saber si faltaba mucho para salir de ese lugar que a cada momento acrecentaba el número de visitantes desesperados por atravesar el túnel que los alumnos ya habían dejado atrás.

Arriba del camión poco ruido hacían: el agotamiento los había vencido y la mayoría de ellos durmió, de manera intermitente, durante el regreso. Cuando entraron a la autopista Saltillo-Monterrey comenzaron las llamadas a casa para advertir de su llegada en los próximos minutos, anticipando la espera en la Normal.

Cuando vieron la ciudad comenzaron discretamente y de nueva cuenta las últimas fotografías, las últimas bromas, las últimas preguntas al maestro responsable del viaje y a los demás que los acompañaban. La instrucción fue clara: comenzar a pensar en ordenar sus notas para desarrollar la crónica del viaje y la redacción de las historias que crearían a partir de los retablos.

Ya en las afueras de la Normal, bajaron del camión y de manera accidentada comenzaron las despedidas entre aquellos que se sabían esperados por alguien de su familia. “Y así, poco a poco nos retiramos a nuestros hogares después de un muy fructífero, divertido, convivido e inolvidable viaje” (Marinés). Ansiosos por llegar a casa muchos no voltearon atrás como si la partida fuera un acto de traición al grupo con el que habían convivido un largo fin de semana, como si les doliera decir “nos vemos mañana”.

Las reflexiones posteriores al viaje no tardaron mucho; cada uno plasmó sus ideas en sus diarios que más tarde se convertirían en sus crónicas de viaje. De una de estas últimas se rescata lo siguiente: “Lo que más rescato de este viaje [...] es el desarrollo social alcanzado por el grupo y la esperanza de que lo descubierto sobre nosotros mismos, durante nuestra estancia en Catorce, será un símbolo de unidad y fraternidad, además de la identificación con la especialidad de Español, cuya rama social es relevante no solo para los docentes, sino para la sociedad en general” (Ulises).

La experiencia no queda atrás, la llevan consigo de hoy en adelante y será su tarea, más allá de la encomendada por sus maestros, compartir lo aprendido y hacerlo patente cuando sea necesario ante sus propios futuros alumnos; la sensación de complicidad colectiva, la algarabía del tra-

bajo permanente, la difícil labor de buscar, encontrar y procesar la información que ubicaron en los callejones de Real de Catorce, más que en las voces de quienes colaboraron con ellos, será lo que destaque en su memoria sobre el tiempo invertido en su formación docente.

REFERENCIAS

- Arizpe, E. (2002). ¿Cómo se lee una imagen? El desarrollo de la capacidad visual y la lectura mediante libros ilustrados. *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de lectura*. Año 23, N° 1, Marzo.
- Arnheim, R. (1966). *Hacia una psicología del arte. Arte y entropía*. Madrid: Alianza, 1980.
- Barthes, R. (1964). Retórica de la imagen. En *La aventura semiológica*. Barcelona: Paidós, 1990.
- Bleger, J., (1986). *Grupos operativos en la enseñanza*, Temas de Psicología (Entrevista y grupos), Buenos Aires: Nueva Visión, 20 pp.
- Bonals, J. (2008). *El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Camps, A. (1997). Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Signos, teoría y práctica de la educación*. N° 20, enero-marzo.
- Eco, U. (2009). Apostillas a El nombre de la rosa. *El nombre de la rosa*. (Trad. de Ricardo Pochtar). México: Random House Mondadori.
- Knapp, M. L. (1985). *La comunicación no verbal, el cuerpo y el entorno*. Barcelona: Paidós.
- Lomas, C. (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- Peirce, CH. S. (1987). *Obra lógico-semiótica*. Madrid: Taurus.
- Pichón Riviere, E. (1985). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Pisanty, V. (1995). *Cómo se lee un cuento popular*. Barcelona: Paidós. p. 27.
- Renaud, Alain. (2009) *Comprender la imagen hoy Nuevas Imágenes, nuevo régimen de lo Visible, nuevo Imaginario*.
En: <http://textosyteoria.wordpress.com/2010/03/22/comprender-la-imagen-hoy-nuevas-imagenes-nuevo-regimen-de-lo-visible-nuevo-imaginario-alain-renaud/>
- Reyzábal, M. V. (2003) *La comunicación oral y su didáctica*. Madrid: La Muralla, p. 307-312
- Scholes, R. y Kellogg, R. (1966). *The Nature of Narrative*, Oxford University Press.
- Segura, Jorge A. (4 oct 2011) [Entrevista personal]
- Torres, R. M. (2007) *Nuevo papel docente ¿qué modelo de formación y para qué modelo educativo?* En: <http://saberes.wordpress.com/2007/08/04/nuevo-papel-docente-%C2%BFque-modelo-de-formacion-y-para-que-modelo-educativo/> Consultado el 1 de octubre de 2011
- Vallejo, G. (2011). La semiótica: un aporte metodológico para la comprensión de la Cultura Somática. *Revista educación física y deporte*, 30, (1), p. 369 en: <http://revinut.udea.edu.co/index.php/educacionfisicaydeporte/article/viewFile/367/9257>. Consultado el 1 de octubre de 2011.

RETOMAR LA TÉCNICA DE ESTUDIO APUNTES DE CLASE, INCORPORANDO LA ESTRATEGIA DEL APRENDIZAJE MÓVIL (*m-learning*)

MARÍA DEL CONSUELO JIMÉNEZ FERNÁNDEZ

UNIVERSIDAD DE MONTERREY

RESUMEN

EN ESTE AMBIENTE RODEADO POR TECNOLOGÍA MÓVIL es de considerar la incorporación de estrategias de aprendizaje móvil, junto con la técnica de estudio apuntes de clase para mejorar el estudio y el aprendizaje de los alumnos, lo que permite desarrollar una serie de competencias como la organización, síntesis, pensamiento crítico, escucha activa y análisis. Esta forma de trabajar en el aula, permite en cursos de programación aprender de forma rápida la sintaxis de las instrucciones necesarias para el desarrollo de programas, dedicando más tiempo al diseño de la solución, mejorando los resultados de los estudiantes desde el momento que empiezan a incorporar esta técnica y estrategia.

Abstract

In this environment surrounded by mobile technology, it is important to take into account the incorporation of mobile learning strategies, along with the technique of note-taking to improve students learning and studying that allows them to develop certain abilities like organization, synthesis, critical thinking, active listening and analysis. This way of working in the classroom, allows in programming lessons, faster learning of the syntax of the instructions needed for program development, focusing more time in designing the program solution, which improves students results from the moment they start applying this strategy & technique.

Introducción

Los apuntes de clase representan una técnica cuyo desarrollo resulta ser necesario para los cursos. Estos ayudarán al aprendizaje ya que de una manera se vuelve a vivir lo visto en clase; la realidad es que estos pueden tener diferentes fines para cada uno de los estudiantes. En una investigación realizada en Argentina por De Torres y Bruschi,¹ consideran que los apuntes para los estudiantes suelen ser reproductores o transformadores, para el primer caso recuerdan y comprenden el contenido visto en clase y para el segundo caso comprenden y transforman el conocimiento. Estos apuntes deben de complementarse con el material que se entrega en clase o se accede a través de alguna plataforma como *blackboard*, utilizando cualquier tipo de tecnología, siendo hoy el enfoque de utilizar dispositivos móviles.

Deben de aprender a escuchar y seleccionar aquella información importante y anotarla; cuántas veces hemos escuchado: “pero no puedo escribir y ponerle atención al mismo tiempo”... Muchas veces, ¿verdad? Esto debe de cambiar, los jóvenes de hoy pueden realizar multitareas utilizando la tecnología; hay que aprovechar esta habilidad.

El estudiante puede crear sus apuntes ya sea de una forma convencional en la libreta, o utilizar tecnología como una computadora portátil, o a través de un dispositivo móvil en el cual con mayor facilidad puede integrar o asociar la presentación del profesor, el audio o video de la clase, incluyendo los resultados de la práctica realizada en el laboratorio. Para ello puede clasificar sus apuntes por tema de forma electrónica, con todos los elementos digitales integrados, y compartirlos con sus compañeros, lo cual resulta aún más enriquecedor.

Los jóvenes nacidos en los años de 1981 a 1995, también llamados “Generación Y”, así como los nacidos entre 1996 y 2013, llamados “Generación Z”, están más relacionados con el aprendizaje basado en tecnologías. Son 100% digitales e integradores de los elementos digitales, y hay que estar preparados para cambiar los esquemas de enseñanza-aprendizaje ante estas generaciones.

La incorporación de la tecnología móvil en el proceso de enseñanza-aprendizaje es una realidad que nos ayuda a proporcionar objetos de aprendizaje ya sea en video, imágenes, documentos, sonido, mensajería, incluso el mismo libro de texto del curso de forma electrónica, siendo esto compartido entre estudiantes y con el profesor.

Cabe mencionar que en cursos donde el detalle, la precisión, el orden y la práctica resultan indispensables para obtener buenos resultados, se requiere de esta técnica de toma de apuntes. En las

¹ M.I. de Torres, M. de la Cruz y M.L. Bruschi, (2004), “Tomar apuntes en la universidad. Lo que los estudiantes piensan.” Trabajo presentado en la Reunión Internacional “Mente y cultura: cambios representacionales en el aprendizaje”. Bariloche, Argentina.

generaciones de hoy un gran porcentaje de los estudiantes, sobre todo los jóvenes universitarios del sexo masculino, tienden a no tomar apuntes, lo que implica para algunos de ellos no obtener un buen resultado cuando el detalle relacionado con lo que tienen que aprender es importante. Debemos orientarlos y enseñarles la importancia de contar con información asociada al curso incorporando la tecnología para ello.

Antecedentes

El curso de Principios de Programación, un curso de segundo semestre, representa para el estudiante su primer encuentro con un lenguaje de programación de computadora. Cualquier persona que tenga que aprender un lenguaje de programación o una herramienta computacional requiere no solo de práctica sino de tomar apuntes para ir conociendo y dominando la sintaxis de cada una de las palabras del lenguaje que permiten conformar instrucciones, para construir finalmente un programa computacional, el cual representa la solución a un problema dado.

Estos apuntes que el estudiante genera deben tener cierta estructura y organización; de nada sirve hacerlo sin orden porque ello conducirá a errores en el momento de querer construir la solución computacional del problema que se le presente.

Al inicio del semestre se le especifica al estudiante que deberá desarrollar sus apuntes, los cuales deberán de considerarse no solo para apoyar el estudio

para los exámenes sino por la importancia que estos tienen para el desarrollo de sus tareas, las prácticas de laboratorio, así como los ejercicios que se desarrollan de forma colaborativa.

Es importante que se elabore un directorio de instrucciones a lo largo del semestre, en el que se muestre cada instrucción vista, su descripción y un ejemplo; de esta manera el directorio representa una guía de acceso rápido.

Hay que tomar en cuenta que todos en algún momento elaboramos apuntes desde pequeños, pero dada la tecnología que existe actualmente, algunos creen que solo con las presentaciones generadas en un software o con tomar fotografías en el salón de clase pueden tener una información completa. Hay que volver a retomar esta técnica que les beneficiará en su ejercicio profesional, en sesiones de juntas, en levantamientos de requerimientos cuando estén desarrollando una tecnología, en estructurar y organizar la información para tomar decisiones. Uno podría pensar que por estar en el nivel universitario no lo requieren, pero los hechos dicen lo contrario.

Gracias a la tecnología no tienen que hacer las anotaciones en su libreta, pueden realizarlas a través de su dispositivo móvil y con herramientas de *Google apps*, *Microsoft* y las herramientas propias del dispositivo digital, pudiendo a la vez compartir sus apuntes con el grupo. Enseñar a elaborar los apuntes en una sesión de clase les beneficiará en su desempeño académico y profesional.

Para asegurar que estos sean realmente desarrollados, y sin errores, deben revisarse para detectar fallas que puedan repercutir en su evaluación, además de aclarar las dudas, siendo estas señaladas en los mismos apuntes. Hay que asignar un porcentaje dentro de la evaluación parcial a los apuntes, para que les den la importancia debida.

Formar a los estudiantes desde los primeros cursos, será de gran beneficio para ellos para el resto de sus materias, además de crearles una cultura, que puedan seguir practicándola al momento de ejercer la profesión.

Basta con seleccionar una libreta o apuntes para darnos cuenta de la falta de organización y estructura, la falta de orden y los errores que cometen hoy en día al tomar apuntes en su clase. Un error en los apuntes los puede llevar a una mala comprensión del tema, a obtener resultados no favorables y desmotivación, frustraciones y cambios de actitud; incluso observamos graves errores de ortografía que podemos señalar para que los corrijan. En nosotros está el enseñar y en hacerles ver la importancia de estos apuntes, mostrar ejemplos al grupo será siempre recomendable al inicio el semestre.

Estos apuntes se complementan con todos los elementos creados por el profesor o con elementos que el estudiante puede ir creando incorporando el aprendizaje móvil. El uso de la nube personal, las redes sociales, plataformas propias de la institución o compartidas en trabajos de internacionalización podrán ser incorporados,

el reto de cada profesor es diseñar actividades para trabajar con estas tecnologías, integrando todos los elementos.

Fundamentación

Tomar apuntes puede ser definido como “un proceso de comunicación en el que el emisor y el receptor pueden ser uno mismo u otras personas”; “es un trabajo intelectual, una producción mental que partiendo de una materia prima escrita, oral o mental, elabora un producto que será utilizado”.²

Los apuntes son generados cuando asistimos a una conferencia, ponencia o en una clase, asimismo en la vida profesional se generan al realizar una entrevista o en reuniones de trabajo, en los que serán utilizados para presentar un reporte o propuesta.

Como profesores, es importante considerar que el estudiante debe aprender a tomar apuntes de una manera eficiente, ya que a una velocidad de 150 palabras por minuto solo se podrán escribir 27 palabras.³ Es entonces conveniente identificar aquello que es importante, para no escribir todo, y es algo que debe enseñarse.

Tomar apuntes representa un proceso intelectual donde se aplican diferentes operaciones mentales como escuchar, comprender, analizar y seleccionar; esto

² Jean Simonet y Renee Simonet, (1992), *La toma inteligente de apuntes*. México: Deusto.

³ *Ibíd.*

podemos relacionarlo con lo que muchos estudiantes realizan hoy en día, de solo escuchar o tomar fotografías.

Mediante la toma de apuntes se fomenta la creatividad, ya que al revisar podemos mezclar, ordenar y crear un nuevo producto que sea claro para quien lo va a utilizar.⁴

El hecho de tomar apuntes permite que el estudiante logre un enfoque de aprendizaje profundo, logrando una mejor comprensión, interacción con el contenido, además de relacionar las nuevas ideas con el contenido anterior y relacionar los datos que se tienen en una conclusión.⁵

Al tomar apuntes es importante considerar algún método ya probado, como el método de Cornell,⁶ quien define que los apuntes deben de estructurarse de la siguiente manera en cada una de las hojas:

- En la columna derecha se anotan las ideas más importantes sobre lo que está exponiendo el profesor.
- La columna izquierda la conformarían todas las notas de la sesión, ideas, claves, diagramas, etc.
- Finalmente, el margen inferior correspondería a un resumen y posibles dudas.

Adicional a esto es importante resaltar aquella idea central. Será importante que dentro de lo que se anota se mantenga un orden. Realmente todos estos apuntes no solo se producen durante la clase, después de ella es importante revisar y trabajar en el área de resumen y dudas.

El estudiante debe prestar atención con relación a lo que será esencial en la toma de apuntes; en ocasiones el maestro u orador indica lo que conviene anotar, es información que constantemente se repite; el tono de la voz de quien expone indica la importancia, o la variación de la intensidad de la voz.⁷

Pero la combinación de esta técnica con la tecnología actual produce mejores resultados al incorporar las tecnologías móviles utilizadas por los estudiantes, que forman parte de su vida. Esto favorece el aprendizaje a través del trabajo, la comunicación de una manera entretenida para ellos.

El uso de la tecnología permite que los estudiantes tengan mayores deseos de aprender, incorporando así el concepto de *m-learning*. De acuerdo con Kooile,⁸ este es un proceso que resulta de la convergencia de las tecnologías móviles, las capacidades del aprendizaje humano

⁴ *Ibíd.*

⁵ N.J. Entwistle, (1988). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Madrid: Paidós.

⁶ Marta Vázquez, (2011). *Técnicas para tomar apuntes*. Recuperado de: <http://www.consumer.es/web/es/educacion/escolar/2011/04/20/200184.php>

⁷ G. Hoffbeck y J. Walter, (1993). *Cómo tomar apuntes*. España: Deusto.

⁸ M. Kooile, (2009). A Model for Framing Mobile Learning. En: Ally, M. (Ed.). *Mobile Learning: Transforming the Delivery of Education & Training*. Edmonton, AB: AU Press, Athabasca University.

y las interacciones sociales. Naismith, Lonsdale, Vavoula y Sharples⁹ dicen que dicho aprendizaje puede ser didáctico, en el sentido de que recurre a material educativo, al que se accede desde un dispositivo portátil. Para O'Malley, el aprendizaje móvil “es cualquier tipo de aprendizaje que se produce cuando el alumno no se encuentra en una ubicación fija y predefinida; o el aprendizaje que se produce cuando el alumno se aprovecha de las oportunidades de aprendizaje que ofrecen las tecnologías móviles”.¹⁰

Todos ellos coinciden al definir el aprendizaje móvil como el conjunto de procesos y tecnologías de apoyo al aprendizaje mediante dispositivos móviles, siendo el dispositivo móvil la tecnología que usamos desde el momento en que despertamos hasta el final del día, antes de ir a dormir.

La técnica, los recursos y la evaluación

La técnica de toma de apuntes, combinada con el aprendizaje móvil implica llevar a cabo las siguientes actividades:

1. Al inicio del semestre es recomendable indicar al alumno la importancia que tienen los apuntes de clase, los cuales deberán elaborarse de forma electrónica o bien mediante una combinación de su libreta con elementos digitales. (En esta ocasión esto se llevó a cabo después de una primera evaluación, al reflexionar sobre los resultados obtenidos y empezar a revisar sus apuntes, considerando que algunos estudiantes carecían de éstos.)

2. Explicar el formato Walter Pauk con una modificación en el contenido; adicional a las ideas, las notas y un resumen, se deben de incluir los siguientes elementos:

- Listar los temas según el programa analítico del curso; el alumno debe darse cuenta de que existe un programa formal del curso, que representa una guía de lo que debe de cubrir tanto para el profesor como el alumno.
- Listar los objetivos de aprendizaje asociados a los temas.
- Realizar un mapa conceptual por tema visto en clase.
- Presentar la conclusión, que incluya todos los temas vistos.
- Anexar el directorio de instrucciones del lenguaje de programación que se ve en el curso, el cual deberá estar actualizado. Este directorio es recomendable para cualquier curso donde se tenga que aprender un lenguaje, y para otros cursos quizás un glosario será el adecuado.
- Realizar una reflexión sobre cuáles son las dudas asociadas a los temas, listar-

⁹ L. Naismith, P. Lonsdale, G. Vavoula y M. Sharples, (2009). *Literature Review in Mobile Technologies and Learning*, Report 11. Future Lab Series 2009. Disponible en: http://archive.futurelab.org.uk/resources/documents/lit_reviews/Mobile_Review.pdf

¹⁰ C. O'Malley, et al. (2005). *Guidelines for Learning/Teaching/Tutoring in a Mobile Environment*. Recuperado el 25 de marzo del 2014. En: http://www.mobilelearn.org/download/results/public_deliverables/MOBilearn_D4.1_Fi

las y resolverlas en clase o en asesoría. Aquella duda que más se repita implica un refuerzo en clase con más ejercicios siempre aterrizados a la vida real; esto les ayuda a una mejor comprensión y sobre todo a realizar analogías.

- Solucionar un problema de la vida real en equipos de cuatro personas, que pueda ser resuelto con lo visto en el parcial, y desarrollarlo utilizando el lenguaje de programación Java.

3. El profesor debe presentar un ejemplo desarrollado por un estudiante, y el impacto en su rendimiento en tareas y prácticas, así como el beneficio a futuro.

4. Al terminar de presentar cada unidad de aprendizaje del curso, deberá el estudiante con apoyo del profesor ir desarrollando su directorio de instrucciones.

5. En cada parcial o periodo a definir por el profesor, se deberán revisar los apuntes de clase y aclarar las dudas evaluando su resultado.

6. Estos apuntes podrán ser compartidos al resto del grupo utilizando la tecnología, ya sea por *google*, correo electrónico, *dropbox* o redes sociales, entre otras.

7. Utilizar los apuntes en la resolución de problemas de forma colaborativa o individual en el salón de clases o laboratorio.

8. Al realizar ejercicios de forma grupal se acceden los archivos digitales para complementar la solución a un problema y entre todos construirla, el último en el grupo deberá de presentar y explicar el resultado logrado por todos sus compañeros, todos

deberán analizar y entender la lógica de los demás, para ir resolviendo el problema contra tiempo, aquí se recomienda usar *google apps*, *facebook* o *dropbox*.

9. El estudiante puede, después de trabajar con el grupo, realizar sus prácticas de forma individual de una manera más eficiente, utilizando todos los elementos creados por él mismo, así como aquellos desarrollados por sus compañeros y el profesor; es importante recalcar que en una sesión de 80 minutos utilizando la tecnología podemos variar los estímulos y mantenerlos cautivos.

10. Resulta interesante, al explicar conceptos o ciertos temas, incluir actividades de búsqueda de información, asignando actividades de búsqueda diferente por filas, fomentando así la participación de todos en la clase y encontrando los diferentes puntos de vista de los autores encontrados; se puede utilizar cualquier dispositivo móvil con acceso a internet.

11. Durante el semestre es recomendable realizar una actividad de forma colaborativa con estudiantes de otra universidad. Como ejemplo está el trabajo realizado con la Universidad el Bosque en Colombia; esta actividad consiste en desarrollar la solución a un problema construyéndola y tomando como referencia el diseño creado por los estudiantes de la otra universidad. Para ello utilizan la plataforma UJoinUS a través de la cual comparten información y se comunican por una red social que maneja la plataforma.

En cuanto a los recursos que los estudiantes pueden utilizar podríamos hacer mención a lo siguiente:

- Cada alumno selecciona el medio en el cual realizará sus apuntes ya sea de forma electrónica, manual, o de forma combinada esto puede ser complementado por fotografías que podrá integrar a sus documentos y los otros medios que representan los objetos de aprendizaje y que se pueden crear como sonido, video, etc.
- Se recomienda que se puedan compartir estos apuntes a través de la red de internet ya sea depositando en algún sitio gratuito o a través del grupo de *facebook* que se crea para el grupo u otras tecnologías que lo permitan.
- Al alumno se le proporciona el formato básico para estructurar sus apuntes, el formato asociado al directorio de instrucciones y los puntos necesarios que serán considerados al momento de evaluar estos apuntes en cada uno de los parciales.
- Al finalizar el semestre veremos unos apuntes integrados y organizados, todo deberá estar integrado en una carpeta que puede ser manual o electrónica o incluso en ambos.

Los recursos a manejar con base en el aprendizaje móvil serían:

- Formas de comunicación básicas: principalmente el envío de mensajes a través de celular para solucionar una duda, o enviar un archivo que no fue consultado a través de *blackboard*.
- Redes sociales: cada clase tiene su grupo en *facebook*; en él se pueden compartir dudas, transferir archivos o enviar avisos de último momento.
- Acceso a la información: toda la información se encuentra en la nube, ya sea en una plataforma como *blackboard* o UJoinUS, en un repositorio de documentos como *dropbox* o en *google docs*; esto permite también compartir y crear actividades o ejercicios que se puedan desarrollar en forma grupal.
- Distribución de material para el estudio o capacitación: documentos en otras extensiones de archivo creados para su estudio y distribuidos utilizando las redes sociales o aplicaciones en la nube.
- Creación de contenido de apoyo a notas de clase: algunos graban en video o solo el audio de la clase, incluso existen videos de la clase en la plataforma *blackboard*, sirviendo esto de repaso en caso de tener dudas; algunos diagramas más extensos en clase o códigos que se desarrollan en forma grupal; muchas veces se requiere que los estudiantes tomen fotografías para estar atentos en el detalle y luego repasar al estudiar la imagen.
- Por otra parte es importante que aquello que ha sido desarrollado por los estudiantes sea considerado en su evaluación parcial. Cada uno de los puntos solicitados se evalúa siendo el resultado de la evaluación el 5% de su evaluación parcial. A pesar de que no implica un alto porcentaje en el parcial, los estudiantes consideran que su desarrollo es importante al ver

la utilidad que estos tienen durante el curso y al elaborar sus prácticas, tareas y realizar sus exámenes, percibiendo los beneficios.

Sobre los puntos que deben estar incluidos en los apuntes, se maneja la siguiente rúbrica de evaluación:

TABLA 1.
RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE APUNTES

Temas del programa analítico	10
Objetivos de aprendizaje	10
Mapa conceptual	15
Conclusión	10
Directorio de instrucciones	15
Reflexión	10
Problema de la vida real	10
Apuntes generales y ortografía	10
Palabras clave o ideas	5
Resumen	5

Esta rúbrica puede ir cambiando dependiendo del curso, de sus temas y de la forma de evaluación.

La materia tiene una lista de actividades y prácticas, con un peso del 20% de su calificación parcial, las cuales se realizan en forma colaborativa utilizando estos apuntes; esto nos ayuda a prevenir o disminuir las copias al tener información correcta y completa, además de tratar de asegurar el 20% de su calificación parcial.

Resultados

Este curso requiere de organización y tenacidad para lograr resolver problemas a través de un lenguaje de programación de forma óptima, y en poco tiempo la mayoría de las veces, problemas que van cambiando en su grado de complejidad, conforme avanza el semestre.

En el semestre de primavera los estudiantes de dos grupos respetaron en un 90% la estructura que los apuntes deberían tener, lo que les permitió mejorar sus calificaciones en el segundo y tercer parciales, dejando el primer parcial sin el apoyo de éstos, ya que la técnica y el uso de la tecnología al 100% fue introducida como estrategia hasta el segundo parcial.

Al revisar ejercicios en clase durante el primer parcial, pudimos ver cómo estaban generando sus apuntes. Pudimos observar la falta de organización, los errores al escribir, los apuntes incompletos por no considerar importante la información y no anotarla.

Esto les impedía avanzar el mismo ritmo que el resto del grupo, nivelándose esto hasta el segundo parcial. Sin embargo, algunos de ellos optaron por cambiar sus apuntes del inicio y tenerlo todo con la misma estructura, de forma ordenada, de forma que al final del semestre tenían ya todo integrado y completo.

Los resultados obtenidos en los diferentes semestres han sido los siguientes, resaltando el último semestre, cuando se aplicó la técnica y el *m-learning*:

TABLA 2. RESULTADOS OBTENIDOS

Periodos	% Hombres	% Reprobados	Parcial 1	Promedios por grupo		
				Parcial 2	Parcial 3	Final
Otoño	100%	25%	67	67	81	76
Primavera	81%	25%	77	86	76	81
Primavera	80%	14%	82	87	73	82
Otoño	93%	13%	76	70	75	78
Primavera	93%	10%	70	80	72	83

Cabe mencionar que fue en el segundo parcial del último periodo de primavera cuando se aplicó la técnica de toma de apuntes, al observar una desorganización de la información en sus apuntes, y sobre todo que el tiempo requerido para las prácticas era mayor a lo esperado, o no se terminaban a tiempo en la sesión de clase, siendo que las prácticas están diseñadas para ese tiempo. Dado que el segundo y tercer parciales tienen un mayor grado de complejidad, por el incremento de las instrucciones que tienen que aprender y el dominio acumulado de éstas, los resultados en este último semestre mejoraron, y consideramos que de no haber enfocado al grupo a trabajar de esta manera los resultados no hubieran sido los mismos.

El promedio final mejoró en comparación con el resto de los semestres anteriores; es importante observar cómo la mayoría de los estudiantes son del sexo masculino; gracias a la técnica aplicada los resultados fueron mejores, cabe mencionar que poco a poco se fueron incorporando elementos tecnológicos al curso.

La organización y la estructura les permiten centrarse en la información requerida para elaborar en clase y en casa los ejercicios. Dado que un alto porcentaje son hombres en cada semestre, como se puede observar en la tabla 2, y actualmente tienden a no tomar apuntes, es importante recalcar la importancia de los apuntes para que puedan ir aprendiendo correctamente las instrucciones y que puedan rápidamente aplicarlas sin error; de no ser así puede incrementarse el porcentaje de reprobados, además de que no se logran las competencias deseadas para el curso.

Sabemos que habrá sus excepciones, tanto para hombres y mujeres que no requieran de sus apuntes y sus calificaciones sean excelentes, pero son muy contados los casos.

Lo importante es que los apuntes les ayudan a realizar todas las actividades a desarrollar en clase y en casa. Quizás no hubo un cambio considerable en los resultados entre los últimos dos semestres de primavera, los cuales serían semestres a comparar, pero se logró que los alumnos aprobaran

el curso y desarrollaran las competencias definidas por el mismo. Las inquietudes de los alumnos al inicio del semestre con respecto al curso eran:

- Tengo que aprender muchos comandos.
- La materia va a estar muy pesada por el contenido.
- Va a ser difícil de aprender por ser un lenguaje de programación.
- Temor a aprender un lenguaje de programación.
- Desarrollar una buena lógica y entender bien los problemas.

Al finalizar el curso su actitud y forma de pensar con respecto al curso eran diferentes por los resultados logrados, definiendo estos como:

- Saber trabajar bajo presión.
- Ser más eficiente.
- Mayor desarrollo de la lógica.
- Mayor organización.
- Entender el código de alguien más.
- Saber programar en equipo.
- Razonamiento más rápido.
- Ser paciente.
- Aprender a programar en Java.

Con base en los resultados y en los logros de los estudiantes, podemos mejorar aún los promedios incorporando otras estrategias, realizando una reflexión para incorporar las mejoras. Además sería recomendable repetirlo el siguiente semestre, para tener un mejor punto de comparación.

Depende muchas veces de cómo esté acostumbrada la generación de alumnos, a tomar sus apuntes y a organizar la información.

Beneficios

1. Darnos cuenta, como profesores, de aquellos alumnos que pueden tener dislexia, alumnos que batallan en escribir textualmente la información cuando los detalles son importantes, como el aprender un lenguaje de programación, y por eso sus resultados en el semestre no son favorables. Esto implica corregir, en el caso de este curso el directorio de instrucciones para que tengan esta información de suma importancia para el curso sin errores. Incluso aquellos alumnos que tienen problemas de la vista.
2. Los apuntes de clase permitirán realizar una reflexión que conlleve a una lista de preguntas a realizar al profesor, no solo para aclarar dudas sino para complementar el conocimiento.
3. La lectura de los apuntes implicará realizar un pensamiento crítico.
4. Relacionar aquello nuevo que se vio en la sesión de clase con lo previamente aprendido.
5. Resumir aquello que se aprendió con sus propias palabras.
6. Ayuda al estudiante a tener primeramente todo integrado con una estructura en sus apuntes, orden y limpieza.

7. Atención constante en clase y participación.
8. Mejora la interacción con el profesor al incorporar el *m-learning*, incrementando la motivación.
9. Estudio constante día a día con un impacto mayor en el aprendizaje.
10. Uso correcto de las tecnologías.
11. Mantener la atención en clase y con estímulos variados al utilizar las tecnologías.
12. Hacer uso correcto del celular y de otras tecnologías móviles, siendo este un distractor siempre para muchos en clase.
13. Hacer la clase más entretenida y lograr un aprendizaje significativo.
14. Lograr que el alumno se quede al finalizar la clase con la necesidad de no quererla terminar.
15. Enfrentarlos a retos al poder desarrollar actividades grupales e individuales contra tiempo.
16. Desarrollar su capacidad de análisis y de soluciones ante las diferentes alternativas de sus compañeros, mejora el trabajo colaborativo.
17. Haber aprendido para poder cursar la materia siguiente y seguir creciendo en conocimiento y competencias.
18. Es importante aprovechar la tecnología que el grupo tiene y maneja y asociarla a las actividades a realizar, no todos pueden tener el mismo dispositivo pero sí la misma actividad.

Conclusión

En el salón de clases el estudiante debe estar activo toda la sesión, incluso cuando el maestro esté explicando o exponiendo algún tema. Es en esos momentos cuando él, a través de la toma de apuntes, estará poniendo atención y siendo capaz de seleccionar la información importante para registrarla y utilizarla más adelante. Los apuntes deben ser útiles y elaborados con calidad. Hay que aprender que no todo lo que dice o presenta el profesor debe ser anotado; usar figuras o esquemas nos puede ayudar a representar las explicaciones, y más aún si no podemos escribir tantas palabras en tan poco tiempo, es deber del profesor enseñarle a los alumnos.

Es recomendable seguir la estructura que recomiende el profesor para organizar sus apuntes y que sean valiosos. La tecnología puede apoyarnos en ello, además de que permite compartirlos y enriquecerlos más.

Lo importante será el saber escuchar, estar atentos para captar cual es aquel mensaje e información importante que se tenga que escribir.

Todos sabemos que desde pequeños empezamos a tomar apuntes, y debemos mejorar con la práctica al estar usando esta técnica de estudio; es nuestro deber como profesores ayudar sobre todo a aquellos estudiantes que realmente lo necesitan y que no están acostumbrados a ello, para que puedan lograr un mejor aprendizaje y resultado en el curso.

Todos necesitamos en algún momento en nuestro trabajo hacerlo, lo que nos

llevará por ejemplo a tomar decisiones correctas, presentar un reporte a un cliente o a nuestro superior, entre otras cosas.

La combinación de la técnica con la tecnología actual favorece el aprendizaje, debemos evolucionar gracias a las nuevas tecnologías de información y estrategias de aprendizaje como el aprendizaje móvil; hoy en día nuestros estudiantes no solo deben usar la tecnología para la distribución de los materiales o contenidos del curso, debemos utilizarlos en clase en la actividades que se desarrollen; esto ayudará a adquirir nuevas habilidades y conocimientos.

La importancia de los apuntes existe desde el momento que estos son utilizados para aprender; el estudiante los desarrollará, los organizará y compartirá con el resto de los compañeros.

La creatividad del profesor será clave para diseñar actividades de aprendizaje donde la tecnología móvil pueda estar in-

volucrada, es deber del profesor capacitarse y conocer aplicaciones de software, así como aquellas en la nube que puedan ayudar a variar el estímulo en clase, logrando un mejor aprendizaje por la participación e interacción que se logre de los estudiantes; establecer además relaciones con nuestros pares de otras universidades es enriquecedor no solo para el profesor, sino para los estudiantes. Que no nos asuste la llegada de más tecnologías como el *iWatch*, aprovechemos las funciones que estas incorporan para utilizarlas en beneficio de los estudiantes.

A través del método, la técnica y las tecnologías aplicadas en el curso se garantiza que el estudiante pueda fácilmente continuar aprendiendo el lenguaje de programación, lo que le permitirá lograr una certificación de carácter internacional como la de *Java fundamentals* y *Java programming*, representando un valor agregado para nuestros estudiantes.

paideia



LA EDUCACIÓN MORAL EN MÉXICO

ISMAEL VIDALES DELGADO

Cuando un hombre pertenece a una comunidad, el alcance de sus obligaciones y prohibiciones se hace más grande; siempre hay un código al cual se ha de ajustar bajo pena de deshonra pública.

BERTRAND RUSSELL (2002). *Sociedad humana: ética y política*.

LA FORMACIÓN MORAL DE LOS NIÑOS y los adolescentes es un tema omnipresente en la familia, la escuela y la sociedad, de ahí la especial atención que el Estado mexicano le ha dado en los años recientes mediante la implementación de programas explícitos de carácter escolar y social; por su parte, los especialistas se han esforzado en presentar importantes propuestas para mejorar el enfoque de la Formación Cívica y Ética como espacio curricular en la educación básica mexicana.

La formación moral está íntimamente relacionada con la misma palabra que fue definida por Aristóteles como “manera de ser” o “carácter”. De esto se desprende que una persona puede moldear o construir su modo de ser o *éthos* mediante ciertos hábitos. Igualmente, está relacionada con el significado de la palabra que proviene del vocablo latino *moralis*, que significa *costumbre*. Con la palabra *moralis*, los romanos recogían el sentido griego de *éthos*. En este contexto, la moral, en tanto costumbre, se alcanza mediante la repetición de actos. Etimológicamente, los términos *moral* y *ética*, si bien no tienen sinonimia, bien los podemos enfocar en sentido paralelo.

En la práctica, la moral es un conjunto de juicios relativos al bien y al mal, que tienen la pretensión de dirigir u orientar la conducta de las personas. Estos juicios se concretan en normas, reglas y leyes que al ser incorporadas a la conducta personal regulan sus actos en la vida diaria. Sin embargo estas normas no pueden ser proclamadas como únicas, ni cada persona las asume en forma automática, ni cada sociedad formula los mismos juicios sobre ellas.

A partir de Immanuel Kant (1724-1804), Friedrich Schelling (1775-1854) y Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), se ha propuesto la distinción entre ética y

moral, asignando a la primera un sentido más teórico y universal, y a la segunda una significación eminentemente práctica y orientada a lo concreto e individual. En este sentido la *ética* nos permite preguntarnos *por qué* consideramos válidos unos y no otros comportamientos; comparar los códigos morales que tienen diferentes personas o sociedades buscando su fundamento y legitimación; investigar lo que es específico del comportamiento moral; enunciar principios generales o universales inspiradores de toda conducta; crear teorías que establecen y justifican aquello por lo que vale la pena vivir. La moral nos permite formular pautas para la vida cotidiana. La moral y la *ética* en la escuela, se complementan y cohabitan en los planes y programas.

La sociedad no puede vivir y evolucionar al margen de la moral y la *ética*; tal es la razón por la que desde tiempos ancestrales la humanidad se ha interesado en modelar —mediante reglas, normas y leyes— las acciones concretas de los hombres. La historia de cualquier comunidad, pueblo, sociedad o cultura registra prescripciones y prohibiciones que definen su moral y su *ética*.

En el ámbito escolar, el quehacer cotidiano orientado a la formación de los valores prescritos por la sociedad suele designarse como eticidad (del griego *éthos* que significa carácter o forma de ser del individuo), que implica la proyección y transformación del hombre, pues sabemos bien que el hombre nace con la posibilidad de hominizarse es decir, hacerse

más humano, entendiendo que el proceso de hominización es la progresiva adquisición de las características que diferencian al hombre del resto de los primates, lo que implica: razonar, decidir voluntaria e inteligentemente, crear a través del arte, construir un código moral, y desarrollar sus potencialidades, entre otros logros. La eticidad es como una “segunda naturaleza” que va formando el ser humano a lo largo de su vida, aprendiendo a respetar a los demás y a sí mismo, formando el carácter teniendo siempre en mente a la sociedad y el bien común.

El punto de partida, el motivo de este ensayo, es la eticidad que hoy vivimos y que nos genera múltiples sentimientos: perplejidad, asombro, angustia, indignación, sensación de desprotección y una gran incertidumbre que nos mantiene montados en preguntas ya cotidianas sobre cómo hemos llegado a ser lo que hoy somos, y a preguntarnos, desde una perspectiva pacífica, incluyente: ¿podemos llegar a ser algo distinto y mejor a lo que hoy somos? Para acercarnos a las respuestas de estas y otras preguntas orientadoras, es imprescindible visitar a los pensadores clásicos.

Entre las principales ideas filosóficas contenidas en los programas de secundaria (Orientación Educativa, Civismo, Formación Cívica y Ética, Tutorías) podemos identificar, la propuesta socrática contenida en *Menón o de la virtud* y en *Protágoras o de los sofistas*, en el sentido de que la educación hace buenos a los hombres; y la virtud, en cuanto es por-

tadora de sabiduría, sí es susceptible de enseñarse y por lo tanto habrá maestros y discípulos; es decir, la virtud es enseñable.

De Platón, en su obra *La República*, se recoge la sentencia: el Estado y el individuo se deben regir conforme a la ética y la moral para lograr la felicidad tanto individual como colectiva. Esta actitud debe formarse a través de la educación.

De Aristóteles, se toman reiteradamente sus obras *Ética Nicomaquea* y *Política*, en las que señala como problema principal de la educación “adquirir y comunicar *areté*, es decir, virtudes o excelencias, entendidas como un cúmulo de disposiciones físicas, intelectuales y morales”. La función esencial del Estado —dice Aristóteles— es la educación de los ciudadanos que será uniforme para todos y enderezada para la vida pacífica y, sobre todo, para la virtud. El propósito final de la educación es que los estudiantes adquieran “el Bien”, entendido como la felicidad o el vivir rectamente, por lo tanto las disposiciones deseables deben cultivarse a través de la educación como requisitos previos para la vida en “el Bien” y para la felicidad. Aristóteles divide la educación en moral e intelectual. La educación moral dada por la escuela contiene dos aspectos: a) La adquisición de la excelencia intelectual de la sabiduría práctica para saber lo que debe hacerse y lo que no debe hacerse y; b) La adquisición de la excelencia moral, es decir, la disposición a elegir la vía recta. Las virtudes morales son una condición indispensable, o la única vía para la

adquisición de las excelencias intelectuales; y la práctica de las virtudes encamina a la felicidad. Aristóteles manejó la educación del carácter como sinónimo de la educación moral, porque sostenía que hacer del individuo un ser humano pleno es hacerlo bueno, y recomendaba la educación del carácter y la sociabilidad, pues el hombre solo se puede convertir en un “hombre bueno” mediante la relación con otras personas.

De Rousseau tomamos sus inspiradoras reflexiones sobre el orden social, para establecer un basamento sólido que nos permita entender cómo es nuestro orden social, cómo acceder al derecho de formar parte de él y a modificarlo en aras del bien común; entendiendo que este derecho no es un don otorgado por la divinidad, ni es gratuito, sino que se basa en las convenciones humanas creadas mediante el diálogo como herramienta fundamental para intervenir el orden lastimado, corrompido, vulnerado y rescatarlo *hic et nunc*. Rousseau señala en el capítulo primero de su obra *El contrato social*:

El hombre ha nacido libre y, sin embargo, por todas partes se encuentra encadenado. Tal cual se cree el amo de los demás, cuando, en verdad, no deja de ser tan esclavo como ellos. ¿Cómo se ha verificado este camino? Lo ignoro. ¿Qué puede hacerlo legítimo? ...mientras un pueblo se ve obligado a obedecer y obedece, hace bien; mas en el momento en que se puede sacudir el yugo, y lo sacude, hace todavía mejor; porque recobrando su

libertad por el mismo derecho que se le arrebató, o está fundado el recobrarla, o no lo estaba el habérsela quitado.

De acuerdo con Rousseau, los hombres voluntariamente renuncian a un estado de natural inocencia para someterse a las reglas de la sociedad, a cambio de beneficios mayores inherentes al intercambio social. Este consentimiento voluntario se materializa a través de un contrato, el *contrato social*. También se invocan continuamente sus obras *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres* y *Emilio*, y se tiene presente su propuesta en el sentido de que los hombres deberían abandonar su papel de siervos para convertirse en ciudadanos libres, dueños de su destino y detentadores de la soberanía. Del cuarto libro del *Emilio*, que está dedicado a la edad de 15 años, se toma la idea de que es en este estadio de vida en que el ser humano debe alcanzar la razón (autonomía moral, le llama Kohlberg) y que es, al mismo tiempo, la edad en que se desarrolla el sentido moral y que empieza a despertarse el interés por los problemas religiosos y las filias políticas.

De Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), se toman las ideas contenidas en sus obras *Leonardo y Gertrudis*, *Diario de un padre*, *Mis investigaciones sobre el curso de la naturaleza en el desarrollo del género humano*, *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*, *Cartas sobre educación infantil*, *Madre e hijo* y *Canto del cisne*. En estas obras Pestalozzi insiste en que la escuela debe custodiar los deberes sociales, pro-

curando “reunir la libertad de la naturaleza con la autoridad del deber”, pues “ni aun en las circunstancias más desfavorables es lícito abandonar al niño a merced de sus caprichos”. Para que la convivencia humana no sea constrictiva, debe basarse en la libre aceptación de los vínculos sociales sobre la base del imperativo del deber, es decir, de la autonomía de la vida moral. La educación es precisamente el encaminamiento hacia esa autonomía. Pestalozzi proponía la enseñanza de la moral y la religión desde el seno familiar.

Del filósofo alemán Immanuel Kant (1724-1804) es habitual el uso de sus obras *Investigación acerca de la distinción de los principios de la teología natural y de la moral* y *Crítica de la razón pura*, en las que afirma que la educación permite que el hombre se arme de principios con los cuales guíe la razón y el espíritu en la vida cotidiana y en su idea de la trascendencia humana: “El hombre debe desarrollar sus disposiciones para ‘el Bien’; la Providencia no las ha puesto en él ya formadas; son meras disposiciones y sin la distinción de moralidad. El hombre debe hacerse a sí propio mejor, educándose por sí mismo”.

De Émile Durkheim (1858-1917), es imprescindible su obra *La educación moral*, así como *La educación: su naturaleza, su función*, en las que enfatiza la importancia de la educación para formar la moral y desarrollar la socialización de las personas. En uno de los primeros cursos que impartió en París sobre educación moral, Durkheim sostenía que las sociedades requieren de un límite que regule y ordene

la actividad del hombre, lo cual se logra desde la escuela a través de la disciplina orientada a crear en los niños la conciencia de autolimitación, autorregulación y autocontrol. Durkheim concebía la educación como transmisión de valores de la generación adulta a la joven, en un *continuum*¹ interminable.

El pedagogo norteamericano John Dewey (1859-1952) aporta en sus obras *Democracia y educación* y *Escuela y sociedad* su pronunciamiento por la formación de los valores requeridos por la ciudadanía, el desarrollo industrial y el progreso, tarea que según él corresponde realizar a la escuela, entidad social encargada de formar al ciudadano requerido por la democracia y el progreso. Para Dewey la educación es en sí misma la formación de virtudes, y esto es tan importante que llega a identificar la filosofía con la teoría general de la educación, de tal forma que para él la filosofía no es otra cosa que la pedagogía en acción. Dewey sostiene que la moralidad va íntimamente asociada a la democracia y se construye desde la educación. La ciudadanía tiene sentido solo a través de la democracia, la libertad y el progreso individual y social.

El imprescindible Jean Piaget (1896-1980) es citado reiteradamente en sus obras *El criterio moral en el niño* y *Seis estudios de psicología*, por su ligamen permanente a la formación moral. Para Piaget toda moral consiste en un sistema de reglas y la esencia de cualquier moralidad hay que buscarla en el respeto que el individuo adquiere hacia esas reglas, lo cual debe ocurrir en la escuela, transitando de un estadio previo a otro superior, hasta alcanzar la autonomía moral.

Continuador de la obra de Piaget, el psicólogo norteamericano Lawrence Kohlberg (1927-1987) es requerido permanentemente a través de sus escritos, fundamentalmente *La democracia en la escuela secundaria, educando para una sociedad más justa; De lo que es a lo que debe ser: cómo cometer la falacia naturalista y vencerla en el estudio del desarrollo moral; La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Este estudioso de la moral comparte con Piaget la propuesta de que ésta se desarrolla en cada individuo pasando por una serie de fases o etapas. Estas etapas son las mismas para todos los seres humanos y se dan en el mismo orden, creando estructuras que permitirán el paso a etapas posteriores. Sin embargo, no todas las etapas del desarrollo moral surgen de la maduración biológica, el desarrollo biológico e intelectual es una condición necesaria pero no suficiente para el desarrollo moral. Además, según Kohlberg, no todos los individuos llegan a alcanzar las etapas superiores de este desarrollo o sea la autonomía moral.

¹ Según la ecologista Jean Liedloff, autora del libro *El concepto del continuum* (1975), este término se refiere a la idea de que, para alcanzar un óptimo desarrollo físico, mental y emocional, los seres humanos —especialmente los bebés— necesitamos vivir las experiencias adaptativas que han sido básicas para nuestra especie a lo largo del proceso de nuestra evolución.

Históricamente no tenemos responsabilidad sobre las acciones de quienes nos antecedieron ni sobre los valores que los orientaron, tampoco tenemos responsabilidad sobre las estructuras del pasado en las que se movió la vida de nuestros ancestros, ni sobre el sistema de creencias y valores que heredamos, pero somos responsables, frente a nuestros actuales valores, de asumirlos o rechazarlos críticamente. De igual forma, tenemos responsabilidad sobre nuestras acciones y omisiones y sus consecuencias. Si actuamos desde la perspectiva de la educación podemos contribuir a sedimentar las creencias y valores o a transformarlos, porque la eticidad del presente se construye con sedimentos del pasado y elementos de la actualidad.

Si bien es cierto que la eticidad predominante está en sintonía con los grupos hegemónicos, también lo es que ésta puede ser incidida y orientada por las acciones educativas, dado que la escuela cumple encomiendas sociales, políticas y culturales y constituye un fuerte motor de desarrollo y evolución individual y colectiva.

La educación escolar, tradicionalmente, ha reservado diversos espacios curriculares, cocurriculares y extracurriculares —con variedad de nombres—, a la formación y al estudio de la moral y la ética. Entre otras denominaciones, ha utilizado: Conducta, Moral, Formación del carácter, Civismo, Educación cívica, Formación en valores, Educación en derechos humanos, Cultura de la legalidad,

Educación para la paz, Formación ciudadana, entre otros.

Históricamente la principal función de la educación ha sido “formar integralmente a los escolares”, esto es, formar en la moral y en la ciencia, en ocasiones utilizando espacios curriculares específicos y en otras implementando programas transversales, algunas veces utilizando metodologías de carácter heterónomo² y en otras utilizando estrategias de corte autónomo y vivencial. Estas propuestas educativas han respondido a enfoques sustentados en posiciones filosóficas diversas en las que se puede identificar más coincidencias que diferencias.

La escuela mexicana no ha sido ajena a los principios, aspiraciones y objetivos universales; tampoco ha sido totalmente original en las formas como se ha ocupado de la formación moral de los niños y adolescentes, más bien se ha sustentado en las grandes aportaciones de la filosofía occidental, presente y pretérita. El abordaje con estrategias heterónomas o autónomas, supera el viejo debate sobre si la moral es o no es materia de enseñanza en las escuelas.

² Del griego *héteros*, que significa “otros”, y *nomos*, que significa “ley”, “costumbre”. Esta denominación genérica se refiere a la acción que está influenciada por una fuerza exterior al individuo, es decir, el caso en que la voluntad no está determinada por decisión del sujeto, sino por algo ajeno a ella, como la voluntad de otras personas. Como estrategias de intervención, son verticales, unidireccionales, dogmáticas, prescriptivas.

La moral se puede enseñar

Desde la Antigüedad fue superada la incertidumbre sobre la posibilidad de enseñar la moral, generando certeza de que ésta puede ser objeto de atención por la familia, la escuela y la sociedad. Recordemos que la formación moral³ ha estado presente en la agenda familiar, social e institucional todo el tiempo y en todas las culturas. Vayamos al diálogo *Protágoras* en el momento en que Sócrates cuenta sobre el tema:

Anoche, antes de amanecer, Hipócrates, hijo de Apolodoro y hermano de Fasón, picó insistentemente con su bastón a mi puerta y, una vez que alguien le abrió, al punto entró precipitadamente y, dando grandes voces, dijo: “Sócrates, ¿velas o duermes?” Entonces yo, reconociendo su voz, me dije: “Este es Hipócrates”, y le pregunté: “¿Qué nuevas me traes?” “Ninguna que no sea buena”, replicó. “Enhorabuena, pues —repuse—, pero ¿de qué se trata y por qué vienes a esta hora?” “Protágoras está aquí”, dijo, parándose ante mí. “Desde anteayer —repuse—. Pero ¿es que acabas de enterarte?” “¡Por los dioses! —exclamó— que no me enteré hasta ayer tarde”.

³ A lo largo de los años encontramos la misma intención expresada en términos como formación de virtudes, de excelencias, de hábitos morales, formación ciudadana, formación para la paz, civismo, formación cívica y ética, formación en valores, cultura de la legalidad, formación para la convivencia en un Estado de Derecho, entre otros.

[...]

– Protágoras, venimos a verte, Hipócrates, aquí presente y yo.

– ¿Queréis —repuso— hablar conmigo a solas o delante de todos?

– A nosotros —respondí— nos es indiferente; una vez oigas el motivo de nuestra visita, decide tú mismo.

– ¿Cuál es, pues, el motivo por el que habéis venido?

...Protágoras, desconfío de que la virtud sea enseñable...

Para los fines de este ensayo, tomaré como punto de partida el diálogo platónico *Menón o de la virtud*, en el que el joven Menón pregunta a Sócrates:

¿Podrás, Sócrates, decirme si la virtud puede enseñarse, se adquiere sólo con la práctica; o, en fin, si no dependiendo de la práctica ni de la enseñanza, se encuentra en el hombre naturalmente o de cualquier otra manera?

Concluye cuando Sócrates responde a Menón.

Resulta, por consiguiente, de este razonamiento, Menón, que la virtud viene por un don de Dios a los que la poseen. Pero nosotros no sabremos la verdad sobre esta materia, sino cuando, antes de examinar cómo la virtud se encuentra en los hombres, emprendamos indagar lo que ella es en sí misma.

En esta indagatoria, como expresamos antes, Sócrates, acompañado del joven Hipócrates, habría de visitar al sofista Protágoras, a quien expresamente pregunta sobre tan relevante duda en los siguientes términos.

Si nos puedes demostrar claramente que la virtud por su naturaleza puede ser enseñada, no nos ocultes tan rico tesoro, y haznos partícipes de él; te lo suplico encarecidamente.

Protágoras, en una larga explicación enfatiza:

Es preciso que todos se persuadan de que estas virtudes no son, ni un presente de la naturaleza ni un resultado del azar, sino fruto de reflexiones y de preceptos que constituyen una ciencia que puede ser enseñada... todas estas virtudes pueden ser adquiridas por el estudio y por el trabajo... los hombres todos están persuadidos de que la virtud puede ser adquirida... Todo hombre está necesariamente persuadido de que la virtud puede ser adquirida y enseñada...

Convencidos de que la moral se puede enseñar, la polémica se centra ahora en las estrategias de intervención y su efectividad, por un lado están las de corte heterónomo, aquellas que se elaboran sin tomar en cuenta al sujeto que las obedecerá; y por el otro, las de corte autónomo, esas que requieren de la participación de los sujetos, en su construcción, modificación, cancelación.

El tema de ensayo: la educación moral en México

En los años recientes —producto de un deterioro generalizado de los comportamientos ideales preconizados por la sociedad, la familia, el Estado y la escuela—, se observan en la sociedad diversos tipos de disfunciones conductuales como: violencia, crímenes, discriminación, exclusión, intolerancia a la diversidad (étnica, de preferencias sexuales, discapacidad, niños en condición de calle, mujeres, ancianos, extranjeros, etcétera), inconformidad social, etc., que rebasa los límites de discrepancia aceptable para una sana convivencia social.

La situación está afectando seriamente a la escuela, la familia, y la sociedad en su conjunto, trayendo una vez más a la reflexión y al debate cuestiones como: ¿corresponde a la escuela la formación moral y la ciudadanía? ¿La violencia está en la escuela, en la casa o en la calle? O ¿corresponde a la familia la formación moral y a la escuela la formación cívica y ética?, ¿corresponde a la familia y a la escuela esta misión, por igual?, ¿cuáles son las responsabilidades del Estado en este tema? ¿Existen estrategias de intervención más eficaces que otras: heteronomía *versus* autonomía?⁴ ¿Debe tratarse la formación moral en la escuela bajo un

⁴ Del griego *heterónomos* (dependiente de otro). En la ética, se usa para designar la procedencia externa de las normas o reglas morales por la que se regula la acción del sujeto, por lo que la conducta del individuo no queda regulada por su propia conciencia, sino por algo ajeno a ella. El término fue utilizado por Kant en oposición a autonomía, es decir, a la aceptación de leyes morales que proceden de algo ajeno a la propia conciencia moral del ser humano, ya sea que dicha ley proceda de condicionamientos sensibles o de Dios.

estilo de intervención curricular, transversal, de mejora continua u otro?

En este ensayo se hace un recorrido —a vuelo de pájaro— desde la época prehispánica hasta nuestros días, y se revisan los principales hitos documentados, para identificar la manera como el Estado —responsable de la educación pública— ha abordado el tema de la formación moral (Formación Cívica y Ética en los planes de estudio vigentes) de los escolares, así mismo, se intenta identificar la sustentación teórica de dichas acciones (políticas educativas) formadoras de la moral.

Para realizar el recorrido en un tramo que va desde la época prehispánica hasta nuestros días, se requirió de un arreglo cronológico funcional arbitrario, sujeto solamente a la secuencia y los límites establecidos por los propios acontecimientos.

Es fundamental, para la sustentación sólida del ensayo, identificar los elementos formales que permitan describir el proceso seguido en la formación moral de los escolares por medio de la educación en la escuela mexicana, sea esta formal o no lo sea, ya que antes de 1921 sería arriesgado dar por sentado la existencia de un sistema educativo nacional que no existió como tal.

Esta circunstancia impone la necesaria delimitación del lapso que se intenta describir, en varias etapas que posibiliten el recorrido utilizando como hilo conductor la educación escolar. Las etapas que servirán para el propósito señalado, son las siguientes.

1. La época prehispánica (¿?-1520)

Comprende los sucesos ocurridos en territorio mexicano desde antes de la conquista hasta la colonización española datada hacia 1519. Es importante advertir que se consideró la historia de los pueblos que vivieron en el territorio que cayó bajo el dominio español, no la historia del Estado mexicano que conocemos hoy y que territorialmente ha sufrido varias modificaciones. En este sentido, el estudio parte del acotamiento establecido por los primeros pobladores que constituyeron dos grandes áreas culturales: 1) El norte de México, aproximadamente hasta la línea del trópico de Cáncer, fue poblado por tribus nómadas de organización simple, y se denominó Aridoamérica; se extendía hacia los Estados Unidos por el territorio de Texas, las montañas Rocosas y California. De estos pueblos se conservan escasos testimonios que permitan conocer sus manifestaciones culturales. 2) El sur de México y el noroeste de América Central se denominó Mesoamérica, fue un mosaico étnico y lingüístico compuesto por pueblos que compartían varios rasgos culturales, entre ellos la organización estatal, la arquitectura monumental, la escritura, el uso de calendario civil y ritual, y una economía basada en la agricultura del maíz. Las culturas mesoamericanas son las mejor conocidas del México prehispánico porque sus legados arqueológicos se han investigado y documentado exhaustivamente. Estas culturas o civilizaciones dejaron evidencias

incuestionables de sus formas de abordar la formación moral que realizaban con base en los *Huehuetlahtolli*, o sea los libros que contienen discursos, enseñanzas y normas morales escritas en hojas de corteza de amate, ilustrados con pinturas y signos jeroglíficos. Estos libros eran utilizados por los *ancianos* para educar a los niños, las niñas y los adolescentes. Los *Huehuetlahtolli* son conocidos gracias al trabajo de frailes como Andrés de Olmos (1550-1571), Bernardino de Sahagún (1500-1590), Bartolomé de las Casas (1474-1566), Vasco de Quiroga (1470?-1565), y Alonso de Zurita (1511-1585), entre otros.

2. La formación moral durante la época de la Colonia (1521-1820)

Se considera el lapso de trescientos años en los que el fuerte y definitivo ingrediente para la formación moral fue el evangelio cristiano que sustituyó a los *Huehuetlahtolli* e implantó un modelo estrictamente católico que habría de trascender hasta nuestros días. Debido a que tanto la evangelización como la educación estuvieron en manos de la iglesia católica, ésta se convirtió en la instancia rectora de la moral y de la educación de la Nueva España.

Con la conquista llegaron las primeras órdenes religiosas: franciscanos, agustinos, dominicos y jesuitas, que extendieron su acción hacia las escuelas, hospicios, hospitales y algunos talleres de artes y oficios. Los escasos particulares que tenían permiso para operar algunas pequeñas

escuelas “de cuentas y primeras letras” estaban obligados a enseñar la doctrina cristiana y adiestrar a los más aventajados en el “arte de ayudar a decir misa”. El teatro y los autos sacramentales fueron los recursos didácticos por excelencia utilizados para la evangelización y la formación moral durante la Colonia, amén de otras estrategias francamente brutales.

La conquista tenía como objetivos: cristianizar a los indios, expandir los dominios españoles, y extraer metales preciosos como el oro y la plata, y míticos tesoros como el de Moctezuma, Cuauhtémoc y “El Dorado”, una ciudad que según el mito fue hecha de oro y buscada por exploradores españoles con gran empeño.

La evangelización se sustentó en la fundación de *misiones*, que eran instituciones propias de la Iglesia católica que consistían en establecer una pequeña comunidad de personas cristianas en un núcleo de habitantes no cristianos, con el propósito de convertirlos al catolicismo. La primera orden religiosa que llegó a Nueva España fue la de los franciscanos en 1523 y la última fue la Compañía de Jesús en 1572, dedicada principalmente a la educación de los jóvenes españoles y de algunos indios; la orden de los dominicos llegó en 1526, la de los agustinos lo hizo en 1533, los carmelitas descalzos llegaron en 1585, y la Orden de los Hermanos Juaninos en 1603.

Para formar nuevos cristianos, los misioneros instituyeron colegios, priorizando tareas de evangelización, educación y enseñanza de oficios; para lo cual tuvieron que aprender lenguas nativas.

El gobierno y la Iglesia manejaban la política, la economía y las decisiones de manera conjunta, en ocasiones a través del Tribunal de la Santa Inquisición,⁵ que se estableció en la Nueva España en 1569 para castigar los delitos de la fe así como algunos casos civiles; funcionó en la Nueva España hasta el año de 1820 en que fue suprimido.

En 1559 los franciscanos tenían en México 80 conventos y 380 frailes, distribuidos en el centro de México, Michoacán, la Nueva Galicia, Yucatán y Guatemala; los dominicos tenían 40 conventos y 210 frailes establecidos sobre todo en el centro de México, en la zona mixteco-zapoteca (Oaxaca), en el Istmo de Tehuantepec, Chiapas y Guatemala; los agustinos tenían 40 conventos y 212 frailes en edificios bien contruidos y distribuidos en el centro de México, Michoacán y noreste de la ciudad de México hasta la Huasteca.

Con la obra misionera, surgieron las primeras universidades en América, en-

tre ellas las de Santo Domingo (1538), San Marcos de Lima (1551), México (1551), Bogotá (1580) y Nuestra Señora del Rosario en Santiago de Chile (1619).

En conclusión, la formación moral durante la Colonia se limitó a sustituir la idolatría indiana por el catolicismo español, y a enseñar a los naturales la nueva fe mediante el evangelio, tarea encomendada a las órdenes religiosas.

3. *Época independiente (1821-1909)*

La formación moral en el México independiente siguió fuertemente sustentada en la fe católica, que tendría su contraparte en el liberalismo y el laicismo que fueron naciendo, creciendo y consolidándose en el Estado mexicano.

México heredó del virreinato un servicio educativo amorfo: las escuelas elementales o de primeras letras dependían de los ayuntamientos; los planteles eran sumamente escasos, por lo que una amplia capa social carecía de instrucción y abonaba el elevado índice de analfabetismo.

En ese largo periplo de la construcción de un sistema educativo nacional, a pesar de que no existía un currículo uniforme para todo el país, había una especie de consenso social que obligaba a quien abriera una escuela, a seguir por fuerza dos objetivos: 1) El señalamiento explícito de lo que deberían saber y saber hacer los escolares al egresar de sus estudios anualmente, y 2) La formación moral que explícitamente aparecía como espacio curricular en las boletas de calificaciones estudiantiles.

⁵ La Santa Inquisición en México emitió las temibles ordenanzas contra blasfemos, promulgadas por Hernán Cortés en 1520. También se tiene noticia del proceso de idolatría iniciado por Nuño Beltrán de Guzmán en contra de Caltzontzin, señor de los tarascos. También hay noticia de actividades inquisitoriales contra herejes desde 1522. Tras la conquista se instauró el Tribunal del Santo Oficio, que dependía del Consejo de la Suprema Inquisición. La autoridad superior del tribunal en México eran los inquisidores que contaban con los "consultores del Santo Oficio". También existía un cuerpo policiaco, que eran quienes resguardaban las cárceles y el Tribunal del Santo Oficio.

El primer intento educativo cuasi-organizado se confió a la Compañía Lancasteriana, fundada en México como empresa privada el 22 de febrero de 1822, y que concluyó sus actividades después de 68 años, en 1890. Fue dirigida inicialmente por Andrés Millán, se instaló en la Sala del Secreto de la extinta Inquisición, recibió apoyo del gobierno y estableció escuelas de primeras letras y escuelas para formación de profesores (antecedente de las escuelas Normales). En ese tiempo, la profesión de maestro se ejercía con permiso de los ayuntamientos o por contrato con ellos; los planes de estudio estaban limitados a la lectura, gramática, escritura y aritmética; además era obligatoria la enseñanza de la doctrina cristiana, y eventualmente se enseñaba algún oficio.

En esas circunstancias la Iglesia católica seguía ocupando un lugar preponderante en la educación, que era rudimentaria, sin estructura, dispersa, sin didáctica, y memorística, permaneciendo así durante la primera centuria post independiente, sustentada básicamente en el catecismo⁶

del jesuita Jerónimo de Ripalda, utilizado para la enseñanza de la doctrina cristiana y las primeras letras. Además, la disciplina en el salón de clases era severa en términos generales, utilizaba en muchos casos la coacción moral y la represión física que daba vigencia al dicho “la letra con sangre entra”. Pero, a la par, el papel del profesor era considerado esencial en la formación moral y espiritual de la niñez, gozando de una alta estima social.

En la primera centuria de la post independencia, la educación realizó un periplo que registra avances, estancamientos y retrocesos en el tema de la formación moral. Sin embargo, se registraron importantes propuestas liberales y laicas de corte legislativo o discursivo. Eventualmente, encontramos algunas evidencias en planes y programas de estudio, producto más de los ideales que de acciones concretas en las escuelas. Los mejores esfuerzos del Estado se orientaron a la construcción de un sistema educativo nacional,⁷ que hacía algunas referencias a la formación moral de los escolares, principalmente niños y adolescentes.

⁶ En la “Introducción” señala: “Todo fiel cristiano / Está muy obligado / A tener devoción / De todo corazón / A la Santa Cruz / De Cristo nuestra luz; / Pues en ella / Quiso morir / Por nos redimir / De nuestro pecado, / Y librarnos del enemigo malo: / Y por tanto / Te has de acostumar / A signar y santiguar, / Haciendo tres cruces: la primera en la frente, porque nos libre Dios de los malos pensamientos: / La segunda en la boca, porque nos libre Dios de las malas palabras: / La tercera en los pechos, porque nos libre Dios de las malas obras; / Diciendo así: Por

la señal de la Santa Cruz, de nuestros enemigos líbranos, Señor Dios nuestro, en el nombre del Padre, y del Hijo, y del Espíritu Santo. Amén”.

⁷ Ciertamente, se daba el nombre de “sistema nacional” a documentos, planes, programas y al propio sistema, aunque en la práctica, distaba mucho de tener tal carácter, pues las distancias, las deficientes comunicaciones, la insuficiencia de un sistema federal sólido y otras circunstancias operativas, hacían imposible la existencia real de un sistema educativo nacional.

La separación de la Iglesia y el Estado fue un tema omnipresente en la agenda de los liberales mexicanos que se propusieron secularizar la educación, con la natural oposición de la Iglesia y los grupos conservadores. Un hecho relevante en este propósito ocurrió en 1833 cuando el vicepresidente Valentín Gómez Farías (mientras el presidente Santa Anna estaba guerreado, según su costumbre durante las 11 veces que ocupó la Presidencia de la República) creó la Dirección de Instrucción Pública para el Distrito Federal y Territorios e intentó expedir un decreto que declaraba la libertad de enseñanza, para implantar el laicismo y debilitar la influencia de la Iglesia, que era enorme; pero este intento fue frustrado por el presidente Santa Anna, que había establecido una alianza con el clero y con los conservadores.

En 1867, una ley dictada por el presidente Benito Juárez prohibió la enseñanza religiosa en las escuelas primarias públicas en el D.F. y territorios; ordenaba la creación de escuelas primarias y la fundación de una escuela normal, proyecto que se demoraría varios años.

Hacia 1905 el gobierno se hizo visible en el campo educativo con la creación de la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública y Bellas Artes. Sin embargo, el tema educativo seguía en un vaivén entre los polos “conservador-liberal”, que no terminaba de sacar a la Iglesia católica de las aulas ni de establecer el Estado laico definitivamente.

Durante la prologada estancia de don Porfirio Díaz en la Presidencia de

la República, bajo el impulso y guía de don Justo Sierra, titular de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, la educación tomó especial relevancia como motor del desarrollo de la nación con enfoque positivista, y se hicieron esfuerzos importantes por aumentar el número de escuelas.

Hacia 1880 el gobierno decretó que la enseñanza primaria fuera laica y obligatoria y en 1891 otra ley enriquecía la anterior y ordenaba que las escuelas públicas fueran gratuitas. Sin embargo, todo quedó en el discurso, pues muy pocos niños podían asistir a la escuela primaria en la ciudad y menos en el campo, y en la educación superior, el acceso era casi imposible.

Durante el porfirismo, el enfoque pedagógico se sustentaba en el positivismo introducido en México por el educador Gabino Barreda, ex alumno de Augusto Comte, creador en Francia de esta corriente filosófica. El positivismo básicamente pretendía inculcar una visión científica del mundo, libre de elementos subjetivos, enseñar al niño a explicarse los fenómenos naturales racionalmente, sin atribuirlos a causas “sobrenaturales o divinas”.

Otro aspecto importante fue la introducción de la higiene en los planes y prácticas escolares, debido a la alta incidencia de epidemias y enfermedades; y otro más fue el reforzamiento de la enseñanza de la moral sin el sello religioso sino el civil, que ponía énfasis en el fortalecimiento de la identidad nacional, las buenas costumbres y el rechazo a los

vicios; un ejemplo fue la llamada “guerra contra el pulque”.⁸

En la década de 1880 se realizaron varios congresos pedagógicos e higiénicos en los que se hizo hincapié en la enseñanza de la educación moral y la educación física como complemento de la educación intelectual, de modo que fuera integral y el niño desarrollara todas sus capacidades. La estructura educativa era dispersa en todos sentidos, y seguía siendo competencia de los estados; el gobierno federal solamente se ocupaba de las escuelas ubicadas en la capital y en los territorios.

Al final de la década se fundaron las primeras escuelas Normales para varones y señoritas, destacando la Escuela Nacional de Maestros fundada en 1887, aunque había otras fundaciones importantes como la de Zacatecas que data de 1825 y la de Nuevo León de 1871.

4. Época revolucionaria y posrevolucionaria (1910-1976)

Después de la caída del régimen porfirista, en las primeras dos décadas, la educa-

ción fue desatendida. Muchos maestros se habían sumado a la Revolución, algunos como asesores de los jefes revolucionarios, como fue el caso de Plutarco Elías Calles con el constitucionalismo y el de Otilio Montaña con el zapatismo.

Con la promulgación de la Constitución de 1917 y su Artículo Tercero, se instauró definitivamente la educación laica, gratuita y obligatoria. A partir de ese momento el Estado mexicano sería el único facultado para elaborar los planes y programas de estudio, aprobar los textos escolares y autorizar el establecimiento de planteles particulares de acuerdo con los programas oficiales o con planes y programas propios pero con reconocimiento de validez oficial.

Con el arribo del general Álvaro Obregón a la Presidencia de la República vino la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921, siendo su primer titular José Vasconcelos, quien ejerció el cargo con una visión nacionalista e integradora, dando continuidad a las campañas de higiene y regeneración moral que había iniciado desde la rectoría de la Universidad de México, realizando campañas antialcohólicas, que se prolongarían hasta 1940. Vasconcelos decidió trabajar por una educación humanista, con contenido social en la que el niño tuviera una participación más activa en su formación, buscando dejar de lado el enciclopedismo, la memorización y el aprendizaje mecánico, rompiendo definitivamente con el paradigma ideológico del positivismo.

⁸ Esta bebida se obtiene del aguamiel que se extrae del maguey; al fermentarse el aguamiel se convierte en pulque, bebida embriagante. Relata fray Bernardino de Sahagún, que “no solamente los viejos y viejas bebían pulque; todos, mozos y mozas, niños y niñas, lo bebían hasta embriagarse”. Véase: Margarita Sepúlveda Amor, “El pulque la bebida de los dioses”, recuperado de Internet, en el sitio <http://www.mexicodesco-nocido.com.mx/el-pulque-la-bebida-de-los-dioses-hidalgo.html>

En algunos casos, el laicismo neutral no lo fue tanto, y se pasó a ciertas actitudes de tipo anticlerical y antirreligioso, causando fuerte malestar a la Iglesia católica y a la sociedad creyente, que reaccionaron con actitudes de animadversión contra el magisterio. Esta situación tuvo su máxima expresión durante la Guerra Cristera (1926-1929), en la que algunos maestros fueron atacados, mutilados y hasta asesinados a causa de que fueron vistos como agentes al servicio del gobierno de Plutarco Elías Calles, que era abiertamente hostil a la religión católica y cuyas acciones y leyes limitaban a la Iglesia respecto de sus antiguos privilegios.

En este lapso se crearon las primeras Normales rurales y las misiones culturales. Vasconcelos percibía al maestro como una especie de apóstol que redimiría a las masas incultas y las encauzaría por la senda del desarrollo, aun a costa del sacrificio.

A principios de la década de 1930 el gobierno tuvo fuertes dificultades con el clero y los padres de familia de fe católica debido a la gestión de Narciso Bassols García (1897- 1959) al frente de la SEP (1931-1934), quien pretendió dar cumplimiento a un acuerdo latinoamericano de implantar la educación sexual en las escuelas.

Durante el gobierno del general Lázaro Cárdenas (1934-1940) la educación tomó el rumbo del socialismo. El maestro fue concebido como líder comunitario y agente del cambio social, que defendería los derechos de las clases oprimidas, el campesinado y el proletariado; por lo

tanto, se convirtió en un activo impulsor de la reforma agraria. Pronto la educación socialista fue vista por los sectores conservadores y por la Iglesia católica como una amenaza para la religión, la familia y los valores tradicionales de los mexicanos. Los maestros fueron vistos como promotores de una enseñanza considerada atea y dañina para la moral, y como perturbadores del orden establecido, las buenas costumbres (por promover la educación mixta, es decir, juntar en la misma aula a niños y niñas), lo que generó un rechazo social muy fuerte, que derivó de nuevo en agresiones y homicidios.

El general Manuel Ávila Camacho abandonó el socialismo en 1940 y la educación se orientó a lo que se denominaba “la escuela del amor”, que enfatizó la unidad, la familia, los valores y la moral, volviendo a considerar al magisterio como una especie de deber religioso y al maestro como un apóstol dedicado exclusivamente a la enseñanza y no a la política.

En 1942 se funda la Escuela Normal Superior de México para formar maestros de secundaria. En 1943 nace el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), que llegaría a tener injerencia desmedida en contenidos y políticas de la educación hasta el 2013 en que el presidente Enrique Peña Nieto promulgó la Ley General del Servicio Profesional Docente (*Diario Oficial de la Federación*, 11 de septiembre de 2013); y en 1945 se funda el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM), que fue un importante esfuerzo para la profe-

sionalización del magisterio. También en 1942 la Ley Orgánica de Educación estableció la uniformidad de los contenidos de los programas de educación primaria.

El gobierno de Miguel Alemán Valdés (1946-1952) intentó realizar el proyecto de la “escuela unificada”, sustentada en la uniformidad de planes y programas de estudio. Durante la década de los cincuenta y hasta finales de los sesenta, se vivieron fuertes conflictos dentro del gremio magisterial, causados por la disidencia dentro del sindicato. Estos movimientos fueron reprimidos por la Presidencia de la República, a cargo de Adolfo López Mateos (1958-1964), quien por otra parte tuvo el acierto de colocar al frente de la SEP a don Jaime Torres Bodet, quien se esforzó por abatir el rezago educativo en la educación primaria echando a andar el Plan de Once Años. Torres Bodet creó la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos para la edición de libros que fueron duramente atacados por la Iglesia católica y los grupos de ultra derecha, a través de la Asociación Nacional de Padres de Familia.

Durante el sexenio de Luis Echeverría Álvarez (1970-1976), siendo secretario de Educación el ingeniero Víctor Bravo Ahúja, se planteó una reforma educativa que modificó los métodos, planes de estudio y libros de texto, utilizando el conductismo como sustento de esta reforma.

En la revisión del lapso de 1921 hasta 1974 —desde el año de creación de la SEP hasta la reforma educativa impulsada por Luis Echeverría, que estableció extraoficialmente el conductismo como sustento

de los planes y programas—, identificamos documentación en la que se puede hacer un seguimiento a la formación moral explícita contenida en leyes, reglamentos y demás disposiciones de aplicación a la educación básica, muy especialmente en el texto del Artículo Tercero constitucional. Por ejemplo, el viraje registrado durante la gestión del general Lázaro Cárdenas del Río, quien el 13 de diciembre de 1934 modifica el Artículo Tercero constitucional, pronunciándose porque “La educación que imparta el Estado será socialista y además de excluir toda doctrina religiosa combatir”. O cuando el 30 de diciembre de 1946, durante el régimen de Miguel Alemán el primer párrafo del Artículo Tercero Constitucional invoca explícitamente la voluntad del Estado de formar en los escolares valores cívicos y de la democracia, expresando que:

La educación que imparta el estado —Federación, Estados, Municipios— tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de solidaridad internacional en la independencia y en la justicia.

[...]

...la educación “será democrática,” entendiendo ésta como un sistema de vida y no solo como estructura jurídica o como régimen político; que contribuirá a la mejor convivencia humana; robustecerá en el educando el aprecio por la dignidad de la persona y la integridad de la familia, el interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres...

5. *Época moderna (1976-2012)*

Inicia con la revisión del lapso de 1976 hasta el 2012. Se considera como inicio la gestión de José López Portillo (1976-1982), quien buscó abatir el analfabetismo creando el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA)⁹ el 31 de agosto de 1981, pero no hay registro de que implementara estrategias específicas para la formación moral de los escolares. Llevó como secretarios de Educación a Porfirio Muñoz Ledo (1976-1977) y a Fernando Solana Morales (1977-1982). Esta gestión se caracterizó principalmente por los gastos faraónicos que públicamente realizaban el presidente y su familia y la descomposición moral de su conducta personal.

Durante la presidencia de Miguel de la Madrid (1982-1988), éste trató de cumplir el lema de su campaña (“Renovación moral”), pero el estado de la economía y el terremoto que se registró en la capital (1985), le impidieron dar respuesta a los compromisos más urgentes, sumando a esto su carácter tibio y de poco compromiso, que le generó impopularidad y rechazo del pueblo.

Respondiendo a una antigua petición magisterial dio un paso importante en la profesionalización de los docentes al

establecer como requisito el bachillerato para ingresar a las escuelas Normales. Esto implicaba que los estudios se transformaran en una licenciatura. Llevó como secretarios de Educación a Jesús Reyes Heróles (1982-1985), quien hizo lo posible por cerrar las escuelas Normales y Miguel González Avelar (1985-1988), ocupado más en trivialidades como hacer palíndromos que en tareas educativas de profundidad.

En cuanto a la formación moral, se siguió con la inercia de enseñar Civismo reducido a breves lecciones de Derecho Positivo y a efemérides del calendario revolucionario nacional. Los programas curriculares estuvieron sustentados en la Constitución, su Artículo Tercero y la Ley General de Educación, que tienen ligámenes explícitos con la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que se concretan en los diversos acuerdos firmados por México en el contexto de las Naciones Unidas.

La Ley Federal de Educación del 29 de noviembre de 1973 contiene algunos señalamientos relativos a la formación moral, cívica y ética, y aunque no utiliza exactamente estos términos sí es clara la invocación a que la escuela ofrezca este tipo de formación o los valores que lleven a ella. Por ejemplo, el Artículo 2° señala que:

La educación es medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la

⁹ Decreto publicado en el *Diario Oficial de la Federación* el 31 de agosto de 1981. Era Presidente de la República José López Portillo, y el secretario de Educación Pública era Fernando Solana.

adquisición de conocimientos y para formar al hombre de manera que tenga sentido de solidaridad social.

Igual ocurre con el Artículo 5º, Fracción VI, que expresamente señala obligaciones e intenciones de la SEP para enriquecer la cultura con impulso creador y con la incorporación de ideas y valores universales.

Durante la gestión de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) se realizó una reforma de planes y programas de estudio y se concretó la descentralización educativa en mayo de 1992, con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB).

Durante su gestión no es posible identificar explícitamente líneas de formación moral; las acciones de la SEP se limitaron a “recoger el día”, ya que desfilaron por ella cuatro secretarios: Manuel Bartlett Díaz (del 1 de diciembre de 1988 al 7 de enero de 1992), Ernesto Zedillo Ponce de León (del 7 de enero de 1992 al 29 de noviembre de 1993), Fernando Solana Morales (del 29 de noviembre de 1993 al 11 de mayo de 1994) y José Ángel Pescador Osuna (del 11 de mayo al 30 de noviembre de 1994).

Ernesto Zedillo Ponce de León gobernó del 1 de diciembre de 1994 al 30 de noviembre de 2000. Durante su gestión la secretaría de Educación Pública fue ocupada por Fausto Alzati (1994-1995), quien salió envuelto en el escándalo de utilizar el grado de doctor careciendo del título respectivo; entró al relevo Miguel Limón Rojas (1995-2000). En el aspecto de formación moral, se continuó con la aplicación

de los planes y programas que habían incorporado anteriormente la Formación Cívica y Ética en sustitución de la Orientación Educativa.

Vicente Fox Quezada ocupó la Presidencia de la República del 2000 al 2006, y llevó como secretario de Educación a Reyes S. Tamez Guerra. Creó en el 2002 el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE),¹⁰ prosiguió con la aplicación del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA por sus siglas en inglés: Program for International Student Assessment) y la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), cancelada en 2013 para educación básica aunque persiste en educación media superior. Decretó la obligatoriedad de la educación secundaria (2004) y preescolar (2006); implantó el Programa Nacional de Lectura y el de Enciclomedia (cancelado posteriormente); estableció el programa Escuelas de Calidad (PEC), y la Alianza por la Calidad de la Educación, firmada entre el gobierno federal y el SNTE (extinguida).

Fue un sexenio en el que la irrupción de la pedagogía empresarial substituyó prácticamente a la pedagogía humanista clásica que propugna por la formación integral del estudiante como ser humano. En el aspecto de la formación moral, privaron las series de congresos de valores, libros de orientación católica o similares editados

¹⁰ Hoy un organismo independiente, más sólido y con quehaceres y facultades más amplios.

por Vamos México-SNTE, el auge de los motivadores profesionales y cursos sobre Cultura de la legalidad y similares.

Felipe Calderón Hinojosa (1 de diciembre de 2006-30 de noviembre de 2012) continuó con la obra de Fox, sin cambios relevantes. Llevó como secretarios de Educación a Josefina Vázquez Mota (2006-2009), Alonso Lujambio Irazábal (2009-2012) y a José Ángel Córdoba Villalobos (2012). Los planes y programas de educación básica fortalecieron el espacio curricular de Formación Cívica y Ética, especialmente en la educación primaria y secundaria sin nada relevante, ya que la “guerra” que el gobierno federal declaró al crimen organizado cobró una cuota de sangre e inestabilidad, corrupción e impunidad que sumió al país en un estado de miedo y desesperanza, del que es difícil que se reponga en el corto o mediano plazos.

6. La etapa del presente y el futuro

Inicia en el 2012 con la gestión de Enrique Peña Nieto (1 de diciembre de 2012); hasta el momento de concluir el presente ensayo solamente ha dado a conocer la reforma educativa, sin hablar de un cambio curricular, limitando la reforma a nuevas reglas laborales y administrativas. Nada sobre la formación moral, cívica y ética de los escolares. El estado de cosas heredado de Calderón parece ser que ha crecido exponencialmente presentándose un descrédito inusual en la figura presidencial en tan corto tiempo.

La formación moral en la escuela: asignatura imprescindible

Ciertamente ninguna sociedad se puede vanagloriar de haber logrado los niveles de ética, moral y ciudadanía supremos. En esa línea trabajan todas, pero en la sociedad mexicana de los años recientes, de alguna forma se ha hecho más visible el deterioro del tejido social que exhibe un fuerte incremento de corrupción e impunidad en las esferas gubernamentales y privadas, incremento y diversificación de la violencia que ha alcanzado niveles que hacen imposible la sana convivencia social. En este sentido, la sociedad mexicana acusa una de las crisis más severas en los valores éticos, cívicos y morales de que se tenga memoria, de acuerdo con mediciones nacionales e internacionales de la corrupción, la criminalidad, la inseguridad y la violencia.

Esta situación ha venido acentuando la preocupación por el fortalecimiento o por el replanteamiento de las estrategias para la formación moral, cívica y ética de los niños y jóvenes mexicanos. Se ha modificado el currículo escolar, se han promulgado nuevas leyes, se han experimentado nuevas prácticas educativas y la Secretaría de Educación Pública (SEP) y sus correspondientes estatales han impulsando fuertemente la formación cívica y ética de los escolares y algunas entidades han inaugurado un nuevo espacio curricular opcional con el nombre de Cultura de la Legalidad.

Desde 1999, la SEP canceló en el plan de estudios de la educación secundaria las asignaturas de Civismo y Orientación Edu-

cativa y en su lugar estableció Formación Cívica y Ética I, II y III. Proseguiría en el 2009 en la educación primaria, reconociendo explícitamente la presencia de la filosofía occidental en los programas de formación moral implementados por la SEP, citando en las introducciones de los planes y programas "...las ideas de la Ilustración, particularmente las que conciernen a la formación ciudadana de niños y jóvenes".

Sin embargo, el problema es de tal magnitud que ha creado en la escuela una confusión enorme que impide garantizar el logro de sus objetivos formativos y educativos. Hoy la escuela tiene nuevas preocupaciones que van más allá de sus tareas tradicionales; hoy son temas de su competencia: la grave improvisación y deshonestidad de algunos altos dirigentes de la pirámide educativa; la violencia intraescolar denominada "bullying"; la alta politización magisterial que obliga a los docentes a sobrevivir en un maremágnum infernal; el acoso e invasión de los sagrados espacios infantiles por el crimen organizado; la avalancha de imágenes y mensajes de los *mass media* endemoniadamente perversos y provenientes de los "países desarrollados", que exportan sus modelos de vida hacia los países con grandes cantidades de analfabetas digitales.

La preocupación por la formación moral, cívica y ética de los niños y adolescentes mexicanos no sólo ha generado acciones educativas y promulgación de leyes, también ha sido objeto de confrontaciones y discordias, de experimentación frecuente, sin que existan compromisos

oficiales explícitos de evaluar los resultados de las políticas y acciones educativas del tema.

Sin embargo, en los años recientes, son evidentes —en el discurso— las políticas educativas que lleva a cabo la Secretaría de Educación Pública en el rubro de la formación cívica y ética de los escolares de educación básica (preescolar, primaria y secundaria).

El *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*¹¹ (PND) señala el propósito del gobierno de "Consolidar un régimen democrático, a través del acuerdo y el diálogo... Fomentar el desarrollo de una cultura de la legalidad". "Reforzar el diseño e impartición de programas educativos para la población, orientados a reforzar la cultura cívica, el apego a la legalidad y el conocimiento del derecho". "...Asegurar el respeto irrestricto a los derechos humanos y pugnar por su promoción y defensa".

¹¹ El PND se presenta en cumplimiento al Artículo 26 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y se elabora de acuerdo con lo establecido en la Ley de Planeación. El Plan Nacional de Desarrollo tiene como finalidad establecer los objetivos nacionales, las estrategias y las prioridades que durante la administración presidencial que lo elabora, deberán regir la acción del gobierno, de tal forma que ésta tenga un rumbo y una dirección clara. Representa también el compromiso que el gobierno federal establece con los ciudadanos y que permitirá, por lo tanto, la rendición de cuentas. El PND establece los objetivos y estrategias nacionales que serán la base para los programas sectoriales, especiales, institucionales y regionales que se encuadran en éste.

La reforma educativa de 1993, introduce la formación de valores como parte del enfoque de la enseñanza para formar una ciudadanía responsable y participativa. La inclusión de la asignatura de Formación Cívica y Ética al currículo de la secundaria, en 1999, representó una apertura franca a los temas éticos, como contenidos explícitos de los programas.

Se advierte que antes de estas reformas educativas, el tema de formación de moral, cívica y ética de manera explícita, fue rehuido por la SEP, porque le resultaba más cómodo conservar la prevalencia de una moral imbuida de catolicismo y un civismo escolar limitado al dictado de nociones básicas de derecho positivo y efemérides de guerra, como metodología para inculcar valores cívicos mediante referentes biográficos, muchos de ellos desacralizados cotidianamente en los tiempos actuales.

En los tiempos que corren es fácil identificar con preocupación diversas conductas estudiantiles que tienen en común el pragmatismo exacerbado, el hedonismo, la ausencia de valores, la inmediatez, el consumismo, y el desprecio por lo trascendente. Algunos estudiosos de las teorías de la reproducción (Louis Althusser, Samuel Bowels, Herber Gintis, Pierre Bourdieu, Jean Claude Passeron, Henry Giroux, Michael Apple y Ulf P. Lundgren) vieron la escuela como una institución destinada a reproducir formas y relaciones de los grupos dominantes y a difundir los contenidos culturales (valores morales) que condicionan los comportamientos sociales, en función de modelos y relaciones (econó-

micos, políticos, sociales y culturales) dominantes y vigentes en una sociedad. Otra versión del mismo problema la presenta Phillip W. Jackson en su publicación *La vida en las aulas* (1992), sosteniendo que en la interacción en el aula se promueve una serie de resultados no intencionados que guardan una estrecha relación con la esfera de lo valoral y actitudinal de la sociedad, a los que les llamó *currículo oculto*.

En los años recientes, con la irrupción de la pedagogía empresarial, la educación moral se orientó, más bien, a dar respuesta a los ideales de la “excelencia”, la “calidad”, las “competencias” y la “sociedad del conocimiento”, pretendiendo formar ciudadanos “empreendedores”, “competitivos” y “consumidores”, capaces de garantizar la supremacía del mercado y del sistema financiero sobre los valores universales que han permeado la formación humanística desde la Antigüedad.

Sin falsos rubores, debemos ser capaces de advertir que hay crisis en la escuela, y es de tal magnitud, que ya ésta no puede garantizar el logro de sus objetivos. La situación ha llegado a sus límites, especialmente porque la clase política ha perdido notablemente el sentido de la ética y la decencia. La transmisión de valores de la generación adulta a la joven, como la imaginó Durkheim en una escuela que podía —relativamente— armonizar sus dos grandes tareas de “formar e informar” dentro de sus muros, experimenta hoy una disrupción preocupante, un estado de anomia que aqueja a la sociedad y que nos pone en grave riesgo a todos.

BIBLIOGRAFÍA

- Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (2008). *Historia de la pedagogía*. México: FCE.
- Alaniz, C. (2009). *Educación básica en México. De la alternancia al conservadurismo*. México: Gernika.
- Arróniz, O. (1979). *El teatro de evangelización en Nueva España*. México: UNAM.
- Barreda, G. (1978). *La educación positivista en México*. México: Porrúa.
- Blanco, J. J. (1993). *Se llamaba Vasconcelos. Una vocación crítica*. México: FCE.
- Bremauntz, A. (1943). *La educación socialista en México: antecedentes y fundamentos de la reforma de 1934*. México: Imprenta Rivadeneyra.
- Castillo, I. (2002). *México: sus revoluciones sociales y la educación*. México: UPN.
- Comenio, J. A. (1982). *Didáctica magna*. México: Porrúa.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Durkheim, E. (1976). *La educación como socialización*. Salamanca, España: Sígueme.
- Fuentes, O. (1997). *Laicismo y educación. Respuesta a seis tesis contrarias a la educación pública*. México: SEP.
- Gobierno Federal (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. México.
- Guevara, G. (1985). *La educación socialista en México 1934-1940*. México: SEP-El Caballito.
- Iturriaga, J. (1981). "La creación de la Secretaría de Educación Pública", en Solana, F. et al, *Historia de la educación pública en México*. México: FCE.
- Kohlberg, L. y Turiel, E. (1971). *Desarrollo moral y educación moral*. New York: Scott Foresman.
- Larroyo, F. (1988). *Educación comparada*. México: Porrúa.
- Latapi, P. (1981). *Historia comparada de la educación en México*. México: Porrúa.
- León Portilla, M. (1991). *Huehuetlahtolli Testimonios de la antigua palabra*. México: SEP-FCE.
- Lernen, V. (1979). *La educación socialista*. México: El Colegio de México.
- López, J. (1993). *Reformas constitucionales para la modernización. Una visión de la modernización de México*. México: FCE.
- Martínez, S. (2010). *Estado, educación y hegemonía en México*. México: SEP/Porrúa.
- Meneses, E. (1996). *Tendencias educativas oficiales en México*. (5 vols.). México: Porrúa/CEE.
- Meyer, J. (1973). *La cristiada* (3 vols.). México: Siglo XXI.
- Ornelas, C. (2003). *El sistema educativo mexicano*. México: Centro de Investigación y Docencia Económicas-Nacional Financiera - FCE.
- _____. (2008). "Robinson, Odiseo y el Civismo" en *Formación Ciudadana. Una mirada plural*. Monterrey: CECyTENL-CAEIP.
- Peláez, G. (1984). *Historia del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación*. México: Ediciones de Cultura Popular.
- Piaget, J. (1967). *La nueva educación moral*. Buenos Aires: Ed. Losada.
- Platón (2009). *Diálogos*. México: Porrúa.
- Poder Ejecutivo Federal (1995). *Programa de Desarrollo Educativo, 1995-2000*. México.
- Prawda, J. (1988). "Desarrollo del sistema educativo mexicano, pasado, presente y futuro" en Curiel, M., et al. *México, setenta y cinco años de Revolución*. (Tomo I). México: FCE.
- SEP. (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012* México.
- (2011). *Planes y programas de educación básica 2011*. Primaria y Secundaria. México.
- Puig, J. M. (1995). *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. España: Instituto de Ciencias de la Educación-Horsori.
- Quintanilla, S. y Vaughan, M.K. (1997). *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*. México: FCE.
- Rangel, A. (1982). *La educación superior en México*. México: El Colegio de México.
- Revista Mexicana de Investigación Educativa* (2005) Vol. X, No. 24. Educación y valores. México: COMIE.
- Ricard, R. (1986). *La conquista espiritual de México*. México: FCE.
- Rousseau, J.J. (2000). *Emilio o De la Educación*. México: Porrúa.
- (2005). *El contrato social*. Primera Edición cibernética. Biblioteca virtual Antorcha, en http://www.antorcha.net/biblioteca_virtual/politica/contrato/libro1.html
- Russell, B. (2002). *Sociedad humana: ética y política*. Madrid: Cátedra.

- Sandoval, E. (1985). *Los maestros y su sindicato: relaciones y procesos cotidianos*. México: IPN-DIE–Cinvestav.
- Sierra, J. (1985). “Reformas legales a la educación primaria” en Bazant, M. *Debate pedagógico durante el Porfiriato. Antología*. México: SEP-El Caballito.
- Sófocles (2006). *Tragedias*. España: Gredos.
- Solana, F. (1982). *Tan lejos como llegue la educación*. México: FCE.
- Solana, F; R. Reyes, C. y Bolaños, R. (coordinadores) (2001). *Historia de la educación pública en México*. México: FCE.
- Vasconcelos, J. (1982). *Textos. Una antología general*. México: SEP-UNAM.
- Vázquez, J. Z. (1969). “La educación socialista en los años treinta”, en *Historia Mexicana*, (vol. XVIII). México: El Colegio de México.
- Vidales, I. (1993). “Filosofía normativa. Un cuadro comparativo” en *Panoramas de nuestra América* (No. 7). México: UNAM.

SOBRE GADAMER EN *VERDAD Y MÉTODO*

ROGELIO REYES REYES

NORMAL SUPERIOR "PROFR. MOISÉS SÁENZ GARZA"
ESCUELA DE GRADUADOS

EN LA INTRODUCCIÓN DE SU OBRA *Verdad y método*, Gadamer presenta las dificultades para establecer los límites adecuados de un concepto de experiencia que permita una adecuada aproximación al acto interpretativo. Por este motivo considera necesario el análisis de un concepto diferente y procede a la aclaración de la experiencia con vistas al tratamiento de la experiencia hermenéutica.

La historicidad de la comprensión como círculo hermenéutico

La experiencia hermenéutica como experiencia de la tradición plantea una historicidad de la comprensión, asumiendo esta historicidad como elemento constitutivo de toda comprensión en donde se muestra el necesario papel de los prejuicios para la construcción de la comprensión. Somos históricos puesto que tenemos prejuicios y éstos operan en toda comprensión. Intentar deshacernos totalmente de nuestros prejuicios es realmente un querer situarse fuera de la historia.

Solo este reconocimiento del carácter esencialmente prejuicioso de toda comprensión confiere al problema hermenéutico toda la agudeza de su dimensión. Medido por este patrón se vuelve claro *que el historicismo, pese a toda su crítica al racionalismo y al pensamiento naturalista, se encuentra él mismo sobre el suelo de la moderna Ilustración y comparte impensadamente sus prejuicios*. Pues existe realmente un prejuicio de la Ilustración, que es el que soporta y determina su esencia: este prejuicio básico de la Ilustración es el prejuicio contra todo prejuicio y con ello la desvirtuación de la tradición.¹

¹ Hans-Georg Gadamer, *Verdad y método*, Ediciones Sígueme, Salamanca, 2002, p. 337.

Es justamente la Ilustración la que acuña el carácter negativo del prejuicio, como juicio necesariamente falso y este es el carácter que tiene en nuestros días. Este es el prejuicio de la conciencia ilustrada contra los prejuicios, al considerarlos todos negativos, según lo expresa Gadamer: “A los ojos de la Ilustración la falta de una fundamentación no deja espacio a otros modos de certeza sino que significa que el juicio no tiene un fundamento en la cosa... conclusión típica del espíritu del racionalismo. Sobre él reposa el descrédito de los prejuicios en general”.²

Ahora bien, esta caracterización negativa no es la única posible, sino que el prejuicio tiene la posibilidad de una valoración tanto negativa como positiva. Entender la esencia del prejuicio implica reconocer que existen prejuicios legítimos, esto es, que el prejuicio no se puede asimilar sencillamente a opinión falsa. Lo que Gadamer está advirtiéndolo con la recuperación del sentido positivo del prejuicio es que *se trata de opiniones previas a cualquier juicio, no sencillamente juicios erróneos o precipitados*. Por eso no cabe calificarlos como verdaderos o falsos, ya que propiamente no están tematizados y por este mismo motivo carece de sentido probar si un prejuicio es correcto o incorrecto. En todo caso, esto solo se plantearía a una razón absoluta, que solo toma por verdadero aquello de lo que no puede dudarse. Esta razón absoluta no puede ex-

plicar la finitud propia del ser humano ni la conjugación de su libertad situada en una tradición, con la que comparte prejuicios, esto es, un modo de acercarse al mundo y de mirarlo. Por eso la pretensión de falta absoluta de prejuicios, de una superación total es una postura ingenua, ya que pasa por alto la historicidad constitutiva del ser humano.

La recuperación del prejuicio es lo que permite a Gadamer la rehabilitación de los conceptos de autoridad y tradición, que la Ilustración condenó por considerarlos contrarios a la razón y consideró que debían ser sometidos a su dominio. Gadamer afirma que la Ilustración está en lo cierto cuando muestra el carácter negativo de la autoridad como fuente de prejuicios que pretende sustituir o anular el juicio propio. Sin embargo, la Ilustración difama todo tipo de autoridad, puesto que la considera únicamente como fuente de prejuicios ilegítimos, cuando puede ser fuente de verdad.

Ahora bien, la tendencia general de la Ilustración es no dejar valer autoridad alguna y decidirlo todo desde la cátedra de la razón. Tampoco la tradición escrita, la de la sagrada Escritura, como la de cualquier otra instancia histórica, puede valer por sí misma, sino que la posibilidad de que la razón sea verdad depende del crédito que le concede la razón. La fuente última de la autoridad no es ya la tradición sino la razón. Lo que está escrito no necesita ser verdad.³

² *Ibid.*, p. 338.

³ *Ibid.*, p. 339.

Esto supone la necesidad de una recuperación del concepto de autoridad frente a una concepción autoritaria de la misma. Esto es decisivo en la recuperación de la autoridad que Gadamer opera, se trata de mostrar cómo el autoritarismo no tiene nada que ver con la autoridad, ya que realmente esconde lo más propio de la autoridad. Lo propio de la autoridad no es la sumisión de la razón, sino el reconocimiento de que otro sabe algo mejor que uno mismo. El reconocimiento es lo primario en la autoridad, que supone el reconocimiento de los propios límites, de la finitud propia. A este reconocimiento apuntan las expresiones “ser una autoridad en la materia” o “gozar de gran autoridad” como sinónimas de prestigio. El reconocimiento propio de la autoridad auténtica impide la sumisión ni de la autoridad a la razón, ni tampoco de la razón a la autoridad, sin destruir la esencia de la autoridad.

Reconocer la autoridad implica reconocer que su juicio es superior al propio y que conoce mejor, y no es sencillamente fiarse sin más, ni pretender conocer como el otro conoce. La esencia de la autoridad es que lo que dice no es pura arbitrariedad, sino algo que en principio puede aceptarse como verdadero.

Toda posibilidad de aprendizaje se basa en este reconocimiento de la autoridad y dado que esta pertenece en primer lugar a personas, los prejuicios que se inculcan están legitimados por su autoridad. Esto no quiere decir que algo sea verdadero porque proviene de la autoridad, sino que

puede ser verdadero sencillamente porque proviene de un saber mayor. Expresa Gadamer: “La autoridad no se otorga sino que se adquiere, y tiene que ser adquirida para apelar a ella. Reposa sobre el conocimiento y en consecuencia sobre la acción de la razón misma que, haciéndose cargo de sus propios límites, atribuye al otro una perspectiva más acertada”.⁴ Por eso el prejuicio tiene validez sobre la base del reconocimiento de la autoridad, lo que provoca un acercamiento a la cosa, y es en ese contacto con la cosa donde el prejuicio se muestra como legítimo, puesto que ayuda a la comprensión, o ilegítimo, si es que la impide.

Toda la rehabilitación de la autoridad en Gadamer, como perteneciente a la doctrina de los prejuicios, se remonta a la doctrina de la *auctoritas*. El sentido genuino de autoridad no tiene que ver con el poder. La autoridad se basa únicamente en el reconocimiento, no simplemente en la aceptación. El poder requiere legitimación, sin embargo esta es superflua para la autoridad. De ahí que las consideraciones de Gadamer sobre la autoridad no se muevan en un plano de reflexión social o político, sino que están encaminadas a mostrar la estructura de la comprensión de un ser que es histórico-finito, entre la autoconstitución absoluta del sujeto y la conciencia histórica. Contra ambas afirma la necesidad de los prejuicios y la imposibilidad de dejarlos

⁴ *Ibíd.*, p. 347.

de lado, dada la estructura circular de la comprensión.

Ilustración y Romanticismo no han sabido dar cuenta, a juicio de este autor, de la verdadera faceta de la historicidad, de la que la hermenéutica pretende ganar una comprensión adecuada. Esto se muestra de modo especialmente claro en el tratamiento de la tradición, que el Romanticismo recupera como forma de autoridad como reacción ante el rechazo ilustrado. La oposición que la Ilustración establece entre tradición y razón no está cuestionada por el Romanticismo, sino asumida como tal. Ni Ilustración ni Romanticismo alcanzan el verdadero ser histórico de la tradición, por no reconocer su momento de libertad que la conservación de la tradición supone en el cambio histórico. Según apunta Gadamer:

El Romanticismo entiende la tradición como lo contrario de la libertad racional, y ve en ella un dato histórico como pueda serlo la naturaleza. Y ya se la quiera combatir revolucionariamente, ya se pretenda conservarla, la tradición aparece en ambos casos como la contrapartida abstracta de la libre autodeterminación, ya que su validez no necesita fundamentos racionales sino que nos determina mudamente.⁵

La conservación de la tradición no es un preservarla de influencias de cambio o ante lo nuevo, ni tampoco una simple adaptación a lo novedoso, sino saber

cómo conjugarla a lo largo del tiempo. Precisamente por esto la tradición es un sentido fundamental de pertenencia a la historia, ya que ningún cambio histórico o revolución surge absolutamente *ex novo*, aunque lo que más se perciba no es lo que se preserva, sino lo que ha cambiado, dada la continuidad que supone la tradición en la historia. Por ello la conservación y supervivencia de la tradición debe entenderse desde la historicidad no como algo perteneciente al pasado que pueda objetivarse, sino como constituyente del presente y que nos interpela. En este sentido la rehabilitación de la tradición en Gadamer supone abandonar la oposición de la conciencia histórica, tradición e historia, entre historicidad y saber acerca de ésta. La conciencia histórica no puede acoger la tradición porque su pretensión de carencia absoluta de prejuicios la separa de ella reduciéndola a un estado objetivo. Sin embargo la conciencia hermenéutica hace justicia a la tradición porque se sabe interpelada por ella. Esto supone que la doctrina del prejuicio requiere que la tradición sea reconocida como constitutivamente histórica. Por eso la tarea histórica es mediación de tradición y no solo investigación.

Ahora bien, la conciencia hermenéutica sabe que la cosa que la tradición muestra no es algo único e incuestionable que no precise comprensión, sino que es consciente que la tradición supone pertenencia y también distancia. En esta tensión se mueve la hermenéutica, ya que la tradición como transmisión no puede de-

⁵ *Ibid.*, p. 349.

terminar absolutamente la cosa y solo así puede garantizarse la pervivencia de tradiciones. Por esta estructura medial de la hermenéutica, no cabe plantear un método o procedimiento que rijan la comprensión, sino que han de aclararse las condiciones en que la comprensión se realiza. Estas condiciones las denomina Gadamer acudiendo a la tradición del círculo hermenéutico, y con ellas quiere mostrar la indisponibilidad que el intérprete tiene sobre sus prejuicios y opiniones, ya que estos posibilitan la comprensión. Parte esencial de la tarea de la comprensión es distinguir aquellos prejuicios que nos acercan a la cosa de aquellos que la ocultan. Sin embargo, esta distinción no puede hacerse aparte de la comprensión misma de la cosa, sino a partir de la cosa es de donde los prejuicios adquieren su legitimidad.

El círculo no es, pues, de naturaleza formal; no es subjetivo ni objetivo, sino que describe la comprensión como la impenetración del movimiento de la tradición y del movimiento del intérprete. La anticipación de sentido que guía nuestra comprensión no es un acto de subjetividad sino que se determina desde la comunidad que nos une con la tradición.⁶

En el prejuicio, y por tanto en el círculo hermenéutico, se muestra el carácter finito y temporal de la comprensión, lo que implica la gradualidad de la comprensión,

por lo que siempre cabe un mayor entendimiento. Sin embargo, esto no implica que la comprensión se reduzca a historicidad o a algo provisional, o dicho de otro modo, que todo sea pura interpretación. La comprensión es para la conciencia hermenéutica tarea inconclusa e inconcluyente, ya que no cabe agotar la cosa en la comprensión, de otro modo tanto la cosa, como la tradición que la transmite, estarían concluidas. De ahí que la conciencia histórica sea injusta respecto al modo de tratamiento de la historia misma, ya que en el fondo no cabe la constitución de la historia como un objeto atemporal de conocimiento, puesto que el historiador se encuentra también determinado por la tradición y esta influencia no se puede dejar simplemente de lado, ya que en el fondo es imposible sustraerse a la historia. La historicidad no constituye el objeto de las ciencias humanas, sin embargo es constitutiva de ambos. Este es el sentido de la afirmación de que la cosa está viva en la tradición, pues en ella se articula una pluralidad de voces en las que resuena el pasado.

El tiempo abre nuevas perspectivas y nuevos sentidos, con lo que la distancia temporal no solo tiene un sentido negativo de desechar los prejuicios falsos, que impiden la comprensión, sino fundamentalmente positivo de destacar los prejuicios verdaderos, que hacen la comprensión posible. En esta tarea de separación de los prejuicios se encuentra el sentido positivo de la distancia temporal, ya que en el encuentro con la tradición exige advertir los prejuicios propios para de este

⁶ *Ibid.*, p. 363.

modo poder escuchar lo que la tradición nos dice acerca de la cosa.

Solo en la confrontación con la tradición, con su pretensión de verdad contraria a la nuestra, están nuestros prejuicios en juego y podemos llegar a la suspensión de su validez por medio de la pregunta. No cabe dejarlos de lado, sino que en la experiencia de lo que la tradición tiene que decirnos, es posible poner en cuestión las preconcepciones propias. La distancia temporal tiene su sentido productivo, por tanto, en poner en juego la propia historicidad y no en dejarla sencillamente de lado. La conciencia hermenéutica ve en el sentido productivo del tiempo, en la tradición, la imposibilidad de constitución de un objeto histórico que no tenga en cuenta la realidad de la acción de la historia, lo que Gadamer llama historia efectual.

La historia efectual es algo que caracteriza a la conciencia hermenéutica, ya que esta es conciencia de historia efectual. El término está tomado de la filología y refiere a la historia de la recepción de una obra. Ahora bien, Gadamer no pretende habilitar una disciplina auxiliar de las ciencias humanas, sino dar cuenta de un principio de la comprensión, según el que la historia actúa en la comprensión, seamos o no conscientes de ello. La acción de la historia no depende de la conciencia de esta, de ahí que la conciencia de historia efectual sea más ser que conciencia, pues “el que no tiene horizontes es un hombre que no ve suficiente y en consecuencia valora lo que le cae más cerca. En

cambio, tener horizontes significa no estar limitado a lo más cercano sino poder ver por encima de ello”.⁷ La historicidad es ontológicamente constitutiva del ser humano en el sentido en que este no puede sustraerse a la acción de la historia. La finitud humana comporta historicidad y esto supone la imposibilidad de un saber total sobre sí mismo. Por ello la historia efectual como modo de explicación de la historicidad constitutiva del ser humano implica dos conceptos mutuamente relacionados: situación y horizonte.

La historia efectual implica que la situación y horizontes históricos son al mismo tiempo situación y horizontes hermenéuticos. Tanto la situación como el horizonte, en su mutua referencia, son conceptos límite, en el sentido de que no se pueden definir unívocamente por su carácter dependiente del sujeto que las experimenta, y por tanto no son objetivables ni fácilmente definibles. La situación es el concepto contrario de objeto, porque no es un algo frente a lo que se encuentra uno, sino algo en lo que se está. De ahí que el que está situado respecto a la tradición, puede ganar una cierta comprensión de su situación propia, pero le será totalmente transparente. La situación no es algo que se maneje, sino que es uno el que se maneja en ella.

En Gadamer, el horizonte delimita el campo donde se pueden establecer distancias y esto quiere decir que el horizonte

⁷ *Ibíd.*, p. 373.

siempre amplía la situación y la libera del reducto de lo más próximo, y este es el sentido de la expresión “tener horizontes amplios”. Tener horizonte, en este sentido, es saber valorar lo que está dentro de él. El carácter no estático del horizonte es lo que posibilita su ampliación y así cabe hablar de una formación del horizonte. La conciencia hermenéutica en su encuentro con la tradición debe elaborar su propio horizonte, que no es otra cosa que reconocer la situación hermenéutica propia, en la medida en que esto es posible y está mediado por la confrontación con lo extraño. Solo así puede ganarse el horizonte auténtico de la pregunta que los prejuicios y la cosa exigen.

Cada época histórica posee su horizonte y pertenece a la comprensión histórica comprender una época desde sus propios criterios. La distancia temporal no permite el pasar por alto la tradición y la apropiación simple del pasado, ya que de este modo solo se consigue una reducción de la tradición a algo meramente formal, desvinculado de cualquier pretensión de verdad. La conciencia de historia efectual muestra cómo es imposible que se dé un horizonte absolutamente cerrado, absolutamente estático.

El proyecto de un horizonte histórico es, por lo tanto, una fase o momento de la realización de la comprensión, y no se consolida en la autoenajenación de una conciencia pasada, sino que se recupera en el propio horizonte comprensivo del presente. En la realización de la comprensión tiene lugar una verdade-

ra fusión horizónica que con el proyecto del horizonte histórico lleva a cabo simultáneamente su superación.⁸

La fusión de horizontes quiere excluir tanto la preexistencia de dos horizontes autónomos como la formación de un único horizonte. La elaboración de la situación hermenéutica no puede pretender mitigar la tensión entre pasado y presente, sino hacerla consciente. Para ello es necesaria una proyección del horizonte histórico como distinto del horizonte propio del presente, ya que de otro modo no quedaría reconocida la alteridad del pasado en la comprensión.

El lenguaje como medio de la experiencia hermenéutica

Si al hablar de tradición Gadamer postula la existencia de un diálogo con un “otro” (un “tú”, le llama) que nos habla a través de los prejuicios, también deja claro que este diálogo se da necesariamente a través del lenguaje: “el lenguaje en el que nos habla la tradición, la leyenda que leemos en ella”.⁹

Para Gadamer, el lenguaje es el lugar propio en el que se mueve la hermenéutica. Pero el lenguaje también es el ámbito en el que se desarrolla todo diálogo; por lo tanto, la experiencia hermenéutica es, de suyo, una experiencia lingüística y, por consiguiente, todo desarrollo de la

⁸ *Ibíd.*, p. 377.

⁹ *Ibíd.*, p. 365.

hermenéutica hace referencia siempre al lenguaje. Ahora bien, el lenguaje no queda aquí reducido a un simple medio o instrumento para comunicar o transmitir algo, sino que constituye el medio en el que acontece la comprensión y la experiencia del mundo. Por eso dirá Gadamer que “el lenguaje es el medio universal en el que se realiza la comprensión”;¹⁰ es decir, se trata de un “ámbito envolvente” que prejuzga siempre nuestro pensar y conocer. Nuestra pertenencia al lenguaje constituye una dimensión esencial del hombre, hasta el punto de que nuestra racionalidad no se puede comprender sino como racionalidad lingüística.

Para explicarlo, Gadamer establece la similitud entre el diálogo hermeneútico de aquel que quiere comprender la cosa con el diálogo/conversación en el sentido platónico en que se busca una verdad (al menos una verdad colectivamente válida dentro del consenso):

La conversación es un proceso por el que se busca llegar a un acuerdo. Forma parte de toda verdadera conversación el atender realmente al otro, dejar valer sus puntos de vista y ponerse en su lugar; no en el sentido que se le quiera entender como la individualidad que es, pero sí en el de que se intenta entender qué es lo que dice. Lo que se trata de recoger es el derecho objetivo de su opinión a través del cual podremos ambos llegar a ponernos de acuerdo en la cosa.¹¹

La inmersión del sujeto en el lenguaje supone, además, su pertenencia a una comunidad lingüística, en la que se produce su propia experiencia y comprensión. Esa “comunidad ilimitada de comunicación” a través de la cual el hombre accede al mundo mediante el aprendizaje de su lengua materna, se decanta como condición de posibilidad y como *a priori* de toda experiencia y, en concreto, de la experiencia hermenéutica. Para comprender el carácter lingüístico de la experiencia hermenéutica, Gadamer considera prioritario determinar la relación entre lenguaje y mundo, es decir, cómo el mundo se presenta para el hombre en el lenguaje.

Al expresar que “todo comprender es interpretar, y toda interpretación se desarrolla en el medio de un lenguaje que pretende dejar hablar al objeto y es al mismo tiempo el lenguaje propio de su intérprete”,¹² Gadamer plantea la dificultad intrínseca a la conversación hermenéutica en que el lector debe cuestionar su propia interpretación del texto a partir de cuestionar la validez de sus prejuicios lingüísticos; entonces se destaca la necesidad de “ubicarse ahí” para “entender la cosa”.¹³

El que la esencia de la tradición se caracteriza por su lingüisticidad adquiere un pleno significado hermenéutico allí donde la tradición se hace escrita. En la escritura se engendra la liberación del lenguaje respecto a su realización. Bajo la forma de la escritura

¹⁰ *Ibid.*, p. 467.

¹¹ *Ibid.*, p. 463.

¹² *Ibid.*, p. 467.

¹³ *Ibid.*, pp. 475-476.

todo lo transmitido se da simultáneamente para cualquier presente. En ella se da una coexistencia de pasado y presente única en su género, pues la conciencia presente tiene la posibilidad de un acceso libre a todo cuanto se ha transmitido por escrito. La conciencia que comprende, liberada de su referencia a los relatos que traen al presente las noticias del pasado, vuelta inmediatamente hacia la tradición literaria, gana con ello una posibilidad auténtica de desplazar y ampliar su horizonte y enriquecer así su propio mundo con toda una nueva dimensión de profundidad.¹⁴

La fusión hori-zóntica de la interpretación se complementa con una fusión hori-zóntica lingüística, pues “ningún libro puede decir nada si no habla un lenguaje que alcance al otro”,¹⁵ sin embargo toda interpretación corre el riesgo de volver-se incorrecta si queda solo circunscrita a la tradición que le dio origen, pues es de esperar que el creador busca o espera interlocutores más allá de sus propios horizontes, y lo dicho carga con esa expectación en su forma lingüística; entonces, hay que “estar ahí”, pero no olvidar que “estamos aquí”.

El lenguaje con frecuencia se muestra insuficiente para transmitir aquello que deseamos comunicar, pero eso no le quita primacía a la lingüisticidad como recurso expresivo que, por su cercanía con la razón, representa un doble problema de interpretación y de comprensión, así

como la necesidad de profundizar en la autocomprensión de la comprensión de lo lingüístico antes de llegar a la reflexión sobre la comprensión de lo comprendido en relación con la cosa; estos son los principios reflexivos que animan una filosofía del lenguaje y una ciencia del lenguaje que, sin embargo, no dejan de provocar dudas:

Lo que se plantea es si el *concepto de lenguaje*, del que parten la moderna ciencia y filosofía del lenguaje, hace en realidad justicia al estado de la cuestión... el concepto moderno del lenguaje que es a su vez un resultado histórico y que no puede aplicarse para el comienzo del proceso histórico, en especial para lo que el lenguaje era entre los griegos.¹⁶

La complejidad de los planteamientos de Gadamer en torno a la importancia de reflexionar sobre la naturaleza y el sentido del lenguaje como necesario mediador entre emisor e intérprete obedece a un intento por aclarar la profundidad del sentido que debe adquirir la reflexión hermenéutica que, a este punto, identificamos como un proceso de integración histórico-cultural mediado por una lengua.

Texto e interpretación

En *Texto e interpretación* Gadamer retoma algunos de los problemas de la hermenéutica que más le preocupan, par-

¹⁴ *Ibíd.*, pp. 468-469.

¹⁵ *Ibíd.*, p. 477.

¹⁶ *Ibíd.*, p. 484.

ticularmente aquellos que se refieren al peso de la tradición y a la relevancia de la interpretación lingüística como medio de acceso al proceso comprensivo. Se preocupa por enfatizar el sentido de la comprensión hermenéutica como una forma de diálogo:

Los problemas de la hermenéutica tuvieron su primer origen en ciertas ciencias, especialmente la teología y la jurisprudencia, y al final se extendieron a las ciencias históricas. [...] La capacidad de comprensión es así facultad fundamental de la persona que caracteriza su convivencia con los demás y actúa especialmente por las vías del lenguaje y del diálogo.¹⁷

El concepto de círculo hermenéutico, explica, significa que en el ámbito de la comprensión no se pretende deducir una cosa de otra, y afirma que Dilthey, siguiendo a Schleiermacher, introdujo la expresión “círculo hermenéutico” en contraste con el ideal de raciocinio lógico; es decir: otorga un sentido más intuitivo al proceso de interpretación, comprensión y sobrecomprensión, al enfatizar que dichos procesos solo son completables a partir de situaciones de experiencia y de reflexión sobre la experiencia.

Resulta significativa la crítica que realiza sobre el tardío empirismo heideggeriano que, en un principio, pretendió explicar las relaciones comprensivas de su concepción de círculo a partir de es-

trictas relaciones dialécticas que, si bien no son del todo rechazadas por Gadamer —y por el contrario, defiende—, resultan insuficientes para explicar la complejidad relacional que surge de una visión histórico-efectual:

Como se sabe, Heidegger abandonó más tarde el concepto de hermenéutica porque vio que no podía romper por esa vía el hechizo de la reflexión trascendental. Su filosofar, que intentó apartarse del concepto de lo trascendental bajo el signo de la “vuelta” (*Khere*), le llevó a una creciente penuria lingüística hasta el punto de que muchos lectores creen encontrar en el nuevo lenguaje de Heidegger más poesía que pensamiento filosófico. Esta interpretación me parece un error.¹⁸

Cuando Gadamer explica que “... cuando acuñé la frase: ‘el ser que puede ser comprendido es lenguaje’, la frase dejaba sobreentender que lo que es, nunca se puede comprender del todo”.¹⁹ Deja claro que un lenguaje, e incluso la combinación de estos, suele resultar insuficiente para transmitir lo que se desea, sin embargo, también destaca que en el fondo de lo dicho es posible encontrar lo no dicho. Aun más, destaca que “... lo que se manifiesta en el lenguaje no es la mera fijación de un sentido pretendido, sino... una tentación reiterada de sumergirse en algo con alguien”,²⁰ es decir, que la búsqueda de

¹⁷ Hans-George Gadamer, “Texto e interpretación”, en *Verdad y método*, vol. II, ed. cit., p. 319.

¹⁸ *Ibid.*, pp. 320-321.

¹⁹ *Ibid.*, p. 323.

²⁰ *Ibid.*, p. 324.

comunidad detrás del texto suele ser más poderosa que el texto mismo.

Las investigaciones sobre el lenguaje han evolucionado y no es posible mantener la visión positiva del lenguaje y lo lingüístico como fenómenos que se definen a sí mismos en un contexto cerrado: “Ahora no nos interesa tanto su aportación lógica, sino el lenguaje como lenguaje... Lo que buscamos ahora no es tanto una filosofía del lenguaje basada en las ciencias lingüísticas comparadas ni el ideal de una construcción del lenguaje que se inserte en una semiótica general, sino que indagamos la enigmática relación que existe entre el pensar y el hablar”.²¹ La relación con el pensamiento y con la naturaleza humana es también trascendente, puesto que “Nietzsche nos enseñó a dudar de la fundamentación de la verdad en la autecerza de la conciencia propia. Freud nos hizo conocer los admirables descubrimientos científicos que tomaron en serio esta duda, y hemos aprendido de la crítica radical de Heidegger al concepto de conciencia a ver los prejuicios conceptuales que proceden de la filosofía griega”.²²

A Gadamer le preocupa establecer un espacio para la interpretación en el campo de la filosofía, después de todo, considera que es en la interpretación en donde se encuentra la auténtica mediación entre el hombre y el mundo pues, no olvi-

demo, existe un mundo que solo es perceptible a través de los diferentes textos y solo a través de la interpretación de los textos es posible acceder a esa realidad no vivida, pues “lo que caracteriza al texto es lo que solo se presenta a la comprensión en el contexto de la interpretación”.²³

El enfoque gramatical y el enfoque lingüístico, aun el enfoque cognitivo, resultan insuficientes para contemplar adecuadamente al fenómeno “texto”, el cual debe ser entendido desde una perspectiva hermenéutica que, a fin de cuentas, es la perspectiva que le otorga cada lector en un acto de experiencia personal y particular.

Después de explicar las diferentes dimensiones en que se puede dar la relación del texto con el lector, Gadamer define tres tipos de textos:

Estas tres formas son los antitextos, los pseudotextos y los pre-textos. Llamamos antitextos a aquellas formas de hablar que se resisten a la textualización porque en ellas la situación dialógica es dominante [como lo son el chiste, la gracia y la ironía]. Con pseudotexto me refiero al modo de hablar y de escribir que asimila elementos que no pertenecen realmente a la transmisión del sentido, sino que presentan una especie de material de relleno para enlaces retóricos del discurso. [...] Y llamo pre-textos a los que expresan algo que permanece enmascarado... Ahora bien, todas las consideraciones anteriores van destinadas a mostrar que la relación entre texto e inter-

²¹ *Ibíd.*, p. 326.

²² *Ibíd.*, p. 327.

²³ *Ibíd.*, p. 328.

pretación cambia radicalmente cuando se trata de los denominados “textos literarios”... Textos literarios son aquellos textos que deben ser leídos en voz alta, aunque quizá únicamente para el oído interior, y que si se recitan no solo se oyen, sino que se acompañan con la voz interior.²⁴

Un texto literario va más allá del hecho escrito con una intención meramente comunicativa, un texto literario no es tan solo la fijación de un discurso hablado. Pretende llevarnos más allá de la palabra ya pronunciada. Y una consecuencia hermenéutica es que el texto literario exige que se haga presente en su figura lingüís-

tica y no solo que cumpla su función comunicativa. No basta con leerlo, es preciso oírlo con el oído interior para tratar de captar el sentido pleno que transmite, y así como el orador se toma libertades sintácticas que el oyente acepta e interpreta porque sintoniza con todas las modulaciones y gesticulaciones del hablante, también el texto literario ofrece elementos que superan con mucho lo escrito, y es a lo que el lector otorga un sentido, particularmente por la riqueza metafórica que le reviste, y “el área propia de la metáfora es más bien la retórica”,²⁵ concluye Gadamer.

²⁴ *Ibíd.*, pp. 334, 335.

²⁵ *Ibíd.*, p. 343.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar Rivero, Mariflor, *Confrontación, crítica y hermenéutica. Gadamer, Ricoeur, Habermas*, UNAM / Fontamara, México, 1998.
- Beuchot Puente, Mauricio (coord.), *La voz del texto, polisemia e interpretación. Memoria. Primera Jornada de Hermenéutica*, Instituto de Investigaciones Filológicas, UNAM, México, 1998.
- , *Perfiles esenciales de la hermenéutica*, Instituto de Investigaciones Filológicas, UNAM, México, 2002.
- Calvo, Tomás (Coord.), *Paul Ricoeur: Los caminos de la interpretación*, Anthropos, Barcelona, 1994.
- Dilthey, Wilhelm, *Introducción a las ciencias del espíritu. Ensayo de una fundamentación del estudio de la sociedad y de la historia*, Selecta de Revista de Occidente, Madrid, 1966.
- Eco, Umberto, *Interpretación y sobreinterpretación*, Cambridge University Press, Londres, 1995.
- , *Los límites de la interpretación*, Lumen, Barcelona, 1998.
- Ferraris, Maurizio, *La hermenéutica*, Taurus, México, 2000.
- Gadamer, Hans-Georg, *Verdad y método*, vols. I y II, Ediciones Sígueme, Salamanca, 1994.
- Heidegger, Martín, *De camino al habla*, Odós, España, 1987.
- , *Hölderlin y la esencia de la poesía* (edición, traducción, comentarios y prólogo de Juan David García Bacca), Anthropos, Barcelona, 1989.
- Ricoeur, Paul, *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*, Siglo XXI / Universidad Iberoamericana, México, 1995.

EL PROCESO DE CONOCIMIENTO EN PIAGET

LETICIA SALAZAR HERRERA

INTRODUCCIÓN

HABLAR O ANALIZAR EL TEMA DEL CONOCIMIENTO implica, en principio, dos abordajes posibles: el primero sería el referido a analizar lo que es el conocimiento y, en el segundo, se puede poner el énfasis en el proceso del conocimiento, no dando prioridad a la esencia de lo que es el conocimiento, sino al cómo se produce: cómo aprende el individuo. Definir cómo se conoce ha sido tarea de la Epistemología, que se ocupa de los fundamentos y métodos del conocimiento científico partiendo de la base de entender el proceso de conocimiento sobre la separación sujeto/objeto.¹ Según sea la perspectiva que se adopte: entender qué es el conocimiento o explicar cómo se conoce; concebir las relaciones sujeto cognoscente-objeto por conocer como centradas en el sujeto o en el objeto, tendrá implicaciones epistemológicas: desde dónde abordarlo, cómo abordarlo, a través de la recuperación de qué herramientas conceptuales y procedimentales.

En el recorrido histórico del proceso de conocer se han dado muy diversas maneras de interpretar el conocimiento, ya sea como algo dado, inmanente, que el hombre aprehende a través de determinados procesos (Platón); en un proceso en el que el punto de partida es cero (tabula rasa de Aristóteles);² asumiendo que la relación sujeto/objeto coloca al hombre como un sujeto pasivo que aprehende por adaptación lo que la realidad provee (empirismo, conductismo)³ o entendiendo el conocimiento como un proceso más que como un estado, como algo dinámico y

¹ *Diccionario filosófico*, consultado el 19 de enero de 2014 en <http://www.filosofia.org/filomat/df087.htm>

² “Lo inteligible ha de estar en él del mismo modo que en una tablilla en que nada está actualmente escrito: esto es lo que sucede con el intelecto.” Aristóteles, *Acerca del alma*, p. 100. Para Aristóteles, el alma debía elevarse desde lo concreto, que proveía conocimiento engañoso, a la esencia de las cosas; el conocimiento sensible no era confiable.

³ Ver M. Rivero, “Teoría genética de Piaget. Constructivismo cognitivo”, y N. Abate de Tadeo, “La Psicología Cognitiva y sus aportes al proceso de aprendizaje”.

no estático o inmutable. Según la perspectiva adoptada, es el análisis que se realiza. Desde un punto de vista más moderno, al menos desde la óptica de la psicología educativa, se alude al proceso de aprendizaje, dejándose de lado al conocimiento y se incluye al sujeto educador como componente de dicha relación, que se añade a la diada primaria: sujeto-objeto.⁴

En este trabajo hablaremos brevemente de la vida de Piaget, de su formación y sus intereses científicos; intentaremos hacer una revisión somera de su concepto de conocimiento, describiremos cómo el proceso de conocimiento se convirtió en su objeto de atención científica principal, y cómo lo abordó a través de la psicología, pero con una fundamentación biológica. Cómo conoce el hombre, y cómo transita de un conocimiento a otro de mayor validez, fueron las preocupaciones principales del científico suizo, cuyos fundamentos formativos en la Biología determinaron, de manera decisiva, su encuadre epistemológico y la orientación de sus investigaciones, en un periodo en el que misma psicología vivía una etapa temprana de su desarrollo y no había prestado atención específica a los procesos mentales del niño.

Describiremos sucintamente sus conceptos de asimilación, adaptación, acomodación, equilibración, creoda, como fundamentales en su explicación del proceso cognitivo. Concluiremos con alguna

reflexión sobre determinadas críticas que se han hecho a la obra de Piaget acerca de la primacía que otorga a los factores biológicos en el proceso de conocimiento, en detrimento de los factores socioculturales.

Formación de Piaget

Analizar cualquier tema en la obra de Jean Piaget implica tomar en consideración su formación académica, dado que su trabajo como biólogo parece signar sus explicaciones y búsquedas posteriores sobre el proceso de formación del conocimiento. Piaget se formó como científico y por ello buscó escapar a toda explicación especulativa de los procesos estudiados, deslindándose de sus antecesores empiristas y conductistas y, con ello, creando la epistemología genética. Piaget nació en Suiza en 1896, como hijo de un maestro universitario, y se inició muy tempranamente en las tareas académicas y científicas; a los 11 años, mientras estudiaba en el Instituto Latino, escribió un reporte sobre el gorrión albino y un tratado sobre el estudio de los moluscos. Estudió filosofía y psicología, lógica y sociología. Sus años formativos hicieron que sus creencias religiosas colapsaran, debido a la convivencia en el núcleo familiar con un padre creyente y otro no creyente, combinados con sus estudios filosóficos. Conocer datos acerca de la formación personal y profesional de cualquier científico puede resultar a veces crucial para entender su postura epistemológica e incluso el rango y orientación de sus aportaciones.

⁴ C. Coll, "La teoría genética y el conocimiento en el aula", en *Piaget en la educación*, pp. 27-28.

Para 1918 se licenció y doctoró en biología; en sus trabajos sobre el conocimiento encontramos referencias a su formación como biólogo, que muestran que su encuadre epistemológico original no fue el de la psicología, disciplina a la que llegó más tarde por la necesidad de instrumentalizar sus estudios sobre cómo se forma el conocimiento en el sujeto. Su acercamiento laboral e intelectual al terreno de la psicología infantil ocurrió cuando Claparède lo nombró director de estudios en el Instituto Jean-Jacques Rousseau de Ginebra, donde también enseñó psicología infantil; en ese periodo, la psicología buscaba desmarcarse de la filosofía, la neuropsiquiatría y la fisiología.⁵ Piaget se propuso estudiar el pensamiento infantil utilizando métodos científicos, ya que de lo que se trataba era de "...aplicar a los sistemas vivientes los métodos analíticos que habían sido aplicados en el campo de los sistemas no vivientes".⁶ Fue entonces cuando se acercó a la psicología con el fin de contar con las herramientas instrumentales para llevar a cabo sus investigaciones sobre la formación del conocimiento.⁷

⁵ S/A, "Introducción" de J. Piaget, *Psicología y epistemología*, s/p.

⁶ *Ibid.*, p. I.

⁷ Las investigaciones psicológicas de Piaget "...deben entenderse como un conocimiento instrumental [...] como una estrategia metodológica para construir la epistemología genética." M. Rivero, "Teoría genética de Piaget. Constructivismo cognitivo", p. 1.

Cuando Piaget inició con el estudio de la psicología infantil, su enfoque no se había movido de su verdadera preocupación: quería acceder desde las formas de adquisición del conocimiento en el infante, a las propias del conocimiento científico, ya que la fundamentación seguía puesta en la necesidad del uso de operaciones lógico-matemáticas en todo conocimiento de carácter racional.⁸ Por ello, estimó que podía invertir unos cinco años a esos esfuerzos investigativos, pero su producción científica abarcó casi seis décadas de trabajo ininterrumpido en el que oscilaría entre sus estudios de psicología infantil y la epistemología.

Qué es el conocimiento

A partir de su trabajo como biólogo, cuando Piaget ingresa al Instituto Jean-Jacques Rousseau se depura su interés por el proceso de adquisición de conocimiento. ¿Cómo conoce el ser humano?, ¿cómo accede desde el conocimiento más simple (sensorial) hasta las formas más complejas de la inteligencia y el pensamiento lógico-matemático?, parecen ser preguntas centrales que ocuparán el trabajo del investigador ginebrino la mayor parte de su carrera científica. Para empezar a explicar cómo conocemos, es entonces necesario dejar sentado primero qué se entiende por co-

⁸ Piaget consideraba que "...ningún aprendizaje ni ningún conocimiento físico, son posibles sin marcos lógico-matemáticos..." Véase *Biología y conocimiento*, p. 286.

nocimiento. Piaget analiza diversas formas como ha sido concebido el conocimiento: como formas externas al sujeto, entidades inmanentes a las que el hombre solo podía acceder a través de la vida contemplativa o de una forma pasiva, adaptándose, sin más, a los contenidos de la realidad.

Las epistemologías que centraron su interés en demostrar la existencia previa del conocimiento como un *corpus* ajeno al individuo y su experiencia, se preocuparon por definir dicho conocimiento y no la viabilidad de su vinculación con el sujeto presuntamente cognoscente. Según Piaget, en "...cuanto a las epistemologías platónicas, racionalistas o aprioristas, cada una de ellas creyó encontrar algún fundamental instrumento de conocimiento que fuera ajeno, superior o anterior a la experiencia. Pero, como consecuencia de un olvido que sin duda se explica también por las tendencias especulativas y por el desprecio a la verificación efectiva, estas doctrinas no pasaron de su preocupación por caracterizar las propiedades que atribuían al citado instrumento (la reminiscencia de las ideas, el poder universal de la Razón o el carácter previo y necesario a la vez de las formas a priori) al negarse a verificar si éste se hallaba realmente a disposición del sujeto".⁹

En estas concepciones, el conocimiento es visto como un *estado*, como algo ya dado y preexistente al sujeto, un todo estático para ser aprehendido; Piaget difiere de esta manera de concebirlo; afirma que "Aristó-

teles [...] descubría en el conocimiento una toma de posesión de las *formas* de lo real dadas fuera de nosotros [...] Desde Kant, por el contrario, el conocimiento ha podido ser considerado como una incorporación o integración del objeto a formas interiores del sujeto..."¹⁰ También puede entenderse el conocimiento como algo imposible y, por tanto, se asume que es innato. Koyré, citando a Galileo, dice: "...si alguien no sabe la verdad por sí mismo es imposible que otro se la haga conocer; bien se pueden enseñar las cosas que no son ni verdaderas ni falsas, pero las verdaderas, es decir las necesarias, aquéllas en las que es imposible que suceda de otro modo, o la mente las sabe de por sí o es imposible que las sepa nunca..."¹¹

La inteligencia es, en la concepción de Locke, una potencia totalmente vacía, como "un papel en blanco, limpio de toda inscripción, sin ninguna idea", sin conocimiento alguno.¹² Desde la perspectiva de Darós,¹³ "Piaget no se decía ni empirista ni idealista, sino que se encuadraba, por un lado, dentro de un 'kantismo dinámico', según el cual todos los vivientes poseen en forma innata e invariable un proceder organizador del sujeto y adaptador del mismo al medio que lo rodea; y por otro lado, dentro de un biologismo expandido que, superándose a sí mismo, abría nue-

⁹ J. Piaget, *Psicología y epistemología*, p. 11.

¹⁰ J. Piaget, *Biología y conocimiento*, p. 52.

¹¹ A. Koyré, *Estudios galileanos*, p. 274.

¹² W. R. Darós, "La construcción de los conocimientos en los niños según el empirismo de John Locke", p. 58.

¹³ *Ibíd.*

vas posibilidades y justificaba la conducta lógica. El aprender humano es considerado una prolongación de esta condición biológica en el cual se construye la representación de la realidad mediante la asimilación que otorga significado a lo real, a partir de sus experiencias previas, y la acomodación con la cual de alguna manera verifica, con el medio, esta asimilación”.

En el contexto de la psicología en el que Piaget desarrolla su trabajo de forma inicial, privan las explicaciones que conciben el conocimiento como un proceso en el que la realidad se impone al sujeto en una relación de pasividad de éste, de acuerdo al esquema estímulo-respuesta: “Las teorías de aprendizaje y las prácticas educativas de entonces, enmarcadas en el paradigma mecanicista, tendían a privilegiar al conductismo. A pesar de las diferencias entre los acercamientos puramente asociacionistas (como los elaborados por Pavlov, Watson y Guthrie), y los acercamientos primordialmente funcionalistas (como los elaborados por Thorndike, Hull y Skinner), todos los acercamientos generados a partir del paradigma mecanicista conceptualizan el aprendizaje como el resultado de asociaciones entre estímulos y respuestas. Desde estos acercamientos, el desarrollo cognoscitivo se explica en términos de las asociaciones incorporadas por el aprendiz a su repertorio de respuestas”.¹⁴

Piaget se opone a esta perspectiva defendiendo el rol activo del sujeto cognoscente en su vinculación con la realidad (objeto a conocer). El objeto, lo real (y por tanto su conocimiento), no es algo preexistente al sujeto, que éste deba aprehender pasivamente, sino que es en la interacción del sujeto con el objeto como se incrementa el conocimiento. El objeto deja de ser el foco de atención epistémica, para trasladarse al sujeto cognoscente. De acuerdo con Delval la gran innovación de Piaget fue considerar que la formación del conocimiento hay que estudiarla a través de lo que sucede en el interior del sujeto. Esto supone un importante cambio de perspectiva, pues no se trata ya de estudiar lo que sucede fuera y ver cómo se reproduce dentro, sino que el punto de vista que se adopta es el del sujeto.¹⁵

El conocimiento como un devenir

Aunque el punto de partida de los filósofos fue concebir el conocimiento como un estado, a medida que avanzó el siglo XIX se empezaron a ver las limitaciones de ese enfoque y se sentaron las bases para una interpretación diacrónica del conocimiento:

Si bien hasta el siglo anterior los filósofos habían estudiado el conocimiento como un hecho, poco a poco los filósofos de la cien-

¹⁴ W. Rodríguez Arocho, “Actualidad de las ideas pedagógicas de Jean Piaget y Lev. S. Vygotski”, p. 1.

¹⁵ J. Delval, “¿Cómo se construye el conocimiento?”, p. 7.

cia comenzaron a percibir la limitación del enfoque y sentaron los antecedentes y las bases para estudiar la problemática en un sentido diacrónico o histórico: el conocimiento como un proceso.¹⁶

No es asunto menor esta manera de entender el conocimiento como un proceso dinámico, mutable, pues tiene implicaciones epistemológicas fundamentales ya que "...obliga a plantear en términos un tanto nuevos el problema de las relaciones entre la epistemología y el desarrollo e incluso la formación psicológica de las nociones y de las operaciones".¹⁷ Y ya que todo conocimiento es siempre un devenir, que consiste en pasar de un conocimiento menor a un estado más completo y eficaz,¹⁸ para Piaget de lo que se trata es de averiguar cómo ocurre este proceso, entendiendo que tal desarrollo no es producto del azar sino que obedece a determinada estructura.

El objeto, lo real (y por tanto su conocimiento) no es considerado ya como algo preexistente al sujeto, que éste deba aprehender sin más a través de la vida contemplativa o pasivamente, sino que es en la interacción del sujeto con el objeto como se genera el conocimiento. Piaget sabe que a partir de la consideración del conocimiento como un proceso, como un devenir, existen diversas maneras de

conceptualizar la relación sujeto/objeto: como una relación que atañe solo al objeto, como una relación que atañe solo al sujeto, o como una interrelación en la que ambos se determinan.¹⁹ El sujeto cumple un rol activo, a partir del cual transforma a la realidad misma y se apropia de los objetos mediante procesos de asimilación y adaptación.

Piaget dice que, en la interdependencia sujeto/objeto, hay dos tipos de transformaciones que el sujeto inflige al objeto:

Uno consiste en modificar sus posiciones, sus movimientos o sus propiedades para explorar su naturaleza: es la acción que llamaremos "física". El otro consiste en enriquecer el objeto con propiedades o relaciones nuevas que conservan sus propiedades o relaciones anteriores, pero completándolas mediante sistemas de clasificaciones, ordenaciones, correspondencias, enumeraciones o medidas, etc.: son las acciones que llamaremos lógico-matemáticas.²⁰

Las operaciones mentales del sujeto, por tanto, cumplen dos finalidades: la transformación directa de la realidad, y la adjudicación a ésta de propiedades o relaciones nuevas que le permiten al sujeto la

¹⁶ G. Hernández Rojas, *Paradigmas en psicología de la educación*, p. 175.

¹⁷ J. Piaget, *Psicología y epistemología*, p. 10.

¹⁸ J. Piaget, *Ibíd.*, p. 12.

¹⁹ "...todo conocimiento, de la naturaleza que sea, plantea el problema de las relaciones entre el sujeto y el objeto, y este problema da lugar a múltiples soluciones, según que se atribuya este conocimiento al sujeto solamente, a una acción del objeto o a interacciones de diversas formas". J. Piaget, *Biología y conocimiento*, p. 48.

²⁰ J. Piaget, *Psicología y epistemología*, pp. 88-89.

aprehensión de lo real. No aprehendo el árbol sino la idea de árbol, adjudico a los objetos una propiedad que no poseen por sí mismos.²¹

Una vez establecida la relación sujeto/objeto, para Piaget el reto estriba en estudiar la manera como el individuo adquiere el conocimiento a partir de la experiencia, esto es, a partir de la relación del sujeto con el medio (que por otra parte, es una relación no privativa del proceso de conocer, sino la manera genérica en que el individuo se vincula con la realidad no solo en la especie humana sino en todas, como el único modo posible de supervivencia y mantenimiento de la vida). Piaget desarrolla, a partir de esta noción del conocimiento como un devenir, su teoría de las etapas de maduración cognitiva, que tanto han aportado al área de las teorías del aprendizaje, aunque el énfasis del investigador no estuviera centrado (o al menos no como principio) en su aplicación práctica, sino en explicarse cómo se forma el conocimiento desde el nacimiento. El niño es considerado por Piaget como “instrumento” para explicar los procesos del conocimiento científico: el niño le

...interesa como precursor del adulto, se estudia el pensamiento infantil y su desarrollo como medio para comprender mejor el pen-

samiento científico propio del adulto. Es por ello que, dentro de este análisis, interesan unas conductas y no otras: Piaget no quiere proporcionar una descripción exhaustiva de las conductas inteligentes propias de cada edad, sino simplemente analizar aquellas que tienen que ver y son precursoras del pensamiento científico, aquellas que proporcionan las respuestas a sus preocupaciones epistemológicas.²²

Cómo se conoce

Existen diversas condiciones en las que se lleva a cabo la investigación de Piaget sobre los procesos de conocimiento y su creación de la epistemología genética:

1. La juventud que vivía la psicología en ese momento, que no proveía las herramientas científicas para comprender los mecanismos del sujeto para aprender.
2. La consideración muy puntual de parte del científico ginebrino, según la cual la mente infantil no operaba de la misma manera que la mente adulta: “Rousseau fue el primero, en 1762 [...] que haya discutido que el niño fuese un «adulto en miniatura», como se dijo después, y que sentó, de tal manera, la hipótesis de una epigénesis de la inteligencia”.²³ Esta diferencia cualitativa en la forma de la mente adulta y la infantil

²¹ “...lo que está en el alma no es la piedra, sino la forma de ésta. [...] y el intelecto es forma de formas así como el sentido es forma de las cualidades sensibles”. Aristóteles, *Acerca del alma*, p. 107.

²² F. Villar, “El enfoque constructivista de Piaget”, p. 267.

²³ J. Piaget. *Biología y conocimiento*, p. 78.

lo llevó a preguntarse: si los mecanismos mentales son distintos, ¿cómo se llevan a cabo en la mente infantil? Y para ello, echó mano a los recursos del método experimental.

3. El interés de Piaget de desmarcarse del empirismo y el conductismo.
4. El hecho de que su escenario principal de trabajo fuera la epistemología y no la psicología.

Este contexto lo llevó a desarrollar una serie de conceptos que resultan claves en la explicación del proceso de conocimiento: la idea del ser cognitivo como poseedor de estructuras organizadas; los conceptos de asimilación, adaptación, acomodación, equilibración, esquemas de acción, que toma de la biología y que representan los fundamentos de su epistemología genética. Para explicarse la forma en que el sujeto aprende, Piaget extrapola estas nociones al terreno de lo cognitivo, y entiende el proceso de aprendizaje como un símil de estos procesos. Considera que "...las funciones más generales del organismo, organización, adaptación y asimilación, conservación y anticipación, regulación y equilibración, vuelven a encontrarse todas en el terreno cognoscitivo y desempeñan el mismo papel esencial".²⁴

Piaget hace una crítica del empirismo y su propuesta del proceso de conociemien-

to como respuesta pasiva del sujeto a un estímulo provisto por el medio. Según las explicaciones que aporta el empirismo "... los conocimientos consisten esencialmente en informaciones sacadas del medio (experiencia adquirida), en forma de copias de lo real y de respuestas figurativas o motrices a los estímulos sensoriales (esquema E→R), sin organización interna o autónoma".²⁵

Para Abate de Tadeo, en el empirismo "...el sujeto es considerado una tabula rasa y todo lo adquirimos por medio de mecanismos asociativos, por lo que el área fundamental de estudio es el aprendizaje: la estructura de la conducta, sería una copia isomórfica de las variaciones ambientales".²⁶ Sin embargo, Piaget considera que no puede haber conocimiento si no existe una estructura previa, organizada y estable, a la cual el sujeto pueda incorporar, discriminadamente, los objetos del medio. Los estímulos no son hechos puros capaces de producir aprendizaje, solo adquieren significado cuando son asimilados en algún tipo de sistema previo.²⁷

Ese sistema previo al que el sujeto incorpora los saberes que obtiene del medio lo constituyen sus estructuras. Una estructura tiene elementos y relaciones que los unen, pero dichos elementos no pueden ser definidos fuera de las relaciones en juego que comparten. Estas relaciones pueden ser

²⁴ *Ibíd.*, p. 195.

²⁵ J. Piaget, *Ibíd.*, p. 4.

²⁶ N. Abate de Tadeo, "La Psicología Cognitiva y sus aportes al proceso de aprendizaje", p. 3

²⁷ J.A. Castorina, "Los problemas de una teoría del aprendizaje", en *Piaget en la educación*, p. 62.

espacio-temporales, causales, implicadoras, etc., según las estructuras orgánicas o cognoscitivas y sobre todo, estáticas o dinámicas. Una estructura es una “forma” o sistema de relaciones.²⁸

El conocimiento no es una respuesta pasiva del sujeto a la información que el medio provee; el individuo no aprende mediante un proceso de asociación, conocer no es copiar lo real, como sostuvieron los empiristas, sino un proceso cualitativamente más complejo en el que el sujeto toma parte activa.²⁹ Conocer implica una acción que supera la simple receptividad del estímulo del medio; no hay conocimientos que no impliquen que entre en acción el proceso de asimilación a estructuras previas. Estas estructuras, mediante la vinculación con el medio pueden mantenerse inalteradas, sufrir modificaciones parciales que no implican una ruptura, o modificaciones radicales que implican una reorganización interna del sujeto.

Para Piaget, el ser humano es un organismo activo (y no simplemente reactivo) que a partir de su relación con el mundo exterior, ensaya comportamientos y construye regulaciones en función del establecimiento de un equilibrio óptimo

en los intercambios con el medio.³⁰ Piaget dice que toda experiencia es siempre asimilación a estructuras.³¹

...el conocimiento elemental nunca es resultado de una simple impresión impuesta por los objetos en los órganos sensoriales, sino que siempre se debe a una asimilación activa del sujeto que incorpora los objetos a sus esquemas sensomotores, es decir, a aquellas acciones propias que son susceptibles de reproducirse y de combinarse entre ellas. Por consiguiente, el aprendizaje en función de la experiencia no se hace a partir de presiones pasivamente sufridas por el sujeto, sino a partir de la acomodación de sus esquemas de asimilación.³²

Se desmarca del empirismo diciendo que “...el conocimiento se presenta, pues, desde un principio con la forma de una relación compleja entre el sujeto y los objetos, lo cual excluye a la vez cualquier interpretación puramente empirista o puramente apriorista del mecanismo cognoscitivo”.³³

Según Rivero,³⁴ Piaget se desmarca del innatismo cuando plantea que los esquemas y estructuras a través de las cuales el sujeto interactúa con el medio no son algo prefigurado, sino una construcción que se

²⁸ J. Piaget, *Biología y conocimiento*, p. 128.

²⁹ “Conocer no consiste, en efecto, en copiar lo real, sino en obrar sobre ello y en transformarlo (en apariencia o en realidad) a fin de comprenderlo en función de los sistemas de transformación a los que están ligadas estas acciones.” J. Piaget, *Ibíd.*, p. 7.

³⁰ C. de Hernández, “La epistemología de Piaget”, en *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, 1979, p. 148.

³¹ J. Piaget, *Psicología y epistemología*, p. 10.

³² *Ibíd.*, p. 134.

³³ *Ibíd.*, p. 135.

³⁴ M. Rivero, “Teoría genética de Piaget: constructivismo cognitivo”, p. 3.

realiza a lo largo del proceso de desarrollo. La estructura cognitiva no le es dada al sujeto, no forma parte de su bagaje innato, sino que es el resultado de un proceso de construcción ontogenético. Proceso que se lleva a cabo a través de mecanismos de asimilación y acomodación que llevan a periodos de equilibración que dan lugar a creodas, o etapas cognitivas.

Para eludir el innatismo, Piaget debe escoger entre optar por una teoría mutacionista de la evolución (neodarwinismo) o por una que implique la interacción del organismo con el medio.³⁵ Piaget opta por defender la interacción del sujeto con el objeto:

...el objeto es enriquecido por el sujeto como el medio lo es por el organismo, al mismo tiempo que el sujeto elabora sus propias estructuras operando sobre los objetos, de manera que sus interacciones excluyen a la vez, todo empirismo y todo apriorismo en beneficio de una construcción continua que lleva consigo los dos aspectos de totalidades relacionales no dissociables y de desenvolvimiento histórico. La formación de los conocimientos es, pues, la historia de una organización progresiva...³⁶

pero no explica cómo se configura, en ese proceso, la estructura inicial organizada a la cual se irán añadiendo saberes y complejidad estructural.

La explicación que da Piaget a este respecto es que "...un esquema no tiene nunca un comienzo absoluto, sino que se deriva siempre, por diferenciaciones sucesivas, de esquemas anteriores que se van remontando cada vez más, hasta llegar a los reflejos o movimientos espontáneos iniciales".³⁷ Decir que todo proceso de asimilación a través de los esquemas de acción se hace siempre mediante la referencia a estructuras anteriores implica que éstas se desarrollaron de alguna manera en el individuo, y si no se explica, remontándose a su formación original, cómo ocurrió esto, implicaría que son innatas.

Refiriéndonos a los planteamientos piagetianos de la forma como se estructurarían los primeros esquemas de acción, el científico suizo dice que

...una vez constituido el sistema nervioso, solo de manera muy general podemos considerar la reactividad (excitación-efección) como una forma de transición entre los dos tipos de asimilación fisiológica y cognoscitiva. Ya no hay más asimilación en el sentido de una simple absorción de sustancia y de energía, puesto que el estímulo no es el ingrediente, sino el *desencadenador* de la actividad interna, y que, de tal manera, es asimilado sólo como elemento funcional. [...solo] se vuelve cognoscitivo en la medida en que esta significación perceptiva se diferencia.³⁸

³⁵ J.A. Castorina, "Los problemas de una teoría del aprendizaje", *Piaget en la educación*, p. 72.

³⁶ J. Piaget, *Biología y conocimiento*, pp. 114-115.

³⁷ J. Piaget, *Ibíd.*, p. 10

³⁸ J. Piaget, *Ibíd.*, p. 201.

Hernández³⁹ abunda a favor de Piaget diciendo que “...la construcción de las estructuras cognitivas no parte de cero, sino de determinaciones biológicas que, a la vez, tienen su génesis en otras, y que ‘determinan el marco de posibilidades e imposibilidades dentro del cual habrán de construirse las estructuras lógicas’ ”.

Conceptos clave de la teoría piagetiana

No puede entenderse la fundamentación de la teoría de Piaget más que analizando algunos de los conceptos clave de su teoría del conocimiento. Estos conceptos tienen que ver con su idea básica de entender el proceso de conocimiento como una continuidad del proceso evolutivo,⁴⁰ desde los procesos más simples de todas las especies, resultando en el hombre de la complejización cada vez mayor de sus intercambios con el medio: “...la evolución de la inteligencia del niño resulta de un gradual ajuste entre el sujeto y el mundo exterior, de un proceso bidireccional de intercambio por el

que el niño construye y reconstruye estructuras intelectuales que le permiten dar cuenta, de manera cada vez más sofisticada, del mundo exterior y sus transformaciones”.⁴¹

Entre estos conceptos podemos mencionar la asimilación, adaptación, acomodación, equilibración, esquema de acción, creoda.

La asimilación

Los seres vivos son estructuras organizadas, condición sin la cual no podrían cumplir los requisitos mínimos de la conservación y reproducción que requieren para existir. El ser viviente realiza funciones de dos tipos: biológicas y cognitivas; las funciones biológicas proveen al ser del mantenimiento y la conservación de la vida; las funciones cognitivas le permiten conocer y comprender.⁴² Los mecanismos de conservación son la *asimilación* y la *adaptación*, que encontraremos tanto en las funciones biológicas como en las cognitivas: “...la primera función del conocimiento es la de ser una *asimilación*, precisamente en el sentido de una interacción entre el objeto y el sujeto, tal que haya, a la vez, acomodación lo más completa posible a los caracteres del objeto, pero incorporación igualmente esencial a estructuras anteriores...”⁴³

³⁹ C. Hernández, “La epistemología de Piaget”, p. 150.

⁴⁰ “...lo que podemos llamar aprendizaje o «memoria», desde el nivel de los protozoos, evidentemente ha de considerarse ya como un comienzo de reacciones cognoscitivas. Todos los problemas del instinto y, de manera general, todas las cuestiones abordadas por la etología en los campos de los comportamientos tanto «innatos» [...] como «adquiridos».” J. Piaget, *Biología y conocimiento*, p. 58.

⁴¹ F. Villar, “El enfoque constructivista de Piaget”, p. 269.

⁴² J. Piaget, *Biología y conocimiento*, p. 52.

⁴³ *Ibíd.*, p. 53.

Piaget define la *asimilación* como la integración de cualquier clase de realidad a una estructura.⁴⁴ Esto implica que el sujeto vive en permanente interacción con el medio, del cual incorpora elementos, tanto físicos como conceptuales.⁴⁵ La asimilación es entendida como el proceso a través del cual el sujeto dota de significación a un objeto para su aprehensión.⁴⁶ Es fundamental decir que en la asimilación hay ya una acción, aquella implicada en el proceso de significar un objeto o hecho para asimilarlo a las estructuras existentes. Dice Piaget que si hay significación, hay asimilación cognoscitiva, y si no la hay, la asimilación se asemeja más a una integración energética o fisiológica.⁴⁷ La

asimilación biológica es la simple ingestión de algo que provee el medio. La asimilación cognitiva es una incorporación funcional y no material de los objetos, en el sentido de que el sujeto los integra a esquemas de acción o de percepción y no los somete, por tanto, a transformaciones químicas.⁴⁸ La asimilación cognitiva cumple el propósito de incorporar un conocimiento a otros previos, con miras a la solución de problemas.⁴⁹

Cualquier organismo, al asimilar objetos del medio (comer, recuperar materiales para construirse un abrigo, aprender a asir, etc.) conserva su estructura y la adapta al medio que se lo procura; la inteligencia obra del mismo modo: asimila datos de la experiencia y los acomoda a las circunstancias cambiantes de la realidad concreta en la que está inscrito.⁵⁰ Esto no significa que el proceso de asimilación no implique desequilibrios, desajustes y hasta modificaciones violentas en la estructura del sujeto, pero éste está provisto para su interrelación con el medio, de las estructuras que va construyendo. Piaget ejemplifica, para justificar la ampliación en el uso del término *asimilación* desde su función

⁴⁴ Piaget citado por W. Rodríguez Arocho, en "Actualidad de las ideas pedagógicas de Jean Piaget y Lev. S. Vygotski", p. 2.

⁴⁵ Dice Marco Antonio Moreira que el sujeto "construye esquemas mentales de asimilación para abordar la realidad. Todo esquema de asimilación se construye y todo acercamiento a la realidad supone un esquema de asimilación. Cuando el organismo (la mente) asimila, incorpora la realidad a sus esquemas de acción imponiéndose al medio" (ver bibliografía). Aunque la asimilación no es un proceso automático y continuo, sino accidentado y complejo, con quiebres y ajustes.

⁴⁶ "La importancia de la noción de asimilación es doble. Por un lado, implica [...] la de significación [...] y por el otro] expresa el hecho fundamental de que todo conocimiento está ligado a una acción y de que conocer un objeto, o un acontecimiento, es utilizarlos asimilándolos a esquemas de acción." J. Piaget, *Biología y conocimiento*, p. 7.

⁴⁷ J. Piaget, *Ibíd.*, p. 203.

⁴⁸ J. Piaget, *Ibíd.*, p. 53.

⁴⁹ "El conocimiento consiste esencialmente no solo en adquirir y acumular informaciones, sino además y sobre todo (pues sin esto serían inoperantes y, por así decirlo, ciegas), en organizarlas y en regularlas mediante sistemas de autocontrol orientados hacia adaptaciones [...] hacia la solución de los problemas." J. Piaget, *Ibíd.*, p. 58.

⁵⁰ J. Piaget, *Psicología y epistemología*, p. IV.

fisiológica a la cognitiva, refiriéndose a la actividad de las aves en la construcción de un nido: "...la asimilación de los trocitos de paja a las formas de la actividad nidificadora no es, entonces, sino funcional y, en este caso, hablamos de asimilación a un esquema. Pero en los dos casos hay asimilación del medio a una forma construida por el organismo; así pues, hay asimilación en el mismo sentido general. [...] No hay nada de artificial o de metafórico en generalizar el sentido del término asimilación, aplicándolo al comportamiento".⁵¹

Rosas y Sebastián⁵² señalan que mediante la asimilación, que corresponde a la integración de los objetos a esquemas de acción, se produce una extensión del entorno y del poder de la cognición para actuar sobre dicho entorno. El dominio gradual y ampliado del entorno es, a fin de cuentas, el propósito de la acción racional. El proceso de asimilación, como se ve, parte de los más elementales intercambios sensorio-motores sujeto/objeto, y sigue un trayecto de complejización que le implica al individuo sucesivas adaptaciones a lo que va incorporando como saberes nuevos; cada nueva asimilación debe transitar por un periodo de acomodación de las características del sujeto de acuerdo a lo asimilado, hacia uno de adaptación que provea estadios de equilibrio. Estos procesos implican acciones coordinadas entre los esquemas de acción del individuo.

La acomodación y la adaptación

Como todo organismo está expuesto al medio, con el que interactúa, su estabilidad en ese proceso permanente de interacciones está definida de acuerdo con su capacidad de adaptación. La *adaptación* es la equilibración progresiva entre la *asimilación* y la *acomodación*. Se define la *adaptación* mediante la asimilación y acomodación porque sin asimilación (el sujeto debe haber incorporado a sí algún elemento externo, física o cognitivamente) no hay acomodación (ajuste del sujeto para apropiarse de lo tomado del medio, modificando o no de manera radical estructuras anteriores), pero a la vez, sin acomodación no hay asimilación. Son los dos polos opuestos de una relación funcional, que conducen a una equilibración. La *acomodación* es definida como toda modificación de los esquemas de asimilación por influencia de las situaciones exteriores (medio) a las cuales se aplican.⁵³ Por lo tanto, el proceso de asimilación-acomodación implica una relación bidireccional entre el sujeto y el medio, en la que ambos sufren modificaciones. Puede decirse que el sujeto se mantiene al mismo tiempo que cambia: "...es en cierto sentido el mismo (mantiene su organización), al mismo tiempo que es distinto".⁵⁴

⁵¹ J. Piaget, *Biología y conocimiento*, p. 164.

⁵² R. Rosas Díaz y Christian Sebastián, "Piaget, Vigotski y Maturana. Constructivismo a tres voces", p. 23.

⁵³ J. Piaget, *Biología y conocimiento*, p. 10.

⁵⁴ R. Rosas Díaz, y Christian Sebastián, "Piaget, Vigotski y Maturana. Constructivismo a tres voces", p. 22.

La *acomodación* tiene lugar cuando las características del objeto a aprehender no se ajustan a lo asimilable por las estructuras ya existentes, y el sujeto debe, entonces, hacer ajustes mediante sus esquemas de acción, para volver asimilable lo que, en primera instancia, no lo es.⁵⁵ En esa circunstancia, el organismo o desiste o se modifica. Si se modifica, se produce la acomodación, que es entonces "...una reestructuración de la estructura cognitiva (esquemas de asimilación existentes) que da como resultado nuevos esquemas de asimilación. A través de la acomodación es como se da el desarrollo cognitivo. Si el medio no presenta problemas, dificultades, la actividad de la mente es sólo de asimilación; sin embargo, frente a ellos se reestructura (acomoda) y se desarrolla.⁵⁶ En la acomodación conductual no surgen nuevos esquemas que anulen al anterior, sino que la aparición de nuevas subestructuras diferenciadas permite una flexibilización de la estructura original.⁵⁷

Esquemas de acción

Entendido el proceso de asimilación como acción específica, Piaget explica que estas acciones no ocurren al azar, sino que se repiten y se aplican de manera semejante a situaciones comparables; esto es, las acciones se enmarcan

en esquemas de acción cuya procedencia no es únicamente hereditaria, sino que puede tener un componente de este tipo, e irse elaborando de manera más compleja a partir de las mismas acciones del sujeto en su interacción con el medio.

En un esquema de acción: 1) las acciones dependen de un sistema nervioso; 2) un esquema no tiene un comienzo absoluto, siempre parte de esquemas anteriores; y 3) trae consigo siempre acciones del sujeto (organismo) que no se derivan, como tales, de las propiedades del objeto (del medio).⁵⁸ Son *esquemas de acción* los que, en una acción, son transponibles, generalizables o diferenciables de una situación a la siguiente; lo que hay de común en las diversas repeticiones o aplicaciones de la misma acción.⁵⁹

Piaget concibe el desarrollo progresivo de los esquemas de acción partiendo prácticamente de las más elementales formas de reacción, que serían las instintivas o reflejas, donde hace residir el eslabón entre lo prelógico con el inicio de las operaciones propiamente cognitivas. Los esquemas más elementales son los *esquemas reflejos* o *instintivos*; su componente hereditario es muy fuerte.⁶⁰ Son acciones efectivas o mentales que presentan una serie de regularidades y que conservan una organización interna

⁵⁵ *Ibíd.*, p. 23.

⁵⁶ *Ibíd.*, p. 22.

⁵⁷ Cita de R. Rosas Díaz, y Christian Sebastián a Vuyk (1984).

⁵⁸ J. Piaget, *Biología y conocimiento*, p. 10

⁵⁹ J. Piaget, *Ibíd.*, p. 88-89

⁶⁰ J. Piaget, *Ibíd.*, p. 9.

cada vez que aparecen.⁶¹ Piaget considera que los reflejos proporcionan al sujeto la transición entre la no significación y la significación, y por lo tanto, el paso de la asimilación puramente fisiológica a la cognoscitiva.⁶²

No es menor el papel que juegan los esquemas reflejos en la conformación de los esquemas de acción operacionales, ya que implican de igual manera, sucesivas y repetidas operaciones de asimilación de objetos con sus consecuentes procesos de acomodación, y paulatinamente permiten al sujeto realizar el tránsito hacia la asimilación cognitiva:

Si los instintos, los reflejos, los condicionamientos y los hábitos sensorio-motores traen consigo una perpetua asimilación de los objetos a sus esquemas, es evidente que éstos están continuamente obligados, a su vez, a acomodarse a las circunstancias del momento y a las particularidades de los objetos asimilados. La adaptación propia del comportamiento, ya sea hereditaria o adquirida (o, eventualmente, las dos cosas, por “asimilación genética”), constituye, pues, de nuevo, un equilibrio entre la asimilación y la acomodación.⁶³

Paulatinamente, los esquemas reflejos dejan de ser conductas automáticas o involuntarias que se producen como una reacción a un estímulo visual o auditivo,

y empiezan a engarzarse en *esquemas de acción* que permiten al sujeto resolver un problema en su interacción con el medio. Estas coordinaciones entre esquemas de acciones darán finalmente lugar a las actividades operatorias.⁶⁴ Piaget argumenta a favor de su teoría ontogenética, que el sistema nervioso por sí mismo es incapaz de producir operaciones; es la relación del sujeto con el medio lo que desencadena, primero a nivel elemental, instintivo, la formulación de esquemas de acción, y una vez desencadenado este proceso, si bien ocurre a nivel nervioso, no es ese su origen único, sino la necesidad del sujeto de asimilar lo que incorpora del exterior, de acomodarse al medio y así acceder a periodos de equilibración:

El sistema nervioso, primero, permite la construcción de esquemas de reacciones y de esquemas sensorio-motores, y aunque tienen una lógica, estos esquemas se contentan con encasillamientos, relaciones de orden y correspondencias muy indiferenciadas y globalmente elementales [...] Así pues, no será por una toma de conciencia directa de la lógica de las neuronas como se construirá la lógica, isomorfa sin embargo, de las operaciones proposicionales, sino por una serie ininterrumpida de construc-

⁶¹ M. Rivero, “Teoría genética de Piaget: constructivismo cognitivo”, p.

⁶² J. Piaget, *Ibíd.*, p. 203.

⁶³ J. Piaget, *Ibíd.*, p. 165.

⁶⁴ En los esquemas de la inteligencia, sensorio-motores y operatorios, “...su coordinación y su subordinación en estructuras de conjunto, primero más o menos estables, y después cada vez más equilibradas, se deben a una actividad asimiladora continua que culmina en una actividad propiamente operatoria”. J. Piaget, *Biología y conocimiento*, p. 217.

ciones que pueden haber sido orientadas por estructuras inherentes al funcionamiento nervioso, pero que no por ello dejan de suponer una serie de instrumentos nuevos.⁶⁵

Establece Piaget que las estructuras instintivas y las estructuras cognoscitivas no pueden ser analizadas como pertenecientes al mismo tipo de desarrollo en el sujeto y señala que las estructuras de la inteligencia no pueden ser explicadas como la simple adición de estructuras nuevas que se acumulan con las anteriores; se trata de una organización mucho más compleja en la cual cada nueva estructura implica la reelaboración de las estructuras anteriores para poder ser asimilada.⁶⁶ Se trata de un proceso abierto, continuo, en el que la adquisición de nuevas estructuras pone en marcha los procesos de asimilación y acomodación hacia la equilibración. Los esquemas *representativos* implican la adquisición del infante de la función simbólica, los esquemas de acción pueden ser interiorizados.

⁶⁵ J. Piaget, *Ibid.*, p. 205.

⁶⁶ J. Piaget, *Ibid.*, p. 209. "Si consideramos las formas superiores de las conductas adquiridas y sobre todo aquellas que comprende el vocablo de inteligentes, no nos encontramos, de ninguna manera, en presencia de desarrollos o de filiaciones simplemente lineales, sino [...] en presencia de una serie de escalones, en cada uno de los cuales el desarrollo comienza por una reconstrucción en estructuras nuevas de las estructuras ya adquiridas al nivel anterior, pero que se trata de reelaborar para poder integrarlas en esas estructuras nuevas que las enriquecerán y prolongarán."

Los esquemas de acción agrupados en totalidades reciben el nombre de *operaciones* y las totalidades en sí, son "estructuras operatorias" (concretas o formales). En determinados momentos del desarrollo, los esquemas se organizan y combinan entre sí de acuerdo con unas reglas, dando lugar a estructuras. Las estructuras cognitivas son esquemas organizados en totalidades que respetan determinadas reglas de composición y presentan una serie de propiedades no reducibles a la suma de las propiedades de los esquemas componentes.⁶⁷

Creoda

Piaget distingue tres estadios del desarrollo cognitivo, que ocurren una vez que el sujeto ha llegado a etapas de equilibración que muestran más estabilidad; las hace corresponder con los procesos de homeostasis (sincrónica) y homeorresis (diacrónica). Durante los periodos de homeostasis, el sujeto se encuentra más o menos estable, y las asimilaciones que realiza no le implican modificaciones estructurales severas; durante los periodos de homeorresis, se ve obligado a realizar modificaciones para asimilar las nuevas incorporaciones y volver al equilibrio.⁶⁸

⁶⁷ M. Rivero, p. 5.

⁶⁸ Dice Piaget que las etapas del desarrollo se manifiestan como los escalones de una equilibración progresiva, con su doble aspecto diacrónico (homeorresis) y sincrónico (homeostasis)." J. Piaget, *Biología y conocimiento*, p.76.

Piaget retoma el concepto de *creoda* de Waddington (ruta necesaria) que lo utiliza para explicar los desarrollos particulares de un órgano, por la manera como describe los procesos de equilibración. Dice Waddington que "...hay «homeorresis» si el proceso formador, desviado de su trayectoria por influencias exteriores, es llevado a volver a ella por un juego de compensaciones coercitivas; [...] todo el mecanismo depende de una red de interacciones más que de la acción de genes individuales..."⁶⁹ Piaget lleva el concepto al plano del desarrollo en general: "...la homeorresis hace posible la homeostasis al asegurar la construcción estructural de los órganos, pero la homeostasis resulta de que se pongan a funcionar estos últimos por efecto de nuevas interacciones, siendo éstas sincrónicas, y ya no diacrónicas, y desencadenadas, sobre todo, por el sistema nervioso".⁷⁰ El crecimiento intelectual, de la misma forma que el físico, tiene su ritmo y sus "creodas", que podrían ser interpretadas como los estadios de la inteligencia.

Equilibración

El concepto de equilibración es crucial en la teoría de Piaget, ya que representa la condición de conservación del sujeto. Las adaptaciones que éste realiza en sus estructuras en la interacción con el medio, le

permiten trascender los periodos de inestabilidad y volver al equilibrio. No se trata de un proceso secundario, sino primordial para su subsistencia. Dice Piaget que

Tres factores [son] necesarios al conjunto del sistema: la programación hereditaria, que regula el detalle de las estructuras; el medio, que entra en interacciones con ellas durante el transcurso del desarrollo ontogenético y reacciona, así, a las regulaciones del genoma, y la equilibración o autorregulación, que domina el funcionamiento, prosigue de una generación a la siguiente y coordina los dos factores anteriores.⁷¹

Precisamente porque los seres vivientes no son estructuras estáticas e inmutables, con una organización ya dada, sino que se mueven en un continuo de disrupciones, el organismo está expuesto a esas variaciones, que compensa mediante su autorregulación para volver al equilibrio: "El organismo adulto se halla en equilibrio relativo, mas este equilibrio es resultado de regulaciones que constantemente se están efectuando y estas regulaciones no difieren fundamentalmente, en su naturaleza funcional (e independientemente del contenido de las acciones físico-químicas que coordinan), de las que presiden todo desarrollo".⁷² La equilibración es autorregulación, y Piaget dice que la vida es, esencialmente, autorregulación.⁷³

⁶⁹ J. Piaget, *Ibíd.*, p. 19.

⁷⁰ J. Piaget, *Ibíd.*, p. 24.

⁷¹ J. Piaget, *Ibíd.*, p. 105.

⁷² J. Piaget, *Ibíd.*, p. 124.

⁷³ J. Piaget, *Ibíd.*, p. 25.

Estadios de desarrollo

Piaget distingue tres periodos de la inteligencia operatoria: a) Sensorio-motor, que va del nacimiento a los 18 o 24 meses (de esquemas sensorio-motores a actos de inteligencia práctica); b) Inicia con la aparición de la función semiótica y una fase preparatoria de representación preoperatoria y las operaciones concretas; dura hasta los 7 u 8 años; c) Periodo que inicia a los 11-12 años, operaciones proposicionales.⁷⁴ En la segunda etapa se encuentra subsumida en esta descripción de Piaget⁷⁵ la fase concreta, que iría de los 7 a los 12 años, cuando comienza la fase operatoria. Sin embargo, existen ciertas condiciones que deben cumplirse para que el sujeto transite de un estadio de desarrollo al siguiente. Estas son: 1) Que la sucesión de conductas sea constante, independientemente de las aceleraciones o los retardos que puedan modificar las edades cronológicas medias en función de la experiencia adquirida, del medio social, y de las aptitudes individuales; 2) Que cada estadio se defina no por una propiedad simplemente dominante, sino por una estructura de conjunto que caracterice a todas las conductas nuevas propias de ese estadio; y 3) Que estas estructuras presenten un proceso de integración tal que cada una sea preparada por la precedente y sea integrada en la siguiente.

⁷⁴ J. Piaget, *Ibíd.*, p. 18.

⁷⁵ La referida en su libro *Biología y conocimiento*, p. 18.

Los estadios de desarrollo son uno de los temas más controvertidos de la teoría de Piaget, pero esto se ha debido en muchos casos a la lectura literal que se hizo de la obra del investigador suizo, y por el traslado de sus investigaciones de enfoque epistemológico al terreno de la psicología aplicada. Sin embargo también se argumenta que las teorías de Piaget del desarrollo genético de la inteligencia son las que más aportaciones han hecho a este terreno y que no pueden ser suplidas mientras no se genere una teoría que responda con más solidez a los problemas que la psicología del aprendizaje plantea.

Conclusiones

Existe una congruencia investigativa en la obra de Jean Piaget, si consideramos que desde el inicio de su trabajo se propuso dejar sentado cómo se produce el conocimiento, y cómo se avanza de un conocimiento a otro de más validez; la suma de su obra respondió, dentro de sus propios límites, a lo que se planteó. Su formación académica lo facultó para echar mano de cuanto fuera necesario para documentar lo que le interesaba; sus afanes eminentemente epistemológicos lo llevaron a trabajar desde la propia epistemología, pero también acudiendo a sus conocimientos como biólogo, y el trabajo que desarrolló desde el terreno de la psicología, pasando por algunos repasos históricos para entender el tránsito por determinadas maneras de concebir el conocimiento.

Un repaso somero a la cronología de su obra nos muestra que sus primeros trabajos corresponden a los hallazgos que va registrando de las formas de configuración del conocimiento en el niño: 1923.—*El lenguaje y el pensamiento en el niño*; 1924.—*El juicio y el razonamiento en el niño*; 1926.—*La representación del mundo en el niño*; 1927.—*La causalidad física en el niño*, etc.; en 1950 da a conocer su *Introducción a la epistemología genética*; en 1956 participa en la redacción de los *Estudios de epistemología genética*, y es hasta 1967 cuando publica *Biología y conocimiento*, obra en la que detalla su concepción biologicista del proceso del conocer, y en la que se describen los procesos principales de la asimilación, acomodación, equilibración, etc.

Esto no puede significar más que Piaget suscribe, después de estar analizando por 40 años los procesos mentales del niño, y una vez definidos sus planteamientos fundamentales en torno a la epistemología, los fundamentos biológicos que lo llevan a equiparar los procesos de los seres vivientes en general, con los procesos cognitivos específicos del ser humano. Piaget concluye, después de su largo periplo investigativo, que su explicación biologicista del proceso de conocimiento le ha resultado la más válida científicamente. El proceder epistemológico del investigador tiene sentido pues no toma como punto de partida sus conocimientos biológicos sino que se propone, utilizando la psicología como ciencia puente, averiguar la forma como el sujeto conoce, y es a partir de todo su trabajo experimental como llega a la conclu-

sión de que las explicaciones biológicas en torno a los procesos ontogenéticos son las que resuelven a cabalidad la formación de la inteligencia en los seres humanos.

Como dice Covarrubias:

“El sujeto teorizante no debe pensar al objeto como saber dado sino como ámbito investigativo cognoscible”. Si la figura de pensamiento es tomada como saber del objeto, la acción investigativa será orientada circunstancialmente a la localización e incorporación de datos que validen la idea previamente existente de las formas y contenidos del objeto, por lo que el supuesto conocimiento construido no es más que la validación de la idea preestablecida a la acción cognitiva, presentada como conocimiento construido con rigurosidad. Así, se valida lo supuesto pero no se construye conocimiento.⁷⁶

Piaget trabajó construyendo primero su objeto de investigación: a través de qué proceso se genera el conocimiento, y solo después es capaz de condensar el resultado de sus investigaciones postulando el origen biológico de los procesos asociados a la adquisición de conocimiento: asimilación, adaptación, equilibración, autorregulación, esquemas de acción, etc.

Él mismo lo declara, en el Apéndice de la obra de Vygotsky: “...todo lo que he escrito (después de mis primeros libros) sobre el ‘nacimiento de la inteligencia’ en el nivel sensorio-motor y acerca del desa-

⁷⁶ F. Covarrubias Villa, *Las herramientas de la razón*, p. 175.

rollo de las operaciones lógico-matemáticas aparte de la acción, me ha permitido ubicar el comienzo del pensamiento en el contexto de la adaptación, en un sentido cada vez más biológico”.⁷⁷

Por lo que se refiere a la ruta de Piaget en su explicación de los procesos de génesis del conocimiento, podría decirse que parte de la base estrictamente biológica, ontogenética para entender que el sujeto inicia su vinculación con el medio a partir de sus impulsos sensorio-motrices, esquemas reflejos, que se convierten luego en voluntarios esquemas de acción, esquemas representativos, operaciones concretas y operaciones formales. Un concepto clave es el de esquema, que representa una acción organizada, y que remite por lo tanto a una estructura:

Para Piaget el esquema es [...] la unidad funcional que hace posibles los intercambios entre el sujeto y el objeto gracias a los mecanismos de asimilación y acomodación [...] a medida que los intercambios sujeto/objeto devienen más complejos y elaborados, los esquemas, reflejos en el momento del nacimiento y convertidos en esquemas de acción durante los primeros meses de la vida del bebé, se transforman a continuación en esquemas representativos, después en operaciones concretas y finalmente en operaciones formales.⁷⁸

Diversas críticas se han hecho a la obra piagetiana, algunas vinculadas más que con la obra misma, a temas que él no se propuso estudiar de forma específica, como lo que se refiere a los alcances de la epistemología genética entendida como una guía para la formulación de programas educativos centrados en las edades cognitivas del niño, pero hay algunos aspectos de los que bien puede hacerse un apunte. Uno de ellos es la poca importancia que Piaget concede a la influencia del medio sobre el sujeto como elemento estructurante; este será uno de los temas que despiertan observaciones críticas como las del mismo Vygotsky, quien influido a su vez por el marxismo y el contexto soviético en el que desarrolla su obra, puso especial relevancia en los aspectos socioculturales y la formación del conocimiento.

Vygotsky objeta que en la teoría piagetiana el niño parezca ser impermeable a la experiencia. Que su estudio de las etapas del desarrollo tal como son planteadas, solo aplica a las condiciones en que estudió estos procesos. Para él, el medio sociocultural es determinante de la forma como el individuo se adapta a la realidad, y no sólo los procesos biológicos.⁷⁹ En la teoría de Piaget, según Vygotsky, “...se podría deducir que un factor tan importante en la socialización del pensamiento infantil, como es el aprendizaje escolar, no está relacionado con el proceso evolutivo in-

⁷⁷ J. Piaget, “Apéndice” en L. Vygotsky, *Pensamiento y lenguaje*, p. 178.

⁷⁸ C. Coll, “La teoría genética y los procesos de construcción del conocimiento en el aula”, en *Piaget en la educación*, p. 23.

⁷⁹ L. Vygotsky, *Pensamiento y lenguaje*, pp. 39-40.

terno”.⁸⁰ Como el foco en Piaget está en el sujeto cognoscente, eso lo lleva a reducir notoriamente la influencia de los otros sujetos cognoscentes y sus ideas en la estructuración de la mente del primero. Según Wertsch:

Los procesos sociales son simplemente transferidos desde el plano interpsicológico, externo, al plano intrapsicológico, interno,” lo que se asemeja bastante a ciertas interpretaciones conductistas, ya que responde al postulado de que “las estructuras de la actividad externa e interna son idénticas.”⁸¹

Piaget termina por convertir la influencia de los “otros” en el sujeto, en la influencia de un “objeto” más al que el sujeto debe acomodarse mediante la asimilación y adaptación; llevada al extremo, su interpretación del proceso cognitivo (como uno más de los que caracterizan a los seres vivientes en su afán de supervivencia y adaptación al medio como estructuras organizadas) convierte el proceso de conocer en uno en el que cada sujeto se enfrenta por sí solo al mundo: “...para Piaget la construcción del conocimiento es una «tarea solitaria»...”⁸²

Dice Coll que Piaget no atiende al carácter estructurante de los factores socia-

les de la relación del sujeto con los otros (los otros entendidos como sujetos formadores y a la vez cognoscentes y no como meros objetos de aprehensión): “...los factores sociales no son para él, en ningún caso, mecanismos formadores o estructurantes”.⁸³ El innatismo de las estructuras organizadas como prefiguradoras de las operaciones lógico-matemáticas, la falta de atención a los factores socioculturales como estructurantes del pensamiento, y la poca aplicabilidad de sus estadios del desarrollo al estudio y programas de aprendizaje, son tres cuestionamientos que se hacen a la obra de Piaget, entre otros.

El autor se defiende, argumentando:

Todavía hoy se me atribuye el interpretar el desarrollo espontáneo como tendiendo por sí mismo hacia las estructuras lógico-matemáticas del adulto ¡como un ideal predeterminado! [...] Yo no creo, como parece hacerlo Vygotsky, que los nuevos conceptos, aun en el nivel escolar, se adquieren siempre a través de la intervención didáctica del adulto. Esto puede ocurrir, pero existe una forma de instrucción mucho más productiva, la de la llamada “escuela activa”, que intenta crear situaciones que aunque no son “espontáneas” en sí mismas, incitan a una elaboración espontánea por parte del niño, si se les maneja de forma que despierten su interés y presenten el problema de un modo tal que corresponda a las estructuras que ya ha formado él mismo.⁸⁴

⁸⁰ L. Vygotsky, *Ibíd.*, p. 106.

⁸¹ J.V. Wertsch, citado por C. Coll en “La teoría genética y el conocimiento en el aula”, *Piaget en la educación*, p. 33.

⁸² C. Coll, “La teoría genética y los procesos de construcción del conocimiento en el aula”, en *Piaget en la educación*, p. 27.

⁸³ Id.

⁸⁴ J. Piaget, “Apéndice” en Vygotsky, L., *Pensamiento y lenguaje*, p. 188.

Y también:

Todo el pensamiento lógico es socializado puesto que implica la posibilidad de comunicación entre los individuos. Pero tal cambio interpersonal se lleva a cabo a través de correspondencias, reuniones, intersecciones y reciprocidades, es decir a través de operaciones. [...] Las acciones ya sean individuales o interpersonales, están en esencia coordina-

das y organizadas por estructuras operacionales [sic] construidas espontáneamente en el curso del desarrollo intelectual.⁸⁵

O sea, algo así como: y sin embargo, se mueve.

⁸⁵ *Ibíd.*, p. 191.

BIBLIOGRAFÍA

- Abate de Tadeo, Nora. "La Psicología Cognitiva y sus aportes al proceso de aprendizaje" [Consultado el 15 de enero de 2014] Disponible en la dirección: http://www.paginaspersonales.unam.mx/files/574/psicologia_cognitiva.pdf
- Aristóteles, *Del alma*. [Fecha de consulta: 1 de febrero de 2013.] Disponible en la dirección: [http://librosgratis.liblit.com/index.php?subdir=A%2FArist%F3teles%20\(384-322\)&sortby=name](http://librosgratis.liblit.com/index.php?subdir=A%2FArist%F3teles%20(384-322)&sortby=name)
- Castorina, José A. *et al. Piaget en la educación*, Paidós Educador: México; 2006, 211 pp.
- Covarrubias Villa, Francisco. *Las herramientas de la razón*. Universidad Pedagógica Nacional: México, 1995, 277 p.
- Darós, William R. "La construcción de los conocimientos en los niños según el empirismo de John Locke" en *Invenio*, Universidad del Centro Latino Americano. Rosario, Argentina; Año 2000, dic, año/vol. 3, núm. 4-5, pp. 57-76. [Consultado el 19 de enero de 2014] Disponible en la dirección: <http://www.redalyc.org/pdf/877/87730503.pdf>
- Delval, Juan. "¿Cómo se construye el conocimiento?" [Consultado el 13 de enero de 2014] Disponible en: http://antoniopantoja.wanadooasdl.net/recursos/varios/cons_cono.pdf
- De Hernández, Carmen. "La epistemología de Piaget", en *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, Costa Rica; Año 1979, XVII (46), pp. 147-159. [Consultado el 10 de enero de 2014] Disponible en la dirección: <http://inif.ucr.ac.cr/recursos/docs/Revista%20de%20Filosof%C3%ADa%20UCR/Vol.%20XVII/No.%2046/La%20epistemologia%20de%20Piaget.pdf>
- Hernández Rojas, Gerardo. *Paradigmas en psicología de la educación*, Paidós Educador: México; 2012, 266 pp.
- Koyré, Alexander. *Estudios galileanos*, Siglo XXI: México; 1998, 332 pp.
- Moreira, Marco Antonio. "Aprendizaje significativo: un concepto subyacente." Brasil. [Consultado el 14 de enero de 2014] Disponible en <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigsubesp.pdf>
- Piaget, Jean. *Biología y conocimiento*, Siglo XXI: México; 2008. 338 pp.
- Piaget, Jean. *Psicología y epistemología*, Planeta-Agostini: Barcelona; 1985, 189 pp.
- Rivero, Magda. "Teoría genética de Piaget. Constructivismo cognitivo". [Consultado el 13 de enero de 2014] Disponible en la dirección: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/32321/6/Teoria%20de%20Jean%20Piaget.pdf>

- Rodríguez Arocho, Wanda C. "Actualidad de las ideas pedagógicas de Jean Piaget y Lev. S. Vygotski". Buenos Aires, Argentina, 8 pp. [Consultado el 12 de enero de 2014] Disponible en la dirección: <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/salud/dircap/mat/matbiblio/rodriguez.pdf>
- Rosas Díaz, Ricardo y Christian Sebastián. *Piaget, Vigotski y Maturana. Constructivismo a tres voces*. Aique Grupo Editor, Argentina; Año 2008, 120 pp. [Consultado el 20 de enero de 2014] Disponible en la dirección: http://docencia.uagro.mx/sites/default/files/Piaget%20Vigotski%20Y%20Maturana%20-%20Constructivismo%20A%20Tres%20Voces_8.pdf
- Villar, Feliciano. "El enfoque constructivista de Piaget", pp. 262-305. [Consultado el 9 de enero de 2014], disponible en la dirección: <https://www.google.com.mx/#q=el+enfoque+constructivista+de+piaget>
- Vygotsky, Lev S. *Pensamiento y lenguaje*, Quinto Sol: México; 2012, 191 pp.

EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO DE JOSÉ VASCONCELOS¹

ENRIQUE MORENO Y DE LOS ARCOS

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS UNAM

LA UNIVERSIDAD DE MÉXICO, que ha sido Real, Real y Pontificia, Nacional y Pontificia, Nacional a secas y ahora es Nacional Autónoma, cuenta con una abundante legislación en materia de los más diversos tópicos de la vida universitaria.

Dos reglamentos, de los muchos que tiene, llaman poderosamente la atención. El primero es el “Reglamento de la toga universitaria” en el cual se establece quiénes tienen derecho a usarla, las piezas de que se compone, el material del cual deberá estar hecha, los colores de las cintas de la muceta, la borla y el botón del birrete dependiendo de cada Facultad. Se indica, también, en qué solemnidades el uso de la toga será obligatorio, para quienes tienen el derecho a usarla.

Aunque no con excesiva frecuencia la toga es usada en ciertas ceremonias y anualmente se celebra en una en la que el Rector coloca el birrete a quienes ese año han obtenido el doctorado. Vista esta tradición, inevitablemente recordamos la esencia medieval de las universidades –colonial, además, en nuestro caso– herencia que, afortunadamente, preservamos. (Dicho sea de paso, la Universidad de México cumplió el 21 de septiembre del año pasado cuatrocientos cincuenta años de haber sido fundada.)

El otro reglamento notable es el “Reglamento del Escudo y Lema de la Universidad Nacional Autónoma de México”. En él se establece cuáles son los elementos que componen la imagen: un mapa de América Latina circundando por el lema “Por mi raza hablará el espíritu” y custodiado por un cóndor y un águila, en la parte superior del cóndor y del águila una banda con la frase “Universidad Nacional Autónoma de México” y al pie del emblema cuatro volcanes sobre unas pencas de nopal. (El nopal azteca, decía Vasconcelos.)

¹ Como se infiere por algunas referencias, este escrito data del año 2001, cuando fue presentado como conferencia en una jornada cultural de la Escuela Normal Superior “Profesor Moisés Sáenz Garza”, y se mantuvo inédito.

Aquí encontramos otra de las singularidades de nuestra institución. Se trata, en el fondo de la imagen de una toma de posición derivada del pensamiento de un efímero rector de la Universidad y un poco menos efímero secretario fundador de la Secretaría de Educación Pública en 1921. La vocación latinoamericanista de José Vasconcelos hace que se escoja al águila como representativa de la región septentrional de América Latina y al cóndor para simbolizar la América meridional. Unen a América Latina, también, los volcanes, y la vegetación es típicamente mexicana. La propuesta del nuevo escudo fue presentada por el rector Vasconcelos al Consejo de Educación el 27 de abril de 1921, y fue aprobada por unanimidad. Poco tiempo después, el 2 de octubre de ese mismo año, nuestro personaje asumiría la titularidad de la Secretaría de Educación Pública.

La Universidad actual ha querido conservar ese escudo. El Consejo Universitario así lo aprobó en su sesión del 9 de enero de 1979. La impronta de Vasconcelos permanece y se une como nueva tradición a la anterior: en ceremonias solemnes a las que acude el rector, incluso en la sede del Consejo Universitario, cuelgan a la izquierda el escudo de la Real y Pontificia Universidad de México, y a la derecha, vistos de frente, el de la Universidad Nacional Autónoma de México.

De la huella, profunda, que dejó Vasconcelos en la educación nacional no hablaré. Hizo mucho por dos causas: la primera, por su personalidad, talento y entrega, la segunda porque en esa época todo

estaba por hacerse, sobre todo en materia de educación popular. Es mi interés, en cambio, hacer algunos apuntes en torno al pensamiento pedagógico vasconceliano, a su teoría de la educación.

Recién ingresado a la Secretaría pronunció en Mérida un discurso en el que dijo: “Yo no sé pedagogía pero ni quiero, ni tampoco me importa saber pedagogía”.² Esta desafortunada declaración molestó profundamente a los profesores normalistas porque sirvió

...a manera de santo y seña, para poner en ejercicio el servilismo de una cabaña de borricos y una jauría de canes que se creyeron autorizados para lanzar una serie de rebuznos, relinchos y ladridos contra los profesores normalistas, a quienes había que injuriar, aunque solo fuera para halagar a Vasconcelos. Así, pues, el propio Vasconcelos y con sus mismas palabras puso en claro su falta absoluta de criterio pedagógico, lo que bien demostrado quedo con los graves errores en que incidió.³

Expresa esto el profesor Gildardo F. Avilés en un libro que publicó sin editorial en 1957, que se intitula *Cómo el Estado embrutece a los niños. Desaciertos y miserias corrompentes de la educación oficial*. Por el título solamente podemos darnos cuenta de la tendencia a la exageración del profesor Avilés, pero la desafortunada declara-

² Gildardo F. Avilés. *Cómo el Estado embrutece a los niños. Desaciertos y miserias corrompentes (sic) de la educación oficial*. México, s. e., 1951, p. 19.

³ *Ídem*.

ción de Vasconcelos, si era verdad en aquella época, quedo contradicha por el propio Vasconcelos al publicar en 1935 *De Robinson a Odiseo. Pedagogía estructuralista*.

El conocimiento que muestra Vasconcelos de las corrientes pedagógicas, o lo tenía cuando era secretario y lo negaba, o bien lo adquirió en los años subsiguientes. En su libro modifica su anterior aserto. En él señala: “Sin vocación alguna pedagógica, sin práctica del magisterio, publico este libro únicamente para explicar cómo procedió un filósofo cuando el destino le llevó a la tarea de educar un pueblo”.⁴

Inicia su exposición con el examen de algunas doctrinas pedagógicas contemporáneas y señala, en primer lugar, el “peligro Dewey”. Considera de gran gravedad la influencia del estadounidense: “Pero la importación del sistema Dewey entre nosotros es un caso aberrante, de consecuencias más graves que el reparto de opio y de alcohol practicado con otros coloniales”.⁵ La escuela Dewey, señala: “responde a una situación especial y se aplica en los Estados Unidos a cierto sector de la población, y sería suicida en pueblos como los nuestros, que ambicionan una autonomía fundada en su cultura”.⁶

Hace también la crítica a lo que llama “moda Decroly”, a quien acusa de dar nombres nuevos para cosas viejas. El activismo de Dewey, que nos llegó como escuela activa, es absolutamente desechado:

Contra lo que piensa Dewey, la escuela que escucha se convierte en tal instante en escuela activísima, porque pensar es verbo, es decir, acción y a menudo más intensa y vivaz que la acción de la mano. Para pensar y para imaginar, funciones superiores al simple hacer, resulta indispensable estar sentado. Y la escuela sin bancos, en que cada cual estuviese de pie, fatalmente deriva hacia el campo de maniobras y al cuartel o hacia el taller o las labores agrícolas, es decir, a todo lo contrario de la escuela, que para pensar y estudiar problemas requiere bancos y aun mesa-bancos.⁷

Peor que a Dewey le va a Rousseau:

La literatura seudofilosófica de Rousseau contagia a los impreparados y los arrastra por el camino fácil de la improvisación. Sus remordimientos de padre que abandona a sus hijos a la inclusa desarrollaron en Rousseau la preocupación pedagógica, pero es claro que desviada y encaminada a buscar justificaciones de su propia aberración. Lo curioso es que durante tantos años lo haya tomado en serio la pedagogía. El resultado es que la ha desgraciado.⁸

⁴ José Vasconcelos. *De Robinson a Odiseo. Pedagogía estructuralista*. En: *Obras completas*. 4 vols. México, Libreros Mexicanos Unidos, 1957-1961. (Colección Laurel) vol. II, p. 1496.

⁵ *Ibidem*, pp. 1507-08.

⁶ *Ibidem*, p. 1515.

⁷ *Ibidem*, p. 1712.

⁸ *Ibidem*, p. 1523.

En el fondo la preocupación vasconceliana es enfrentar al sajonismo, el latinismo, a Robinson y a Odiseo:

... digamos que la educación de tipo sajonizante que nos ha estado llegando de los Estados Unidos a través de los libros de Marden y de Samuel Smiles, y más recientemente en el activismo de Dewey, puede ser simbolizada en el ingenio del Robinson de la isla desierta. Frente a su tarea, el discípulo de la escuela activista se complace imaginando que todo el saber nace de la inventiva. Supuesto candoroso, y también infecundo e injustificado. Pues el Robinson de la novela construía sus propios útiles obligado por las circunstancias y excusado por ellas de todo intento de perfección. En tanto que el Robinsón escolar está entregado, sin saberlo, a un juego pedagógico, siempre deficiente como trabajo eficaz y nunca suficiente como recreo de la imaginación.⁹

Es nuestra herencia española la clave de nuestra posible salvación. La escuela debe crear un Odiseo universal:

En la escuela reinaba ya Ulises, que, según la ocasión, construía también su propio barco, pero en la mesa del banquete fascinaba por la claridad y la emoción de sus discursos. La herencia ilustre que nos viene de España está identificada con el tipo Ulises, que acepta las faenas del mundo, pero las ennoblece con la elocuencia... Superioridad apreciable es ya pertenecer a una cultura que ayer avanzó hasta Odiseo. Por eso no

solo el honor, sino también la conveniencia, nos está aconsejando un retorno a las disciplinas de la totalidad, un viaje espiritual de regreso a nuestros lares. Desde Robinsón hasta el Odiseo de un mundo futuro, liberado, regenerado, mejorado.

Inseparable de la buena escuela es el momento de ocio de las manos, el momento en que nada se hace porque se acaba de escuchar por los labios del maestro o la maestra el canto de sirena de la sabiduría y el alma se solaza en la anchura cabal del universo.¹⁰

A lo largo de un extenso y detallado escrito, Vasconcelos muestra que ha leído a importantes autores pedagógicos: Herbart, Pestalozzi, Natorp, Spranger, Dilthey, por no mencionar a Platón. De gran importancia para quienes nos ocupamos de esta disciplina es que nuestro autor seleccionó el clásico término pedagogía para intitular su libro y no optó por la vertiente anglosajona.

Al igual que los filósofos pedagogos alemanes, que plantean una concepción del hombre y las metas que debe alcanzar, Vasconcelos cree con Dilthey que la culminación de un sistema de filosofía se da en una pedagogía: "Toda pedagogía, según se sabe, es la puesta en acción de alguna metafísica".¹¹

En realidad, de Dilthey obtuvo Vasconcelos algo más que inspiración. De acuerdo con Luzuriaga, Dilthey es el filósofo que plantea la más alta relación

⁹ *Ibidem*, p. 1527.

¹⁰ *Ibidem*, pp. 1528-29.

¹¹ *Ibidem*, p. 1505.

entre filosofía y pedagogía: “La última palabra del filósofo, dice, es la pedagogía, pues todo especular se realiza por el obrar... La flor y el fin de toda verdadera filosofía es la pedagogía en su más amplio sentido, como teoría de la formación del hombre”.¹²

La idea de utilizar el personaje de Robinson Crusoe para personificar el utilitarismo como fin de la educación anglosajona procede originariamente de Dilthey. Cuando este autor analiza el último fin de la educación critica a los ingleses, particularmente representados por Spencer y Bain:

El camino menos feliz lo han seguido los ingleses. Estos determinan el fin de la educación por un objetivo de la vida que ningún partido filosófico puede negar. Tal es el objetivo más íntimo de nuestras actuaciones, el utilitario, al cual constituyen en principio. Como si el suprimir los fines superiores por la negación problemática no decidiera sobre la estructura de la teoría media pedagógica, tanto como puede hacerlo la posición problemática de objetivos. Sólo aquí alcanza esta ciencia pedagógica de validez general la fórmula por la cual actúa sobre la generación presente, como en otro tiempo la de Kant sobre la edad de oro de la reforma pedagógica. Pues partiendo del principio utilitario puede ser sin

duda medido de modo intelectualmente seguro el valor de las materias de enseñanza. El modelo de tal degeneración se encuentra en Herbert Spencer. Platón ha presentado una vez, con un cómico grotesco, la multiplicidad utilitaria de la cultura personal tal como era el ideal de Hippias, haciendo que sus elevadas actuaciones artísticas llegaran hasta la confección de sus vestidos y zapatos. Este es el ideal, tomado en serio filisteamente, de la pedagogía spenceriana. Su alumno es como un moderno Robinson en medio de la sociedad. Tiene que aprender fisiología, como lo más importante para él a fin de cuidar de su salud igual que un curandero, y economía política para colocar racionalmente su capital; no se acaba de comprender por qué este fatigado Robinson no tiene que aprender también a guisar en el desierto de la sociedad. Esta es la interior consecuencia última de tal atomismo utilitario.¹³

La originalidad de Vasconcelos, entonces, radicaría en la contraposición de Odiseo al Robinsón anglosajón. Es la cuestión de los fines de la pedagogía estructuralista de Vasconcelos lo que convirtió su teoría en tópico discutido y, para nuestros días, prácticamente olvidado o relegado.

Crítica a los participantes de nuestra disciplina por la falta de atención a los fines: “Si a menudo hoy se desdén al pedagogo es porque se le ha visto entretenido en el método y olvidado de la meta”.¹⁴ No se ocupa, sin embargo, de formular un sistema razonado que permita acceder

¹² Wilhelm Dilthey. *Fundamentos de un sistema de pedagogía*. 6ª ed. Trad. de Lorenzo Luzuriaga. Buenos Aires, Losada, 1965 (Biblioteca del Maestro). *Apud* Lorenzo Luzuriaga. *Pedagogía*. 10ª ed. Buenos Aires, Losada, 1971 (Biblioteca Pedagógica), p. 23.

¹³ Dilthey, *op. cit.*, pp. 23-25.

¹⁴ J. Vasconcelos, *op. cit.*, 1718.

a los fines últimos de la educación. Los asume de la religión sin mayores cuestionamientos: “Pero el modelo supremo de pedagogía está en las parábolas del evangelio”.¹⁵ Y en otra ocasión: “Concebimos la pedagogía como experiencia que acompaña la conciencia desde el juego infantil, a través de la prueba y el drama, hasta el goce de la iluminación, la Revelación y la Gracia”.¹⁶

Como es natural, un país que asumió el laicismo en la educación poca atención podía prestar al planteamiento vasconceliano. De cualquier forma, aunque no se comparta la visión religiosa, los planteamientos vasconcelianos son muy rescatables, particularmente en esta época. La globalización es un peligro ya no latente sino presente. Nuestra identidad cultural puede desmoronarse.

Entre las voces de alarma que ahora se dan destaca la de Miguel León-Portilla: “Frente a la globalización que nos amenaza y nos quiere clonar, están los grandes baluartes de la identidad cultural: los pueblos indígenas”.¹⁷

Lo alarmante es el modelo de esta clonación. Es precisamente aquel al que Vasconcelos se oponía. El gran imperio estadounidense nos impone sus formas de vida y patrones culturales y entre éstos la alta cultura no juega ningún papel importante. El ahora presidente de los Estados

Unidos puede ser un ejemplo del nivel al que nos quiere llevar. Bush ha confesado no haber leído un solo libro desde que estudió en la universidad y los analistas han hecho ya un registro completo de los deslices verbales del presidente que son llamados “bushismos”:

- Quiero reducir nuestra capacidad nuclear a un nivel “conmiserable” con el mantenimiento de la paz.
- En las familias es donde hallamos esperanza, ¡es ahí donde las alas toman sueño!
- Tenemos que elevar la edad en la que los jovencitos puedan comprar armas de fuego.
- Creo que si uno sabe lo que cree, se facilita dar respuestas a las preguntas... No, no puedo responder su pregunta (a un reportero).
- Uno de los comunes denominadores que he encontrado es que las expectativas crecen más allá de lo esperado.
- Más y más de nuestras importaciones provienen del extranjero.¹⁸

Se percibe aquí el verdadero problema: se nos quiere clonar pero a la baja. Es claro que tenemos que retomar a Vasconcelos como guía importante para diseñar el futuro de nuestra educación.

¹⁵ Ídem.

¹⁶ *Ibidem*, p. 1719.

¹⁷ *Excélsior*, México, 8 de abril de 2000.

¹⁸ Mario Méndez Acosta. “Candidato dislállico. Los problemas de Bush”. *Excélsior*. México, 4 de noviembre de 2000.

EL APRENDIZAJE

ISAÍAS HERRERA TORRES

La naturaleza ha puesto en nuestras mentes
un insaciable deseo de ver la verdad.

MARCO TULIO CICERÓN

NO HAY DEFINICIÓN DE APRENDIZAJE que reúna las condiciones o elementos suficientes para dejar satisfechos a los teóricos de la investigación y a los profesionales de la educación, porque hay tantas y tan variadas explicaciones sobre aprendizaje que la abundancia repercute en discrepancias, desvíos, desacuerdos o falta de consenso sobre la naturaleza exacta del aprendizaje, aunque no deja de haber puntos en común, semejanzas, complementos y aproximaciones que dificultan tener una idea concreta, clara y única del concepto.

El aprendizaje es un rasgo distintivo del ser humano, es el resultado de la interacción de las personas con: procesos de instrucción, de imitación, de estudio, de las acciones ejecutadas, de la observación, de la experiencia, del razonamiento, de la culturización y enculturación, etc. La mayoría del tiempo, el aprendizaje lo relacionamos con los procesos formativos desarrollados en la escuela, con el desarrollo laboral o personal, por lo que se ha convertido en un aspecto muy importante en la vida del ser humano.

La Real Academia Española de la Lengua tiene como definición de aprendizaje la “acción y efecto de aprender algún arte, oficio u otra cosa”, y aprender lo define como adquirir un conocimiento de algo por medio del estudio o de la experiencia. Esta definición de tipo general pudiera englobar lo que entendemos por aprendizaje, sin embargo, cuando revisamos la gama de tipos, modelos, teorías o estilos de aprendizaje existentes nos damos cuenta que comprender todo lo relacionado con el aprendizaje resulta una labor complicada y compleja que va más allá de esta definición.

Para Shuell (1986: 412), el aprendizaje puede definirse como “un cambio perdurable de la conducta o en la capacidad de conducirse de manera diferente como resultado de la práctica o de otras formas de experiencia”. Por algún tiempo, el consenso de los académicos se orientaba en esos términos descritos por Shell, hoy la variedad de opiniones señalan que la conducta no es lo único circunscrito al aprendizaje, pues las

discusiones se centran en otros aspectos tales como: la maduración física y psicológica, capacidad de adaptación, forma de ser y convivir, tipo de argumentación que emplea, facultad interpretativa, actitudes y valores ante la vida, herramientas tecnológicas que usa, etc.

Woolfolk (2006: 198) expresa que para que se considere aprendizaje, un cambio debe ocurrir por la interacción de la persona con su entorno, e influye en el conocimiento o en la conducta del individuo. Sin embargo, al momento de circunscribir el cambio al área específica, las discusiones más relevantes se centran en aspectos relacionadas con el proceso de aprendizaje en: lo fisiológico, lo cognitivo, lo lingüístico, lo social, lo cultural o lo científico-tecnológico; esto nos hace pensar que la interacción con el entorno es muy importante para aplicar lo aprendido, pero requiere que los procesos se dominen primero, pues no puedes interactuar con lo que no tienes, por ello nos preguntamos: ¿cuál aspecto es el más importante o en qué orden deben aparecer en escena, cuáles son sus fronteras o de qué manera se entretejen? Estas son algunas de las interrogantes sobre las que surgen las divergencias, las discusiones y las propuestas.

La UNESCO, en el marco de la reunión del Comité Intergubernamental (Bolivia 2001) plantea algunas recomendaciones en su proyecto de educación, entre las que se puede mencionar: “dar la máxima prioridad a las competencias básicas de aprendizaje para acceder a la cultura, la información, a la tecnología (TIC’s) y para

continuar aprendiendo”. Sin duda que estas recomendaciones se han tomado en cuenta en los nuevos currículos, pero han generado nuevas incertidumbres en torno a qué entendemos por competencias básicas y cómo se relacionan con el aprendizaje; además la adquisición de equipos tecnológicos ha sido asincrónica en las escuelas y no se tiene un programa efectivo de capacitación docente, que convenza de que se está obteniendo un resultado exitoso. En muchos países hay gran preocupación sobre los centros educativos, se proponen cambiarlos en centros donde no solo se transmita y se genere información, sino que se conviertan en centros de transformación, creación o producción del conocimiento; porque en el caso contrario sucedería lo que dice Habermas: “si no hay producción de información, la escuela se transforma en un ente mimético que reduplica o repite un saber ante el cual se desconoce su origen y esto es sinónimo de pobreza, subdesarrollo y exclusión”.

El dominio de las competencias básicas debe complementarse con aprendizajes que favorezcan el desarrollo de capacidades intelectuales, que favorezcan el equilibrio emocional, de actitudes positivas en las relaciones interpersonales, de acciones que ayuden a los alumnos en su inserción social, prestando especial atención al aprendizaje de habilidades que permitan aprender a aprender e interpretar, aprender a organizar, aprender a desaprender, aprender a enjuiciar o valorar y a utilizar la información de manera adecuada.

¿Qué interés tiene para los profesores conocer esas diferencias y posturas epistemológicas sobre el aprendizaje? Primero, aceptar que no hay una corriente de pensamiento que satisfaga todas las necesidades de los profesores en el aula, puesto que cada estudiante es diferente y único; cada uno requiere atención distinta y apoyo específico (atención personalizada), por tanto, entre más variedad de recursos se tengan, la posibilidad de que la mayoría aprenda es mayor y es más probable que se pueda alcanzar lo esperado al aprender a convivir con los alumnos. Segundo: cuando se habla de aprendizaje, no se puede caer en una definición estandarizada sin correr el riesgo de dejar fuera aspectos esenciales que deben ser considerados para el conocimiento del ser humano, y tercero: sería irresponsable ignorar la complejidad del pensamiento humano, tal como lo expresa Menón en el diálogo de Platón: “Entiendo, Menón, lo que dices... Arguyes que el hombre no puede inquirir acerca de lo que sabe, mas tampoco sobre lo que ignora; porque si sabe, no ha menester de preguntar; y si no, no puede hacerlo, puesto que no conoce la propia materia sobre la que ha de investigar”. Shunk, (1991: 20) comenta que en este diálogo Platón nos deja entrever la correlación entre los términos aprender e ignorar.

El abordaje del conocimiento sobre el aprendizaje desde la filosofía, nos orienta hacia el campo de estudio de la epistemología, que se ocupa del origen, la naturaleza, los límites y métodos del conocimiento. Preguntas básicas como: ¿qué es

el aprendizaje?, ¿qué aprendemos?, ¿qué tanto podemos aprender?, ¿cómo aprendemos?, ¿qué es conocer?, ¿cuál es el objeto de conocimiento?, ¿cómo sabemos que algo es nuevo?, ¿cuáles son las fuentes del conocimiento?, son algunas de las interrogantes relacionadas con este tema.

Las primeras posiciones filosóficas sobre el origen del aprendizaje aparecen en el racionalismo y el empirismo. El racionalismo sostiene que el conocimiento proviene de la razón, sin ayuda de los sentidos, estudia los entes abstractos que solo existen en la mente humana, como el número; los sentidos proveen sensaciones y no ideas, los sentidos son susceptibles al error, pueden confundir la fuente del estímulo o relacionar datos incompletos; es la mente quien le da sentido al conocimiento gracias a la reflexión, tal como lo manifiesta el francés Descartes (padre del racionalismo): “pienso, luego existo”. Esta corriente sostiene que el raciocinio es la principal herramienta para generar saber, dejando a la percepción y la experiencia en un segundo plano. Otros filósofos que pueden considerarse racionalistas son Benito Spinoza, George Berkeley y Gottfried Wilhelm von Leibniz, quienes ofrecieron distintas versiones del modo en que la razón sustenta el conocimiento. Berkeley propuso “que no se puede saber si un objeto *es*, sólo puede saberse un objeto *siendo percibido* por una mente”; según este autor los objetos del conocimiento humano pueden ser: ideas impresas en los sentidos, percibidas mediante atención a las pasiones y a las operaciones de la mente o ideas

formadas con ayuda de la imaginación y de la memoria.¹ Leibniz situó el criterio de verdad del conocimiento en su necesidad intrínseca y no en su adecuación con la realidad.² Si el término “racionalismo” se remite a una realidad que se considera inteligible, es decir, que tiene un carácter racional, en ese sentido podría decirse que Parménides, Platón o Hegel serían racionalistas. Kant expresa que el mundo externo es desorganizado y no puede conocerse tal como es, sino como es percibido, la percepción humana le da orden al mundo.

Mientras que desde el empirismo la experiencia es la única fuente válida del conocimiento, lo sensible se pone en contacto con la realidad, se basa en la información de los hechos y no se aceptan las utopías teóricas, la especulación o los imaginarios que alimentan las fantasías. El empirismo como doctrina filosófica se desarrolla en Inglaterra en parte del siglo XVII y el siglo XVIII; en el empirismo se niega la posibilidad de ideas espontáneas o del pensamiento *a priori*. Aristóteles aseveró que el mundo externo es la base de las impresiones de los sentidos del hombre, impresiones que la mente toma como legítimas, creía que las ideas no existen aparte del mundo externo que es la fuente de todo conocimiento. Hume afirmaba que existían dos clases de contenidos menta-

les: impresiones e ideas. Las impresiones son percepciones vigorosas y vividas, las ideas son pensamientos y recuerdos; son copias más débiles de las impresiones, aunque se derivan de éstas.³ Locke pensaba que no existen las ideas innatas, sino que todo conocimiento proviene de la experiencia.

Otras posturas relacionadas con el origen del conocimiento se tienen en el apriorismo vs intelectualismo, posiciones filosóficas intermedias entre el racionalismo y el empirismo; en el apriorismo kantiano encontramos que todo conocimiento comienza con la experiencia, pero no todo procede de la experiencia.

Si nos apegamos a la esencia del conocimiento entonces recurrimos a tres vertientes filosóficas: realismo, idealismo y la fenomenología. En la primera, el enfoque se dirige a resaltar la existencia objetiva de los conceptos, obtenida de las ideas desprendidas de los objetos que pueden percibirse a través de los sentidos y tienen una esencia independiente de ellos mismos. En la segunda, se concibe a las ideas como el principio del conocer y del mismo ser, sostiene que la realidad no es comprensible en sí misma sino que el objeto de conocimiento es construido por el hombre a partir de su actividad intelectual, es decir solo puede conocerse lo que el hombre ha construido en su pensamiento. Por último, desde la fenome-

¹ <http://www.profesorenlinea.com.mx/universalhistoria/PensamientoHbreEvoluc/Empirismo.htm>

² <http://www.biografiasyvidas.com/biografia/l/leibniz.htm>

³ http://www.webdianoia.com/moderna/hume/hume_conoc.htm

nología se enfoca a campos relacionados con la conciencia, con la experiencia intuitiva o lo que muestran las cosas como evidente, es decir, debemos ir “a las cosas mismas” como lo dijo Husserl; estas cosas no consisten más que en *ser*, un *apa-recer*, un *mostrarse*, una manifestación en la que se aparece todo aquello a lo que le atribuimos “ser”. Se parte de la descripción o explicación que se hace del mundo conocido o de sus significados, descritos a través de las experiencias compartidas, se estudia la estructura esencial del conocimiento inserto en la conciencia; para conocer más al respecto habría que estudiar a Brentano, Heidegger, Heinrich Lambert, Scheler, Gadamer, Levinas, Sartre, Marcuse, Gaston Bachelard y Merleau-Ponty entre otros.

Para cerrar este apartado sobre el origen y naturaleza del conocimiento faltaría considerar los criterios empleados para identificar a un conocimiento como verdadero. Entre otros, se puede acudir al criterio de autoridad: algo es verdadero si lo valida un experto o su representante; otro criterio se relaciona a lo que aporta la evidencia; uno más, tiene que ver con el consenso o consentimiento universal, y otros parten del criterio del sentido común, su funcionalidad o utilidad práctica.

Lo anterior representa una pincelada desde lo filosófico sobre lo vasto que es la forma de adquirir el conocimiento sobre el aprendizaje; considero que en el campo psicológico se ha trabajado con mayor acentuación en la relación íntima con la esencia del proceso involucrado en el

acto de aprender. Una tarea insoslayable sobre este tema es la de conocer algunas de las diversas definiciones existentes con el propósito de comprender el proceso del aprendizaje. ¿Cómo el sujeto se aproxima al objeto de conocimiento para apropiarse de él?

Tipos de aprendizaje

Es muy común que hablemos de distintos tipos de aprendizaje, tales como: aprendizaje escolar, aprendizaje esperado, aprendizaje de señales, aprendizaje por imitación, aprendizaje por estímulo-respuesta, aprendizaje por asociación, aprendizaje de conceptos, aprendizaje de principios, aprendizaje para la resolución de problemas, aprendizaje por ensayo y error, aprendizaje motivacional, aprendizaje independiente, aprendizaje significativo, aprendizaje de tareas, aprendizaje colaborativo, aprendizaje cooperativo, aprendizaje organizacional, aprendizaje por descubrimiento, aprendizaje repetitivo o memorístico, aprendizaje perceptivo, aprendizaje innovador, aprendizaje de mantenimiento, aprendizaje por golpes (“la letra con sangre entra”), aprendizaje visual, aprendizaje auditivo, aprendizaje espacial, aprendizaje motor, aprendizaje musical, aprendizaje de procedimientos, aprendizaje de símbolos, aprendizaje digital, aprendizaje complejo, autoaprendizaje, etc. En todos los casos hablamos del acto de aprehender o atrapar información que nos permite incrementar nuestro conocimiento en un área particular o de modo específico.

Teorías del aprendizaje

Antes de analizar las teorías psicológicas que dan sustento al término de aprendizaje, inicio por recordar lo que debemos entender por teoría. Primero se empleó para hacer referencia a un asunto provisional o que no era del todo real y estaba basado solamente en la observación, esto fue empleado en el teatro; luego se empleó para resaltar las ideas que estaban apoyadas en conjeturas o hipótesis, y actualmente el empleo más común es considerar la teoría como un conjunto de conceptos, proposiciones y definiciones relacionadas entre sí, con el objetivo de explicar un fenómeno determinado.

Las diferentes teorías del aprendizaje tienen como propósito explicar la dinámica de la relación intrínseca de los diversos factores biológicos, sociales, psicológicos e históricos que inciden en el proceso evolutivo de los seres humanos y la forma en que identifican al sujeto, al objeto, la relación sujeto-objeto y el contexto; la interpretación que se le da a estos factores, es lo que hace diferente a cada teoría o familia. Por *sujeto* se debe entender el que actúa para apropiarse del conocimiento, el que aprende, el que evoluciona, y en él se conjugan los diferentes factores. Por *objeto* se debe entender aquello que sirve para reflexionar, aquello que se aprende, lo que se memoriza, es decir el conjunto de contenidos culturales. Por *relación sujeto-objeto* se debe entender la forma en que el sujeto se aproxima al objeto, se apropia del objeto y transforma el objeto. Por *contexto* se

debe entender el ambiente donde se generan las condiciones propicias del aprendizaje.

Bigge (1988: 23) expresa que en la actualidad prevalecen en las escuelas, o tienen psicólogos defensores contemporáneos, al menos 10 teorías principales:

ANTES DEL SIGLO XX
Teoría de la Disciplina Mental Teísta
Teoría de la Disciplina Mental Humanista
Teoría del Desarrollo Natural
DURANTE EL SIGLO XX
Teoría de la Apercepción o Herbartianismo
Teoría de la Asociación Estímulo- Respuesta
Teoría del Condicionamiento sin reforzamiento
Teoría del Condicionamiento por medio del reforzamiento
Teoría de la Introspección
Teoría Insignth de Meta
Teoría del Campo Cognoscitivo

Ocho de estas diez teorías se agrupan en familias: teorías de la familia mentalista, teorías de la familia conductista y teorías de la familia del campo de la Gestalt (Bigge, 1988: 127-130).

Las teorías desarrolladas antes del siglo XX se caracterizaron por ser no experimentales y su orientación básica es de tipo filosófica o especulativa. De acuerdo a estas teorías la educación es un proceso de adiestramiento de las mentes; los partidarios creen que las facultades mentales

se fortalecen con el ejercicio al igual que sucede con los músculos del cuerpo. Para Bigge (1988: 23, 37), en la medida que se incorporan las ideas mecanicistas del aprendizaje en contra de la disciplina mental, éstas pierden valor.

Otra postura con respecto al aprendizaje antes del siglo XX, la expusieron los que “opinaban que el hombre es naturalmente bueno, y al mismo tiempo activo en relación con su medio. Suponían que todos los seres humanos son libres, autónomos y activos, que se esfuerzan por construir sus propios mundos” (desenvolvimiento natural) (Bigge, 1988: 49). Ellos y solo ellos son los arquitectos de sus vidas. Los representantes más destacados son de esta postura son Juan Jacobo Rousseau, Heinrich Pestalozzi y Friedrich Fröebel (Bigge, 1988: 50). Menciona que Rousseau apremiaba a los maestros para que permitieran a los estudiantes vivir cerca de la naturaleza, con el fin de que pudieran dedicarse libremente a sus impulsos, instintos y sentimientos naturales. Según este autor, la última de las teorías de aprendizaje anteriores al siglo XX es la Apercepción, la cual se centra en las ideas; se percibe una idea cuando aparece en la conciencia y se asimila a otras ideas conscientes, es decir es un proceso de asociación de ideas nuevas con otras antiguas. La apercepción es un asociacionismo mental dinámico basado en la premisa de que no existen ideas innatas, todo lo que conoce una persona le llega del exterior. Locke y Herbart son dos estudiosos relacionados con esta teoría. (Bigge, 1988: 52-59)

Bigge expresa que a mediados del siglo XX han surgido dos grandes familias de la psicología experimental que han desarrollado las teorías de aprendizaje contemporáneas. Estas son las teorías conductistas y las teorías del campo de la Gestalt. (Bigge, 1988: 69)

El conductismo nace como respuesta al subjetivismo y al abuso del método introspectivo, y tiene como antecedente el estudio sobre aprendizaje con experimentos de animales. “El término conductismo abarca todas las teorías de condicionamiento estímulo-respuesta, entre las que se encuentran: el conexionismo o enlace estímulo-respuesta, el conductismo y el neoconductismo” (Bigge, 1988: 70); otros lo clasifican en conductismo clásico, conductismo metodológico y conductismo radical. Entre los psicólogos más destacados dentro de esta familia están Watson, Thorndike, Skinner, Spence y Stephens.

El aprendizaje dentro de esta corriente es concebido “como un cambio más o menos permanente de la conducta” (Bigge, 1988: 115); se agrega que es objetivo, observable y medible, que se produce como resultado de la práctica, sustentado en el método experimental con apoyo de técnicas como: la observación con o sin control, aplicación del reflejo condicionado, el uso de informes verbales y solución de pruebas (tests); centran su propuesta en la predicción y control de la conducta.

Los conductistas definían desde el enfoque mecanicista a un organismo vivo como “un mecanismo de auto-mantenimiento. Suponían que la esencia de una

máquina humana es un sistema de receptores (órganos sensoriales), conductores (neuronas), órganos interruptores (cerebro y médula espinal), realizadores (músculos), sujetos a palancas (huesos), órganos de alimentación y control (estómago y glándulas)". El conductismo tiene como elementos centrales: a) considerar que la mayor parte del comportamiento humano y animal podía entenderse como resultado del aprendizaje obtenido en las experiencias provistas por el ambiente; b) dejarse influir por la excitante teoría de la evolución de Darwin, que afirmaba que las leyes de aprendizaje válidas para los animales, podían aplicarse a los humanos. (Anderson, 2005: 3)

Pozo (2008: 143) expresa que en el conductismo "se asume que toda conducta humana es aprendida y que todo aprendizaje es asociativo". Dentro de esta corriente se pueden observar dos grupos definidos en relación al condicionamiento: el clásico y el instrumental (Woolfolk [2006: 203] le denomina condicionamiento operante). En el clásico se parte del principio de adhesión, es decir, cada respuesta está unida a un estímulo, además se identifican en este tipo de condicionamiento tres principios: de generalización, de discriminación y de extinción (Woolfolk, 2006: 201); en el condicionamiento instrumental, "el cambio en el comportamiento operante depende del refuerzo que sigue al comportamiento" (Fitzgerald, 1981: 154), el aumento en la respuesta depende de la retroalimentación, es decir, la conducta está muy unida al reforzador (positivo: una palmada,

sonrisa, reconocimiento, premio, etcétera; o negativo: reprimenda, regaño, gesticulación, nota de reprobación, etcétera.) y las respuestas varían en función de esa retroalimentación. Una extensión de este tipo de condicionamiento lo constituye el aprendizaje selectivo de Spence, que considera los aspectos de ensayo y error, el espacial y el de discriminación. (Bigge, 1988: 205). Skinner empezó a estudiar factores relacionados con las propiedades dinámicas e internas de la conducta que no estaban contemplados en el conductismo de Watson, que atendían el funcionamiento del cerebro y sistema nervioso; él se concentró en el análisis de la conducta misma y en elementos tales como la motivación, el impulso, la sensación y la percepción de imágenes; esta derivación de las investigaciones conductuales, es conocida actualmente como neoconductismo. Skinner lo denomina conductismo metodológico, que viene a ser, según él, la versión psicológica del positivismo lógico u operacionalismo. El operacionalismo sostiene que dos observadores difícilmente se pondrán de acuerdo sobre lo que sucede en el mundo de la mente. Skinner introduce el término relación funcional en lugar de relación causal, y hace la distinción entre conductas reflejas y conductas operantes. (Bigge, 1988: 147-180).

Bigge expone que Spence es el defensor de la idea de establecer una teoría completa de aprendizaje con base en un análisis cuidadoso de la conducta simple en el laboratorio. Para Spence una teoría servía para poner orden y dar significado

a un conjunto particular de eventos. Suponía que la conducta tiene suficiente orden y regularidad para poder describirla por medio de leyes. Por eso se le considera el diseñador de la teoría cuantitativa del E-R. Según Spence los constructos son empíricos o teóricos. Los principales constructos empíricos son variables independientes (estímulos) y dependientes (respuestas). En contraste, los constructos teóricos son variables intermedias o intervinientes como la motivación, el aprendizaje, los impulsos.

Los experimentos de Spence sobre el aprendizaje incluían el condicionamiento clásico (aversivo), el instrumental (recompensa) y el aprendizaje selectivo (ensayo y error espacial o por discriminación) (Bigge, 1988: 193-201). El *condicionamiento clásico* aversivo se produce cuando un organismo aprende a reaccionar a la defensiva ante un estímulo nuevo y condicionado, en gran parte como lo hacía ante un estímulo no condicionado y originalmente molesto. El potencial de excitación (E), probabilidad, rapidez y cambio se aumenta por medio de dos variables intermedias, que son el hábito y la pulsión. El hábito que sirve para enlazar una respuesta con un estímulo y la pulsión que es la que surge de todas las necesidades del organismo (primarias o secundarias) y activa los hábitos. El *condicionamiento instrumental* de recompensa se produce cuando un animal aprende a comportarse de una manera dada, debido a que se le “recompensa” cuando manifiesta la conducta apropiada; por lo tanto, el experimentador debe crear las condiciones para que haya aparición de una respuesta

simple o una cadena de respuestas de las cuales escogerá aquella respuesta que sea más firme o más probable, seguida por el reforzamiento, el condicionamiento o la extinción de la relación estímulo-respuesta. El *aprendizaje selectivo* puede ser de ensayo y error o por discriminación; es una extensión del condicionamiento instrumental a situaciones experimentales diseñadas de tal forma que sean posibles dos o más cadenas de respuestas igualmente fuertes o varios estímulos que compiten para provocar una respuesta. En el *aprendizaje por ensayo y error* el sujeto escoge una respuesta de varias que se encuentran en competencia; mientras que en el *aprendizaje por discriminación* el sujeto selecciona un estímulo de entre cierto número posible de ellos. (pp. 202-213).

Spence pensaba que los psicólogos podrían diseñar experimentos que dieran como resultado estudios que revelaran relaciones importantes al menos en seis campos de actividades humanas: 1. El condicionamiento clásico e instrumental; 2. El aprendizaje selectivo espacial, no espacial y verbal; 3. El aprendizaje en serie de rutina y laberintos; 4. El aprendizaje de capacidades perceptuales y motoras; 5. El aprendizaje simbólico en la forma de pensamiento y razonamiento, y 6. El aprendizaje social en la forma de actitudes y valores. Este psicólogo⁴ pensaba que el estudio y análisis

⁴ Consultado en Kenneth W. Spence (primavera de 1959, p. 85). “The Relations of Learning Theory to the Technology or Education”, *Harvard Educational Review*.

de la conducta del habla de los seres humanos era la clave para las investigaciones de los motivos complejos, el ajuste de los seres humanos, los conflictos, la ansiedad, las actitudes, los intereses, la resolución de problemas y el razonamiento.

Teoría de la Gestalt

El término *Gestalt* es de origen alemán, donde surge esta familia, y sin traducción directa al castellano. Su significado más cercano es el de “configuración”, “patrón”, “forma”, “totalidad” o “conjunto organizado” (Woolfolk, 1988: 240 y Pozo, 1989: 170); la forma o configuración de cualquier cosa está compuesta de una “figura” y un “fondo”. Pozo menciona que con el artículo de Max Wertheimer sobre la percepción del movimiento aparente se inicia esta concepción psicológica que rechaza la idea de que el conocimiento es de naturaleza acumulativa o cuantitativa, y estudia el significado desde el todo como unidades de análisis, desde las totalidades significativas; por ejemplo, en un juego de ajedrez no cuentan los movimientos de las piezas de manera independiente sino considerando el análisis total del movimiento de las piezas en el contexto; el mismo caso ocurriría al leer las notas de una partitura, al tocarlas no se clasifican de manera individual sino como parte de una melodía, o la representación geométrica del binomio al cuadrado. (Pozo, 1989: 170-172).

Al referirnos a la psicología del campo de la Gestalt o psicología configurativa, deberemos tomar en cuenta que a ella se asocian los nombres de psicología orga-

nísmica, del campo, fenomenológica y del campo cognoscitivo.

La psicología de la Gestalt es una teoría que alude a los modos de percepción de la forma de aquello que vemos. La figura es aquello en lo que se enfoca la atención: resalta y es más notable o sobresaliente que el fondo. Por ejemplo,⁵ usted lee este texto, las letras constituyen la figura y los espacios en blanco forman el fondo; aunque esta situación puede invertirse y lo que es figura puede pasar a convertirse en fondo. La gente aprende básicamente acerca de la figura en la que concentra su atención, y no acerca del fondo. Nuestro cerebro decodifica la información que recibimos a través de diversas asociaciones que se producen en el momento de la percepción, “los objetos y los acontecimientos se perciben como un todo organizado”.⁶ La organización básica comprende una “figura” (en lo que nos concentramos) sobre un “fondo”.

La teoría de campo se centra en la totalidad de factores coexistentes que son mutuamente interdependientes, acciones en el tiempo y una realidad concreta y otra imaginaria. Algunos de los psicólogos más destacados de esta familia son Max Wertheimer, Wolfgang Köhler, Kurt Koffka, Kurt Lewin, R. G. Barker, E. E. Bayles, H. F. Wright. (Bigge, 1988: 71y 81)

Los psicólogos del campo de la Gestalt conciben el aprendizaje como un cambio

⁵ <http://teoriadaprendizaje.blogspot.mx/p/gestalt.html>

⁶ <https://grekita.wordpress.com/3-t3r-de-la-getlt/>

persistente de los conocimientos, las capacidades, las actitudes y los valores, siendo este un proceso intencional, exploratorio y creativo, en donde lo importante es el proceso perceptual que depende de los intereses y conocimientos previos del individuo y de sus estructuras cognitivas. El proceso del aprendizaje está relacionado con el desarrollo del *insigth* o de comprensión de nuevas ideas o significados. El término *insigth* es definido como la interpretación propia del sujeto y del medio que percibe, “darse cuenta de repente” (*insigth* es comprensión súbita, Pozo, 1989: 173)

En Gestalt se dice que “el todo es más que la suma de las partes”. Todo existe y adquiere un significado al interior de un contexto específico; nada existe por sí solo, aislado. Debemos recordar que los psicólogos de la Gestalt se interesaban en la percepción y en los procesos de resolución de problemas. La persona tiende a agrupar las cosas de su espacio vital en su campo perceptivo de una manera organizada que se caracteriza por la simplicidad, la estabilidad, la regularidad y la simetría.

*Principios de organización que rigen la percepción*⁷

Ley de la pregnancia (Prägnanz) o “ley de la forma buena o previsible”. Si un campo de percepción está desorganizado cuando una persona lo experimenta por

primera vez, ésta lo ordena de la forma más simple. Lo percibido tiende a ser organizado para dar la forma de un todo coherente, la falta de partes no es un obstáculo, porque a fin de cuentas las partes pueden volverse figuras. Aquello que capte nuestra atención en primer orden (forma, tamaño, color-valor, direccionalidad, movimiento, textura), tendrá mayor pregnancia que el resto de las formas de la composición. Por ejemplo, si colocamos 6 objetos sobre la mesa, cinco de ellos pequeños y uno de ellos enorme en comparación a éstos, cuando nuestra vista se dirija a estos, hemos de ver en primera instancia al más pregnante, en este caso, el único de gran tamaño.

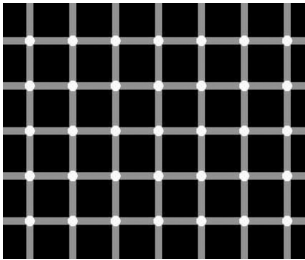
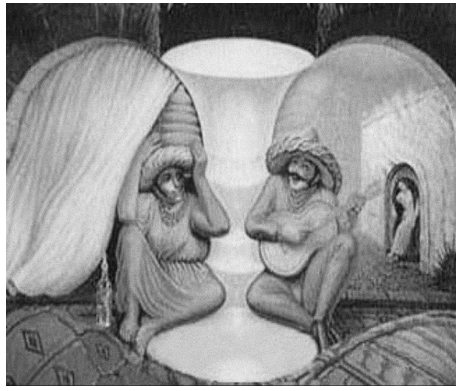
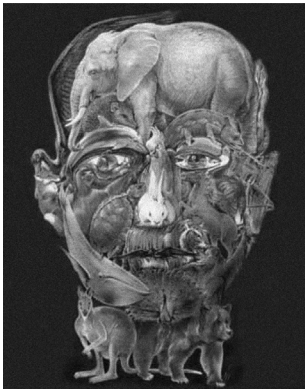
Ley de la proximidad. Los elementos de un campo tienden a agruparse de acuerdo con su cercanía o proximidad. Cuanto más cerca se encuentren dos elementos, mayores probabilidades tienen de agruparse.

Ley de la similitud o semejanza. Estipula que los similares en lo que respecta a alguna característica (forma, color, textura, etc.) tendrán que agruparse, siempre que factores de proximidad no anulen este efecto.

Ley de la dirección común. Un conjunto de puntos tienden a agruparse si alguno parece continuar o completar una curva simple.

Ley de la simplicidad. Establece que si todo permanece constante, la persona ve el campo perceptual como si estuviera organizado en figuras simples, simétricas, regulares y uniformes

⁷ <http://www.artemática.net/inicio/content/aprendizaje-seg%C3%BAAn-la-gestalt>



Ley del cierre. Áreas cerradas son percibidas más fácilmente como unidades. Aquellas cosas que no están del todo cerradas o terminadas, tienden a ser percibidas o recordadas como cerradas. Ejemplo “Mi aimgo es mui beuno i seimpre cmuple suz proemsas”

En las imágenes podemos aplicar algunas de las leyes antes expuestas.

Las teorías cognitivas

El cognoscitivismo⁸ surge como alternativa al conductismo, pero también como una

derivación de lo planteado por la teoría de la Gestalt, ya que en él se plantea el análisis de los procesos internos que realiza el sujeto en la adquisición de nueva información a través de la percepción, la atención y la memoria; es decir, en esta teoría se concibe al sujeto como procesador activo de la información a través del registro y organización de dicha información para llegar a su reorganización y reestructuración en el aparato cognitivo del aprendiz.

Una corriente cognitiva se centra en las investigaciones que aportan una explicación sobre ¿qué y cómo aprenden los sujetos?, y otra sobre ¿por qué los sujetos presentan reacciones diferentes a situaciones similares? La primera surge de la analogía entre el cerebro y la computadora. El

⁸ <http://biopsicosalud4.webnode.com.ve/psicologia/enfoque-cognoscitivista/>

cerebro, al igual que la computadora, tiene registros o memoria y la capacidad de ejecutar procesos. Lo importante del proceso perceptual depende de los intereses y conocimientos previos del individuo y de sus estructuras cognitivas; y la segunda se interesa más por la forma en que se construye y aplica el conocimiento. Esto conduce a repensar en la precisión o vaguedad, veracidad o incertidumbre de la información que se percibe, almacena y sirve para resolver situaciones problemáticas.

Ruiz⁹ expresa que de acuerdo a la corriente estructural funcionalista, en la psicología cognoscitivista se recurre a tres modelos para explicar las estructuras cognoscitivas: el modelo asociacionista, el modelo cibernético y el modelo organicista. Modelos que van desde el funcionalismo al estructuralismo.

El modelo *asociacionista* intenta explicar la actividad mental a través de los sentidos y de las asociaciones que el sujeto hace entre ideas simples para elaborar una idea compleja. Para estos psicólogos el aprendizaje es un producto de las asociaciones hechas por el individuo, entre sensaciones y “copias” de la realidad y las experiencias previas; la memoria es el almacenamiento de estas “copias” o sea el producto de las asociaciones, y el conocimiento se adquiere por lazos asociativos existentes entre ideas.

El modelo *cibernético* propone una explicación basada en la teoría de la información y en el enfoque de sistemas; utilizando la similitud de los programas de las computadoras para procesar información en su forma más simple, es decir el input, el procesador, la memoria y el output; este modelo explica cómo el hombre procesa la información, es decir la entrada de la información (input o estímulo), almacenamiento (registro sensorial, memoria a corto plazo, memoria a largo plazo), generador de respuesta y la respuesta (output o salida). La memoria es la estructura central de este proceso que codifica, almacena, recuerda y recupera la información. Para el modelo cibernético el aprendizaje es producto del procesamiento de la información

El modelo *organicista* explica la interacción entre las estructuras cognoscitivas y los elementos de la información con base en la naturaleza de sus elementos y la relación que los mantiene unidos. El término cognoscitivo se deriva del latín *cognoscere*, que significa conocer; tiene su origen en la corriente de la Gestalt que concibe las *estructuras cognoscitivas* como un todo que no puede ser reducido a sus elementos.

El constructivismo (“los constructivismos”)

Algunos consideran el constructivismo como una teoría diferente al cognoscitivismo, otros la consideran como una rama derivada; esta teoría se diferencia de las teorías cognitivas tradicionales en va-

⁹ Estela Ruiz Larraguivel, (1983). “Reflexiones en torno a las teorías del aprendizaje” en *Perfiles Educativos*, No. 2, pp. 32-47.

rias formas. La mayoría de los psicólogos cognitivos consideran que la mente es una herramienta de referencia para el mundo real; los constructivistas creen que la mente filtra lo que nos llega del mundo para producir nuestra propia y única realidad (Jonassen 1991a). Ambas teorías conciben el aprendizaje como una actividad mental,

Se puede entender al constructivismo¹⁰ como una teoría que ofrece explicaciones en torno a la formación del conocimiento, “situándose en el interior del sujeto” (Delval, 1997: 80); por ello, resulta obligado adentrarse en el terreno de las ideas que marcaron el camino de su desarrollo. Como expresión de la mente humana tiene raíces profundas en la historia de las ideas filosóficas, las cuales traslucen concepciones del hombre y del conocimiento. Como teoría referente a la formación del conocimiento, se puede pensar que el constructivismo representa la superación del antagonismo entre las posiciones racionalistas y empiristas.

Aznar (1992), en una revisión de los fundamentos filosóficos del constructivismo, concluye que éste, como modelo cognoscitivo, es inacabado pues carece de una explicación comprehensiva desde una perspectiva conceptual y epistemológica. Empero, apunta que —también desde esta perspec-

tiva— pueden reseñarse ciertos presupuestos que constituyen sus principios teóricos, que son: a) Principio de interacción del hombre con el medio, b) Principio de la experiencia previa como condicionadora del conocimiento a construir, c) Principio de elaboración de “sentido” en el mundo de la experiencia, d) Principio de organización activa y e) Principio de adaptación funcional entre el conocimiento y la realidad.

El interés del constructivismo se sitúa claramente en la creación de herramientas cognitivas que reflejan la sabiduría de la cultura en la cual se utilizan, así como los deseos y experiencias de los individuos. Es innecesaria la mera adquisición de conceptos o detalles fijos, abstractos o de auto-contenidos. Para ser exitoso, significativo y duradero, el aprendizaje debe incluir los tres factores cruciales siguientes: actividad (ejercitación), concepto (conocimiento) y cultura (contexto) (Bednar *et al.*, 1991).

Niemeyer y Mahoney (1998), plantean que el constructivismo se basa en la idea de que el ser humano no tiene acceso directo a la realidad externa, singular, estable y totalmente cognoscible. Al contrario, toda la comprensión de la realidad está inmersa en el contexto, se forja interpersonalmente y es, necesariamente, limitada. Esta condición existencial relativiza el conocimiento y conduce a la proliferación de realidades diversas y a veces contradictorias en los contextos personales, familiares y sociales. Dado que de cualquier experiencia pueden derivarse muchos significados posibles, no podemos pretender lograr un sig-

¹⁰ Valeria Araya, Manuela Alfaro, Martín Andonegui, Constructivismo: orígenes y perspectivas. *Laurus, Revista de Educación*, vol. 13, núm. 24, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, año 13, No. 24, Caracas, Venezuela, mayo-agosto, 2007:76-92.

nificado predeterminado y “correcto”. Los estudiantes no transfieren el conocimiento del mundo externo hacia su memoria; más bien construyen interpretaciones personales del mundo. En consecuencia, las representaciones internas están constantemente abiertas al cambio. No existe una realidad objetiva que los estudiantes se esfuercen por conocer. El conocimiento emerge en contextos que le son significativos. Por lo tanto, para comprender el aprendizaje que ha tenido lugar en un individuo debe examinarse la experiencia en su totalidad (Bednar *et al.*, 1991).

Esta teoría del constructivismo está representada por diversos autores tales como J. Piaget, Lev Vygotsky, J. S. Bruner, David P. Ausubel, Bandura entre otros; en esta teoría se establece que el aprendizaje construye sus conocimientos en etapas, mediante una reestructuración de esquemas mentales. Para estos investigadores tienen tanta importancia los hechos cognitivos que ocurren en la mente, como la estructura interna del individuo, así como el contexto. El término cognición se refiere a todos los procesos mediante los cuales el ingreso sensorial es transformado, reducido, recuperado o utilizado.

La *teoría genética del desarrollo* de Jean Piaget, expresa que hay una relación entre el desarrollo psicológico y el proceso de aprendizaje. Esta teoría¹¹ ha sido de-

nominada epistemología genética porque estudió el origen y desarrollo de las capacidades cognitivas desde su base orgánica, biológica, genética, encontrando que cada individuo se desarrolla a su propio ritmo.

La *teoría del desarrollo mental* de Lev Semiónovich Vygotsky,¹² “consideraba que el medio social es crucial para el aprendizaje, pensaba que lo produce la integración de los factores social y personal”. El fenómeno de la actividad social ayuda a explicar los cambios en la conciencia, unifica el comportamiento y la mente. Su punto de partida es el célebre enunciado de Francis Bacon¹³ “la mano y la inteligencia humanas, privadas de los instrumentos necesarios y de los auxiliares, resultan bastante impotentes; al contrario, lo que fortalece su potencia son los instrumentos y los auxiliares que ofrece la cultura”; la cultura crea un número cada vez más elevado de poderosos auxiliares externos (instrumentos, aparatos, tecnologías) que prestan apoyo a los procesos psicológicos. Consideraba que el niño tenía dos niveles de desarrollo: desarrollo real y desarrollo potencial; en el primero el niño trabajaba y resolvía sus tareas o problemas sin ayuda de los demás, en el otro nivel puede ser alcanzado por el niño cuando es guiado o apoyado por otra persona; la diferencia entre esos niveles es lo que llamó *zona de desarrollo próximo*, ZDP.

¹¹ <http://www.monografias.com/trabajos16/teorias-piaget/teorias-piaget.shtml#ixzz3dAfd-YEqT>

¹² <http://www.monografias.com/trabajos14/vygotsky/vygotsky.shtml>

¹³ <http://www.educar.org/articulos/Vygotsky.asp>

Además menciona que hay una estrecha interrelación entre el desarrollo del lenguaje y el pensamiento. Dice¹⁴ que “pensamiento y palabra están totalmente ligados, y no es correcto tomarlos como dos elementos totalmente aislados”.

La *teoría de la modificabilidad cognitiva* de Jerome Seymour Bruner, manifiesta que el aprendizaje constituye un proceso activo en el que los estudiantes construyen nuevas ideas o conceptos sobre la base de un conocimiento previo. Bruner¹⁵ afirmó que cualquier materia podía ser enseñada a cualquier aprendiz en forma honesta desde el punto de vista intelectual, si era traducida en los términos en que los aprendices pudieran entender. Propuso el currículo en espiral, en el cual los estudiantes serían expuestos al mismo tema general en varios momentos diferentes, pero cada vez en forma más abstracta y complicada. Habla de tres modelos de aprendizaje¹⁶ por medio de los cuales una persona puede conocer algo: enactivo (por medio de la acción), icónico (por medio del dibujo) y simbólico (por medio de los símbolos mediados por el lenguaje).

La *teoría del aprendizaje significativo* de David Ausubel plantea que el ser humano aprenderá más fácilmente aquellas cosas que tengan un significa-

do para el individuo, es decir que se enseña sobre una base ya existente; parte de la premisa de que siempre sabemos algo y sobre esa base de conocimiento previo se deberá de construir un nuevo conocimiento. Según Ausubel el contenido del aprendizaje se distingue en tres tipos: a) aprendizaje de representaciones, la forma más elemental de aprendizaje, conformada por símbolos (verbales o escritos) con significado, de este aprendizaje dependen los otros tipos; b) aprendizaje de conceptos, que es en cierto modo también un aprendizaje de representaciones, pero de símbolos con ciertos atributos genéricos, es decir “objetos, acontecimientos, situaciones o propiedades que poseen atributos de criterio comunes y se encuentran en cualquier cultura dada mediante algún símbolo o signo aceptado”,¹⁷ y c) aprendizaje de proposiciones, en el que no se trata de asimilar el significado de términos o símbolos aislados sino de ideas que resultan de una combinación lógica de términos en una sentencia.

La *teoría social cognoscitiva* de Bandura,¹⁸ supone que: a) los factores personales (creencias, expectativas, actitudes y conocimientos), b) el ambiente (recursos, consecuencias de las acciones y condiciones físicas) y c) la conducta (acciones individuales, elecciones y declaraciones

¹⁴ <http://es.slideshare.net/CLOV78/tericos-del-desarrollo-infantil>

¹⁵ <http://mariquedinicial.blogspot.mx/2008/06/teorias-cognitivas.html>

¹⁶ <http://www.biografiasyvidas.com/biografia/b/bruner.htm>

¹⁷ <http://elpsicoasesor.com/teoria-del-aprendizaje-significativo-david-ausubel/>

¹⁸ http://www.suagm.edu/umet/biblioteca/Reserva_Profesores/janette_orengo_educ_173/Albert%20_Bandura.pdf

verbales) se influyen de forma mutua, a lo que llamó determinismo recíproco. Bandura¹⁹ usa el término modelamiento para referirse al aprendizaje que ocurre como resultado de observar modelos, poniendo más énfasis en la cognición y menos en el reforzamiento; habla de 3 tipos de modelamiento: 1. Modelamiento de los profesores respecto al currículo académico, cuestiones sociales y valores; 2. Modelamiento de habilidades cognoscitivas y 3. Modelamiento progresivo basado en la demostración paso a paso de procedimientos.

Bandura considera que aprendemos usando cinco capacidades cognoscitivas básicas: a) Simbolización, con base en las experiencias sociales; b) Aprendizaje vicario, aprendizaje que surge de observar las acciones de los demás; c) Previsión, aprendizaje social que permite evaluar acciones y sus consecuencias; d) Autorregulación en respuesta al modelamiento y socialización, el individuo aprende y discrimina entre conductas aceptables y no; y E). Autorreflexión: análisis en retrospectiva de pensamientos y acciones.

Resultados de otras investigaciones apuntan a considerar que los profesores tienen diferentes formas de percibir el aprendizaje en relación con el conocimiento; Fuensanta Hernández Pina y otros expresan que “hay una estrecha relación entre las creencias epistemológicas sobre el conocimiento y las concepciones

que se desarrollan sobre el aprendizaje”. En su artículo “Concepciones de la enseñanza y el aprendizaje en profesorado de educación superior”,²⁰ expresan (2010: 98) que Sáljo (1979) fue uno de los primeros en definir 5 categorías diferenciadas sobre las concepciones de aprendizaje: 1. Como adquisición cuantitativa de conocimientos; 2. Como memorización; 3. Como adquisición de hechos y procedimientos a utilizar; 4. Para la comprensión o extracción de significados y 5. Como un proceso de interpretación y captación de la realidad. Mencionan que Marton y cols., agregaron como número seis, que el aprendizaje sirve para cambiar a la persona.

Para Robert Mills Gagné:²¹ “El aprendizaje consiste en un cambio de la disposición o capacidad humana con carácter de relativa permanencia y que no es atribuible simplemente al proceso de desarrollo”. Expresa que el aprendizaje se manifiesta en ocho maneras: a) aprendizaje de señas; b) aprender a reaccionar ante un estímulo; c) aprender actos en cadena; d) aprendizaje por asociación verbal; e) aprendizaje por discriminación múltiple; f) aprendizaje de conceptos; g) aprendizaje de principios y h) aprendizaje para la solución de problemas. Considera que es necesario tener en

¹⁹ <http://conocermasinvestigando.blogspot.mx/2012/02/teoria-de-jerome-brunner.html>

²⁰ Fuensanta Hernández Pina y Javier J. Maquilon Sánchez, *Las concepciones de la enseñanza. Aportaciones para la formación del profesorado*.

²¹ <http://ddd.uab.es/pub/edlc/02124521v7n2p147.pdf>

cuenta un orden jerárquico²² de estos tipos de aprendizaje; para Gagné (1971: 157)²³ dominar la solución de problemas requiere tener competencias subordinadas anteriores que le permitan realizar la tarea. Las categorías de aprendizaje identificadas por el autor son cinco: información verbal, destrezas intelectuales, estrategias cognitivas, habilidades motoras y actitudes.

Robert J. Marzano (1992)²⁴ propone una taxonomía centrada en el aprendizaje; supone que el aprendizaje es producto de la interacción de cinco tipos de pensamiento que él denomina dimensiones del aprendizaje: “Las cinco dimensiones del aprendizaje son metáforas para expresar cómo trabaja la mente mientras aprende. En verdad, no es que ocurran cinco tipos de pensamiento independientes durante el aprendizaje; no, éste es producto de un complejo proceso interactivo”.²⁵ Las cinco dimensiones del aprendizaje que proponen son: 1. Pensamiento relacionado con actitudes y percepciones positivas sobre el aprendizaje; 2. Pensamiento relacionado con la adquisición e integración del conocimiento; 3. Pensamiento relacionado con el refinamiento y la profundización del

conocimiento; 4. Pensamiento relacionado con la aplicación significativa del conocimiento y 5. Pensamiento relacionado con hábitos mentales productivos.

El doctor Pere Marqués (1999: 4-6) expresa que en este último siglo diversas teorías han intentado explicar cómo aprendemos; son teorías descriptivas que presentan planteamientos muy diversos como: a) La perspectiva conductista; b) Teoría del procesamiento de la información; c) Aprendizaje por descubrimiento; d) Aprendizaje significativo; e) Psicología cognitivista y f) Constructivismo.

Desde la perspectiva educativa sobre el aprendizaje consideramos dos informes de la UNESCO²⁶ que muestran la necesidad de una cultura del aprendizaje abierta a todos, que abarca la educación formal, no formal e informal. El primero, es el informe de la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación, *Aprender a ser. La educación del futuro* de Edgar Faure, de 1972, y el segundo el informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, *La educación encierra un tesoro* de Jacques Delors, de 1996. El informe del 72 se centra en el aprendizaje como un proceso que va más allá de la educación y, con mayor razón, de la enseñanza. La educación y la enseñanza se describen como dimensiones que están subordinadas al proceso de aprendizaje. Se

²² R.M. Gagné, (1962). The Acquisition of Knowledge. *Psychological Review*, vol. 69(4).

²³ R.M. Gagné, *Las condiciones del aprendizaje* (1971).

²⁴ *A Different Kind of Classroom: Teaching with Dimensions of Learning*. Association for Supervision and Curriculum Development.

²⁵ http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/confintea/pdf/GRALE/grale_sp.pdf

²⁶ http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/confintea/pdf/GRALE/grale_sp.pdf

asume que “el aprendizaje es un proceso de toda la vida, tanto en su duración como en su diversidad”. La función educativa comprende en dividir la vida en un “tiempo para aprender” y un “tiempo para vivir”. Las actividades escolares y extraescolares (formales, no formales e informales) se examinan sin distinción jerárquica y se da mucha importancia a la educación básica para todos. Las dos ideas fundamentales del informe son: “educación a lo largo de toda la vida” considerada la piedra angular de las políticas educativas, y “sociedad del aprendizaje”, una estrategia orientada a lograr el compromiso del conjunto de la sociedad. En el informe del 96, Delors propuso partir de una visión holística e integral de la educación en “los cuatro pilares de la educación” expuestos en el texto; en este informe se retoman las ideas centrales del 72 en torno a los paradigmas del aprendizaje que considera están presentes a lo largo de la vida e implica cuatro actos esenciales denominados pilares que consisten en: aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a convivir. Partiendo de que son valiosas estas aportaciones de los informes de la UNESCO, podríamos agregarles dos actos más: el aprender a aprender y aprender a desaprender.

El *conectivismo*²⁷ es una teoría del aprendizaje que surge a la par con la era tecnológica en el campo de lo conocido

como digital, digamos que es una reformulación de la organización de la teoría de la información, con elementos emergentes propios del paradigma complejo, donde se inserta el desarrollo tecnológico. La obesidad informática como la plantea Chomsky, y la reducción de la vida media de conocimiento expuesto por González (2004), son dos aspectos que caracterizan a este tipo de teoría. Es patente que la sociedad ha respondido a este cambio en los medios de información por la rapidez para el acceso, la abundancia de contenidos, la facilidad para obtenerla y almacenarla, así como la posibilidad de conectarse desde cualquier lugar y las 24 horas del día; hacen de esta herramienta un medio interesante. En esta teoría se combinan muchos de los principios y supuestos manejados en las otras teorías del aprendizaje, que habrá que replantearse desde esta nueva perspectiva tecnológica y sociocultural. Dos de los muchos promotores de esta teoría del aprendizaje para la era digital son Stephen Downes y George Siemens. Ellos tratan de explicar el aprendizaje en un mundo social digital en rápida evolución; este lo visualizan a través de múltiples conexiones con disponibilidad inmediata de información para la interacción de los sujetos dentro una red de nodos.

Miriam Sofía Vivas R.,²⁸ escribió que la digitalización y los nuevos soportes elec-

²⁷ <https://eduarea.wordpress.com/2014/03/19/que-es-el-conectivismo-teoria-del-aprendizaje-para-la-era-digital/>

²⁸ R.M. Vivas, Pedagogía informacional: enseñar a aprender en la sociedad del conocimiento. *Revista de Investigación*. Vol. 31, no. 61, Caracas, enero de 2007.

trónicos están dando lugar a nuevas formas de almacenar y presentar la información. Los tutoriales multimedia, las bases de datos en línea, las bibliotecas electrónicas, los hipertextos distribuidos, etc., son nuevas maneras de presentar y acceder al conocimiento que superan en determinados contextos las formas tradicionales de la explicación oral, la pizarra, los apuntes y el manual. En la educación superior hay planteamientos que tienden a modificar la estructura educativa transformando la vida académica; habría que revisar los planteamientos de aula invertida o salón al revés.

Estilos de aprendizaje

Indagar sobre los estilos de aprendizaje me conduce a examinar los trabajos previos que algunos estudiosos han realizado; examinar los resultados obtenidos que nos ilustran y permiten revisar planteamientos, compaginar ideas y construir de manera *a priori* supuestos, esto sin desatender la influencia que pudiera tener el contexto y temporalidad histórica donde se aplicaron esas experiencias. El estudio sobre estilos de aprendizaje está íntimamente relacionado con la necesidad de examinar la problemática existente en torno al bajo rendimiento académico de nuestros alumnos. La tarea prima consiste en retomar estudios existentes y recientes sobre preguntas en común relacionadas con la incógnita del aprendizaje.

Los diversos estudios responden al interés de canalizar el esfuerzo hacia la

forma en que el alumno aprende el conocimiento o de qué manera construye sus procesos cognitivos; por ello, es necesario de nuevo reflexionar sobre: ¿cómo aprenden nuestros alumnos cuando aprenden y de qué manera lo hacen?, ¿qué los motiva aprender?, ¿existen procedimientos o estrategias ideales?, ¿cómo influye el contexto o qué tipo de ambientación se requiere?, ¿qué tanta importancia tiene la maduración física y el desarrollo psicológico?, ¿cuáles son los contenidos, tareas o actividades preferidas?, ¿cuándo un contenido nuevo es más atractivo que una retroalimentación?, ¿hay que estimular cada tarea cumplida?, ¿toda acción requiere ser acompañada por materiales didácticos? Estas interrogantes planteadas son comunes a casi todo sistema educativo y nos conectan de alguna manera con trabajos realizados en torno a los estilos y estrategias de aprendizaje. Compartimos otras interrogantes de estudiosos sobre el tema como lo expuesto por Cabrera y Fariñas:²⁹ “¿Por qué en el caso de dos estudiantes de la misma edad, del mismo ambiente sociocultural y con similares capacidades intelectuales, ante una misma situación de aprendizaje y dentro de un mismo contexto, uno aprende y el otro no?, ¿por qué un mismo método de lectura, utilizado por un mismo profesor, puede ser causa de fracaso, frustración e incluso rechazo para algu-

²⁹ El estudio de los estilos de aprendizaje desde una perspectiva vigostkiana: una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación*.

nos alumnos, mientras para otros puede resultar un método excelente?, ¿por qué el rendimiento de unos aumenta cuando trabajan en equipo, mientras otros necesitan del silencio y del trabajo individual para rendir al máximo?”

Por otro lado, haciendo un breve recorrido histórico desde mediados de la década de los setenta del siglo pasado hasta principios de este siglo, encontramos similitudes y diferencias en torno a las definiciones sobre estilos de aprendizaje; al ahondar más en las diferentes investigaciones relacionadas con los estilos de aprendizaje, encontramos cuestionarios empleados por diferentes investigadores que han intentado conocer las formas o maneras en que los alumnos aprenden, y han diseñado instrumentos que arrojan información sobre cómo los alumnos organizan sus procesos cognitivos; entre estos modelos empleados y los instrumentos usados para clasificar los estilos de aprendizajes, se pueden revisar los trabajos realizados por:

El modelo *Onion* de Curry.³⁰ El clasificó las distintas herramientas y modelos de estilos de aprendizaje con la analogía de una cebolla (*onion*) diferenciando tres capas o tres niveles de modelos: El primer modelo es el de *Preferencias institucionales y de contexto*: es la parte exterior de la cebolla; algunos investigadores que han trabajado este modelo con su respectivo cuestio-

nario son: a) Rezler, A. y V. Rezmovie, V. (1974), *Learning Preference Inventory*; b) Canfield, A. (1980, 1988), *Learning Styles Inventory*; c) Dunn, R.; Dunn, K. Price, G. (1977, 1978), *Learning Styles Inventory, Productivity Environment Preference survey*. El segundo modelo, es denominado *Preferencias en el proceso de información*, corresponde a la parte central de la cebolla; algunos investigadores que han trabajado este modelo con su respectivo cuestionario son: a) Kolb, D. (1976, 1985, 1999), *Learning Style Inventory*; b) Biggs (1979), *Study Process Questionnaire*; c) Entwistle y Ramsden (1983), *Approaches to Studying*; d) Alonso, C.; Gallego, D. y Honey, P. (1991), *CHAEA*. El tercer modelo, denominado *Preferencias relacionadas con la personalidad* corresponde al corazón o centro de la cebolla; algunos investigadores que han trabajado en este modelo con su respectivo cuestionario son: a) I. Myers, I. y Briggs, K. (1976), *Myers-Briggs Type Indicator*; b) Kagan, J. (1965), *Matching Familiar Figures Test*; c) Witkin, H. (1971, 1977), *Embebed Figures Test*.

El modelo de los esposos Rita y Kenneth Dunn en 1972, diseñado para primaria y secundaria en los grados de 3 a 12, considera como bloques esenciales: el ambiente, la motivación y las necesidades sociológicas, físicas y psicológicas; de esos cinco bloques derivan 21 variables que diferencian el estilo de aprendizaje de los alumnos; su cuestionario denominado (LSI) está compuesto por 100 ítems.

El modelo de Grigorenko y Sternberg (1995: 205-229), que clasifican los modelos

³⁰ L. Curry, 1987, www.California Polytechnic State University, 2003; y Gallego, 2004.

de estilos de aprendizaje en tres categorías: la primera *centrada en la cognición*, la segunda *centrada en la personalidad* y la tercera *con énfasis en la actividad*.

El modelo de Rayner y Riding (1997), que hacen un sistema de clasificación basada en la propuesta por Grigorenko y Sternberg (1995), pero con algunos agregados; en la función cognitiva agregan tres modelos con las dimensiones: a) holística-analítica, en esta consideran la preferencia de las personas por organizar la información en su globalidad o por partes, b) verbal-visual, en ella se analiza la inclinación individual a representar la información mediante imágenes mentales o pensamientos verbales, y c) en esta integran los dos primeras.

Otros modelos consideran otros aspectos tales como: modelos basados en el proceso de aprendizaje por la experiencia (CHAEA); modelos centrados en la orientación hacia el estudio; modelo basado en las preferencias instruccionales; modelo basado en el desarrollo de destrezas cognitivas entre otros.

Conclusiones

Al analizar diversos posicionamientos sobre el aprendizaje encontramos que los planteamientos al respecto tienen que ver con el acto de sujetar, retener y comprender el conocimiento, así como la acción de reflexionar desde la postura metacognitiva, lo que implica los actos de aprender a aprender, aprender a desaprender, aprender a convivir, aprender a

ser, aprender a hacer; es decir, aprender a poner en juego las habilidades intelectuales, las habilidades lingüísticas y comportamientos sociales.

Aceptar una definición de aprendizaje implica estar de acuerdo con esa postura ideológica, aunque coincido con muchos de los planteamientos expresados por diferentes investigadores; considero que como profesor cada uno construye su propia red informativa, por ello, me atrevo a pensar que una forma en que puedo resumir las diferentes posturas es expresarla con la siguiente proposición: el aprendizaje es un proceso de apropiación individual de signos, señales, símbolos, expresiones lingüísticas o comportamientos, sujetos a la influencia simultánea de los contextos biológico, histórico, ecológico, social y cultural; el aprendizaje se manifiesta cuando el sujeto es capaz de aplicar el conocimiento adquirido mediante representaciones mentales, demostraciones funcionales o aplicaciones prácticas que puede emplear ante diversas situaciones de su vida.

Por mencionar un ejemplo utilizando el menú de interpretaciones, puedo inferir que al recabar información sobre lo que significa un clavo, en palabras de diferentes individuos, tendríamos diversas respuestas parecidas a las siguientes: para un niño, un clavo es algo con lo que puede jugar; para un carpintero, un clavo es un material que sirve para unir las piezas de madera; para un comerciante, un clavo es algo que completa un kilogramo y tiene valor monetario; para un escultor, un clavo es una pieza que puede usar para construir algo; para

un químico, un clavo es una sustancia que sirve para explicar una reacción de oxidación; para un indígena de la selva, un clavo es algo que brilla con el sol o algo que sirve para rasgar la piel de los animales; para un profesor, un clavo es el ejemplo más representativo de la variedad de opiniones que pueden existir sobre un mismo hecho. Cada persona procesa en esencia los mismos insumos sensoriales: “el clavo”, pero cada uno le da una integración diferente de acuerdo al conjunto de significados intrínsecos.

La existencia de diferentes teorías que tratan de explicar cómo se lleva a cabo el proceso de aprendizaje y la presencia ineludible de múltiples factores, hacen que la labor educativa sea una compleja red cognitiva; de ello, puedo concluir que la

intencionalidad en cada teoría no supera a la otra, sino que todas se complementan, de ahí la necesidad de revisar sus aportaciones y hacer los ajustes pertinentes.

Del multivariado menú de posiciones respecto a estilos de aprendizaje puedo resumir de manera ecléctica que un individuo responde de acuerdo al conjunto de características personales (fisiológicas, cognitivas, afectivas y hereditarias) que se manifiestan en la actitud o comportamiento que asume al percibir, procesar nueva información, retenerla y aplicarla; se corrobora cuando pone en juego sus habilidades intelectuales, experiencias previas, emociones, hábitos adquiridos derivados de estímulos contextuales al resolver situaciones problemáticas.

FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, C.; Gallego, D. (2000). *Aprendizaje y ordenador*. Madrid: Dykinson.
- Alonso, C.; Gallego, D.; Honey, P. (1994). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Ediciones Mensajero/Universidad de Deusto.
- Anderson, R. (2005). *Aprendizaje y memoria*. 2ª ed. México: McGraw Hill.
- Aznar, P. (1992). *Constructivismo y educación*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Belaval, Y., et al. (1987). *Racionalismo, empirismo, Ilustración*. Historia de la Filosofía, vol. 6, 9ª ed. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Bernard, J. (2000). *Modelo cognitivo de la evaluación educativa*. España: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Bigge, L. (1988). *Teorías de aprendizaje para maestros*. 10ª reimp. México, D.F.: Trillas.
- Bragdon, D. y Gamon, D. (2008). *Aprenda más rápido y recuerde más*. México: Grupo Editorial Tomo, S.A. de C.V.
- Bruner, J. S. (1995). *Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. S. (1980). *Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo*. Madrid: Pablo del Río.
- Bruner, J. S. (2001). *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Butler, K. (1987). *Teaching Style in Theory and Practice*. 2ª ed. Columbia, Connecticut: The Learner's Dimension.
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. España: Editorial Luis Vives.
- Coll, C. y cols. (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Curry, L. (1987). *Integrating Concepts of Cognitive or Learning Style: A Review with Attention to Psychometric Standards*. Ottawa, ON: Canadian College of Health Service Executives.

- Chalvin, Marie Joseph. (1995). *Los dos cerebros en el aula*. Madrid: TEA Ediciones.
- Díaz-Barriga, A. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. 2ª ed. México: McGraw Hill.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.
- Dunn, R., Dunn, K. y Price, G. (1985). *Manual Learning Style Inventory*. Nueva York: Lawrence, RS Price Systems.
- Faure, Edgar y otros. (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid: Alianza Editorial / UNESCO.
- Ferreiro, R. (2003). *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo: el constructivismo social*. México: Trillas.
- Frawley, W. (1997). *Vygotsky y la ciencia cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Gagné, R.M. (1975). *Principios básicos del aprendizaje para la instrucción*. México: Diana.
- Gallego, J. (1997). *Las estrategias cognitivas en el aula*. Madrid: Escuela Española.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Garza, R. y Leventhal S. (2000). *Aprender cómo aprender*. México: Trillas.
- Ginsburg, H. (1977). *Piaget y la teoría del desarrollo intelectual*. Madrid: Castillo.
- Honey, P. y Mumford, A. (1986). *The Manual of Learning Styles*. Maidenhead.
- Hunt, D. E. (1979). Learning Styles and Student Needs: An Introduction to Conceptual Level. En *Students Learning Styles: Diagnosing and Prescribing Programs*. Reston, Virginia: NASSP.
- Ibarra, L. (1999). *Aprenda mejor con gimnasia cerebral*. 8ª ed. México: Garnik.
- Kagan, J. y otros (1963). *Psychological Significance of Styles of Conceptualization*. Monograph of the Society for Research in Child Development.
- Kasuga, L., Gutiérrez, C. & Muñoz, J. (2004). *Aprendizaje acelerado*. México: Grupo Editorial Tomo, S.A. de C.V.
- Keefe, James, W. (1988). *Aprendiendo perfiles de aprendizaje: manual de examinador*. Reston, Virginia: NASSP.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kotulak, R. (2003). *El cerebro por dentro*. México: Diana.
- Leichter H.J. (1973). *The Concept of Educative Style*. Teachers College Record.
- Levine, M. (2003). *Mentes diferentes, aprendizajes diferentes*. Barcelona: Paidós.
- Longworth, N. (2005). *El aprendizaje a lo largo de la vida en la práctica: transformar la educación en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Maclure, S. & Davies, P. (1998). *Aprender a pensar, pensar en aprender*. 2ª ed. Barcelona: Gedisa.
- Marzano, R. (2005). *Dimensiones del aprendizaje. Manual para el maestro*. Guadalajara: ITESO.
- Monereo, C. (1993). *Las estrategias de aprendizaje: procesos, contenidos e interacción*. Barcelona: Domènech.
- Niemeyer, R. y Mahoney, M. (1998). *Constructivismo en psicoterapia*. Barcelona: Paidós.
- Niesser, U. (1976). *Cognition and Reality*. San Francisco: Freeman.
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: PPU.
- Porlam, R. (1993). *Constructivismo y escuela*. Sevilla: Diada.
- Pozo, J. I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Reid, J. (1995). Learning Styles: Issues and Answers. *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*. Heinle & Heinle Publishers.
- Rojas, G., Salas, R. y Jiménez, C. (2006). Estilos de aprendizaje y estilos de pensamiento entre estudiantes universitarios. *Estudios Pedagógicos*, 31(1).
- Schmeck, R. (1988). *Individual Differences and Learning Strategies in Learning & Study Strategies Issues in Assessment, Instruction & Evaluation*. New York: Academic Press.
- Schmidt, S. y Javenkoski, J. (2000). Implementing Selected Teaching Strategies to Accomodate Different Learning Styles among Students Enrolled in an Introductory Food Science and Human Nutrition Course. *NACTA Journal*, Rupert ID.
- Schunk, D. & Dávila, J. (1997). *Teorías del aprendizaje*. México: Pearson Educación.
- Sternberg, R. (1997). *Thinking Styles*. Cambridge, NY: Cambridge University Press.
- Swenson, L. (1991). *Teorías del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Villanueva, M. L. (1997). *Los estilos de aprendizaje de lenguas*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.

- Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa*. México: Pearson Educación.

REVISTAS IMPRESAS

- Araya, Valeria; Alfaro, Manuela; Andonegui, Martín. Constructivismo: orígenes y perspectivas. *Laurus, Revista de Educación*, vol. 13, núm. 24, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, año 13, No. 24, Caracas, Venezuela, mayo-agosto, 2007:76-92.
- Delval, J. (1997). Hoy todos son constructivistas. *Cuadernos de Pedagogía*. No. 257, pp. 78-84.
- Marzano, R. (1998). *Las dimensiones del aprendizaje*. Guadalajara, ITESO y CECAD/Universidad de Guadalajara.
- Vivas, R. M. Pedagogía informacional: enseñar a aprender en la sociedad del conocimiento. *Revista de Investigación*. Vol. 31, no. 61. Caracas, ene. 2007.

REVISTAS ELECTRÓNICAS

- Noguez, S. (2002). El desarrollo potencial de aprendizaje. Entrevista a Reuven Feuerstein. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (2). Consultado el día 13 de abril de 2007 en: <http://redie.uabc.mx/vol4no2/contenido-noguez.html>.
- Ruiz Larraguivel, Estela (1983). Reflexiones en torno a las teorías del aprendizaje. *Perfiles Educativos*, No. 2, pp. 32-47.
- Serrano, M. y Tormo, R. (2000). *Revisión de programas de desarrollo cognitivo*. El Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI). *RELIEVE*. Vol. 6, no. 1. Consultado el 01/16/2007 en http://www.uv.es/RELIEVE/v6n1/RELIEVEv6n1_1.htm

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

- Bednar *et al.*, 1991) recuperado de <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>.
- Cazau, Pablo. (2001), *Estilos de aprendizaje*, consultado en enero de 2002, en: http://www.galeon.com/pcazau/guia_esti01.htm
- Chevrier, Jacques (2001). *Le style d'apprentissage: une perspective historique*, consultado en enero 2001, en : <http://www.acelf.ca/revue/XXVIII/articles/02-chevrier.html#h-7>
- Du, Yunfei; Simpson, Carol. *Learning Styles* (2002-1) consultado en enero 2001, en: <http://www.indstate.edu/ctl/styles/model.html>
- Felder R.M (1996). *Matters of Style*. ASEE Prism, <http://ddd.uab.es/pub/edlc/02124521v7n2p147.pdf>
- Feurestein, PEI, en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/771/77100607.pdf>.
- Gagné (1971). *Las condiciones del aprendizaje*, en: http://www.ecured.cu/index.php/Robert_Mills_Gagné,
- Gagné, R. M. (1962) The Acquisition of Knowledge. *Psychological Review*, vol 69(4).
- Gonzalez, C., (2004). *The Role of Blended Learning in the World of Technology*. consultado el 10 de Diciembre, 2004, en <http://www.unt.edu/benchmarks/archives/2004/september04/eis.htm>.
- Guilford's 'structure of intellect' model, en: http://hsc.csu.edu.au/pro_dev/teaching_online/how_we_learn/cognitive.html
- Hernández Pina, Fuensanta, Maquilón Sánchez, Javier J. (2010). *Las concepciones de la enseñanza. Aportaciones para la formación del profesorado*. REIFOP, 13 (3), 17-25. (Enlace web: <http://www.aufop.com/> - Consultada en fecha (20-03-2013).
- Knight, K. (2002) *Learning Styles Internet Sites*, consultado en enero 2001 en: <http://ravenws.byu.edu/chhp/pe/knight/site.html#discussions>.
- Marqués, P. (1999). *Concepciones sobre el aprendizaje*. España, UAB. Consultado 01/19/2006 en <http://dewey.uab.es/pmarques/aprendiz.htm>, consultado el 03/10/2012 en

- http://upn2.sems.gob.mx/moodle/file.php/4/Modulo_2/Unidad_3/Pere_Marque.
- Melchor, J. y Melchor, V. (2004). *Nociones acerca del constructivismo*. Consultado el 06/02/2008 en: <http://www.monografias.com/trabajos15/constructivism>.
- Ortiz, A. (2004). *Aprendizaje significativo y vivencial*, consultado el 11/16/2007 en <http://www.monografias.com/trabajos28/aprendizaje-significativo-vivencial/aprendizaje-significativo-vivencial.shtml>.
- Pérez Jiménez, J. (2001). *Programación Neurolingüística y sus estilos de aprendizaje*, consultado en enero 2002, disponible en: <http://www.aldeaeducativa.com/aldea/tareas2.asp?which=1683>
- Siemens, G. (2004, 12). *Conectivismo, a learning theory for the digital age*. Recuperado de <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>
- Spence, Kenneth W. (primavera de 1959, p. 85). *"The Relations of Learning Theory to the Technology or Education"*, Harvard Educational Review. Consultado en <http://teoriadaprendizaje.blogspot.mx/p/gestalt.html>.
- Calidad de los aprendizajes, en: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/>
- <http://www.profesorenlinea.com.mx/universalhistoria/PensamientoHbreEvoluc/Empirismo.htm>
- <http://www.biografiasyvidas.com/biografia/l/leibniz.htm>
- http://www.webdianoia.com/moderna/hume/hume_conoc.htm
- <https://grekita.wordpress.com/3-t3r-de-la-getlt/>
- <http://www.artemática.net/inicio/content/aprendizaje-seg%C3%BA-la-gestalt>
- <http://biopsicosalud4.webnode.com.ve/psicologia/enfoque-cognoscitivista/>
- <http://www.monografias.com/trabajos16/teorias-piaget/teorias-piaget.shtml#ixzz3dAfdYEqT>
- <http://www.monografias.com/trabajos14/vigotsky/vigotsky.shtml>
- <http://www.educar.org/articulos/Vygotsky.asp>
- <http://es.slideshare.net/CLOV78/tericos-del-desarrollo-infantil>
- http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/confintea/pdf/GRALE/grale_sp.pdf
- <https://eduarea.wordpress.com/2014/03/19/que-es-el-conectivismo-teoria-del-aprendizaje-para-la-era-digital/>
- <http://ddd.uab.es/pub/edlc/02124521v7n2p147.pdf>

LA ESCUELA DEL FUTURO, ¿CÓMO CONSTRUIRLA?

TOMÁS CORONA RODRÍGUEZ

ESCUELA NORMAL SUPERIOR "PROFR. MOISÉS SÁENZ GARZA".
ESCUELA DE GRADUADOS

INTRODUCCIÓN

EL PROPÓSITO FINAL DE ESTE DOCUMENTO fue rescatar información relevante, en fuentes secundarias, sobre una temática específica: la búsqueda de estrategias que posibilitaran la implementación de procesos de cambio en la escuela bajo el marco de las corrientes contemporáneas en las que se sustenta el desarrollo organizacional, la teoría para el cambio y la innovación educativa, haciendo énfasis en el preponderante papel que desempeñan los sujetos implicados en el hecho educativo, específicamente alumnos y profesores.

Como punto nodal se enfatiza la necesidad de que los docentes dominen la teoría sobre el cambio y logren aplicarla en su práctica educativa cotidiana, con el fin de remover las añejas estructuras institucionales imperantes, mediante el uso de estrategias efectivas orientadas hacia la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y de todo el centro educativo.

El contenido de este reporte final consolida el abordaje de la teoría sobre el cambio educativo al vincularla con otras temáticas relevantes como las estrategias para promoverlo, la formación de profesores reflexivos y la consideración de la escuela como centro del cambio, éstas, al conjugarse, posibilitan la transformación y reconstrucción de una escuela que realmente responda a las necesidades y exigencias que demanda la sociedad contemporánea.

Procedimiento

El presente trabajo documental se realizó en el marco del curso Gestión del cambio en centros educativos, módulo curricular del Doctorado en Investigación e Innovación Educativas de la Normal Superior de Nuevo León. Para estructurarlo y vin-

cular el contenido a la conceptualización del cambio en el contexto educativo y a la obtención de estrategias para implementar procesos transformativos dirigidos hacia la mejora de la institución escolar en general, y de los procesos de enseñanza y aprendizaje en particular, se realizó la exploración de los materiales a partir de la lectura analítica de varios libros que fueron retomados de la bibliografía del curso y cuyos autores han sido precursores y portadores de la teoría para el cambio en el ámbito profesional educativo y social: M. Flores y M. Torres, Michael G. Fullan y S. Stiegelbauer, A. Hargreaves, D. A. Schön, P. Senge y J. Tejada.

Para abordar el contenido de los textos se construyeron matrices de revisión que incluían al autor y sus aportes a las diferentes temáticas, a partir de la conformación de cuatro campos conceptuales: teoría para el cambio educativo; la escuela como unidad básica para el cambio educativo; la formación de profesionales reflexivos y estrategias para promover el cambio en las instituciones educativas.

Hallazgos

1. Teoría para el cambio educativo

Partiendo de una afirmación de Fullan (2009) en la cual expresa que “uno de los problemas más fundamentales de la educación hoy en día, es que las personas no tienen un sentido claro, coherente, del significado acerca de la finalidad del cambio educativo”; y considerando que “el punto de partida para la mejora no es

un cambio del sistema, ni un cambio en aquellos que nos rodean, sino... en nosotros mismos”, como afirma el mismo autor (2009: 147), resulta indispensable “que los maestros tengan una cierta comprensión acerca del significado operacional del cambio” (2009: 116), porque finalmente cualquier cambio educativo depende del pensar y el actuar de los profesores.

Aunque esté “lleno de paradojas” y tenga que “ocurrir en la práctica” (Fullan, 2009), el cambio debe juzgarse en términos de su implementación exitosa, reconociendo que: “la conexión entre el significado y la acción individual y colectiva en situaciones cotidianas es el punto crítico donde se sostiene o derrumba el cambio” (Fullan, 2009: 15).

Comúnmente, de acuerdo con Fullan y Hargreaves (1999), “el cambio se idealiza demasiado... Es necesario buscarlo con más circunspección, mirando las exigencias del mundo real y del contexto de la enseñanza” (1999: 62). En otras palabras, el cambio educativo opera en el trabajo diario que desempeñan docentes y alumnos en el salón de clase, pero no en un ambiente aislado y aséptico, sino vinculado al entorno real en el que se inserta cada escuela. Como expresa Tejada (2006: 32): “el cambio no se da de forma aislada, ocurre en una realidad educativa que está compuesta por múltiples subsistemas interrelacionados entre sí”.

Desde esa perspectiva, siguiendo a Fullan (2009), “el cambio real, entonces, ya sea deseado o no, representa una seria experiencia personal y colectiva carac-

terizada por la ambivalencia y la incertidumbre”, signada por la intersubjetividad de los sujetos, quienes interactúan, gestionan y laboran en infinidad de situaciones consuetudinarias, en contextos regularmente adversos donde lo común es la diversidad. Asimismo, el cambio debe estar justificado, es decir, “cuando se realiza con la intención de que, al término del proceso del mismo, el sistema educativo resulta perfeccionado en cuanto a la realización de sus operaciones, destinadas a la consecución de unos objetivos educativos” (Tejada, 2006: 26).

En suma, es necesario propiciar un acercamiento a la teoría del cambio educativo, la cual “combina el conocimiento acerca de los elementos que inhiben o facilitan el cambio y el conocimiento acerca de cómo influir o alterar estos elementos hacia direcciones más favorables” (Fullan, 2009, p. 172); hasta lograr su concreción en la práctica real que ejercen profesores y alumnos en la escuela, unidad básica para el cambio educativo.

2. La escuela como unidad básica para el cambio educativo

Si el cambio educativo acontece en la escuela, entonces, “el centro educativo se convierte en la unidad básica de cambio” (Goodlad, 1983; González, 1988; Escudero, 1989, 1990, citados por Tejada, 2006). Senge (2002) reafirma esta idea al aseverar que “la escuela, como nosotros la vemos, es un punto de apoyo para el cambio educativo y social”, y Sirotnik la consolida cuando expresa:

La organización, en este caso la escuela, se nos presenta como el centro del cambio. Pero no la vemos de una manera ingenua como si estuviera aislada de su contexto sociopolítico, capaz de emprender actividades de una renovación milagrosa de ella misma con prescindencia del distrito, la comunidad, el estado y el apoyo del gobierno federal (Sirotnik, 1987 citado por Fullan y Hargreaves, 1999: 25).

Es decir, la escuela se inserta en un contexto real que inexorablemente la determina. Innovación y cambio educativo son dos términos complementarios e incluyentes: “La innovación educativa es un fenómeno sumamente complejo, en gran medida inaprensible, sutil y controvertido, polivalente y susceptible de discurrir por direcciones no sólo distintas, sino incluso hasta contradictorias... Por eso es resistente a cualquier afán simplista y sistematizado” (Escudero, 1995, citado por Tejada, 2006: 18).

Mientras que Santos (1989) subraya el protagonismo del contexto organizativo escolar en la articulación y desarrollo de procesos de innovación, Tejada (2006: 60) establece que “la innovación va asociada con los intentos puntuales de mejora, con la práctica educativa, con el logro de mejor eficiencia, eficacia, efectividad y comprensividad en un contexto dado, más particular y más centrado en los agentes directos de la enseñanza”, y como elementos complementarios: “toda innovación comporta tanto tecnología como una práctica institucional y personal a la vez que es un proyecto social de cambio,

ideológico, cultural y políticamente definido y legitimado”.

Acogiendo la metáfora acuñada por Senge, “escuelas que aprenden”, este autor enfatiza que:

Las escuelas se pueden rehacer, revitalizar y renovarse en forma sostenida, no por decreto u órdenes ni por reglamentos, sino tomando una orientación de aprendizaje. Esto significa hacer que todos los que pertenecen al sistema expresen sus aspiraciones, tomen conciencia y desarrollen juntos sus capacidades (Senge, 2002: 17).

Tejada amplía esa orientación hacia el aprendizaje y pondera las escuelas como referentes básicos para el cambio y la mejora cuando expresa que “los centros educativos, además de ser realidades sociales complejas, tienen que formar una parte íntegra de los proyectos de mejora, si el objetivo es un cambio duradero y estable, siendo, por tanto, objeto y marco de referencia para ello” (Tejada, 2006: 80).

Una atinada acotación de Flores, vinculada a la situación actual de las instituciones escolares y a la necesidad de que éstas cambien, expresa lo siguiente:

Hoy se vive un cambio de paradigmas, se vive un movimiento de una sociedad industrial a una sociedad del conocimiento. La escuela, como una parte integral de la sociedad no puede ser inmune a estas tendencias; se hace imperante un cambio de mentalidades y actitudes, que impliquen cambios de estructuras organizacionales y se conciba como una comunidad que aprende (Flores, 2010: 21).

Según Fullan (2009), “se presupone que el propósito del cambio educativo es ayudar a que las escuelas logren sus objetivos con mayor eficacia, reemplazando algunas estructuras, programas y/o prácticas con otras mejores” (p. 23), aunque los elementos que interfieren en ese cambio educativo sean abrumadores por su carácter sumamente complejo y estar situados en un contexto anquilosado que parece inamovible.

En ese sentido, destaca la comparación que hacen Fullan y Hargreaves entre la educación decimonónica y la contemporánea, la cual resulta por demás realista:

Las aulas suelen aislar a los maestros. Esto no es casual. Cómo han señalado los historiadores de la educación, el sistema de producción en serie del siglo diecinueve, donde docentes aislados enseñaban programas fijos a grupos de niños separados por edades, estaba concebido como una manera de disciplinar y controlar a las masas. Esta tradición desactualizada de aislamiento por desdicha se ve como el método normal de enseñanza en muchas escuelas (Fullan y Hargreaves, 1999: 24).

Torres (2010: 188) concuerda con la idea del anquilosamiento educativo cuando afirma que “la enseñanza tradicional basada en el conocimiento rutinario y memorístico no garantiza la apropiación del pensamiento crítico y reflexivo en los educandos”, y declara que “los programas de desarrollo docente por lo general siguen un corte tecnócrata enfocado a renovar conocimientos, fortalecer teorías o aten-

der aspectos disciplinarios” (Torres y Torres, 2007; citado por Torres, 2010).

En ese contexto de inmovilidad en el que las escuelas apenas subsisten, el cambio educativo resulta ineludible “porque una proporción muy alta de estudiantes están enajenados, se desempeñan pobremente o por debajo de lo normal o abandonan la escuela” y “muchos maestros están frustrados, aburridos y agotados” (Fullan, 2009: 118). No hay que olvidar que el cambio de actitud en los sujetos es el más difícil de lograr, aunque en realidad “no es que las personas se resistan al cambio, sino que desconocen cómo lidiar con él” (Fullan, 2009: 7). Por ello es importante que todos los actores involucrados en el quehacer educativo dominen y ejerzan en la realidad escolar la teoría sobre el cambio.

Cabe destacar que, de acuerdo con Fullan (2009: 127), “la mejora de la escuela no sólo está relacionada con lo que hacen y piensan los maestros. Igualmente importante es lo que hacen quienes los rodean en los niveles escolares, distritales, provinciales/estatales y federales”. De hecho, Fullan afirma que un rasgo relevante en cuanto al significado del cambio, “radica en la comprensión de que hay problemas y responsabilidades en todos los niveles del sistema educativo” (2009: 294).

Si realmente se pretende que la escuela cambie y se transforme en una institución autogestiva, autónoma, diversa, flexible e incluyente, conformada por auténticos profesionales, se debería estar

apuntando en la dirección de un centro educativo que desarrolle capacidad y autonomía institucional para su dirección y desarrollo, donde las funciones de liderazgo pedagógico sean reales y efectivas, al tiempo que colegiadas y participativas, dentro de una lógica de organización profesional más que burocrática (Bonami, 1996 citado por Tejada, 2006: 664).

Aunque según Senge (2002: 22), “las escuelas experimentan intensa presión para que desaceleren el cambio, para que sean más conservadoras, refuercen las prácticas tradicionales y no dejen a nadie atrás”, el mismo autor enfatiza que “son instituciones sociales bajo tensión que necesitan evolucionar” (2002: 64). Para ello, profesores, estudiantes, directivos, padres de familia, gestores, autoridades educativas, entre otros involucrados en el hacer escolar cotidiano, “todos tienen una responsabilidad en definir las escuelas del futuro y convertirlas en lugares más productivos y satisfactorios para el alumno y el docente” (Fullan y Hargreaves, 1999: 175).

Invariablemente, aun considerando a aquellos maestros que obstinadamente se resisten a cambiar su manera de enseñar,

la pesada carga de la responsabilidad por el cambio y la mejora en las escuelas en última instancia pesa sobre los hombros de los docentes. Por nobles, refinadas o esclarecidas que sean las propuestas de cambio y mejora, no sirven de nada si los docentes no las adoptan en su aula y si no las traducen en una práctica docente eficaz (Fullan y Hargreaves, 1999: 36).

En suma, son los docentes los principales portadores del cambio educativo y a partir de esa premisa resulta ineludible la necesidad de formar profesores reflexivos.

3. *La formación de profesionales reflexivos*

En opinión de Fullan y Hargreaves (1999: 270): “el concepto de profesional reflexivo ha sido introducido por Donald Schön (1987) como una manera de describir y desarrollar un criterio experto y meditado en profesiones como la docencia”. En el ámbito educativo el concepto se ha convertido en un argumento valioso para hacer que los docentes incurran en procesos más reflexivos y críticos con respecto a su desempeño profesional más allá de las nimias capacitaciones que comúnmente reciben y que tienen poco impacto en el salón de clase. Para Torres, “el concepto de profesor como profesional reflexivo reconoce la riqueza del *expertise* que reside en las prácticas de los buenos profesores” (2010: 192).

El mismo Torres argumenta que:

Un profesional dedicado a la enseñanza es aquel que en su trabajo está adoptando decisiones sobre el currículo, los estudiantes y la enseñanza de clase. El profesional no es el técnico competente que aplica recetas o fórmulas que le indica un manual. Más bien al contrario, es aquel que está bien informado y cuya acción evidencia juicio reflexivo (Torres, 2010: 173).

Mientras que Tejada, “considera a los profesionales como mediadores de los procesos de innovación, capaces de toma de deci-

siones, de elaborar y aplicar conocimiento, de solucionar problemas, etc., dentro de un contexto institucional donde es posible la actividad reflexiva” (2006: 79).

Parafraseando a Schön (1998: 239), las estrategias que emplea un profesional reflexivo como el repertorio de ejemplos, pensamiento divergente, virtualidad, conversación reflexiva, teorías abarcadoras; le otorgan sentido a su propia reflexión desde la acción al transformar su quehacer en un proceso artístico y rechazar el tradicionalismo del conocimiento profesional.

Fullan enfatiza: “si el maestro, en tanto patrocinador, se vuelve eficiente en la integración del cambio y el proceso del mismo, puede convertirse en una de las fuerzas más poderosas del cambio” y sugiere los rasgos del perfil profesional que corresponden a un maestro innovador, formado en la teoría del cambio, capaz de implementar cambios educativos:

Los maestros deben tener la capacidad para evaluar la necesidad potencial y la calidad de los cambios; contar con ciertas aptitudes básicas en un rango de métodos, planeación, diagnóstico y evaluación de la educación; y ser capaces de modificar continuamente las actividades de instrucción en un intento de satisfacer las necesidades de diversos estudiantes individuales (Fullan, 2009: 254).

Porque indudablemente, al concretarse el cambio en la realidad áulica:

El maestro (en singular) es el implantador, ejecutor y evaluador de las iniciativas edu-

cativas en el salón de clases. Independientemente de los méritos de una iniciativa de cambio y de los recursos disponibles, al llegar a la puerta del salón de clases es el maestro frente a grupo quien tiene todo el control sobre cómo se aplicará de manera concreta la iniciativa (Lortie, 1975; Fullan, 2002; Kennedy, 2005; citados por Flores, 2010: 23).

Resulta innegable el hecho de que “existe un grado de incertidumbre endémica en toda la enseñanza, y por eso es importante dejar al docente toda la libertad y flexibilidad de tomar en su aula decisiones autorizadas sobre el currículum, la enseñanza y la disciplina”; como aseveran Fullan y Hargreaves, son “quienes deben crear la cultura escolar y profesional que necesitan. Por este objetivo vale la pena luchar, dentro y fuera de la escuela” (1999: 176); aunque resulte paradójico que sean ellos mismos “los principales agentes (o bloqueadores) del cambio” (Fullan, 2009: 74).

En fin, como devela atinadamente Flores:

Los procesos reflexivos en las escuelas deberán estar tejidos en las prácticas organizacionales, al enfocarse en eventos de manera estratégica y razonada, monitorear el proceso y construir significados derivados de la experiencia, que conduzcan a la modificación de acciones y al mejoramiento de la escuela (2010: 210).

Sin embargo, para lograr el cambio educativo se requiere, ineludiblemente, del diseño y operación de estrategias innovadoras, adecuadas y efectivas.

4. *Estrategias para promover*

el cambio en las instituciones educativas

Desde una perspectiva amplia, “las estrategias son las directrices generales que guían a la organización para lograr alcanzar la misión o visión que se plantean en un largo plazo” (Ruiz, 2010: 38), sin embargo, las estrategias para el cambio educativo son más específicas, adquieren un carácter único, significativo y emancipador porque deben atender la unicidad de cada escuela dentro de una amplia diversidad contextual y embonar exitosamente en esa realidad escolar que pretenden cambiar; como aclara Tejada (2006: 85), las estrategias para el cambio “no son universales, generalizables, ni lineales; y por tanto, no son aplicables por igual a todos los centros ni en todos los contextos, sino que exigen una cierta focalización al asumir los principios de la contextualización”. Cabe resaltar, en concordancia con Fullan, que tampoco “es cuestión de imaginarse soluciones mejores, o encontrarlas en existencia, sino de dedicarse a buscar estrategias refinadas y procesos persistentes de cambio para lograrlas” (Fullan, 2009: 281).

Tejada plantea una definición concisa sobre lo que significa para él una estrategia y deduce sus principales características:

No es un principio ni una actuación, sino un proceso mental proyectado sobre la práctica, sobre los problemas a resolver... siempre comporta ciertas bases teóricas, concreción de su objeto, secuenciación en su desarrollo, recursos tanto humanos, materiales y funcio-

nales dentro de un contexto particular donde opera el cambio (Tejada, 2006: 84).

Ruiz agrega otros componentes que deben tenerse en cuenta desde el diseño de la estrategia al mencionar que:

El proceso de formulación de estrategias conlleva variables como el mismo proceso, ya sea informal o formal; actores que participan en el proceso; condiciones que afectan el contexto; y la información requerida que permitirá tomar decisiones más congruentes con la realidad externa e interna a la organización (Ruiz, 2010: 36).

Y Senge sitúa la estrategia en el contexto escolar, aduciendo varias directrices, cuando expresa que:

Para formular una estrategia de cambio organizacional pueden resultar útiles los siguientes lineamientos: introducir aprendizaje organizacional en el salón de clase, la escuela y la comunidad; concentrarse en una o dos nuevas prioridades para el cambio y hacer participar a todos en aprendizaje y cambio (2002: 38).

Tejada propone una clasificación precisa acerca de las estrategias para promover el cambio educativo: unas centradas en el docente y otras en la escuela. Las estrategias centradas en el profesor abarcan dos ámbitos: en el primero se ubican las que aluden a su formación con base en los contenidos curriculares (2006: 87), y en su ejecución el docente es considerado como un profesional que utiliza el conocimien-

to. El segundo ámbito tiene en cuenta las estrategias centradas en el desarrollo profesional colaborativo y comprende tres tipos: la investigación-acción colaborativa, el apoyo profesional mutuo y el apoyo profesional de compañeros (2006: 88).

Las estrategias centradas en el desarrollo del centro educativo se orientan también hacia dos ámbitos: en primera instancia, las que se basan en la evaluación institucional y surgen de las necesidades del propio centro, favorecen el desarrollo profesional y mejoran la práctica educativa. El segundo ámbito se focaliza hacia las estrategias fundamentales en el desarrollo organizativo, y a su vez, “el enfoque del desarrollo organizativo se fundamenta en la capacidad de la escuela para autorrenovarse y por tanto desarrollarse como un organismo más que una estructura” (Goodlad, 1983, citado por Tejada, 2006: 212).

Dos últimas estrategias para la innovación sugeridas por Tejada (2006) se fundamentan en la interconexión escolar, es decir, en la relación de dos o más centros educativos para promover su autodesarrollo. Finalmente, el mismo autor señala que todas las estrategias son susceptibles de ser integradas de acuerdo a las necesidades e intereses de cada centro educativo en un marco formativo e integrador.

Cabe recalcar que cualquier estrategia para el cambio carece de sentido si no es implementada por sujetos actuantes y pensantes, quienes le otorgan un significado valioso al concretarla en una realidad específica. En concordancia con Fullan,

“todos los procesos de cambio exitoso se caracterizan por la colaboración y la interacción estrecha entre las personas cuya intervención es decisiva para efectuar los cambios”. En este tenor, “el significado del cambio para el futuro... significa un cambio radical en la cultura de las escuelas y en el concepto de la enseñanza como una profesión” (Fullan, 2009: 127).

5. *Discusión*

El aporte principal de este trabajo se fundamenta en la concatenación de los campos conceptuales analizados: establecer un marco curricular que incluya contenidos sobre la teoría para el cambio con el fin de formar un profesional reflexivo que sea capaz de promover el cambio en las instituciones educativas mediante la implementación de estrategias efectivas, hasta transformarlas en “escuelas que aprenden”, como una alternativa a la educación contemporánea que se sigue rigiendo por el modelo de racionalidad técnica cuya práctica impera en todos los niveles educativos.

Como afirma Schön (1998), es notorio el carácter dominante del modelo de racionalidad técnica porque permanece incrustado en el contexto institucional e implícito en la investigación, la práctica y los currículos normativos de la educación profesional; sin embargo, es posible generar procesos para transformar esa situación si se crean las condiciones para que los docentes accedan a una formación sustentada en el cambio y la innovación que los vuelva más reflexivos, además de dotarlos con estrategias eficaces que puedan aplicar en la escuela.

Precisamente, una cuestión álgida relacionada con el proceso educativo refiere a la falta de contenidos curriculares vinculados con los procesos de cambio, y la ausencia de la reflexividad como una acción inherente a la formación de los sujetos. Los profesores tienen que conformarse con transmitir contenidos elaborados por otros sin tener en cuenta que:

Un contenido diseñado desde fuera ha llegado a ser obstaculizador en lugar de posibilitador. Ha producido dependencia en los docentes, sobrecarga en las escuelas y derroche de energía administrativa, por eso proponemos restituir a las escuelas la mayor parte de la responsabilidad por el contenido curricular (Fullan y Hargreaves, 1999: 168-169).

Además, “un cambio educativo no respaldado por el docente, y que no lo incluya... no produce cambio alguno... En lo que concierne al cambio, el docente es sin duda la clave” (Fullan y Hargreaves, 1999: 296). Muchas veces, como señala Gutiérrez (2010), las condiciones institucionales facilitan o impiden la labor del profesor al permitir o restringir su propio desarrollo personal y profesional. En este sentido, Torres subraya que es necesario “promover profesores reflexivos en una realidad educativa cada vez más diversa y demandante” (2010: 15).

Si se considera que “la esencia del cambio educativo consiste en aprender nuevas formas de pensar y actuar, nuevas habilidades, conocimientos, actitudes, etc. De ahí se desprende que la capacitación

del personal es un tema central relacionado con el cambio en la práctica” (Fullan, 2009: 81); en otras palabras, urge convertir las escuelas en verdaderos centros para el cambio y formar en ellas sujetos capaces de transformar positivamente su propia realidad y el entorno en que viven.

Para lograr el cambio educativo es indispensable que los profesores cambien su actitud indiferente, se apropien de la innovación, decidan cómo realizarla, darle seguimiento y evaluarla, en un ambiente de trabajo colaborativo que permita, a través de la participación y la aplicación de estrategias, desarrollar en los participantes las competencias necesarias para diseñar y operar proyectos que mejoren y transformen la institución escolar.

6. Conclusión

Considerando los aportes de diversos autores se estructuró un marco teórico orientado hacia la mejora de la escuela con base en los siguientes contenidos temáticos: teoría para el cambio educativo; la escuela como unidad básica para el cambio educativo; la formación de profesionales reflexivos y estrategias para promover el cambio en las instituciones educativas.

Para concretarlos en la realidad escolar Fullan subraya que:

Es necesario conocer cómo se aprecia el cambio desde el punto de vista del maestro, estudiante, padre y administrador; y para comprender todo el panorama, debemos combinar el conocimiento en conjunto de

esas situaciones individuales con un entendimiento de los elementos organizativos e institucionales que influyen en el proceso de cambio. (2009: 5).

El espacio escolar también debe cambiar, “una institución reflexiva debe dar una alta prioridad a los procedimientos flexibles, a las respuestas diferenciadas, a la apreciación cualitativa de los procesos complejos y a la responsabilidad descentralizada de los juicios y la acción” (Schön, 1998: 294).

La implementación del cambio requiere estrategias, éstas pueden centrarse en la formación del profesor, en el desarrollo profesional colaborativo y en la evaluación o el desarrollo organizativo del centro, e incluso en la interconexión escolar (Tejada, 2006).

REFERENCIAS

- Flores, F. M. (2010). Hacia la escuela como organización de práctica reflexiva. En M. Flores y M. Torres (coords.), *La escuela como organización de conocimiento* (pp. 209-226). México: Trillas.
- Flores, K. E. (2010). El maestro como trabajador de conocimiento y la promesa de una nueva escuela pública. En M. Flores y M. Torres (coords.), *La escuela como organización de conocimiento* (pp. 21, 23-35). México: Trillas.
- Flores, M. y Torres, M. (2010). *La escuela como organización de conocimiento*. México: Trillas.
- Fullan, M. y Stiegelbauer, S. (2009). *El cambio educativo: guía de planeación para maestros*. México: Trillas. (Trabajo original publicado en 1997.)
- Fullan, M., y Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos: los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1996.)
- Ruiz, M. I. (2010). La formulación de estrategias y el aprendizaje organizacional. En M. Flores y M. Torres (Coords.), *La escuela como organización de conocimiento* (pp. 36-56). México: Trillas.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós. (Trabajo original publicado en 1983.)
- Senge, P., et al. (2002). *Escuelas que aprenden: un manual de la quinta disciplina para educadores, padres de familia y todos los que se interesen en la educación*. Bogotá: Grupo Editorial Norma. (Trabajo original publicado en 2000.)
- Tejada, J. (1998). *Los agentes de la innovación en los centros educativos. Profesores, directivos y asesores*. Málaga: Aljibe.
- Torres, H. M. (2010). La identidad profesional en la profesión de la enseñanza. En M. Flores y M. Torres (coords.), *La escuela como organización de conocimiento* (pp. 150-181). México: Trillas.
- Torres, M. J. (2010). La práctica reflexiva del docente como factor de cambio en la educación superior. En M. Flores y M. Torres (coords.), *La escuela como organización de conocimiento* (pp. 187-208). México: Trillas.

ex votos



MIGUEL F. MARTÍNEZ, BENEMÉRITO DE LA EDUCACIÓN DE NUEVO LEÓN

ISMAEL VIDALES DELGADO

LA EDUCACIÓN, VIVE DESDE LA ETIMOLOGÍA y la semántica mismas, una terrible confusión, y a esto agregue, que cada vez hay menos maestros por vocación, y más dirigentes educativos neófitos en el tema, la resultante es que cada vez son más escasos los maestros con fortalezas pedagógicas y merecimientos humanos a quienes podamos calificar de “maestros por vocación y por convicción”.

Cuando hablo de vocación y convicción me refiero a esa pulsión innata que nos lleva a empeñar nuestras energías, destrezas y emociones para “hominizar” al hombre; ese compromiso voluntario con la niñez y la juventud de las que emana el lema de la Escuela Normal Superior buscado y propuesto por el MAESTRO (así, con mayúsculas) Humberto Ramos Lozano: “En la vocación del maestro y en la nobleza de juventud, confiamos”; esa entrega diaria con la esperanza de transformar positivamente a la Patria; ese darse a los hijos de los otros con el mismo amor con el que se da a los propios; ese diario hurgar en la palabra, la ciencia, el arte y sobre todo en la fantasía, el griterío de los niños y la actitud contestataria de los adolescentes.

Esa vocación magisterial seguramente es la que percibieron en el ingeniero Miguel F. Martínez los diputados de la XXXVII (37) Legislatura y el Gobernador del Estado don Nicéforo Zambrano cuando en 1918 decidieron considerarlo como Benemérito de la Educación de Nuevo León.

El ingeniero Miguel F. Martínez es el primer benemérito de la educación en la entidad, por el Decreto No. 56 publicado en el *Periódico Oficial del Estado* el día 20 de mayo de 1918.

Sin lugar a dudas, la mejor fuente documental para conocer a don Miguel es la obra de su propia autoría *Memorias de mi vida*, que editó la Secretaría de Educación del estado, el Fondo Editorial Nuevo León y la Benemérita y Centenaria Normal “Miguel F. Martínez”, con prólogo del doctor Alfonso Rangel Guerra.

La obra está formada de cinco cuadernos manuscritos que generosamente proporcionaron para su publicación los familiares de don Miguel y que en septiembre de 1997 se mostraron a la comunidad magisterial, transformados en un excelente

libro, cuya presentación se llevó a cabo en una significativa velada realizada en el Palacio de Gobierno.

Don Miguel empezó a escribir estas memorias “para los suyos exclusivamente”, el 5 de julio de 1910 y las concluyó el 23 de enero de 1919. Once días después, el 3 de febrero, falleció.

Al leer estas memorias queda bien claro que las escribió un hombre bueno y generoso, de conciencia limpia y voluntad de servicio inquebrantable. De origen humilde, criado en la estrechez de la pobreza cumplió importantes tareas educativas en la ciudad, el estado y el país.

De sus recuerdos de niñez, recoge el de don Fernando Guerra, su maestro y posteriormente subalterno, de quien escribe:

Este era un hombre cruel que golpeaba a sus alumnos y que llegó a darle de patadas a uno porque se resistió a recibir los palmetazos. ¡Qué impresión tan desagradable me causó aquel atropello y qué triste papel vi que hacía aquel maestro, desfigurado por la ira y loco de rabia!

Continúa: en mi práctica de maestro, siempre que algún niño me hacía impacientarme, me venía el recuerdo de aquel cuadro y me contenía para no incurrir yo en la falta que cometió aquel maestro.

Miguel, joven, estudió topografía entre 1868 y 1871; y siendo alumno enseñaba a sus compañeros las matemáticas. El 31 de octubre de 1871 se tituló de ingeniero topógrafo y en las mismas fechas se inició

como maestro. Estuvo en el ejército como teniente de ingenieros; y aprendió música para formar una orquesta. Fue ingeniero de la ciudad, regidor suplente, miembro de la Comisión de Instrucción Primaria, diputado suplente, miembro de la Biblioteca Pública de Monterrey, miembro y directivo de asociaciones y sociedades culturales y literarias. Él trazó la placita Hidalgo que está atrás del antiguo Palacio Municipal, hoy Museo Metropolitano.

Desde los 19 años empezó a dirigir una escuela en sustitución de otro Benemérito de la Educación de Nuevo León, don Serafín Peña. De esta experiencia cuenta que...

recibió la visita del Regidor del Ayuntamiento, a quien le molestó que estuviera enseñando geometría y geografía, exigiéndole que se limitara a enseñar a sus alumnos a leer, escribir y practicar las cuatro operaciones de aritmética. Esto porque según el regidor, despertaba en los niños pobres el deseo de ilustrarse, cosa que los desviaba de su destino de hombres de trabajo y, no faltaba más, añadió el Regidor, que dentro de algunos años tenga yo que llamar “compañero” (él era doctor de medicina) al hijo de mi zapatero.

Don Miguel había cobrado buena fama nacional por su participación inteligente y propositiva en los Congresos celebrados en 1890 y 1891, por lo que la máxima autoridad educativa del país, don Justo Sierra, lo invitó a colaborar en la capital, tarea que cumplió desde el 3 de julio de 1901 hasta el mes de octubre de 1915, o sea

catorce años. De regreso a Monterrey, el gobernador Pablo A. de la Garza lo nombró director de las escuelas normales.

De los cinco cuadernos que integran sus *Memorias*, el número 5 lo dedica don Miguel a su esposa que falleció el 23 de octubre de 1918; don Miguel sobrevivió a su esposa apenas tres meses y once días; al morir tenía 68 años y siete meses.

Es interesantísimo leer estas *Memorias* de quien en ellas escribió:

...Nací el viernes 5 de julio de 1850, a la una de la mañana, en una vivienda de una sola y pequeña pieza... mis padres fueron don Antonio Martínez Romero, pintor de edificios, y la señora Francisca Pérez Montalvo...

Así de humilde, así de sencillo, así de grande fue don Miguel F. Martínez, primer Benemérito de la Educación de Nuevo León.

¿ENSEÑARSE O APRENDER?

ESTHER CHARABATI

ES COMÚN QUE LA AÑEJA SABIDURÍA POPULAR comprenda y refleje la realidad con más precisión que las construcciones académicas, constantemente sujetas a revisión, a críticas y a cambios. Muestra de esta precisión es el concepto de *enseñarse*, tan común entre la gente del campo. Cuando una niña afirma convencida que tiene que enseñarse a escribir bien o a hacer cuentas, está poniendo en práctica una idea que la pedagogía ha venido enarbolando desde hace varias décadas con éxito relativo; sin embargo, en el sistema escolar seguimos pensando que los alumnos y los hijos aprenden de sus maestros y padres, es decir, reciben saber. Y la responsabilidad queda depositada en los educadores. La idea es atractiva por el poder que da al enseñante y la posición de inferioridad asignada al que aprende, pero también nos deja desprotegidos cuando lo que deseamos no forma parte del acervo del educador. En esos casos, no queda más remedio que enseñar*nos* a hacer las cosas.

¿Y cómo *nos* enseñamos? Cuando estamos conscientes de nuestro objetivo, elegimos la metodología: para aprender a manejar podemos leer un manual, tomar un curso, pedirles ayuda a los padres o, lo que es más común, recurrir a un amigo. ¿Consideraremos que el responsable de nuestro aprendizaje es el amigo? No, porque si él no se hubiera presentado, hubiéramos buscado otro recurso para enseñar*nos* a manejar.

En otros casos, *nos* enseñamos a golpes, y a menudo sin enterarnos de lo que estamos aprendiendo. ¿Quién nos enseña a enfrentar la vida, a aceptar las cosas como son o a seguir adelante a pesar de los fracasos? ¿Dónde aprendimos a sobarnos la rodilla, a preguntar, a compadecernos? A menudo estas virtudes se aprenden en casa, pero ¿qué sucede cuando en la familia nadie las posee? ¿Quedamos privados inevitablemente de estos recursos? No, podemos adquirir otra forma de ver la vida platicando con un vecino, escuchando a un maestro o leyendo.

Si revisamos nuestra biografía, descubriremos cuántas cosas nos hemos enseñado de ese modo. La gran ventaja de la educación informal es que aprendemos lo que queremos, no lo que los demás deciden que tenemos que saber: la transmisión

nunca es perfecta, pues está rodeada de deseos inconscientes por parte de los padres y también de los hijos, que no sólo reciben, sino que se apropian de determinados saberes. En otras palabras, nadie sabe lo que se hereda: ni el que lega, ni el que recibe el legado. Sólo así podemos explicarnos que el hijo del médico que va a heredar el consultorio y la fama de su padre, decida no estudiar y se vuelva rockero. Cada uno *se* enseña a sí mismo lo que quiere, con la frecuente desilusión de los padres, orgullosos de haberle enseñado todo a sus hijos. Así es como *nos* enseñamos, entre otras cosas, la libertad y la independencia.

El problema es cuando una sociedad entra en crisis —o se mantiene en ella— y los nuevos padres, en un ejercicio de autocrítica, se niegan a dar a sus hijos la educación que ellos recibieron, pues quieren construir un mundo distinto. En ese camino se encuentran solos, sin más brújula que el sentido común, en el cami-

no de enseñar y enseñarse. De la incertidumbre y las constantes dudas surge el lamento y la justificación: “¡Nadie nos enseñó a ser padres!” Tendrán que enseñarse con la experiencia y los recursos que logren obtener.

Enseñarse es mucho más difícil que aprender porque nos devuelve gran parte de la responsabilidad; implica tomar decisiones y aceptar consecuencias. Si no *me* enseño a gozar o a trabajar soy, por lo menos, cómplice de esa carencia. Esto no significa que no hayamos adquirido saberes a pesar nuestro, pero con nuestro rechazo, los resignificamos y los volvemos nuestros.

Así, parecería que cada uno *se* va enseñando a vivir a partir de lo que le tocó en suerte y lo que eligió, de las capacidades que pudo desarrollar y las debilidades que asumió. Y parecería también que, afortunadamente, el enseñarse es un recurso que dura tanto como la propia vida.

IMAGEN DE PEDRO GARFIAS

ALFONSO REYES MARTÍNEZ

AÚN RECUERDO AQUELLA VEZ. Manoteaba al aire con un ademán nervioso que estremecía su cuerpo. Solo y su copa en una mesa del “Reforma”, hablaba con una voz cavernosa enredada en el sueño y el dolor. Escuché entonces a aquel hombre de rostro aceitunado y camisa blanca, holgada, que desplazaba su cuerpo a tropiezos y que tenía una mirada penetrante y luminosa. Llevaba en su corazón —ya para siempre perdida— la España de sus días. Habitante de un mundo construido en el amor y la guerra, en la luz y en el canto, había en él una mezcla de ternura y pasión que desbordaba en ráfagas de recuerdos y silencios. Ya entonado por el frágil equilibrio del alcohol, nacían de su ser los versos que le daban razón a su andar errante por la tierra:

De mi garganta fluye
un río de voces nuevas.
Hay en cada latido
de mi sien un poema.
Y ha brotado hojas verdes
mi voz, ardida y seca.

Y siguió noche adentro, desde aquel bar del insomnio, centro de su presencia, con su memoria privilegiada. Decía sus poemas, repasaba escenas vividas o descubría a Góngora, a Lorca, a Hernández, a Machado...

México le dio su amparo junto a tantos españoles desterrados que no volverían —lo sabemos— a pisar la tierra en que nacieron. Y él, agradecido, nada pidió para sí. Desde su soledad, con esa pura verdad que tenía, entregó su palabra a los hombres. Aquí nacieron *Río de aguas amargas*, *De soledad y otros pesares*, *Primavera en Eaton Hastings* y muchos poemas más publicados en revistas y suplementos culturales. Hasta sus crónicas taurinas que escribió en Monterrey y algún cuento en *Romance*, que dirigió su compatriota y también poeta Juan Rejano. “Yo hago poemas, ése es mi trabajo”, decía a sus amigos. Vivió en Monterrey, Veracruz

—a donde primero llegó—, Guanajuato, Guadalajara, Torreón, México, D.F.

En una ocasión tuve oportunidad de visitar el Pabellón Mexicano en la Exposición Internacional de Sevilla 1992 y al finalizar la visita, en un espacio cerrado y a oscuras, escuchamos con sorpresa y una emoción que llegó a las lágrimas, el final de aquel poema que hiciera a bordo del “Sinaia”: “Entre España y México”:

Y tú, México libre, pueblo abierto
Al ágil viento y a la luz del alba,
indios de clara estirpe, campesinos
con tierras, con simientes y con máquinas;
proletarios gigantes de anchas manos
que forjan el destino de la Patria;
pueblo libre de México:
como en otro tiempo por la mar salada
te va un río español de sangre roja,
de generosa sangre desbordada.
Pero eres tú esta vez quien nos conquistas,
Y para siempre, ¡oh vieja y nueva España!

Había en aquel recinto visitantes de algunos países de América. Yo vi brotar sus lágrimas y escuché sus aplausos y también como ellos lloré con aquellas palabras rescatadas para siempre de aquel hombre que tanto amó a México. Afuera ardía el sol de Sevilla y fulgían las aguas del Guadalquivir.

El 9 de agosto, en el Monterrey de hace ya casi 50 años, murió. Ya tenía el pelo largo y la barba le brotaba con descuido; lo vi como un Withman deambulando por las aceras nocturnas de Manhattan. Desde entonces recuerdo aquellas líneas que con tanta verdad lo retratan:

y volveré a sentarme sobre esta misma piedra
y como el agua inmóvil seguiré hablando solo,
conmigo y con el cielo...

GONZALITOS. DE MÉDICO Y EDUCADOR A GOBERNADOR¹

JOSÉ ANTONIO OLVERA SANDOVAL

SALA HISTÓRICA DE LA FACULTAD DE MEDICINA-UANL

I

EL DOCTOR JOSÉ ELEUTERIO GONZÁLEZ MENDOZA (1813-1888) ha trascendido en la historia de Nuevo León por su legado humanístico y su labor filantrópica. Es el personaje más importante del siglo XIX, referente obligado para comprender el desarrollo científico y cultural del noreste de México.

Sin embargo, poco se ha escrito sobre su participación en el poder político de la entidad, en donde ocupó los más altos puestos, principalmente la gubernatura, en tres ocasiones. En un ambiente social y político en el que los militares habían sido el grupo dominante por casi medio siglo, los ciudadanos ya estaban cansados de soportar los excesos y el trato estricto de la milicia; por eso, en la medida en que las condiciones electorales lo permitían, poco a poco comienzan a incorporarse a los tres niveles de gobierno personas civiles reconocidas por su probidad, inteligencia y arraigo. En este contexto comienza a perfilarse la carrera política del sabio médico, quien para mediados del siglo XIX ya era ampliamente conocido y gozaba del afecto de la mayoría de los ciudadanos; su calidad humana y su vocación de servicio le habían acarreado un enorme reconocimiento público; sería su desempeño profesional y “no una propia inclinación, ni menos una vocación... lo que lo llevó... a la palestra política”.²

Antes de ocupar la gubernatura, fue diputado suplente en la IX Legislatura (1851-1853); el 13 de marzo de 1851 fue nombrado magistrado suplente del Tribunal de Justicia; y el 29 de septiembre de ese año asume el cargo de vicepresidente del Con-

¹ Este trabajo forma parte del proyecto “Historiografía en torno a la figura humanística del doctor José Eleuterio González (1869-2014)”.

² Aureliano Tapia Méndez, *José Eleuterio González. Benemérito de Nuevo León*, Ed. Libros de México, México, 1976, p. 100.

sejo de Salubridad —en el que durará el resto de su vida—.³ Por un lapso de tiempo se mantiene alejado de los puestos de elección popular, para de nueva cuenta en 1869 ser electo diputado propietario por el primer distrito en la XV Legislatura del Estado (1869-1871). Nuevamente fue legislador local en la XVI legislatura (1871-1873), volviendo a ocupar la curul del primer distrito. Finalmente, ocuparía por tercera vez este cargo por el mismo distrito, en la XVII legislatura (1873-1875).⁴

Gonzalitos fue gobernador interino del 17 de octubre al 30 de noviembre de 1870, en sustitución del general Gerónimo Treviño; gobernador constitucional del 4 de diciembre de 1872 al 4 de octubre de 1873; y otra vez interino, del 2 de enero al 8 de marzo de 1874, cubriendo el cargo del licenciado Ramón Treviño.⁵

Respecto a su primera intervención en la gubernatura, Francisco Guerra, uno de sus principales biógrafos, describe su importante participación en el ámbito de la educación elemental de Nuevo León: “La ausencia en 1870 del gobernador, también liberal, el general Jerónimo Treviño (1836-1914), propició el nombramiento de Gonzalitos como gobernador interino a partir del 17 de octubre de 1870, durante solo seis semanas; tiempo suficiente para que esta-

bleciera la Escuela Normal para los profesores de primeras letras y se reglamentara el funcionamiento de las escuelas primarias en el Estado”.⁶ Otra de sus acciones importantes fue la de darle publicidad al decreto del Congreso de la Unión donde se concedía amnistía a todos los individuos que hasta el 19 de septiembre de ese año hubieran sido culpables de sedición o conspiración, así como a los militares desertores.⁷

II

En las elecciones del 10 de noviembre de 1872 sus partidarios lo convencen para que contienda por la gubernatura del estado, puesto al que también aspiraban el licenciado Lázaro Garza Ayala y el doctor Atenógenes Ballesteros. Los comicios se llevan a cabo sin ninguna alteración del orden y Gonzalitos es favorecido ampliamente con 13 mil 024 sufragios contra 2 mil 444 de Garza Ayala y 2 mil 035 de Ballesteros.⁸ El resultado de esta elección causó un amplio revuelo entre la ciudadanía que estaba deseosa de que las riendas del Ejecutivo recayeran en una persona respetable y dotada de voluntad e inteligencia para resolver las crecientes

³ Hermenegildo Dávila, *Estudios biográficos sobre el ciudadano doctor, José Eleuterio González...*, ed. cit., p. 17-18.

⁴ Cfr. Ricardo Covarrubias, *Gobernantes de Nuevo León...*, ed. cit., pp. 80, 82, 83 y 85.

⁵ *Ibíd.*, pp. 81, 84 y 86.

⁶ Francisco Guerra, *José Eleuterio González (1813-1888)*..., ed. cit., pp. 37-38.

⁷ Archivo General del Estado de Nuevo León (AGENL). *Periódico Oficial*, 21 de septiembre de 1870.

⁸ AGENL. *Periódico Oficial*, Monterrey, de diciembre de 1872.

necesidades de la población: “La euforia de los seguidores del Benemérito y en general de los nuevoleonenses no se hizo esperar: manifestaciones, fiestas, repiques de campana y toda muestra de regocijo; fue patente en el ánimo de aquellos que veían cómo el hombre más querido y respetado en la historia del Estado, tomaba las riendas de la administración pública”.⁹

El 2 de diciembre de 1872, la XVI Legislatura del Estado lo declara gobernador constitucional electo. Dos días después se lleva a cabo la toma de protesta en el recinto del Congreso, en este solemne acto dio muestras de sus dotes de orador, impresionando a la concurrencia por su preclara visión sobre la división de poderes y el papel que deberían desempeñar los legisladores. De entrada se congratula porque la entidad recobró la estabilidad política y el cambio de gobierno se llevó a cabo en el marco legal, esto es, a través del sufragio libre de los ciudadanos; su convicción al respecto es bastante clara: “...porque no hay más poder, no hay más autoridades, no hay más leyes que la soberana voluntad del pueblo legítimamente manifestada”.¹⁰ Destaca que debido a esa voluntad soberana, se ve obligado a

cumplir con un cargo tan importante, que considera no merecer, pero que lo acepta para corresponder “de algún modo a la relevante prueba de confianza con que en esta vez me ha honrado el magnánimo pueblo nuevoleonés”.¹¹

Reconoce que su nuevo cargo no es para servirse del pueblo, sino todo lo contrario, para gobernar para todos por igual. Discrepa de los políticos que utilizan ese recinto para presentar programas rimbombantes y seductoras promesas, manifiesta que únicamente se compromete a cumplir y hacer cumplir la Constitución, ya que en eso consiste la marcha de un buen gobierno, por lo que dicha promesa, afirma, “será pues mi único programa”.¹²

Reitera su convicción de que la paz, la justicia y el bienestar —principales reclamos ciudadanos— solo se alcanzarán respetando el marco constitucional. En ese sentido, le otorga un papel fundamental al poder legislativo, órgano donde reside la inteligencia que decide el rumbo de una República. Al respecto, hace una interesante analogía entre los tres poderes y una arpa, estableciendo que para que exista armonía en la ejecución de dicho instrumento: “...es necesario que la inteligencia, las manos y las cuerdas, obren cada una como corresponde, todas de común acuerdo con relaciones buenas y exactas.(...)Vosotros ciudadanos diputados, sois la inteligencia, los poderes Ejecutivo y Judicial son las ma-

⁹ Héctor Jaime Treviño Villarreal, “Gonzalitos, gobernador. La pluma y el pergamino...”, ed. cit., p. 342.

¹⁰ Archivo Histórico del H. Congreso del Estado de Nuevo León (AHCNL), “Discurso pronunciado por el C. José Eleuterio González en su toma de protesta como Gobernador Constitucional”, *Actas de la sesión ordinaria*, Monterrey, 4 de diciembre de 1872, f. 51.

¹¹ *Ibidem*.

¹² *Ibid.*, f. 52.

nos, y las cuerdas los ciudadanos todos.”¹³ Por lo tanto, conmina a los diputados a concentrarse en su trabajo para que generen leyes útiles y justas y, de esta manera, obrar todos en perfecta armonía para el engrandecimiento de Nuevo León.

Durante su gobierno se lograron importantes disposiciones, principalmente en materia de seguridad y finanzas públicas, tales como: ordenó que el *Periódico Oficial* estuviera a cargo de la Secretaría General de Gobierno para generar un ahorro de mil pesos anuales; expidió una circular sobre la vagancia, exhortando a la comunidad a evitar dicho mal y a ocuparse en actividades productivas; concesionó a la familia Zambrano las aguas del Arroyo Escamilla, para utilizarlas en su fábrica de hilados “El Porvenir”; realizó un inventario de la imprenta del Estado; redujo los impuestos a una fábrica de cerveza local de Juan Rodke; resolvió que las comunidades de Laborcitas, San Juan y Cieneguita, que pretendían anexarse a la Villa de Santiago, no se separaran del municipio de Santa Catarina; estableció sanciones a los dueños de billares y comercios similares que estuviesen abiertos después del toque de queda; exigió a los alcaldes estar al pendiente de la situación de las cárceles de su municipio, con el propósito de mejorar la atención de los reclusos, así como el estado material de dichos inmuebles.¹⁴

Para evitar que los ciudadanos evadiesen la responsabilidad de participar como empadronadores y boleteros electorales, conminó a los alcaldes a imponer multas o prisión a quienes no cumplieran con este importante desempeño, cargos que no eran renunciables, salvo casos excepcionales. Por otra parte, estableció una comisión para evaluar las fincas rústicas y urbanas del estado, para efecto de actualizar su valor, evitar la evasión de impuestos y de esa manera, incrementar los ingresos de la tesorería estatal. Finalmente, para aminorar el auge del contrabando en la frontera, expidió una circular el 22 de agosto de 1873, ordenando a todos los funcionarios de la Hacienda estatal que auxiliaran a los empleados del Contrarresguardo en su labor de evitar este fraude y aprehender a los responsables.¹⁵

A unas cuantas semanas de concluir su periodo constitucional, asiste a la apertura de sesiones ordinarias del Congreso local, el 16 de septiembre de 1873, donde lee un discurso que da cuenta de su desempeño al frente de la administración estatal, destacando algunos logros y asumiendo sus limitaciones. Al principio del discurso, el doctor González reconoce la situación tan deplorable por la que atraviesa la entidad, producto de las convulsiones políticas y militares, y nuevamente manifiesta que al poder legislativo le corresponde sentar las bases para alcanzar con leyes sabias y justas, el progreso que los nuevoleonenses

¹³ *Ibíd.*, f. 53.

¹⁴ Héctor Jaime Treviño Villarreal, *op. cit.*, pp. 349-350.

¹⁵ *Ibíd.*, pp. 350-351.

esperan: “que los pongan en el camino y condiciones a propósito para buscar el alivio de sus miserias, el socorro de sus necesidades y el alivio de sus males”.¹⁶

Destaca que el tiempo que lleva en el cargo ha sido muy corto, permitiéndole restablecer el orden público y “comenzar a conocer las necesidades de los pueblos y las reformas que la administración pública reclama”.¹⁷ Para lograr estos objetivos, refiere, era indispensable contar con una estadística que brindara un conocimiento profundo de Nuevo León, por lo que una de sus primeras medidas fue elaborar una estadística. Al respecto señala algunos problemas que tuvo que superar para integrar tan valioso documento: “...recogí cuantos datos me fue posible; pero dos obstáculos insuperables se me opusieron: la insuficiencia de los datos recogidos hasta ahora y la falta de tiempo necesario para una obra de esta clase. (...) Entonces me resolví a ordenar, del modo que pudiera, y a publicar los referidos datos, pues así escasos como son y mal ordenados como están, pueden dar una idea medianamente aproximada de lo que el Estado ha sido, de lo que actualmente es y dejan traslucir lo que podrá ser”.¹⁸

Sobre los datos que contiene esta estadística, además de la población, la industria y el comercio de Nuevo León, destaca que se ofrecen noticias sobre: “su organización política y su salubridad, sobre sus rentas y sus gastos, sobre su agricultura y su ganadería, y finalmente sobre el importante ramo de la educación”.¹⁹ En virtud de que este documento fue difundido entre los legisladores, el doctor González enfatiza que en la sesión solo abordaría los puntos que no estaban contemplados en la referida estadística.

En primer término, destaca que la paz pública se ha mantenido inalterable, que los ayuntamientos se han encargado de la policía rural y urbana, y el gobierno estatal ha mantenido una pequeña guardia de seguridad, a pesar de las penurias del erario. En el mismo sentido, se mantienen relaciones cordiales con el gobierno central y los estados vecinos, incluido Coahuila, que a pesar de los conflictos que tuvo con Nuevo León a mediados del siglo XIX, ha ido: “renaciendo la confianza, la buena armonía y la fraternidad entre los pueblos (...) vecinos y, con toda la estimación de la palabra, hermanos”.²⁰

¹⁶ AHCNL. “Discurso pronunciado por el C. Gobernador José Eleuterio González en la solemne apertura del primer periodo de sesiones ordinarias del H. Congreso del Estado de Nuevo León”, *Actas de la sesión ordinaria*, Monterrey, 16 de septiembre de 1873, f. 12.

¹⁷ *Ibid.*, f. 12.

¹⁸ *Ibid.*, f. 13.

¹⁹ *Ibidem*. Esta recopilación la publicó ese mismo año con el título de *Algunos apuntes y datos estadísticos que pueden servir de base para formar una estadística del Estado de Nuevo León. Recogidos, ordenados y publicados por...*, Imprenta de Gobierno, a cargo de Viviano Flores, Monterrey, 1873, 48 p.

²⁰ *Ibidem*.

Considera que la legislación estatal requiere de urgentes reformas, principalmente constitucionales, en materia electoral, educativa, hacendaria, de seguridad y de salubridad. En el caso de la hacienda estatal declara que está en franca ruina, debido a que la ley en vigor data de 1869: “Desde ese año se designaron las cuotas, que debían pagar los contribuyentes, y como esta designación no ha podido reformarse, por las vicisitudes de los tiempos, resulta que muertos muchos de las causantes, ausentes otros y no pocos caídos en la insolvencia, las bajas de la Tesorería son de mucha consideración”.²¹ A la falta de actualización del patrón hacendario —asunto desatendido por los legisladores por muchos años, reclama el sabio médico— había que agregar la insolvencia de muchos contribuyentes, por lo que la recaudación de los impuestos no generaba recursos suficientes para la buena marcha del gobierno estatal. Incluso, subraya que la deuda del estado es tan grave que “...ni aun siquiera puede calcularse a cuánto monta”.²²

No menos grave era la cuestión del registro civil, cuyo trabajo mejoraba en cuanto al control de inhumaciones y matrimonio, pero dejaba mucho que desear en el registro de nacimientos, ya que muchos ciudadanos no cumplían con este mandato republicano, por lo que Gonzalitos conmina a los diputados nuevo-

leoneses a que dirigieran una “bien fundada excitativa al Soberano Congreso de la Unión, pidiendo que se imponga una pequeña multa a los que debiendo registrar los nacidos ante los Jueces civiles no lo hagan, pues solo así se podrá conseguir que se cumpla la ley en este punto de tanta importancia”.²³

La falta de recursos se reflejaba en la escasez de armamento para dotar a la Guardia Nacional, la que además gozaba de la mala fama de las levadas forzadas, por lo que los hombres jóvenes “apenas oyen hablar de inscripción, de alistamiento, o de cosa que les parezca milicia, emigran violentamente a los estados limítrofes”.²⁴

Finalmente, el sabio filántropo no desaprovecha la ocasión y exhorta a los legisladores a no dejar de apoyar a dos de sus instituciones más queridas, el Colegio y el Hospital civiles, los cuales, sentencia Gonzalitos: “Si vosotros no les tendéis una mano bienhechora, desaparecerán, sin duda, con detrimento de la educación y de la humanidad doliente”.²⁵

Su última actuación como gobernador interino fue del 2 de enero al 8 de marzo de 1874, durante el mandato del licenciado Ramón Treviño, quien estuvo durante ese lapso en la ciudad de México consiguiendo recursos para emprender una nueva campaña contra la incursión de los indios seminómadas, que presumi-

²¹ *Ibíd.*, f. 14.

²² *Ibíd.*, ff. 14-15.

²³ *Ibíd.*, f. 15.

²⁴ *Ibidem.*

²⁵ *Ibidem.*

blemente asolaban por ambos lados de la frontera norte del país.²⁶

III

Considerando la grave situación socioeconómica que imperó durante la República Restaurada, así como la inestabilidad política promovida por los caciques regionales, resulta encomiable en más de un sentido la labor desempeñada por Gonzalitos al frente de la gubernatura. Entregó buenas cuentas y, sobre todo, sentó las bases para que emergiera el Nuevo León moderno. A las acciones emprendidas por el sabio benemérito hay que abonar también su firme decisión de respetar la libertad de expresión, como nunca antes se había manifestado en la entidad, y de ser tolerante con todas las tendencias políticas, aun aquellas que injustificadamente vituperaban su persona.

Héctor Jaime Treviño Villarreal, quien más ha escrito sobre el accionar político del doctor González, enfatiza la pluralidad ideológica y política que campea en los periódicos locales durante su gobierno; contabiliza una docena de rotativos que aparecen en el intervalo de 1871 a 1873, la mayoría de corta vida, unos apoyando al sabio médico y otros criticando duramente su administración. Periódicos como el *El Eco de la Frontera* o el *Mequetrefe*, subraya Treviño, atacaron fuerte-

mente a Gonzalitos “por el lado que más le dolía, al acusarlo de permitir a los médicos tener boticas y obligar a los pacientes a comprar allí sus medicamentos”; lo acusaban de que la imprenta oficial era usada para fines personales del gobernador; de no reducir el gasto público como lo había acordado con el Congreso, o de ser “marioneta” de otros políticos (refiriéndose a Ramón Treviño y Vidal de la Garza Mireles), entre otras críticas.²⁷ Esta actitud de una parte de la prensa, y de los grupos políticos que la auspiciaban, debió calar hondo en los sentimientos del venerable maestro, quien la mayor parte de su vida pregonó el amor al prójimo y a la sabiduría, siendo la amistad el valor humano que más aquilataba.

Al convocarse nuevamente a elecciones para Gobernador, en 1875, sus partidarios trataron de convencerlo para que contendiera nuevamente por ese cargo, pero Gonzalitos declinó categóricamente expresando que la política solo le había causado enemistades y desilusiones, y que sus prioridades eran la enseñanza y la atención médica. En 1884 le confesaría a Hermenegildo Dávila que cuando ocupó la gubernatura le había amargado ver en el bando contrario a antiguos amigos, discípulos y familiares. Esta situación duró dos años y medio, ya que al ser postulado por segunda ocasión para gobernador constitucional en 1875, renunció a la candidatura

²⁶ Héctor Jaime Treviño Villarreal, ed. cit., p. 351.

²⁷ *Ibíd.*, pp. 344-347.

... suplicando a mis conciudadanos que no me dieran votos para ningún empleo público, protestando que solo quería ser lo que había sido antes, *el amigo y servidor* de todos sin distinción de partidos. Apenas vio la luz la tal renuncia cuando cambió completamente la escena, yo volví a ser lo que antes había sido, y los nuevo-leoneses todos volvieron a ser mis amigos como lo habían sido siempre.²⁸

No es muy convincente el argumento de que Gonzalitos se retira de la política por desilusión, dándonos a entender que fue víctima de las circunstancias, al ser una persona de carácter noble y sin malicia; esto más que nada es la imagen con que quieren adornarlo sus biógrafos; la realidad es que el médico gobernador llega a la palestra del poder en plena madurez, tenía 59 años de edad, era de carácter firme, con tenacidad a toda prueba y con la experiencia de haber ocupado altos puestos públicos. Contaba con importantes distinciones, en primer término, Benemérito del Estado de Nuevo León (1867); miembro de la Sociedad de Geografía y Estadística de México (1855) y de la Sociedad Amigos del País (1856); había materializado sus dos más caros anhelos: la Escuela de Medicina (1859) y el Hospital Civil (1860), siendo además, director del Colegio Civil durante dos periodos (1866-1873 y 1876-1878); como médico tenía publicados dos libros de texto: *Tratado*

Elemental de Anatomía General (1863) y *Algunos preceptos útiles, que puedes servir de introducción al estudio de la Clínica* (1870) y una investigación empírica: *La mosca hominívora* (1867); en su faceta de historiador había publicado dos libros: *Colección de noticias y documentos para la historia del Estado de Nuevo León...* (1867) y *Lecciones orales de Cronología...* (1869) y un artículo, “15 y 16 de Septiembre” (1870).

Por consiguiente, además de ser una persona preparada y con alto reconocimiento moral e intelectual, no puede considerarse que al sabio médico le faltaba experiencia —colmillo político— como para no saber que estaba pisando un terreno muy espinoso y del cual podía salir lastimado. Investigaciones más sistemáticas sobre esta faceta del sabio filántropo dejarán en claro las razones históricas que lo orillaron a dejar el terreno de la política, demostrar que su ciclo como hombre público ya estaba mermando, que a través de su influencia y estancia en el poder había logrado materializar sus proyectos educativos y humanitarios, mismos que para entonces son ya una realidad, por lo que ya no quedaba mucho por hacer en esa palestra que cada día lo agobiaba más.

IV

En cuanto a la diversidad de su accionar científico y humanístico, es muy difícil encasillar ideológicamente al eminente sabio. Sin embargo, enfocándonos únicamente en su participación política, no

²⁸ Hermenegildo Dávila, *Biografía del Doctor D. José Eleuterio González...*, ed. cit., p. 118.

queda duda de que era un convencido liberal, tendencia imperante en su época, cuya obra social se enfocaba a servir a los semejantes para alcanzar el progreso social en un marco de igualdad, tolerancia y respeto, en donde la educación y la ciencia eran el pilar fundamental. Al respecto, Dávila expresa:

Jamás gusta filiarse en las controversias políticas, circunstancia que le deja dedicarse desahogadamente sin ninguna distracción a sus ocupaciones; pero no por eso está destituido de patriotismo; pues él sirve afanosamente a la patria con su ciencia y sus virtudes. (...) Es de principios liberales, porque juzga que todo en el progreso estriba en la libertad, mas en la libertad bien entendida y no en la licencia que conduce directamente al aniquilamiento, a la destrucción de las naciones.²⁹

Por su parte, Francisco Guerra también lo considera con marcadas tendencias liberales, argumentando que:

Si se medita sobre la filosofía política de Gonzalitos se encuentran por un lado los antecedentes familiares realistas y burgueses, la educación escolástica en el Seminario, la inclusión, después de las Leyes de Reforma, de la liturgia del Bautismo en sus Lecciones de oral Médica (1878) (...) y finalmente su confesión la víspera de la muerte para morir en el seno de la Iglesia Católica, hechos que hablan a favor de un hombre moderado, amante de la tradición, es decir, conservador.

Pero ese juicio resulta prematuro y sin base al estudiar la acción política y educadora de Gonzalitos en relación con la génesis de una filosofía educativa en el México Independiente. (...) los comentarios anticlericales en sus memorias, su interés en Fray Servando Teresa de Mier, su participación en el gobierno de Nuevo León con los regímenes liberales, colocan de hecho a Gonzalitos en la vanguardia del pensamiento liberal...porque juzgaba que todo adelanto en el progreso estribaba en la libertad.³⁰

Sin embargo, consideramos que la relevancia política de Gonzalitos va más allá de su ideología o del grupo político al que haya pertenecido. En un ambiente plagado de inestabilidad sociopolítica, intervenciones extranjeras, pobreza y atraso económico, la figura del sabio benemérito fue capaz de incorporar la voluntad y la inteligencia de todos aquellos nuevoleonenses que estaban dispuestos a cambiar la sociedad, para salir de la *barbarie* e incorporarse a la *civilización*. Aunque llegó a decir que los cargos públicos le habían quitado el cariño de los que siempre le habían amado, “la verdad era que su persona flotaba por encima del devenir de los partidos, y fue en algunos

²⁹ Hermenegildo Dávila, *Estudios biográficos sobre...*, ed. cit., p. 56.

³⁰ Francisco Guerra, *op. cit.*, pp. 40-41. En artículos más recientes también se pondera el carácter liberal de muchas acciones emprendidas por el doctor González; al respecto se puede confrontar el trabajo del sociólogo Francisco Ruiz (1997) y los historiadores César Morado (1995), Héctor Jaime Treviño (1995) e Iván Espinosa (2010).

momentos difíciles, *el lazo de unión* de la comunidad regiomontana, desgajada por las opiniones partidistas durante más de medio siglo de vida independiente”³¹

Finalmente, coincidimos con Francisco Guerra, quien considera que la política estaba predestinada —aunque fuera temporalmente— para las personas que como Gonzalitos, enarbolaban proyectos que, debido a su complejidad y dimensión, solo podían materializarse en la medida en que ellas mismas se hicieran cargo de generar las condiciones materiales para que dichos proyectos llegasen a buen puerto:

Atendía privadamente a pobres y ricos, pero sobre todo a los pobres, fundaba y dirigía hospitales y centros educativos, pero su conciencia no dejaba de advertirle que el bienestar social que pudiera obtenerse con el mejoramiento de la higiene pública y la enseñanza superior, solo podría realizarse cuando las riendas del poder ejecutivo estuvieran en unas manos honradas y capaces como la suyas.³²

³¹ Aureliano Tapia Méndez, *op. cit.*, p. 103.

³² Francisco Guerra, *op. cit.*, p. 37.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Covarrubias, Ricardo. *Gobernantes de Nuevo León 1582-1979*, Gobierno del Estado de Nuevo León, 2ª ed., Monterrey, 1979.
- Dávila González, Hermenegildo. *Estudios biográficos sobre el ciudadano doctor, José Eleuterio González, escritos y dedicados al mismo por Hermenegildo Dávila, alumno del Colegio Civil*, Imprenta del Gobierno a cargo de Viviano Flores, Monterrey, 1869.
- . *Biografía del Doctor D. José Eleuterio González (Gonzalitos)*, Tipografía del Gobierno en Palacio, a cargo de Viviano Flores, Monterrey, 1888.
- Espinosa Martínez, Édgar Iván. *José Eleuterio González Historiador*, Facultad de Filosofía y Letras UANL, Monterrey, 2010.
- González, José Eleuterio. “Discurso”, en: *Solemne distribución de premios hecha entre los alumnos más distinguidos del Colegio Civil de esta ciudad por el C. Dr. José Eleuterio González, Gobernador Constitucional del Estado, el día 24 de agosto de 1873*, Imprenta del Gobierno a cargo de Viviano A. Flores, Monterrey, 1873, p. 22.
- Guerra, Francisco. *José Eleuterio González (1813-1888). Los médicos y las enfermedades de Monterrey, 1881. La vida y obra de Gonzalitos*, Wellcome Historical Medical Library, Londres, 1968.
- Morado, César. “Gonzalitos: educador e higienista, historiador eclesiástico y de la medicina, breves comentarios de su obra escrita”, en: Martínez Cárdenas, Leticia (coord.) *Semanas de la Historia 19884-1994, Memoria*, tomo II, Archivo General del Estado de Nuevo León, Monterrey, 1995, pp. 361-366.
- Ruiz Solís, Francisco. “Apuntes para la historia del pensamiento científico de Nuevo León”, en: Covarrubias, Miguel (editor). *Desde el Cerro de la Silla. Arte y Letras de Nuevo León*, Universidad Autónoma de Nuevo León, 1997, pp. 157-177.
- Tapia Méndez, Aureliano. *José Eleuterio González. Benemérito de Nuevo León*, Ed. Libros de México, 1ª ed., México, 1976.
- Treviño Villarreal, Héctor Jaime, “Gonzalitos, gobernador. La pluma y el pergamino sobre la bota militar”, en: Martínez Cárdenas, Leticia (coord.), *op. cit.*, pp. 337-352.

LA CARTA DE ALBERT CAMUS

HUMBERTO SALAZAR

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS-UANL

NACIDO EN UNA FAMILIA POBRE, en la capital de la colonia francesa de Argelia, Albert Camus no tuvo una infancia fácil. Vivió en el barrio obrero de Bellcourt, en una casa de dos piezas (que él mismo describirá más tarde en *El revés y el derecho*)¹ junto con su hermano, su madre, un tío y su abuela materna. Ésta última gobernaba el núcleo familiar con rudeza innecesaria. Su recurso pedagógico más elocuente era un látigo, con el que corregía a sus nietos. “Cuando golpea demasiado fuerte, la hija le dice: —No les pegues en la cabeza.”²

Movilizado durante la primera Guerra Mundial, el padre de Albert Camus había muerto en combate en el frente del Marne (1914), cuando Albert contaba apenas con un año de edad. “Movilización. Cuando a mi padre lo llamaron a filas, jamás había visto Francia. La vio y lo mataron. (Eso es lo que una familia humilde como la mía le dio a Francia.)” —escribirá después, con triste ironía en *El primer hombre*, manuscrito inconcluso que se encontró entre sus papeles al morir.³

Con una madre analfabeta, casi totalmente sorda, que trabajaba como doméstica en hogares ajenos y se comunicaba con monosílabos; un tío sordomudo y su abuela poco afable, el pequeño Camus adquirió en su infancia la lengua de un niño de la calle. Fue gracias a un maestro de la escuela pública a la que acudía, Louis Germain, quien descubrió su potencial talento, que Albert pudo continuar sus estudios hasta llegar a la Universidad de Argel, donde estudió Filosofía y Letras. El maestro lo ayudó a prepararse para el Liceo, a obtener una beca, y convenció a su abuela de que todo aquello sería bueno para el joven Camus. Esto es lo que cuenta en *El primer hombre*:

¹ *El revés y el derecho*, Losada, Buenos Aires, 1958, p. 39.

² *Ibíd.*, p. 41.

³ Catherine Camus, *Albert Camus, solitario y solidario*, Plataforma Editorial, Barcelona, 2012, p. 16.

Se marchó y Jacques se quedó solo, perdido en medio de esas mujeres, después se precipitó a la ventana, mirando a su maestro, que lo saludaba por última vez y que lo dejaba solo, y en lugar de la alegría del éxito, una inmensa pena de niño le estremeció el corazón, como si supiera de antemano que con ese éxito acababa de ser arrancado del mundo inocente y cálido de los pobres, mundo encerrado en sí mismo como una isla en la sociedad, pero en el que la miseria hace las veces de familia y de solidaridad, para ser arrojado a un mundo desconocido que no era el suyo, donde no podía creer que los maestros fueran más sabios que aquel cuyo corazón lo sabía todo, y en adelante tendría que aprender, comprender sin ayuda, convertirse en hombre sin el auxilio del único hombre que lo había ayudado, crecer y educarse solo, al precio más alto.

La adquisición del francés literario no fue, pues, algo que se dio naturalmente. Camus tuvo que agenciarse por sí solo lo que muchos otros niños y jóvenes recibieron por descontado, por ejemplo el niño Jean Paul Sartre, quien nació en el seno de una familia acomodada.

Varias décadas después, en 1957, la Academia Sueca le concedería el Premio Nobel de literatura, “por su importante obra literaria que saca a la luz los problemas de conciencia que nos planteamos los hombres actualmente”. Albert Camus tenía 44 años, y poco después de recibir el premio, le escribió a su antiguo maestro Germain:⁴

París, 19 de noviembre de 1957.

Querido señor Germain:

Esperé a que se apagara un poco el ruido que me ha rodeado todos estos días antes de hablarle de todo corazón. He recibido un honor demasiado grande, que no he buscado ni pedido. Pero cuando supe la noticia, pensé primero en mi madre y después en usted. Sin usted, sin la mano afectuosa que tendió al niño pobre que era yo, sin su enseñanza y su ejemplo no hubiese sucedido nada de esto. No es que dé demasiada importancia a un honor de este tipo. Pero ofrece por lo menos la oportunidad de decirle lo que usted ha sido y sigue siendo para mí, y de corroborarle que sus esfuerzos, su trabajo y el corazón generoso que usted puso en ello continúan siempre vivos en uno de sus pequeños escolares, que, pese a los años, no ha dejado de ser su alumno agradecido.

Lo abrazo con todas mis fuerzas.
Albert Camus.

⁴ *Ibíd.*, p. 17.

INTERPRETACIÓN

ALMA RAMÍREZ

Si fuera cierto
que la letra
con sangre entra
México hoy
sería líder
en rendimiento escolar.

LA COPIA EN LA ERA PRE-CELULAR

MARIO ANTEO

FACULTAD DE MEDICINA-UANL

MI EXPERIENCIA DE 40 AÑOS como maestro de enseñanza media y superior me permite hablar del tradicional hábito de la “copia”. Si la inteligencia que aplican los alumnos en los nuevos métodos de “copiado” la destinaran al aprendizaje sin duda se graduarían con honores. Se oye feo pero así es: la “copia” es un arte, y ahora con el chat y los audífonos-chícharo inalámbricos es arte contemporáneo. No es tanto en la Facultad como en la Prepa donde medra tal arte. Trece años como maestro de prepa me acreditan para hablar de las técnicas de “copiado” en la era pre-celular. No bien llegan los alumnos al aula el día del examen, buscan los asientos estratégicos; prefieren la soledad del fondo dizque para concentrar las neuronas. El colmilludo maestro sienta cerca a los sospechosos y éstos se resisten: “Déjeme atrás, maestro; le juro que no me copiaré. Lo que pasa es que aquí con usted me pongo nervioso, me bloqueo”.

Quien merece el cero absoluto es el cínico que, sin tomarse siquiera la molestia de hacer un “acordeón”, mondo y lirondo consulta los apuntes de clase escondidos bajo el examen. A éstos hay que reprobarlos de inmediato. Caso también reprobable pero con atenuantes es el “acordeonista”, quien debe dominar dos tareas: resumir correctamente los apuntes de clase en el papel más diminuto y, durante la aplicación del examen, saber cuándo consultar el “acordeón”. Entre paréntesis, recomendando al profe que lidie con grupos de cuarenta o cincuenta alumnos que, provisto de unas grandes y oscuras gafas de sol, se coloque en un rincón del aula, exclamando cada dos o tres minutos: “¡Ya te vi!”, para que le caiga el saco al “copión”.

Hay alumnos duchos en la redacción del “acordeón” pero inexpertos para consultarlo en el momento adecuado. Tal fue el caso de un alumno a quien, junto con el examen, le retiré un “acordeón” que guardé durante años. Era una obra de arte, una miniatura de caligrafía perfecta cubriendo cada milímetro del papel. Sí, en la era pre-celular había talentosos alumnos que con letra clara y diminuta comprimían un libro al reverso de un boleto de camión. Algunos, no bien reciben su examen,

se atreven a insertar el papelito entre las hojas. Los precavidos prefieren sentarse sobre él, aguardando el momento propicio para consultarlo. Y quien redactó el “acordeón” en la palma de la mano se arriesga a ser descubierto al entregar su examen.

Una técnica de “copiado” con escasas probabilidades de éxito, pero que deja siempre impunes a los alumnos, es la del “el pizarrón rayado”. Se trata nada menos que de los apuntes de clase anotados en la pizarra. Sobrepuestos a los apuntes con tiza, aparece algún dibujo, rayas, un garabato, un corazón, ello sin desdibujar el teorema de Pitágoras, la infaltable triada: “Dante, Petrarca y Boccaccio” o la ecuación de Einstein. Por ello el maestro debe antes que nada borrar la pizarra. Un consejo: si al hacerlo encuentra información del examen no debe buscar al autor; sólo hará el ridículo, pues el culpable siempre será “Fuenteovejuna, señor”.

La situación más incómoda se presenta cuando un alumno permite que el compa-

ñero consulte sus respuestas. Para ello se hace a un lado y como no queriendo la cosa deja que el otro lea su examen. Obvio que ambos merecen un castigo; el problema es que siempre el “copiado” alegará ignorancia y quizá tenga razón. Para no perder el aprecio de sus compañeros, el nerd responde a quien atrás solicita entre susurros las respuestas. Si el nerd es listo, se correrá un poco, a fin de exhibir su examen; pero si es tonto, a voces dará la respuesta y entonces el maestro le quitará el examen y sí, mantendrá el aprecio de sus compañeros pero perderá el de sus padres. Además el maestro colmilludo se preocupará de cerrar la puerta a fin de frustrar los convenios de los alumnos con los compañeros de otros grupos, quienes intentarán filtrar información desde el corredor. Todo esto en la era pre-celular y con alumnos de Prepa; ahora en la era celular y con 200 alumnos de Facu, supongo que mis alumnos no se copian.

MÍREME BIEN

FRANCISCO JUVENTINO IBARRA MEZA

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE NUEVO LEÓN

CÁIA LA NOCHE. Era una de esas ocasiones en que se pueden ver las estrellas en nuestra ciudad. Tiempo cálido y luces bulliciosas. Era una maravilla el momento.

—Esta noche vale la pena recordarla —me dije.

Me estacioné en una tienda de autoservicio y entré a adquirir algunos comestibles. Cuando pagaba, pude ver por el ventanal que un muchacho joven barbado y muy fornido se recargaba en la portezuela del conductor de mi coche y parecía estar al pendiente de mis movimientos. Como deseaba estar en paz y disfrutar el momento, esperé para ver si se marchaba, ojeando revistas y curioseando. Luego compré unas pastillas para la garganta y en fin... ya no pude esperar más tiempo y el muchachón seguía allí.

Pensando lo peor, salí decidido. Me acerqué tintineando las llaves.

—¿Me disculpa?, ya me retiro —señalé con aparente indiferencia.

El joven me vio y sonrió.

—¿No se acuerda de mí? —su voz tuvo un tono de extrañeza.

Lo vi bien. Recorrí su cara y hurgué en mis recuerdos su presencia. El intento fue inútil. No lo recordé.

—No —dije secamente.

—Míreme bien —musitó, con un silbo que presagiaba tormenta—, debe recordarme.

Encogí el cuerpo y moví la cabeza diciendo que no, con los labios apretados y el corazón palpitante.

Me puso una manaza en el hombro y se me acercó. Pude sentir su aliento en mi rostro.

—Míreme a los ojos y se va a acordar de mí.

Lo miré a los ojos. Chispeaban divertidos, burlones. La luz reflejada en ellos emitía destellos ambarinos.

—¿Todavía no me recuerda?

—No —susurré también, retador. Pude evitar una toma desesperada de aire, pero no un temblor que amenazó mi espalda y mi dignidad.

—Acuérdate, Troji.

Al escuchar aquella palabra, mi mente trabajó aprisa. Debía ser uno de aquellos muchachos del proyecto RENAE (Recuperación de Niños con Atraso Escolar), para alumnos en situación de extraedad, con los que había trabajado años atrás y que así me habían apodado: Troji.

El muchacho rio divertido y rodeó con su brazo derecho mis hombros.

—Mírame bien, Troji, soy el Gato. A poco te asusté... Te vi que entraste a la tienda y me dije: Voy a saludarlo, nomás para que sepas que estoy estudiando y saliendo de aquella vida poco a poco.

Lo abracé. ¡Cómo había batallado con él! Era muy inteligente, pero también muy agresivo y desordenado. Recordé la ocasión en que lo amonesté severamente después de que golpeó intencionalmente con un balón la cara de una de sus compañeras, dejándola aturdida y con los lentes hechos añicos. Se habían quedado solos por un momento, ante el llamado que me hiciera la directora para presentarme a quienes darían seguimiento a mi trabajo con ese grupo. Conociéndolos, traté de apresurarme, pero la conversación marchaba lenta a diferencia de mi angustia.

Una de mis alumnas interrumpió la charla, agitada, con los ojos vidriosos y la voz entrecortada. Salí dejando a mis evaluadores con el planteamiento a medias.

Cara a cara, el Gato me retó a arreglar las cosas de otro modo, en medio del salón y ante la gritería de los demás, que parecían sacar ya las puntillas. Acepté el desafío sabiendo que estaba en desventaja. Colonia conflictiva; él, probable miembro de alguna pandilla; yo, extraño, solo y a pie. Seguramente sería presa fácil. Pero pasó el tiempo y solo quedó en hablada. Tal vez dentro de él aún moraban el respeto y la esperanza.

Me deshice de la metodología que me indicaron y saqué otras formas de enseñanza, como aquella de comprender los números racionales representando gráficamente los ritmos musicales que les gustaban, toqué sus sentimientos y nos tomamos confianza. Luego salieron de la escuela y yo no volví.

Le pregunté por todos y me dio referencia de unos cuantos. Nos despedimos bien.

—Ahi la seguimos viendo, Troji. Cuídate.

Con lágrimas en los ojos y sin pronunciar palabra le di un abrazo que supo a despedida.

Me dio gusto que estuviera trabajando y estudiando al mismo tiempo. Señal de que quería salir adelante. Desgraciadamente no todos quisieron o pudieron hacer lo mismo. Varios se quedaron en las drogas y otros en las reyertas.

Aspiré a todo pulmón. Abrí la puerta del coche mientras veía cómo la figura del Gato se perdía entre los coches de la avenida.

No cabía duda, esa noche valía la pena guardarla en el corazón... para saborearla de vez en cuando. [Julio 1 de 2015]

