

- ☞ La negación de la subjetividad en la evaluación de los aprendizajes
L. C. E. Luis Enrique Ramírez López
- ☞ Reflexiones sobre los estereotipos de la mujer mexicana y el sexismo en la educación formal
L. C. E. María de Guadalupe Pérez Aguilar
- ☞ La socialización escolar: Institucionalización de la moral
P. L. C. E. Héctor Aguilar Aguilar
- ☞ Identidad desconocida
Mitra, María Isabel Ocampo Tallavas
- ☞ Las políticas públicas en la UABJO: El caso del Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente
Mitró, Néstor Montes García
- ☞ Fortalecimiento del sentido de vida en la construcción del proyecto de vida profesional en jóvenes universitarios
Dra. Nora Verónica Druet Domínguez
Dra. Gladis Ivette Chan Chi y Dra. Esperanza Sevilla Santo
- ☞ La posmodernidad en la orientación educativa (A la memoria de R. Boboslavky I. merani, Paulo Freire y Pablo Latapi)
Dr. Bernardo Antonio Muñoz Riveroll
- ☞ Reseña:
Educación de jóvenes y adultos: Propuestas para la acción
Mitra, Carmen Díaz González
- ☞ Una calle que lleva mi nombre:
Fragmentos de la vida de una universitaria
Dr. Luis Porter



ÍNDICE



Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca
 Instituto de Ciencias de la Educación
 Licenciatura en Ciencias de la Educación
 Nivel 1 CIEES acreditada por CEPPE
 Maestría en Educación · Doctorado en Ciencias de la Educación



invita al

1^{er} Congreso Internacional Internacional

Formación de Profesionales de la Educación:
 Perspectivas y Desafíos Emergentes

17, 18 y 19 de de octubre de 2013

* Con valor curricular y escalafonario (IEEPO)

Ejes temáticos

1. Epistemología de la educación
2. Identidad de los profesionales de la educación
3. Políticas educativas y formación de profesionales de la educación
4. El currículo y la formación de profesional en la educación
5. Innovaciones didácticas en la formación de profesionales de la educación
6. Formación y desarrollo profesional ante los temas de atención emergente

Sede:
 Instituto de Ciencias de la Educación
 de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca

para mayor información: www.ice.uabjo.mx

* Los recursos PIFI son de carácter público y queda prohibido su uso con fines partidistas o de promoción personal.

- Conferencias magistrales
- Talleres
- Presntación de libros
- Panel de especialistas
- Mesas de trabajo

RECTOR UABJO
 Lic. Eduardo Martínez Helmes

SECRETARIA GENERAL
 Mta. Leticia E. Mendoza Toro

SECRETARIO ACADÉMICO
 Dr. Rodolfo Navarro Jiménez

DIRECTORA ICEUABJO
 M. E. Magaly Hernández Aragón

EDITORA RESPONSABLE
 Mtra. María Isabel Ocampo Tallavas

COMITÉ EDITORIAL INTERNO

- Mtra. Alba Cerna López
 - Dra. Leticia Briseño Mass
 - Dra. Olga Grijalva Martínez
- PTC adscritas al ICEUABJO

• Mtro. Francisco José Ruiz Cervantes
 PTC adscrito al IIHUABJO

COMITÉ EDITORIAL EXTERNO Y CARTERA DE ÁRBITROS

• Dra. Carlota Guzmán Gómez
 Investigadora del Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la UNAM

• Dr. David René Thierry García
 Investigador de la Universidad del Valle de México

• Mtra. María Elena Barrera Bustillos
 Investigadora de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY)

• Mtra. Bertha Orozco Fuentes
 • Mtra. Graciela Pérez Rivera
 • Dra. Patricia Ducoing Watty
 Investigadoras del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y Educación de la UNAM (IISUE UNAM)

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN
 L. D. G. Alma Vargas García

Revista de Ciencias de la Educación ACADEMICUS, Año 13, No. 02, Febrero-Junio 2013, es una publicación semestral editada, publicada y distribuida por la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca a través del Instituto de Ciencias de la Educación de la UABJO, Av. Universidad s/n, Col. Cinco Señores, Ciudad Universitaria, Oaxaca de Juárez, Oax., C.P. 68120, Tel. Fax. 01 (951) 516 37 10/11, www.ice.uabjo.mx, ice_educacion@hotmail.com, editora responsable: Mtra. María Isabel Ocampo Tallavas, Reservas de Derechos de uso Exclusivo No. 04-2012-081614065200-102, ISSN:2007-5170, ambos otorgados por el Instituto Nacional de Derechos de Autor, Licitud de Título y contenido No. 15699, otorgado por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. Permiso SEPOMEX PP20-0002, impresa por Dresden & Pumbanet, Tel. 51 6 51 23, Av. Morelos 902 letra "B" Col. Centro, C.P. 68000. Oaxaca, Oax., este número se terminó de imprimir el 15 de Junio de 2013, con un tiraje de 1,000 ejemplares.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan las posturas del editor (a) de la publicación.

Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" ICEUABJO.



- 3 **La negación de la subjetividad en la evaluación de los aprendizajes**
 L. C. E. Luis Enrique Ramírez López
- 7 **Reflexiones sobre los estereotipos de la mujer mexicana y el sexismo en la educación formal**
 L. C. E. María de Guadalupe Pérez Aguilar
- 13 **La socialización escolar: Institucionalización de la moral**
 P. L. C. E. Héctor Aguilar Aguilar
- 19 **Identidad desconocida**
 Mtra. María Isabel Ocampo Tallavas
- 26 **Las políticas públicas en la UABJO: El caso del programa de estímulos al desempeño del personal docente**
 Mtro. Néstor Montes García
- 34 **Fortalecimiento del sentido de vida en la construcción del proyecto de vida profesional en jóvenes universitarios**
 Dra. Nora Verónica Druet Domínguez,
 Dra. Gladis Ivette Chan Chi y Dra. Esperanza Sevilla Santo
- 39 **La Posmodernidad en la Orientación Educativa (A la memoria de R. Bohoslavsky, Alberto L. Merani, Paulo Freire y Pablo Latapi)**
 Dr. Bernardo Antonio Muñoz Riveroll
- 53 **Reseña: Educación de jóvenes y adultos: Propuestas para la acción**
 Mtra. Carmen Díaz González
- 55 **Una calle que lleve mi nombre Fragmentos de la vida de una universitaria**
 Dr. Luis Porter

Fotografía: Mta.: Tamara A. Soriano



EDITORIAL



El estudio de la educación implica una complejidad en sí misma. Es así que para su comprensión como fenómeno, proceso y política, se requiere de un análisis multireferencial, brindando una mirada a un hecho educativo desde múltiples disciplinas y perspectivas. De ahí la complejidad que ello reviste en tanto cada persona, dependiendo del enfoque de análisis, le otorga un sentido y significado distinto a una misma situación educativa.

Hoy somos testigos de vertiginosos cambios suscitados en torno a la educación en nuestro país y mundo, existiendo una diversidad de opiniones en torno a políticas, reformas y propuestas que se generan sobre lo educativo y que invitan a una toma de postura y decisión.

En este sentido, la segunda edición de la Revista de Ciencias de la Educación ACADEMICUS, en congruencia con el compromiso que el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca (ICEUABJO) posee sobre el estudio de lo educativo, integra artículos que son muestra de la diversidad de opiniones y miradas que se brindan a la educación. Se transcurre desde el estudio de los sujetos, a través de la subjetividad implícita en el quehacer docente, así como en la construcción de un proyecto de vida profesional por parte de los estudiantes universitarios; la reflexión interesante vertida sobre los estereotipos transferidos de generación en generación en la educación formal sobre la figura de la mujer y el sexismo; lo sutil de la institucionalización del bien y el mal; la fuerza estructural ejercida por el mercado en el accionar humano; la reflexión sobre el ejercicio de las políticas públicas en nuestra universidad en referencia al Programa de estímulos al desempeño del personal docente, así como el análisis del escenario que guarda la educación de jóvenes y adultos en nuestro país y estado.

En el trayecto de estos artículos se encuentra implícita no sólo la visión concentrada en un hecho educativo específico de todo el universo que integra lo educativo, sino también el reflejo de una preocupación y ocupación por generar propuestas que permitan comprender, desde una referencia particular, el complejo mundo que encierra la educación.

ATENTAMENTE
“CIENCIA, ARTE, LIBERTAD”

M.E. Magaly Hernández Aragón
Directora del ICEUABJO



La negación de la subjetividad en la evaluación de los aprendizajes

*L. C. E. Luis Enrique Ramírez López

Resumen:

Este texto es un fragmento de la tesis titulada “Las manifestaciones de la subjetividad del docente en la definición y operación de los criterios para evaluar los aprendizajes escolares” la cual fue presentada por el autor para obtener el título de Licenciado en Ciencias de la educación. En este apartado se analiza de forma breve la negación de la que ha sido objeto la subjetividad en la evaluación de los aprendizajes.

Abstract:

This text is an excerpt from the thesis “The manifestations of the subjectivity of the teacher in the definition and operation criteria for evaluating school learning” which was presented by the author for the degree of Bachelor of Science in education. This section briefly discusses the denial of which has been the subject of subjectivity in the assessment of learning.

Palabras

Clave: evaluación, aprendizajes escolares, subjetividad, docente y criterios.

Introducción

Históricamente los modelos de evaluación de los aprendizajes se han caracterizado por rechazar o intentar reducir al mínimo la subjetividad de sus actores. Sin embargo, la descalificación de la subjetividad no ha logrado su supresión, por el contrario, ha creado un malestar respecto a la veracidad de los resultados de la evaluación.

Hasta los evaluadores con los criterios más escrupulosos han impregnado todo su modelo evaluativo con su

subjetividad, ya que los criterios, procedimientos e instrumentos que han decidido utilizar para la evaluación, han sido determinados por la formación del docente y los sentidos y significados que ha creado en torno a su asignatura.

Apreciar, estimar, atribuir valor o juzgar han sido los conceptos que más se asocian a la evaluación, sin embargo, en el campo de la evaluación de los aprendizajes, está siempre estuvo relacionada con procesos de medición de los mismos, la acreditación o la certificación, y rara vez con las dificultades presentadas por el estudiantes en su proceso de aprendizaje o con la necesidad de replantear estrategias de enseñanza e incluso con el rediseño completo de un programa de estudios (Litwin, 1998).

La suposición de la que parten estas evaluaciones consiste en señalar que es posible medir los aprendizajes en el mismo momento que ocurren o dentro de un curso escolar y que, para ello, es útil recurrir a la creación de situaciones e instrumentos formalizados en las que la medición puede ser realizada.

De manera general se aceptó entre los docentes que la acción de evaluar resulta válida, entre otras cosas, para estimar el grado de cumplimiento de los propósitos previstos para una clase, un tema o una asignatura. Las diferencias surgen cuando se discute sobre qué y cómo evaluar.

Por una parte están los que intentan dirigir su acción evaluativa desde la perspectiva de la objetividad, construyendo modelos de evaluación que miden conductas y los contenidos declarativos adquiridos por los estudiantes, rechazando por completo los procesos subjetivos que intervienen en su práctica.

* Licenciado en Ciencias de la Educación. Profesor Adjunto de la Licenciatura en Ciencias de la Educación del ICEUABJO

Le siguen aquellos profesores que rechazan la existencia de objetividad en los procesos evaluativos, sin embargo, justifican sus modelos de evaluación al intentar reducir su subjetividad al mínimo, se vuelven escrupulosos en la definición y puntaje de los criterios de evaluación para intentar generar en los estudiantes una sensación de satisfacción al conocer el origen a detalle de la calificación que han obtenido. A pesar de esto, en el fondo la subjetividad ha impregnado todo el proceso, ya que son los mismos profesores los que han decidido cuáles son los criterios a utilizar o, en su defecto, han decidido como puntuarlos de acuerdo a los resultados deseados por él.

Finalmente hay quienes intentan una diversificación de los procesos evaluativos, conjugan en la misma práctica la evaluación, la coevaluación y la autoevaluación, sin embargo no obtienen los resultados deseados, ya que se les dificulta el diseño de los instrumentos que acompañaran cada etapa de la evaluación y, por otra parte, no se concientiza al estudiante sobre la importancia de su papel en cada proceso.

En todos los casos, el docente, como regla, evalúa lo que considera importante y necesario, pero no siempre coincide con lo que el estudiante asimila y acepta como valioso y útil. Incluso entre los estudiantes se dan diversas situaciones que oscilan entre los que se preparan porque se sienten motivados y los que lo hacen porque tienen que aprobar la asignatura.

En la búsqueda permanente de la objetividad, herencia de la ciencia positiva, el profesor hace uso de estrategias evaluativas, acordes con su concepción de dicho proceso. La apreciación resultante no será totalmente subjetiva, como tampoco puede ser totalmente objetiva. Sin embargo, sí va a reflejar cómo entiende su papel y el del estudiante.

Entre las estrategias que utiliza el profesor para concretar la evaluación, incluida la calificación, están los instrumentos, procedimientos y criterios que maneja. Los instrumentos son las herramientas más elementales, que directamente reportan puntajes susceptibles de ser interpretados a la luz de procedimientos y criterios más generales.

Los procedimientos constituyen el método que se sigue para evaluar. Con frecuencia incluye más de un instrumento, procedimientos sistemáticos, o puede no incluir ninguno, procedimientos asistemáticos.

Por lo que hace a los criterios, constituyen la parte menos objetiva y más determinante de las estrategias de evaluación. Representan la base de los juicios que emite el docente. Las creencias que tiene por verdaderas y con base en las cuales es capaz de desechar lo erróneo, lo inaceptable en su esquema de la realidad o el deber ser. Estos criterios tienen su origen en la experiencia de cada sujeto, en la forma en que ha interactuado con el medio; en la lógica que ha encontrado en el funcionamiento social. Por lo tanto, en este apartado se incluyen todas las pautas de carácter social, económico,

político y académico que en un momento dado permiten emitir un juicio (Fica, 2007).

Es deseable que de acuerdo al tipo de contenidos y propósitos formativos se definan los criterios para la evaluación de los aprendizajes escolares, sin embargo, esto no siempre ocurre así.

Las manifestaciones subjetivas del docente

El profesor, al evaluar, está en relativa libertad de elegir cuáles serán los instrumentos, procedimientos y criterios con base en los cuales evaluará. Y en todos los casos esta elección se hará a partir de lo que considera correcto o menos erróneo.

La subjetividad del docente se manifiesta de manera constante en el desarrollo de los procesos de evaluación de los aprendizajes escolares, ésta se hace presente cuando el profesor debe tomar ciertas decisiones al respecto, tales como, la definición de las tareas de aprendizaje, la designación de los criterios, el diseño de instrumentos para la evaluación, así como la asignación del puntaje para calificar y valorar el desempeño de los estudiantes.

Sin embargo, el docente no reconoce explícitamente sus propios procesos subjetivos e intenta suprimirlos al momento de la evaluación, esto provoca que no conozca el nivel de influencia que tiene su subjetividad al momento de definir los criterios por los cuales evaluará a los estudiantes, por lo cual sus valoraciones se encuentran implícitamente sesgadas a los sentidos y significados que él tiene respecto a la asignatura.

Al momento de impartir una clase, el docente debe tomar en cuenta los documentos oficiales que la institución educativa le ha proporcionado respecto a la asignatura y, de



acuerdo con la permisividad de dicha institución, el docente podrá determinar si utilizará los criterios de evaluación que le proponen o los modificará según la concepción que él o ella tienen para el diseño del curso.

Cuando la institución es restrictiva y no permite cambios en los criterios de evaluación, el docente se encuentra con su primer encrucijada, aceptar y legitimar lo que la subjetividad de otros u otras ha dispuesto para el desarrollo de su asignatura o, enmascarar su práctica educativa para la institución e imponer su metodología con base en su formación profesional.

Por el contrario, si la institución es permisiva el docente encontrará una tercera opción, amalgamar ambas situaciones y concretizar criterios que sean incluyentes para las dos partes.

Aquí subyace otra situación, son incontables los docentes (sobre todo en el tipo superior) que son expertos en sus áreas disciplinares, pero no tienen la formación pedagógica y didáctica necesaria para ejercer la docencia. Por lo cual sus estrategias al interior del aula de clases parten de su horizonte histórico de formación. Es decir, su práctica docente se basa en el método de ensayo y error, implementan estrategias que aprendieron de sus profesores, que leyeron en una publicación, o en cursos que recibieron de forma interna o externa a la institución educativa. El docente modifica esas estrategias de acuerdo con el funcionamiento que presentan en cada clase y conforme a cada grupo.

Las estrategias de evaluación sufren de la misma situación, debido a que los profesores no toman en cuenta la naturaleza de los contenidos de la asignatura al momento de evaluar, caen en diversos errores, por ejemplo, evalúan contenidos procedimentales con pruebas objetivas cuando estos deberían ser evaluados con prácticas en escenarios reales de acción.

La situación se agrava cuando se hace evidente que los docentes carecen del conocimiento metodológico y pedagógico para el diseño de instrumentos de evaluación. Ya sea que en los exámenes redacten reactivos confusos o que piensen que el uso del portafolios se remite a la simple conjunción de los trabajos escolares elaborados por los estudiantes.

En aras de aplicar los actuales modelos educativos, como es el caso del modelo por competencias, algunos docentes llegan a caer en confusión al momento de definir los criterios de evaluación. Confunden la permisividad con la diversificación de los criterios de evaluación. Se piensa que las tendencias actuales contemplan menor rigurosidad en el aprendizaje de contenidos declarativos y que se otorga mayor valor a los contenidos actitudinales. Bajo esta errónea y confusa percepción, muchos profesores demeritan nuevas formas de evaluación, regresan a las prácticas tradicionales y legitiman así su práctica evaluativa, aunque esta no sea

congruente con el tipo de contenidos y alcances formativos propios de la asignatura.

Evaluar para mejorar

Actualmente la evaluación tiene un papel determinante para el Sistema Educativo Mexicano, ya que con base en ella se determina la calidad y eficacia del mismo. Está lejos de entenderse como una medición de los productos y realizaciones escolares, propia de otras épocas, hoy se presenta de formas tan diversificadas que abarca los distintos tipos y niveles de aprendizaje que se presentan dentro del aula de clases.

La evaluación aparece como pieza clave para que el docente preste al estudiante la ayuda necesaria para mejorar su crecimiento académico, además hace posible la adaptación de los programas partiendo de las singularidades de cada estudiante. Por tanto, la evaluación es ante todo, una práctica reflexiva propia del docente.

González y Pérez (2005) señalan que los procesos de evaluación tienen como propósito tanto los aprendizajes de los estudiantes como los procesos mismos de enseñanza. La información que proporciona la evaluación sirve para que el profesor disponga de información relevante con el fin de analizar críticamente su propia práctica educativa y tome decisiones al respecto.

El docente, como regla, evalúa lo que considera importante y necesario, pero no siempre coincide con lo que el estudiante asimila.

Así la evaluación de los aprendizajes se reconoce como una parte de la práctica docente que debe incluir

la valoración y medición de los procesos interactivos en el aula, en la cual se da una relación e incluso confrontación entre el sistema de significados que posee el docente y el que posee el estudiante.

Si consideramos que la práctica educativa del docente parte de los sentidos y significados que ha construido a lo largo de su vida, su subjetividad es determinante al definir el modelo de evaluación que le permitirá emitir juicios de valor sobre los aprendizajes escolares obtenidos por los estudiantes.

Corresponde a los docentes, a través de la evaluación, llegar a conclusiones sobre las diferencias que se dan en cuanto al desarrollo del proceso de aprendizaje de cada estudiante. Es el docente, que toma en cuenta los objetivos y contenidos de la asignatura, así como las formas y métodos de enseñanza, él que tiene la facultad de decidir que estudiante avanza o no avanza de grado y, si se alcanza o no el título por el que se opta, si se aprueba o no y de aprobarse en cual medida. Es la encargado de resaltar valores o cualidades o en su defecto de señalar incompetencias.

Aunado a esto, no siempre el sistema de evaluación de los aprendizajes establecido en una institución es el más apropiado para una asignatura en particular, en ocasiones

éstas deben ajustarse al sistema cuando debe ser al revés por lo que se deben conciliar ambas necesidades.

Alonso (2006) señala que la evaluación debe atenerse a criterios, tanto de coherencia y concordancia como de factibilidad, donde se conjuguen los componentes académico, laboral e investigativo. Se tiene que tomar en cuenta el tiempo real de que dispone el estudiante para procesar los conocimientos y adquirir las habilidades necesarias de acuerdo a su formación

Ahora bien, es importante reconocer que la jerarquía y las relaciones de poder que existen al interior del aula de clases son determinantes durante un proceso evaluativo, pues el docente al situarse en una posición de autoridad tiene el derecho y el deber de evaluar a sus estudiantes de acuerdo con lo que él considera necesario y apropiado.

Un ejemplo del poder en el aula es evidente al momento de las participaciones, ahí el estudiante es inducido a contestar como el profesor quiere que conteste, muchas veces sin tomar en cuenta las posiciones individuales del estudiante y los referentes predominantes en su contexto.

En la evaluación, el profesor ejerce su poder cuando determina el número de reactivos de un examen, mantiene la disciplina y califica la conducta, esperando que los estudiantes obtengan las más altas calificaciones conforme a las escalas establecidas. Desde el punto de vista de las supervisiones y del sistema educativo, el profesor es juzgado por su comportamiento y por los resultados que consiguen sus estudiantes.

Tradicionalmente se entiende a la evaluación como una obligación institucional y no como una actividad formativa e integral de retroalimentación del proceso educativo. Además se le ha catalogado como un proceso de formulación de juicios que deben emitirse para que tenga lugar la educación, es decir, la emisión de juicios se torna como el fin último de la evaluación; cuando que el fin último es la obtención de información tanto cuantitativa como cualitativa para mejorar los procesos educativos.

En este contexto, los profesores temen aceptar que su subjetividad interviene en toda su práctica educativa, porque esto significaría negar la rigurosidad científica y formal con la que se ha investido a la educación y sobre todo a la evaluación. Son pocos los docentes que se atreven a aceptar que su subjetividad interviene en su labor, el número se reduce cuando hablamos de aquellos que toman la responsabilidad de las consecuencias que implica aceptar y usar la subjetividad en los procesos evaluativos.

Lejos de perder la rigurosidad y la formalidad en los procesos de evaluación, la aceptación de la subjetividad en la práctica educativa permitiría tener un acercamiento más humano entre los actores que participan del aula de clases, porque tendrían que reconocerse en su contexto y en los sentidos y significados que cada uno ha construido.

En ese sentido, una evaluación que acepta la subjetividad de los actores, tendería a diversificar los procedimientos,

los criterios y los instrumentos, puesto que cada uno partiría de las características del grupo enlazadas con las características individuales de los estudiantes. Los procesos de coevaluación y autoevaluación adquirirían sentido, porque cada sujeto de acuerdo a su subjetividad tendría que regular sus procesos y tomar la responsabilidad de sus procesos de aprendizaje.

Sin embargo, se debe entender, que esta propuesta no se reduce a aceptar la subjetividad, se debe tener en cuenta que un cambio de paradigma requiere un proceso de transformación, de una transmigración lenta para que los distintos actores puedan adaptarse y resolver las problemáticas que los cambios le presenten.

El paso del paradigma de la objetividad al de la subjetividad en evaluación avanza lentamente, pero es un proceso irreversible. ✎

Fuentes de Consulta:

Alonso, C.M; Gallego, D.J. (1999). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de Diagnóstico y Mejora*. Ediciones Mensajero, Bilbao.

Alonso, Á. L. (2006). La evaluación del aprendizaje desde una perspectiva de la subjetividad y la incertidumbre. Una propuesta de modelo de autoevaluación a partir de competencias. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2-12.

Fica, R. (2007). *Aportes del Paradigma de la complejidad en la constitución subjetiva de los procesos culturales y educativos*. Recuperado el 28 de Junio de 2011, de EDUCAR. El portal educativo del Estado argentino: <http://weblog.educ.ar/santafecultura/archives/dpeafica.pdf>

González, H. M., & Pérez, G. N. (2005). *La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Fundamentos Básicos*. Castilla-La Mancha, España: UCLM.

Litwin, E. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Educador: Paidós.

Mancovsky, V. (2011). *La palabra del maestro. Evaluación informal en la interacción de la clase*. Buenos Aires: Paidós.

Reflexiones sobre los estereotipos de la mujer mexicana y el sexismo en la educación formal ²

*L. C. E. María de Guadalupe Pérez Aguilar

*¿Pues para qué os espantáis de la culpa que tenéis?
Querédlas cual hacéis o hacédlas cual las buscáis.*

(Juana Inés de la Cruz)

Resumen

El artículo que se desarrolla en las líneas subsecuentes, tiene por propósito contribuir a la reflexión sobre las implicaciones de las construcciones de género en la educación femenina, a fin de sensibilizar respecto a la igualdad entre los géneros en el terreno educativo. Realizando un acercamiento a los estereotipos de la mujer mexicana a través del trabajo de autores como Octavio Paz (2002), Roger Bartra (2005) y Marcela Lagarde (2005), que explican la compleja constitución de los estereotipos de género en la cultura nacional. Para posteriormente, abordar la relación que existe entre los estereotipos y la educación, evidenciando una serie de desigualdades y contradicciones del sistema educativo.

Abstract

The article which has been developed on the subsequent lines, has as its goal to contribute on the meditation on the implications of the constructions in the gender of female education, in order to be sensitive about the equality between the genders in the field of education. Completing an approach on the stereotypes of the Mexican woman through the work of authors like Octavio Paz (2002), Roger Bartra (2005) and Marcela Lagarde (2005), that explain the complex constitution of the stereotypes of gender in national culture. So that afterwards, education and stereotypes may be addressed leading to evidence a series of unequal contradictions in the educational system.

Palabras claves

Perspectiva de género, sexismo, patriarcado, perspectiva androcéntrica de la educación, currículo oculto, desigualdad de oportunidades.

Introducción

El presente artículo forma parte de las reflexiones derivadas del trabajo de investigación titulado “Un recuento histórico de los procesos de construcción de la identidad femenina a través de la educación”, presentado para

obtener el grado de Licenciada en Ciencias de la Educación. Dicha tesis de carácter teórico, tiene como objetivo conocer y analizar los antecedentes, desarrollo e implicaciones de las construcciones de género en la educación femenina.

Abordar la feminidad y la masculinidad como una construcción histórica-social nos remite a pensar que detrás del *deber ser* asignado a cada sexo hay una particular forma de observar la diferencia sexual, la cual tendrá que ver con el marco contextual del que se hable. Para poder rebasar esas construcciones de género es imprescindible reflexionar en torno a los procesos históricos que han rodeados dichas construcciones.

El *deber ser* se basa en ideales, lo cual desemboca en los estereotipos, cuya finalidad es encarnarse en los cuerpos sexuados (Lamas, 2002). Así, tradicionalmente se asigna a los hombres roles políticos, mecánicos, de jefes, de proveedores, etc.; y a las mujeres, el rol de ama de casa, cuidadora de las niñas y los niños, encargada del bienestar emocional de la familia...

La parcelación de lo femenino y lo masculino, sin duda limita enormemente a ambos, ya que a la mujer la encierra en el ámbito de lo privado impidiendo una participación directa fuera del ámbito privado, en contraparte, a los hombres se les destina al ámbito público sin permitirles expresar sus emociones, pues este rubro lo consideran como propio solo de las mujeres.

* Licenciada en Ciencias de la Educación por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca (UABJO).

² El presente artículo deriva del trabajo de tesis “Un recuento histórico de los procesos de construcción de la identidad femenina a través de la educación”, realizado para obtener el grado de licenciatura en Ciencias de la Educación. Tesis distinguida con Mención honorífica en el Premio a la Mejor Tesis de Educación y Pedagogía a Nivel Licenciatura, convocado por la Asociación Nacional de Escuelas y Facultades de Educación y Pedagogía A. C. y el Comité para la Educación de Programas de Pedagogía y Educación, A. C.

Es muy fácil pasar de buena mujer a una mala mujer, pero casi imposible cambiar la denominación de mala mujer.

Las limitaciones traen desigualdades, que darán mayores ventajas a un sexo que a otro. Por tanto, los estereotipos sexuales son fuertes obstáculos para que las mujeres sean consideradas de manera digna y equitativa, semejante a la que se concede a los hombres en todos los aspectos de la vida social: familia, trabajo, política, arte, deporte, acceso a la tecnología, a la ciencia, etc. El trato desigual impide mantener relaciones armoniosas entre hombres y mujeres y, por tanto, reduce la contribución plena de ambos para el desarrollo de la sociedad.

Ante los planteamientos anteriores, queda interrogarse sobre cómo la educación, entendida como “[...] la adquisición y transmisión de conocimientos, habilidades u actitudes valiosas, adquiridas conscientemente por medio de la enseñanza y el aprendizaje” (Bustos, 1994:270), ha servido para enraizar los estereotipos tradicionales de género. Pero ¿qué sucede cuando esa educación es cuestionada?, ¿cómo se manifiesta la diferencia sexual en el terreno educativo?, ¿qué función tiene la educación con respecto de la desigualdad entre mujeres y hombres?

Esas preguntas son del contexto inmediato y el acercamiento a su respuesta podría arrojar datos actuales; que no tendrían un panorama completo sin considerar el pasado, los antecedentes históricos son importantes, ya que permiten dar cuenta sobre cómo se ha llegado hasta este momento. Por tal razón, antes de acercarse a dichas preguntas; primero se buscará en la Historia las expresiones directas: ¿cómo se ha relacionado ser mujer con la educación?, ¿cuál es el impacto de los estereotipos de género en la educación?, ¿cómo fue el ingreso de la mujer a la educación formal?, ¿cuál ha sido la participación de la mujer en la educación formal?, ¿cómo se fue estructurando la educación formal a partir del ingreso de la mujer?

Para dar cuenta de las interrogantes anteriores, en la investigación de la que derivan las presentes reflexiones, se partió de contemplar a la Historia como proceso histórico, político, social y cultural, que busca comprender cómo se fue construyendo la relación entre la diferencia sexual y la educación formal. En dicha tarea, la guía metodológica del trabajo estuvo dada por la Historia y la Perspectiva de Género.

La historia considerada como la ciencia que da cuenta del desarrollo de las culturas, como la forma de allegarse de datos del pasado para comprender el presente (Pereyra, 2005; Villoro, 2005). Por otra parte, la Perspectiva de Género se toma como la postura teórica que observa y analiza la construcción de género, sin caer en los señalamientos maniqueos, sino más bien desde comprender y explicar los hechos como resultado de la construcción histórico-cultural que se hace a partir de las características biológicas de una persona (Lamas, 2002; Lagarde, 2005; Bustos, 1994).

Respecto a la metodología específica para abordar la Historia, se utilizó la Genealogía como el camino para conocer el pasado, pero no como una descripción sino como una reflexión que no sólo hable de épocas y de las personas que las habitaron, con las fechas, y los nombres que brillaron (prioritariamente masculinos), sino de mujeres y hombres que construyeron esa Historia, tan compleja y con diversas aristas; una Historia que permita reconocernos en ella para sentirla nuestra, para que desde el presente podamos tomar la responsabilidad que ahora tenemos para contribuir a la construcción de una sociedad más justa y equitativa, donde se conviva sin imposiciones y permita a cada persona ser la constructora de su propia vida e historia.

Estereotipos y roles de género derivados de la cultura patriarcal mexicana

La cultura patriarcal mexicana ha reducido la figura de la mujer a dos grandes referentes: la madre casta y virtuosa, Virgen de Guadalupe; o la traidora y transgresora Malinche. Estos personajes son una expresión maniquea, desde donde o se es una *buena mujer o una mala mujer*. Para afianzarse a la primera hay que cumplir al pie de la letra las exigencias familiares y sociales, ser buena hija, buena esposa, y así hasta llegar a la cúspide: ser una *buena madre*, tratando de ser semejante a la Virgen. En cambio, para ser una *mala mujer*, sólo basta faltar a algún mandato cultural, y así sin importar mayor argumento, la consideración negativa invade todas las áreas de la vida. Por la anterior polaridad, es muy fácil pasar de buena mujer a una mala mujer, pero casi imposible cambiar la denominación de mala mujer.

El ideal de la mujer mexicana se concentra en la Virgen de Guadalupe, la cual está marcada por la visión cristiana-patriarcal. Desde ese ideal se exige a la mujer ser casta, abnegada, piadosa y, sobre todo, ser la madre que vive al ser-

vicio y el cuidado de los otros; puesto que ella, por sí misma, no existe, más bien su existencia la cifra en los *otros*. Tal como la Virgen que sólo se explica como madre del hijo de Dios, que después pasa a ser *madre de los otros*, lo que Lagarde sintetiza como la creencia de que para la existencia de la mujer es necesaria la preexistencia del hombre (2005).

Diferentes autores que han estudiado la cultura mexicana, entre ellos Octavio Paz (2002) y Roger Bartra (2005), identifican a la *figura de la madre* como una parte central, puesto que como lo refiere Marcela Lagarde (2005), la madre es una institución histórica, clave en la reproducción social.

De esta forma, la visión maniquea de la Virgen de Guadalupe y de la Malinche aparenta que son figuras distintas, sin embargo, permanecen más unidas de lo que puede pensarse: “Los mitos fundacionales del *alma mexicana* nos conducen directamente a dos fuentes originarias y aparentemente contrapuestas: por un lado, la virgen-madre protectora de los desamparados, la guadalupana; por otro lado, la madre violada y fértil, la chingada, la Malinche [...] Un examen atento y desprejuiciado nos llevará, me parece, a contemplar a la Malinche y a la Virgen de Guadalupe como dos encarnaciones de un mismo mito original. Las dos Marías se funden en el arquetipo de la mujer mexicana” (Bartra, 2005:191 -192).

En un mundo hecho a la imagen de los hombres, la mujer es sólo un reflejo de la voluntad y querer masculinos (Paz, 2002:39).

Esta simbología muestra que tanto la Virgen, como Malintzin son representación de una mujer violentada, pero la primera se convierte en la madre que sufre, mientras que para la Malinche esa violación la convierte en la madre sucia, que no opuso resistencia y se entregó, lo que la hizo acreedora al desprecio.

Octavio Paz (2002) sintetiza las exigencias sociales femeninas partiendo de reconocer en la cultura mexicana, la creencia arraigada de que la mujer sólo es un instrumento y no un fin en sí misma, idea que también recuerda a Rousseau, quien apuntaba a la mujer en función de las necesidades del hombre o de *los otros*, como diría Marcela Lagarde.

“Como casi todos los pueblos, los mexicanos consideran a la mujer como un instrumento, ya de los deseos del hombre, ya de los fines que le asignan la ley, la sociedad o la moral. Fines, hay que decirlo, sobre los que nunca se le ha pedido su consentimiento y en cuya realización participa sólo pasivamente, en tanto que *depositaria* de ciertos valores [...] En un mundo hecho a la imagen de los hombres, la mujer es sólo un reflejo de la voluntad y querer masculinos. Pasiva, se convierte en diosa, amada, ser que encarna los elementos estables y antiguos del universo: la tierra, madre y virgen; activa, es siempre función, medio, canal. La femineidad nunca es un fin en sí mismo, como lo es la hombría” (Paz, 2002:39).

Desde la visión patriarcal la mujer no es constructora, sino receptora y reproductora de las construcciones masculinas, por eso a la mujer mexicana se le caracteriza con la pasividad desde donde sus aportaciones no son consideradas significativas. El reconocimiento de actividad la convierte en un medio, que tiene estrecha relación con la maternidad, siendo la reproducción la principal función de la mujer. Con la breve identificación de los rasgos que el patriarcado ha impuesto como el *deber ser de la mujer y del hombre mexicano*, ahora se observará cómo impactan en la educación.

Graciela Hierro estudió la forma en que han sido educadas las mujeres mexicanas, por lo cual llega a plantear que no denominaría educación a dicho proceso, sino más bien *domesticación*, pues considera que a la mexicana se le enseña principalmente a obedecer, y reforzar los estereotipos tradicionales que terminan por anularla como persona.

“Lo que entonces, y aún ahora se titula *pomposamente* con el nombre de educación viene a ser, en muchos casos, una instancia más de DOMESTICACIÓN que sigue inscribiendo a las mujeres en México al sitio que el poder masculino ha elegido para ellas: el reino de lo doméstico [*de domus, casa*]” (Hierro, 1990:14).

Esta autora, a lo largo de su trabajo da cuenta de cómo se suscita la domesticación femenina, que también la tiene en cuenta como parte de la educación tradicional, haciendo énfasis en la obediencia a los patrones acostumbrados de identidad de género.

Transmisión de los estereotipos de género a través de la educación formal

Al nacer una persona se integra a una estructura familiar y social determinada por un contexto propio, y es dicha estructura la que a partir del sexo biológico va determinando el deber ser (estereotipos) y el deber hacer (roles) tanto de mujeres como de hombres. Esa inscripción la hace desde diferentes instancias de socialización. Según Olga Bustos, “[...] la socialización ha sido definida como todas y cada una de las instancias a través de las cuales un sujeto humano integra e incorpora las consignas y determinaciones de la estructura social en la que interactúan. Dentro de las instancias se encuentran: la familia, la escuela, la religión, los medios masivos de comunicación, entre otras.” (Bustos, 1994:280).

Olga Bustos destaca la importancia de la educación formal en la transmisión de los estereotipos que adquieren mujeres y hombres, advirtiendo que la implementación de instituciones educativas mixtas no es sinónimo de una convivencia en igualdad de condiciones, puesto que estas instituciones se guían por un modelo masculino hegemónico, que transmiten contenidos (explícitos e implícitos) destinados a reproducir la subordinación femenina, para lo cual se apoya de posturas androcéntricas y sexistas.

Mabel Burin (1987), después de un recorrido histórico de la mujer en la educación formal, llega a una



conclusión coincidente con los planteamientos de Olga Bustos, ya que identifica que más allá de la *neutralidad* que aparenta el sistema educativo, en realidad está cargado de elementos patriarcales. La autora Burin recalca tres factores en las prácticas educativas: “[...] a) la perspectiva andrócentrica; b) el sexismo en la educación, y c) la convalidación de la rígida diferenciación de géneros sexuales, son transmitidos y perpetuados mediante el recurso de los *estereotipos de los roles sexuales* vigentes en las prácticas educativas” (1987:211).

En el primer inciso, Burin argumenta que el sistema educativo ha sido construido pensando en el hombre, como lo indica al mencionar la perspectiva andrócentrica, así lo masculino es la medida de todo lo propuesto. Sobre esta postura, la educación deberá dirigir al hombre a ser productivo, desde el ámbito público; mientras que para la mujer la educación es un accesorio... no una prioridad; de ahí que se enfatiza en prepararla para la vida doméstica.

Concebir a la educación desde la postura androcéntrica, da como resultado una concepción sexista de la misma. Lo cual propicia la desigualdad de oportunidades entre mujeres y hombres. Cuando la educación actúa de forma sexista está haciéndolo a favor de la rigidez y la preservación de los estereotipos, con lo cual contribuye a limitar el desarrollo integral de las personas.

Perspectiva androcéntrica en la educación formal

Emilia Moreno (2000) asevera que es un mito tanto la *neutralidad como la objetividad* en la planificación y el funcionamiento de los sistemas educativos en los países occidentales, poniendo como principal ejemplo el currículo, en donde el contenido es discriminante para algunos sectores sociales.

“La realidad es que la educación, contrariamente a lo que debiera ser su objetivo, discrimina o se constituye en un vehículo propio para tal discriminación. Nos forma en

una determinada dirección y nos acostumbra a considerar unas cualidades y unas capacidades como socialmente válidas e interesantes. Esa transmisión de valores en la escuela no sólo se da a través del currículo oficial, sino también a través de los procesos implícitos” (Moreno, 2000:18).

Los procesos implícitos que refiere Emilia Moreno son el llamado currículo oculto, que tiene que ver con actitudes y comportamientos, que de forma sutil y disfrazada en situaciones cotidianas, se encaminan a reafirmar los papeles tradicionales de mujeres y hombres.

Torres distingue, en el proceso educativo, un mecanismo sutil e implícito a través del cual las clases o grupos dominantes cuidan de sus intereses... ¿ese es el currículo oculto!

El sexismo, por su cotidianidad, se ha naturalizado, y se refiere a la diferencia con que se trata a las niñas y a los niños; la forma en que se les encamina al modelo patriarcal. Al respecto sobra señalar que el actuar de forma diferenciada no es algo premeditado, sino más bien una respuesta de la construcción personal.

Jurjo Torres (1991) observa en la implementación y la construcción de un currículo, un proceso que tiene como finalidad guiar la praxis educativa y dirigirla a determinados objetivos. Señalando que cuando se plantean ciertos objetivos, se muestra que la educación no es neutra, y que estos objetivos son el resultado de un patrón socio-histórico.

Al desmentir la *neutralidad* de la educación, Torres la sitúa en una realidad de conflicto, en la que se gestan distintos intereses que defienden las diversas clases y los grupos sociales. La institución educativa, observada desde la neutralidad, extiende esa consideración a todo lo que en el ámbito educativo ocurre, es decir, no se considera la manera en que los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación se relacionan con el poder económico, político y cultural.

Torres distingue, en el proceso educativo, un mecanismo sutil e implícito a través del cual las clases o grupos dominantes cuidan de sus intereses... ¿ese es el currículo oculto!

Los estudios de género han identificado que la raíz de la distribución del poder se encuentra en el patriarcado, lo cual, trae como consecuencia que la mujer sea relegada de la estructura de poder. Así, aunque formalmente mujeres y hombres comparten un mismo currículo, el contenido y la proyección del mismo serán diferentes para cada sexo.

La institución educativa al servicio del patriarcado, se evidencia en la reproducción de los estereotipos de género, la cual se da a través de formas tan diversas y sutiles que, en muchas ocasiones, ni siquiera se está consciente de ello. Por lo cual, en la convivencia escolar, se realiza una constante transmisión y reforzamiento de estereotipos tradicionales.

Algunas expresiones del trato diferenciado es el sesgo lingüístico, desde el cual, el uso de la estructura gramati-

cal es por lo general masculino, lo que llega a hacer invisible la presencia femenina. La invisibilidad femenina adquiere tal fuerza, que cuando en un grupo mayoritariamente de mujeres está un hombre, se refieren al grupo en forma masculina, dando el reconocimiento al varón sin considerar a la mayoría. Los aportes de la mujer en cuestiones históricas o de ciencias son minimizados e incluso olvidados, con lo que también se hace invisible la presencia femenina.

Maceira (2005) explica que el currículo oculto de género tendrá como principal canal de conducción las relaciones que se establecen entre el profesorado y las y los estudiantes, que trasladan al espacio escolar la distribución del poder en la sociedad, y así se reproducen valores y conductas que marcan desigualdad entre mujeres y hombres. Ejemplos de ese proceder, se encuentran desde el preescolar con la distribución de los juguetes y los juegos; hasta llegar a la universidad, donde se mantiene el mito de que las ciencias duras son para los hombres, o que las mujeres no son buenas para las matemáticas; incluso el pensar que los hombres no tienen la sensibilidad suficiente para desempeñarse en una profesión al servicio de las y los demás, y por tanto estas tareas son designadas, primordialmente, a las mujeres.

Consideraciones finales

Los aportes de la mujer en cuestiones históricas o de ciencias son minimizados e incluso olvidados, con lo que también se hace invisible la presencia femenina.

Conforme la sociedad avanza, las desigualdades se estrechan, pero sólo en apariencia, puesto que aún existen límites invisibles, pero poderosos. Así, en el terreno educativo, formalmente mujeres y hombres comparten la misma “*educación*” a través de los contenidos generales, pero la interrogante es por qué aún es evidente la separación entre el ámbito de trabajo de mujeres y hombres, o por qué la integración al mercado laboral es desigual.

En esta tónica, Marina Subirats y Cristina Brullet (2002) señalan que las formas sexistas han cambiado, puesto que la mujer goza de una igualdad formal, lo que no equivale a tener las mismas oportunidades; sin embargo el sexismo y por tanto la desigualdad, ahora se expresan muy sutilmente, pero con el mismo impacto parcelario para ambos sexos.

La desigualdad de oportunidades se ejemplifica cuando, a pesar de la libertad que cada persona tiene para desenvolverse en el área de conocimiento que sea de su interés, aún se ubican espacios con alta concentración de mujeres, y otros donde se piensa que por *naturaleza* los hombres son más aptos.

Los datos estadísticos muestran que la igualdad de oportunidades, entre mujeres y hombres, es debatible, ya que aún subsisten patrones tradicionales de género que se demuestran en la elección de profesión, lo cual, según Subirats

y Brullet, a mediano plazo trae como consecuencia una valoración menor del trabajo femenino.

La baja presencia femenina en las escuelas técnicas es un hecho probado, la interpretación está en la construcción de género, que también señala que las mujeres prefieren relaciones menos competitivas, lo que en todos los campos favorece la cesión de cargos y posiciones de prestigio entre varones.

La elección de profesiones tiene que ver con los estereotipos tradicionales, que al hombre lo etiquetan como el proveedor que sale y se integra totalmente al ámbito público; en cambio la mujer es pensada en completa relación con la maternidad, y por ello la formación profesional es algo secundario.

Las anteriores puntualizaciones permiten reflexionar que aun cuando en los últimos tiempo se habla de los avances en cuestiones de equidad y género, todavía es largo el camino por andar para que la equidad entre los géneros deje de ser la tendencia de moda o lo que políticamente permite estar actualizado, y se convierta en una realidad aplicable a todos los ámbitos de nuestra vida.

En busca de una mayor equidad, en todos los ámbitos, y por supuesto en el educativo, México asumió, en un nivel internacional, compromisos encaminados a la mejora en materia de Derechos Humanos y avance de las mujeres. Así encontramos que la Cuarta Conferencia Internacional de las Mujeres realizada en Beijing en 1995, es una de las principales bases de la que se derivan trabajos y acuerdos para favorecer políticas públicas, orientadas a conseguir la equidad de género. Entre ellos destacan acuerdos relativos con la educación, pues se planteó que superar la marginación femenina, entre otras cosas, supone atender cuestiones educativas, tanto en el plano formal como el informal, favoreciendo no sólo numéricamente la igualdad de oportunidades, sino creando una cultura que dé a las mujeres -y también a los hombres- elementos para socializarse de manera distinta, y permita insertarse en su mundo social y laboral en mejores condiciones. Al respecto de las acciones tomadas por nuestro país, queda reconocer avances en el terreno formal, pero de manera limitada en los hechos.

Frente a un panorama aún rodeado de inequidad, la tarea de la educación consiste en reformularse en torno a la Perspectiva de Género, a fin de eliminar la subordinación y desigualdad, que supere los estereotipos de género y, por



Hipatia de Alejandría fue la primera mujer en realizar una contribución sustancial al desarrollo de las matemáticas.



tanto, que apunte a construir una sociedad equitativa, para la convivencia, el respeto, la igualdad de oportunidades y el desarrollo pleno e integral de cada persona. ✦

Burin, Mabel (1987). *Estudios sobre la subjetividad femenina. Mujeres y salud mental*, Argentina, Grupo Editorial Latinoamericana.

Bustos, Romero Olga L. (1994). "La formación del género: el impacto de la socialización a través de la educación", en CONAPO (Comp.), *Antología de la sexualidad humana*, México, CONAPO.

Hierro, Graciela (1990). *De la domesticación a la educación de las mexicanas*, México, Editorial Torres Asociados, 4° edición.

Lagarde y de los Ríos, Marcela (2005). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*, México, Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG – UNAM).

Lamas, Marta (2002). *Cuerpo: diferencia sexual y género*, México, Taurus.

Maceira, Ochoa, Luz (2005). *Investigación del currículo oculto en la Educación Superior: alternativa para superar el sexismo en la escuela*, en Revista: La Ventana, Núm. 21.

Moreno, Emilia (2000). "La transmisión de modelos sexistas en la escuela", en Santos Guerra (coord.), *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*, España, Editorial GRAÓ.

Paz, Octavio (2002). *El laberinto de la soledad*. México, Fondo de Cultura Económica, Segunda reimpresión de la Tercera edición.

Pereyra, Carlos (2005). "Historia, ¿Para qué?", en Pereyra C., et. at., *Historia ¿Para qué?*, México: siglo veintiuno editores, vigesimoprimera edición.

Subirats, M. y Brullet C. (2002). "Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta", en González A., Lomas C. (coords.), *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*, Barcelona, Graó.

Torres, Jurjo (1991). "El currículum oculto y el mito de objetividad: reproducción y resistencias", en Álvarez Amelia (Comp.), *Psicología y Educación, Realizaciones y tendencias actuales en la investigación y en la práctica*, Madrid, Visor Distribuciones.

Villoro, Luis (2005). "El sentido de la historia", en Pereyra C., et. at., *Historia ¿Para qué?*, México: siglo veintiuno editores, vigesimoprimera edición.

La socialización escolar: Institucionalización de la moral.

* P. L. C. E. Héctor Aguilar Aguilar

Resumen:

Construimos al mundo, a Dios, al ser humano: todo lo hicimos para darnos sentido. Por eso, para encontrar el origen del bien y del mal es necesario hacer un recorrido por las funciones de las instituciones sociales. Así, se logra comprender los procesos que siguieron para consolidarse como órganos determinantes en el entramado social, hasta quedarnos con el elemento mínimo constitutivo que da sentido al ejercicio colectivo. Descubrimos que lo construido para el bien de todos los individuos pronto fue absorbido por los intereses, y lo que era natural, acabó por configurar un esquema que condiciona nuestro proceder: la moral.

Abstract:

We build to the world, to God, to the human being: we did everything to give ourselves meaning. That is why, in order to find the good and bad origin, it is necessary to go through the functions of the social institutions. Then we can reach the comprehension of the processes that were followed to consolidate as determinant things in the social framework, until we get the establishing minimum element which gives sense to the collective exercise. We found the things built for everybody's common good were quickly absorbed by the interests, and as an obvious consequence, it ended to configure a scheme that determine our proceeding, the moral.

Palabras clave:

Educación, moral, ideología, instituciones, sociedad, sociología de la educación, valores, aparatos ideológicos.

Introducción

Para reflexionar brevemente sobre el origen de lo bueno y de lo malo en la sociedad, ha sido necesario revisar la propuesta de algunos autores que han encontrado en la historia de la civilización humana elementos concreto para considerar que el ser humano es una construcción, y que a partir de construcciones subsecuentes, va dándole forma y sentido a su propia existencia. Sin haber discutido sus teorizaciones, llegamos a un plano expositivo que nos sirve para poner de manifiesto las coincidencias que sustentan los propósitos de este trabajo: esbozar una genealogía de las categorías de 'bueno' y malo' a través de un recorrido abstracto y rápido de la misma historia, caracterizar a la sociedad

como el ente responsable de ponderar e imprimir significados legitimados para valorar los elementos de la realidad, y describir sustancialmente el funcionamiento de las instituciones sociales como los espacios de construcción de las categorías en cuestión.

Las instituciones sociales

En toda sociedad existen órganos encargados de mantener el orden heredado por generaciones anteriores y establecidas mediante procesos de construcción. Estas instituciones son el producto concreto de necesidades que los seres humanos han tomado para mantener el orden considerado adecuado para el mantenimiento de la civilización, en un medio determinado y bajo las circunstancias propias. Cada una fue adquiriendo elementos que surgieron de la cotidianeidad, conforme aquellas necesidades se fueron complejizando. Sin perder de vista que las genealogías de las instituciones poseen matices particulares, y algunas veces compartidas de forma general, las condiciones en las que se dio el nacimiento de una institución caracteriza las prácticas de la misma.

El objeto de este proceso de construcción tuvo su razón en el bienestar de los miembros de la sociedad, distribuidos en grupos particulares según las funciones que tenían estos en el entramado social, de modo que las estructuras no fueron apareciendo aisladas las unas de las otras: compartiendo circunstancialidades en común, compartían también un fin común.

Las primeras instituciones en aparecer fueron las que respondían una de las principales interrogantes del ser humano: la explicación de la realidad. Encontramos la religión, como producto de la inquietud de darle respuesta al planteamiento del origen de lo que conocemos de nosotros mismos, y fuera de nosotros mismos. En segundo orden, está la institución responsable de garantizar la protección del bien material acumulado por la sociedad y aquella cuyo propósito radicaba en la seguridad del orden alcanzado, aunque ocasionalmente estridente (Althusser, 1969: 13), constituida como gobierno, con la forma peculiar de cada época histórica.

Básicamente, la religión y el gobierno han sido las instituciones que han prevalecido a través de más tiempo,

* Egresado de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, actualmente se encuentra realizando su ensayo de titulación.





y que ejemplifican lo que decimos hasta aquí, y el surgimiento gradual de estas instancias sociales puede explicar que el origen no es incidental, según una sociedad va descubriendo –o construyendo– nuevas necesidades.

Existe una institución todavía más común que las que planteamos arriba, cuya razón de ser comienza desde el primer momento de vida de un individuo, y que tiene la tarea de asegurar la supervivencia de la especie. La familia se constituye como institución por su función: es la unidad social que proyecta sus alcances a través de un vínculo construido desde el nacimiento de los hijos, mediante el cual los padres proveen elementos que le sean útiles, con base en su propia experiencia, para sobrevivir como seres biológicos, así como de elementos que ayudan a la construcción de la individualidad de la persona.

Como el vínculo biológico es matizado por el vínculo sentimental, hablar de la familia como institución social es sinónimo para referirnos a la primera instancia social con la que un hombre y una mujer entran en contacto, y cuyas formas de educación le facilitan o complican –si existen anomalías– al individuo su contacto con el resto de la sociedad. El cuerpo jurídico le concede, además, la legalidad necesaria para existir con el goce de beneficios que favorecen la perpetuación de esta figura y protegen a los miembros. El hecho de ver esta estructura desde lo biológico primero nos lleva a ubicarla en un primer orden; mientras que caracterizarla desde lo jurídico y lo social, refuerza su importancia precisamente como institución.

Las instituciones pueden ser vistas desde otro punto, tal y como sucede con el marxismo. Para esta propuesta, a partir del siglo XIX, con el ascenso de la burguesía al estrato dominante en la jerarquía social, el Estado (Althusser, 1969: 17) –ya constituido en máxima y típica figura de gobierno– se convierte en el eje sobre el cual las demás entidades sociales se articulan, compaginando un sistema para conservar el poder. Las instituciones se convertirán, entonces, en “aparatos ideológicos”, instrumentos, un “cierto número de realidades que se presentan al

observador inmediato bajo la forma de instituciones distintas y especializadas” (Althusser, 1969: 10).

La Escuela como institución social

El conjunto de religiones, el orden familiar, el jurídico, el político, el sindical, los medios de comunicación y la estructura cultural, son aparatos ideológicos, así como el conjunto de las escuelas, públicas y privadas (Althusser, 1969: 11). Esta última, en la forma actual, se estructura como la responsable de la creación del tipo de individuo necesario según el momento histórico que vive determinada sociedad. En la Escuela, la sociedad deposita las expectativas sobre su visión del mundo y las concreta en un sistema de instrucción que el hombre y la mujer deben interiorizar, en virtud de ser el espacio donde la persona se forma más allá de la familia, y antes de formar parte de la colectividad normada por el Estado y la religión.

En la sociología clásica (Durkheim, 2000: 280), la Escuela es entendida como el lugar en el que se recibe la instrucción necesaria para vivir en sociedad, lo que implica tanto los saberes sobre los conocimientos acumulados por la humanidad –y que se concretarán en alguna profesión u oficio–, como los saberes útiles para la convivencia con otros seres humanos; sin olvidar que “es imposible de hablar de ‘educación’ en ausencia de contenidos y tonalidades estructurales, es decir, existe educación en

Somos producto de la colectividad completa en tanto que para lo colectivo se mantiene el espacio escolar.

sociedades histórico-concretas” (Torres, 2003: 3). En este sentido, a la vez que es institucional, la naturaleza de la Escuela se constituye como un espacio fijo y concreto donde aprendemos y practicamos el ser personas sociales y con las peculiaridades de cada grupo social. Consecuentemente, podemos argumentar ya por qué el Estado moderno se sirve de tal institución y para qué (Althusser, 1969: 4;15).

Esto se constata porque la gran mayoría de los seres humanos pasa por ella y se convierten en producto de “ella”, aunque no es en sí ella la que forma: somos producto de la colectividad completa en tanto que para lo colectivo se mantiene el espacio escolar; se parte de las exigencias humanas a las que se da respuesta en la escuela, y observando en qué han consistido tales respuestas y cuáles son, específicamente, las exigencias que a las que ha respondido es como sabemos qué es la escuela (Durkheim: 2003:57). A fin de cuentas, “cada sociedad, tomada en un momento determinado de su desarrollo, dispone de un sistema educacional que se impone a los individuos con una fuerza por lo general irresistible” (Durkheim: 2003:56).

El quehacer de la escuela ha sido denominado “educación”, no solo por tratarse del “adireccinamiento” que en ella se realiza, sino para:

Designar el conjunto de influencias que la naturaleza, o los demás hombres, pueden ejercer bien sea sobre nuestra inteligencia, bien sea sobre nuestra voluntad [...] abarcando aquellos efectos indirectos, también, producidos sobre el carácter y las facultades humanas por cosas

El sistema educativo es la idea de lo que debe ser la realidad y cómo debe una persona actuar en ella.

cuya meta es completamente diferente, como la ley o las artes (Mill, Stuart; en Durkheim, 2003:51).

Entendemos la educación como una construcción, admitiendo que en sí misma no posee nada de real fuera de las condiciones concretas del tiempo y del lugar, accidentes que proyectan, paradójicamente, la educación como un ideal (Durkheim, 2003:62), ya que el sistema educativo es la idea de lo que debe ser la realidad y cómo debe una persona actuar en ella. Sociológicamente, habrá de versele como:

La acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social, [cuyo objeto consiste en] suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado (Durkheim, 2003:63).

Esta definición nos lleva a considerar las conductas y las ideas que se buscan imponer en una persona como la condición de toda educación, sin perder de vista que tales son el resultado de la vida en común, para la que el mismo sujeto va a insertarse por lo que han de expresar siempre las exigencias de dicha comunidad. En tanto obra de “generaciones adultas”, ha sido construida con el pasado de la humanidad (Durkheim, 2003:57). Ahora bien, la escuela está en intimidad con otras instituciones, así que todo sistema educativo depende inevitablemente de la religión, del estado y de las otras instituciones construidas para el bien común, como la industria y el arte (Durkheim, 2003:57).

La acción de la educación es comunicada al ser humano mediante un proceso de interiorización, por el que las pautas de las generaciones adultas pasan a formar parte del ser individual del educando, de modo que las estructuras cognitivas de este se funden con su conciencia hasta formar una cierta unidad. Finalmente, el individuo no puede actuar sobre las reglas e ideas que ha hecho suyas fuera de la medida en que las va aprendiendo (Durkheim, 2003:64).

Todo proceso educativo, siendo un fenómeno de tipo social, desempeña funciones determinadas. La función nodal de la Escuela corresponde a la académica, que consiste sustancialmente, en la socialización, - la que tratamos-; pero es posible identificar la función distributiva, que refiere al acceso de los individuos a los satisfactores sociales, donde puede ligarse la función económica, la de introducir al ser humano al trabajo y acercarlo a los medios de producción establecidos en la sociedad (Torres, 2003: 1-2). Ciertamente es que en la realidad, todas las funciones se complementan.

Las pautas de las generaciones adultas pueden identificarse con un sistema de ideas y representaciones para “dominar el espíritu de un hombre o un grupo social” (Althusser, 1969: 18). Lo que se identifica por “sistema de ideas” es la ideología: la representación imaginaria de los individuos con sus condiciones reales de existencia, y se configura como la base de toda práctica de los ‘individuos’ que acaba por convertirlos en ‘sujetos’ (Althusser, 1969: 28-33). Decimos ‘sujeto’ precisamente porque está ‘sujetado’ a algo. La ideología será la esencia de la explotación social, a través de un proceso de coerción social, que consiste en una imposición de modelos de desarrollo de la clase dominante, y el proceso de consenso social, por el que se busca obtener consenso de los dominados para legitimar la hegemonía social, imprimiendo ciertas convenciones simbólicas (Torres, 2003: 4).

La ideología pone en acción a los aparatos ideológicos del Estado, utilizando formas de represión específica simbólica, razón para justificar que no exista un aparato puramente ideológico: combinan estas estructuras ideas con un ejercicio de prácticas que facilitan la interiorización de sus fines, con efectos masivos; sin estos procedimientos, es imposible que alguna clase acceda al poder de forma duradera (Althusser, 1969: 11-12).

Por otro lado, según Durkheim, lo educativo posee dos características: es único, pues debe ser extendido

La instrucción educativa logra permear en todos los estratos sociales y consigue que todos los grupos sociales se homogeneicen.

uniformemente a los miembros jóvenes de la colectividad a fin de que todos los elementos queden normalizados; es múltiple, en tanto como que este sistema adquiere peculiaridades según el tipo de grupo social que lo recibe, en función de tener cada grupo “aptitudes concretas y conocimientos especiales, en los que imperan determinadas ideas, determinadas costumbres, determinadas maneras de contemplar las cosas” (Durkheim, 2003:64). Gracias a estas características la instrucción educativa logra permear en todos los estratos sociales y consigue que todos los grupos sociales se homogeneicen.

La multiplicidad educativa sirve para asegurar que los miembros de cada grupo social se confirmen en la función determinada para ellos por la experiencia de la sociedad completa. Afirma Durkheim, “no existe pueblo alguno donde no haya un cierto número de ideas, de sentimientos y de prácticas que la educación deba inculcar indistintamente a todos los niños, independientemente de la categoría social a la que pertenezcan estos” (Durkheim, 2003:61). En la misma línea, a través de la historia, la humanidad ha construido un conjunto de ideas sobre la naturaleza humana.

Una vez interiorizado, el sistema educativo impone el ideal del hombre y de la mujer construido mediante “la suscitación de estados físicos y mentales ponderados como deseables por toda la sociedad y por el grupo social particular donde ha nacido el sujeto” (Durkheim, 2003:62-63). Pues bien, la interiorización de todo esto asegura la subsistencia de la sociedad misma, no pudiendo existir sociedad alguna que sobreviva sin que sus miembros estén homogeneizados. Será la educación el mecanismo que asegura este hecho si logra fijar en la persona todas las similitudes necesarias para la vida colectiva, aunque siempre quedará abierto un cierto margen donde quepa una cierta diversidad que permita el equilibrio –normado- dentro de lo homogéneo.

Toda la sistematización de la que hemos hablado resultará artificial si recordamos que fue a posteriori. (Durkheim, (2003:64) sostiene que en el ser humano cohabitaban un ser individual, reducido a los acontecimientos



de nuestra vida privada, y otro explicado en las ideas y sentimientos que expresan en nosotros los grupos de los que formamos parte; formando ambos el ser social. Pues bien, es este ser el objeto de la educación, sobre el que todo lo que dijimos arriba operará el mecanismo educativo de la escuela –aunque en realidad opera también la acción de otras instituciones- (Durkheim: 2003:65).

Siempre quedará abierto un cierto margen donde quepa una cierta diversidad que permita el equilibrio –normado- dentro de lo homogéneo.

Si el ser individual es antes que el social, diremos que este último es una construcción formalizada en la escuela, ya que el ser humano no era propenso en estado natural a someterse a disciplina alguna. Es la sociedad a través de las instituciones las que forma y consolida el ser social, al grado de crear fuerzas que inferiorizan la voluntad humana. Durkheim la llama “virtud creadora” y la atribuye a la educación humana, ya que hace del ser humano algo que no era.

Pero el proceso de creación se intensifica en la escuela (Althusser, 1969: 16) y se extiende a toda la existencia, se traduce en la formación de la persona, y se puede explicar de mejor manera en la internalización. Lo que entra a la conciencia es una serie de ideas y valores para que los sujetos actúen de determinada forma en las circunstancias que integran la vida diaria. Después de hacer nuestros las ideas y los valores, las conductas revelarán qué tan apto es el individuo para vivir en sociedad.

Carlos Marx sostenía que “toda formación social depende de un modo de producción dominante”, dada la garantía de existencia que concede aquella a la reproducción de las condiciones (Althusser, 1969: 2). Esto significa que somos educados bajo determinados esquemas comunes, más o menos abiertos a espacios de diversidad, para actuar ante una realidad determinada a la que somos introducidos; de tal suerte que la misma formación social nos facilita actuar ante las situaciones de la realidad, de forma individual y con repercusiones en la vida colectiva, y de cuyas consecuencias la misma sociedad podrá juzgarnos. Admitir que estos esquemas normativos de educación son comunes, es admitir que somos normalizados para dirigir nuestros actos de cierta forma.

La moral

Uno de los elementos constantes en las explicaciones de Durkheim que hemos mencionado es el término de “moral”, y, dado que “por ‘moral’ entendemos un conjunto de valores y de reglas de acción que se proponen a los individuos y a los grupos por medio de aparatos prescriptivos diversos” (Foucault, 2011:31); es esta moral el criterio construido para responder a la realidad dado que sirve,

prescriptivamente, para dirigir la conducta humana, constituyendo un código (Foucault, 2011:31).

Durkheim sostiene que la moral procede de la religión, más allá de una simple interpretación del ser humano, puesto que se basa en la idea natural que cada persona posee sobre lo bueno, y su fin, es “hacer vivir a las per-

Designamos como “moral” la forma en que los individuos nos sometemos más o menos completamente a un “principio de conductas” (Foucault, 2011:31).

sonas juntas” (Durkheim, 2000: 281); no obstante habría que notar que hoy en día no toda moral ha de proceder forzosamente de un sistema religioso. De cualquier modo, la naturalidad acaba donde empieza la construcción que socialmente se realiza para uniformar la conducta de todos. De tal suerte, al faltar a lo construido desde nuestra conciencia, sobre nuestra conciencia, nos arriesgamos a ser penalizados por la sociedad. A propósito, Durkheim apunta: “Cada sociedad posee una moral propia, de modo que le es propia tanto cuanto no puede pertenecer más que la que posee, ya que la variación en las ideas de esta, pone en riesgo la subsistencia del cuerpo social” (Durkheim, 2000: 282).

Este código se determina como el correcto a través de procesos de legitimación basados en prueba y error, en el alegato del bien común, donde el bien se determina a su vez como lo que conviene a la mayoría, condicionado por la mayoría que entre en cuestión, las circunstancias históricas concretas, los significados construidos a partir de esa historia compartida, y los demás matices que nos recuerden que el bien común no es necesariamente la suma de lo individual. Pero sucede que dentro de la sociedad siempre se han posicionado determinados grupos dentro de los roles como figuras de poder, siguiendo procesos políticos, económicos, religiosos y culturales propios dentro de la colectividad. El poder, -entendido como la facultad para decidir sobre otros y otras- entre otras cosas, concede autoridad y una serie de privilegios acotados por la naturaleza del grupo que asciende, por lo que este poder se mantiene a costa de lo que sea. Ahora bien, en el propósito de mantener estos privilegios, los intereses del grupo en cuestión el “bien común” se sesga, ya que quien ostenta el poder tiene la facultad de representar la voluntad colectiva. Dicho de otra manera, dada la ascensión al poder de determinado grupo, el “bien común” se convierte en medio para lograr los propósitos del grupo gobernante, al tiempo que son procurados en esto, los privilegios de dicho grupo.

En los actos de un sujeto normalizado, los intereses involucrados en la discriminación de las normas morales, van en orden de la supervivencia propia y del grupo al que pertenece. Podemos argumentar que, al presentar-

se un fenómeno, entrarán en juego todos los valores y las ideas necesarios para ver protegidos los intereses propios, y se acomodarán procurando un bienestar, a tenor del sustento de valores que le sirven al sujeto para guiar sus actos y afrontar problemas.

Lo que intentamos decir es que existe una amplia posibilidad de que el bien perseguido originalmente pueda convertirse en la voluntad del grupo que está configurado como el indicado para prescribir alguna norma sobre la conducta de los individuos. Entonces, el código moral se integra con las reglas concretas dictadas por el grupo mejor posicionado. Las reglas han sido probadas en la experiencia de la generación adulta y encarnan los ideales sobre la humanidad y el mundo, y están ligadas a la cosmovisión del grupo que las dicta (Althusser, 1969: 17).

En el proceso de construcción de estos códigos morales participan casi todas las instituciones de la sociedad, de modo que cada una, según sus fines (Althusser, 1969: 16), lo dote de un tipo de visión del mundo y de un tipo de normas específico, mientras refuerzan la normalización de la moral establecida. Entre las instituciones puede o no haber concordancia en lo que transmiten, pero no significa que no comuniquen valores que el sujeto sintetizará en algún momento (Durkheim, 2003:57).

Después de que un código moral se consolidó como el indicado para ser reproducido, y como la base para valorar la conducta humana, Foucault apunta que: Se llega a tal punto que esas reglas y valores son explícitamente formulados dentro de una doctrina coherente y de una enseñanza explícita. Pero también se llega al punto que son transmitidos de una manera difusa y que, lejos de formar un conjunto sistemático, constituyen un juego complejo de elementos que se compensan, se corrigen, se anulan en ciertos cruces, permitiendo así compromisos o escapatorias (Foucault, 2011:31).

La escuela, como instancia especializada en la normalización de los individuos, mediante la enseñanza explícita, mezcla los contenidos educativos y la práctica de enseñanza y aprendizaje con de la doctrina moral aceptada socialmente. “Es la sociedad la que instituye la moral, puesto que ella la enseña” (Durkheim, 2000: 282). La forma de comprobar esto está dada en que los actores educativos están también inmersos en las vicisitudes que discurrimos ya, y son a la vez, producto del sistema escolar, habiendo recibido e interiorizado un código moral, por lo que es comprensible que tal práctica quede permeada por la moral interiorizada también por ellos.

De modo tal sucede la normalización que acabamos por identificar la moral con el comportamiento real de los individuos, siempre en relación con las reglas y valores que se les proponen; en el sentido que da Foucault a su interpretación de la moral, designamos como “moral” la forma en que los individuos nos sometemos más o menos

completamente a un “principio de conductas” (Foucault, 2011:31).

la normalización fue necesaria en algún punto de la historia para regular los actos de las personas y garantizar con ello un orden

Conclusiones

En este recorrido teórico encontramos la razón de lo bueno y de lo malo: la moral construida socialmente como la norma de lo bueno y de lo malo, a partir de una idea natural sobre el bien; y en la Escuela, el mecanismo seguido para consolidar y arraigar esta moral en los sujetos. Así, cuando la sociedad toma esta idea natural sobre ‘lo bueno’, crea ‘lo malo’ y determina cómo debe actuar una persona en lo individual, para depositar esta norma en la conciencia individual, alegando el bien común según el juicio de las generaciones adultas, lo que acaba con la naturalidad de la moral.

La educación, la esencia de la Escuela, constituye la organización de estas normas que la sociedad determina para preparar a sus individuos como miembros de una colectividad, y se articula en ideas, sentimientos y conductas que son presentadas al sujeto para dirigirse de determinada forma en el mundo. Gracias a la educación, cuando se nos presenta una circunstancia sabemos qué pensar y qué hacer para afrontarla, así como qué no pensar y qué no hacer. Si esta es cotidiana, la reacción es tanto más fácil cuánto más hemos internalizado los códigos morales; y de no ser común lo que se nos presente -y esto lo condiciona el contexto-, tendremos que reflexionar y poner en movimiento los sistemas reproducidos en nosotros a través de la educación para decidir qué hacer, sabiendo primero qué pensar al respecto.

Esto se concreta en el aula escolar a través de lo que se aprende en contenidos tan sencillos como leer, escribir y contar, en el aprendizaje de técnicas o habilidades y hasta en elementos cuya aprehensión resultará necesaria para el desempeño de cualquier oficio o profesión;

siempre bajo el respaldo de la práctica de los docentes (Althusser, 1969: 4). Paralelamente, en la escuela se aprenden las reglas de lo bueno: de las convivencias que debe observar una persona según el lugar para el que se prepara.

Por tanto, la normalización se impone mediante la educación como el mecanismo para asegurar que persista, sucesivamente, una sociedad con sus grupos bajo determinada realidad. Consecuentemente, la escuela acaba desempeñando la función de reproducir el esquema aprobado socialmente como bueno en las generaciones jóvenes, aunque, por más normas que se establezcan para las personas, habrá siempre una dimensión que no se alcanza a cubrir completamente: el interior de la persona.

No obstante, la normalización fue necesaria en algún punto de la historia para regular los actos de las personas y garantizar con ello un orden que permitiera la convivencia entre los individuos. Entonces, cada quien podría cumplir con los deberes que adquiriría dentro del grupo social en el que se ubicaba sin problemas para el resto de los miembros. ❧

Fuentes de consulta.

Althusser, L. (1969). *Theoria: Proyecto crítico de Ciencias Sociales*. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado el enero de 2013, de Ideología y aparatos ideológicos de Estado: http://www.ucm.es/info/eurotheo/e_books/althusser/index.html

Durkheim, E. (2000). *La enseñanza de la moral en la escuela primaria*. Revista Española Investigaciones Sociales, No. 90, 275-287.

Durkheim, E. (2003). *Educación y sociología*. España: Península.

Foucault, M. (2011). *Historia de la sexualidad. 2. El uso de los placeres*. México: Siglo XXI.

Torres, C. (2003). *Ideología, educación y reproducción Revista de Educación Superior*. Recuperado el enero de 2013, de ANUIES: http://www.anui.es/servicios/p_anui/es/publicaciones/revsup/res032/txt3.htm

Identidad desconocida

*Mtra. María Isabel Ocampo Tallavas

Resumen.

El presente trabajo brinda una reflexión sobre la educación deliberativa, a partir del análisis de dos textos literarios, ambos llevados a versiones cinematográficas, sin embargo, solo se utilizará la versión filmica de la obra de Robert Ludlum. El objetivo es profundizar a través de la teoría de las necesidades y de los sentimientos, de Agnes Heller, así como del pensamiento de Martha Nussbaum, la manera en que ciertos espacios éticos – políticos de la modernidad han sido generados por sociedades dominadas por mercados que han vencido la fuerza del Estado, y como la falta de vínculos de los personajes, en un entramado social absolutamente indiferente de ellos ha terminado por despojarlos de su humanidad. En este escenario se pretende identificar los elementos que podrían a través de una educación deliberativa, la posibilidad de evitar algunos de los efectos no ficticios de los casos Bourne – Quile.

Abstract.

This work offers a reflection on deliberative education by means of reviewing two literary texts, both of which had later film versions produced. However, only the film versions of Robert Ludlum's works will be analyzed.

The object is to analyze, utilizing both Agnes Heller's theory of needs and feelings as well as Martha Nussbaum's theory of thought, the manner in which certain ethical-political areas of modern society have been generated in those societies dominated by markets which have superseded the power of the state. Additionally, the analysis will include that of the manner in which the absence of any bonds between the various characters and their absolutely indifferent social framework has ultimately deprived them of their very humanity.

This scenario intends to identify any fundamentals that could conceivably, through deliberative education, avoid the very real, non-fictitious effects of both cases Bourne and Quile

Palabras claves.

Identidad, necesidad, interés, autonomía, educación, derechos humanos, educación deliberativa, sentimientos, espacio ético – político, mercado, modernidad.

Introducción

En el año 2002, se estrenó la cinta *The Bourne Identity* (Liman, 2002), traducida al español como “Identidad desconocida” o “el caso Bourne”, basada en la novela de Robert Ludlum (Ludlum, 2003). El film tiene como argumento central la pérdida de memoria de un agente del gobierno estadounidense, quien ha sido entrenado por una agencia – empresa, para realizar lo que podemos llamar trabajos poco convencionales. En el inicio, Bourne, es atacado y dado por muerto en alta mar, aunque entre una mezcla de genética alterada y de suerte, el personaje es rescatado y comienza sus andares en la búsqueda de su memoria – identidad perdida.

¿Qué es lo que se puede plantear desde el ámbito ético sobre el personaje de Bourne, en cuanto a la identidad moderna? Se puede plantear tres aspectos que son relevantes, por un lado, un espacio común ético – político creado desde el mercado; una construcción de la identidad a través de los vínculos y finalmente la posibilidades de una educación democrática, como la contenida en la Constitución Mexicana y en este sentido por un lado, tendrá que tratarse de una educación que respete y no destruya identidades y por otro lado, realizar en este trabajo a un approach de una vía bastante atractiva que en este escenario educativo que pretenda ser democrático y que es precisamente la idea de la educación deliberativa (Martí, 2006).

De tal forma que el trabajo se estructura en cuatro partes, una primer introductoria relativa a algunos aspectos generales de las obras, filmica en el caso de Bourne, y la referencia literaria de la obra de Dick, “Podemos recordarlo todo por usted”. El siguiente epígrafe dará cuenta a partir de las ideas de Heller (1996); Nussbaum (2008) y Joseph Raz (2004), la forma en que los espacios éticos – políticos, han generado individuos desvinculados y muy parecido en sus decisiones estratégicas a las de Jason Bourne y Quile.

Finalmente la idea es rescatar los argumentos ético – políticos, en contra de la generación de sociedades que cedan los espacios ético – políticos de los ciudadanos a los intereses privados. La propuesta es un approach a lo que podríamos llamar Educación en, con y para la deliberación, la cual tiene como objetivo buscar la conservación de los vínculos a través del diálogo y de la generación del compromiso

* Profesora de Asignatura adscrita al ICEUABJO.

¹ Cuando se afirma la existencia de una identidad moderna, se está aludiendo a ciertas condiciones de saber de determinada época (epistemología), en este punto, estos conceptos serán el antropocentrismo, la secularización de los valores, la mecanización de la naturaleza y el individualismo. De tal forma, que a partir de estos conceptos estructuramos el resto de nuestros saberes, planes de vida, etc. (Ehrman, 2010)



por ciertos valores (derechos humanos), que cuentan con un grado mínimo de universalidad. Finalmente tendremos las conclusiones.

1.1. Sobre personajes, argumentos e imaginación empática

Nussbaum (1995), sostiene que el arte, y en especial, la literatura tienen una función más allá de la evasión. La tónica general cuando se utiliza la literatura o el arte, para tratar algunos temas “reales” puede ser confuso, en especial cuando los seres humanos no practicamos bien ese tipo de fantasía, y que no están acostumbrados a cultivar su simpatía humana en forma estrecha y parcial, así que el remedio no es rechazar la “fantasía” como un elemento no confiable. La fantasía también debería informar las instituciones mismas” (Nussbaum M., 1997)

Y si pensamos, en la educación y su dimensión institucional, la reflexión sobre lo fantástico tiene bastante que aportarnos, en palabras de Nussbaum (1997)

“¿Qué otra cosa podemos hacer como ciudadanos, si deseamos alentar la esperanza y el respeto por nosotros mismos? La tarea de la imaginación literaria en la vida pública es, como una vez declaró Henry James, crear el registro, a falta de un goce mayor; en una palabra, imaginar el caso honorable y posible. Podemos abrigar la esperanza de que ese registro permanezca, aunque no tenga poder de persuasión universal, y que al ser contrastado con lo brutal y lo obtuso como un objeto bello frente a un objeto feo dé testimonio del valor de la humanidad como un fin en sí mismo” (pag.20)

Ambas historias, que ocupan la presente reflexión permiten introducirnos en ciertos paradigmas que ocupan los escenarios de la ética y la moral, el mensaje de ambos son la existencia de hombres sin límites, que pueden limitarlos como seres humanos, Nussbaum (1997), reflexiona sobre Gradgrind, personaje de Dickens.

“El señor Gradgrind sabe que los libros de cuentos no son meramente decorativos o amenos, aunque estoy ya bastaría para hacerle dudar de su utilidad. Entiende que la literatura es subversiva. Es enemiga de la economía política tal como la conoce el señor Grangrind: un ambicioso proyecto científico consagrado a representar las complejidades de la vida humana en forma tabular. La literatura expresa, en sus estructuras y formas de decir, un sentido de la vida que es incompatible con la visión del mundo encarnada en los textos de economía política, y modela la imaginación y los deseos de una manera que subvierte las normas racionales de dicha ciencia” (pag25)

Si algo, resalta el pensamiento de Nussbaum (1996), es precisamente la capacidad de suscitar la empatía del lector, frente a situaciones que de otra manera no le serían tan cercanas en experiencia.

Primeramente haremos un recuento parecido entre la obra de Dick (2004), dicha obra contiene una tensión que es posible notar desde las obras literarias anteriores del autor, sin embargo, en esta ocasión nos ocuparemos de su escalofriante historia “We can remember it for you wholesale” o “Podemos recordarlo todo por usted” (Dick, 2004) de Philip K. Dick, y que tiene que ver con los retos del respeto de la autonomía de la persona en las situaciones políticas y económicas actuales.

Para olvidar quienes somos solo basta llenarnos de la necesidad sobre necesidades que realmente no necesitamos.

En la obra de Dick, será Douglas Quail, el personaje principal quien aparentemente es un obrero, que tiene una esposa, amigos, y quien jamás ha viajado a Marte. Todo es claro, comienza a sospechar que lo que recuerda a través de esa identidad no es real, en pocas palabras duda de si su memoria es suya o existen recuerdos implantados. Ni siquiera los vínculos más cercanos de Quail, son capaces de borrar esa sensación de haber viajado al planeta Marte, a pesar de que no existe evidencia alguna de dicho viaje.

En un acto de confianza Quail, pregunta a su esposa varias veces sobre el recuerdo que tiene de su visita a Marte, su esposa siempre niega que Quail, haya viajado a parte alguna, sin embargo, Quail, nota que su esposa nunca niega el supuesto viaje de manera categórica. Algo en la conducta de su mujer hace sospechar a Quail, en el silencio de su esposa Quail interprete de que ella no le dice todo, ¿por qué desconfía de su esposa o es que desconfía de la existencia del vínculo con ella?

Por el contrario, Jason Bourne, carece de memoria, de recuerdos, tiene que ir atravesando una serie de peripecias y descubriendo habilidades, actitudes físicas y psicológicas en sí mismo que no son algo natural. Esto aunado a una persecución implacable, que le hacen dar cuenta de que está metido en algo. Sin embargo, ha contrario de Quail; Jason Bourne va sorteando todos estos escenarios en compañía de Marie Kreutz, con ella va descubriendo su verdadera identidad. Aquí es importante hacer una observación, es en compañía de otro, que Bourne, crea su identidad, es a través del apego con Marie, que va haciendo un vínculo basado en la confianza, la solidaridad, y claro el amor, es importante recordar que es el trabajo y en la vida en común como se forma la identidad (Raz, 2004).

Sin embargo, este no es el punto de partida de la historia de Bourne, su carente identidad, no es una sorpresa en la figura del agente especial. En realidad la pérdida de la memoria es un pequeño accidente, Bourne, como soldado solo tenía un fin que le definía, obedecer órdenes que comprometían la vida de otras personas que importaban intereses estratégicos. Es decir, la identidad de Bourne, como un agente especial es la de carecer de una identidad real, todo es ficticio hasta su propio nombre. Lo real para Bourne,

consiste en ir recuperando la humanidad, y esa humanidad consiste en algo más que contar con un nombre real o una identidad “verdadera”, consiste en recuperar su propia dignidad, y definitivamente solo la presencia de otro ser humano, en este caso de Marie Kreutz, le devuelve la oportunidad de mirar de forma diferente sus propias acciones.

Quail, por el contrario se encuentra solo, su esposa lo abandona, y él mismo sospecha que ella forma parte del montaje, en especial cuando, Quail, encuentra en su propia casa pruebas de que verdaderamente viajó y estuvo en Marte.

Se trata de hombres que pertenecen al sistema, como soldados o espías, pero que en algún momento tuvieron momentos de empatía o de cuestionamiento sobre su trabajo, ello los convirtieron en sujetos peligrosos.

El presente trabajo tiene como objetivo comparar los espacios ético – políticos comunes entre ambas historias y personajes, a fin de rescatar la importancia de los sentimientos, necesidades y deseos en la construcción de la identidad y más aún proponer la educación en la deliberación como el modelo que se aproxima a la posibilidad de combinar los anteriores y lograr de esta manera a través de la educación la generación de ciudadanos y no solo de profesionistas.

1.2. Los espacios ético – políticos comunes

Tanto la obra de Ludlum, como la de Philip K. Dick, están llenas de inquietudes éticas y políticas, que giran en torno a la posibilidad de controlar a las personas a través de programaciones, drogas y técnicas avanzadas. Si bien, esto puede sonar a fantasía, en realidad, ambos autores llevan a cabo una metáfora de las sociedades actuales, puede en algunos momentos pensarse que para olvidar quienes somos solo basta llenarnos de la necesidad sobre necesidades que realmente no necesitamos.

Este epígrafe se configura a partir de las ideas de Heller (1996), sobre la revisión de su teoría de las necesidades. No ahondaré, sino solo retomaré de esta autora su idea de necesidades categóricas, cuantitativas y la concepción de que solamente los individuos pueden decidir cuáles son las necesidades en su vida. Los otros autores que nos aportan ideas para hablar críticamente del espacio “moral” de las sociedades actuales o modernas, son Martha Nussbaum, y Joseph Raz.

De Nussbaum, me interesa destacar la idea de los sentimientos desde una teoría cognositivista (Nussbaum M. C., 2008), de manera que los mismos cumplen una función de guía, nos permiten tomar decisiones en la vida, de tal manera, que sin ellos no seríamos funcionales en la vida diaria, recuérdese el triste caso de Phineas, en el Error de Descartes (Damasio, 1996) Finalmente Joseph Raz (2004) nos ofrece la manera de integrar sentimientos, necesidades en intereses,

y de esta manera acceder al lenguaje de los derechos humanos, y obviamente al derecho a la educación.

El espacio ético – político, que dan cuenta ambas historias (Bourne-Quail) tiene que ver con una sensación de posibilidad infinita de los sujetos de llegar más allá de los límites en el control sobre otros sujetos, que tienen un poder ilimitado. Estos sujetos forman parte de corporaciones privadas, que obtienen lucros de sus actividades que en su poder ilimitado mantienen en la opacidad (Müller, 2000).

Estos sujetos privados, han convertido a los protagonistas en receptores de “fardos” cargados de necesidades específicas (Heller, 1996), es decir, no se les permite a los individuos decidir cuáles son sus necesidades individuales o grupales. Ambos personajes no pueden desear sino para lo que han sido programados.

Si bien en la premodernidad, nos dice Heller (1996) que las necesidades se repartían entre los estamentos a manera de fardos, de modo que, una persona solo podía desear o necesitar, los bienes que eran propios del estamento al que pertenecían, es lo que se denomina una distribución cualitativa. En contraste la modernidad, introduce a través de la institución del mercado un tipo de distribución que llama cuantitativa, serán los individuos los que decidan que necesidades tienen y será primeramente a través del mercado como las satisfagan.

Esta visión positiva del mercado como institución es parte de la Modernidad, por supuesto que, los matices son introducidos por la propia Heller (1996), la aparente pérdida de la distribución cualitativa, permite que los sujetos deseen y logren, lo que quieran, pero no solo eso, sino que aquí los sujetos pueden desear sin límites. Esto representa para Heller (1996) un enorme peligro que deja expuesto un problema, el péndulo puede inclinarse siempre peligrosamente sobre un lado que sobre otro, es decir, puede existir una dictadura de las necesidades (Heller, 1996), que finalmente sea otro, el Estado, una empresa, un líder carismático, quienes terminen decidiendo las necesidades de los individuos, como parte del grupo al que pertenecen.

Son los grupos empresariales y sus aliados, que actúan tras la sombra de poder que les confiere la alta tecnología. El uso de dispositivos de alto rendimiento tecnológico, permiten llevar a cabo una persecución implacable de Bourne y Marie, solo paradójicamente el hecho de que Bourne, sea un prototipo de alta tecnología, permite que ambos sobrevivan y escapen. A diferencia, Quail, carece de una tecnología más allá que potencialice su fuerza e inteligencias, es sencillamente un ser humano, y que si bien anteriormente se deja entrever en la historia fue parte del grupo que ahora lo persigue, se ve sumido en problemas precisamente por una “debilidad” humana, un fallo en su cerebro humano, que hace imposible que los científicos borren un

recuerdo preciso, que constituye un problema para sus jefes, un viaje a Marte.

No es la capacidad de raciocinio de Quail, la única que mantiene las dudas sobre la veracidad del viaje a Marte, son los sentimientos de Quail, la desconfianza en su esposa, la angustia de no recordar, de no ser quien se supone que todos afirman que es. Es el estado emocional, el que lo impulsa a encontrar las pruebas escondidas en un escritorio de lo que podríamos llamar recuerdos marcianos. Estos sentimientos racionales (Nussbaum, 2008), le llevan a encontrar con una terrible realidad, efectivamente ha viajado a Marte, y además tiene colocado un chip de control mental, de manera que, sus antiguos “jefes” tienen el conocimiento de cada uno de sus pensamientos, a diferencia de Bourne, que con la amnesia ha ganado el control de su mente, Quail, por el contrario al recuperar su memoria ha perdido su “libertad mental”.

Esto supone una tragedia para Quail, de repente se encuentra que cuando piensa, no está solo, ellos están ahí, saben que él no ha olvidado, y hablan con él, de manera que, todo lo que Quail, piensa es conocido para ellos. Quienes por medio del dispositivo depositado en su cerebro están “dentro” de él, han ganado, derrumbando la última resistencia de Quail, su capacidad de privacidad mental y emo-

Perder la libertad de conciencia es perder la humanidad, es la pérdida absoluta.

cional. Sin ella se encuentra desnudo, todo plan que pueda inventarse para evadirlos es imposible de llevarse a cabo, esta nulidad de evasión, lo lleva a un estado de aflicción.

Para Nussbaum (2008), la aflicción es un sentimiento de pérdida absoluta que nos enseña que un bien es frágil, es decir, que lo que amamos, deseamos, valoramos, podemos perderlo. Perder la libertad de conciencia es perder la humanidad, es la pérdida absoluta.

Resumiendo, el escenario moderno ha desplazado la política por el mercado, el control de los individuos, es a través de su capacidad de consumo, los vínculos no son importantes, porque para generarlos (Raz, 2004) requieres de tiempo y trabajo en común, algo que se ha evaporizado en la modernidad, solo hay que seguir el ritmo del film y la narración de Dick, y esta ausencia de tiempo es evidente.

1.3. De la memoria y la identidad

Hemos visto en el epígrafe anterior los espacios comunes y no tan comunes entre las historias de Bourne y Quail, ambos han sido desnudados por el sistema de su humanidad, ambos son hombres del sistema, que han terminado por dejar de serle útil para convertirse en un peligro.

Ambos saben ahora y en cierto sentido esto los hace libres, pero este conocimiento sobre su propia libertad mezclada con la posesión de información que descubre quienes realmente mueven las piezas, se vuelve una amenaza que el



sistema político determinado por el poder económico resuelve en la aniquilación.

En este punto, volvamos a la reflexión de Heller (1996) sobre las necesidades, para nuestra autora el mercado es indispensable para la distribución cuantitativa y por lo tanto esto permite la autonomía de las personas, pues serán ellas quienes determinen lo que necesiten. También se ha mencionado que este esquema no evita que pueda existir una dictadura de las necesidades, para Heller (1996) solo un estado de derecho democrático, es la única opción para disminuir el peligro de la dictadura de las necesidades y del poder por el poder.

La idea de Heller (1996) con dejos kantianos consistirá que este tipo de estado garantiza lo que ella llama carencias, es decir, necesidades sociopolíticas, éstas se traducen en lo que comúnmente llamamos derechos humanos y estos se vuelven en un lenguaje de reivindicación que ejerce la sociedad civil. Para Heller (1996) en los estados democráticos saludables, existe una “guerra civil” permanente, es decir, cuando sectores de la sociedad que se dan cuenta que la distribución que existe para ellos es cualitativa, y por lo tanto, el Estado con esto reduce su capacidad de autonomía, entonces suelen organizarse y reclamar para corregir estas desviaciones. Hay que matizar Heller(1996) habla de estados en que la democracia es saludable, obviamente cuando esto no sucede entonces existe la verdadera guerra que incluye la sangre. Es entonces cuando aparece la necesidad de crear sujetos como Bourne o como Quail.

Pero Bourne y Quail, son ejemplos de cómo se puede manipular a las personas creando realidades alternas que son refrendadas como reales en los medios de comunicación. La pérdida de la memoria y de la identidad, el llenar



a la persona con el deseo de un cúmulo de necesidades que probablemente no lo son, es decir, una necesidad irrefrenable por el consumo. Y al mismo tiempo vaciarla de lo que realmente da sentido en su vida. Esta es la fantasía de las que nos advierten Ludlum y Dick, en las sociedades modernas, se ha dejado al individuo solo y aislado con la idea de que puede desear y necesitar infinitamente, que puede ser Bourne o Quail.

Los chips a manera de Quail, los ponen los mass media, el propio fracaso de los políticos, de modo que las personas terminan aisladas, sin vínculos fuertes. La política reducida a partidos que han perdido el poder de suscitar la esperanza, de presentar proyectos que realmente incluyan y empoderen a los ciudadanos, pero que a la vez producen un efecto de desesperanza y de falta de credibilidad que convierte a los individuos en sujetos que olvidan con facilidad, porque lo que sucede en lo político no pueden vincularlo con lo que sucede en sus vidas, el mercado se encarga de esta falta de memoria (Erhman, 2010). Por esta pérdida de lo político, Giuseppe Rensi (1926), afirma, “Todas las formas de gobierno tienen en común un elemento, nunca es la comunidad que gobierna, sino una pequeña clase que constituye por sí sola la categoría de los gobernantes, mientras que todo los demás forman la categoría de los gobernados” (Cap VI)

Para Raz (2004) Occidente ha cultivado un lenguaje muy fortalecido de los derechos, pero ha dejado de lado los deberes, esto no significa que este autor demerite la importancia de los derechos, de hecho, en su teoría los derechos tienen prioridad axiológica frente a los deberes. Pero Raz (2004) afirma que en donde precisamente se crea la identidad es en la vinculación con los otros, en el cuidado de los bienes que son importantes para nosotros, y que muchos de estos bienes los construimos con otros, obviamente esto es lo que llamamos singularidad (Raz, 2004).

Se entiende que al construir vínculos fuertes los individuos que forman parte de un grupo tienden a cuidarse, a ser solidarios. Para Heller (1996), es en estos grupos (pueblos originarios, mujeres, discapacitados, grupos gay) que surge el lenguaje de las necesidades radicales. Es decir, la reivindicación que los individuos llevan a cabo para poder vivir bajo un esquema de reglas, principios, que reflejan una forma de vida compartida. Más aún, para Heller (1996), las necesidades radicales se entienden como cualitativas y no cuantificables; Además no pueden ser satisfechas en un mundo basado en la subordinación y dependencia; Guían a la gente hacia ideas prácticas que abolen la

subordinación y la dependencia.

La idea subyacente en el caso Bourne y en el caso Quail, suponen que en sociedades donde el discurso de los derechos humanos, es más un discurso jurídico vacío, que un discurso ético con sentido jurídico. Bourne y Quail, son tristemente sacrificables, porque no hay quien les eche de menos, quien pueda parar la maquinaria que se ha volcado para destruirlos. Se mueven entre la gente, pero están humanamente solos. Ninguno de los dos puede usar el lenguaje de los derechos, saben porque lo sufren, entienden que lo que les está sucediendo no debería pasar.

Quail, se rinde negocia lo innegociable y Bourne, resiste porque en su vida hay esperanza, aunque su identidad este perdida, Bourne, tiene la posibilidad de recuperarla. Quail, la ha recuperado, pero renuncia a ella con la promesa de seguir l

El punto es que Occidente, no se ha planteado seriamente como educar a sus ciudadanos, ha dejado que sean las instituciones, en especial el mercado las que guíen las opciones de vida de los individuos. Pero igualmente es el mercado el que ha determinado las opciones y caminos de las instituciones de educación, en específico de las Instituciones de Educación Superior, que tipo de estudiantes formamos, al estilo Bourne, buscando que tengan capacidades de óptimo desempeño, sin lazos, en competencia absoluta en el mercado o trágicos personajes como Quail, que olviden por miedo, que callen y negocien para no ser eliminados de las listas del trabajo.

El control de los individuos, es a través de su capacidad de consumo, los vínculos no son importantes.

1.3 La promesa de la educación

Hasta el momento se ha tratado de realizar una reconstrucción del escenario ético – político, de dos casos que comprometen la autonomía de la persona, desposeyéndola de su dignidad y se han señalado al mercado, a las empresas y su vinculación con la política como las fuerzas como los orígenes de estas desgracias.

Bourne y Quaile, existen en la realidad, porque sus historias tienen que ver con la historia de los excluidos, de quienes resisten aún a veces sin saber cómo hacerlo. De aquellos que pudieron estar incluidos y luego se les excluyó, de quienes nunca han tenido la oportunidad de estar incluidos.

Quaile, es un personaje maravilloso, en algunos momentos su aflicción es tan intensa que raya en la locura, pero como sostiene Nussbaum (2008) lo que sucede con la pérdida absoluta, es un estado de vulnerabilidad. Quaile, es simplemente trágico, no loco. Y son sus sentimientos los que al final le permiten recuperar su dignidad, poco le dura el gusto, pero esto nos deja un punto importante para la educación.

Generalmente asociamos el proceso educativo con la adquisición de una serie de conocimientos que son útiles en la vida de un sujeto, profesionalizamos a los individuos, pero no se les enseña su papel como ciudadanos. En este sentido, los sentimientos juegan un rol central, es decir, la cuestión es hasta qué punto los sentimientos y actitudes pueden cultivarse a través de la razón (Raz, 2004) y cómo encaja esto en el proceso educativo.

Sin pretensiones de dar una respuesta absoluta, la ciudadanía tiene que ver con la construcción de la propia comunidad política en la que se vive (Ovejero, Félix; J.L.Martí; Gargarella, Roberto, 2004). Sin intenciones de caer en un objetivismo ético, o en una simple educación cívica, la pretensión es que en la educación se generen los espacios deliberativos reales, que permitan a los niños y a los jóvenes, el poner en práctica los principios públicos propios de una democracia.

Esto requiere enseñar a dialogar, y se entiende que el diálogo implica la oportunidad para que todos hablen, no que unos hablen y otros escuchen. Por lo tanto, los sentimientos como guía en la toma de decisiones son totalmente racionales. De esta forma, dejar que las personas se expresen permite que se impliquen, porque “Sentir significa estar implicado en algo” (Heller, 1999) y en la medida en que nos sentimos implicados, nos motivamos, nos son significativo lo que sucede en nuestro entorno.

Enseñar que nuestros sentimientos son racionales (Nussbaum, 2008) y que nos permiten elegir y llevar a cabo nuestros sueños, lograr satisfacer aquellas necesidades que nos son personales o colectivas, requiere de un contexto en que las carencias estén cubiertas, pero lo seguro es que esto no sea así. Por ello, educar también significa lograr en la deliberación identificar que sentimientos y necesidades

los sentimientos como guía en la toma de decisiones son totalmente racionales

compartimos para de convertir el aprendizaje en un trabajo colectivo.

Trabajar la educación en deliberación enseña a los educandos a argumentar, a tener mejores ideas, también permite que sean empáticos frente a otras formas y proyectos de vida, que aprendan la solidaridad y la afirmación de su propia autonomía, que reconozcan otras formas de ver los problemas y de plantear soluciones.

Si un modelo educativo deliberativo es la respuesta a la construcción de sociedades más justas, es precisamente porque las sociedades más justas y equitativas solo pueden ser el resultado de una continua “guerra civil”, en palabras de Heller (1996) y para llevarla a cabo requerimos ciudadanos y no solamente profesionistas.

Conclusiones

Los personajes de las historias elegidas nos permiten observar que el espacio ético – político de la actualidad está dominado por una serie de intereses que nunca son claros para los ciudadanos, pero que sin embargo, si son capaces de montar una serie de bienes sobre los cuales generan el interés de los individuos, para que estos los identifiquen como necesidades.

El consumo desmedido de los ciudadanos de algunas sociedades de artículos que probablemente no constituyen necesidades legítimas y que por el contrario su producción seguramente estará realizada en una fuerza de trabajo demeritada. Nos orientan sobre el panorama ético – político que realmente es pobre en la deliberación, de hecho esta no existe realmente.

Esta situación deja vulnerables a los individuos, porque al final el mercado crea la idea de competencia feroz y de una gran movilidad geográfica, esto da muy poco espacio para que las personas generen vínculos realmente fuertes o que se interesen por lo que sucede en su entorno. Lo anterior provoca que gran parte del sistema o de las instituciones de distribución de necesidades, quedan sin control alguno, ello inclina la balanza en un sentido negativo para que un gran número de personas finalmente estén excluidas de cualquier oportunidad. Más aún ni siquiera el lenguaje de los derechos humanos, que sintetiza esta situación puede ser utilizado porque ha sido neutralizado en versiones mucho más lights, vinculadas al propio mercado.

Por ello, una educación deliberativa permitiría la implicación necesaria, la generación de vínculos importantes, para enseñar que los casos de Bourne y Quaile, no son meras ficciones, sino lugares comunes de reflexión ética y que la enseñanza que nos queda es que la ciudadanía se logra aprendiendo la democracia, por eso las aulas en las que la deliberación se practique son espacios ético – políticos, que

generaran personas no solo aptas para el trabajo, sino individuos empáticos, y no solamente comprometidos a defender sus propios derechos sino a entender la importancia de la solidaridad. ✎

Fuentes de consulta:

Heller, A. (1996). *Una revisión de la teoría de las necesidades*. Barcelona: Paidós.

Heller, A. (1999). *La Teoría de los Sentimientos*. México: Ediciones Coyoacán, S.A. de C.V.

Liman, D. (Dirección). (2002). *The Bourne Identity* [Película].

Ludlum, R. (2003). *El caso Bourne*. España: De Bolsillo.

Nussbaum, M. C. (2008). *Paisajes del pensamiento*. Madrid: Paidós.

Ovejero, Félix; J.L.Martí; Gargarella, Roberto. (2004). *Nuevas ideas republicanas*. Barcelona: Paidós.

Raz, J. (2004). *Valor, respeto y apego*. Colombia: Universidad Externado de Colombia.

usted, P. r. (22 de 04 de 2004). Dick, K. Dick. Recuperado el 06 de octubre de 2011, de Letras perdidas: http://www.letrasperdidas.galeon.com/consagrados/c_dick01.htm





Fotografía: Mta.: Tamara A. Soriano

Las políticas públicas en la UABJO: el caso del Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente

*Mtro. Néstor Montes García

Resumen

El presente proyecto aborda un momento de cambios en el nivel nacional y en los niveles locales. Cambios en las políticas públicas federales y cambios en la forma de gobierno y de elección del Rector en una situación de una larga crisis política en la UABJO. Para el año de 1993 la Universidad venía arrastrando un problema estructural que incidía directamente en la calidad de la enseñanza. En esa larga crisis política, la planta docente fue afectada severamente, en dos ámbitos. El primero fue la situación de sus estudios profesionales: el alto porcentaje de profesores que no tenían título de licenciatura, un porcentaje aún mayor de profesores que no contaban con documentos, y finalmente, el bajo número de profesores con algún grado académico; el segundo fue la relación laboral pues un alto número de profesores eran de hora clase en contraposición con un bajo porcentaje de docentes de tiempo completo. En ese contexto político y académico, el objetivo es mostrar los cambios que el Programa ha generado entre los profesores de tiempo completo, asociados

y titulares, participantes y seleccionados en la evaluación, y sujetos de los estímulos económicos.

Abstract

The present project deals with a time of change. Change in national public politics and change in the form of government and the election of the president of the university during a long political crisis. During the year of 1993 the university was dragged down by a structural problem that directly impacted the quality of teaching. In this long political crisis, the teaching staff was severely affected, particularly in the area of professional studies: the high percentage of professors without degrees, and a greater percentage of professors without the proper documents; the high number of part-time professors in comparison to the full-time professors; and finally the low number of professors with some

*Profesor Investigador del Instituto de Investigaciones en Humanidades y profesor cofundador del ICE de la UABJO

academic degree. In this political and academic context, the objective is to show the changes that the Stimulus Program has generated between full-time professors, members and participating graduates in the evaluation and control of the economic stimulus

Presentación

La UABJO, al igual que las demás instituciones de educación superior, públicas y privadas, recibe del gobierno federal el ordenamiento definido como políticas públicas, con las que se orienta institucionalmente el sistema educativo nacional. Estas políticas públicas dirigidas al subsistema universitario han pasado por tres momentos diferentes vinculados a otros tantos cambios en el proceso de reestructuración del Estado nación mexicano post revolucionario: el del nacionalismo mexicano y el desarrollo estabilizador, el del Estado benefactor y el desarrollo compartido, y el actual del Estado evaluador y el neoliberalismo. Este último momento, el del Estado evaluador, se inició desde 1990 durante la presidencia de Carlos Salinas de Gortari; con éste, las políticas públicas fueron expresamente de carácter regulatorio dirigidas a evaluar el desempeño de la docencia, el diseño curricular, la investigación, la infraestructura, el grado de equipamiento de ordenadores, etc. De sus resultados dependieron los apoyos para satisfacer necesidades para el mejor desempeño del desarrollo institucional. Sin embargo, la homogeneidad de las políticas públicas por un lado, y la operatividad de cada una de ellas, por otro, propiciaron impactos diferentes según la situación y el grado de desarrollo en que se encuentren las Universidades, uno de cuyos efectos hipotéticos fue que profundizó las diferencias en este subsistema.

Este ensayo forma parte de un proyecto de investigación más amplio denominado *El impacto de las políticas públicas en la UABJO*, y solamente se aborda una de ellas: el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente. Este se inició nacionalmente en 1992, 'el gobierno federal otorga desde 1992 recursos económicos a las instituciones de educación superior para aplicarse en el programa Desempeño Docente. Los montos asignados forman parte del presupuesto regularizable de los años subsiguientes y éstos deberán aplicarse exclusivamente al pago de estímulos económicos a los profesores beneficiarios del programa...' ¹. Su formalidad institucional en la UABJO se sucedió en ese mismo año y en el contexto de una recién formada coyuntura política-normativa, pues cuatro años antes, en 1988, entró en vigencia la nueva Ley Orgánica que cambió la forma de gobierno y la elección del Rector se sustentó en el sufragio universal como medio de legitimación del acceso al poder institucional. El actual modelo de gobierno representa, hasta este momento, la fase última en esa larga crisis política que reformó la Ley Orgánica y la cambió en dos ocasiones, a consecuencia de conflictos entre los sectores de la Universidad por el ejercicio de gobierno institucional. En esa larga

crisis política, la planta docente fue afectada severamente, pues obstaculizó el desarrollo de los estudios profesionales de los docentes y afectó su relación laboral. En ese contexto político y académico, el objetivo es mostrar los cambios que el Programa ha generado entre los profesores de tiempo completo, asociados y titulares participantes, y seleccionados en la evaluación y sujetos de los estímulos económicos.

La situación de los docentes en la UABJO

El Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente inició formalmente sus actividades en octubre de 1993, al momento en que la Comisión Evaluadora emitió la Convocatoria para evaluar el desempeño docente para ese año, a efecto de que el presupuesto asignado por la Secretaría de Hacienda y Crédito Público y la Secretaría de Educación Pública a la UABJO, se distribuyera entre los docentes participantes según la calificación obtenida para el ejercicio fiscal de abril de 1994 a marzo de 1995. Sin embargo, la UABJO se encontró en una situación de deterioro institucional por la larga crisis política que condujo a cambiar su Ley Orgánica en tres momentos: en 1971 reformó la Ley Orgánica de 1955 que normó sus actividades desde que se constituyó en Universidad; en 1978 cambió la Ley Orgánica y constituyó el Colegio Académico, según el modelo de gobierno de la Junta de Gobierno de la UNAM y cuya función principal fue la designación del rector; finalmente, en 1988 volvió a cambiar su Ley y formuló un modelo de gobierno autodenominado

La nueva Ley Orgánica que cambió la forma de gobierno y la elección del Rector se sustentó en el sufragio universal como medio de legitimación del acceso al poder institucional.

minado democrático por sustentar la elección del rector en el sufragio universal. Estos cambios fueron configurando un sistema de gobierno político que subsumió las actividades sustantivas de la Universidad. Para el momento en que el Programa inició sus actividades vía la Comisión Evaluadora, la participación de los docentes de tiempo completo estuvo condicionada por el estado en que se encontraban sus estudios profesionales. En otras palabras, para el año de 1993 la Universidad venía arrastrando un problema estructural que incidía directamente en la calidad de la enseñanza: el alto porcentaje de profesores que no tenían título de licenciatura, y un porcentaje aún mayor de profesores que no contaban con documentos; el alto número de profesores de hora clase en contraposición con los docentes de tiempo completo; y finalmente, el bajo número de profesores con algún grado académico. Este problema es detectable en función de dos indicadores: uno, los datos estadísticos del ciclo escolar de 1986-1987; y dos, la política seguida por el primer rector electo por el nuevo modelo de gobierno basado en el sufragio universal, por el período de 1988-1992, con la que pretendió

responder a las políticas públicas de la SEP diseñadas desde 1980 para mejorar la formación de sus docentes, mismas que, en el caso del programa de estímulos, se sustentó en el siguiente lineamiento "Con ese marco de referencia y tomando en consideración sus características específicas, cada institución podrá establecer su particular procedimiento para la implantación del programa, con su respectiva normatividad a fin de ponerlo en práctica conforme a las siguientes particularidades"².

Los datos estadísticos del ciclo escolar de 1986-1987 nos arrojan los resultados agrupados en los siguientes cuadros:

Cuadro 1

Personal docente de la UABJO según el estado que guardaban sus estudios profesionales en 1986-1987.

Nivel	Estudiante	Pasante	S/documentos	Titulados	Total
Bachillerato	32	158	164	131	485
Sub profesional	2	18	21	82	123
Superior		36	266	173	475
Extensión universitaria	1	2	57	4	64
Total	35	209	483	415	1147

Fuente: Dirección de Planeación 1987, UABJO.

Por otra parte, y en el mismo ciclo escolar tenemos que la distribución del personal docente de tiempo completo y por horas clase nos arroja el siguiente resultado:

Cuadro 2

Personal docente de horas clase y tiempo completo durante el ciclo escolar de 1986-1987

Nivel	Horas clase	Tiempo completos	Total
Bachillerato	449	36	485
Sub profesional	102	21	123
Superior	412	63	475
Extensión universitaria	56	8	64
Total	1014	128	1147

Fuente: Dirección de Planeación 1987, UABJO.

Finalmente el personal docente con grado académico era el siguiente:

Cuadro 3

Personal docente con grado académico

Nivel	Especialidad	Maestría	Doctorado	Total
Bachillerato	20	52		5
Sub profesional	7	1		8
Superior	82	55	4	141
Extensión universitaria	6	4		10
Total	115	65	4	184

Fuente: Dirección de Planeación 1987, UABJO

Los orígenes del problema estructural de los docentes se remontan a la improvisación de profesores que se inició a mediados de 1977 por la salida, en la fase álgida del Movimiento Democrático Universitario (MDU) de 1975-1978, de un porcentaje importante de los profesores denominados conservadores, y de la habilitación de estudiantes como docentes en los niveles de bachillerato, sub profesional, superior y de extensión universitaria. Los años posteriores a 1978 pretendieron reconstituir el orden institucional, y la situación de los docentes quedó sujeta a los vaivenes de la lucha política por el poder entre las fuerzas políticas sindicales dominantes. En ese contexto de crisis política, el ciclo escolar de 1986-1987 reveló la crítica condición académica de los profesores. De un total de 1 mil 147 docentes, 35 eran estudiantes, 209 pasantes, 483 titulados, y 415 sin documentos. Esos totales, distribuidos entre los distintos niveles educativos arrojan los siguientes resultados. En el nivel medio superior, de 485 docentes, 32 eran estudiantes, 158 pasantes, 131 titulados, y 164 sin documentos; en el nivel sub profesional, de sus 123 profesores dos eran estudiantes, 18 pasantes, 82 titulados, y 21 sin documentos; en el tipo superior, de sus 475 maestros, 36 eran pasantes, 266 titulados, y 173 sin documentos; y en el nivel de extensión universitaria, de 64 maestros, 1 era estudiante, 2 pasantes, 4 titulados, y 57 sin documentos. Por otra parte, del total de docentes, solamente 184 contaban con algún grado o especialidad superior a la licenciatura, y muestran la siguiente distribución: 115 tenían alguna especialidad, 65 contaban con maestría, y 4 con un doctorado. Todos estos indicadores muestran a una Universidad de docencia, y de baja calidad, y con condiciones desfavorables para la transmisión y creación del conocimiento. En esas desfavorables situaciones de los docentes, resaltó el papel de los investigadores localizados en los dos institutos con que contaba la Universidad: de un total de 22 investigadores, 1 pertenece al Departamento de Investigación de Tea-

tro Indígena, 13 al Instituto de Investigaciones Sociológicas (IISUABJO), y 8 al Instituto de Investigaciones en Humanidades (IIHUABJO) (González, Vilorio, 1987)³.

Para el ciclo del 83-84, de un total de 1 mil 119 docentes, 551 lo fueron de las preparatorias, 536 por hora y 15 de tiempo completo; de los 158 docentes del nivel sub profesional, 140 fueron por horas y 18 de tiempo completo; de los 419 adscritos al nivel profesional, 375 fueron de tiempo normal y 43 de tiempo completo; y de los 64 de extensión universitaria, 59 fueron por horas, y 5 de tiempo completo. Tres ciclos después, el 86-87, el comportamiento mostró un aumento mínimo de 28 maestros, llegando a 1 mil 147 maestros. En el nivel de las preparatorias disminuyó en 68 docentes bajando a 485, siendo los de asignatura los afectados descendiendo a 444, pero aumentaron los de tiempo completo pasando de quince a 36 docentes. En el nivel sub profesional también disminuyó el número de maestros a 123, así como los de hora clase a 102, pero aumentaron los de tiempo completo a 21. En el nivel superior aumentó el número de docentes a 475, los de asignatura a 412, y los de tiempo completo a 63. Finalmente en la extensión universitaria el número de docentes se mantuvo en 64, disminuyendo en los de hora clase a 56, y aumentando en los de tiempo completo a 8.

Por otra parte, con la administración del Rector Miguel Ángel Concha Vilorio se inauguró, en la UABJO, el modelo de gobierno denominado Democrático basado en el sufragio universal en la elección del rector. En el nuevo modelo de gobierno se aplicaron los cambios en las políticas públicas de un Estado definido ahora como un 'Estado Evaluador'. En ese marco se aplicó el acuerdo de la Asamblea Nacional de la ANUIES y se constituyó la Comisión Institucional de Evaluación, uno de cuyos resultados fue *El Programa de Consolidación Académica* de la UABJO y que sirvió de base para solicitar recursos a la Secretaría de Educación Pública (Concha 1990)⁴. De esa primera autoevaluación emergió el *Programa de Titulación del Personal Académico*. 'Al iniciar el año de 1991, con el apoyo de los recursos otorgados por la Secretaría de Educación Pública a través del Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES) se inició formalmente el *Programa de Titulación del Personal Docente de la UABJO*. El resultado inicial fue el siguiente 'En el Programa de Asesoría directa a profesores pasantes se inscribieron 120 profesores pasantes... A la fecha se han titulado 80 profesores de las distintas escuelas y facultades de la Universidad y están por titularse 20 profesores que han concluido sus tesis profesionales. El resto de los inscritos en este programa, 35 pasantes (sic), abandonaron el Programa (Concha 1991)⁵. Es en este contexto en el que el H. Consejo Universitario aprobó, en diciembre de 1991, *El Estatuto de Personal Académico de la UABJO*. Por otra parte, fue en esa administración donde se dio la homologación, el sueldo de los académicos casi duplicó pero quitaron la jubilación a los 20 años y los 90 días de aguinaldo.

A la fecha se han titulado 80 profesores de las distintas escuelas y facultades de la Universidad y están por titularse 20 profesores que han concluido sus tesis profesionales

El Programa de Estímulos al Personal Docente

Formalmente, fue en la sesión del Consejo Universitario del 6 de diciembre de 1991 donde se presentó a discusión y luego a su aprobación el Estatuto de Personal Académico de la UABJO, cuya disposición primordial según reza su artículo 1 es normar 'las relaciones de carácter académico entre la Universidad Autónoma 'Benito Juárez' de Oaxaca y su personal académico' (UABJO, 1991)⁶. La elaboración, discusión y aprobación del estatuto tuvo como propósito responder a las exigencias de la Modernización de la Educación Superior delineadas en la CONAEVA y particularmente las correspondientes a los docentes de las universidades públicas: 'El presidente del Consejo menciona que este Estatuto es uno de los requisitos que exige la Secretaría de Educación Pública para integrar al personal docente de esta Universidad al desarrollo nacional elevando por estas mismas razones el nivel académico y económico de este personal'(Acta, 1991)⁷.

La mención del Estatuto es importante porque su TITULO QUINTO DE LOS ORGANOS Y COMISIONES QUE INTERVIENEN EN EL INGRESO Y PROMOCION DEL PERSONAL ACADEMICO, menciona en su Artículo 91. 'En el ingreso y promoción del personal académico intervendrán: c) La Comisión Evaluadora de la Universidad, y f) Las Comisiones Dictaminadoras' (UABJO, 1991)⁸. Aprobado el Estatuto en diciembre de 1991, la designación de los integrantes de la Comisión Evaluadora fue propuesta por el nuevo rector, electo en mayo de 1992, al Consejo Universitario en su sesión extraordinaria llevada a cabo el 12 de mayo de 1993, según la orden del día '3).- Propuesta de Rectoría de la Comisión Evaluadora' (UABJO, 1993)⁹; misma que comenzó a operar para el año de 1993-1994. Un año tres meses después, en la sesión extraordinaria del H. Consejo



Universitario de 31 de agosto de 1994, los miembros de las Comisiones Dictaminadoras fueron ratificados: 'En base a la experiencia obtenida pretendemos mejorar la aplicación del Programa de Estímulos a la Carrera Docente que por segunda vez se implementará en esta Casa de Estudios, con ese propósito la Comisión Evaluadora programó el nombramiento de las Comisiones Dictaminadoras en cada una de las Escuelas, Facultades e Institutos de la Universidad. Fue así como la Comisión Evaluadora lanzó la convocatoria correspondiente para el nombramiento de los integrantes de las Comisiones Dictaminadoras... Con estas designaciones quedaron formalmente integradas las Comisiones Dictaminadoras de las distintas dependencias de nuestra Universidad, mismas que hoy, en cumplimiento del artículo 100 del Estatuto de Personal Académico de nuestra institución, pongo a consideración de éste Honorable Consejo Universitario para la ratificación de ciento treinta y dos académicos que fueron designados tal como lo establece el artículo 99 del Estatuto antes citado' (UABJO, 1994)¹⁰.

Formalizada la Comisión Evaluadora, la primera evaluación comprendió el año de 1993-1994 y de ahí hasta el presente de manera ininterrumpida. En función del reconocimiento de las universidades como entidades autónomas, se les dejó en libertad de aplicar el Programa según su normatividad y características, pero siguiendo los lineamientos delineados por la Secretaría de Educación Pública y la Secretaría de Hacienda y Crédito Público. A pesar de que la información con que se cuenta no comprende los años de 1994-1995 a 1996-1997, ni de 2001-2002 a 2006-2007, es posible distinguir tres fases en los procesos de evaluación de los profesores de tiempo completo. Esas fases están en función del estado de los estudios con que cuentan los docentes de tiempo completo que han participado en el Programa. La primera comprendió desde el ciclo de 1993-1994 hasta el ciclo 2003-2004 y se caracterizó porque el requisito para participar fue contar mínimo con estudios de licenciatura. La segunda fase comprendió desde el año 2004-2005 hasta el 2009-2010 en el que se exigió el requisito de estudios de grado, independientemente del examen. Finalmente, la última fase desde el ciclo 2010-2011 hasta el presente ciclo 2012-2013 exigió el requisito del grado académico de maestría, y en el caso de los médicos la especialización, como mínimo para participar en el Programa.

Primera fase

La primera fase comprende tres períodos rectorales, el del Médico Homero Pérez Cruz, el de la Mtra. Leticia Eugenia Mendoza Toro y el del Mtro. Hermenegildo Velázquez Ayala.

Cuadro 4

Programa de Estímulos al Desempeño Docente por período rectoral según nivel educativo, ejercicio fiscal, y docentes de tiempo completo ¹.

Rector	Homero Pérez Cruz 1992-1996					Leticia Mendoza Toro 1996-2000					Hermenegildo Velázquez Ayala 2000-2004				
	1993 1994	1994 1995	1995 1996	1996 1997	1997 1998	1998 1999	1999 2000	2000 2001	2001 2002	2002 2003	2003 2004	2004 2005			
NMS	27				37	35	43	47							
NSP	21				16	22	23	28							
NS	58				109	117	115	144							
Total	106				162	174	181	219							

Fuente: Informes de rectores. NMS Nivel Medio Superior; NSP Nivel Sub Profesional; NS Nivel Superior.

Según la información proporcionada por integrantes de la Comisión Evaluadora del período 2000-2004, los docentes participantes en el Programa, solo requirieron contar como mínimo con la licenciatura. Las razones de esa mínima exigencia fue la situación estructural por la que pasaba la planta docente de la Universidad, mencionada líneas arriba. En ese marco, el siguiente rector, Homero Pérez Cruz, designó, en mayo de 1993 a los integrantes de la Comisión Evaluadora con lo que dio inicio al Programa de Estímulos. En ese contexto, el asesor general de rectoría Mtro. Nahúm Carreño Vásquez, impulsó el programa de la Maestría en Educación dirigida a los docentes de las distintas escuelas de la UABJO, es decir, con formación profesional diversa: médicos, enfermeras, arquitectos, abogados, sociólogos; el programa de la primera y única generación de la Maestría en Educación, como se le conoció, se inició en 1983 y culminó en julio-agosto de 1995 con 41 egresados.

La siguiente administración dirigida por la Mtra. Leticia Mendoza Toro, retomó el proyecto de la primera maestría en educación e impulsó un proyecto más amplio: el Centro de Investigación, Formación y Actualización Docente (CIEFAD), que inició sus actividades en septiembre de 1996. Con el tiempo y en vista de su aceptación, el CIEFAD se transformó, en diciembre de 1998, en el Instituto de

¹ La Comisión Evaluadora (CE) dura cuatro años y es designada por el Rector y aprobada por el Consejo Universitario. El Rector también dura cuatro años y designa en su primer año a la CE, pero esta inicia sus actividades en noviembre siete meses después del inicio del rector. El aparente desfase en los cuadros se inició con la segunda CE y se mantiene con las siguientes por las presentes razones. Primero, la CE termina sus actividades en noviembre, meses después del rector, pero expide la convocatoria para el siguiente año fiscal. Segundo, la siguiente CE designada evalúa a los docentes convocados por la convocatoria expedida por la anterior CE para ser sujetos del beneficio económico para el ejercicio fiscal del año siguiente; y su primera convocatoria la expide al año de ser designada, pero para el ejercicio fiscal del año siguiente a la expedición de su primera convocatoria.

Ciencias de la Educación desde donde se abordó la formación en los tres niveles académicos: licenciatura, maestría y doctorado. Finalmente, en el rectorado del Mtro. Hermenegildo Velázquez Ayala se continuó con el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) 'La Universidad tiene registrados a 31 profesores con este Perfil y han sido aceptados para la evaluación correspondiente 15 de los 22 profesores que solicitaron su registro. La mayor parte de profesores con este perfil se concentra en el área de Ciencias Sociales y sobre todo en el Instituto de Investigaciones Sociológicas' (Vásquez, 2001)¹¹. Para el siguiente año, El Comité de Administración y Gestión Institucional dependiente de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) entregó el Informe de Evaluación de la Administración y Gestión Institucional de la Universidad Autónoma 'Benito Juárez' de Oaxaca, y en lo referente al Personal Académico concluyen: 'En cuanto a apoyos a los profesores, no obstante que existe el programa de Estímulos a la Carrera Docente, el número de beneficiados es muy reducido, si consideramos la planta docente total. De los maestros del nivel medio superior, el 9% recibió estímulo, mientras que en el superior fue el 16% (Tercer Informe, 1998-1999)' (UABJO, 2001)¹².

Segunda Fase

La segunda fase comprende del ciclo 2006-2007 al 2009-2010, es decir, la administración del Rector Francisco Martínez Neri y de Rafael Torres Valdés, como se muestra en el siguiente cuadro.

Cuadro 5

Programa de Estímulos al Desempeño Docente por período rectoral según nivel educativo, ejercicio fiscal, y docentes de tiempo completo.

Rector	Francisco Martínez Neri 2004-2008			
	2005 2006	2006 2007	2007 2008	2008 2008
NMS			16	15
NSP				
NS			141	128
Total			157	143

Fuente: Página Transparencia UABJO.

Con la administración del Rector Francisco Martínez Neri, y a pesar de la falta de información estadística en los dos primeros años de su rectorado, la Comisión Evaluadora, designada en octubre de 2004, emitió su primera Convocatoria a fines de octubre de 2005 cubriendo el ciclo fiscal de 2006-2007. Con esta Comisión cambió cualitativamente la participación de los docentes de tiempo completo, y solo pudieron participar los profesores con estudios mínimos de posgrado dispensando el examen de grado correspondiente, es decir, quedaron excluidos aquellos docentes de tiempo completo con estudios de Licenciatura.

Cuadro 6

Programa de Estímulos al Desempeño Docente por período rectoral según nivel educativo, ejercicio fiscal, y docentes de tiempo completo.

Nivel	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013 ²
NMS	15	12	11	8
NSP				
NS	114	110	110	123
Total	129	122	123	131

Fuente: Pagina Transparencia UABJO

La Comisión Evaluadora designada por el Rector Rafael Torres Valdez emitió su primera convocatoria en octubre de 2010 y en ella incluyó como requisito de participación a los docentes de tiempo completo, el grado de maestría como mínimo; es decir, se excluyeron aquellos docentes que solo contaban con estudios de maestría o doctorado pero sin contar con el grado de maestría.

Conclusiones

Presentamos las siguientes conclusiones que van de lo más general a lo particular, es decir, conclusiones de impacto regional, de impacto nacional y de impacto local. En primer lugar tenemos que las políticas públicas sobre la educación superior en México, y en general en América Latina, están trazadas desde los países hegemónicos, y por lo mismo, sus propósitos de mejorar la calidad de la educación y de mostrar mejores resultados al Estado y a la sociedad encuentran dos ámbitos de competencia estructuralmente diferenciados.

En segundo lugar, la definición de las políticas públicas en América Latina se encuentran sujetas a sus propias realidades y procesos socio históricos que las condicionan y que independientemente de que esas políticas públicas sobre educación superior formen parte de sus agendas, su concre-



Fotografía: Mta.: Tamara A. Soriano

ción se encuentra condicionada por sus propios procesos de formación, es decir, cada país es responsable de la operatividad de sus políticas públicas.

En tercer lugar, en México, y a pesar de la existencia de la ANUIES, como un órgano externo, de asesoría y de apoyo a las políticas públicas, las instituciones de educación superior se encuentran en una fase de descoordinación entre el sentido y el impacto de las políticas de evaluación y acreditación, diseñadas desde los países hegemónicos con las realidades latinoamericanas, particularmente México.

En cuarto lugar, el desconocimiento del estado en que se encuentran las Universidades públicas estatales conducen a que la operatividad o la implantación de tales políticas choquen con esas realidades y conduzcan a caminos que no logren obtener el mejoramiento de la calidad de la educación y no respondan a las necesidades de la heterogénea sociedad en que se localizan.

En quinto lugar, y en relación con el punto anterior, para el caso de la Universidad de Oaxaca, el Programa de Estímulos al Desempeño Docente ha propiciado una desigualdad entre los profesores que participan en él y los que han sido excluidos, pues todavía existen docentes que no cuentan con el grado de maestría. Esta situación merece una reflexión más profunda. ☛

Fuentes de consulta:

Carrión Oropeza (coord.), 'Evaluación de la educación' en: Ángel Díaz Barriga (coord.), Procesos curriculares, institucionales y organizacionales, vol. 5 de la Colección: Investigación Educativa en los ochenta, Perspectivas para los noventa, México, COMIE, 1995

Díaz Barriga Ángel Contexto nacional y políticas públicas para la educación superior en México, 1950-1995 en Casanova Cardiel, Rodríguez Gómez Roberto Coordinadores Universidad Contemporánea política y gobierno, UNAM CESU, Miguel Ángel Porrúa, T II, México, 1999

Gutiérrez Serrano G. Norma "La vinculación en el ámbito científico-tecnológico de México. Instituciones de Educación Superior en interacción con distintos actores" en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 2º trimestre, año/vol. XXXIV número 002 Centro de Estudios Educativos, Distrito Federal México

Mendoza Rojas Javier La acreditación como mecanismo de regulación en Casanova Cardiel, Rodríguez Gómez Roberto Coordinadores Universidad Contemporánea política y gobierno, UNAM CESU, Miguel Ángel Porrúa, T II, México, 1999

Ramírez Liberio Victorino Proyecto Universitario de Pablo González Casanova en Rodríguez Gómez Roberto Casanova Cardiel Hugo Coordinadores Universidad Contemporánea Racionalidad política y vinculación social 2 tomos, CESU-UNAM-Miguel Ángel Porrúa, 1ª. Reimpresión, México 1998

David Viloría Arámbula Horacio González Rivera La UABJO en cifras 1986-1987, Dirección de Planeación y Evaluación e Instituto de Investigaciones en Humanidades Área de Investigación Educativa, UABJO, Oaxaca 1987.

Rodríguez Gómez Roberto Planeación y política de la educación superior, en Casanova Cardiel, Rodríguez Gómez Roberto Coordinadores Universidad Contemporánea política y gobierno, UNAM CESU, Miguel Ángel Porrúa, T II, México

Fuentes:

Actas de Consejo Universitario

Informes de rector: Miguel Ángel Concha Viloría, Homero Pérez Cruz, Leticia Mendoza Toro, Hermenegildo Velázquez Ayala

Notas:

¹ SHCP Lineamientos generales para la operación del programa de estímulos al desempeño del personal docente de educación media superior y superior pág. 5

² SHCP Lineamientos generales para la operación del programa de estímulos al desempeño del personal docente de educación media superior y superior pág. Pág. 6

³ González Rivera Horacio, Viloría Arámbula David, La UABJO en cifras 1986-1987, Dirección de Planeación y Evaluación e Instituto de Investigaciones en Humanidades Área de Investigación Educativa, UABJO, Oaxaca 1987.

⁴ Concha Viloría, Miguel Ángel, Segundo Informe de Rectoría, UABJO, 1990

⁵ Concha Viloría Miguel Ángel Tercer Informe de Rectoría, Diciembre de 1991

⁶ Estatuto de personal académico de la Universidad Autó-

noma 'Benito Juárez' de Oaxaca, diciembre de 1991, pp. 1

⁷ UABJO Acta de la sesión extraordinaria del H. Consejo Universitario el día 6 de diciembre de 1991

⁸ UABJO Estatuto de personal académico de la Universidad Autónoma 'Benito Juárez' de Oaxaca, diciembre de 1991

⁹ UABJO Acta de la sesión extraordinaria del H. Consejo Universitario el día 12 de mayo de 1993. Nota el Acta se encuentra incompleta y solo se recuperó la primera hoja donde aparece la orden del día.

¹⁰ UABJO Acta de la sesión extraordinaria del Honorable Consejo Universitario del día 31 de agosto de 1994.

¹¹ Vázquez Ayala Hermenegildo, Primer Informe de Actividades 2000-2001, Oaxaca mayo de 2001

¹² UABJO Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior, Comité de Administración y Gestión Institucional, Informe de la Función de Administración y Gestión Institucional, Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, Abril de 2001, pp. 28.

El CIEFAD se transformó, en diciembre de 1998, en el Instituto de Ciencias de la Educación donde se abordó la formación en los tres niveles académicos: Licenciatura, Maestría y Doctorado.

Fotografía: Mta.: Tamara A. Soriano.



² La convocatoria para el ejercicio fiscal 2013-2014 fue responsabilidad de la Comisión Evaluadora designada por Rafael Torres Valdez, aunque será calificada por la Comisión Evaluadora nombrada por el nuevo rector Eduardo Martínez Helmes, y su primera convocatoria la emitirá en octubre de 2012 para el ejercicio fiscal 2014-2015

Fortalecimiento del sentido de vida en la construcción del proyecto de vida profesional en jóvenes universitarios

*Dra. Nora Verónica Druet Domínguez, **Dra. Gladis Ivette Chan Chi y ***Dra. Esperanza Sevilla Santo

Resumen

El propósito de esta investigación fue fortalecer el sentido de vida de los jóvenes universitarios de una Licenciatura en Ciencias de la Educación, mediante la implementación de un taller que les permitiera construir su proyecto de vida profesional. Se utilizó un diseño cuasi-experimental pretest-posttest sin grupo control. Se administró la prueba sobre sentido de vida (PIL) antes y después del taller. Participaron 69 estudiantes del segundo semestre. La intervención tuvo una duración de 20hrs, el enfoque utilizado fue la logoterapia. En cuanto a los resultados cuantitativos al comparar pre-test y el post-test, se encontraron diferencias significativas en cuanto al nivel de sentido de vida de los participantes; lo que indica que el trabajo grupal a través de la logoterapia contribuyó al fortalecimiento personal y la búsqueda de propósito en su vida, lo cual permitió a cada participante el establecimiento de metas y compromisos profesionales.

Palabras clave:

Sentido de vida, jóvenes universitarios, proyecto de vida, logoterapia.

Abstract

The purpose of the research was to strengthen the meaning of life in young college students of an undergraduate program of sciences in education; by means of a workshop that could allow them to construct their professional project of life. The Test on Meaning of Life (PIL, in Spanish) was administered before and after the workshop. Sixty nine students of the second semester participated. The intervention lasted 20 hours; logotherapy approach was used. Concerning the quantitative results when pre-test and post-test were compared, there were found significant differences on the level of meaning of life amongst the participants; which indicates that the group work through the logotherapy contributed to the personal strengthen and the search for purpose in their life's; which allowed each participant to establish professional goals and commitments.

Key words:

Meaning in life, college students, Project in life, logotherapy.

Antecedentes

En el documento "La educación superior en el siglo XXI", la Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) reconoce que aunque se considera a los estudiantes como los actores que dan sentido a todo esfuerzo institucional, todavía no se realizan acciones importantes para apoyarlos de manera integral (ANUIES, 2000). De acuerdo con esto, se espera que las instituciones educativas comiencen a ejecutar diferentes programas de intervención que permitan que los estudiantes puedan desarrollarse de manera integral; es decir, se pretende que los egresados de la educación superior no sean solamente excelentes y eficaces profesionales, sino también personas que ejerzan sus valores humanos y contribuyan al logro de una mejor sociedad.

Asimismo el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2007-2012 indica que una educación de calidad debe propiciar no solamente el desarrollo de conocimientos, habilidades y técnicas que demanda el mercado laboral, sino también favorecer la capacidad de los estudiantes en el manejo de sus afectos y emociones así como el de contribuir en la formación de valores.

Todo lo mencionado anteriormente, nos lleva a entender a la educación como un proceso de desarrollo integral y no como una simple transmisión de conocimientos. Cuando se educa, necesariamente tiene que hacerse referencia a los valores, ya que éstos constituyen una referencia que ayuda a encontrar y dar sentido a la vida de las personas (Ascencio de García, 2001).

El sentido de vida puede manifestarse a través

*Dra. Nora Verónica Druet Domínguez, Secretaria Administrativa de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán.

** Mtra. Gladis Ivette Chan Chi, profesora de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán.

*** Dra. Dora Esperanza Sevilla Santo, profesora de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán.

de lo que conocemos como propósito de vida, concepto que ha sido definido de diversas maneras. Una de ellas es la establecida por Damon, Menon & Bronck (2003), que lo conciben como "una intención estable y generalizada para lograr algo que es, a la vez, significativo para el yo de la persona y que impacta en el mundo más allá del yo" (p. 121).

Trabajos realizados entre estudiantes universitarios, consideran que el bienestar o estabilidad personal está fuertemente vinculado a la consecución de planes personales, objetivos y proyectos vitales, muy relacionados a su vez con el propósito o sentido de la vida (Moreno y Rodríguez, 2010), por lo que poseer un sentido de vida favorece el bienestar personal, el equilibrio psíquico y la salud emocional.

A este respecto, Yalom (1980) señala que el vacío existencial está fuertemente unido con la psicopatología, mientras que el logro de propósito en la vida está relacionado con la dedicación personal a una causa, a los valores y al establecimiento de metas claras y definidas. Siguiendo esta línea, Viñas, Villar, Caparrós, Juan, Cornellá y Pérez (2004) realizaron un estudio con adolescentes encontrando una clara relación entre desesperanza e ideación suicida, concluyendo que el vacío existencial es uno de los factores de riesgo más significativos de conductas suicidas y depresión en la adolescencia y juventud.

También el propósito en la vida ha sido asociado con una motivación de largo plazo. Guía a los jóvenes en una dirección positiva (Damon, Menon, & Bronck, 2003). Como motivador, orienta las metas de vida y las decisiones diarias, dirigiendo el uso de recursos personales, tales como tiempo, energía y esfuerzo, hacia logros pro-sociales. Cuando un joven identifica un propósito en su vida y conecta ese propósito con su experiencia académica, el trabajo escolar toma relevancia y obtiene un significado personal que no tendría de otra manera (Bronk, Finch & Talib, 2010).

Aunado a ser un fuerte motivador, la investigación ha establecido que el propósito en la vida también está asociado con el ser un potenciador para el desarrollo, lo mismo que un componente importante en el florecimiento humano y un factor clave para que el joven prospere. También se señala una asociación de éste con la salud psicológica (Bronk, Finch & Talib, 2010).

En el ámbito educativo, las instituciones de educación en México tienen el deber de promover y realzar la importancia del desarrollo integral de los alumnos, razón por la que se necesitan espacios que les permitan cuestionar y resolver su proyecto de vida, incluyendo su desarrollo escolar y en general, la culminación de su desarrollo humano de manera equilibrada (Ramos, 2000).

Dentro del contexto de las instituciones sociales, la escuela es el espacio donde pueden llevarse a cabo intervenciones con jóvenes para que puedan hacer frente a

los retos y tareas vitales. Es por eso que para Frankl, citado en Fabry (1977), menciona que la escuela desempeña un papel muy importante; ya que su misión es ayudar a los estudiantes a perfeccionar su conciencia individual para que desarrollen su propia capacidad para descubrir los sentidos únicos e inherentes de cada situación de su vida, a través del descubrimiento de sus valores.

Por lo anterior, resulta necesario que los jóvenes universitarios cuenten con redes de apoyo y herramientas personales que les permitan proyectarse en su vida adulta con una mayor orientación personal y claridad de su propósito.

En consecuencia, asumiendo que el sentido de vida o propósito favorece la visión de futuro, la consecución de objetivos así como del descubrimiento de nuevos valores en función de los acontecimientos que se van dando en la vida; la exploración y fortalecimiento del sentido de vida en los jóvenes universitarios es una tarea sustancial debido a que principalmente en este periodo los compromisos y metas futuras están relacionados con la autodeterminación de un proyecto personal y profesional (D'Angelo, 1986).

Objetivos:

México tienen el deber de promover y realzar la importancia del desarrollo integral de los alumnos.

Objetivo General

Fortalecer el sentido de vida de los estudiantes de una licenciatura en ciencias de la educación, mediante un taller para la construcción de su proyecto de vida profesional.

Objetivos específicos

Analizar si existen diferencias significativas en el nivel de sentido de vida antes y después de la implementación del taller para la construcción de su proyecto de vida profesional.

Población

Se utilizó un censo, trabajándose con 69 estudiantes de segundo semestre de una licenciatura en Ciencias de la Educación de una universidad pública del estado de Oaxaca.

Instrumento

Para medir el logro del sentido de vida, se utilizará la versión en español del Purpose in Life (Propósito de vida), de Crumbaugh & Maholick (1969), traducido y adaptado al español por Noblejas de la Flor (1994). Su finalidad es detectar el vacío existencial en las personas.

Este instrumento se encuentra estructurado en tres partes, construidas a partir de la orientación de la Logoterapia de Víctor E. Frankl (1994). Dados los objetivos



Fotografía: Mta.: Tamara A. Soriano

de este estudio, sólo se utilizará la primera parte, que contiene 20 reactivos con perfiles de polaridad, en la cual las personas deben clasificar y puntuar su grado de acuerdo o desacuerdo empleando una escala de 7 puntos en cada uno de los reactivos; la posición cuatro se considera "neutral" y se emplean distintos términos descriptivos para las posiciones 1 y 7. La confiabilidad reportada por Crumbaugh fue de .85, y de .92 al ser corregida por Spearman-Brown. La interpretación de los puntajes que se obtienen en esta sección, de acuerdo con Noblejas de la Flor (1994), es la siguiente: una puntuación menor a 90, significa vacío existencial; la puntuación entre 90 y 105 representa la indefinición; y una puntuación mayor a 105 significa presencia de metas y sentido de vida.

Diseño del estudio

El diseño fue cuasi-experimental, pretest-posttest, sin grupo de control.

Intervención logoterapéutica

La intervención realizada en esta investigación consistió en la implementación de un taller que tuvo una duración de 20 horas, distribuidas en cuatro sesiones de cinco horas cada una, mismas que se realizaron en un horario de 9:00 – 13:00 horas, en las instalaciones de una institución de educación superior pública en el estado de Oaxaca.

Encuadre

El taller se realizó siguiendo los principios de la logoterapia, que enfatiza la importancia de decir sí a la vida a pesar de cualquier circunstancia por la que se atraviese. De acuerdo con Lukas (2004), la logoterapia se caracteriza por ser una psicoterapia centrada en el sentido, misma que representa una filosofía positiva y optimista, la cual propor-

ciona un apoyo, un soporte y una protección al ser humano. De igual forma postula que el hombre es libre de hacer algo y su posibilidad de libertad se encuentra relacionada con su propia responsabilidad.

De esta formar puede decirse, que el sentido de vida no se ve marcado solamente por la dirección del camino personal, sino que también le brinda al individuo la fuerza o energía motivadora que necesita (Milano, 2011). Por lo tanto, la experiencia grupal se centró en identificar en cada uno de los participantes sus recursos personales, fortalezas, habilidades, cualidades y valores que lo distinguen de los demás, así como sus intereses, motivaciones, sueños y anhelos que le dan sentido a su vida.

Con este taller se pretendió guiar a los estudiantes participantes a reconocer los recursos que tiene y los logros que ha conseguido, así como a darse cuenta de los obstáculos que ha logrado superar, y por ende, obtener un mejor autoconocimiento de él, para que de esta forma pueda encontrarle un sentido a su vida y así plantearse metas y construir su proyecto de vida profesional.

A este respecto Bronk, Finch&Talib (2010) señala que tener propósito de vida, motiva, orienta las metas de vida y las decisiones diarias, dirigiendo el uso de los recursos personales, tales como tiempo, energía y esfuerzo, hacia logros pro-sociales. De tal forma que cuando un joven identifica un propósito en su vida y conecta ese propósito con su experiencia académica, el trabajo escolar toma relevancia y obtiene un significado personal que no tendría de otra manera.

Por tal motivo, se pretendió brindar a los estudiantes participantes un espacio donde pudieran tener la oportunidad de vivenciar experiencias de su vida que les permitieran mejorar su autoconocimiento y encontrarle un sentido a su vida.

Técnicas

Durante este taller se emplearon principalmente las técnicas de diálogo socrático, con la finalidad de usar preguntas que guíen a una persona hacia su autodescubrimiento, mediante la toma de conciencia y responsabilidad de sus acciones; también se emplearon las fantasías guiadas, que es una técnica de relajación que facilita la proyección y la búsqueda de objetivos, otra de las técnicas utilizadas fue la cinelogoterapia, la cual permite trabajar con la proyección de videos que promuevan el análisis con sentido de situaciones o fragmentos de una película.

La búsqueda de sentido en la vida se basa en el establecimiento de metas a largo plazo y en dar pequeños pasos en esa dirección.

Resultados y discusión

Primero se presentan los datos descriptivos. La moda de la variable edad recae en los 19 años con 33 (25%) individuos, y el rango va desde los 18 años con 25 (19%) estudiantes, hasta los 30 con solamente un individuo (1%). En cuanto al género, 24 sujetos fueron del género masculino y 56 del femenino.

Para la prueba de hipótesis, se realizaron dos métodos. El primero con los resultados de datos continuos de la prueba de sentido de vida, se utilizó la Prueba t de Student para muestras independientes. El segundo fue con la Prueba Ji Cuadrada, previa categorización de los datos en tres factores: Vacío existencial, Indefinición y Sentido de Vida.

Con respecto a los resultados para datos continuos, se logró un total de 64 sujetos, en el pre-test ($\bar{X} = 114.42$, $DE = 12.89$) y en el post-test ($\bar{X} = 124.90$, $DE = 13.44$), $t(130) = -4.564$, $p < .01$. Para los datos que fueron categorizados en tres sub-factores, se encontró una ji cuadrada $\bar{X}^2(2, N = 136) = 8.643$, $p < .05$.

Esto indica que las diferencias entre el pre y post test con los estudiantes del segundo semestres, fueron estadísticamente significativas. Por lo tanto se rechaza el hipótesis nula que indica que los resultados en el pre y el post test serían iguales y por lo tanto se acepta la hipótesis alternativa que señala que son diferentes los resultados entre el pre y el post test para dichos estudiantes.

El fortalecimiento del sentido de vida de los estudiantes se pudo evidenciar durante el transcurso del taller por las aportaciones, ejercicios vivenciales y construcción de su proyecto profesional. Durante las primeras sesiones, los estudiantes mostraron dificultad en su autoconocimiento principalmente en contactar con sus fortalezas, debilidades y logros como estudiantes. Asimismo algunos de ellos mencionaron no haber reflexionado sobre los mo-

tivos de su elección de carrera ni las metas profesionales a alcanzar, así como la importancia que ha tenido su familia y otras redes de apoyo para el logro de sus metas. Algunos señalaron que esta carrera no había sido su primera opción y que no se sentían satisfechos con la carrera elegida. Estos hallazgos se relacionan con lo encontrado por Damon et al (2003) y Damon (2008) quienes mencionan que un grupo pequeño de jóvenes en los Estados Unidos de Norteamérica ha logrado definir su propósito de vida. Durante la intervención se pudo ver que los estudiantes a través de su autodescubrimiento lograron encontrar un sentido a sus vidas como se puede apreciar en los siguientes comentarios "valorar lo que tengo" "conocer mis debilidades y convertirlas en fortalezas, a estar bien conmigo misma y encontrar un sentido a mi vida" "a descubrir mis cualidades y los recursos con que cuento para vencer mis obstáculos como estudiante". Estos comentarios se relacionan con lo que señala Damon (2009) de que el propósito de vida es un motivador capaz de orientar las metas en la vida, así como las decisiones que se toman al dirigir el uso de los recursos personales, tales como el tiempo, la dedicación y el esfuerzo que los jóvenes hacen para realizar labores que benefician a su comunidad.

En la construcción de su proyecto de vida profesional, los jóvenes establecieron metas claras, como el terminar la carrera, obtener buenas calificaciones y realizar un posgrado. Asimismo señalaron como valores que dan sentido a sus vidas a la familia, gusto por la profesión elegida y el ayudar a los demás. Como puede observarse los participantes reflejaron una visión a futuro ligada a una libertad para elegir con responsabilidad, resaltando el planteamiento de una misión por cumplir en su vida profesional. En este sentido Noblejas (2000) y Fabry (1977), señalan que la búsqueda de sentido en la vida se basa en el establecimiento de metas a largo plazo y en dar pequeños pasos en esa dirección, por lo que, saber por qué se hacen las cosas es esencial y este conocimiento representa el inicio de la libertad y el auténtico sentido de la vida.

Conclusiones

Los resultados cuantitativos del taller dirigido a los estudiantes de segundo semestre de una licenciatura en Ciencias de la Educación mostraron diferencias significativas en el nivel de sentido de vida. Estos hallazgos indican que los participantes contactaron con sus fortalezas, debilidades, recursos y valores lo que les permitió construir su proyecto de vida profesional.

El empleo de métodos logoterapéuticos como el diálogo socrático, ejercicios de autodescubrimiento, fantasías guiadas y cinelogoterapia entre otros, permitieron a los participantes tener mayor libertad y responsabilidad en el planteamiento de sus metas y acciones para la construcción de su proyecto profesional.

Los resultados de ésta intervención alientan a las instituciones de educación superior a continuar trabajando en la formación integral de los estudiantes, específicamente en el área emocional y en la formación de valores y actitudes, aspectos que son inseparables del aprendizaje. El taller contribuyó a que los estudiantes encontrarán un sentido a la licenciatura que actualmente cursan y que tuvieran la oportunidad de construir un proyecto profesional, así como la posesión de los recursos para llevarlo a cabo y las estrategias para vincularlo al bienestar de las demás personas. ✎

Referencias

Ascencio, L. (2001). *Educación en Valores: Misión del Logoterapeuta*. En <http://www.logoterapia.com.mx/articuloDetalle.php?IdItem=9> acceso 22 de marzo de año 2012.

Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación superior (2000). *La Educación Superior en el Siglo XXI*. En http://www.anuies.mx/servicios/d_estrategicos/libros/lib42/0.htm acceso 23 de febrero de 2012.

Bronk, Finch & Talib (2010). *Purpose in life among high ability adolescents*. En <http://positivedisintegration.com/Bronk2010.pdf> acceso 4 de marzo de 2012.

Crumbaugh, J., y Maholick, L. (1969). *Manual de instrucciones para el Test de Sentido de Vida (PIL)*. Saratoga: Viktor Frankl Institute for Logotherapy.

D'Angelo, O. (1986). "La formación de los proyectos de vida del individuo". *Una necesidad social*. Revista Cubana de Psicología. Vol. 3(2), 31-39. [En red] En http://www.google.com/url?sa=t&source=web&cd=10&ved=0CFkQFjAJ&url=http%3A%2F%2Fpepsic.bvpsic.org.br%2Fpdf%2Frcp%2Fv3n2%2F05.pdf&rct=j&q=articulos%20de%20investigacion%20de%20A.I.%20Titarenko%20&ei=Y0C7TZiGIK8sQOPst3XBQ&usg=AFQjCNH_LIhjo5BvV0HxI51w_NWAi-9hsg acceso 6 de marzo de 2012

Damon, W. (2008). *The path to purpose: Helping children find their calling in life*. New York: Free Press.

Damon, W., Menon, J., & Bronk, K.C. (2003). *The development of purpose during adolescence*. *Applied Developmental Science*, 7 (3), 119-128.

Fabry, J. (1997). *La búsqueda de significado. La logoterapia aplicada a la vida*. México: Fondo de Cultura Económica (FCE).

Frankl, V. E. (1994). *Logoterapia y análisis existencial*. En http://www.anuies.mx/servicios/d_estrategicos/documentos_estrategicos/21/sXXI.pdf acceso 1 de abril de 2013.

Gobierno Federal (2007). México: Gobierno Federal. En <http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx> acceso 12 de julio de 2012.

Lukas, E. (2004). *Equilibrio y curación a través de la logoterapia*. México: Paidós.

Milano, J. (2011). *Counseling logoterapéutico como orientación espiritual para la salud*. Argentina: Ed. Lumen

Moreno, M., y Rodríguez, M. (2010). *Sentido de la vida, inteligencia emocional y salud mental en estudiantes universitarios*. En <http://www.bibliopsiquis.com/bibliopsiquis/bitstream/10401/1023/1/41cof845276.pdf> acceso febrero de 2012.

Noblejas de la Flor, M. A. (1994). *Logoterapia. Fundamentos, principios y aplicación. Una experiencia de evaluación del "logro interior de sentido"*. Tesis doctoral, no publicada. Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.

Noblejas, A. (2000). *Palabras para una vida con sentido*. Bilbao: Desclée Brouwer.

Ramos, H. (2000). *La formación integral. Guía para el tutor en el estudio de habilidades de vida*. Guadalajara. En <http://tesch.edu.mx/Model%20Educativo/MODULO%20/Lectura%20No%201%20Formacion> acceso 22 de febrero de 2012.

Viñas, F., Villar, E., Caparrós, B., Juan, J., Cornellá, M. y Pérez, I. (2004). *Feelings of hopelessness in a Spanish university population: Descriptive analysis and its relationship to adapting university, depressive symptomatology and suicidal ideation*. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 39 (4), 326-334.

Yalom, I.E. (1980). *Existential Psychotherapy*. New York: Basic Books.

La Posmodernidad en la Orientación Educativa (A la memoria de R. Boboslavsky, Alberto L. Merani, Paulo Freire y Pablo Latapi)

* Dr. Bernardo Antonio Muñoz Riveroll

Resumen

Este artículo pretende, explicar un conjunto de hechos sociales contemporáneos que permitan caracterizar las posibles influencias que los actores de la orientación educativa, han recibido de la llamada etapa posmoderna, con la finalidad de reflexionar sobre el sentido actual de dicha práctica orientadora

Esta colaboración se compone de los siguientes apartados: A. Apuntes sobre el primer referente: la posmodernidad. B. Apuntes sobre el segundo referente: la práctica de la orientación educativa. C. Tesis y sospechas acerca de la posmodernidad en la práctica orientadora.

En el primer apunte se abordan algunos de los argumentos que se han tomado como evidencias, para afirmar que vivimos una nueva etapa histórica, llamada posmodernidad. Enseguida, en el segundo apunte se proporciona una conceptualización del significado de la práctica orientadora. Ambos apuntes referenciales representan un breve y modesto marco teórico que ofrece los medios para identificar y mirar la hipotética influencia e impacto que tiene la posmodernidad en la vida social y cultural del binomio orientador – alumno.

Con esta argumentación, se pretende que el orientador y el educador interesado en el arte de orientar, cuenten con elementos para analizar y reflexionar (con elementos críticos y fundamentados), su práctica educativa.

Abstract

This article aims to explain a set of facts to characterize contemporary social potential actors influences that educational guidance have received call postmodern stage, in order to reflect on the current sense of the practice guidance

This collaboration consists of the following sections: A. Notes on the first reference: postmodernism. B. Notes on the second reference: the practice of educational guidance. C. Theses and suspicions about postmodernism in guidance practice.

In the first note addresses some of the arguments that have been taken as evidence, to say that we live a new historical stage, called postmodernism. Then, in the

second point provides a conceptualization of the meaning of counseling practice. Both referential notes represent a modest brief theoretical framework that provides the means to identify and look at the hypothetical influence and impact of postmodernism in social and cultural life of the binomial counselor - student.

With this argument, it is intended that the counselor and educator interested in art guide, have to analyze and reflect elements (critical elements and grounded), their educational practice.

Palabras claves:

Modernidad, posmodernidad, orientación educativa.

Introducción

Este artículo se ha realizado con base en un documento con fines didácticos que el autor utilizó para impartir el tema "Apuntes sobre el influjo de la Posmodernidad en la Orientación Educativa" el cual formó parte del curso a distancia: Perspectivas Críticas de la Orientación Educativa en Latinoamérica. Evento realizado y promovido por la organización académica y profesional PUNTO. SEGUIDO de la República Argentina y la Revista Mexicana de Orientación Educativa, REMO.

Apuntes es una nota elaborada acerca de un hecho determinado que indudablemente ha despertado el interés del observador. El apunte tiene un motivo, pero no una intencionalidad definida. Es sobre la base de un apunte tras otro, y siguiendo una serie de intuiciones entreveradas con el conocimiento como se va construyendo una idea o realidad más acabada y a veces deseablemente íntegra.

Esta colaboración también recupera la propuesta del autor, para considerar este artículo como un apunte. Ya que el apunte representa un fragmento de la realidad en estudio, como en el arte pictórico por ejemplo; la cantidad de bocetos que sobre el modelo se elaboran, al mismo

* Licenciado en Psicología por la UNAM, Maestro y Doctor en Sociología por el Colegio de México (COLMEX). Director General del Centro de Investigación y Formación para la Docencia y Orientación Educativa, S.C. Miembro del Consejo Directivo de la REMO.

tiempo que son registros plásticos, constituyen el proceso de búsqueda del sentido de la obra.

En este aspecto, el *apunte* no solo es un medio técnico para la construcción de una realidad o un hecho, también constituye un proceso de sentido artístico. Precisamente para el tratamiento de este artículo, también el autor ha empleado la estrategia del *apunte*, el cual permite compartir una serie de registros y reflexiones en torno a la influencia y repercusión social que la etapa posmoderna tiene en la práctica del orientador educativo mexicano, susceptible de ser homologada con los demás colegas latinoamericanos.

Por tanto, en este ensayo se presentan una serie de apuntes sobre visiones y análisis muy particulares, apoyadas en fundamentos teóricos, sobre la temática de la posmodernidad. Finalmente se agradece la gentileza del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca, el espacio que generosamente proporciona a través de la Revista de Ciencias de la Educación. *Academicus* para divulgar estos apuntes.

A. Apunte sobre el primer referente: la posmodernidad

La Modernidad

La modernidad, es una etapa histórica que involucra un proceso revolucionario del conocimiento científico, humanístico y social. Su difícil y compleja construcción comienza en el siglo XV y transita por los siglos XVI, XVII y XVIII. Es en esta centuria, según Habermas, la modernidad adquiere su perfil distintivo, gracias al fin de la llamada era absolutista, la que termina con la existencia de las sociedades tradicionales, dirigidas por estados religiosos y monárquicos, y dan paso a las sociedades modernas (Habermas, 1993:49-82)¹.

Desde su proceso constructivo, la modernidad se ha desarrollado sobre escenarios contradictorios, en donde los principios de igualdad, fraternidad, justicia, libertad, etc. plasmados en la Declaración de los Derechos del Hombre en 1789, han convivido y enfrentado condiciones económicas y sociales adversas a la equidad y al desarrollo humano, situación que ha llevado a las clases de trabajadores a movimientos de resistencia y hasta revoluciones armadas.

La modernidad es una gran obra del pensamiento romántico, particularmente de los siglos XVIII y XIX, desarrollada teórica y jurídicamente en esta época, ha sido útil en la formación de los estados – nación, pero no suficiente en la gran obra moderna, para superar las contradicciones que se han generado en sus propios deseos e implicaciones. El capital y el surgimiento y desarrollo hegemónico de la burguesía, si bien propiciaron la revolución tecnológica y el desarrollo de las ciencias, al mismo tiempo incrementaron el número de pobres y explotados (Habermas, 1993: 87-113).

El claro oscuro de la modernidad consecuentemente propiciaron respuestas y movimientos populares de resistencia. También obligó a filósofos, pensadores sociales

y científicos ha revalorar los principios éticos, sociológicos, políticos, económicos, etc. sobre los que se funda y desarrolla la modernidad.

Lyotard (1987) ha sido uno de los críticos más lúcidos de la modernidad, él considera que la modernidad es una *gran paradoja* de la historia: atiende los males que ella misma ocasiona. En ese sentido la modernidad es equiparada como un *relato* o cuento. En todo esto existe una gran mentira, porque nadie cree en la modernidad, en donde supuestamente *todos seríamos prósperos, respetados, libres y estaríamos en las mejores condiciones para desenvolvernos como ciudadanos*, lo que equivale alcanzar el grado de civilizados.

Pero también existen pensadores defensores de la modernidad, quienes la valoran como la etapa histórica más acabada del desarrollo humano, en donde todas las formas de pensamiento y de creencia tienen los espacios de convivencia. La modernidad, jamás pensada ni construida como una utopía más, sino como un proyecto social sustentado en la razón, la actividad científica, económica y política, impuesto desde un estado fuerte y al mismo tiempo garante de los derechos humanos de mayorías y minorías.

¿Que es la Posmodernidad?

La posmodernidad es un concepto todavía convencional y hasta arbitrario que se ha utilizado para denominar a *la etapa histórica siguiente de la modernidad, hay quienes afirman que ya nos encontramos viviendo en la posmodernidad*, como Fukuyama (1999) quien piensa y escribe fervientemente que con *el fin de la historia*, cuyas supuestas evidencias las abordaremos más adelante, comienza la posmodernidad.

La posmodernidad, mirada desde una perspectiva filosófica y social, puede comprenderse como una etapa *que cuestiona el gran relato o la gran mentira que representa la modernidad*, es decir: no es cierto que todos los humanos en esta etapa, han sido prósperos, tampoco es verdad que existe equidad y justicia social para todos, ni que las minorías étnicas o religiosas han sido respetadas, por el contrario vivimos en una época de grandes injusticias propiciadas por estados dictatoriales y genocidas en el mundo, así como en Argentina, Brasil, México, Haití y en la mayoría de los países hermanos de nuestro querido continente.²

¹ Para una comprensión más amplia sobre los principios históricos de la modernidad, se recomienda la consulta del capítulo “La doctrina clásica de la política en su relación con la filosofía”, en la obra de J. Habermas (1993), Teoría y praxis, Editorial Red Editorial Mexicana, Méx. (pp. 49 – 82).

² Con el propósito de conocer algunos de los estragos económicos y sociales propiciados por la políticas económicas globalizadoras y neoliberales entre los jóvenes latinoamericanos se recomienda la versión en idioma español del capítulo: Muñoz R. B.A (colaboración de Hernández H. J) “Justicia social e igualdad de oportunidades para los jóvenes mexicanos”

En esta percepción sociológica, queda la caracterización crítica que Lyotard (1987) formula en torno a la comprensión de la posmodernidad, sin que quiera decir que su visión sea exclusivamente en este ámbito de lo social y político, sino que él aborda otras caras expresivas y manifiestas de la crítica desencantada a la modernidad, la cual puede ser atribuida a la posmodernidad.

La modernidad es una gran paradoja de la historia: atiende los males que ella misma ocasiona. Lyotard (1987).

Otra apreciación sobre el leit motiv de la posmodernidad también puede advertirse en la *ausencia del sentido*, es decir la carencia de valores y orientaciones respecto a un modo de vida, principalmente cuando este modo de vida con su rémora inherente, que puede llamarse vida cotidiana, ha sido seriamente cuestionado en su estructura ética y moral. O sea los valores de uso y de cambio que le aportaban un sentido a nuestra vida (como lo representa la moral y los valores religiosos) se ven terriblemente vulnerables y poco convincentes para seguirlos en la vida concreta, porque han sido superados o devaluados por las contradicciones sociales e históricas.

Federico Nietzsche ha sido considerado como uno de los filósofos posmodernos más importantes, hay pensadores como Deleuze (1983) que lo consideran como el referente más fundamental en el cuestionamiento del binomio modernismo – racionalismo. Nadie como Nietzsche cuestionó los valores occidentales, incluidos los religiosos, los que fueron resignificados en la modernidad y domesticados al modo de producción capitalista.

Nietzsche desnudó al *gran relato* inscrito en la ontología y axiología religiosa, advirtió sobre el sentido esclavizante de la moral devota y la cultura moderna, mediante discursos que formaron a un hombre artificialmente libre, porque en realidad el hombre moderno – en la crítica de Nietzsche –, es un ser agazapado y esclavizado por los temores procedentes de los *valores supremos*, además de los generados por un estado y una educación, orientada a satisfacer la demanda de la economía política. (Vattimo, 1985: 23-26).

A Nietzsche se le atribuye el surgimiento del nihilismo (o la nada) activo, consumado o cabal, éste es un proceso iniciado que parte del abandono de toda creencia religiosa, *surge a partir de la afirmación categórica y soberana de la “muerte de dios”, la cual da paso inmediato a la “desvalorización de los valores supremos”*.

Además, Nietzsche le otorga al nihilismo el valor importante de fungir como portador del único chance que tenemos para ser libres, propone que el hombre abandone “el centro y se dirija hacia la X”. O sea, que deje los valores impuestos por la religión y el estado, y realice su propia búsqueda de valores, lo que finalmente representa el proyecto de un nuevo ser (Vattimo, 1985: 23-26).

Pero... ¿por qué Nietzsche hace esta propuesta? La hace porque ha sufrido el desencanto de la modernidad con su cultura occidental. Este sentimiento y sobre todo, el estudio de los valores de la modernidad lo condujeron a la tesis categórica de que *el mundo se ha convertido en fábula*. Esto dicho en los términos de Lyotard significa que la historia de la modernidad es *el gran relato*, o la gran mentira; aunque piadosa la mentirilla divina, no deja de serlo.

M. Heidegger (1957), otro gran filósofo alemán, considera que el nihilismo es el proceso en el cual al final del ser como tal no queda nada. En una parte de su razonamiento filosófico coincide con Nietzsche en el sentido de que el nihilismo significa la desaparición de los valores supremos, principalmente los de la moral divina, *“lejos de quitar sentido al concepto de valor, lo libera en sus vertiginosas potencialidades: solo allí donde no está la instancia final y bloqueadora del valor supremo Dios, los valores se pueden desplegar en su verdadera naturaleza que consiste en su posibilidad de convertirse y transformarse por obra de indefinidos procesos”*. (Vattimo, 1985: 23-26)

Posmodernidad y Arte

Otra óptica que nos permite ver el poliedro o cubo de la posmodernidad, estableciendo el símil con alguno de estos volúmenes (por la cantidad de caras con la que podemos observarla), lo representa la creación artística, sea del género plástico, literario, arquitectónico, musical...

En el plano de las artes plásticas, la creación posmoderna surge de la crítica a “la autoridad tradicional” (según M. Weber) es decir, la formulada a los cánones modernos que no son otra cosa más que la continuidad de la escuela clásica, con su visión apologética y su supuesta libertad temática, pero incapaz de romper con la concepción estética tradicional (perspectiva, color, forma, etc.) y maniatada por la *función cúltrica* (dicho en palabras de Walter Benjamín) de la sociedad burguesa. (Wolin, 1987: 10-15)

La crítica a la “autoridad tradicional” se realiza de varias maneras, dos de las más importantes son, i) con base en la creación de obras que rompan con la gran escuela clásica y con la moderna, ii) la otra propuesta es mediante la creación y exhibición de obras que trasciendan el ámbito cultico o de elite y sean reconocidas en forma popular. (Cfr. Battcock, 1979)

Con el propósito de introducirse a la etapa posmoderna de la pintura, le sugiero que admire la siguiente muestra, muy breve pero ilustrativa. Primero admire una evidencia del arte barroco y clásico a través de Michelangelo Merisi, mejor conocido como Caravaggio (1573 – 1610), el precursor del dramatismo y del manejo de la luz en la pintura (fig.1). Otra muestra, la representa una pintura de Diego Velázquez (1599 – 1660), el cual nos ofrece elementos estilizados del realismo y la perfección entreverada de acertijos (fig. 2).



Fig. 1 Ceremonia por Caravaggio



Fig. 2 Venus y Cupido de Velázquez

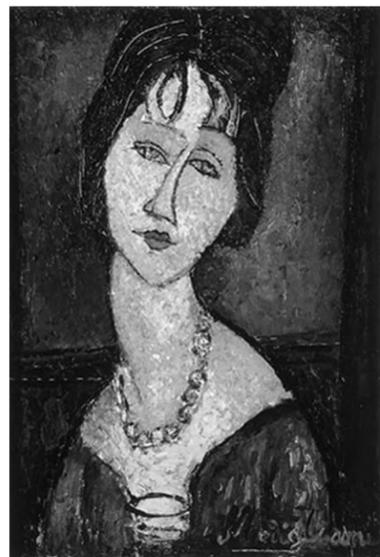


Fig. 3 muchacha de cabellos negros por Modigliani

Entre los siglos XIX y XX, la pintura seguía los lineamientos y temas del modernismo, (cierto antropocentrismo plástico, la libertad temática, etc.), pero desde la segunda parte del siglo XIX, por la vía del impresionismo y post impresionismo comenzaban a emerger otras escuelas y estilos distintos que trascendían al modernismo y generaban imágenes muy distintas, revolucionarias y estridentes, una de las manifestaciones más radicales la representó el Dadaísmo.³

De esta época, veamos una obra de de Amadeo Modigliani (1884 – 1920), en donde puede apreciarse la sinuosidad de las líneas y también la infelicidad (puesta en los ojos de esta mujer), que como rémora siempre lo acompañó (fig. 3). Tanto Modigliani como Pablo Ruiz Picasso (1881-1973), pueden ser considerados parte de un movimiento posmodernista, vanguardista o dadaísta de la pintura. Particularmente observemos dos obras de Pablo Picasso, estas obras trascienden el plano de lo comprensible. (figs. 4 y 5)

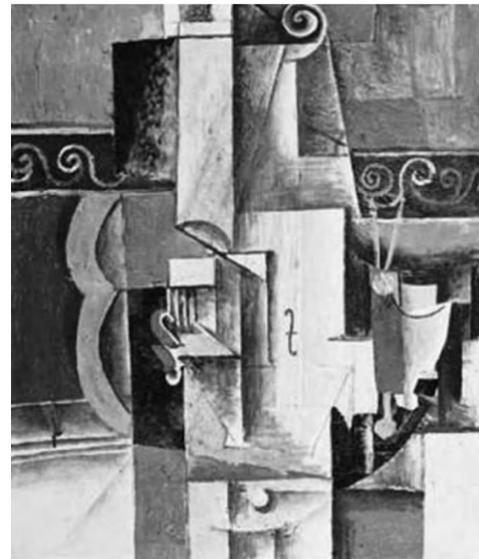


Fig. 4 Violin y guitarra por Picasso

Estas obras apenas son una “probada” de un arte plástico que trata de comprender procesos fenomenológicos (existenciales, ontológicos, etc.) o de subjetivación. Es posible que usted se pregunte ¿porque los títulos de los cuadros, según nuestra lógica, no tienen relación con el contenido de la obra?

³ Dada es un término incomprensible, no tiene una definición precisa y alude a una propuesta iconoclasta, muy parecida al movimiento beat de los años sesenta del siglo XX, que propuso un arte distinto y revolucionario a partir de la destrucción del arte moderno. Dada fue un movimiento artístico de protesta. Surgió en el año de 1916 en Zurich, siendo uno de sus precursores Hugo Ball (1886 – 1927) y teniendo como cuna el Cabaret Voltaire.

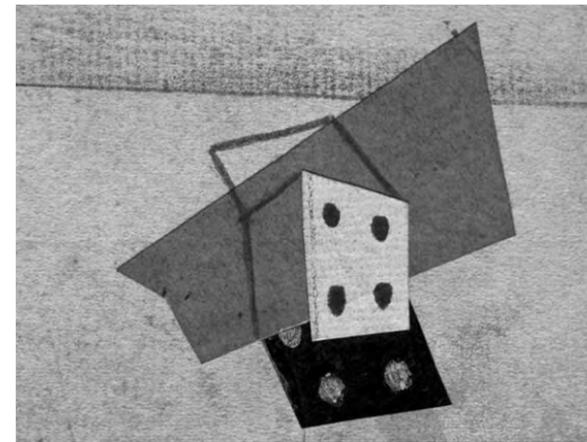
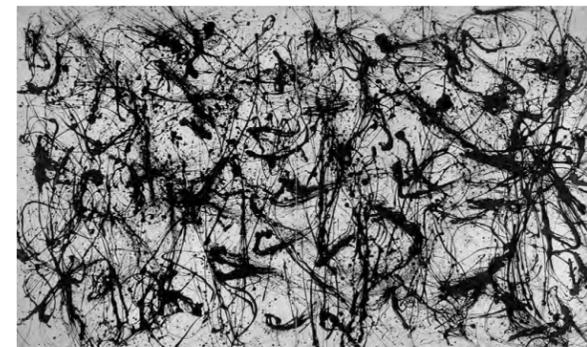


Fig. 5 Existencia por Picasso

Ahora observe una pintura de Jackson Pollock (1912 -1956). Se sorprenderá todavía más, porque las temáticas y objetos son indescifrables, ya no son personas, objetos comunes, paisajes, etc., más bien representan estados de ánimo, ideas, abstracciones... Como en este caso es “una



calidad rítmica para el Jazz” (Fig.6).

Aprécie una obra plástica de lo que podría llamarse “algo más que modernidad” y desde su aparición ha generado tal polémica sobre el sentido que debe tener el arte en nuestro tiempo. Nos referimos a Andy Warhol (1930 – 1987) quien trató de romper con los valores establecidos en el arte cultico a través de plasmar a los íconos prevaletentes en la cultura norteamericana. Así rescata a Marilyn Monroe, Liz Tylor, la Coca Cola, las sopas Campells y hasta Mickey Mause. (figs. 7 y 8)

Fig. 7 Sopa Campells por Warhol

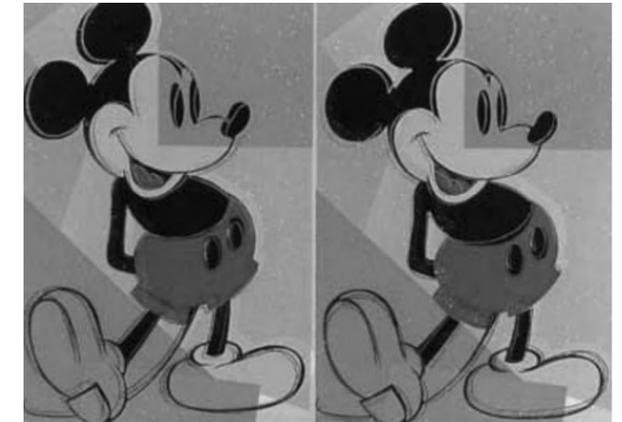


Fig. 7 Mickey Mouse por Warhol

Además, como crítica en el arte pictórico lo posmoderno ha tratado de radicalizar una postura distinta en la creación y en el *valor de la exhibición*. (En estos tiempos el performance se ha esmerado por integrar distintos géneros artísticos en un solo momento atendiendo necesidades individuales y colectivas).

Por otra parte, la arquitectura del siglo XX encontró en el racionalismo, funcionalismo y el Art Decó, su primera expresión de ruptura con el neoclasicismo, además de las audaces y vanguardistas obras de Gaudí (fig. 9). Sin embargo en los tiempos posteriores a la segunda guerra mundial, la arquitectura “llamada posmoderna” ha tratado de integrar elementos de las escuelas o corrientes arquitectónicas citadas, incorporando estilos más vanguardistas que audazmente pretenden romper con los volúmenes tradicionales y utilizar otros que desafían al espacio y la gravedad. También es destacable en el *posmodernismo arquitectónico*, el uso de materiales como el cristal y el acero, además de la incorporación de la mecatrónica en los nervios de operación de los inmuebles. (fig.10)



Fig. 9 Casa Batlló por Gaudí



Fig. 10 Edificio pormoderno por Graves

Por otra parte, en el campo de la literatura, no se descarta que una de las vertientes posibles del posmodernismo haya sido por influencia de Nietzsche, en particular se alude al surgimiento de la poesía maldita en el ocaso del siglo XIX. La poesía francesa, entre las más influyentes es el escenario casi perfecto y contradictorio de París, cuna de la modernidad. La poesía maldita ha sido el medio de expresión artística y crítica de los valores modernos, como el amor, la solidaridad, la fraternidad, las grandes virtudes humanas, etc. Los poetas malditos se han dedicado a escribir y *vivir libertinamente*, cabe aclarar que este término corresponde a una expresión no moralista, que no oculta la censura, por el contrario el comportamiento libertino es consecuente con el uso y ejercicio de la libertad *nihilista consumada*, solo atentatoria a los principios de la moral conservadora.

Otra vertiente de la literatura posmodernista es la mutua influencia que tuvo con las principales escuelas o corrientes estéticas de los siglos XIX y XX, como lo representa el surrealismo, incorporado al arte plástico como a la literatura. Dos personajes centrales de este hecho lo representan Salvador Dalí (fig. 11) y André Bretón.



Fig. 11 "Sueño causado por el vuelo de una abeja alrededor de una granada, un segundo antes del despertar" por Dalí

En buena medida el mundo del Dalí maduro y del poeta Bretón, se debe a uno de los *grandes teóricos de la sospecha*, S. Freud, quien a través de su hermenéutica analítica puso al desnudo y a la intemperie la dimensión tan intrincada, fantástica y perversa del inconsciente. Una muestra de esta dimensión fascinante de lo inconsciente lo representa, estimado lector, la trama y las imágenes oníricas del cuento de L. Carroll, "Alicia en el País de la Maravillas", en donde usted podrá comprender y al mismo tiempo disfrutar la presentación bizarra de los deseos y temores agazapados en nuestra psique.

El mismo Freud puede ser considerado como uno de los grandes hermeneutas y posmodernos más influyentes de nuestro tiempo. Por un camino distinto al de Nietzsche y Husserl E., Freud cimbra los cimientos de las respectivas concepciones conservadoras y modernas del desarrollo humano (como la del Naturalismo Humano de Juan Jacobo Rousseau), con la presentación de su tesis sobre el desarrollo psicosexual del niño, en donde sin atavismos afirma la conducta perversa y polimorfa del infante. Roussonianos y victorianos pegaron tremendo grito y se escandalizaron por esta y otras tesis que revolucionaria, rigurosa y documentadamente desarrolló Freud.

Posmodernidad y Neoliberalismo

Finalmente en el terreno de las ciencias sociales se ha llegado a decir que con la caída del Muro de Berlín, el surgimiento de la Perestroizka en la ex URSS, la desaparición de la guerra fría entre norteamericanos y soviéticos, la caída estrepitosa de los estados comunistas (excepto Cuba y China Popular), se entró de lleno a la posmodernidad social, cuyos elementos probatorios lo representa el surgimiento de una nueva etapa de globalización mundial, en el terreno de la economía, la política (con el debilitamiento de los estados – nación), las telecomunicaciones y en el surgimiento de una sociedad informatizada.

Con estos elementos, sociólogos, economistas y políticos liberales se han esmerado más en publicitar y vender la idea (en lugar de explicar la razón histórica) de que el fin de la historia ha llegado y que vivimos una posmodernidad enmarcada por la globalización económica y política, en donde tenemos la oportunidad de competir, consumir, comunicarnos y desarrollarnos con equidad en las grandes aldeas globales.

Sin embargo, la realidad y los estragos causados por la globalización mundial enmascarada en una neocolonización informatizada han propiciado más dependencia económica, desempleo, conflictos bélicos, muertes y se ha ensanchado la desigualdad social. ¿Estamos en los albores del gran relato del siglo XXI?

Con el propósito de puntualizar la argumentación ofrecida, se ofrece el siguiente resumen:

La posmodernidad es un etapa que ha sido confi-

gurada por pensadores sociales, científicos y humanistas interesados en estudiar los hechos y problemas provocados por el impacto que ha tenido la modernidad en la sociedad. La posmodernidad puede ser identificada a través de estos acontecimientos históricos heterogéneos y hasta contradictorios:

a) En la filosofía, hay quienes como Nietzsche cuestionaron la hipocresía de los *valores supremos* occidentales impuestos al comportamiento humano.

b) En la crítica posmoderna acerca de la igualdad y la justicia social, figura entre los más importantes pensadores sociales Lyotard, quien ha documentado el fracaso de la modernidad.

c) En las artes plásticas, existen artistas que han tratado de revolucionar la obra moderna, proponiendo una estética sin parangón en la historia del arte.

d) En la literatura, el posmodernismo ha sido identificado por la crítica a la narrativa y poesía moderna, y en este período los escritores del *underground* o desencantados de la modernidad, han tratado de crear una serie de movimientos contraculturales.

e) En la economía y la política, se ha materializado la tentación de los ideólogos neoliberales de equiparar la posmodernidad con una nueva era social, en donde la industria cultural, la sociedad del conocimiento, la economía global, el vertiginoso desarrollo de las telecomunicaciones, y la gradual desaparición de los estados – nación, son evidencias de una gran civilización.

f) En el ámbito de lo social, la posmodernidad en la visión Castoriadis, puede ser advertida a través de los movimientos de resistencia realizados por los distintos grupos de la sociedad civil, en pro del reconocimiento de los derechos humanos de las minorías (Castoriadis, 1987: 12-19).

B. Apuntes sobre el segundo referente: La práctica de la orientación educativa

El propósito de este apartado es conceptualizar el significado de práctica orientadora, a partir de la propuesta de referentes filosóficos y sociológicos. Se comienza con una conceptualización sobre la práctica de la orientación educativa, con la finalidad de establecer un referente que facilitará la analogía entre ésta y el período posmoderno.

La praxis vs pragmatismo

La categoría *orientación educativa* no ha sido suficientemente conceptualizada y mucho menos teorizada, Por lo regular nuestros queridos colegas norteamericanos e iberoamericanos, la han definido muy convencional y pragmáticamente. Han invertido más tiempo en explicarnos su funcionalidad, pero no se han ocupado mucho por reflexionar acerca de su objeto y esencialidad.

La mayoría de las definiciones que generosamente nos han proporcionado generalmente convergen en una ta-

Vivimos una posmodernidad enmarcada por la globalización económica y política, en donde tenemos la oportunidad de competir, consumir, comunicarnos y desarrollarnos con equidad en las grandes aldeas globales.

rea más samaritana que pedagógica, como definir a la orientación como un *proceso de ayuda*. Los fundamentos que proporcionan por lo general son inconsistentes porque acusan una generalidad tremenda de tal suerte que en realidad todas las acciones de buena fe que se ofrezcan al joven, entran entre aclamaciones y reconocimientos al terreno de las buenas intenciones, y en ese sentido: todos ayudamos. Pero hay que reconocer: reconozcamos que no todos pueden ser orientadores educativos o vocacionales.

Enseguida se pone a su consideración, un conjunto de planteamientos teóricos sobre la categoría *práctica de la orientación educativa* que el autor ha venido desarrollando desde hace un tiempo.

En primer lugar se parte de la concepción de praxis o práctica transformadora, como aquella que vincula la teoría con la acción. En su ensayo "La ideología alemana", C. Marx, la entiende "como la concatenación de todas las acciones del hombre por las que, al tiempo que éste es el productor de la historia, se define como sujeto de esta misma historia". En él también la praxis consiste en "revolucionar al mundo existente, atacar y transformar prácticamente el estado de cosas que ha encontrado (Marx, 1967).

Esta concepción difiere de la reconocida acción pragmática. Mientras que la praxis, Marx la define como la unidad de reflexión y acción, F. Nietzsche, uno de los más destacados pragmatistas, afirma que "la verdad no es un valor especulativo, por el contrario es un término que designa la utilidad que expresa aquella función del juicio que conserva la vida y sirve al poderío de la voluntad" (Hessen, 2000 :48)

Es importante advertir que los conceptos de "verdad" y "utilidad" reflejan dos direcciones distintas de pensamiento. El pragmatismo está considerado dentro de una corriente escepticista del conocimiento, porque antepone a la verdad la utilidad, justificándola con la explicación de la naturaleza volitiva del hombre. Se puede agregar que en pleno auge de la Revolución Industrial, Schiller en Inglaterra y William James en los Estados Unidos de Norteamérica, coincidieron que la voluntad es libre, "que la verdad no se define por el método de la especulación, sino por la utilidad particular y social que el objeto reporta" (Muñoz, 1987)

Como ha de apreciarse, el concepto de praxis y el de práctica alienada, (en los términos de Agnes Heller), responden a una naturaleza divergente, mientras que la praxis "no niega la verdad y encuentra la respuesta y el sustento en la historia concreta del trabajo y en la actividad productiva y cultural del sujeto, el pragmatismo niega la verdad, anteponiendo la utilidad" (Hessen, 2008).

La Praxis Educativa

Con base en la idea anterior, la praxis educativa es una acción transformadora que no se explica por sí misma o por el activismo inocente u obsesivo del educador, sino por la esencia y el proyecto educativo que históricamente lo funda y sostiene. En cambio, el pragmatismo cotidiano o bancario⁴ muy arraigado en la escuela contemporánea, se concreta a reproducir utilitariamente las formas de educación sin reparar en la reflexión y en la crítica, sino en la ganancia que la actividad reporta.

Históricamente las dos prácticas conviven y al mismo tiempo se contraponen en la institución educativa. La praxis se realiza contra - institucionalmente enmarcada en una práctica de resistencia activa (Giroux, 1987); en cambio, la práctica pragmática se expresa mediante un discurso que pondera la funcionalidad u operatividad, sobre la realidad.

La Praxis de la Orientación Educativa

La práctica de la orientación educativa es universal ejercida en su expresión más sencilla por el hombre *que mediante la palabra guía al otro, que establece con su interlocutor un vínculo afectivo y una relación ética y pedagógica, que le facilita la adquisición de sentido en el ámbito de sus intereses de desarrollo individual y social.* (Muñoz, 1995: 376-378)

Esta orientación es educativa, no por capricho, sino por su esencia pedagógica, porque a través de la comunicación dialógica que la define, se transmiten conocimientos y valores de uso y de cambio que pretenden incidir en la comprensión de la realidad construida por la persona, y en su sentido de vida.

La práctica orientadora en su concepción de praxis se puede comprender como un dispositivo (en el enfoque de Foucault) que permite tanto al orientador como al orientado, descubrir los mecanismos del poder, la falsa ideología de las carreras profesionales (vgr. Bohoslavsky, 1972), las creencias y hasta el pensamiento mágico que llegan a tener los alumnos y los mismos orientadores educativos. Con esta afirmación, de paso se afirma que el orientador educativo no está exento de contar con una ideología falsa de la realidad, es mentira que se las sabe "de todas, todas".

Si usted lector se pregunta, ¿Cómo precisar la ubicación de la práctica orientadora en esa relación ética y pedagógica en el ámbito de las relaciones cotidianas?. ¿Cómo distinguir la práctica orientadora, respecto a la enseñanza que ejerce el profesor?, ya que éste al mismo tiempo que enseña conocimientos científicos, sociales, etc. también transmite valores, ¿Qué elementos son distintivos de la praxis orientadora?

Bueno, aquí se le propone que reflexione sobre las siguientes categorías las cuales el autor considera, contribuyen a comprenderla desde una perspectiva cualitativa, es decir: desde una esencialidad. Éstas son tres:

Dimensiones de la Práctica Orientadora

• Dimensión Ontológica

Se refiere al ámbito del *ser*, y en consecuencia de la *conciencia y la identidad*. Estos conceptos tan interesantes como importantes de la antropología filosófica, nos son tan familiares y comunes en la vida cotidiana, Es posible que usted le suceda lo mismo que a un servidor, que cuando se alude a un concepto filosófico, como el que nos ocupa, se angustie porque será tortuoso comprenderlo.

La verdad es que los conceptos filosóficos representan *algo de lo que ya sabemos, pero dicho en palabras que no entendemos*. De la Ontología se han seleccionado tres conceptos claves e indisolubles: *ser, conciencia e identidad*. Por-

El orientador educativo no está exento de contar con una ideología falsa de la realidad, es mentira que se las sabe "de todas, todas"

que en el trabajo cotidiano del orientador es muy recurrente tocar alguno de ellos, los cuáles se encuentran agazapados en situaciones cotidianas, pero que resultan son cruciales en la comprensión de uno mismo, en la comprensión de la realidad y en la disyuntiva de tomar una decisión.

Por ejemplo, la categoría óptica YO, (la cual se encuentra en el ámbito de la conciencia), ha sido incorporada a una serie de corrientes psicológicas que han tratado de explicarla en términos más pragmáticos que fenomenológicos, (y a veces ni siquiera psíquicos, como sí lo hace el psicoanálisis). Por ejemplo el *conocimiento de sí mismo*, la psicología funcionalista lo subordina al utilitarismo y a la razón instrumental, ya que solo se aboca al conocimiento que el sujeto tiene de sus aptitudes, actitudes e intereses para desempeñarse en el trabajo. No tiene nada que ver con el precepto socrático, mucho menos con la unidad ontológica - fenomenológica

Por otra parte, en la psicología funcionalista la categoría *concepto de sí mismo*, ha sido aplicada de una manera reduccionista, porque se ha tomado como un simple parámetro indicativo de una baja o alta estima. A su vez, éstas dependen no tanto de la salud mental del sujeto, sino de su nivel de productividad y adaptación al sistema. Un sujeto inconforme, crítico con la realidad, no adaptado a las reglas del sistema, puede ser considerado como una persona que tiene una baja autoestima; por el contrario un sujeto que dice ser

⁴ El pragmatismo cotidiano o bancario de la educación, es un concepto convencional del autor para explicar sustantivamente la forma en que el pragmatismo o instrumentalismo dado en la escuela cosifica a la comunicación y los contenidos del currículum, en aras del adiestramiento. El concepto bancario en educación le pertenece a Paulo Freire y es utilizado en el mismo sentido que él lo hace en su obra "Pedagogía del Oprimido". (Freire, 1983: 69-96).

feliz bajo condiciones desiguales y de opresión social, puede calificarse de poseer una estima alta. (Vale la pena reflexionar más al respecto, ponderar más sobre la estima de la persona no en términos funcionales, sino clínicos.)

Se pondera que una revisión rigurosa sobre el estudio de la **depresión** es fundamental, ya que en orientación educativa, muy poco trabajamos con esta enfermedad silenciosa y creciente entre la población; nos quedamos en la epidermis del problema, que es la llamada autoestima.

La *identidad* en la psicología de la razón instrumental es un símil de adaptación a la estructura de clases y al orden impuesto. Tanto el concepto óptico de identidad (trabajado desde la razón instrumental por los orientadores), como los conceptos descritos arriba, se les considera como *productos* de la intervención, más que procesos dinámicos y sujetos a ser transformados en la vida social de la persona. O sea, los orientadores educativos, confían pragmáticamente que con un curso o taller sobre: *Conocimiento de sí mismo, Concepto de sí mismo o sobre la Identidad*, incidirán sustancialmente en un cambio de actitudes de la persona.

Las condiciones sociales, como son: estudiar, obtener un grado, casarse, lograr un patrimonio, estos objetivos legítimos no son un plan de vida, sino condicionantes y determinantes que le impone la sociedad para que el joven funcione en el sistema, y por tanto no tiene una relación directa con sus necesidades vitales y existenciales.

Se le convoca a seguir reflexionando sobre esta dimensión ontológica y fenomenológica de la práctica orientadora. En este tramo se han visto ejemplos breves de algunos de los problemas y dilemas ideológicos que existen en torno a las miradas de los conceptos y categorías ópticas y la manera de comprenderlos e intervenirlos. Destáquese finalmente que en el nodo de este análisis se encuentra actuando dinámica y complejamente el binomio conciencia - principio de realidad; unidad que gravita en el comportamiento humano y que cotidianamente es abordado en la relación ético - pedagógica establecida entre el orientado y el orientador.

Ha de apuntarse con rapidez, porque el tiempo y el espacio se acorta, que existe una estrecha relación entre los hechos ontológicos y los existenciales, ya que no es posible reflexionar respectivamente acerca del ser, la identidad y la conciencia sin relacionarlos con la existencia y particularmente con el dilema o el problema existencial. El análisis de la existencia, considera entre otros elementos ontológicos fundamentales, la trascendencia, noción que se adquiere una vez que somos conscientes de nuestra finitud, es decir del límite que tiene la vida humana con la muerte. Nuestra finitud, nos conduce a la trascendencia, en términos de preguntarnos que hacer con nuestra existencia.

Caben entonces las interrogantes: ¿qué hago? ¿a dónde voy, ¿cuál es el sentido de mi vida?, ¿cómo he de trascender? Estas interrogantes son claves en la comprensión del sentido de vida. En el campo de la orientación educativa, los psicólogos y orientadores pragmáticos ciegamente han seguido las indicaciones de los administradores y humano relacionistas de la gestión racionalista, al proponer un constructo llamado Plan o Proyecto de Vida.

Este constructo considera categorías ontológicas que han sido *plagiadas* y banalmente enmascaradas por los psicólogos pragmatistas, entre las más importantes figuran: autoconocimiento, autoconcepto, autorrealización, etc. como si el saber de estas categorías fuera un problema de enseñanza instruccional, éstas se trabajan con desparpajo en los "cursos" de orientación educativa y maníacamente se considera que los jóvenes en un tiempo de 20 o 30 horas elaborarán su plan o proyecto de vida. Nada más absurdo que eso. Cuando, en realidad, los alumnos no han hecho más que un ejercicio de programación de las acciones que le imponen las condiciones sociales, como son: estudiar, obtener un grado, casarse, lograr un patrimonio, estos objetivos legítimos no son un plan de vida, sino condicionantes y determinantes que le impone la sociedad para que el joven funcione en el sistema, y por tanto no tiene una relación directa con sus necesidades vitales y existenciales.

Por el contrario, el auténtico plan o proyecto de vida, pensado desde la antropología filosófica, es una propuesta de *formación ética* que le imprime un determinado sentido a la vida, esto no tiene nada que ver con la racionalidad automática que una burocracia educativa y política quiere imponer a la vida de un joven.

• Dimensión Axiológica

Esta dimensión de la práctica de la orientación educativa se relaciona con los valores. En ella encontramos la constante de analizar y *valorar los valores* éticos, morales, sociales, culturales... En esa relación ético-pedagógica y psicológica que establecemos con el joven o adulto, la discusión en torno al sentido que deben tener nuestros actos es fundamental en la convivencia familiar, social y sobre todo con uno mismo.

La axiología es concebida como una teoría de los valores que en su acepción amplia "intenta establecer la esencia y la naturaleza del valor y de los juicios de valor". Para los fines de la educación, se recurre a Marín Ibañez (1967) a fin de comprender su objeto y la posibilidad de incorporarla al campo de la organización educativa. Este educador propone analizar los valores a través de tres dimensiones: *la dimensión de supervivencia, la dimensión cultural y la dimensión trascendental*.

La primera integra a su vez dos tipos de valor: los *valores técnicos*, que son los que permiten al hombre transformar la naturaleza en su beneficio. Los otros valores de supervivencia son los *valores vitales*, los que representan su capaci-

dad psicosomática en la transformación de esa naturaleza. La dimensión cultural se compone de los siguientes valores: i) *los valores estéticos*, los cuáles están relacionados con la sublimación de la realidad, ii) *los valores intelectual* es referidos a la capacidad de pensar e imaginar y iii) los valores éticos o aquellos que dirigen al hombre como ser individual y social hacia el deber ser.

La dimensión trascendental, incluye a los valores que trascienden lo inmediato y posibilitan una explicación fundante, última y global de todo ser y de todo valor. Sus valores son la cosmovisión y la religión (Marín Ibañez, 1967).

• La Dimensión Ideológica.

Esta dimensión es otro de los referentes del discurso y la práctica del orientador que tiene relación con las anteriores categorías. La ideología aquí definida proviene de la concepción marxista donde es concebida en dos sentidos posible: i) Como falsa conciencia o conocimiento falso de la realidad, es “decir como ideas que expresan de forma más o menos oculta, los intereses materiales de la clase dominante. ii) Como un conocimiento de la realidad que cuenta con elementos indicativos de ser reales y concretos. Desde la concepción de Braunstein (1983) podemos equiparar esta ideología como conocimiento pre – científico.

Cabe advertir que la ideología forma parte de la compleja disciplina que representa la Epistemología, ya que la ideología forma parte de una visión y una actuación sobre la manera tanto individual y social de construir una determinada realidad.

Respecto a la dimensión ideológica, cabe advertir que ya se ha venido tratando aunque no explícitamente, ya que ésta gravita en la crítica hecha a la razón instrumental, así como al funcionalismo y al pragmatismo. Especialmente cuando se alude a ese dispositivo agazapado en el *currículo oculto* que distingue a la práctica orientadora en el contexto de un sistema capitalista salvaje, con una educación, en una sociedad y un estado globalizado.

Así, con una lente ideológica y como un ejercicio de resistencia activa, se procede inevitablemente a explicar la dimensión ontológica y fenomenológica de la práctica orientadora, pero también ese abordaje teórico incluyó una postura axiológica, ya que estas dimensiones de la práctica no están separadas, sino estrechamente entreveradas, se corresponden mutuamente.

La práctica de la orientación educativa es por antonomasia la más ideológica de la escuela o del gabinete

de consultoría privado. Porqué el orientador trasmite al estudiante una idea del mundo, de la vida, del progreso. Esta visión puede representar una falsa realidad o una realidad real y concreta (dicho en términos de Kosik, K, 1975). Es falsa, cuando el orientador carece de un conocimiento de esa realidad, que inevitablemente exige saber del contexto social, económico, cultural y político en el que se desenvuelve de manera cotidiana la persona. Entonces, sea psicólogo o pedagogo el orientador esta obligado de saber lo que sucede en su entorno. (Aquí vale la pena ratificar el reconocimiento a Bohoslavsky, como el psicólogo latinoamericano que puso el dedo en la llaga, al develar desde el marxismo y el psicoanálisis la falsa ideología en las profesiones en el mundo capitalista)

Con base en este aspecto, se toma la imagen que deviene de la epígrafe demoledora de T. Adorno, cuando critica el rol enajenante de la industria cultural, a quien la denomina promotora de la “profecía de lo inexistente”. En ese sentido, el orientador educativo que es ignorante del contexto social, que está encerrado en el psicologismo, en la psicometría, en el voluntarismo, es el *nuevo profeta de lo inexistente*. Lyotard lo calificaría deregonero del *gran relato*. Ciorán, Gadamer y Castoriadis, coincidirían que el orientador es un simpático e ingenio **fabulador** de la modernidad.

Sin pretender nutrir la lista de canonizaciones ⁵ (muy de moda en este tiempo), se considera que existen verdaderas excepciones en el

trabajo de los orientadores educativos, en el abordaje de la dimensión de lo político en la práctica orientadora. La gran mayoría de los orientadores norteamericanos e iberoamericanos, cuya obra ha sido promovida por las grandes y poderosas editoriales, no solamente han negado y silenciado la dimensión ideológica y política de la práctica orientadora, incluso también la han combatido.

Porque defienden con ahínco la supuesta asepsia o neutralidad ideológica que tiene la OE, por el contrario

⁵ Existen psicólogos y orientadores que han considerado la dimensión ideológica o política en la práctica orientadora, como Bohoslavsky R., Luis Iuardi y otros colegas de la Universidad de Buenos Aires; los compañeros de PuntoSeguido, Duarte Bock, Wanda Junqueira, de Brasil (seguramente hay más colegas), Horacio Foladori, Rep. de Chile, Beatriz Malick y Nuria Manzano de la UNED de España. En México, Jesús H. Garibay, Héctor Magaña, Gerardo Meneses, Gerardo Nieto, Raúl Anzaldúa, Beatriz Grajales.

han promovido y favorecido la práctica de una orientación reproductora, amnésica, pragmática; una orientación educativa más inclinada a servir a la gestión y a la burocracia escolar, una práctica que no atiende las necesidades reales de los alumnos.

Se rubrico este supuesto (retomado las principales tesis de Iuardi (1973)), afirmando categóricamente que el orientador educativo es el principal agente de transmisión ideológica que tiene el estado en la escuela. Él está en la disyuntiva de proporcionar una falsa ideología y convertirse en un profeta de lo inexistente, o de ofrecer una ideología de la realidad crítica y concreta del presente y el futuro, para que el alumno elija lo que más conviene a sus intereses.

Tipos sociales de prácticas

La praxis orientadora históricamente es una práctica pedagógica, tiene suficientes elementos para demostrarlo y no solamente se ha desarrollado en la educación formal, sino fuera de ella. Expliquemos esta afirmación:

La praxis de la *orientación educativa incidental*⁶ es aquella ofrecida fuera de la escuela y está dada por emergentes socioculturales. Estos emergentes son determinados sujetos que poseen habilidades, actitudes y el consenso necesario para guiar, facilitar, explicar u orientar a los familiares e integrantes de su grupo o comunidad el proyecto de vida. Los emergentes orgánicos⁷ también son portadores de una orientación incidental y pueden ser caracterizados de esa forma la iglesia, los clubes o asociaciones, los medios masivos de comunicación, etc.

La praxis de la *orientación educativa formal*, representa un producto de la división social del trabajo pedagógico cuando la escuela asigna a un educador la atención especializada de explicar y facilitar a los educandos alternativas que redunden en el aprovechamiento académico o idear e implementar las formas de consenso-coacción e imposición ideológica educativa y social así como dirigir la matrícula hacia las áreas productivas requeridas por el modelo económico.

Estas funciones de la praxis de la orientación educativa pueden resumirse así:

La práctica de la orientación educativa, surge de una relación ética y pedagógica entre pares, interesados en búsqueda de sentidos en el modo de vida individual y social, con la finalidad de trascender como sujetos útiles y socialmente productivos. La práctica de la orientación educativa se integra de tres dimensiones filosóficas: La ontología, la axiología y la ideología. La primera involucra los hechos y fenómenos que proceden del ser como son la conciencia, identidad y existencia, tratados de manera muy recurrente en la relación orientador – orientado. La segunda dimensión considera los valores de uso y los valores de cambio que son sopesados o calibrados entre el orientador y el orientado, con la finalidad de que éste tomé o asuma decisiones trascen-

dentes de impacto en su vida individual o social. La tercera dimensión de la práctica es la ideológica, espacio epistémico en donde se reflexiona sobre la manera en que el sujeto construye su realidad individual y social; saber si ésta es comprendida como falsa o real - concreta. Las dimensiones de la práctica orientadora se encuentran en la orientación educativa incidental (es decir la que se gesta fuera de la escuela y en alteridad al proceso de socialización del sujeto) y en la orientación educativa formal o curricular, la que se ejerce profesionalmente en la escuela, y en donde el orientador juega el rol de agente ideológico y portavoz del sistema económico y social.

3) Apuntes, tesis y antítesis acerca de la Posmodernidad en la práctica orientadora

No obstante que la posmodernidad es un concepto con distintas interpretaciones, es posible coincidir en que es una nueva etapa (le llaman nueva era) con las siguientes características que la definen:

- a) como una etapa alterna a la modernidad en donde se gesta una crítica radical al pensamiento humanístico, científico y social de la misma modernidad,
- b) como una etapa signficada por una revolución tecnológica, especialmente en el ámbito de las telecomunicaciones y
- c) como una etapa en donde la geopolítica económica incide en el surgimiento e un nuevo colonialismo.

Este contexto incide en un escenario global en donde la sociedad, la cultura y la educación tienden a la

⁶ La orientación educativa incidental ya ha sido desarrollada por el autor en el “Marco Teórico de la ...”. Op. Cit, (cap. Marco Conceptual). La Mtra. Azucena Rodríguez propone el concepto de “acontecer”, como un proceso no intencionado en las formas de aprendizaje del alumno, y en ese sentido, su concepto tiene similitudes con el de “incidentalidad”. El Dr. Gabriel Cámara, por otra parte utiliza lo “incidental” como algo imprevisible en el aprendizaje de los alumnos; para él no hay técnicas de estudio, sino que cada quien aprende muy particularmente. Para mayor información, consultar de Azucena Rodríguez: “La Didáctica en la Orientación Educativa”, conferencia impartida en la ENEP-Aragón, 8 de octubre de 1987 y a Jaime Castrejón Díez en: “Las Bases Sociales de la Orientación” en Memorias del Tercer Congreso Iberoamericano de orientación, Morelia, Mich., México, 1984.

⁷ El concepto de emergentes orgánicos, es de uso propio del autor, proviene de una interpretación de las funciones realizadas por la “estructura ideológica” incrustada en la sociedad civil. La estructura ideológica se vale de distintos medios para difundir su material ideológico. Al respecto Gramsci dice: “estos son medios de difusión ideológica que tienen una rapidez, un campo de acción y un impacto emocional mucho más vasto que la comunicación escrita, pero superficialmente y no en profundidad” (Gramsci, 1964:180).



Movimientos contraculturales: cholombiano y punk

transformación de sus principios, objetivos, organización y funciones, con el propósito de insertarse en las aldeas globales y competir para desarrollarse o subsistir, según sea el caso.

La práctica de la orientación educativa, enfrenta una crisis provocada por este contexto posmoderno y globalizador, ya que sigue inmersa en una práctica profesional identificada con la modernidad, misma que está siendo rebasada por la falta de una capacidad crítica de los orientadores, para transformar su práctica, en una alternativa confiable y oportuna dirigida a favor de las necesidades de desarrollo individual y social de las y los jóvenes, y distinta al carácter reproductor que quieren imponerle los estados educadores neocoloniales. Son cinco espacios sociales y del contexto, entre otros posibles, para ser comprendidos y reflexionados por los orientadores, con la finalidad de advertir las contradicciones entre el discurso moderno y la realidad concreta.

• Posmodernidad y Sociedad del Conocimiento

Tesis: se afirma que la existencia de la “Sociedad del Conocimiento” (SC) es signo irrefutable del paso de la modernidad a la posmodernidad y que contribuye a la democratización y a la igualdad social. Además, la SC representa a una gran comunidad epistémica globalizada y vinculada por una cultura global y con un enorme potencial de consumo tecnológico, para aprovechar el conocimiento en su beneficio.

Antítesis 1: La SC es una sociedad virtual no territorial, por tanto para ingresar a ella hay que pagar la membresía y sobre todo mantenerse como consumidor de esta tecnología de manera permanente. El ingreso a este tipo de sociedad no equivale automáticamente a que el consumidor se civilice mejor o más rápido, o que mejore en la adquisición de sus valores éticos y morales (como ha sido uno de los caros anhelos de la modernidad); tampoco hay una garantía que se convierta en una persona sapiente o crítica. No, no existe ninguna patente, porque finalmente la tecnología de la información resultan ser parte de los medios para la educación y la ciudadanía, más no representa sus fines.

Posmodernidad, la cultura y los valores

Tesis: No existen líneas divisorias precisas para fijar el fin de una época y el principio de otra. En la actualidad mantenemos y al mismo tiempo actualizamos costumbres y creencias de siglos pasados (por lo menos las del siglo XIX y XX) y estamos incorporando otras del tercer milenio; somos actores y depositarios de dos siglos de vivir en la modernidad y en la posmodernidad. Nuestros valores sociales fundamentales siguen siendo la democracia, la libertad, la igualdad social y aspiramos a un progreso indefinido, que puede comprenderse llanamente como un deseo de vivir mejor y con dignidad.

Antítesis 2. Sin embargo, estos valores comenzaron a ser desplazados por la gradual hegemonía del consumo, y por la industria cultural, donde tienen un papel destacado los medios, y particularmente la televisión (vgr. Sartori, G.1998). Bajo el contexto de una nueva era, convivimos al mismo tiempo con la modernidad y la posmodernidad, ésta compuesta por un nihilismo pasivo o por uno activo; además, hemos construido valores consumistas, y promovemos la violencia hasta su máxima expresión, a niveles sádicos, masoquistas e inhumanos. Habitamos una sociedad mediática, compulsiva y depredadora de valores que en un tiempo fueron estelares en la modernidad. Además, la violencia es un hecho constante: del cine Gore hasta las transmisiones en vivo (por tv o Internet) con una amplia cobertura, de los secuestros y ajusticiamientos llevados a cabo por terroristas y militares. Por eso podemos afirmar que en esta nueva era, la violencia es el espacio de un disfrute ambivalente en la vida cotidiana de la familia y los grupos sociales.

Posmodernidad y contracultura juvenil

Tesis: Castoriadis, C. (1988) considera que los valores no se terminan, que más bien se transforman o son sustituidos. Desde Nietzsche el nihilismo activo o cabal, ha tenido una creciente e importante presencia en la cultura de muchos grupos sociales, particularmente entre los jóvenes marginados, pero al afirmar esto no se piense que solamente se encuentran los casos de los pobres y los pobres extremos, también las clases medias juveniles se ubican en esa marginalidad. Una de las expresiones nihilistas más fuertes en la actualidad entre ellos, son los movimientos contraculturales, (Dark, Punk, Cholos, etc.) donde el culto por el underground depresivo o estridente llega a alcanzar notoriedad cultural.

Antítesis 3. Los jóvenes están en búsqueda de otros sentidos, los valores de uso de la modernidad y la moral occidental ya no resultan ser atractivos para la edificación de un auténtico proyecto de vida. La educación del siglo XXI se encuentra preocupada por el agotamiento de los valores modernos y los valores supremos, (no importa si son del estado o de la religión). La escuela en forma desesperada y por una

vía impositiva e instruccional trata de incidir en la formación de la conciencia de los jóvenes con el propósito de reinstalar esos valores, que de manera contradictoria la misma sociedad política y la jerarquía religiosa traicionan y reproducen entre la sociedad civil. Este hecho genera la corrupción y la impunidad.

Posmodernidad: Educación y la nueva organización del trabajo

Tesis: La formación de mercados continentales, la apertura de las fronteras económicas y culturales han generado una transformación vertiginosa de las sociedades de tal suerte, que repercuten en la misión, los objetivos y las funciones de la educación y la escuela contemporánea. Los conocimientos, saberes y valores modernos de la educación se encuentran en debate con los principios, metas y necesidades de los estados y gobiernos que se han incorporado al proceso de globalización y competencia mundial.

Antítesis 4. Sin embargo, esta situación ha propiciado el desempleo masivo de trabajadores de la manufactura, por efecto del desarrollo de la informática y la robótica. Este hecho también ha reducido considerablemente las oportunidades de estudios superiores para los jóvenes, porque la educación superior tiende a privatizarse, porque es presionada y condicionada para formar el recurso humano requerido por la globalización y la modernización económica. Aunque prevalecen los objetivos y los valores modernos, como el de la libertad para ser y elegir, éstos son muy difíciles de realizarse en un sistema económico y social en donde las opciones para desarrollarse cada vez son menos, porque están impuestas por el gran capital y los compromisos comerciales.

Posmodernidad en la orientación vocacional

Tesis: Todavía hace unos 20 años predominaba la formación del orientador bajo un modelo basado en los principios modernos de la elección y el desarrollo liberal humano. En este prototipo figuraba la medición de los rasgos humanos requeridos para el desempeño de un trabajo calificado, los estudios de personalidad como vías para entender los intereses y las inclinaciones naturales para desempeñarse con satisfacción y eficacia en el trabajo. El modelo ponía en el centro del problema, este objetivo de la modernidad: facilitar la elección libre del sujeto, en términos de su forma de vida, individual, profesional y social. A este propósito, se agregaban un conjunto de valores que pretendían fortalecer el nacionalismo, la integración familiar, el cuidado de la salud y el compromiso social que debía distinguir el ejercicio profesional

Antítesis 5: La práctica de la orientación educativa, se encuentra en crisis, porque su transformación observa también la disyuntiva de elegir entre el camino secular de la modernidad, con todos sus valores, libertad de elección, derecho a la educación, fraternidad, solidaridad... o el mode-

lo hegemónico posmoderno dirigido hacia la formación de un sujeto individualista, ideado más para el mejoramiento y la consolidación de la globalización económica, que para el desarrollo humano y comunitario. Además, por lo menos existen grandes problemáticas que enfrentan los servicios de orientación educativa, unos están relacionados con la calidad de vida y otros con el llamado “proyecto de vida” de los adolescentes. En la primera figuran, entre otros componentes psicológicos y sociales los que intervienen en los problemas de salud de los jóvenes, y que los ponen en riesgo de sucumbir a las adicciones (psicofarmacodependencia, alcoholismo, etc.) y las infecciones virales (SIDA). En la segunda, dentro del “proyecto de vida” está un conjunto de situaciones sociales y culturales que participan en la formación de los intereses de los jóvenes, como son los valores y expectativas que tienen respecto a su futuro, en donde se dan cuenta que no existen las suficientes y justas condiciones para desarrollarse como individuos socialmente útiles. Por el contrario, los efectos del proceso de globalización los condenan al desempleo o subempleo.

.....
La educación superior tiende a privatizarse, porque es presionada y condicionada para formar el recurso humano requerido por la globalización y la modernización económica.
.....

En resumen: el contexto social económico y cultural es determinante en el sistema educativo; el que, como medio hegemónico del estado, tiene como propósito formar recurso humano para el sistema imperante. Se allí que ese contexto sea importante conocerlo, particularmente en la llamada época posmoderna, en donde existen espacios de contradicción entre el discurso y la realidad que impactan al sistema educativo, y consecuentemente a la práctica orientadora, que es necesario identificar (por lo menos algunos de los más influyentes), para cambiar el sentido de la práctica orientadora, a partir de la crítica y un conocimiento real de las necesidades de orientación de los alumnos. Con estos elementos es posible ejercer una práctica de resistencia frente a la hegemonía global.

Epílogo: Posmodernidad y Resistencia, según Castoriadis

Lo que está a punto de morir hoy, lo que en todo caso está profundamente en duda, es la cultura occidental: cultura capitalista, cultura de la sociedad capitalista, pero que va más lejos que ese régimen histórico – social, porque comprende todo lo que éste ha querido y podido recuperar de lo que lo ha precedido y, sobre todo, particularmente en el segmento “griego – occidental” de la historia universal. Aquella muere como un conjunto de normas, valores, como forma de socialización y de vida cultural, como tipo histórico – social de los individuos, como significado de la

relación de la colectividad consigo misma, con aquellos que la componen, con el tiempo y con sus propias obras.

Lo que está naciendo, difícil, fragmentaria y contradictoriamente, desde hace más de dos siglos, es el proyecto de una nueva sociedad, el proyecto de autonomía social e individual. Proyecto que es creación política en su sentido más profundo, y del cual las tentativas de realización, desviadas o abortadas, han informado ya a la historia moderna. (...) Revoluciones democráticas, luchas obreras, movimientos feministas, de juventud, de minorías culturales, étnicas, regionales dan prueba todas del surgimiento y la vida continuada de ese proyecto de autonomía".⁸

Conclusión a manera de posible epítafio

Bajo estas condiciones la práctica de la orientación, no puede ser la misma: amnésica, (porque no se reconoce en la historia, ni en su historia. Dixit: Tenti, E. 1983), apolítica y reproductora. No puede seguir ejerciendo como lo hacía durante los años de estabilidad y crecimiento económico del país (época similar a la de Latinoamérica); cuando la violencia y la corrupción no ocupaban toda la atención de los mexicanos. La práctica orientadora de esta etapa llamada posmoderna, requiere un conocimiento puntual e histórico del adolescente del siglo XXI, porque los paradigmas y perfiles psicológicos, sociales y culturales de los jóvenes de la modernidad de los años de la posguerra y de la sociedad industrial de la década de los sesentas ya se encuentran rebasados. Urge comprenderlos y comprenderlos mejor. ✎

Fuentes de consulta:

Battcock Grgory (1979) "La idea como arte. Escritos críticos sobre arte conceptual", Colección Punto y Línea, España: Gustavo Gilli.

Castoriadis, C (1987) "Transformación social y creación cultural", en Revista Vuelta, No. 127, México.

Castoriadis, Cornelius (1987). "Transformación social y creación cultural", Revista Vuelta, No. 127, Junio de 1987, México.

Freire Paulo (1983). Pedagogía del Oprimido. México: Siglo XXI, México.

Gramsci (1964). Passato e Presente, Elanaudi: Torino.

Habermas J. (1993), Teoría y praxis, México: Red Editorial Mexicana.

Hessen, J. (2008) en "Teoría del Conocimiento", México: Mexicanos Unidos, México.

Lyotard, J.F. (1987), "Reglas y Paradojas", en Revisa Universidad de México, UNAM, vol. XLII, No. 437, Junio de 1987. México.

Marín Ibañez, R. (1967). Teoría de los Valores, Madrid: Rialp.

Marx, C. (1967). "La Ideología Alemana". Obras completas, Moscú: Progreso.

Muñoz Riveroll, B.A. et al. (1987). "Marco Teórico de la Práctica de la Orientación Educativa en el Colegio de Bachilleres" (mecanograma), Colegio de Bachilleres, México.

Muñoz Riveroll, B.A., et al. (1995) "Estado del Conocimiento de la Orientación Educativa en México, 1981 – 1992", en La investigación educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, COMIE AC.

Rodríguez A. (1987) "La Didáctica en la Orientación Educativa", conferencia impartida en la ENEP-Aragón, 8 de octubre de 1987 y a Jaime Castrejón Díez (1984) "Las Bases Sociales de la Orientación" en Memorias del Tercer Congreso Iberoamericano de orientación, Morelia, Mich., México,

Vattimo, G (1985), "Apología del nihilismo". En El fin de la modernidad, España: Gedisa.

Wolin, R. (1987) "Modernismo versus posmodernismo", en Revista de la Universidad de México, Vol. XLII, No. 437, México.

⁸ Castoriadis, Cornelius, "Transformación social y creación cultural", Revista Vuelta, No. 127, Junio de de 1987, Méx. (p 13).

Educación de jóvenes y adultos: Propuestas para la acción

*Mtra. Carmen Díaz González



Reseña

La educación de personas jóvenes y adultas (EPJA), se conceptualiza hoy día, como una propuesta para la vida y el trabajo. Esto, ha originado que los paradigmas enciclopédicos pierdan vigencia, considerando que es un campo educativo complejo que se renueva constantemente. En este contexto, conceptos como leer, escribir, cultura escrita, aprendizaje a lo largo de la vida, competencias, formación y educación intercultural, están presentes en la actual educación de personas jóvenes y adultas. Y estos son, entre otros, los conceptos que se desarrollan a lo largo de cada uno de los artículos que componen la publicación que hoy se reseña Educación de Jóvenes y Adultos: Propuestas para la acción, libro publicado por el Instituto Estatal de Educación para Adultos, cuyos editores son Rogelio Rodríguez Ruiz y Carmen Díaz González.

La idea central que permea a lo largo de esta compilación es la necesidad de conocer y retomar las experiencias educativas generadas por muchos años durante la práctica educativa en el campo de la EPJA, para enriquecerla con nuevos conocimientos y metodologías. Si bien es un material que como lo expresan sus editores, está pensado para la formación de su personal técnico, también resulta sumamente ilustrativo para todas y todos aquellos que desean conocer o profundizar sobre este apasionante tema.

Un recorrido por el material, nos muestra que está organizado en tres capítulos, que se describen más adelante. En cada capítulo se presentan una serie de artículos que tocan de manera seria y profunda temas relevantes para el lector-educador y que proporcionan pautas para pasar de la reflexión a la acción. La trayectoria de cada uno de los articulistas, es amplia y sólida, lo que se refleja claramente en sus escritos.

Así, en el Capítulo 1. El educador de jóvenes y adultos, a lo largo de cuatro artículos se presenta una reseña de los principales momentos de la historia de la educación de adultos en nuestro país, lo que permite entender mejor su contexto actual, también se toca el tema de la identidad del educador de jóvenes y adultos, su construcción, su práctica y su reconocimiento en el mundo de hoy, enfatizando las dificultades que esto implica. Se abordan dos temas claves: sus competencias y su formación. La lectura de este primer capítulo lleva a la reflexión de que el aprendizaje a lo largo de la vida implica asumir nuevas perspectivas teóricas y metodológicas en la formación de formadores y educadores, en el marco de la diversidad y la interacción.

*Catedrática del Instituto de Ciencias de la Educación, Compiladora de diversas publicaciones sobre educación.

En el Capítulo 2. Propuestas didácticas, se presentan dos de ellas, relacionadas con las competencias básicas: leer y escribir y el uso de las matemáticas. En los dos artículos se encuentra presente la premisa de que todo proceso de aprendizaje, debe partir de las necesidades de las personas jóvenes y adultas, sobre la base de sus conocimientos previos, su contexto inmediato y su uso en la vida cotidiana. Es necesario enfatizar en que para las autoras, leer, escribir y usar la matemática escrita, son dos competencias complejas, que deben ir más allá de lo instrumental; para ello plantean ideas, experiencias y estrategias que pueden ser muy útiles para asesoras y asesores de alfabetización. En todo momento, se hace referencia al contexto y uso en la vida de lo aprendido en el círculo de estudio; cuestión que en la EPJA es fundamental.

En el Capítulo 3. Educación de jóvenes y adultos en contextos de diversidad cultural, se encuentran tres argumentos básicos: a) Que el bilingüismo y el multilingüismo constituyen hoy, una realidad insoslayable en el mundo, a considerar en las políticas de alfabetización actuales; b) Que la interculturalidad es una aspiración a la que se puede arribar a través de la educación, entendiendo el valor de la diversidad y c) Estas dos ideas anteriores se concretan en un Modelo Educativo para población indígena en el que la alfabetización va más allá de la alfabetización inicial, entendida desde sus usos comunicativos con el español como una segunda lengua. Este es actualmente, el Modelo que se opera en nuestro estado de Oaxaca.

Educación de Jóvenes y Adultos: propuestas para la acción representa pues, una invitación al aprendizaje a lo largo de la vida, una mirada que busca la reflexión, pero sobre todo, es un llamado a la acción. ✎

Referencia

Rodríguez Ruíz, R., Díaz González, C. (Comp.) (2013). Educación de Jóvenes y Adultos. Propuestas para la acción, Oaxaca: IEEA.

Una calle que lleve mi nombre Fragmentos de la vida de una universitaria

* Dr. Luis Porter

“Una de las necesidades del ser humano es la de poseer, aunque sea temporalmente, un techo bajo el cual vivir, un sitio que sirva de protección, que sienta suyo, y al que sienta que pertenece. En el competido y tumultuoso mundo en que vivimos no es sencillo encontrar lugares así, que sintamos nuestros. Quizás ésta sea una de las razones por las que al caminar por la universidad, busquemos en sus pasillos y salones aliados en esta búsqueda de protección. Cuando camino por el vestíbulo principal, y llego al amplio atrio frente a la biblioteca, siempre me detengo ante la torre del reloj, porque hay algo en su verticalidad que me resulta familiar, algo que se parece a mi y a mis compañeros, algo que nos hace sentir bienvenidos. Por eso, cuando salgo de la universidad rumbo a la casa donde vivo con mis padres, al traspasar la puerta principal, que me parece majestuosa, algo en mí siente orgullo, un orgullo que me da poder por el solo hecho de ser universitaria.”

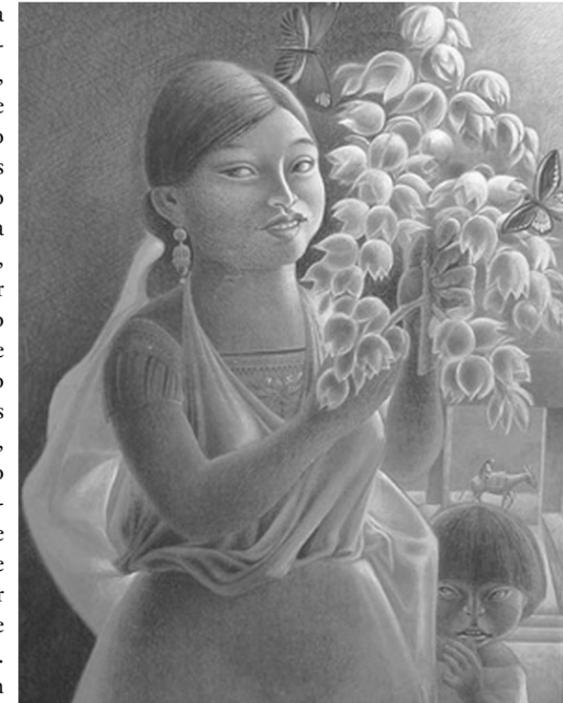
Lo anterior fue dicho por una estudiante universitaria de la maestría en educación. El presente artículo reúne una serie de momentos de sus relatos contados a lo largo de la elaboración de su tesis, de la que fui tutor. Como se trata de testimonios cuyo principal valor reside en su espontaneidad y franqueza, pensé que no estaría de más compartirlos con los lectores interesados en estas cuestiones. La autora los leyó, como quien lee algo ajeno. Yo la observaba y tuve la impresión que no se reconoció en ellos. Eso ocurre porque en nuestro ambiente académico de descalificación y poco respeto, muchos estudiantes (y lamentablemente también muchos colegas), van dejando de creer en lo que valen.

Luis Porter

La calle donde vivo tiene nombre de mujer y eso me ha llevado a pensar, (no sin reconocer el atrevimiento) en lo bonito que se ha de sentir que una calle de la ciudad sea bautizada con tu nombre. Aquí he vivido desde niña, cuando mis padres dejaron el sitio en el que estaba la casa grande, donde yo nací. Ahora soy una adulta que habita en este barrio de interés social que se construyó a fuerzas sobre lo que fueron las fértiles tierras de una hacienda. Es un barrio muy macho, tiene mucho de viril pero también de femenino, gracias al nombre de sus calles que se repiten, necios, en cada esquina. Esta aparente contradicción es típica de nuestra época, en la que las dificultades económicas crecientes han llevado a

que lo viril ya no sea un atributo exclusivamente masculino, sino una energía que estamos aprendiendo a compartir ambos sexos. Por eso yo no me considero una mujer tradicional, no soy una mujer que repita el modelo de mi madre. Desde hace tiempo formo parte de las otras, las que salen a trabajar, a estudiar, las que no tienen miedo de enojarse y decir lo que sienten e inclusive de soñar, soñar, por ejemplo, en una calle que lleve mi nombre. Y así soy yo, alguien que conversa con las casas y con las calles por donde camina. Muy callada, es cierto, y hasta tímida en exceso, pero por dentro, ah... eso sí, por dentro soy bien platicadora.

Cuando bajo la guardia, es decir, cuando dejo de imaginarme cosas, reconozco con pena que me gustaría ser



*Flor de izote

* Académico fundador de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco; es Doctor en Educación por la Universidad de Harvard; especialista en planeación por el Instituto Tecnológico de Massachusetts; arquitecto con maestría en Urbanismo por la UNAM. Actualmente coordina la red internacional de investigadores “Cero-Veinte” donde se estudia la relación entre los primeros seis años de vida y la condición de estudiante universitario. En este proyecto participan universidades públicas de México (UAM, Colima, Sonora y Chiapas) junto con investigadores de UNICAM, (Universidad de Campinas, Brasil) UBA y UNITREF, Universidad de Buenos Aires, Argentina, respectivamente. Es investigador Nacional Nivel 2 del Sistema Nacional de Investigadores, CONACYT y miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

una mejor alumna de lo que soy. Hacer honor a esos maestros que escucho con admiración, porque son los que le dan pleno sentido a ser universitario. Por eso cuando no llegan a la clase, y nos dejan allí esperando, me entra un sentimiento de desconsuelo, como de abandono, y algo parecido también me pasa cuando me doy cuenta que no leyeron cabalmente la tarea que tanto trabajo me costó escribir. Trato de no mostrar mi decepción, y mucho menos la inseguridad que me provoca: ¿habré escrito puras tonterías? me pregunto. En esos instantes de desilusión la universidad deja de ser mía, pierdo fuerzas y cuando llego a la casa me sobreviene esa necesidad de refugiarme contra todo lo que me espanta. Cierro la puerta con el sentimiento de que nada malo podría cruzar por ese umbral, me amodorro en el sillón, y dejo que pasen por mi cerebro esas historias que me sirven para escapar de la vida. Pero la vida siempre regresa y me hace entrar en razón y entonces me levanto, vuelvo a revisar el trabajo que no me calificaron como esperaba, y me hago el firme propósito de volverlo a escribir mejor.

Lluvia de oro

La adversidad no me afectó nunca. Siempre pensé que heredaré de alguien, de algún antepasado, la fuerza interna que me sostiene. Yo soy de esas mujeres que pueden caminar descalzas por donde sea. Muchas veces camino así, descalza, hasta donde se acaba mi calle, cruzo el camino de tierra, me paso por la cerca de alambre que intenta vanamente de encerrar ese inmenso pedazo de tierra, con sus flores y su riachuelo, que ha perdido su calidad de paisaje para convertirse en tierra presa por los especuladores, y regreso mentalmente a la tierra de mis antepasados, y aunque no sé cantar, ni tengo buena voz, me lanzo a recordar las canciones que cantaba mi abuelo. Traigo puesto mi sombrero de paja, los mismos pantalones que usaba en la prepa, una blusa cualquiera, y ahí me voy entre las piedras de ese río manchado con bolsas de plástico, sabiendo que no importa que me ponga, nada me quita mi ser femenino. Y así me planto firme y hasta con desparpajo en el ser mujer.

La universidad fue un mundo nuevo para mí. Desde un principio me acostumbré a llamarla: "el estudio". - ¡Me voy al estudio!...- le decía a mi mamá, que me miraba sin entender a ciencia cierta de qué estaba hablando. Ella siempre vio a la universidad desde afuera y quien sabe que piense de todo ello, de ese sitio que alguna vez fue una hacienda y hoy no tiene ni color ni mucho menos agua. Quizás la vea como yo la veo, como algo un poco incomprensible que está allí y sin embargo me protege, como ese sitio en donde alguna vez lloré de emoción al saber que había quedado inscrita.

Siempre me ha gustado escuchar como hablan mis maestros. Aunque no los entienda, sus palabras me dan tranquilidad. Estar sentada en el salón me reconforta con el mundo. En ese universo de palabras aprendí a sentirme como en mi casa, aunque mi casa fuera tan diferente y se escuchara

hablar tan poco. En mi casa el lema era y sigue siendo: "calladita eres más bonita", pero yo siempre me he dicho, y se lo he repetido a mis amigas: habla, cuenta, canta, haz muecas, exprésate, di lo que debes decir, jamás te calles. Me gusta la palabra, y por eso en la universidad todo me parece natural. Entrar por ese portón

antiguo, entre las hileras de árboles vestigios del pasado, ver esos muros incomprensiblemente grises, es como alzar un telón que deja al descubierto una escenografía de cartón habitada por seres irreales, si los comparamos con mi mundo hecho de gente común, pero más verdadera. Desde que entré a la universidad me ganó la sorpresa. Escuchaba atenta a mis maestros y después, cuando trataba de recordar lo que había oído, tejía yo solita un rebozo de tonterías donde no había forma de hallar un hilo conductor. Muchas veces llegaba a la conclusión de que no había comprendido "ni jota", como dice una amiga. Ni jota. Todo se me confundía. Eran demasiados conceptos, ideas, teorías y relatos.

Mientras escuchaba muy seria a mis maestros, se me ocurrían preguntas disparatadas que hubiera sido incapaz de formular en voz alta. De hecho jamás hablo en el salón, ni menos levanto la mano. No sé cómo he podido pasar tantos semestres sin decir nada. Pero mi silencio, aunque me sigue dando pena y siempre me prometo superarlo, no me fastidia tanto, al contrario, junto con mi silencio, también crece mi interés y mi amistad conmigo misma. Mi silencio me llena de palabras, por eso será que desbordan de mi cerebro, como si allí dentro también existiera un riachuelo inagotable. A veces, construyo argumentos sobre lo que creí entender de mis maestros, ideas de mi propia invención, que posiblemente no tengan ninguna relación con lo que los maestros me trataron de explicar, pero que me gusta contarme. Otras provienen de mis lecturas. Tuve mucha suerte que una profesora que nos ponía un sólo libro de bibliografía, me hubiera enseñado que todo libro de texto puede resumirse en una o dos cuartillas. Nos decía: "lo que el autor quiere decirles está encerrado en unas cuantas frases, búsqnenlas, encuéntrénlas, apréndanlas". Y desde entonces aprendí a leer rápido, a encontrar esos dos o tres ideas claves que cada libro de texto encierra. Por eso me sonrío de esos profesores que nos dan listas largas de



*Lluvia de oro

bibliografía sabiendo que nadie será capaz de leerlas, y aun así insistiendo en su errónea certeza de que el buen maestro es el que impone más lecturas. Qué tontería. Yo jamás he leído un libro entero, pero reconozco que ese baño de palabras termina empujando algunos veintes que caen por dentro como pequeñas luces, en esa cascada indescifrable de sombras. Quizás eso sea educarse, al menos es la manera en que justifico que alguna vez me vayan a dar un título.

De los personajes maestros y maestras que se han asomado a este escenario que para mí es el estudio, yo elegía a algunos y borraba a otros. Hacía elecciones. Siempre había algún profesor o profesora que conquistaba mis simpatías. No tanto por lo que supiera o enseñara, sino por razones aparentemente absurdas o arbitrarias, como su timbre de voz, sus ritmos, los intervalos que me dejaba para imaginar mis propias historias, y hasta su forma de vestir. Algunos me parecían príncipes o princesas, otros eran feos, nada atractivos y hasta grotescos en sus exagerados ademanes teatrales. Me parecían personajes de cuentos. Con ellos descubrí el maravilloso poder de la ilusión que me permitía transformar a algunos en una especie de objetos admirados, en personas veneradas. De hecho, eran esas pocas voces las que hablaban conmigo mientras caminaba hacia mi casa. Eran ellos los que nunca me dejaron hablando sola.

La Pitaya

El estudio obra esos milagros. El estudio es algo que ocurre y transita desde adentro, aunque por fuera tome la árida forma de un listado, con fechas, días de entrega, engargolados y copias xerox. Pero nada de eso es el estudio, y menos aún la forma en que lo ven los administrativos, como un transporte de firmas de una ventanilla a otra. El estudio es la forma en la que uno responde al imperioso deseo de aprender, de entender el mundo, de tener criterio, de conocer y darnos cuenta de todo aquello que los integrantes de mi familia, gente que jamás pisó una universidad, ignoran. En este agotador tránsito entre trámites y clases, el conocimiento aparecía en esas raras ocasiones en las que un profesor, un libro, un compañero, decía algo revelador, algo que cambiaba en un segundo tan luminoso como abismal, mi manera de ver, de ser, de sentir, de pensar, y eso me llenaba de emoción, una emoción que no cabía en mi pecho, una emoción que me dejaba a punto de estallar.

Siempre supe, porque era evidente y me daba cuenta a mi pesar, que no era una buena alumna, de esas inteligentes que tienen respuestas y palabras para todo. Pero

también me daba cuenta que ninguno de nosotros lo era. Me daba cuenta con tristeza que no admiraba ni envidiaba a ninguno de mis compañeros. No somos estudiantes poseedores de esos recursos. Aunque algunos se esforzaban, siempre eran los mismos, levantando la mano para dejar salir por su bocota un venero de vacíos. Otros, peor aún, simplemente cumplían al pie de la letra todo lo que se les pedía. No faltaban, se sentaban al frente, entregaban a tiempo, eran, en suma, obedientes. Y es verdad que para muchos maestros la obediencia es la mayor muestra de sabiduría. Sin embargo, no creo que en eso consista ser un buen alumno. Creo que es justamente todo lo contrario. Nadie puede ser un buen alumno a partir del sometimiento y luego de la dócil imitación.

Por suerte la energía de los profesores era limitada. Muy pronto se deshacían de nosotros, enviándonos a la biblioteca, al trabajo de campo, o encargándonos tareas que resolvíamos en equipos donde cada cual cumplía, a su manera,

la función de quedar bien con el maestro. Entre todo ese barullo de tareas y de rituales, en ocasiones podía oírse alguna música, una buena explicación, la interpretación de un dato, una revelación, un hecho bien contado, eso sonaba en este ambiente como si de pronto alguien se hubiera puesto a tocar el violín. La buena clase se abría paso como la fuerza refrescante de una melodía. Eran momentos auténticamente universitarios. Entonces, en esas raras ocasiones, no me atrevía ni a levantar los ojos, no sabía si lo que sentía estaba bien o mal y me ruborizaba. Era como si mi semblante entero latiera junto con mi corazón, un corazón súbitamente agitado. Podía sentir como se me bañaba el rostro de sudor,

aunque el clima estuviera seco y frío. En esas mañanas, en esas raras mañanas, así como estaba, después de una clase así, me iba hacia mi casa, cruzaba la avenida, y me enfrentaba a la monótona fachada de las casitas de interés social, como si trajera adentro una llama encendida. Y caminando por esas calles, iba paulatinamente dejando de sentir ese ahogo en la garganta, volvía a tragar saliva, se apagaban mis ganas de llorar, y sentía como mis manos y mis pies, junto a toda yo, se iban entibiando.

En ese mundo universitario en el que he pasado tantos semestres, me fui acostumbrando a reflexionar, a hablar conmigo misma, y más tarde, mucho después, a escribir. No me quedaba de otra. Era inevitable y la parte menos



*La Pitaya

penosa del cumplimiento de las demandas de los maestros. Escribir. Pero nadie nunca me había enseñado a hacerlo. Todos daban por hecho que podían pedirnos escritos porque suponían que alguien, quien sabe quien, nos había enseñado alguna vez a hacerlo. Pero eso no era cierto, ni en mi caso, ni en el de mis compañeros. Entonces, en algún momento, decidí escribir lo que valía la pena preservar. Testimonios, y no instantáneas como las que ahora en la era digital, en la que todos somos fotógrafos o todos escritores, son tan comunes. Pensé en escribir tan sólo luz o música, reproducir ese violín, de ser posible. Y en ese sentido es que quiero contar un encuentro reciente con uno de mis compañeros de la generación. Uno que me ganaba en el silencio y en la timidez. Pequeño, delgado, no parecía un joven, era difícil calcularle la edad. Cursaba en silencio, como la mayoría, el programa y sus materias, pero a los ojos del grupo, él no era un modelo a seguir. En su rostro brillaban pequeños sus ojos cafés, y rara vez se quitaba una gorra que lo enfundaba, como apartándolo de los demás. Era usual que le hicieran bromas. Cuando participaba en grupo, era servicial, con sus ojos bondadosos y su tímida sonrisa. Se ocupaba de las tareas menos atractivas: ir por las copias, traer café, ir por el proyector, conectar los cables... Ante su presencia, el resto de los compañeros asumía, casi automáticamente, un aire burlón. Una especie de desprecio, que al final todos terminábamos compartiendo, como si nos hubiéramos puesto de acuerdo. Pero él hacía como que no lo notaba y siempre se dirigía a nosotros con profundo respeto. Su actitud nos desarmaba. Algunos compañeros que sin mayor fundamento se creían superiores intelectualmente, hacían explícito su ninguneo, mientras que otros, menos notorios, menos activos, como que se compadecían de él, y evitaban decir cosas que resultarían agresivas. Yo nunca me había detenido a pensar en esto que escribo, hasta ahora.

Preocupada como estaba por obtener buena calificación, muchas veces mi silencio terminaba haciéndome cómplice de esas conductas. Lo veía como un personaje dócil con los que uno puede hacer lo que quiera. Pero le tenía cariño, porque siempre llegaba con algo, la copia de un artículo, unos dulces, o alguna intervención curiosa. Tenía detalles sorprendentes, como recordar nuestros cumpleaños, resolver con ingenio problemas prácticos que se nos cruzaban, y ofrecer siempre su ayuda. Estaba a la mano y ese papel al que nos había acostumbrado, había llegado al punto en que nadie le daba ni las gracias. Algunas veces, caminando hacia mi casa, reconocía que este compañero era muy bueno y sentía un vivo agradecimiento hacia su presencia. Pero cuando lo veía, no le daba la menor prueba de estos sentimientos y no decía nada en su defensa, cuando los demás le hacían algún chiste o gestos de burla.

Hace pocos días, habiendo dado una vuelta por mi camino preferido, el que bordea el terreno con el riachuelo, me lo encontré caminando hacia mí. Al verlo no mostré mayor alegría o sorpresa. Decidí acompañarme y caminamos



juntos un rato hasta que vimos una piedra a la sombra de un gran árbol donde era posible sentarse a descansar. No sabía de qué hablar con él, que era aun más callado que yo. Como el silencio pesaba, le dije alguna tontería de la que no me acuerdo, pero sí recuerdo que no hice el menor esfuerzo por iniciar una charla amena o interesante. El no respondió. El silencio se hizo más pesado. Intenté repetir algo que se agregara a lo dicho, y como no se me ocurriera nada, me lo quedé mirando.

Era un día típico de los tiempos de lluvia, en que las nubes aparecen de pronto y avanzan amenazadoras como si vinieran a propósito desde alguna parte. Al ver su rostro, recuerdo que mi intento de decir cualquier otra cosa se me atoró en la garganta. Estaba sonriendo, con los ojos medio cerrados, como ausente. Su rostro se veía doliente, mostrando una mezcla de tristeza y seriedad difícil de describir. Me quedé observándolo apoyada en mis codos. Las nubes ya estaban encima de nosotros, grises, oscuras, y unas ráfagas de viento pegaban en su rostro, que en la sombra, como que se iba desvaneciendo poco a poco. Ahora si todo era silencio. La cara de mi amigo me producía impresiones nuevas, misteriosas para mí. Todo el lugar se llenó de una extraña luz. Sobre el campo, entre pastizales y flores, el aire comenzaba a pegar más fuerte. Pensé que de seguir tan callados nos ganaría la lluvia o el sueño. Y justo en ese instante, rompiendo el silencio, mi amigo comenzó a cantar una canción. Lo hizo con una voz débil, velada, como venida del interior. Nadie que hubiera estado alejado unos pasos hubiera podido escucharlo.

La manera en que iba diciendo esos versos era de una sinceridad conmovedora. Era como si estuviera pensando en voz alta, como si la canción permitiera leer el fondo de su corazón. Jamás había yo escuchado a ningún maestro

y menos a un compañero, decir las palabras de cada verso de esa manera. No recuerdo ni el poema ni la tonada, pero las decía como en un murmullo, con algo de infantil, con un ritmo grave, interrumpiendo y reanudando su canto sin que le importara el final, ni si las nubes en algún momento romperían en lluvia. Su voz parecía venir de muy lejos, sin que mucho le importara mi presencia, como si yo no hubiera estado allí, como si se estuviera dirigiendo a alguien más, hacia quien sabe dónde. Su serenidad estaba llena de turbación y bajo su aparente calma se adivinaba una angustia venida desde antes, desde lejos. Yo no decía nada, ni mucho menos me atrevía a moverme. La emoción me había paralizado. Cuando él acabó, me acerqué a él y con la garganta oprimida pronuncié su nombre. El no respondió. Otra vez lo llamé por su nombre, apoyando mi mano en la suya. Entonces el me miró con afecto.

- ¿Qué es eso que cantaste? Le pregunté.

- No lo sé - me respondió - es un poema - .

- ¿Es un poema tuyo? -

- No, no, no es mío. Imagínate nomás, si yo voy a escribir algo así. Es una canción antigua.

- ¿Pero de quién?

- No sé, creo que es anónima, no se sabe - respondió.

- ¿Pero de qué época es? pregunté, aunque en realidad no era lo que quería decir, no me importaba ese dato, sino entender mejor quién era en realidad este amigo subestimado, descalificado, a quien nunca le habíamos hecho caso.

- No se sabe... me respondió, es de antes que yo naciera, de que nacieran mi padre y el padre de mi padre, y el padre de mi padre.

Después de un momento de reflexión, le pregunté

- ¿Y te sabes otras?

- Si - me contestó.

- ¿Y me las puedes cantar?

- ¿Para qué? - me respondió - si con una basta. Se recuerda una poesía o una canción, cuando uno siente la necesidad de decirla o de cantarla. No hay que hacerlo para distraerse o como diversión. -

- Pero a lo mejor tu eres un poeta, un compositor que podría escribir canciones nuevas, si ya te sabes tantas -

- ¿Y para qué hacer nuevas si ya hay tantas?

- Bueno, porque las que hay alguien las hizo alguna vez. Y sería bueno seguir haciéndolas.

- ¿Pero, para qué hacer nuevas? - repitió - si ya las hay para todo, para cuando uno está triste, para cuando uno está cansado, para cuando uno extraña la casa que dejó lejos, para cuando lo desprecian a uno porque uno es imperfecto y no hace las cosas bien; y también para cuando la gente es buena con uno, o para cuando el cielo amenaza, como ahora, o para cuando sale el sol y uno está alegre y optimista. Las hay para todo... ¿para qué hacer más?

- Para ser famoso - me atreví a decirle - para que te conozcan... para que te graben un cedé -

Mi amigo sonrió con una actitud de quien comprende pero está más allá de esas pretensiones.

- ¿Por qué te sonríes de esa manera?

- Es que yo no soy nadie, no soy alguien que quiera ser famoso - y tomándome de la mano me dijo: - ¿Y tú? ¿Tú quieres ser una gran mujer?

- Si - le respondí, con ese orgullo que a veces me sale de no sé dónde. Hasta quisiera que alguna calle de la ciudad llegara a tener mi nombre - Se lo dije con una seguridad que lindaba en el coraje. Con ese atrevimiento que siempre quise tener, y que creía que a él le faltaba. Se lo dije pensando que podía llevarlo a admirarme, sabiéndome siempre tan tímida y callada.

- ¿Y para qué? - me dijo, sin cambiar el tono tranquilo y cariñoso de su voz.

Entonces yo ya no supe que decir. Y después de titubear, de buscar algo para salir del atolladero, le dije: - Para ser una mujer destacada, una poeta, una compositora famosa -

De pronto, la conversación me había llevado a verme como nunca antes me había visto. Ser una poeta... ¿qué diría mi mamá si me oyera? ¿Cómo le explicaría a mis amigas, o a alguno de mis maestros admirados, que de pronto yo quería ser una poeta?

Sin embargo, aun con estas dudas surgiendo de mi mente, volví a decir: - Si, quiero escribir relatos, cuentos, poesías nuevas, poesías que pertenezcan al día de hoy, y que en el futuro, otros recuerden y repitan, como tú repites las que te aprendiste.-

- Pero, me dijo él, pero eso, ser poeta, no es algo que se quiere.



*Los novios totonacos

Eso es algo que se es. Y quizás tú ya lo seas, porque para serlo hay que formar parte de todo esto que tú tanto quieres - y trazó con su mano un amplio semicírculo señalando el campo y el cielo.

Los novios totonacos

Las nubes habían pasado por encima nuestro sin romperse. Volvió la calma y el silencio. Del agua del riachuelo se escuchaban las piedras y hasta el aire pasando entre la vegetación. También podía oírse el canto de los pájaros, y hasta algún grillo o uno de esos invisibles insectos que viven por allí. La calma también se oía desde las ramas de los sauces, de los eucaliptos y de los grandes fresnos. Parecía que un concierto llegaba desde las colinas lejanas, desde la sierra que ahora se dejaba ver imponente, como si sus cerros estuvieran a la mano... todo, todo, nos envolvía con su música.

Yo había oído muchas veces estos rumores de la naturaleza. Me eran familiares. Formaban parte de mí. Los había oído desde mi niñez, allá en el rancho, en la montaña... eran los mismos que nos acompañaban cuando íbamos a jugar con mis hermanas. Sabía que cantaban mejor que nadie, y que decían las cosas sin usar tantas palabras, como las que necesitaban mis maestros o mis compañeros que se creen buenos estudiantes. Y también sabía que mi amigo tenía razón. - ¿Qué necesidad hay de declararse poeta?- Eso pensé, creyendo que estaba hablando conmigo misma, pero lo pensé en voz alta y él me escuchó.

Sentía el corazón lleno de ternura y de pesar al mismo tiempo. Hubiera querido besar la tierra y el pasto de ese terreno que la urbanización todavía perdonaba. Hubiera querido besar también las nubes que se alejaban. Me sentí penetrada de amor a este amigo tan o mas humilde y rebelde que yo. Me di cuenta que era el mejor de los estudiantes, el más inteligente, el más bello de todos. Me di cuenta que

tanto yo como mis compañeros lo habíamos juzgado mal. Y entre el remordimiento y la angustia de no saber realmente que quería ser, qué era yo ahora que estaba por terminar mi carrera, que ya iba a dejar de ser una estudiante, me vinieron a la mente muchas frases, muchas cosas para decir, declaraciones como: - ya nunca me quedaré callada cuando los otros te desprecien o te insulten. Perdóname. - Pero no me atrevía, hasta que de pronto, con todas esas ideas atoradas en la garganta, lo abracé, y sin palabras, le dije lo que quería decirle.

- Hay que regresar a casa - dijo - pero cuando quieras volveremos aquí, cerca de ese riachuelo que te gusta, y te cantaré más de esas canciones viejas, o hasta podemos traernos un buen libro de poemas para leerlo juntos.

Quando nos despedimos, con un sencillo buenas tardes, me quedé convencida que mi amigo había comprendido mis sentimientos. Me fui tranquila viéndolo caminar despacio por el sendero, hacia el otro extremo del terreno, donde brillaba un semáforo. Ahora, cuando voy a pasear por ese pedazo de campo que tanto quiero, mientras camino, vuelvo a cantar canciones, canciones que aprendí y canciones que me gusta inventar. Y me digo, y siempre lo repito: - es mucho lo que uno puede aprender en la universidad. ☘

* Las imágenes que acompañan el texto son de Teodoro Cano García, destacado pintor, muralista y escultor veracruzano.





www.ice.uabjo.mx
e-mail: ice_educacion@hotmail.com
Tel. Fax. 01(951) 5163710/11