

Publicación gratuita

Año 11 Núm. 21 enero - junio de 2016.

Temachtiani

ISSN: 1870-6576

La esencia del ser y del quehacer docente

maestro



Temachtiani

La esencia del ser y del quehacer docente

Eruviel Ávila Villegas
Gobernador Constitucional

Ana Lilia Herrera Anzaldo
Secretaría de Educación

Consejo directivo

Sara Graciela Mejía Peñaloza
Directora de la Escuela Normal Núm. 3 de Toluca

Ma. del Carmen Salgado Acacio
Subdirectora Académica

Edmundo Darío Soteno Tahuilán
Subdirector Administrativo

Comité externo

Sofía Herrero Rico, coordinadora de la cátedra UNESCO.
Filosofía y Paz. Universidad Jaume I. Castellón, España.
Luz María Velázquez Reyes, docente-investigadora de la
Universidad Autónoma del Estado de México.
Samuel López Olvera, docente-investigador.
Universidad Iberoamericana. Santa Fe.
Justino Castillo Bustamante, investigador de la Dirección
General de Educación Básica.
María del Rosario Castañeda Reyes, docente-investigadora
del Instituto Superior de Ciencias de la Educación, del Estado de
México.

Sandra Isabel Guadarrama Rojas
Directora de la revista

Ángel Miranda Torres
Editor responsable

Claudia Elena Robles Cardoso, Yolanda de la Luz Olivera
Montes de Oca, Ivonne Brindis Maya
Consejo editorial

Hermilo Carrillo Medrano
Editorial

Alma Espinosa Zárate
Corrección de estilo

Daniel Báez Bonorat
Obra artística

Colaboradores

Dalia Reyes Valdés, Rufo Estrada Solís, Rubén González Mora,
Sergei Konstantinovich Fokin, Alejandro García Oaxaca, Leticia Aguilar
de la Cruz, Marco Antonio Gamboa Robles, Etelbina Mendoza Medina,
Jorge Miranda Arce, Ángel Rafael Espinosa y Montes, Marco Aurelio
Chavezmaya, María del Rosario Castañeda Reyes

FOEM
FONDO EDITORIAL ESTADO DE
MÉXICO

Temachtiani

© Primer semestre. Secretaría de Educación del Gobierno del
Estado de México. 2016

ISSN: 1870-6576

TEMACHTIANI, Año 11, Número 21 enero-junio de 2016, es una publicación semestral editada por la Escuela Normal Núm. 3 de Toluca, a través del Consejo Editorial de la Administración Pública Estatal. Pino Suárez Sur No. 1100, Col. Universidad, Toluca, México, C.P. 50130, Tel./Fax 212-34-16, 212-21-97, <http://normal3toluca.tripod.com/>, editorialn3@gmail.com, normal3toluca@gmail.com. Editor responsable: Ángel Miranda Torres. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2016-030811344200-102. Autorización Consejo Editorial de la Administración Pública Estatal CE: 205/05/01/16-01. Este número se terminó de imprimir en septiembre de 2016, en los talleres gráficos de Impresos Vacha, S.A. de C.V., ubicados en Juan Hernández y Dávalos núm. 47, colonia Algarín, delegación Cuauhtémoc, Ciudad de México, C.P. 06880. El tiraje consta de 2,000 ejemplares.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor en la publicación.

Queda estrictamente prohibido la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Escuela Normal Núm. 3 de Toluca.

Índice

05

Disponibilidad léxica y espacio social: la escuela
como agente regulador

Dalia Reyes Valdés

14

El proceso de formación docente y su impacto en
las prácticas profesionales de las estudiantes
de la LEP a partir del Plan de Estudios 2011
'Prueba de Aula': Una experiencia
profesional en la EN3T

Rufo Estrada Solís

Rubén González Mora

Sergei Konstantinovich Fokin

24

El rol del docente y del estudiante
en la postmodernidad

Alejandro García Oaxaca

30

La profesionalización de los docentes en
educación media superior.

El profesional de la educación

Leticia Aguilar de la Cruz

38

Construir una educación sin exclusiones en el
escenario donde se forman
los formadores

Marco Antonio Gamboa Robles

Etelbina Mendoza Medina

56

La complejidad de la calidad en
educación

Jorge Miranda Arce

66

La lingüística de la experiencia hermenéutica:
La posibilidad del hermenéutizar en la docencia

Ángel Rafael Espinosa y Montes

80

Poemas

Marco Aurelio Chavezmaya

92

A destiempo o sobre una
aprendiz de lectora

María del Rosario Castañeda Reyes



Portada: *Con la soledad a cuestas*
Mixta sobre papel | 31 x 25 cm | 2008

Colaboradores

Dalia Reyes Valdés

Labora en la Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila, es maestra en enseñanza de las ciencias con énfasis en Español. Miembro del cuerpo académico de esta escuela normal, es también catedrática en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Coahuila y en la Escuela de Graduados de la ENSE Nuevo León; durante sus estudios de Maestría se especializó en análisis del discurso docente; su tesis "Impacto del discurso docente en la práctica social del lenguaje en alumnos de secundaria" se encuentra en proceso de publicación. Es autora de libros de texto para primaria y del libro "Ordenando el Caos", publica artículos periodísticos en la columna homónima.

Rubén González Mora

Profesor de educación primaria, licenciado en pedagogía, maestro en docencia y administración de la educación superior por el Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México, doctor en ciencias de la educación por el Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México, doctorante en ciencias administrativas por la Universidad Autónoma de Tlaxcala, catedrático del CEPCM. Fue director de la Escuela de Bellas Artes de Tultepec y director de la Escuela Normal de Naucalpan, entre otros cargos. Actualmente, es el Jefe del Departamento de Investigación e Innovación Educativa de la Escuela Normal Núm. 3 de Toluca. Integrante del cuerpo académico de la Normal Núm. 3 de Toluca.

Sergei Konstantinovich Fokin

Docente-investigador de la Escuela Normal No.3 de Toluca, líder del cuerpo académico de la Escuela Normal Núm. 3 de Toluca.

Alejandro García Oaxaca

Es licenciado en administración (UNAM), maestro en administración de instituciones educativas (ITESM). Cursó la maestría en seguridad e higiene ocupacional, estudios avalados por la SEP y la Secretaría del Trabajo y Previsión Social del Estado de México. Cuenta con la especialidad en competencias docentes para el nivel medio superior, así como con la Certificación en Competencias Docentes del Nivel Medio Superior (CERTIDEMS); de igual forma, está Certificado por parte de Microsoft en la utilización de Microsoft Word 2010. Actualmente se desempeña como docente en escuelas preparatorias oficiales y en la Escuela Normal Superior del Valle de Toluca. Ha tenido participación en diversas publicaciones.

Marco Antonio Gamboa Robles

Doctor en liderazgo educativo por la Universidad del Valle de México. Profesor de tiempo completo con Perfil PRODEP en la Normal Estatal de Especialización. Cuenta con otros estudios de maestría en educación superior y diseño curricular, licenciatura en educación media en matemáticas y profesor de educación primaria. Ha presentado ponencias de investigación sobre formación docente, desarrollo del profesorado y procesos de inclusión educativa en diversos foros estatales, nacionales e internacionales. Es miembro de diversas organizaciones y comités: evaluador CIEES, evaluador PEFEN, miembro de comités de validación de exámenes CENEVAL, miembro de la Asociación Mundial de Educación Especial AMEE y del Consejo Mundial de Académicos e Investigadores Universitarios COMAU. Ha publicado artículos como coautor en diversos libros.

Jorge Miranda Arce

Técnico en informática por el Sistema Estatal de Informática del Estado de México, (SEI), egresado del Instituto de Capacitación Magisterial del Estado de México, (ICMEM), de la licenciatura en educación primaria, maestría en administración de instituciones por del Instituto de Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, (ITESM) pasante del doctorado en ciencias de la educación por el Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México, alumno de la maestría en la Universidad Digital del Estado de México en convenio con el ETAC es alumno del doctorado en la Universidad Digital del Estado de México en convenio con la Universidad de Aguascalientes. Fue director de la Normal de Tenancingo. Actualmente, es investigador educativo de la Escuela Normal Núm. 3 de Toluca.

Rufo Estrada Solís

Es licenciado en educación primaria y en educación media en el área de historia, maestro en ciencias sociales y doctor en ciencias de la educación. Actualmente, es profesor tiempo completo de la Escuela Normal No. 3 de Toluca, perfil deseable ante PRODEP y líder del cuerpo académico en formación "Desarrollo Académico para la Formación Inicial Docente"; cuya línea de generación y aplicación del conocimiento es formación docente y práctica educativa. Participa como socio activo de la Red de Investigadores Educativos de Chihuahua (REDIECH). Es colaborador de la revista Temachtiani, además ha presentado ponencias en diversos congresos nacionales e internacionales.

Leticia Aguilar de la Cruz

Licenciada en educación física, con especialidad y certificación en formación docente, obtuvo el grado de maestra con mención honorífica en educación superior, egresada de la Escuela Normal Superior del Estado de México, (ENSEM), doctorado en educación en el Centro de Estudios Superiores. Con veinte años de trayectoria docente en el nivel medio superior, ha ocupado cargos como coordinadora de eventos cívicos deportivos en la Normal Núm. 3 de Toluca, impartido conferencias acerca de la profesionalización de los docentes en educación media superior, talleres y pláticas a docentes en formación, tutoría a docentes de educación media superior, acompañamiento a profesores en su formación profesional y cursos de investigación en la profesionalización docente.

Etelbina Mendoza Medina

Doctora en liderazgo educativo por la Universidad del Valle de México. Profesora de tiempo completo con Perfil PRODEP en la Normal Estatal de Especialización. Líder del cuerpo académico "La Construcción Simbólica de los Procesos y Prácticas de la Vida Escolar de las Escuelas Normales" Cuenta con otros estudios de maestría en educación superior y diseño curricular, licenciatura en educación media en psicopedagogía, en educación primaria y profesora de educación preescolar. Catedrático de posgrado, integrante de la cátedra internacional de la Asociación Mundial de Educación Especial y profesora de educación básica desde 1987. Ha publicado artículos como coautora de diversos libros.

Ángel Rafael Espinosa y Montes

Profesor de carrera en el área de pedagogía, en la FES Aragón, titular de las unidades de conocimiento: Investigación Pedagógica y Epistemología y Pedagogía y de Iniciación a la Investigación Pedagógica en la Facultad de Filosofía y Letras. Docente-investigador en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Integrante del seminario permanente de hermenéutica y educación con carácter internacional e interinstitucional, con sede en la UPN. Escribió en diversas revistas nacionales e internacionales, además de participar en libros siempre en torno a la educación; entre ellos, "Lecciones de epistemología; El proyecto de tesis: elementos, críticas y propuestas" y "Los derechos humanos y la educación: una mirada pedagógica en el contexto de la globalización", entre otros.

Marco Aurelio Chavezmaya

(Metepec, 1960) es narrador y poeta. Autor de 9 libros, entre cuento, poesía y novela. Coordinó la revista Castálida del Instituto Mexiquense de Cultura. Textos suyos aparecen en diversas antologías nacionales. Su obra ha merecido, entre otros, los siguientes reconocimientos: Presea Estado de México "Sor Juana Inés de la Cruz", 1984; Premio Nacional de Cuento "Gregorio Torres Quintero", Colima, 2008; Premio Nacional de Cuento Breve "Agustín Monsreal", Yucatán, 2009; y el Premio Hispanoamericano de Poesía para Niños, convocado por la Fundación para las Letras Mexicanas y el Fondo de Cultura Económica, por la obra Árbol de la vida.

María del Rosario Castañeda Reyes

Pedagogo A en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (por sus siglas ISCEEM), División Académica Ecatepec. Profra. de Educación Primaria y Lic. en Pedagogía por la Escuela Normal de Ecatepec, Maestra en Enseñanza Superior por la FES/Aragón/UNAM y Maestra en Letras Modernas por la Universidad Paul Valéry de Montpellier, Francia. Ha participado en diversas publicaciones como escritora y editora.

Editorial

Temachtiani celebra la aparición ininterrumpida de 21 números, constituyéndose en un espacio abierto de reflexión y análisis que da voz a investigadores e interesados en los temas educativos y a los artistas plásticos que han participado en sus páginas por 13 años. Es, una revista arbitrada cuyo propósito principal, es lograr una publicación con calidad en sus contenidos académicos, que permita preservar bienes y valores culturales y presente un producto editorial con un formato único en su diseño. Temachtiani es un espacio de diálogo plural que permite divulgar un amplio espectro de temas, perspectivas teóricas, metodologías y enfoques de la investigación educativa.

En este número, se presenta el artículo "Disponibilidad léxica y espacio social: la escuela como agente regulador" de la M.C. Dalia Reyes Valdés en el que se analiza la estrecha correlación entre la disponibilidad léxica y las posibilidades –o limitaciones- de tránsito social a corto, mediano y largo plazo de los estudiantes en nivel básico; los doctores Rufo Estrada Solís, Rubén González Mora y Sergei Konstantinovich Fokin, integrantes del cuerpo académico "Desarrollo Académico para la Formación Inicial Docente" de la Normal No. 3 de Toluca en "El proceso de formación docente y su impacto en las prácticas profesionales de las estudiantes de la LEP a partir del Plan de Estudios 2011 'Prueba de Aula': una experiencia profesional en la EN3T", establecen una relación entre el proceso de formación docente que reciben las estudiantes de tercer grado de la licenciatura en educación preescolar y su desempeño durante los periodos de práctica profesional en los jardines de niños. En el artículo "El rol del docente y del estudiante en la postmodernidad" el Mtro. Alejandro García Oaxaca plantea el asunto de la educación desde el panorama de la postmodernidad, lo que implica nuevas formas de ser y de hacer no sólo del docente, ya que los nuevos tiempos y por lo tanto las nuevas necesidades, obligan a trabajar en comunidad. La Mtra. Leticia Aguilar de la Cruz en "La profesionalización de los docentes en educación media superior. El profesional de la educación" reflexiona cómo el entorno en el que vivimos hace necesaria una transformación de pensamiento, pero también de acción, lo cual incentiva al cambio de todos los docentes, no solo de quienes están en el nivel medio superior, sino de todos aquellos que se dedican a la docencia; destacando la importancia de la profesionalización como la suma de dos factores: del conocimiento disciplinar y de los elementos constitutivos de la pedagogía. En el trabajo "Construir una educación sin exclusiones en el escenario donde se forman los formadores" los doctores Marco Antonio Gamboa Robles y Etelbina Mendoza Medina dan cuenta de cómo en el contexto internacional en los últimos años, se han formado las bases para que las naciones y sobre todo las instituciones de educación superior comiencen a preocuparse por el mejoramiento de sus procesos para la atención a la diversidad; el Mtro. Jorge Miranda Arce en su artículo "La complejidad de la calidad en educación" analiza la forma tradicional del cómo la educación ocupa un papel central en los discursos y agendas políticas internacionales y nacionales donde se enfatiza su relevancia para fortalecer la participación democrática, la integración ciudadana, la defensa de los derechos humanos y la reducción de los índices de pobreza; el Mtro. Ángel Espinosa y Montes en "La lingüística de la experiencia hermenéutica: La posibilidad del hermeneutizar en la docencia" reflexiona sobre la lingüística en la tarea hermenéutica lo cual significa hablar de lenguaje con sentido, con interpretación para generar, lo que se llama, el verbo "hermeneutizar", centrando la atención en la interpretación que se puede expresar, mediante la hermenéutica analógica y las relaciones entre lenguaje, mundo y conversación. En la parte cultural y literaria tenemos la participación de la Mtra. María del Rosario Castañeda Reyes quien nos lleva por el camino de la narrativa. De igual forma, el Mtro. Marco Aurelio Chavezmaya se hace presente, a través de su escritura, la cual contempla dos géneros literarios: la narrativa y la poesía. Este número de la revista se ilustra con la obra del Mtro. Daniel Báez, destacado artista plástico mexicano, reconocido internacionalmente que logra hacer de esta publicación un deleite a los sentidos.

Sara Graciela Mejía Peñaloza



Con la soledad a cuestas
Mixta sobre papel | 31 x 25 cm | 2008

Disponibilidad léxica y espacio social: la escuela como agente regulador

Dalia Reyes Valdés

Escuela Normal Superior del Estado. Coahuila.
dreysvaldes@hotmail.com

Temachtiani.

La esencia del ser y del quehacer docente
Año 11, Núm. 21 enero - junio de 2016. ISSN: 1870-6576

Resumen:

Los profusos estudios sobre impacto del discurso docente en estudiantes a nivel internacional, así como los conteos léxicos realizados por la Universidad Autónoma de Zacatecas en México, han puesto de manifiesto la estrecha correlación entre la disponibilidad léxica y las posibilidades -o limitaciones- de tránsito social a corto, mediano y largo plazo de los estudiantes en nivel básico. Estos elementos han sido abordados como vehículos independientes, a través de instrumentos aplicados en dichas investigaciones; aquí se plantea la urgencia por describirlos de modo correlacional y ponerlos a disposición de a) los estudiantes de nivel básico, por ser individuos en formación potencial; b) los docentes en particular, por ser modelo regulador y acrecentador de un habitus evolutivo, y c) los estudiantes normalistas, por ser factores de cambio en un círculo de deterioro lingüístico heredado a las nuevas generaciones.

Palabras clave: discurso docente, espacio social, práctica social del lenguaje.

Introducción

El título de este artículo incluyó en su primer planteamiento la palabra progreso. Al avanzar con las lecturas sobre el ámbito sociológico que ocupa al tema, se decidió manejarlo como espacio, considerando el alto contenido subjetivo en aquel concepto y, en contraste, las especificaciones teóricas de éste, aportadas principalmente por Bordieau en sus libros *La distinción* y *La reproducción*¹.

El progreso es un término relativo al espacio social, medido a partir del cambio de un estatus a otro, que puede ser económico, político, cultural, sin que haya un acuerdo si eso refiere a mejorar la posición por ser estatus un signo polisémico, visto desde la óptica particular de diferentes grupos culturales. El espacio social, en cambio, abarca una dimensión contextual de movimiento cultural, político, económico, de forma conjunta o separada y cuya traducción de progreso se convertirá en una perspectiva individual no sólo de facto, sino potencial para la persona que lo ejerce.

Correlacionar espacio social con disponibilidad léxica pasó de inquietud a urgencia tras realizar la investigación: Impacto del discurso docente en la práctica social del lenguaje en

Summary

The overloaded studies about the teacher speech on students at international level and lexical counts made by the Autonomous University of Zacatecas in Mexico, have shown the close correlation between the lexical availability and the possibilities, or limitations of social transit in short, medium and long-term with students in basic level. These elements have been approached as separate vehicles through instruments used in such investigations; hence the urgent need arises to describe them in a correlational mode and make them available to a) students in basic level, since they are people in potential training; b) teachers by themselves, since they are a regulatory model and developers of an evolutionary habitus, and c) trainee teachers, due to they are agents of change in a circle of linguistic decline inherited to new generations.

Keywords: teaching speech, social space and social practice of the language.

estudiantes de secundaria (Reyes, 2012). Durante su desarrollo, y a partir de los numerosos estudios sobre las limitaciones y deficiencias en el discurso áulico de los docentes en educación básica, se planteó la posibilidad de incluir conversaciones orientadas en el plan de clase; para lograrlo, un grupo de estudiantes normalistas participó en un taller de discurso docente, diseñado para la investigación. Los resultados hicieron evidente la gran sensibilidad de los estudiantes de secundaria para percibir un bagaje léxico prometedor en cuanto a sus posibilidades sociales y la mejora en las condiciones de vida familiar, tanto afectivas como aspiracionales; a su vez, se encontró viable la conversación regulada por un profesor practicante consciente de su discurso, como recurso didáctico estratégico.

1. Las referencias al concepto de Bordieau sobre espacio social, aunque vertidas de forma teórica en las ediciones de Taurus (1982) y Fontamara (1970), respectivamente, en México, han sido retomadas en diversas ponencias realizadas por el autor. La compilación de entrevistas y conferencias en donde aterriza el tema a la educación con particularidad, aparece en *Capital cultura, escuela y espacio social* (2011), México. Siglo XXI.

Hasta aquí, se plantea cómo la disponibilidad léxica para estudiantes de nivel básico está estrechamente relacionada con la habilidad discursiva de sus docentes y que dicha disponibilidad los predispone a una mayor aspiración para acceder a espacios sociales diversos, rompiendo los prejuicios y las acotaciones de su contexto cultural.

Los apartados siguientes conforman solamente algunos planteamientos teóricos de un estudio en construcción que pretende llegar a la intervención metodológica para mostrar la relevancia de la escuela como reguladora al momento de dotar o limitar el acceso a sus estudiantes.

1. La escuela como regulador cultural

El planteamiento de *Bordieau (2011)* sobre las clases sociales como un conatus –no el específico de Spinoza, sino el que abarca el plano de potencialidad- establece a éstas como un punto de partida, no como predestinación o determinismo, y es tal concepción la que permite plantear la posibilidad de un cambio de espacio social al dotar al individuo de herramientas léxicas que le permitan ampliar no sólo sus posibilidades comunicativas, sino, a través de estas, la comprensión de sí mismo, su contexto y el otro, el ajeno, como una alternativa de hacerlo propio. Así lo plantea el sociólogo:

No, las clases sociales no existen... Lo que hay es un espacio social, un espacio de diferencias en el cual las clases se encuentran de algún modo en estado virtual, no como algo dado, sino como algo a hacerse. (2011, p. 35)

La potencialidad del individuo es lo que queda a cargo de la escuela cuando acoge a un grupo de estudiantes quienes presentan un conocimiento previo como base para construir esquemas más sofisticados de aprendizaje anclándolos a lo existente. La participación social es un rubro implícito en los planes y programas de la *SEP (2011)* para promover la interacción del estudiante de educación básica en contextos que no son de su acceso común, en todas las asignaturas en general, y en español, en particular. Enlazado a ese rubro, el perfil de egreso para secundaria promete que la escuela construirá individuos que:

Expresen y defiendan sus opiniones y creencias de manera razonada, respeten los puntos de vista de otros desde una perspectiva crítica y reflexiva, utilicen el diálogo como forma privilegiada para resolver conflictos, y sean capaces de modificar sus opiniones y creencias ante argumentos razonables. (Programas de estudio 2011, Guía para el maestro. SEP, 2011, p. 14)

Queda manifiesta la necesidad de un alto dominio en las habilidades comunicativas para alcanzar el perfil; se sobreentiende que si se perfila para los estudiantes, sus docentes han de ofrecer, como mínimo, el mismo nivel pergeñado en ese párrafo.

La Universidad Autónoma de Zacatecas publicó en las memorias de su IIX encuentro “La enseñanza del español y las variaciones metodológicas” un análisis variopinto de las numerosas vertientes que confluyen en la participación de la asignatura a diferentes niveles. Hubo una coincidencia recurrente entre todos los expositores: la deficiencia en la calidad educativa, de acuerdo con los parámetros oficiales establecidos en los perfiles de egreso y la irreal ambición de Estado por elevar estadísticas de aprovechamiento. Los números no podían estar ausentes.

Ricardo Arriaga Campos (2008), de la UAM Xochimilco, hizo un exhaustivo análisis cuantitativo del bagaje léxico en estudiantes de educación básica con tajantes conclusiones de disminución de vocabulario entre la primaria y la secundaria. En el siguiente recuadro se presentan algunos de sus resultados comparativos.

	PRIMARIA	SECUNDARIA
SUSTANTIVOS	1,181	947
VERBOS	481	477
VOCABLOS	2,197	1,931

FUENTE: Arriaga Campos. Educación e involución de la complejidad lingüística.

Su comunicación introduce al tema con ejemplos comparados entre textos escritos por alumnos de primaria y secundaria, como el caso de un niño de sexto quien redacta el siguiente texto (Arriaga, 2008):

yo quería que mi mama tuviera una hermanita porque yo era el único hijo y mi mamá se embarazo y tubo un niño y después que lo tubo nacio mi otro hermano y también tuvo otro hijo y yo los quiero no mas cuando me asen enojar por eso yo los regaño también mi mamá y papá los quiere mucho a mi mamá y también a nosotros porque somos sus hijos y mis abuelos también.(p. 8)

Tres años después, el mismo alumno, ahora en tercero de secundaria, produce el siguiente texto:

Les boy a contar Diego que me acuerdo que una vez me meti enunproblema muy grabe Pero al Fin casi deber(¿) un día como estos Pues mi primer novia me quería enbarrar un niño que ni de quien se abia dao Cuenta y yo desde que yo yano me acuerdo. (Arriaga, 2008, p.9)

Si se considera que el estudiante valorado permaneció en el mismo contexto familiar, debería ser la escuela el agente disparador de una evolución en la adquisición lingüística del estudiante para enriquecer todas sus habilidades.

Ofertar la escuela una posibilidad discursiva enriquecedora no implica solamente el hecho de dominar la forma escrita ortodoxa, la oralidad lucidora en eventos simulados o la lectura programada como requisito de la planificación; es un acceso a mensajes con nuevos códigos para ser descifrados por el estudiante en función de la utilidad que le puedan representar para resolver problemas de su entorno, incluida la resolución muy necesaria entre adolescentes de explicarse a sí mismos. Un vasto discurso docente abrirá las puertas para distinguir, en términos de Foucault (2008), lo mismo de lo otro, saber de su existencia y abrazar la posibilidad de asirlo como propio y cotidiano.

La comunicación oral docente sigue siendo determinante en la comprensión del mundo que la escuela genera en los estudiantes. En un estudio de caso para la investigación citada de Reyes (2012), se narra la llamada de atención realizada por un profesor de español a su practicante: éste le indicó que no aplicara formatos relacionados con viajes al extranjero, considerando que ninguno de sus alumnos saldría de su ciudad natal. El cruzar los datos finales, ese grupo sólo llegó a la conclusión de que hablar como su profesor le serviría para no grafitear paredes.

La escuela ha sido el termómetro para la negación o adjudicación del derecho a la expresión que aspira; no todo espacio social tiene derecho a la esperanza. La escuela marca códigos imaginarios de acceso o denegación por los parámetros con que son preparados, seleccionados y aceptados sus maestros.

Aunada a lo anterior, la carga emocional que implica a los padres de familia saber, por medio de documentos oficiales, que sus hijos tienen derecho a cursar estudios en la escuela que ofrece más posibilidades para la adquisición de herramientas; sin embargo, los recursos de la mayoría de las familias mexicanas no son suficientes como para elegir; alguien está decidiendo por ellos.

2. Los planteamientos teóricos de correlación

En todo trabajo de investigación, la fundamentación teórica es la brújula conceptual para el aterrizaje de acciones en campo; en este caso, se convierte en el axón neurálgico, pues las acciones factuales de la sociedad están dirigidas por las construcciones eidéticas asignadas a partir de la concepción de espacio social; a partir de la definición modal que aprendieron en su contexto sobre lo que a su clase le está permitido o prohibido. El espacio vital se construye a partir de ello, no sólo el espacio vital, sino el potencial futuro propio e incluso, generacional; es una réplica apenas desviada por accidentes incontrolados que tienen más que ver con una acción ajena que una intención particular.

El espacio social es la realidad primera y la última, ya que dirige hasta las representaciones que los agentes sociales pueden tener sobre ella, dice *Bordieu (2011, p. 36)*, y agrega que, entonces, el mundo social y sus divisiones se construye de forma individual y colectiva, en cooperación y conflicto simultáneo por luchas de poder inevitables, muy relacionadas con las posesiones y la herencia tradicional plasmada, por ejemplo, en el apellido. Se puede concluir que esa predisposición es conflicto, el aprendizaje escolarizado debiera ser la cooperación.

La escuela, vista desde este plano, construye un sujeto específico; y aunque la promesa programática es la de un sujeto científico, se tiende más a conservar el sujeto mítico caracterizado de forma muy cercada a como lo describe

Labastida (2007, p. 4): "...incluyentes hacia el interior de sus etnias, los sujetos míticos son intolerantes y excluyentes si vuelven sus ojos hacia el exterior. El otro es, por regla general, el enemigo". Se aprecia, desde esta barrera, que el estudiante no tiene demasiados otros, los otros son conceptualizados por tradición y se exagera la mismidad, representada por los adolescentes en una forma de vestir estereotipada en sus barrios, accesorios estigmatizados para diferenciarse entre clases sociales o léxico con numerosas marcas de adhesión grupal.

Los conceptos satelitales al anterior pueden implicar otros más a cargo de la sociología o la política, como la democracia; sin embargo, este análisis está determinado a mostrar que ejercer éticamente la correlación disponibilidad léxica-espacio social con la escuela como mediadora, será un acto más apegado a la democracia de facto que un discurso ambicioso de buena fe que poco logra sus promesas en los perfiles de egreso reales en nuestro país.

Los intentos por alcanzarlos se han dirigido más hacia una recarga de contenidos, apostando por perfiles de egreso que tampoco alcanzan los niveles previos. Este aspecto también lo aborda *Bordieu (2011)* con una acotación muy válida: además del programa existe el individuo y, además, se cuenta con la iniciativa docente que vendrá a dar forma específica a las herramientas con que se dotará al estudiante.

Conclusiones y propuestas

Es importante sustituir la enseñanza actual, enciclopédica, aditiva y cerrada, por un dispositivo que articule los contenidos obligatorios, encargados de asegurar la asimilación reflexiva de un mínimo común de conocimientos, de contenidos opcionales, directamente adaptados a las orientaciones intelectuales y al nivel de los alumnos y de contenidos facultativos e interdisciplinarios provenientes de la iniciativa de los profesores. (p. 121)

Si se considera que los estudios sobre discurso docente han arrojado resultados como los siguientes, el impedimento y conductismo léxico entre los estudiantes para transitar a otros niveles comunicativos es explicable:

Los profesores establecen una comunicación predominantemente autoritaria, lo hacen para lograr los objetivos de su planificación, presentando un rol de conductor de contenidos, lo cual se relaciona con los procedimientos didácticos del conductismo donde el aprendizaje es considerado como un proceso de estímulo-respuesta y presenta una falta de participación en el proceso de construcción de significados. Se asocia el modelo de explicación de la vida en el aula denominado proceso-producto, donde se mide sólo el rendimiento de los aprendices, lo cual no desarrollaría capacidades y actitudes que permitan a los alumnos tomar decisiones por sí mismos. (Cabrera, 2003, p.42)

Los resultados de *Cabrera (2003)* se toman como representativos, porque son reiterativos en estudios mexicanos, como los de *De Los Santos (2003)* o *Díaz (2009)*; todos delatan deficiencias léxicas en el docente que acaban por ser validados entre los estudiantes como pertinentes y suficientes.

Correlacionar la disponibilidad léxica y el espacio social de los individuos tiene menos que ver con una forma del habla particular y más con la dimensión de los significados y alcances de su universo próximo. En el habitus de cada sujeto están implícitas sus posibilidades y sus limitaciones, los valores y los prejuicios.

Modificar el habitus, ejercitar para otros, es una clave de alto impacto para un estudiante que trata de entender su rol social. El contexto familiar es el surtidor léxico inicial y constante, es la escuela el agente de cambio, la instancia socializadora que le permitirá dimensionar otras expectativas al descubrirse capaz de comunicarse en formas y niveles diversos sin que esto implique perder su identidad originaria.

Aportar el profesor al enriquecimiento léxico no es un ejercicio que deba guardarse para docentes de secundaria en adelante: se ha comprobado que los niños de preescolar son capaces de hacer un análisis discursivo profundo si son guiados con pertinencia si se considera que a partir de entonces, por convivir con sus iguales, empiezan a construir y valorar sobre la diferencia.

El ejercicio democrático del acceso a la educación de calidad en las competencias comunicativas está previsto en la Carta de los Derechos Lingüísticos de la UNESCO; la Ley General emitida para los derechos lingüísticos de los indígenas en México debería extenderse a todos los niños para que reciban formación pertinente en el uso del español como herramienta de progreso.

Habilitar el discurso docente para la comprensión de esta necesidad escolar, reflexionar los profesores en la pertinencia de su discurso, corregirlo, ampliarlo e implicarlo en conversaciones guiadas dentro de sus planes de clase y encaminarlo al enriquecimiento léxico de sus estudiantes acercará las acciones áulicas a lo que planteó Marina Arjona (*en López et al, 2008*): urge, seriamente atender pronta y eficazmente a las múltiples generaciones de niños y jóvenes que van a la escuela, pero no consiguen de ella lo que tienen derecho de lograr: las armas para llegar a tener una vida mejor.

Bibliografía

Arriaga, R. (2008) Educación básica e involución de la complejidad lingüística; en López et al. La enseñanza del español y las variaciones metodológicas. Edere. México.

Bordieau, P. (1982) La distinción. Madrid. Taurus.

_____ (1989) La reproducción. México. Fontamara.

_____ (2011) Capital cultural, escuela y espacio social. Compilación y traducción de Isabel Jiménez. México. Siglo XXI.

Cabrera, J. (2003) Discurso docente en el aula. Departamento de Lenguas, Literatura y Comunicación, Facultad de Educación y Humanidades, Universidad de La Frontera, Casilla 54-D, Temuco, Chile.

De Los Santos, E. (2003) Análisis del discurso docente en secundaria (Tesis inédita). Monterrey, N.L. UANL.

Díaz, A. (2009) Las ideas previas sobre las ecuaciones químicas y su interacción discursiva en la clase del nivel de educación normal: un estudio de caso. (Tesis inédita) Monterrey, N.L. ENSE.

Foucault, M. (2008) Las palabras y las cosas. Madrid. Siglo XXI.

Labastida, J. (2007) El edificio de la razón. Seminario de problemas científicos y filosóficos. UNAM. Siglo XXI Editores. México.

Reyes, D. (2011) Tesis: Impacto del discurso docente en la práctica social del lenguaje en alumnos de secundaria. Escuela de Graduados. Escuela Normal Superior Moisés Sáenz, Nuevo León, México.

SEP. (2011) Programas de Estudios 2011. Guía para el maestro. Educación Básica, Secundaria. México. SEP.



La última palabra
Pasión sobre papel | 31 x 25 cm | 2008



Te contemplo y cambias
Mixta sobre madera | 83 x 61 cm | 2007

El proceso de formación docente y su impacto en las prácticas profesionales de las estudiantes de la LEP a partir del Plan de Estudios 2011 'Prueba de Aula': Una experiencia profesional en la EN3T¹

.....
Rufo Estrada Solís
rufoestrada_69@hotmail.com
Rubén González Mora
glezmoruben@gmail.com
Sergei Konstantinovich Fokin
se_kon@hotmail.com
.....

1. Título de la investigación mediante la cual se atiende una nueva meta académica de Seguimiento a la Implementación de la Reforma Curricular de la Educación Normal.

Resumen

El presente trabajo de investigación que se pone a consideración del lector, cumple como propósito central establecer una relación entre el proceso de formación docente que reciben las estudiantes de tercer grado de la licenciatura de educación preescolar y su desempeño durante los periodos de práctica profesional en los jardines de niños.

Actualmente, la educación normal aplica plan de estudios cuyas expectativas son fortalecer y consolidar las competencias profesionales de las futuras docentes. El trayecto de práctica profesional se convierte en el eje vertebrador del proceso formativo, ya que a partir de éste los demás cursos disciplinarios se articulan para favorecer los aprendizajes en las estudiantes, y que éstos a su vez, se conviertan en competencias profesionales.

Las experiencias exitosas obtenidas por las estudiantes normalistas durante sus jornadas de práctica, denotan un acompañamiento profesional intenso por parte de las docentes de educación preescolar, así como de los formadores en la escuela normal.

Resulta fundamental reconocer que a partir de la interacción dialógica establecida entre la escuela normal y la educación preescolar, las experiencias profesionales se comparten de manera integrada, con el único propósito de favorecer los aprendizajes esperados de los niños y las propias estudiantes normalistas.

Palabras clave: formación docente, desempeño, prácticas profesionales.

Introducción

La presente investigación tuvo como eje rector, relacionar el desempeño profesional de las futuras docentes de educación preescolar durante sus jornadas de práctica, con respecto al proceso formativo que asume la escuela normal a partir de la operatividad del nuevo Plan de Estudios 2011. Cabe señalar, que esta institución está trabajando este modelo curricular desde sus inicios como “prueba de aula” o “pilotaje”. Ante estas circunstancias, el trabajo académico, administrativo, de gestión, financiero, social, entre otras, ha venido enfrentando dificultades e imprevistos por la naturaleza en su organización.

Summary

This research work submitted to the reader, has as main purpose to establish a relationship between the process of teacher training available to third grade students of the Bachelor of Early Childhood Education and their performance during their professional practice period in kindergartens.

The successful experiences gained by student teachers during their practice sessions, denote an intense professional support by the preschool teachers and trainers in the Normal School.

It is essential to recognize that from the dialogic interaction established between the Normal School and preschool education, the professional experiences are shared in an integrated manner with the only purpose of promoting the children's learning outcomes and the student teachers themselves.

Keywords: teacher training, performance, professional practices.

Sin embargo, los esfuerzos y tareas de formación se han atendido y desarrollado de la mejor manera posible; pero no basta con lo hasta ahora realizado. Es importante considerar las observaciones realizadas por los especialistas en la materia: las docentes de educación preescolar, principalmente, ya que sus experiencias apoyan y orientan las acciones realizadas al respecto.

Los ejes centrales del presente artículo están organizados de la siguiente manera: planteamiento del problema, objetivos, metodología, discusión y conclusiones. Si bien, este espacio es breve para dar los pormenores de todo un proceso de investigación educativa, se reconoce la importancia de compartir las experiencias obtenidas de un trabajo que pretende mejorar continuamente el desempeño realizado.

Planteamiento del Problema

La puesta en práctica del Plan de Estudios 2011 “Prueba de Aula” por la autoridad educativa nacional, ha generado con ello una nueva lógica de formación docente, y por ende, un nuevo enfoque curricular. Ante ello, esta institución asumió la responsabilidad de aplicar el plan y programas de estudio de la licenciatura en educación preescolar con una nueva perspectiva: fortalecer el proceso de formación docente a partir del modelo por competencias.

A tres años de trabajo -2014- y de experiencias profesionales en el marco de la aplicación de esta nueva propuesta curricular, surgen diversos cuestionamientos para analizar y reflexionar durante el presente ciclo escolar, y que fueron motivo del presente trabajo investigativo. Algunos de ellos fueron los siguientes: ¿Cómo están enfrentando los formadores de docentes la implementación del Plan de Estudios 2011 “Prueba de Aula”?; este cuestionamiento implica una multiplicidad de experiencias docentes y estudiantiles, ya que los docentes de la escuela normal al verse involucrados ante un nuevo “cambio” manifiestan actitudes diversas, compromisos, resistencias, entre otros.

Ante estas circunstancias, otro cuestionamiento vital fue: ¿qué retos profesionales asumen los formadores al implementar el Plan de Estudios 2011 “Prueba de Aula”? En este sentido, el eje rector que podemos advertir es la profesionalización docente como proceso articulador; que sin duda alguna se presenta como un herramienta técnica pertinente de actualización permanente.

Consecuentemente, los planteamientos de mayor preocupación y ocupación profesional se presentaron así: ¿cómo se manifiesta el desempeño docente de los formadores al interior de las aulas de la escuela normal? y ¿cómo se ha manifestado el aprovechamiento académico de los estudiantes a partir del desarrollo del presente modelo curricular? Aquí, puede apreciarse la parte nodal del presente proyecto de investigación. Sin embargo, no sólo son estos los cuestionamientos que permean el contexto actual, más bien durante el transcurso del mismo, habrán de presentarse otras interrogantes que coadyuvarán a enriquecer el trabajo.

De manera concreta, el planteamiento del problema del presente proyecto se propone de la siguiente manera:

¿Cómo se está manifestando la formación docente de las estudiantes de tercer grado de la LEP durante sus prácticas profesionales en las escuelas de educación preescolar?

Objetivos

General.- Valorar el impacto y dar seguimiento al proceso de formación docente de las estudiantes de tercer grado de la LEP durante sus periodos de prácticas profesionales en los jardines de niños.

Particulares.- Valorar el impacto de la formación docente de las estudiantes de tercer grado de la LEP durante sus prácticas profesionales en las escuelas de educación preescolar. Realizar un seguimiento académico y formativo del desempeño de las estudiantes durante sus jornadas de práctica, en congruencia con las recomendaciones de las docentes titulares de educación preescolar.

Específicos.- Diseñar estrategias de mejora para fortalecer el proceso de formación docente de las estudiantes de tercer grado de la LEP, y consecuentemente, consolidar las prácticas profesionales futuras en los jardines de niños.

Metodología

La presente investigación se realizó durante el pasado ciclo escolar 2013-2014. El grupo de trabajo estuvo constituido por 75 estudiantes de tercer grado de la licenciatura de educación preescolar del Plan de Estudios 2011 "Prueba de Aula". A su vez, el acercamiento que se tuvo como investigador y docente a los diversos jardines de niños en los cuales las docentes en formación realizaron sus prácticas profesionales, permitió avanzar y desarrollar favorablemente el trabajo de campo. De ahí que durante cada jornada de práctica docente, se acudía a observar el desempeño de las alumnas, así como a entrevistar a docentes, directoras y/o supervisoras escolares.

Cabe señalar, que para el desarrollo de la misma, el eje rector fue la metodología cualitativa. Concretamente, el estudio privilegió un análisis descriptivo-interpretativo; ya que las propias acciones observadas dieron lugar a ello. Se recurrió a la etnografía para recuperar con mayor profundidad información de "primera mano" de los actores involucrados en la misma, recuperando los aportes de (*Goetz y LeCompte, 1988*). De ahí que las herramientas metodológicas (técnicas) que se emplearon fueron: observación directa en las aulas de clase, entrevistas formales con directoras y supervisoras escolares de educación preescolar y múltiples entrevistas informales con las educadoras titulares con quienes acudieron las estudiantes normalistas a realizar sus prácticas profesionales. Como instrumentos se utilizaron los guiones de observación, cuestionario, cuaderno de notas, cámara fotográfica y videograbaciones.

De igual forma, a partir de los cursos desarrollados durante 5° y 6° semestres, la perspectiva teórica para estos trabajos fue la intervención socioeducativa. Esta propuesta favoreció el involucramiento más directo del investigador y de otros docentes con acciones concretas en los distintos contextos en los cuales las docentes en formación aplicaban sus proyectos de intervención. Estos proyectos fueron el producto del desarrollo programático de dos cursos del actual plan de estudios: Diagnóstico e Intervención Socioeducativa y Proyectos de Intervención Socioeducativa. En consecuencia, las estudiantes los llevaron a la práctica e identificaron nuevas posibilidades para mejorar sus propias prácticas como docentes.

Discusión

Las prácticas que las estudiantes realizaron en las instituciones de educación preescolar, se convirtieron en un ejemplo evidente del desempeño profesional que van adquiriendo durante las jornadas de inmersión docente. Dichas jornadas son y seguirán siendo los espacios formativos reales que les permitirán valorar cómo se va construyendo su perfil de egreso como eje rector del proceso formativo realizado al interior de la escuela normal en vinculación con la educación básica.

Así pues, se recupera desde la perspectiva etnográfica, todo el cúmulo de experiencias docentes que las estudiantes van recuperando y documentando durante el transcurso de sus jornadas de práctica. La observación y la entrevista son dos herramientas básicas que permiten al sujeto-investigador identificar acciones y actividades congruentes con el proceso pedagógico realizado en las aulas. Por tanto, en términos de (*Rockwell, 2011:65*), se puede decir que al analizar la información obtenida de la práctica "...los datos son contruidos por el investigador desde su mirada".

En este sentido, los ejes centrales de la presente discusión se derivaron de los resultados de los guiones de observación, las entrevistas y los cuestionarios aplicados a las docentes de educación preescolar, ya que a partir de éstos se identificaron áreas de oportunidad que las estudiantes manifestaron durante su desempeño profesional. Dichos ejes fueron los siguientes: mayor acercamiento y comunicación de los docentes de la escuela normal con autoridades y docentes de educación básica; mejor organización de actividades y estrategias de aprendizaje y aprovechamiento de materiales didácticos; establecer articulación entre los contenidos de los campos formativos y los programas complementarios y materiales de apoyo docente.

El trabajo de campo realizado permitió darle "voz" a los actores directamente involucrados en este proceso: docentes de educación preescolar y docentes en formación, principalmente; ya que los formadores de docentes adscritos a la escuela normal acudieron parcialmente a realizar sus observaciones y/o acompañamiento formativo con las alumnas durante sus jornadas de práctica. De ahí que durante una conversación o entrevista informal que se tuvo con una supervisora escolar, manifestó: "Es importante maestro que sus compañeros de la escuela normal asistan de manera regular a observar el desempeño de sus estudiantes; ya que con usted tenemos que manifestar nuestros comentarios, porque los responsables directos no vienen" (E.02 10/10/13 en Estrada, 2013).

Ante esta situación, es importante reconocer que hay formadores de docentes comprometidos para acompañar e incidir en el fortalecimiento de los procesos de formación docente de las estudiantes. De ellos, las docentes de educación preescolar lo refieren puntualmente, e incluso, agradecen la disposición y responsabilidades asumidas de cooperar en algunas acciones indirectamente en jardines de niños. Sin embargo, la mayoría de los comentarios prevalecieron en solicitar la presencia de los formadores durante el acompañamiento académico desde la escuela normal hasta las jornadas de práctica. Así pues, algunas demandas de las educadoras fueron: "Es importante establecer mejor comunicación entre educación básica y escuela normal para fortalecer los procesos de formación docente". "Hay apertura en el JN para el trabajo con las estudiantes normalistas. Pero más aún, es importante realizar más visitas a las prácticas y trabajar colaborativamente" (Cuest. en Estrada, 2013).

Con estos argumentos y comentarios extraídos del trabajo de campo, se hace necesario mejorar y fortalecer los procesos comunicativos entre la escuela normal y la educación básica. Por tal motivo, el acompañamiento profesional que realicen el formador y la docente de educación preescolar juntos hacia la estudiante normalista, fortalecerá aún más en ella la experiencia docente vivenciada en las aulas del jardín de niños.

Como segundo eje de discusión tenemos que, durante las jornadas de práctica en los jardines de niños, las educadoras identificaron y manifestaron de manera constante que las docentes en formación necesitan corregir y mejorar la utilización de materiales didácticos, organización de actividades de aprendizaje y aplicación de estrategias didácticas. Como ejemplo está el comentario de una educadora: "Es necesario que considere actividades dinámicas, así como presentar materiales visuales que sean perceptibles para todos los niños" (R.Ob. 09/10/13 en Estrada, 2013).

Este rubro es un eje rector del trabajo de un docente. Por tanto, ante la identificación de estas inconsistencias de las estudiantes durante su práctica, un cuestionamiento crítico que surgió de una docente de educación preescolar fue: “¿acaso en la escuela normal no se revisan las planeaciones y el material didáctico?” (*R.Ob. 28/11/13 en Estrada, 2013*). Este planteamiento anuncia una debilidad en el proceso formativo de la escuela normal, ya que exige mayor compromiso y responsabilidad de los formadores que atienden el trayecto de práctica y de preparación para la enseñanza y el aprendizaje. Consecuentemente, para este momento del proceso formativo de las estudiantes, la experiencia profesional que han adquirido como futuras docentes todavía es limitada; sin embargo, no las exime que de manera autónoma vayan valorando, analizando y reflexionando su quehacer docente.

Por tal motivo, es prioritario reflexionar ¿qué está haciendo falta trabajar en la escuela normal con las estudiantes? En este ámbito del proceso de enseñanza, el propósito de los formadores es saber enseñar a enseñar. Es decir, las estrategias didácticas y el empleo de materiales tienen un procedimiento para su empleo pedagógico. El formador con su experiencia profesional tiene elementos teórico-metodológicos para compartir, socializar y ejemplificar con las estudiantes, y ellas previamente a sus prácticas necesitan ejercitar e identificar sus propias estrategias de enseñanza y aprendizaje.

En el tercer eje de análisis -articulación de contenidos temáticos con otros campos formativos, programas adjuntos a la educación básica y materiales de apoyo para los docentes-, la valoración hecha por las educadoras fue tajante y severa. Este rubro careció de aplicabilidad en la práctica, e incluso, en algunas estudiantes no se manifestó desde la planificación. Por consiguiente, se identifica claramente un área de oportunidad para fortalecer el proceso formativo al interior de la escuela normal.

Trabajar colaborativamente, conlleva a lograr que las estudiantes articulen los contenidos de los diversos programas adjuntos y complementarios que se desarrollan en la educación preescolar con las actividades planeadas para trabajar pedagógicamente en las aulas. Por consiguiente, el obstáculo técnico-administrativo que ha afectado a las escuelas normales se debe que a estas instituciones no se les dota de materiales de apoyo y bibliografía específica para cada nivel de educación básica, entre otros. De ahí que la formación de las futuras docentes adolece de estas herramientas y conocimientos, los cuales deben conocerse y relacionarse durante el diseño de las planificaciones didácticas.

Por tanto, con el trabajo observado en las aulas de los diferentes preescolares, así como el diálogo, las entrevistas y la aplicación de cuestionarios a las educadoras, se obtuvo información importante que dio como resultado aproximarse al perfil de egreso deseable de las estudiantes normalistas. Las fortalezas identificadas con relación a las competencias profesionales permitieron referir que en lo general, las estudiantes han manifestado disposición, responsabilidad y compromiso hacia el trabajo docente. Sin embargo, las debilidades se necesitan convertir en acciones a mejorar para enriquecer el trabajo pedagógico y didáctico. Entre las alternativas sugeridas por algunas educadoras, tenemos: “Establecer acuerdos y llevarlos a cabo para que el ambiente de trabajo sea agradable y cordial”, “Se recomienda seguir utilizando “coritos” para rescatar la atención de los niños”, “Hace falta que ponga en práctica más estrategias para el control del grupo, ya que en ocasiones su atención se dispersa”, (*Cuest. en Estrada, 2013*). entre otras que refirieron las educadoras.

Así pues, posterior al acercamiento a las jornadas de práctica docente, se puede advertir que el desempeño de las futuras educadoras cuenta con la aprobación y confianza de las docentes titulares para continuar con el acompañamiento profesional. No obstante, la escuela normal reconoce que se tienen que redoblar esfuerzos colectivos entre los formadores para fortalecer la formación docente. El trabajo colaborativo y/o colegiado puede considerarse como alternativa de solución. Hoy en día, el trabajo en equipo es una de las estrategias metodológicas más viables para mejorar los procesos comunicativos, de interacción y formativos en todos sentidos.

Conclusiones

Por último, ante estas experiencias, el reto principal que asume la escuela normal es dar atención a las recomendaciones y observaciones que manifestaron las educadoras y directoras de los jardines de niños, a partir de lo planteado en el Plan y Programa de Estudio 2011 de Educación Preescolar (*PEP 2011*). Entre algunos de los comentarios expresados por las profesoras titulares fueron:

“Se recomienda tomar en cuenta las actividades de las sesiones de música, educación física, visita a la biblioteca escolar, en el cronograma de actividades”, “Es importante que la docente vaya conociendo los programas que van surgiendo durante el ciclo escolar para tomarlos en cuenta en las planeaciones, de esta forma podrá vincularlos y llevar un seguimiento de lo realizado”, “Sugerencia: pudieran abordar una temática en la que vinculen diversos campos formativos (permitiendo una articulación), de esta forma pueden observar los procesos por los que pasan los niños para lograr el propósito planteado” (R.Ob. 29/11/13 en Estrada, 2013).

El presente trabajo de investigación centró su atención en la recuperación de información experiencial de los diversos actores educativos involucrados. Principalmente, fueron las docentes en formación y las educadoras titulares. También se consideraron opiniones y comentarios de directoras y supervisoras escolares de las diversas instituciones donde se realizaron las prácticas profesionales. Así mismo, se tomó en cuenta la información obtenida de la aplicación de un cuestionario de opinión y del diálogo con algunos formadores en la escuela normal.

La perspectiva de análisis y discusión de la información obtenida durante el trabajo de campo, se recuperó a partir del planteamiento etnográfico de (*Elsie Rockwell, 2001*), quien plantea que los referentes empíricos toman validez y consistencia, en tanto se argumente, reflexione y discuta a profundidad la experiencia del trabajo docente en situaciones y condiciones reales.

La escuela normal tiene que reconocer que no importando el plan de estudio vigente, o de nueva incorporación, la formación docente necesita fortalecerse desde el interior de la misma y consolidarse en la educación preescolar al momento de que las estudiantes realicen sus prácticas profesionales. La formación docente implica un impacto social que necesita interactuar permanentemente entre todos los actores involucrados.

Bibliografía

Estrada S., Rufo (2013). Registros de observación, entrevistas, cuestionario de opinión y valoración de la práctica docente. Toluca; EN3T.

Fierro, Cecilia et-al (1999). Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción, 5ª. Reimpresión, México; Paidós.

Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa, Madrid; Morata.

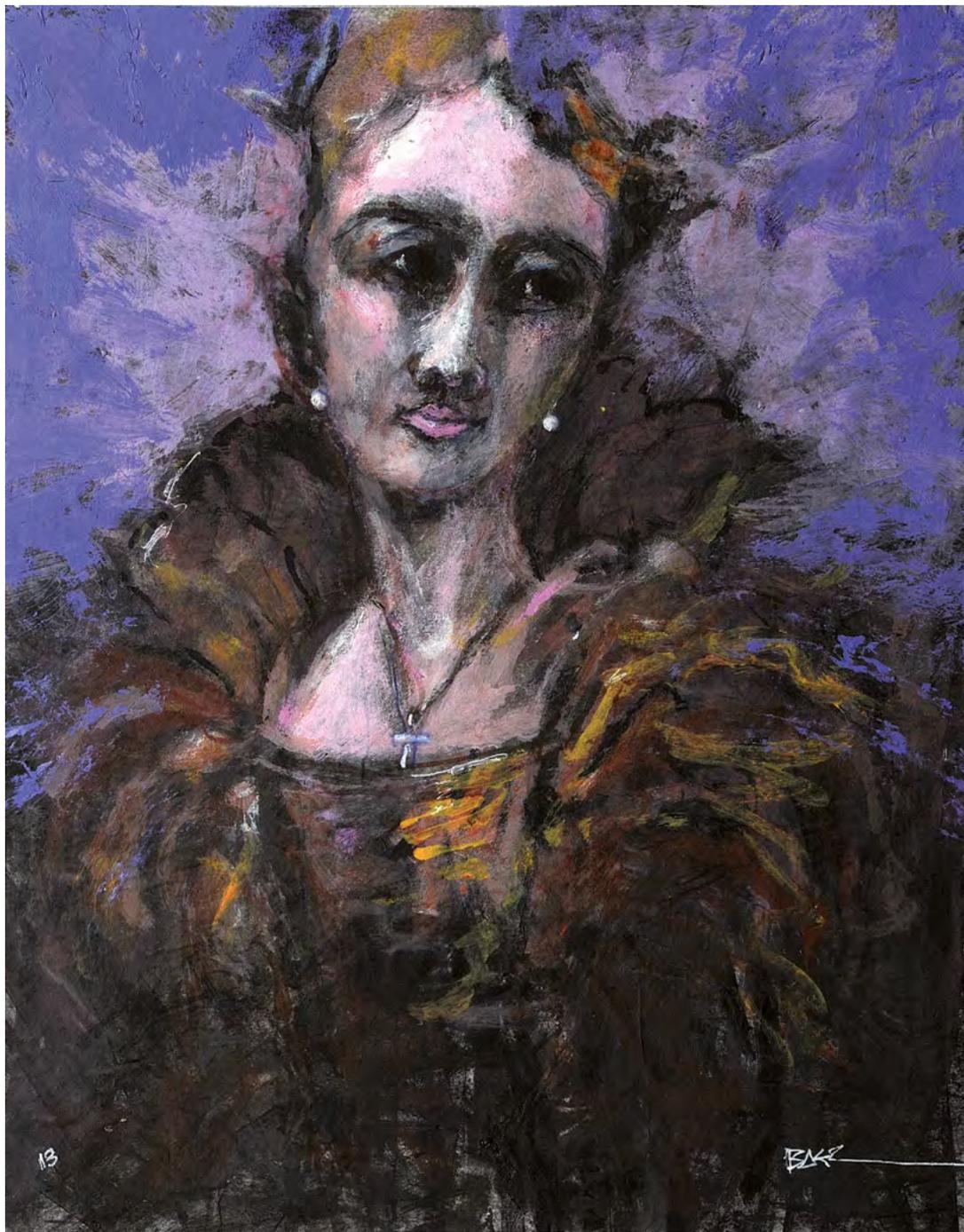
Rockwell, Elsie (2001). La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. 1ª. Edición, Buenos Aires; Paidós.

SEP (2011). Programa de Estudio 2011. Guía para la Educadora. México. CONALITEG.

SEP (2012). Plan de Estudios 2012. Licenciatura en Educación Preescolar. México. CONALITEG.



Gentil hombre, ayer
Mixta sobre cartón | 48 x 38 cm | 2013



La boda
Mixta sobre papel | 30.5 x 24 cm | 2013

El rol del docente y del estudiante en la postmodernidad

Alejandro García Oaxaca
oaxaca24@hotmail.com

Resumen

El presente artículo plantea el asunto de la educación desde el panorama de la postmodernidad, por lo que implica nuevas formas de ser y de hacer no sólo del docente, ya que los nuevos tiempos y por lo tanto las nuevas necesidades, nos obligan a trabajar en comunidad, al contrario de lo que se supondría, por aquello del uso de las tecnologías. En virtud de ello, el docente, los directivos, los padres de familia y los propios estudiantes deben enfrentar los constantes cambios revalorando su rol en el proceso de enseñanza-aprendizaje, asumiendo cada quien sus responsabilidades, de lo contrario estaremos muy cerca del individualismo y la deshumanización.

Palabras clave: postmodernidad, rol del docente, rol del estudiante.

Summary

This article lays out the issue of education from the view of postmodernism, which involves new ways of being and doing not only by the teacher; the new times and therefore the new needs force us to work in community, opposite to what it would be, because of the use of technology. In light of this, teachers, administrators, parents and students themselves must face the constant changes reassessing their roles in the teaching-learning process, assuming everyone their responsibilities, otherwise we will be very close to the individualism and dehumanization.

Keywords: postmodernism, role of the teacher, the student role.

Introducción

Es innegable que en poco tiempo, el mundo ha sufrido cambios vertiginosos, la sociedad se encuentra conectada a tal grado que parece imposible no inmutarse a las consecuencias de la postmodernidad. Por ello, la educación se tiene que ir transformando y con ella, todos los involucrados en los procesos de enseñanza aprendizaje.

La llegada de la nueva era ha traído consigo diversas vicisitudes, pues es difícil marcar con claridad, la delgada línea imaginaria que divide a la modernidad de la postmodernidad; lo cual propicia dudas e incertidumbres sobre lo que es moderno o postmoderno.

El aspecto educativo también se ve afectado por esto, pues al no tener una referencia clara de la postmodernidad, el papel de las instituciones que se encargan de la formación de los estudiantes, se vuelve también incierto y confuso. Así entonces, el rol que deben desempeñar docentes y alumnos, se ha vuelto un tema de debate; por lo que a través de este trabajo, se dialoga sobre la postmodernidad, sus implicaciones y los retos que deben asumir de forma particular, los docentes y los estudiantes.

Para tales efectos, se presentan una serie de ideas y fundamentos sobre lo que la postmodernidad nos ofrece en sus diferentes aspectos (*positivos y negativos*), con lo cual se intenta dar respuesta a un cuestionamiento que de momento pareciera simplista, pero que a su vez encierra una gran complejidad, es por ello que surge la interrogante: ¿La educación en la postmodernidad, ha redefinido nuevos roles para cada uno de los actores involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje? Bajo este contexto se desarrollan las siguientes reflexiones.

Desarrollo

Se dice que estamos viviendo tiempos de cambio. Cambios políticos, económicos, culturales y sociales, entre otros. El mundo está en constante transformación, por lo que es necesario adaptarse rápidamente a las nuevas condiciones de vida.

El asunto de la educación no es la excepción, ya que sin duda, ésta, sigue siendo un factor fundamental para el desarrollo de los países y sus habitantes; pues un hombre formado, podrá comprender mejor el mundo en el que vivimos, y por lo tanto, su entorno; lo cual lo acercará más al fin último de la educación, que es la comprensión de los otros; así como a la búsqueda del buen vivir.

Ante tal panorama, quedan más preguntas que respuestas; sin embargo, se abre este espacio de diálogo dilucidando sobre el siguiente cuestionamiento: ¿La educación en la postmodernidad, ha redefinido nuevos roles para cada uno de los actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

Así entonces, el punto de partida es la configuración del concepto de postmodernidad. Para ello, comencemos por decir que, la postmodernidad es una condición que comprende las relaciones sociales, políticas, económicas y culturales que caracterizan al capitalismo e industrialismo global. Se considera como un sistema social, en el cual no existe independencia de las acciones de las personas, sino más bien, existe una dualidad de estructuras sociales donde a la vez, es medio y resultado de la interacción humana. *Hargreaves (2005)*, señala que la postmodernidad se encuentra en construcción y en lucha con la modernidad.

Bajo tales circunstancias, la postmodernidad está íntimamente relacionada con la enajenación y el consumismo ocasionado por la globalización, en consecuencia; la postmodernidad se relaciona también con la deshumanización.

Dado lo anterior, algunos filósofos postmodernos critican a la propia postmodernidad, es decir; describen el panorama en que se da, pero no existen propuestas sólidas.

Otro aspecto relevante es que a la postmodernidad se le considera la época del desencanto, no hay orden, ni líneas bien definidas a seguir. Algunos filósofos como *Kierkegaard (2003)*, señalan que sólo se puede hablar de postmodernidad cuando se ha vivido en ella.

Lo anterior podría parecer obvio y natural, sin embargo; quizá sea una enunciación provocativa ya que tal afirmación nos lleva a pensar que en la era postmoderna, no todos los países lo son. Al respecto, Lyotard, señala que el postmodernismo es una condición del saber en las sociedades más desarrolladas. “El término está en uso en el continente americano, en pluma de sociólogos y críticos. Designa el estado de la cultura después de las transformaciones que han afectado las reglas de juego de la ciencia, de la literatura y de las artes a partir del siglo XIX”. (*Lyotard, 2004, p. 9*).

Bajo tales circunstancias, una condición del postmodernismo es que la ciencia y las teorías están en crisis. Aparece en una etapa comúnmente llamada de decadencia, lo cual corresponde a la modernidad, y es parte de los inicios del surgimiento de una nueva cultura, cuya característica de identidad reside en su ubicación después de (post). Por ello, a este movimiento se le considera ruptura y desorden. Por lo tanto, todo es una paradoja que cada vez está más relacionado con la idea de producción y consumismo. En consecuencia, la idea de la escuela como empresa, está muy relacionada con el mundo postmoderno. En virtud de ello, la postmodernidad es un fenómeno de transición de valores. Dicha transformación se ve reflejada en las instituciones, en la visión actual de la vida, en la libertad del pensamiento, la ciencia, la tecnología y los conocimientos.

Por lo tanto, la postmodernidad es una realidad construida a través de críticas, cuestionamientos, dudas y retos.

Tras este contexto, la educación enfrenta retos substanciales ya que no puede quedarse ajena a la ideología imperante, por lo tanto; aunque los tiempos cambien, el rol del docente es importante y lo seguirá siendo mientras existan las escuelas y un sistema educativo basado en la formación escolarizada. Sin embargo, no podemos negar que en esta época postmoderna, el flujo de información es mayúsculo, nunca se había estado tan informado como ahora, (*Bataille, 2002*), de tal forma que el conocimiento se puede obtener con y sin el docente; por lo tanto, aquí es donde el rol que se ha de jugar es fundamental si se quiere seguir siendo una figura trascendental y necesaria.

Con base en lo anterior, ¿cuál es el rol del docente en la era postmoderna? Partimos de la idea de que los docentes tienen que ser sujetos formados y que respondan a las necesidades que requiere nuestro país y en general el mundo globalizado.

Así pues, la tarea del docente no es sólo enseñar los contenidos, sino también enseñar a pensar correctamente (*Freire, 2004*). Debe presentarse como un ser abierto a indagaciones, a la curiosidad, a las preguntas de los alumnos y a sus inhibiciones. Debe ser crítico, aventurero, responsable, dispuesto al cambio y a la aceptación de lo diferente. En ese sentido, es indudable que corresponde al docente ser el facilitador de cambios en el contexto educativo. Moderador en los espacios de discusión en el aula, guía, orientador y también, evaluador de los aprendizajes. (*Rivera, 2008*)

En consecuencia, la práctica docente exige una reflexión crítica, incluso de su propio hacer; y es aquí en donde se pone en juego la ética. El lenguaje de la ética es un saber ineludible de los docentes, es un saber que se ubica en la reflexión, “no se objetiva en el hacer de los seres humanos, la ética es un pensar, porque su carácter es sustancialmente reflexivo, la ética no se enseña pero sí se aprende” (*Espinosa, 2009, p. 67*). De tal forma que el alumno aprenderá de las acciones del docente; siendo la ética indispensable para vivir en sociedad.

Los retos para el docente son complejos ya que tiene que asumir el rol de un gestor y un administrador de experiencias y vivencias; también un potencializador de la experiencia educativa

la cual será distinta para cada alumno. Además deberá ser capaz de generar ambientes únicos y particulares de aprendizaje y ser creativo para evaluar dichos conocimientos, valores, habilidades y actitudes (*Down, 1996*).

Como se ha podido observar, el docente juega un rol vital en el proceso enseñanza aprendizaje, pero; ¿qué pasa con la contraparte. ¿Cuál es el rol que debe asumir el estudiante? Al respecto, se puede señalar que toda enseñanza de contenidos demanda de quien se encuentra en la posición de aprendiz que, a partir de cierto momento, comience a asumir también la autoría del conocimiento del objeto. Que participe en la tarea de evaluar el trabajo del profesor. Es fundamental que el alumno asuma que, pensar acertadamente, se produce mediante la comunión con el profesor formador, por lo que no es un acto divino. (*Freire, 2004*)

Conclusiones

Por supuesto que para que los estudiantes cumplan su nuevo rol, es necesario generar propuestas y técnicas que los conduzcan hacia el aprendizaje colaborativo (*Smith & MacGregor, 1992*), lo cual les permitirá desarrollar todas sus potencialidades. Para ello, *Doud (1998)* sugiere que se haga uso del humor, la ironía y la parodia. Lo cual puede resultar muy efectivo si pensamos que se propicia un ambiente agradable, en donde el estudiante se sentirá a gusto, ya que cuando alguien trata de imponerles alguna norma o regla, sienten que se están transgrediendo sus derechos humanos. Al respecto dice *Edier (2009)* que en la posmodernidad existen niños y jóvenes con actitudes más rebeldes, poniendo en crisis el papel que desempeña la escuela. Por ello, es indispensable que los estudiantes, comprendan, analicen, reflexionen y concienten que la educación es una labor conjunta de todos los actores del proceso de enseñanza aprendizaje; es decir, es un trabajo que compete a sus padres, a las escuelas, a los directivos, a las autoridades, a los profesores, y también a ellos. Pues como señala *Freire (1969)*, aprendemos a través del contacto con los otros y no de manera aislada. En ese sentido, debemos comprender que necesitamos el contacto con el otro ya que somos seres sociales que necesitamos ser reconocidos y también reconocer a los otros.

La educación, o más bien los sujetos que norman y rigen los estándares educativos, sí han redefinido nuevos roles a algunos de los involucrados en el proceso enseñanza-aprendizaje. Así entonces, docentes y estudiantes renuevan sus roles en busca de un mejor porvenir. En virtud de ello, y tras el panorama que nos deja la globalización, es necesario tomar en cuenta tanto la diversidad como la multiculturalidad. En consecuencia, el saber científico no es todo el saber, por lo que hay que dar cabida a las experiencias, saberes, juicios e incluso creencias ya que de ahí se puede partir para generar nuevos conocimientos (*Lyotard, 2004*). Por lo tanto, uno de los roles que se proponen para el docente, es que sea una figura que propicie la toma de decisiones, la resolución de problemas y por tanto, la formación de sujetos críticos a las verdades establecidas.

De tal forma que, los estudiantes, también deben asumir otro rol menos pasivo y por el contrario, más activo, crítico y autónomo. Una de las propuestas para salir adelante en la era de la posmodernidad, y que más se ha promovido tanto a nivel mundial como nacional, es la educación por competencias. Dicho enfoque se ha puesto en marcha, a través de las reformas educativas; sin embargo, como docentes y profesionistas críticos tendríamos que cuestionarnos si efectivamente se están cumpliendo sus premisas fundamentales. ¿En verdad la educación basada en competencias atiende a las necesidades postmodernas?

La pregunta se queda para futuras discusiones; por ahora, cerramos este espacio con la firme convicción de que la educación es un asunto de todos; sin embargo, se vuelve "...una obligación de todos los sujetos atrapados en su entramado, [por ello, en la posmodernidad, habría que acudir a] una pedagogía que no sólo es discurso, o crítica, o lugar de lo contestatario, una pedagogía que emancipa y que por tanto sabe de la práctica y también de situar al sujeto en la racionalidad tecnológica, en los avances del pensamiento, de los descubrimientos, a la par de la búsqueda de otras interpretaciones y situaciones comprensivas de la realidad, la pedagogía como una mediación entre la construcción de conocimiento y cultura en pro, siempre, de una mejor convivencia..." (*Espinosa, 2009, p. 87*). Una pedagogía que nos lleve a una educación en donde cada quien asuma sus responsabilidades y haga lo que tiene que hacer, de la mejor forma posible.

Bibliografía

Bataille, G. (2002). *La oscuridad no miente*. Madrid: Taurus.

Doud, R. E. (1998). Two essays on the learning paradigm Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/62434968?accountid=11643>

Down, B. (1996). Post modernity and continuing education: Becoming critical learners. Paper presented at the 15. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/62540542?accountid=11643>

Edier, J. (2009). El profesor en la posmodernidad, la práctica reflexiva. Recuperado en línea de <http://www.mayasinf fronteras.org/?p=419>

Espinosa, A. (2009). De la relación entre ética, derechos humanos y la praxis pedagógica. En: Escamilla, J. *Los derechos humanos y la educación*. México: Porrúa

Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Uruguay: Tierra Nueva. Recuperado en línea el 14 de septiembre de 2011 de <http://es.scribd.com/doc/8859437/Paulo-Freire-La-Educacion-Como-Practica-de-La-Libertad>

Freire, Paulo (2004). *Pedagogía de la autonomía. No hay docencia sin discencia*. Sao Paulo: Paz e Terra S.A.

Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*, España: Morata

Kierkegaard, S. (2003). *Temor y temblor*. Buenos Aires: Losada

Liotard, F. (2004). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra

Rivera, L. (2008). *El papel del docente como gestor en el contexto actual*.

Revista de la Universidad Cristóbal Colón, No. 17-18, edición digital, Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/rucc/17-18/lirl.htm>

Smith, B. L., & MacGregor, J. T. (1992). What is collaborative learning? Retrieved from <http://learningcommons.evergreen.edu/pdf/collab.pdf>

La profesionalización de los docentes
en educación media superior.

El profesional de la educación

Leticia Aguilar de la Cruz
letyaguilarcruz1@gmail.com

Resumen

El entorno en el que vivimos hace necesaria una transformación de pensamiento, pero también de acción, lo cual incentiva al cambio de todos los docentes, no solo de quienes están en el nivel medio superior, sino de todos aquellos que se dedican a la docencia. La importancia de la profesionalización es la suma de dos factores: del conocimiento disciplinar y de los elementos constitutivos de la pedagogía; ambos caracterizados por perfiles orientados al mejoramiento educativo y a la educación para la vida; así entonces, el docente se visualiza como la figura central, como agente de cambio e innovación, lo cual nos lleva a pensar en un profesional de la educación.

Palabras clave: profesionalización, identidad profesional, responsabilidad social

Summary

The environment in which we live calls for a transformation of thinking, but also action which encourages the change of all teachers, not just those at the high school level, but of all those who are dedicated to teaching. The importance of professionalizing is the sum of two factors: discipline and knowledge of the constitutive elements of pedagogy; both characterized by profiles aimed at educational improvement and education for life; and then the teacher is seen as the central figure, as an agent of change and innovation, which leads us to think of a professional education.

Keywords: professionalizing, professional identity, social responsibility

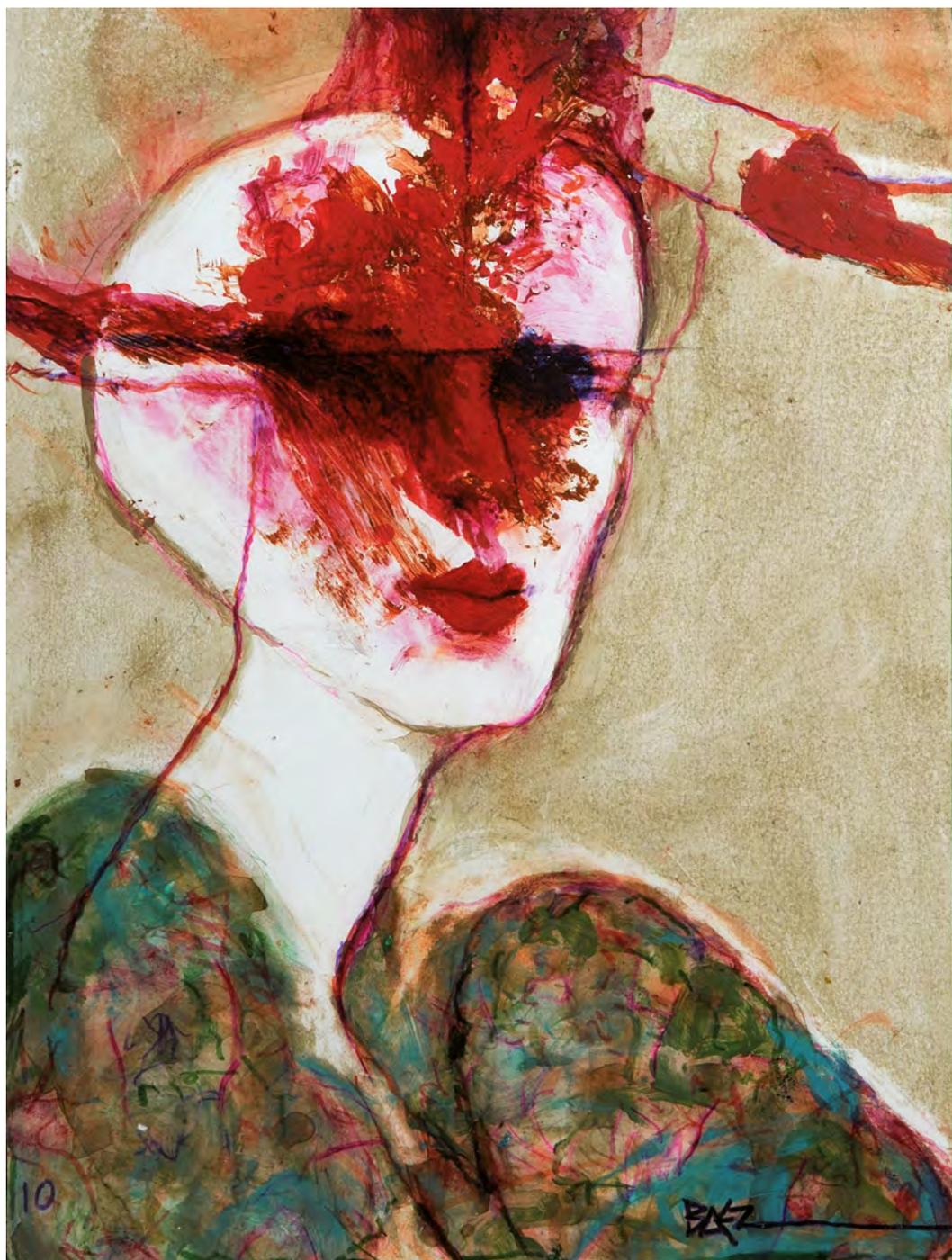
Introducción

La educación media superior (EMS), considerada como el intermedio entre la educación básica y la etapa de la educación superior, aporta conocimientos que darán forma a la elección de una profesión. Esta etapa es peculiar en cuanto a su enseñanza, pues se requiere que el docente tenga un perfil profesional inicial muy específico para impartir la docencia. En ese sentido, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, el 9 de febrero de 2012, en su Artículo 3º, reconoce la obligatoriedad para el nivel medio superior, anexando un párrafo en la fracción II, donde se señala que la educación “Será de calidad, con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos” dejando ésta, en manos de institutos rectores, en donde se llevan a cabo las acciones respectivas, colocando como responsables de una transformación a los actores principales: los docentes.

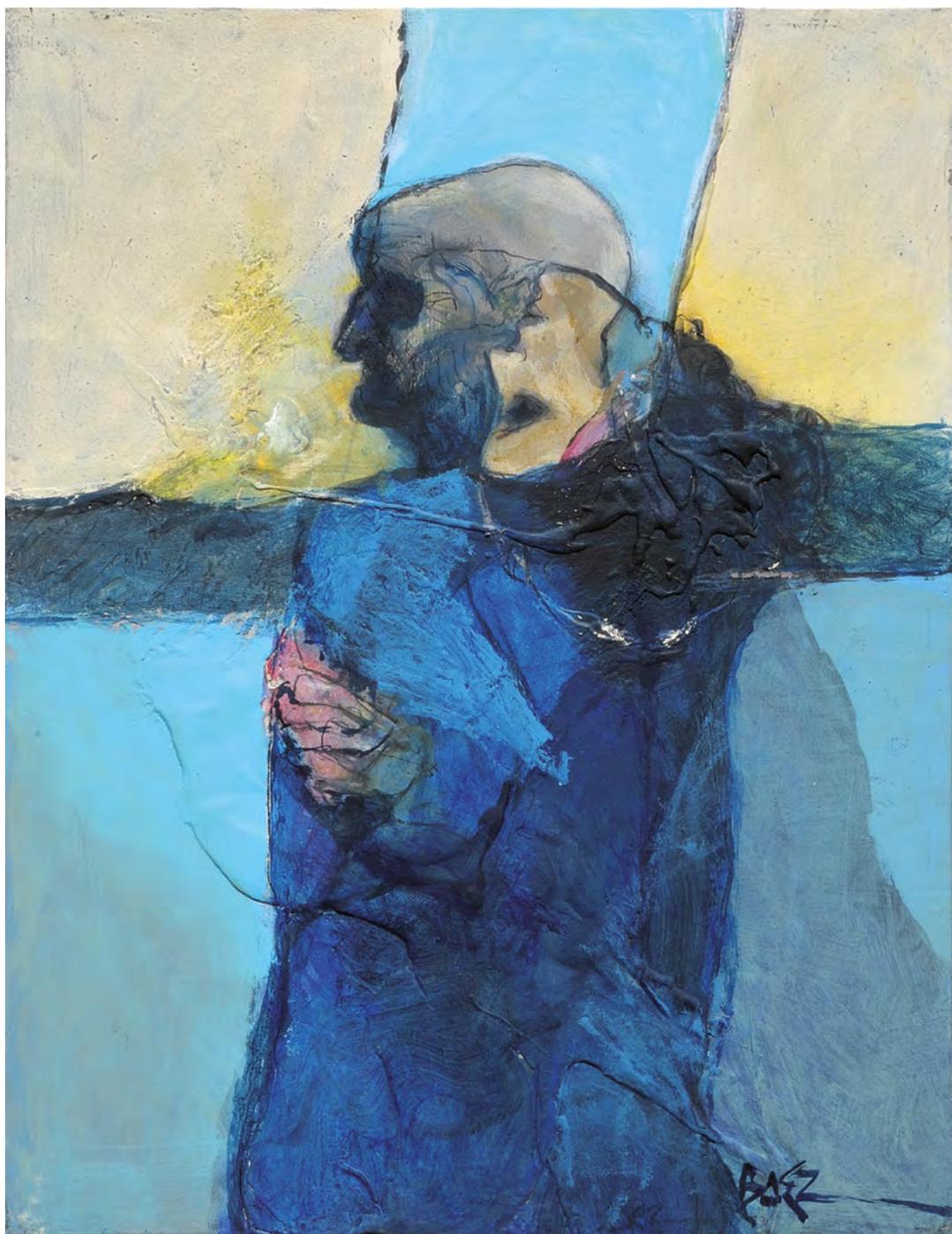
Así entonces, los diferentes subsistemas se insertan en esta transformación, realizando cambios pertinentes en la currícula, además de ajustes necesarios para que la educación permee no sólo de buenas intenciones a la sociedad. En consecuencia, se hacen necesarias di-

versas acciones de re-educación, así como de re-valorar el compromiso que las instituciones y autoridades tienen para con los docentes.

En cuanto al perfil profesional del docente de bachillerato, un requisito fundamental para que pudieran ingresar al nivel de educación media superior, era ser especialistas en una materia, en su disciplina, -debido al carácter propio de la currícula-. No se exigía contar con una educación normalista y/o pedagógica, por tanto, el nivel cuenta con especialistas en las diversas áreas.



Malos pensamientos
Mixta sobre papel | 32 x 25 cm | 2010



Siempre lo mismo
Mixta sobre papel | 81 x 61 cm | 2006

Es entonces cuando se detecta una carencia propia del perfil profesional de los docentes: la pedagogía, considerada como “ciencia que se ocupa de la educación y la enseñanza: los conocimientos sistematizados sobre la acción educativa” (Canda). Así entonces, ésta, la pedagogía, hace su entrada triunfal al nivel, introduciendo sus propias terminologías, muchas de ellas nuevas para los docentes; en consecuencia, surge la necesidad de empararse de nuevos lineamientos y exigencias que determinarán a la educación del presente, conjugándolas con cambios que van desde las ideologías del docente hasta la creación de nuevas formas de enseñanza y adquisición de conocimientos que toman su base en la posmodernidad.

Así, el docente requiere complementar, actualizar y/o transformar su formación, con el fin de alcanzar un perfil idóneo, el de un profesional de la educación; que no solo emplea conocimientos para su enseñanza, sino tiene un sustento teórico y pedagógico.

Identidad profesional

Uno de los problemas fundamentales del docente tiene que ver con la acción de construir su propia identidad, lo cual implica que tenga que cambiar su mentalidad, paradigmas, y la posición primera que se tiene del ser docente y el ser alumno. Esta posición con la cual nos enfrentamos en nuestras primeras clases, en donde el comienzo es sin duda uno de los momentos en los que se presentan las ilusiones del inicio de la vida profesional, y se siente una motivación especial por querer participar en diversos proyectos. Donde el docente tiene:

“La experiencia positiva de tener un grupo, una clase y unos objetivos educativos, es sentirse miembro de un grupo, un equipo, responsable de las tareas que se le asignan, conduce a los profesores a reunirse con sus compañeros, a preguntar, a contrastar experiencias y a descubrir las posibilidades de la tarea de enseñar” (Marchesi, 2007, pág. 44)

Al emprender por primera vez la labor profesional, aparecen los primeros problemas, Esteve, menciona que uno de los más frecuentes es “la idealización”, el cual se caracteriza por repetir esquemas que han sido aprendidos por otros, el gusto de haber tenido un buen profesor que ha sido el responsable de tu “formación”, pues es en él en quien se basan las primeras historias de la vida profesional: la repetición de ese ideal.

En este proceso, el docente tiene que asumir la responsabilidad que le ha sido conferida por el hecho de ser el actor principal en la educación formadora, asumirse como tal, como el sujeto que requiere estar en un constante aprendizaje para una labor que no sólo le pueda redituar ganancias monetarias, sino también ganancias intelectuales que lo lleven a manejar no sólo contenidos, sino a saber compartirlos, a reflexionar en su actuar diario, en su pensamiento, en su acción.

Por otra parte, no es fácil tener a nuestro cargo, la responsabilidad que socialmente se nos ha otorgado, es importante vislumbrar que el ser docente, requiere de conocimientos en muchas directrices, ser docente no es una tarea sencilla, pues sobre nuestros hombros recae la educación de los que educamos. Es por ello que debemos ser agentes transformadores a través de la propia reflexión, lo cual nos lleva a seleccionar, y evaluar la o las pedagogías, las técnicas, así como las herramientas utilizadas; de modo que realmente nos convirtamos en facilitadores del aprendizaje, capaces de ser cooperadores y partícipes en cada uno de los retos que se nos presenten.

Según Imbernón, la formación permanente del profesorado se hace imprescindible cuando se quiere realizar una transformación de fondo, que lleve a todos los implicados a un cambio educativo; de modo que se necesita modificar el currículo y a los actores, quienes llevarían de la mano las modificaciones y ajustes respectivos; además de un cambio dentro de las aulas; es decir, de un cambio de la práctica.

Las formas de llevarlo a cabo son diversas; sin embargo, “la actualización científica, psicopedagógica y cultural... que implica conocer e integrar las innovaciones” (Imbernón, 1994:35), son los factores decisivos para la mejora de un profesional de la educación.

Aunado a ello, es fundamental que todo el profesorado, cuente con un perfil disciplinario, donde los conocimientos adquiridos por el docente sean los que “debe saber” y dominar, para ejercer una disciplina (Álvarez Vallejo, 2011).

En consecuencia, podemos establecer dos tipos de perfiles, el perfil profesional con que se cuenta a partir de la práctica, y que se adquiere a partir de algunos años de experiencia; y el perfil institucional, que es el plus del docente, es decir; todos aquellos conocimientos adquiridos que se van agregando al perfil disciplinario y profesional; por ende, son el complemento de una práctica relevante.

Es necesario entonces, para el docente que cuenta con una formación inicial, incluir en sus hábitos, la formación permanente, duradera “dirigida al perfeccionamiento del profesorado en su tarea docente, para que asuma un mejoramiento profesional y humano que le permita adecuarse a los cambios científicos y sociales de su entorno” (Imbernón, 1984:13).

En virtud de ello y dadas las reformas que en nuestro país se están gestando, el docente es considerado el actor principal, el más importante, el generador del conocimiento, sobre el que recae el honroso designio de ser el formador. Motivo por el cual tiene que estar preparado, dotarse de las herramientas necesarias para su profesión y ejercer su labor atinadamente, “es un proceso que busca la consecución de un desarrollo personal, social y profesional a lo largo de la vida de los individuos, con la finalidad de mejorar tanto su calidad de vida como la de la colectividad” (Imbernón, 1994:14).

Así, el docente inicia con características diferentes en cada uno de los grupos, a la par de encontrarse solo, ante un grupo de alumnos que esperan de él, además de conocimientos, la parte pedagógica. Es decir, esta parte que tiene que ver con diversos conocimientos, no sólo de la práctica del docente, sino de la teoría que ayuda a dar soporte a ésta, y que por supuesto; da la categoría de cientificidad al hecho de ser un profesional de la docencia. Marchesi (2007) señala que la planta de profesores que tienen “la tarea de enseñar a las nuevas generaciones, está inmersa en serios dilemas y contradicciones no exentos de riesgos” (pág. 17), pues afirma que “es poco claro lo que se sabe de cómo enseñar y tampoco como debe de hacerse, así como los criterios que han de utilizarse para evaluar la enseñanza”, en consecuencia, no solo los profesores novel, tendrán la problemática del inicio de su profesión, sino que también los que han pasado por experiencia de la enseñanza, pueden presentar deficiencias en su labor docente.

La falta de preparación pedagógica en el nivel, nos lleva a reflexionar que en algunos casos, existen deficiencias de enseñanza por parte de los docentes, reconociendo que, desde la experiencia propia y de un colectivo, los primeros años fueron difíciles, aprendiendo por ensayo y error, teniendo que ser autodidactas de la enseñanza pedagógica, enfrentándonos a diversas problemáticas.

A modo de conclusión

Tras este panorama, los docentes tenemos que buscar alternativas para acercarnos al ideal de la educación, pues ésta tiene como esencia, no solo la transmisión de conocimientos y rescate de la cultura, sino en formar personas verdaderamente humanizadas y felices (*Betto, 2003*).

Así entonces, el docente en el área educativa tiene que perfilar sus conocimientos hacia la enseñanza, construyéndose a sí mismo como un ser reflexivo, por lo que aquí se propone que como docentes nos convirtamos en investigadores, ya que es en el aula en donde se detectan los problemas y necesidades y se desarrollan las acciones para solucionarlos; de tal forma que hay que ser docentes expertos, ya que la responsabilidad que se tiene es muy grande. Así pues la tarea del docente no es sencilla, en ocasiones se realizan tareas extraordinarias, por ello; es fundamental pensar en un docente profesional y humano, capaz de adecuarse a los cambios científicos y sociales de su entorno (*Imberón, 1994, pág. 13*). Siendo la acción primaria del profesor, la de facilitador del aprendizaje, capaz de influir en el conocimiento para que éste a su vez sea asimilado por los estudiantes de forma significativa y coherente con la realidad ya que “El hombre siempre ha educado al hombre” (*Álvarez, 1986*).

La profesionalización de los docentes en educación media superior tiene que comenzar a partir de un convencimiento propio, pues ello implica una mejora en la persona, modificar y corregir acciones. Además se requiere de acciones que implican sacrificio, estudio, inserción en actividades extraordinarias, ser un guía capaz de preocuparse por la persona, no solo por el estudiante.

La profesionalización no es una tarea sencilla, existen factores políticos y sociales que van determinando la trayectoria personal; sin embargo, sea cuál sea el camino que cada quien elija, no se debe perder de vista que un profesional de la docencia, es ante todo un profesional ético.

Bibliografía

Alberto, Á. V. (2011). Constructivismo y cambio de nivel cognoscitivo. Educación Media Superior en México. México: Academia Española.

Betto, F. A. (2003). Un mundo sin educación. México: Dríada.

Canda, F. (s.f.). Diccionario de Pedagogía y Psicología. España, España: CULTURAL.

CONSTITUCIÓN, P. D. (s.f.). Obtenido de http://www.chihuahua.gob.mx/attach2/ichea/uploads/Articulo3%20const_politica%20E_U_Mexicanos.pdf

Elliott, J. (1991). El cambio educativo desde la investigación acción. España: Morata.

Esteve, M. J. (2003). La aventura de ser maestro. XXXI Jornadas de Centros Educativos. Universidad de Navarra. España. Obtenido de <http://es.slideshare.net/rociocount/la-aventura-de-ser-maestro-j-m-esteve>

Hessen, J. (1976). Teoría del Conocimiento. España: Editores Mexicanos Unidos.

Hores, E. (2010). El maestro como trabajador del conocimiento y la proeza de una escuela pública. En M.T. Flores, La escuela como organización del conocimiento. México: Trillas.

Imbernón, F. (1994). La formación del profesorado. Barcelona: Paidós.

Jean Baudrillard, D. C. (1983). La postmodernidad. España: Kairós.

Marchesi, Á. (2007). Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores. España: Alianza.

Construir una educación sin exclusiones en el escenario donde se forman los formadores

Marco Antonio Gamboa Robles
enee_mgamboa@ifodes.edu.mx
Etelbina Mendoza Medina
enee_emendoza@ifodes.edu.mx

Resumen

El contexto internacional en los últimos años ha formado las bases para que las naciones y sobre todo las instituciones de educación superior comiencen a preocuparse por el mejoramiento de sus procesos para la atención a la diversidad. Con base en lo anterior, en el presente trabajo se analizan cuatro indicadores que se deben atender como tarea urgente en el ámbito de la educación superior para garantizar la inclusión de todas las personas: normatividad; accesibilidad; dotación de materiales técnicos, didácticos y el más difícil pero significativo: actualización y capacitación docente. En cada uno de ellos se proponen áreas de oportunidad para que las universidades mejoren sus procesos de atención a la diversidad. El análisis concluye señalando que dichos indicadores son piezas claves en el desarrollo de instituciones de educación superior ya que se vuelven más abiertas a la diversidad, propiciando así un clima inclusivo encaminado a una universidad para todos sus actores.

Palabras claves: inclusión educativa, educación superior, formación docente.

Summary

The international context in late years has formed the basis for nations and especially higher education institutions begin to worry about improving their process for the attention to diversity. Based on this, in the present work are analyzed four indicators that should be addressed as an urgent task in the field of higher education to ensure the inclusion of all people: regulations; accessibility; provision of technical and educational materials and the most difficult but significant: renovation and teacher training. In each of these areas they are proposed for universities the opportunity to improve their process for diversity. The analysis concludes that these indicators are key in the development of higher education institutions as diversity become more open, encouraging a inclusive climate on a route to a university for all their actors.

Keywords: inclusive education, higher education, teacher training.

Muchos lectores se preguntarán ¿Es posible construir una escuela sin exclusiones? Al respecto, pueden verse muchas interpretaciones, pero partiendo de la máxima que –La educación por naturaleza, o es inclusiva, o no es educación–, la respuesta que damos a esta interrogante es que no solo es posible, es además necesaria y deseable; es además, parte de los derechos humanos a la que todos los individuos tenemos necesidad de ejercer. Al respecto en la Declaración de Salamanca se estipula que “...las escuelas deben acoger a todos los niños independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, emocionales, lingüísticas u otras; además sostiene que... las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves”. (UNESCO, 1994, p. 59).

Es pertinente reconocer que en la mayoría de las instituciones educativas existen barreras para la inclusión, sobre las cuales habrá que trabajar decididamente para lograr que todas las personas se desarrollen en ambientes educativos favorecedores, donde construyan aprendizajes juntos, en el concepto amplio de educación inclusiva.

Las iniciativas internacionales de las Naciones Unidas y de la UNESCO han apostado, decididamente, hacia la necesidad de que los niños y las niñas tienen derecho de ser educados juntos independientemente de la etnia, género, handicap, religión o procedencia. De lo que se trata no es sólo de ofrecer el derecho a la educación a todos los niños y niñas, sino en ofrecerle una educación de calidad y ésta solo se consigue cuando todas las niñas y todos los niños se educan juntos. En esto, precisamente, consiste la educación inclusiva. (MELERO. 2008. p. 4).

La normatividad como garante de la educación para todas y todos

Es pertinente enfatizar que, a pesar de que los principios de las Naciones Unidas, frecuentemente hacen referencia a los niños y niñas, estos derechos aplican en lo general a todos los seres humanos; de esta manera el derecho a la educación se extiende hasta educación superior; en este rubro sin duda, es donde generalmente sin intención dolosa, se presentan mayores barreras para la inclusión de personas con notable diversidad.

En este sentido, vale la pena definir la educación inclusiva como una cultura filosófica donde se desarrollan los valores de identidad y se aceptan las diferencias del otro, aprovechándolas para reconstruir desde las fortalezas de todos y estableciendo retos de trabajo, a partir de las necesidades y áreas de oportunidad de los demás, para construir en colectivo experiencias enriquecedoras que permitan resolver juntos problemas que se presentan en el contexto común.

Surge por ello la necesidad de la inclusión educativa, la cual no existiese si no se presentaran actitudes de exclusión, entendiendo a ésta como un proceso social donde todos tenemos cabida y pertenencia institucional y de grupo, en el cual las diferencias son de todos y no de unos cuantos que deben asimilarse a la mayoría; donde la participación de todos con igualdad de oportunidades permiten derribar obstáculos que impidan la construcción colegiada y el desarrollo individual, evitando con ello cualquier indicio de segregación y consolidando la práctica educativa humanizante. Este proceso implica modificar prácticas educativas, formas de pensar de los actores educativos y transformar los sistemas de enseñanza y aprendizaje, a través de currículos que renueven las organizaciones escolares y los mecanismos de evaluación.

En este artículo, se analizan cuatro indicadores que se deben atender como tarea urgente en el ámbito de la educación superior para garantizar la inclusión de todas las personas que lo deseen al concluir su formación con estudios previos al nivel universitario: normatividad; accesibilidad; dotación de materiales técnicos y didácticos y la actualización y capacitación docente.

Los sistemas de educación en el mundo se plantean como reto brindar educación a sus niños y jóvenes, lo cual tiene sentido en la medida que garantiza la calidad, de manera que permita la formación de individuos que ejerzan su libertad, que reconozcan la normalidad de la diversidad que configura la condición humana, que respeten las peculiaridades e idiosincrasia del otro y eviten las desigualdades. El reconocimiento de la normalidad de la diversidad es lo que configura la dignidad humana. La diferencia es lo normal. Comprender esto es ya un valor. Y esto es lo natural. Lo antinatural es lo contrario: la homogenización. (MELERO, 2008, p. 6). Por ello, las políticas educativas que orienten dichos sistemas educativos, además de sostenerse en enfoques sólidos de inclusión social, con una clara filosofía de vida que promueva el desarrollo personal y de la sociedad, deben también estar orientadas a través de principios, normas, acuerdos, lineamientos y leyes que en primer término contemplen el respeto de los derechos humanos.

De esta manera, se asume que el objetivo de la educación inclusiva, de acuerdo con Blanco (2010), es contribuir a eliminar la exclusión social que resulta de las actitudes y las respuestas a la diversidad racial, la clase social, la etnicidad, la religión, el género o las aptitudes entre otras posibles. Por tanto, se parte de la creencia de que la educación es un derecho humano elemental y la base de una sociedad más justa.

La ONU a través de sus diferentes organismos y en distintas cumbres, ha sido un actor protagónico para el establecimiento de normas que permiten avanzar en torno a la defensa del derecho a la educación. Bajo el lema de educación para todos, múltiples países han participado en el análisis y la reflexión sobre la normatividad mundial que permita la atención de todas las personas en la diversidad; es notorio que en estas cumbres el tema de la discapacidad, género, raza, religión, entre otros, son los que mayormente motivan para buscar la transformación de los procesos educativos donde todos tienen posibilidades. También es claro que el segmento poblacional sobre el que se analiza mayormente el problema es en los niños y jóvenes, pues es en este nivel donde se puede apreciar que millones de personas quedan sin acceso a la escuela; considerando que éste no implica sólo la inscripción en el sistema educativo; muchos estudiantes ingresan a las escuelas, pero igualmente no logran acceder a una educación de calidad porque son segregados.

En educación superior parece menos dramático el problema de exclusión, pero es igualmente alarmante el problema de acceso, sobre todo si es relacionado con discapacidad o necesidad educativa especial. Incluso muchas universidades consideran normal impedir a personas con diferencias notorias el ingreso a su institución, sin que medie un diagnóstico que permita orientar hacia vocaciones donde se puedan desenvolver con éxito. Sin embargo, las diferencias individuales notorias no son la única causa de segregación en educación superior, ya que la pobreza, la imagen, la clase social, religión, entre otras, son también factores que dejan fuera de la escuela a millones de jóvenes que tienen aspiraciones de cursar estudios universitarios.

El tema desde luego preocupa a las naciones y a las instituciones, prueba de ello es que en muchos escenarios mundiales se debate el asunto, de manera que se puedan encontrar directrices que permitan establecer normativas institucionales que mantengan congruencia con las leyes y normas internacionales, así como con las propias constituciones de cada país; todo esto en la finalidad de poder pronunciar reglas que regulen a las universidades y garanticen la universalidad de la educación para todos. Un ejemplo es la Declaración Mun-

dial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI, auspiciada por la UNESCO en 1998, que al respecto enuncia: La educación superior se enfrenta en todas partes a desafíos y dificultades relativos a la financiación, la igualdad de condiciones de acceso a los estudios y en el transcurso de los mismos, una mejor capacitación del personal, la formación basada en las competencias, la mejora y conservación de la calidad de la enseñanza, la investigación y los servicios, la pertinencia de los planes de estudios, las posibilidades de empleo de los diplomados, el establecimiento de acuerdos de cooperación eficaces y la igualdad de acceso a los beneficios que reporta la cooperación internacional. La educación superior debe hacer frente a la vez a los retos que suponen las nuevas oportunidades que abren las tecnologías, que mejoran la manera de producir, organizar, difundir y controlar el saber y de acceder al mismo. (UNESCO. 1998. p. 1).

Desde la 1ª Conferencia Mundial sobre la Educación Superior 1998 promovida por la ONU, se acuerda crear un marco legislativo para que esta educación sea un derecho humano universal; pero a más de quince años, numerosas universidades siguen ignorando, o por lo menos eludiendo el tema, provocando con ello que la exclusión se vea en muchos casos tan normal y común, defendida incluso con argumentos insostenibles que a veces aluden a la calidad y a la democracia; por lo cual el tema sigue vigente hasta la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior 2012 en Argentina, dando pauta para continuar con el debate y las propuestas de acción.

A pesar de lo expuesto, superar el reto de contar con normatividad suficiente, viable, pertinente y actual que permita que los aspirantes a educación superior encuentren alguna opción factible de formación profesional que posibilite el éxito, no es una tarea difícil, ya que en cada institución de educación superior se cuenta con la capacidad humana para conformar dicho marco normativo que recoja los postulados internacionales y nacionales que den pauta a los reglamentos internos que cubran por completo las políticas que permitan rechazar las prácticas de exclusión que se manifiesten, hasta consolidar la cultura de inclusión.

En concreto, contar con la normatividad para la inclusión no es la tarea más difícil; operarla y vigilar su cumplimiento es lo más complejo porque se asocia directamente con actitud humana, de lo cual hablaremos en el cuarto punto.

La accesibilidad universal en educación superior como responsabilidad de la universidad

El acceso en educación superior se analiza desde tres vertientes: el ingreso como estudiante, a través de los procesos de admisión, el libre tránsito por las instalaciones sin barreras de infraestructura ni administrativas y el acceso al currículo para el cumplimiento de los propósitos establecidos en el perfil de egreso del plan de estudios.

El primer punto relativo al proceso de admisión de la universidad, es el obstáculo inicial al que se enfrentan los aspirantes a educación superior, en él generalmente no tienen cabida las personas con discapacidad, por lo que alguien con ceguera, sordera, discapacitado motriz u otras entidades del diagnóstico, no cuentan con los medios para comprender por completo el proceso que realizan para ingresar a una IES; ya que éstas no prevén las condiciones que puedan requerir todos los aspirantes. Los aspirantes con alguna discapacidad que logran aprobar los procesos de admisión es porque pueden superar por sí mismos las barreras existentes en él, sin que las instituciones hayan realizado las adecuaciones para que fuesen incluidos.

El segundo obstáculo en el proceso de admisión para los aspirantes a IES, refiere a la falta de orientación que la institución brinda para canalizar al estudiante hacia la profesión que más se acomode a su perfil o condición, donde se garantice el mayor éxito, tanto en la trayectoria estudiantil como en la inserción de mercado al

egresar. El proceso de admisión, se asemeja más bien a un examen de selección de los mejores para completar la cuota que se oferta en cada carrera, con un alto porcentaje de rechazados, que a la universidad no le preocupa dónde puedan continuar sus estudios.

En este sentido, al sistema educativo parece no interesarle cuántos aspirantes quedan fuera de toda universidad por no contar con cobertura suficiente o porque los procesos de las IES donde pueden participar, son simultáneos e incompatibles, disminuyendo las oportunidades de los jóvenes de cursar estudios universitarios; las dificultades se multiplican, desde luego, para los interesados con diferencias notorias, ya que la comprensión y realización de los procesos de admisión resultan más complejos para ellos.

En muchos países de América Latina, el Estado no se muestra responsable de dar seguimiento y acompañamiento a la trayectoria estudiantil de los niños y jóvenes, a manera de prevenir y prever los espacios necesarios de educación superior donde se puedan formar como profesionistas. De tal falta de compromiso, resulta que los egresados de los sistemas de bachillerato adquieren o les asignan pertenencia en dos categorías: 'los socialmente incluidos' con amplias posibilidades en los ámbitos educativos, económicos, políticos, laborales, entre otros y 'los socialmente excluidos' con pocas posibilidades de desarrollo social. Estos últi-

mos de acuerdo con *Aquiles (2011)*, deberían constituir el objetivo principal de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU). Reconocemos, que tanto el concepto como la práctica del compromiso social encuentran grandes obstáculos para su aplicación en los currículos escolares. Las buenas intenciones contenidas en las declaraciones institucionales se estrellan ante la indiferencia de directivos, docentes y alumnos que aseguran que su única obligación es acudir a la escuela, enseñar o aprobar asignaturas, sin distraerse en problemas que no les competen.

Los sectores socialmente excluidos, están constituidos por personas que, debido a su condición de pertenencia y/o adscripción a categorías socioculturales marginadas, son tratadas diferencialmente, como sucede con los subempleados y los desempleados, los integrantes de los pueblos indios, los discapacitados y los migrantes, por señalar sólo algunos, quienes padecen un trato parecido al que se les da a presidiarios y enfermos mentales; sectores poblacionales vulnerables que están sujetos estructuralmente en su vida cotidiana a diferentes formas y grados de discriminación y estigmatización, evidentes en su nivel de bienestar o desarrollo humano. (*BACAL. 2004. p. 9*).

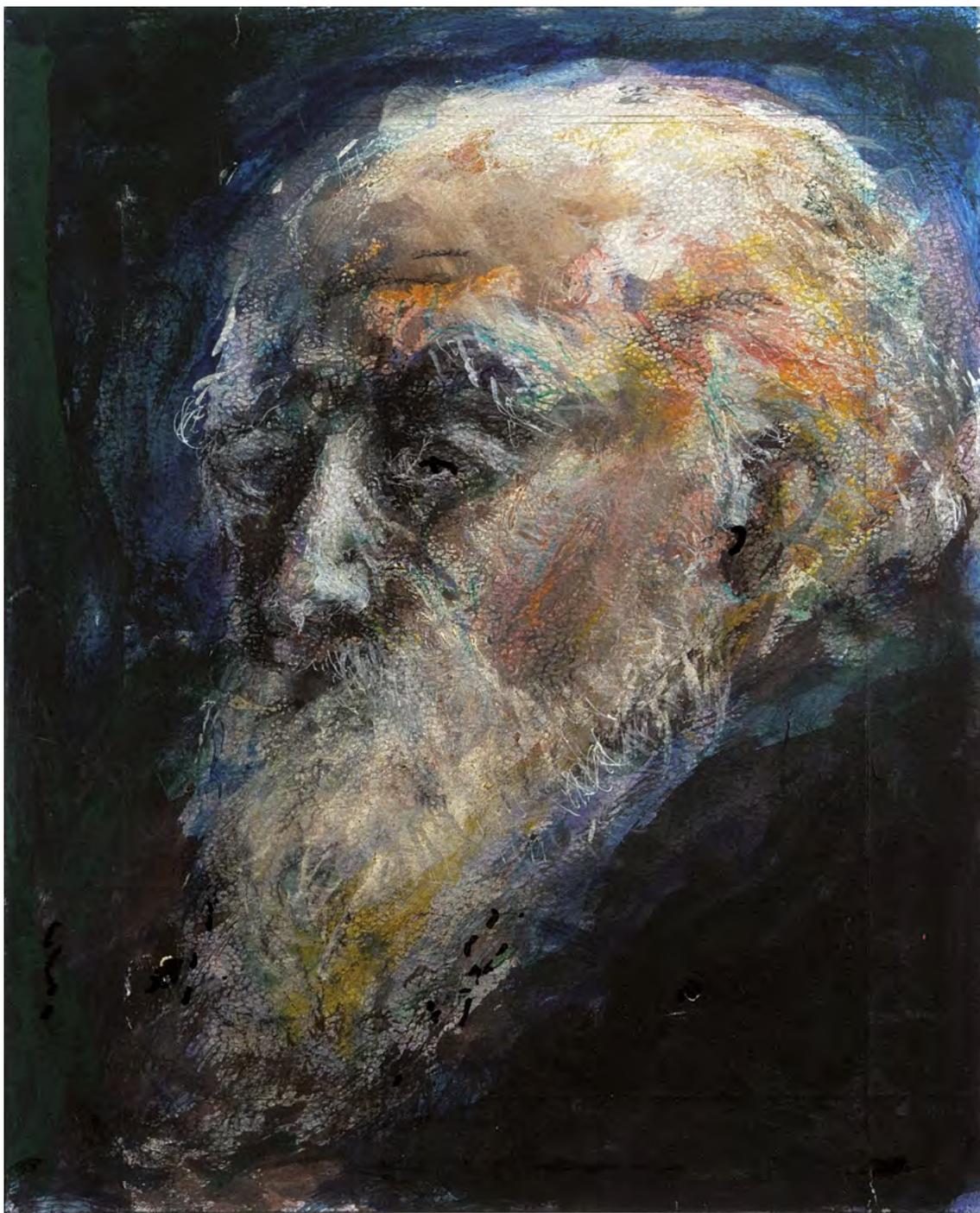
En la Declaración sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe, aprobada en la Habana en 1996, se reconoció la vinculación histórica entre la concepción de la función social de la universidad, como resultado de la reforma de Córdoba y los actuales procesos de transformación de la educación superior latinoamericana, resaltando que, no obstante que la realidad es diferente, ese concepto es un principio que no debe abandonarse.

Sin embargo, pareciera que la función de la universidad se distancia del precepto anterior, centrándose prioritariamente en la formación disciplinar de los profesionistas, con énfasis en cuántos son y cómo sirven al mercado productivo, pero olvidando quiénes son y cómo contribuyen a la reconstrucción de la sociedad que da vida a las instituciones educativas.

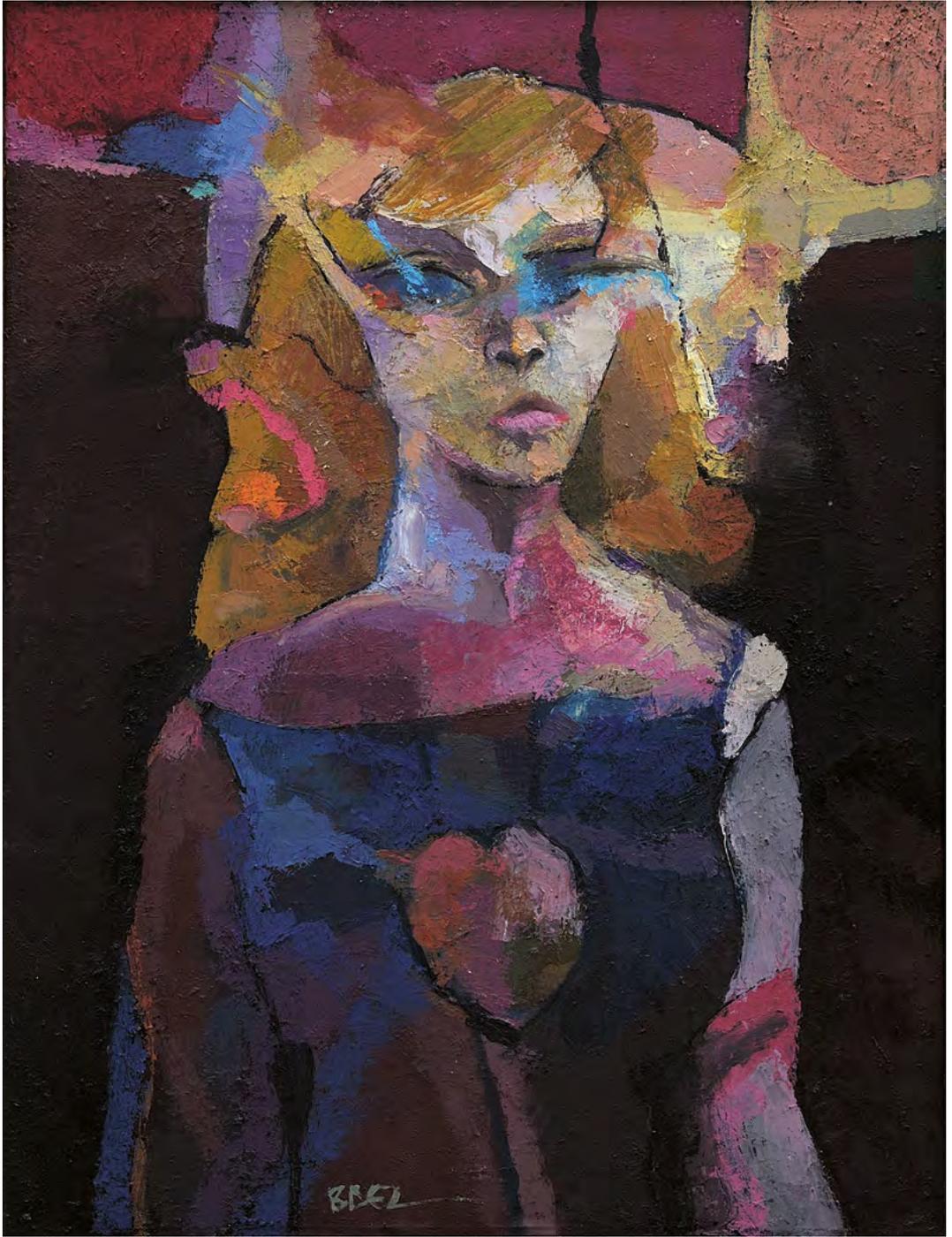
Es importante entonces replantear la misión de la IES, para dar paso al análisis de la segunda vertiente de este apartado de accesibilidad, referida al tránsito de los universitarios por estas instituciones, esperando que la normatividad y la ética puedan sumar esfuerzos traducidos en acciones que permitan que en primera instancia, cualquier estudiante universitario pueda llegar a todos los lugares geográficos de la institución, sin barreras que lo impidan y

sin que tenga que ser auxiliado por terceros, de manera que sienta su independencia como parte de la acción social de la escuela; y, en segunda instancia, que ningún estudiante encuentre obstáculos para realizar trámites administrativos o de gestión en los diversos departamentos y servicios que la universidad le oferta; en este proceso de no exclusión se posibilitará que todo miembro de la comunidad universitaria fortalezca la cultura de identidad, pertenencia y desarrollo personal e institucional.

En la tercera vertiente de este apartado, relativa al acceso y al currículo se identifica una de las barreras más significativas del estudiantado universitario, pues es conocido que por muchos años la universidad se ha centrado en la formación disciplinar de los futuros profesionistas con un enfoque donde el docente es el actor principal en el proceso áulico, a pesar que desde hace años se han adoptado planes de estudio centrados en competencias, la actuación del profesorado no asume los nuevos enfoques tan rápido como se requiere para garantizar que los procesos educativos se centren en el estudiante y sus procesos de aprendizaje, de esto ahondaremos en el cuarto indicador de este artículo. En ese contexto, se dificulta que los estudiantes se identifiquen con un proceso donde aprenden juntos los conocimientos, habilidades y valores que les permitan construir las competencias necesarias para resolver problemas en la realidad, posibilitando su desarrollo individual, profesional y disciplinar; aprovechando para ello la construcción en colectivo, considerando las fortalezas de todos los integrantes del grupo y asumiendo retos desde las necesidades y debilidades detectadas; donde los estudiantes tengan idea clara de los fines planteados como perfil de egreso y en autonomía, participen para ejercer su responsabilidad y puedan crecer profesionalmente, a partir de la colaboración de todos.



Filósofo
Mixta sobre cartón | 35 x 28 cm | 2014



Sara, hija del pintor
Óleo sobre tela | 79 x 60 cm | 1985

El equipamiento técnico y materiales educativos en la universidad como medio para el aprendizaje

Sin embargo, la participación del profesor universitario es imprescindible, para derivar ayuda pedagógica ajustada a la diversidad del alumnado, lo cual significa tener en cuenta sus capacidades, intereses y motivaciones. De acuerdo con Soler (2000), esto obliga a la existencia de un currículo abierto y flexible que posibilite, al menos en el plano teórico, una educación para todos, capaz de ofrecer las mismas posibilidades de formación, evitando las desigualdades que se puedan derivar de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole.

Son, precisamente las dificultades con el currículo, lo que ha orillado a miles de estudiantes universitarios a abandonar sus estudios, muchos de ellos, porque sus características individuales no encontraron la congruencia con el proceso curricular para considerarse exitosos y desertan por no encontrar adecuaciones que les ayuden a superar las barreras para el aprendizaje; esto, ocurre con muchos alumnos sin grandes diferencias con el resto de sus compañeros o con un tipo de estudiante promedio sin que los profesores identifiquen las causas reales de tal deserción. La situación se agrava con aquellos que por su naturaleza de diversidad notoria, no cuentan con apoyos de adecuación curricular y son etiquetados como fracasados, marcando su plan de vida permanentemente y provocando mayor marginación en ellos alejando a la universidad de su responsabilidad social.

Desde la concepción constructivista, para aprender se requiere construir y no solo copiar o repetir información. Para ello, el individuo debe contar con condiciones mentales, ambientales y contextuales adecuadas, dado que el aprendizaje es personal, las representaciones de los conocimientos que intentamos aprender son personales, influyendo para tal fin intereses, experiencias y conocimientos previos, los cuales son únicos considerando nuestra particularidad como ser diferente a los otros. Esta situación, nos permite establecer relaciones y coordinación entre esquemas de pensamiento que ya poseíamos, donde el protagonista es el sujeto que aprende, como responsable de su propio proceso de aprendizaje. Lo anterior permite al sujeto, reconstruir los saberes que constituyen el legado cultural en su sociedad, ubicándolo como sujeto activo que manipula, explora, descubre o inventa. De forma que, el conocimiento del alumno se origina y se desarrolla entre la interacción de él con los objetos. Si no hay acción, no hay aprendizaje y para esto, el maestro debe crear el ambiente adecuado con los medios y materiales precisos, aquellos que ayuden a construir y no sólo a reforzar su aprendizaje.

El proceso de aprender, a través de la acción desde la concepción piagetiana, refiere sobre todo a infantes en la etapa de operaciones concretas; sin embargo, esa idea contempla como fundamental la manipulación; por otro lado, la acción no necesariamente se limita a ésta, sino al nivel de participación y actuación del sujeto que aprende para construir o reconstruir el conocimiento. Dicho proceso, siempre se facilita cuando se apoya en referentes o materiales ya sean objetivos o subjetivos, incluso el uso de instrumentos diversos pueden representar mayor o menor significado a unos sujetos que a otros; dicho proceso no excluye a los adultos, pero pareciera que en educación superior, se olvida tal principio, ya que las universidades se alejan del material didáctico como medio para el aprendizaje, aunque se invierten grandes cantidades en materiales de tipo digital o electrónico.

Los equipos técnicos, informáticos e instrumentales que se utilizan en educación superior, generalmente están diseñados para el uso específico por determinados estudiantes promedio que corresponden a una clase más o menos hegemónica, pocas veces están pensados en estudiantes que por necesidades educativas especiales, discapacidad u otra situación de diversidad notoria, los requieran necesariamente para poder realizar el proceso de aprendizaje. En este sentido, el reto para las universidades además de abrir los procesos para dar mayores accesos a la diversidad en verdaderos ambientes de inclusión, consiste en proveer de recursos técnicos y materiales didácticos que representen verdaderos apoyos didácticos para atender la diversidad con metodología acorde a los enfoques educativos actuales en atención a los derechos humanos universales.

Para Vigotsky, juegan un papel importante en el aprendizaje los instrumentos, que sirven de mediadores. Distingue dos tipos: la herramienta y el signo. Por otro lado, la interacción social es el medio que los facilita y las personas son la base para alcanzar la simbolización. De ahí la importancia de la intervención del alumno y del profesor en particular para crear las condiciones necesarias que le brinden experiencias imprescindibles para la formación de conceptos. Dentro de esta instrucción, los materiales educativos se convierten en mediadores dirigidos al logro de esa función. Además, el lenguaje establece un continuo entre la relación de las palabras con los objetos, nivel más elemental, hasta el de ser instrumento de actividad intelectual de pensar, imaginar y crear.

Ausubel es otro representante de esta corriente en la que los medios y la manera de transmitir el mensaje juegan un papel fundamental en el aprendizaje del individuo. El maestro debe conocer al alumno para que su didáctica tenga sentido y sepa llevar los conocimientos que desea que el aprendiz aprenda. Así la presentación oportuna del material, ya sea por recepción o por descubrimiento o de manera significativa o por repetición, permitirá mejores resultados en el alumno. La clave de la utilización de los materiales está en rentabilizar sus propiedades al objeto de aumentar el grado de significatividad de los conocimientos.

“Los materiales educativos son recursos de diversa naturaleza que deben utilizarse en los procesos pedagógicos, con el fin de que los estudiantes desarrollen de manera autónoma, reflexiva e interactiva sus aprendizajes. Dichos recursos deben ser pertinentes con los aprendizajes que quieren desarrollar los procesos pedagógicos, con las intenciones del diseño curricular, la realidad afectiva, cognitiva y sociocultural del estudiante y el proyecto educativo institucional. El aprendizaje es un proceso de construcción de conocimientos elaborado por los estudiantes en interacción con su realidad natural y social, haciendo uso de sus experiencias previas. La enseñanza es concebida como una acción generadora de un proceso eminentemente activo, donde los estudiantes construyen sus aprendizajes en interacción con su contexto, con sus compañeros, con los materiales educativos y con su maestro”. (MINED. 2005. p. 235).

Por ello, el compromiso para las universidades es doble. Por una parte, la adquisición y mantenimiento de los recursos necesarios y por otra, la capacitación al personal para el aprovechamiento óptimo de ellos. No basta con invertir grandes cantidades económicas en la compra de materiales, como hacen algunas instituciones, porque es la moda o porque forman parte de un proyecto y los recursos se tienen que invertir en ese rubro, sin considerar las necesidades o problemas reales, por ello no se prepara a los docentes o los responsables de los servicios de apoyo a la docencia para su uso acorde con los fines pedagógicos, de manera que impacte en quienes realmente lo necesitan.

Lo anterior nos permite pasar al cuarto indicador de análisis en este artículo, sobre preparación del profesorado.

Actualización y capacitación del docente universitario como profesor incluyente

La actualización de docentes para la inclusión tiene relevancia según *Duran y Gisel (2011)* debido a que, primero, el paso del modelo enfocado en el déficit al modelo interactivo hace necesario el conocimiento de las características de los estudiantes y el currículo para poder realizar los ajustes necesarios; segundo, los entornos inclusivos demandan la intensificación de la diversificación del trabajo pedagógico, una mayor implicación personal y moral, ampliación de los territorios profesionales y la emergencia de nuevas responsabilidades; por último, la formación de escuelas eficaces que ofrecen atención para todos, enfocados en el desarrollo y potencialización de las habilidades de los estudiantes. Siguiendo a estos autores, el nuevo perfil docente debe de incluir elementos esenciales tales como:

1. *Aceptación de todo el alumnado como propio.*
2. *Aula y centro ordinario como espacio preferente de atención.*
3. *Conocimiento de las diferencias de los alumnos.*
4. *Estrategias para la inclusión.*
5. *Apoyos para la inclusión.*
6. *Colaboración con los profesionales de apoyo.*
7. *Investigación-acción para transformar.*

Un docente debe de contar siempre con elementos que le ayuden a perfeccionar, renovar y modificar el conocimiento que posee a nivel pedagógico y disciplinario, por lo que es indispensable darle una orientación a su práctica profesional buscando un sentido útil al contexto donde se desarrolla, apegado a los enfoques didácticos innovadores e incluyentes, dejando atrás las prácticas o paradigmas que no son congruentes con las nuevas demandas educativas, ya que educar en competencias y sobre todo para educadores que enseñarán en esta modalidad, implica, darle sentido a la docencia, y hacerlo con el amor que requiere la profesión, por lo que a diario se debe de buscar y desarrollar habilidades del pensamiento que promuevan la imaginación en el entorno áulico y práctico del educador.

Estamos a tiempo de dar apertura a un nuevo discurso y en ello debemos pensar. La educación necesaria tiene como valor el respeto a las diferencias entendiendo lo diferente como diverso. He aquí la propuesta, educar en la diversidad es asumir el reto y simplemente nos acerca a la esperanza de que todos vivamos juntos el escenario de amor que nos corresponde. Además, "...Es una necesidad para la escuela de hoy desarrollar mayores conocimientos relacionados con los fenómenos emocionales cuidando y atendiendo los componentes emocionales de la educación en beneficio de la formación integral y rendimiento académico de los alumnos y alumnas, como base de un bienestar personal y social. La educación es el camino mejor". (*TERRÉ. 2011. p. 6 y 96*).

La habilitación docente debe ser una cultura de las instituciones de educación superior que garantice a los profesionales más competentes para conducir los procesos formativos de los futuros profesionales, esencialmente en las IES como verdaderas rectoras del proceso educativo de los profesionales de todos los ámbitos; el docente contemporáneo en la universidad debe responder a las condiciones de diversidad que existe en todas las aulas, máxime cuando dicha diversidad es profunda, lo que obliga al docente a su actualización constante para realizar su labor pedagógica en el paradigma de inclusión social. Para *Terré (2011)*, la concepción de la educación necesaria para una escuela inclusiva implica asumir el reto de una formación del docente en dos tiempos: capacitación inicial y actualización permanente.

Es fácil entender que la mejora de la calidad y equidad educativas no son posibles, sin cimbrar fuertemente los procedimientos en los que se desarrollan los programas de formación de profesores y la edificación de programas sólidos de actualización de los docentes que se encuentran en servicio; es común que en las universidades el profesorado inicia su carrera docente sin haber sido formados en esa disciplina, por lo que requieren procesos de habilitación docente urgente para cumplir su misión.

Implicando en tales acciones, la concepción de un profesional de la educación que conozca los nuevos enfoques educativos, nuevos roles que deben desempeñar los protagonistas de la educación, dominio de metodologías que posibiliten la creación de ambientes donde los estudiantes se responsabilicen de su aprendizaje; lo cual resulta fácil decirlo, pero que implica grandes cambios en los que hay que considerar que no sólo la profesionalización docente es suficiente para el logro de la educación integral si no se modifican las estructuras orgánicas. Los modos de gestión y los sistemas escolares, la transformación educativa jamás se hará una realidad y los fines inclusivos de la educación necesaria difícilmente se cumplirán. Además, hacen falta metodologías que evalúen los aprendizajes, el impacto de las políticas mismas, el rol de autoridades educativas, el nivel de involucramiento de la gestión administrativa en ámbitos que van más allá de los asuntos que le incumben, incidiendo en los ambientes de trabajo en menoscabo de la esencia educadora.

Por ejemplo, en el caso México, las autoridades enuncian "La filosofía que hoy permea en el ideal educativo mexicano considera que la formación docente se concibe como un proceso de aprendizaje permanente, ya que las competencias y conocimientos que adquiere un maestro son resultado, no sólo de la formación inicial, sino de los aprendizajes que realiza durante el ejercicio de su profesión..." (SEP. 2003. p. 12). Para el campo de la educación superior, actualizar a los profesores universitarios en metodologías didácticas que promuevan la inclusión educativa es urgente, porque es notorio que la diversidad en el aula no se atiende, lo que es peor en muchos casos ni siquiera se detecta. La simple reflexión sobre la práctica docente ayuda a mejorar los procesos educativos, como dijera Schön (1992),

el 'continuum de la práctica' en el cual, los sujetos desarrollan conocimientos necesarios para el ejercicio profesional, de tal manera que se cumpla la encomienda social que tenemos sólo por el hecho de dedicarnos al ejercicio docente. Sin embargo, para construir la cultura de la inclusión, no basta con la reflexión sobre la acción, porque dicha acción deja fuera este enfoque.

Visto así, el trabajo que se realiza en las escuelas normales en México, puede ser considerado como la acción más importante para consolidar el proyecto bajo el modelo educativo que se estipula en el Plan Nacional de Educación, donde la formación inicial de profesores es el pilar principal para operar el proceso educativo, pero sólo es inicial como su nombre lo indica y por lógica debe existir un sistema sólido que trabaje el continuum. Incluso, en los actuales planes de estudios para la formación inicial en México, se reconoce a ésta como "Un momento de la formación docente; considerando, que no todas las necesidades de formación se pueden cubrir de manera específica y con certeza mediante la formación inicial, pero constituyen retos estimulantes para continuar la preparación docente, es decir, para asumir la formación permanente durante el servicio" (SEP. 2004. p. 54). No obstante, el impacto que las escuelas normales realizan para la formación de docentes, difícilmente llega a educación superior, a pesar de que en el estado de Sonora las escuelas normales han iniciado diplomados dirigidos a profesores universitarios sobre educación inclusiva, esto resulta insuficiente ante la problemática que se aprecia en las universidades sobre actualización pedagógica.

De acuerdo con esta concepción de la formación docente, en este proceso deberían estar los más destacados profesionales de la educación entregados a un verdadero papel de formadores de los formadores, seleccionados con mecanismos certeros que cuiden con lineamientos transparentes y eficaces la operación de programas de capacitación y actualización que permitan visualizar en su justa dimensión la inclusión educativa en las instituciones de educación superior; generando y desarrollando líneas de generación del conocimiento en ese campo y estableciendo vinculación congruente con demás instituciones y organizaciones que coadyuvan a la preparación de quienes tienen en sus manos, pero que deberán de ser también en su alma, la formación de los futuros ciudadanos.

Vale la pena reflexionar sobre el sentido y la implicación de perfiles adecuados para el desempeño de la práctica docente; pues en este rubro se tiene la más grande de las debilidades del desempeño docente en educación superior, aunque el problema no es exclusivo, pues ocurre prácticamente en todos los niveles educativos, pero es en educación media superior y educación superior donde más se agrava; sin embargo, para efectos de este documento, lo que importa es destacar que en educación superior, existe una cantidad considerable de profesores que no cuentan con formación docente o bien, no con la que se requiere para su práctica profesional. A pesar de ello, hay situaciones que ejercen presión para que tal hecho ocurra; la implementación de mecanismos para transparentar la contratación de profesores sigue en tinieblas. Actualmente, se siguen contratando ya sea de forma definitiva o eventual a profesionales que no cuentan con la capacitación docente para ejercer la docencia. Peor aún, profesionales que no cubren requisitos para participar en los exámenes de selección de docentes en el nivel básico, extrañamente son aceptados en muchas instituciones de educación superior para que se hagan cargo de formar profesionistas en diversos campos, bajo un enfoque pedagógico que ellos no cumplen. Extraña paradoja en un proceso educativo, sobre todo cuando suponemos que la universidad es el nivel educativo más crítico y celoso por cumplir con la calidad educativa; tal realidad, exige con urgencia la habilitación docente de los catedráticos de las IES con acciones serias y precisas, pero inminentes que permitan la adquisición de competencias en el profesorado para construir verdaderos escenarios de inclusión educativa.

Vale enfatizar que no basta con apegarnos a discursos que se presentan como innovadores y comprometedores, si no se actúa decididamente con estrategias reales de mejora, los procesos educativos no cambian por sí solos, aunque nunca se repiten procesos iguales; lo que importa cuidar es que el cambio se oriente hacia los fines de la educación de calidad cuidando que no se den acciones de exclusión. Por ello, cobra fuerza el clamor de transformar las realidades escolares que no hemos conseguido modificar para lograr cambios profundos que debemos promover en el trabajo escolar y en la formación humana donde el docente es un actor importante para impulsar dichas transformaciones, aunque esto parezca de lo más obvio.

Al respecto, es propicio el comentario de Torres (2000) quien considera que no se trata de un mero cambio del rol docente sino de un cambio profundo del propio modelo escolar; no hay posibilidad de que los docentes asuman un nuevo rol profesional en el marco de un orden escolar atrasado, rígido y jerárquico, pensado para docentes ejecutores, no para docentes reflexivos, creativos y autónomos.

El nuevo profesional de la educación superior no se puede construir en el aire, consolidando la docencia que nos ha sido legada por generaciones de maestros, se requiere transformación sistematizada considerando las innovaciones que la ciencia aporta para un mejor desempeño escolar, visualizando los cambios sociales y culturales que sean congruentes con el respeto irrestricto de los derechos humanos universales y reflexionando profundamente sobre los nuevos roles pedagógicos que se deben asumir en las aulas universitarias y en los contextos de educación superior. Con esto los nuevos formadores deberán “identificar lo bueno a mantener y lo bueno a incorporar, siempre aprendiendo” (Torres, 2000: 27).

En la profesión docente, no aparece con la misma evidencia que en las demás profesiones la necesidad de la autoformación continua y permanente. De hecho a las actividades de formación, sean cuales sean las modalidades, asisten pocos profesores y profesoras, casi siempre los mismos y que suelen ser además los que menos lo necesitan porque son los más reflexivos y los más preocupados por la innovación.

Hay una cultura extendida en un amplio sector del profesorado que parte del supuesto inconsciente de que el saber es algo que se adquiere en un momento dado y cuyo dominio queda garantizado con la obtención del título, a partir de ese momento la experiencia hará todo lo demás... Sin embargo, esta suposición se asienta sobre premisas erróneas. Premisas que pivotan sobre un imaginario basado en los conceptos de inmovilidad y uniformidad del conocimiento, de lo que hay que enseñar, de cómo hacerlo y de quién es el sujeto a educar en cada sociedad y en cada momento determinado. (Núñez. 2010. p. 2).

Es común en muchas instituciones universitarias la concepción de docencia como un proceso donde el conocimiento es algo fijo que hay que transmitir, siendo ese procedimiento de transmisión lo mismo que hicieron con los docentes que actúan de esa manera, en esencia se actúa por repetición pedagógica. El modo, no es diferente esencialmente de aquel con el que hemos sido educados y que perdura a lo largo de los tiempos basado en el dictado, pizarra, toma de notas, libro de texto y exámenes; en los últimos tiempos esto ha cambiado porque se ha dejado atrás los materiales impresos de información para hacer básicamente lo mismo pero en formato digital, con ello no cambia la metodología ni el enfoque tradicional, se conserva también la relación autoritaria entre el profesorado y el alumnado, básicamente unos transmiten y otros reciben la información pasivamente creyendo que eso es el conocimiento; en esa postura se concibe al grupo de estudiantes como homogéneo para justificar la acción de transmisión del conocimiento. Sin embargo, si algún estudiante fracasa, se le etiqueta como diferente y se le responsabiliza por ello, ya que los "normales" han logrado aprender con el proceso habitual; de manera que si el diferente no lo logra, tiene un problema y se le considera no apto, por lo cual debería de apartarse, de forma temporal o definitiva para que reciba asesoría con enseñanza especializada impartida por expertos.

Lo descrito en el párrafo anterior pareciera extraído de una situación de hace más de cincuenta años, pero esa condición no ha sido superada, a lo mucho se ha disfrazado y se simulan procesos distintos pero la segregación y la exclusión sigue siendo un grave problema en muchas IES a nivel mundial. Incluso para muchas personas en la sociedad, el aula como símbolo de éxito que tienen dibujadas en su imaginario ideal es aquella donde el profesor mantiene el orden y la autoridad, mediante una disciplina donde se tiene control absoluto de lo que ahí se hace. Pero este escenario debe cambiar urgentemente ya que el principio de autoridad, no puede ser nunca una coartada generadora de actitudes paternalistas, personalistas o autoritarias. "Éstas, por antieducativas, generan un clima de orden artificial que se traduce en tensiones latentes sobre las que no puede sostenerse ningún proyecto. Es contrario a toda exhibición de poder o fuerza generadoras de violencia. Nunca puede ser amenazante ni intolerante. Debe sostenerse sobre el cultivo de cualidades éticas, visibles a través de comportamientos ejemplares". (Zafra. 2006. P. 155).

La atención a la diversidad del alumnado se plantea como una necesidad de justicia y eficacia del sistema educativo. Es claro que la educación superior forma parte de este ideal para posibilitar el acceso a la cultura y la inclusión social de los estudiantes universitarios procedentes de los diversos ambientes contextuales, con las particularidades de sus propias comunidades para integrarlos en valores ciudadanos. La ciudadanía inclusiva fomenta el respeto y la comprensión de las diferencias, estimulando la comunicación y el diálogo intercultural.

En las universidades se maneja desde hace algunos años el discurso de la inclusión, pero se registran situaciones contradictorias; por un lado, el profesorado y los directivos manifiestan apertura a la diversidad; sin embargo, el colectivo se muestra escéptico ante el funcionamiento de las instituciones para propiciar seriamente acciones de inclusión educativa; por una parte se erigen como instituciones promotoras del conocimiento científico desarrollando un alto sentido crítico; por otra parte, denuncian que no existen suficientes cauces de participación para hacer llegar sus propuestas y promover el desarrollo social todos juntos, además, dicha denuncia no se traduce en un compromiso activo de carácter cívico, social y político que motive acciones decididas de mejora e inclusión.

Está claro que en el ámbito universitario, donde más hace falta es en el crecimiento actitudinal humano, que origine el empuje de las voluntades de todos los miembros de las comunidades universitarias hacia la consolidación de la educación para todos, que en sus fines implícitos es inclusiva. Al motivar el cambio de actitud positiva hacia el proceso de inclusión educativa, se avanza sustancialmente en el indicador de actualización profesional; con ello, aunque es el cuarto asunto que se abordó en este artículo, es el primero que debe considerarse porque es el punto de partida para atender los otros tres indicadores. Con buena actitud y capacitación se podrá cuidar el cumplimiento y actualización de la normatividad para la inclusión de todos, de igual manera se requiere el aspecto actitudinal para promover la accesibilidad de personas de la diversidad a estudios universitarios; así mismo, para que en la universidad, se adquieran y utilicen los materiales adecuados de atención a las personas con diversidad notoria en la universidad.

Bibliografía

AQUILES, Serna Gonzalo. (2011) ¿Compromiso social o civilidad? En DIDAC Nueva Época Núm. 58. julio-diciembre 2011. Universidad Iberoamericana. pp. 24-29.

BACAL, A. (2004). "Espacios de intervención socioeducativa en el mundo actual". Memorias del IV Encuentro Internacional Paulo Freire. Universidad de Porto, Portugal.

BLANCO, R. (2010) (Coord.) El derecho de todos a una educación de calidad. En Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. Vol. 4(2), pp. 25-153.

DURÁN, D., & Giné, C. G. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 5. Disponible en www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art8.pdf

MELERO, López Miguel. (2008). Una escuela sin exclusiones. Ensayo en Revista Brasileira en Educación Especial. Marília, Jan.-Abr. 2008, v.14, n.1, p.3-20.

MINED. (2005). Diseño Curricular Nacional. Ministerio de Educación de Perú. Resolución 0667-2005-ED. Lima.

NÚÑEZ, Mayán Ma. Teresa. (2010). La formación del profesorado para la inclusión educativa. Ponencia del Congreso Internacional de Educación Inclusiva. Málaga, España.

SCHÖN, Donald. A. (1992) La formación de profesionales reflexivos. (Temas de educación 28). Paidós-MEC. Barcelona.

SEP. (2003). Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. Cuadernos de discusión 1, Documento base. México.

SEP. (2004). Plan de Estudios 2004. Licenciatura en Educación Especial. Formación de Profesores. México.

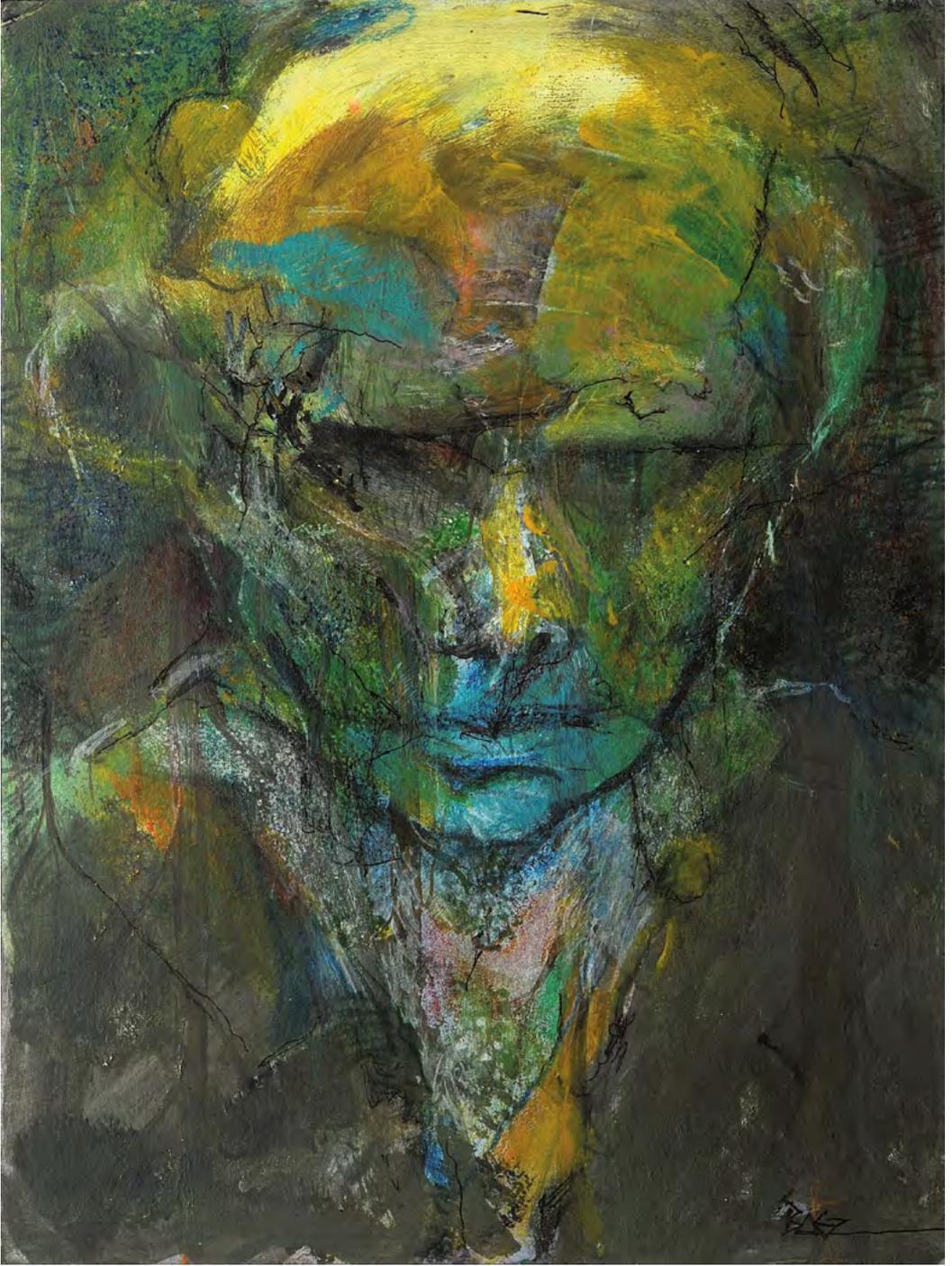
SOLER, M. (2000). Un paso más en la atención a la diversidad. Cuadernos de Pedagogía, 293, pp.37-41.

TERRÉ, Camacho Orlando. (2011). La educación necesaria. La inclusión educativa y la atención a la diversidad para una sociedad en valores. Punto 7 Studio ediciones. Lima.

UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y Marco para la Acción. Salamanca, España.

UNESCO. (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. París. 5-9 de octubre de 1998.

ZAFRA, Jiménez Manuel. (2006). La formación del profesorado para la diversidad social. Revista de Educación. Granada, España. pp. 147-168.



Ninguna mirada es definitiva
Mixta sobre cartón | 34 x 25 cm | 2010



Obsesión
Mixta sobre cartón | 35 x 28 cm | 2014

La complejidad de la calidad en educación

.....
Jorge Miranda Arce
jorgemiranda74@gmail.com
.....

Con referencia en el pensamiento de Morin la labor de educar para comprender las matemáticas o cualquier disciplina es una cosa, educar para la comprensión humana es otra; ahí se encuentra justamente la misión espiritual de la educación: enseñar la comprensión entre las personas como condición y garantía de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad.

Edgar Morin.

Resumen

De forma tradicional la educación ocupa un papel central en los discursos y agendas políticas internacionales y nacionales donde se enfatiza su relevancia para fortalecer la participación democrática, la integración ciudadana, la defensa de los derechos humanos, reducción de los índices de pobreza, además de ser el espacio para reducir las desigualdades sociales y fomentar la equidad en todas sus dimensiones y complejidad.

La definición de calidad educativa propuesta por la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura la define como un derecho fundamental de las personas, tiene como cualidades esenciales el respeto de los derechos, la equidad, la relevancia y la pertinencia además de dos elementos de carácter operativo: la eficacia y la eficiencia. Los parámetros para determinar el desempeño de la educación han sido variables a través del tiempo, pero coinciden en asignarle el potencial de reducir las desigualdades estructurales del sistema mediante la adquisición de conocimientos y habilidades que son determinantes para incorporar a los individuos a la sociedad. Asimismo, la permanente evaluación de las competencias para la vida devela la relevancia de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, porque ya no es suficiente plasmar en informes el incremento de la matrícula, la reducción del rezago educativo o la deserción escolar.

Palabras clave: educación, conocimiento, calidad educativa, complejidad

Summary

Traditionally education has played a central role in the speeches and agendas of the international and national politics where its importance is emphasized to strengthen the democratic participation, civic integration, the defense of human rights, reducing poverty rates, in addition to being the space for reducing the social inequalities and promoting equity in all its dimensions and complexity.

The definition of quality education proposed by The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization is defined as a fundamental right of individuals, has the essential qualities of respect to the rights, the equity, the importance and relevance besides of the two elements of an operational nature; the efficacy and efficiency. The parameters to determine the performance of the education have been variable through time, but agree to assign the potential of reduce the structural inequalities of the system through the acquisition of knowledge and skills that are crucial to incorporate individuals into society. In addition, the ongoing evaluation of life skills reveals the importance of improving teaching and learning, because it is no longer sufficient to capture in reports an increase in enrollments, reducing the educational lag or dropouts.

Keywords: education, knowledge, educational quality, complexity

En la constitución de un espacio teórico, ningún concepto puede emerger de forma aislada o espontánea, su explicación y abordaje requieren de la contextualización dentro del discurso analítico que lo contiene, moldea y determina. Las cuestiones epistemológicas dan cuenta del cómo los científicos adquieren, justifican el conocimiento y bosquejan las trayectorias por donde se transita durante el proceso de investigación; además recuperan la forma en que las teorías son cambiadas o abandonadas en función del valor explicativo. “Una teoría que explica mucho de lo que sabe es eventualmente reemplazada por una teoría distinta que explica los mismos fenómenos, así como otros más que la primera dejaba sin explicar” (Ruiz, 1998: 36).

La ciencia no es una actividad pura integrada por territorios disciplinares autónomos e independientes, pues la fragmentación disciplinar realizada entre objeto y sujeto se ha definido como un problema epistemológico discutido en las comunidades científicas para mostrar que la realidad es mucho más compleja, interdependiente y dinámica. De acuerdo con *Morin (2008)*; las realidades o problemas son cada vez más polidisciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales y planetarios.

La construcción del objeto de estudio de las disciplinas científicas no prosigue líneas de unificación uniformes, ni la convergencia del método, porque el proceso de construcción del conocimiento representa un diálogo entre el sujeto y el mundo, cuya interpretación requiere plasticidad en la mediación con el objeto. Dependiendo de cómo se concibe qué es la realidad, es cómo se investiga. Con referencia en *Treviño (2001:123)* enfatiza que la práctica teorizante se realiza en tres momentos:

- a. *El de construcción del objeto de investigación y de apropiación del proceso real aludido en él.*
- b. *El de reconstrucción de las formas y contenidos del proceso real conocido.*
- c. *El de explicación de lo conocido del proceso real.*

La construcción de conocimiento no es un proceso lineal y homogéneo, sino holístico y complejo que requiere de analizar los diversos elementos que lo integran para comprender su unidad y diversidad, pues la realidad no se fragmenta porque es un todo organizado en funcionamiento compuesto de múltiples dimensiones y elementos interrelacionados. Por ello, es pertinente superar el paradigma mecanicista que reduce la riqueza de los objetos de estudio a una relación causa-efecto, ya que es posible construir modelos de pensamiento que ayudan a regular las acciones individuales y colectivas para comprender la diversidad en la unidad, siempre y cuando se asuma el pensamiento complejo.

La separación entre ciencia social y ciencia natural, hombre y naturaleza, observador y observado, hecho y significado, es una empresa del mundo moderno, sustentada en que la investigación sistemática requería una concentración hábil en las zonas separadas

de la realidad; es decir, era necesario aislar para captar, fragmentar las dimensiones de la realidad. En la actualidad, desde diferentes ángulos, se emiten múltiples voces que exigen reunir los saberes para plantear la urgencia de asumir una perspectiva integral (holística) que nos permita acercarnos a la complejidad de lo real. Con referencia en *Delgado (1999)*, menciona cinco características que diferencian el paradigma complejo al paradigma clásico:

- a) *El cuestionamiento con el ideal cartesiano de separación absoluta entre el sujeto y el objeto del conocimiento;*
- b) *Una nueva noción de realidad, la cual, comienza a ser concebida como proceso, mas no como una entidad final "hecha", "acabada", "dada";*
- c) *La reconsideración del determinismo, causalidad, predicción y el cambio en la forma y el ideal de lo que estas nociones presuponen;*
- d) *El reconocimiento de los valores como integrantes de la cognición humana con la intención de superar la separación absoluta entre el conocimiento y los valores;*
- e) *Y en consecuencia con las ideas anteriores, la demanda de responsabilidad como elemento constitutivo de la producción de conocimientos científicos.*

Antes de la revolución científica, la visión del mundo era de encantamiento: rocas, árboles, ríos y nubes. Todo ello se contemplaba como algo maravilloso; el hombre participaba directamente en su drama, no era solamente un observador sino un ente activo y constructivo de su entorno. El destino de cada ser se concebía ligado al del Cosmos, esta relación daba un sentido a su vida. Este tipo de conciencia participativa desapareció de escena hace mucho tiempo. La alquimia resultó ser en Occidente la última expresión de la conciencia participativa (Berman, 1987: 16).

En la época moderna se tiene una visión de desencantamiento continuo, donde los puntos de referencia de toda explicación científica (*moderna*) recaen en la materia y el movimiento (*filosofía mecánica*); esto es a lo que Berman (1987: 70) llama “conciencia no-participativa”. Si bien el desarrollo contemporáneo de diversas teorías ha puesto en tela de juicio esta visión mecánica del mundo, no se ha modificado sustancialmente la forma predominante de pensamiento. Sin embargo, se modifica la perspectiva de comprender el mundo, pues requiere de una visión compleja que recupere la riqueza de los matices y tonalidades.

La sociedad es un producto humano, una realidad objetiva. El hombre es un producto social; sin embargo, ¿hasta qué punto un orden institucional, o cualquier sector de él, se aprenden como facticidad no humana? Así queda planteada la cuestión de la reificación de la realidad social, de las construcciones humanas como si fueran cosas independientes del hombre (Berger y Lukman, 1998: 84-116). El mundo de objetos edificado con la independencia del sujeto se convierte en una premisa de la objetividad, como la posibilidad de sustraer al observador en la producción del objeto. La reificación implica que el hombre es capaz de olvidar que él mismo ha creado el mundo humano y, además, que la dialéctica entre el hombre, productor y sus productos pasa inadvertida para la conciencia.

El mundo reificado es un mundo deshumanizado, donde el hombre experimenta con facticidad extraña; el factor decisivo es saber si éste es consciente de que el mundo social, aun objetivado, fue hecho por los hombres, y que éstos, por consiguiente, pueden rehacerlo. En resumen, la reificación no permite al hombre reconocer sus propias obras, tampoco imaginar (*más allá del cliché*) que la historia es una construcción humana y, por consiguiente, puede rehacerse, modificarse, repensarse o deconstruirse.

Al observar la complejidad de la realidad, la recuperación del sujeto implica la inserción de una acción “computante”, es decir, de un ser que se ocupa de signos, índices, símbolos, datos, construcción y afectación de su entorno. Se establece un proceso de relación con el mundo interno y externo, esto implica una relación compleja porque el sujeto produce una auto organización, define la unidad de lo diverso mediante la unificación de los territorios aislados y, por lo tanto, ya no corresponde al ser humano descifrar la realidad y su estructura por medio del método científico como garantía de objetividad, porque el sujeto está presente en el mundo que posee intenciones y finalidades.

No podemos separar el mundo que conocemos de las estructuras de nuestro pensamiento; esto significa que la noción de sujeto es colocada en el centro del mundo, del medio del que determinamos y nos determina, a partir de ello comenzamos el proceso de conocimiento porque ya no es posible aislar al objeto de su entorno, aislar a un objeto respecto del observador. La complejidad representa constituir una perspectiva integral porque el ser humano es dualidad, si no se integra por dimensiones.

El sujeto se convierte en un ser auto constitutivo porque se remite hacia sí mismo como finalidad. Ante su relación con la realidad y con el mundo no se considera un ente extraño, ajeno y distante a su conformación; por el contrario, se reconoce como una auto-eco-organización dependiente. Así, el sujeto es necesariamente un ser objetivo y objetivable; mientras que el objeto de conocimiento aglutina las operaciones y traducciones designadas por el sujeto (Gutiérrez, 1998: 654). La híper especialización disciplinar impidió la posibilidad de pensar en la unidad de lo diverso, se estableció el hermetismo disciplinario como mecanismo de racionalidad; sin embargo, frente a la crítica del discurso universal se propone la instrumentación del método no como el camino lineal, sino como un proceso creativo donde se establecen puntos de encuentro y desencuentro entre el orden y el caos, la certeza y la incertidumbre, donde no se alude a los discursos estructurantes sino a la creación de lo diverso en el ámbito de la complejidad.

Prosiguiendo la línea de pensamiento de Morin, éste propone un “paradigma de la complejidad”, en contraste al “paradigma de la simplificación”, cuyo objetivo no es la teoría unitaria del conocimiento, sino que se buscan los puntos de encuentro y articulación con el resto de las disciplinas, donde emerja la noción de la unidad de lo diverso como una propuesta de interpretación de lo complejo, la convergencia de niveles de ver y pensar la realidad. “La ciencia física vivió con la idea limitada de que los universos eran una máquina determinista, y totalmente mecanicista. Y, sin embargo, desde comienzos del siglo XIX había aparecido el segundo principio de la termodinámica que introducía el desorden en el universo” (Morin, 1995:72). La construcción del objeto de estudio de las disciplinas científicas no prosigue líneas de unificación uniformes, ni la convergencia del método, porque el proceso de construcción del conocimiento representa un diálogo entre el sujeto y el mundo, cuya interpretación requiere plasticidad en la mediación con el objeto.

Con referencia en Rangel (2005) refiere que Luis Tamayo enfatizó que el modelo educativo tradicional produce seres pasivos y repetidores de conocimiento, reproductores de técnicas o alumnos que están en el aula pero no tienen interés sobre el tema reduciendo la complejidad del saber en memorística, enciclopédica y tradicionalista. No se logra involucrarlos para desarrollar un aprendizaje significativo que permita desarrollar sus múltiples inteligencias.

Se educa en la medida en que no sólo se transmiten saberes sino en la posibilidad de despertar en el alumno el deseo por aprender y apropiarse del conocimiento. Tamayo ofrece una lectura alterna a la visión tradicional de la formación docente, pues la formación educativa va más allá de la transmisión de conocimientos, porque involucra reconocer en el otro la necesidad de moldear. Los siete saberes según *Edgar Morin (2008b)* se refieren a:

1. *Una educación que cure la ceguera del conocimiento*
2. *Una educación que garantice el conocimiento pertinente*
3. *Enseñar la condición humana*
4. *Enseñar la identidad terrenal*
5. *Enfrentar las incertidumbres*
6. *Enseñar la comprensión*
7. *La ética del género humano*

El conocimiento no se puede considerar como una herramienta que se puede utilizar sin examinar su naturaleza. El conocimiento del conocimiento debe aparecer como una necesidad primero que serviría de preparación para afrontar los riesgos permanentes de error y de ilusión que pasan por la mente humana. Se trata de armar cada mente a lo que se va a enfrentar. Y que es necesario introducir y desarrollar en la educación el estudio de las características cerebrales, mentales y culturales del conocimiento humano, de sus procesos y modalidades, de las disposiciones tanto psíquicas como culturales que permiten arriesgar el error o la ilusión.

El ser humano es a la vez físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico en la naturaleza humana, la cual está completamente desintegrada en la educación, a través de las diferentes formas de enseñar y aprender lo que significa ser "humano". Hay que restaurarla de tal manera que cada uno desde donde esté tome conocimiento y conciencia al mismo tiempo de su identidad compleja y de su identidad común a todos los demás humanos.

Es pertinente enseñar la historia de la era planetaria que comienza con la comunicación de todos los continentes, el cómo se volvieron intersolidarias todas las partes del mundo sin por ello ocultar las opresiones y dominaciones que han asolado a la humanidad y que aún no han desaparecido, esto es muy importante en la educación. El proceso educativo es una formación e instrucción permanente donde estamos en constante crítica de nuestro propio conocimiento y saberes. La calidad es susceptible de seguir revisándose a lo largo de la vida de los seres humanos porque el aprendizaje no se remite al aula de clase o a los contenidos curriculares, sino a la racionalidad del conocimiento.

La educación, como proceso de formación de los sujetos en tanto actores sociales más aún comprendidos como mínimos eco-sociales concretos y contextualizados, obliga a admitir su indivisibilidad educación formal e informal. Es decir, no se puede concebir como una entidad discreta la escuela y su difuso no yo. Por lo tanto, fraccionar o reducir el proceso representa poder. De acuerdo a ello, las políticas públicas educacionales, deben explicitarse de manera integral o por nosotros visualizadas; lo que implica, la interrelación con las políticas económicas y sociales, entre otras. Así por ejemplo, si la formación económico-social ac-

tual implica sobrevivir con base en la competencia, no se puede esperar que los alumnos reproduzcan la solidaridad como valor transmitida en el aula. Por lo tanto, una política pública de educación, cuando disocia esta unidad y se plantea reduccionistamente sin considerar las relaciones y contradicciones en su totalidad, carece de veracidad, pues su discurso no es real, ni menos práctico.

De acuerdo con *Ana María González (2009: 324)* "el mundo de hoy requiere de un paradigma pedagógico universal centrado en el otro, que implica la promoción de desarrollo de la persona en su totalidad". De forma convencional, el modelo pedagógico y didáctico se centralizó en la perspectiva tradicional donde el proceso, el diseño de programas, la implementación de materiales de trabajo y el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje se caracterizaba por el enciclopedismo, memorización y magistrocentrismo. Sin embargo, es insuficiente la imposición del orden y disciplina porque su valoración simplifica la complejidad de las relaciones sociales construidas en el interior y exterior del sistema educativo.

Con referencia en Inés *Aguerrondo (1999a)* la educación es un “sistema complejo”, es decir, un sistema en el cual, en la totalidad o la unidad, existe la diversidad, por lo que la unidad o totalidad es la síntesis de múltiples determinaciones. Un sistema complejo se caracteriza porque contiene múltiples subsistemas fuertemente conectados y dependientes para desarrollar las funciones que aportan para mantener la unidad del sistema.

De acuerdo con *Gómez (2010)* nuestras culturas han absorbido todos los elementos de la globalización, ya no se puede pensar la educación descontextualizada de la política, economía y cultura, porque los cambios que se generan en los planes y programas de estudio responden a las directrices internacionales. La educación como proceso de formación de los seres humanos para la sociedad, se encuentra determinada por los requerimientos del ser social.

Bibliografía

Aguerrondo, Inés (1999a). "La calidad de la educación. Ejes para su definición y evaluación", Organización de Estados Iberoamericanos. vol. 13, No. 3, pp. 18-20. Consultada el 16 de febrero de 2014, <http://www.campus-oei.org/calidad/aguerrondo.htm>

Aguerrondo, Inés (1999b). "La calidad de la educación. Ejes para su definición y evaluación", Organización de Estados Iberoamericanos, Vol. 13, No. 3, pp. 18-20. Consultada el 24 de febrero de 2014, <http://www.campus-oei.org/calidad/aguerrondo.htm>

Berman, Morris (1987). El reencantamiento del mundo. Editorial Cuatro Vientos, Santiago de Chile.

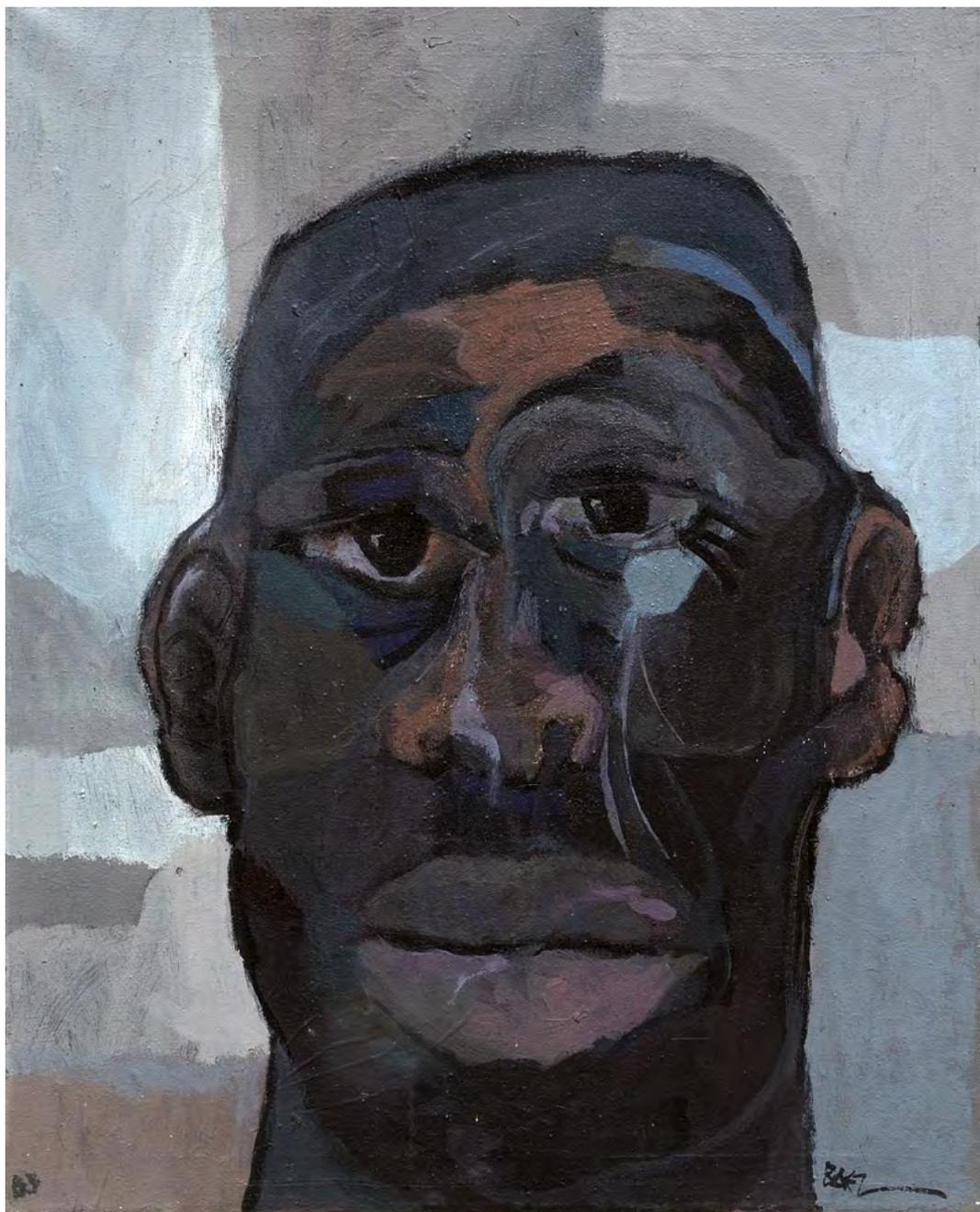
Berger, Peter L y Thomas Luckman (1998). La construcción social de la realidad. Amorrortu. Buenos Aires.

Delgado y Juan Gutiérrez (edits). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales, Editorial Síntesis. Madrid. pp. 465-479.

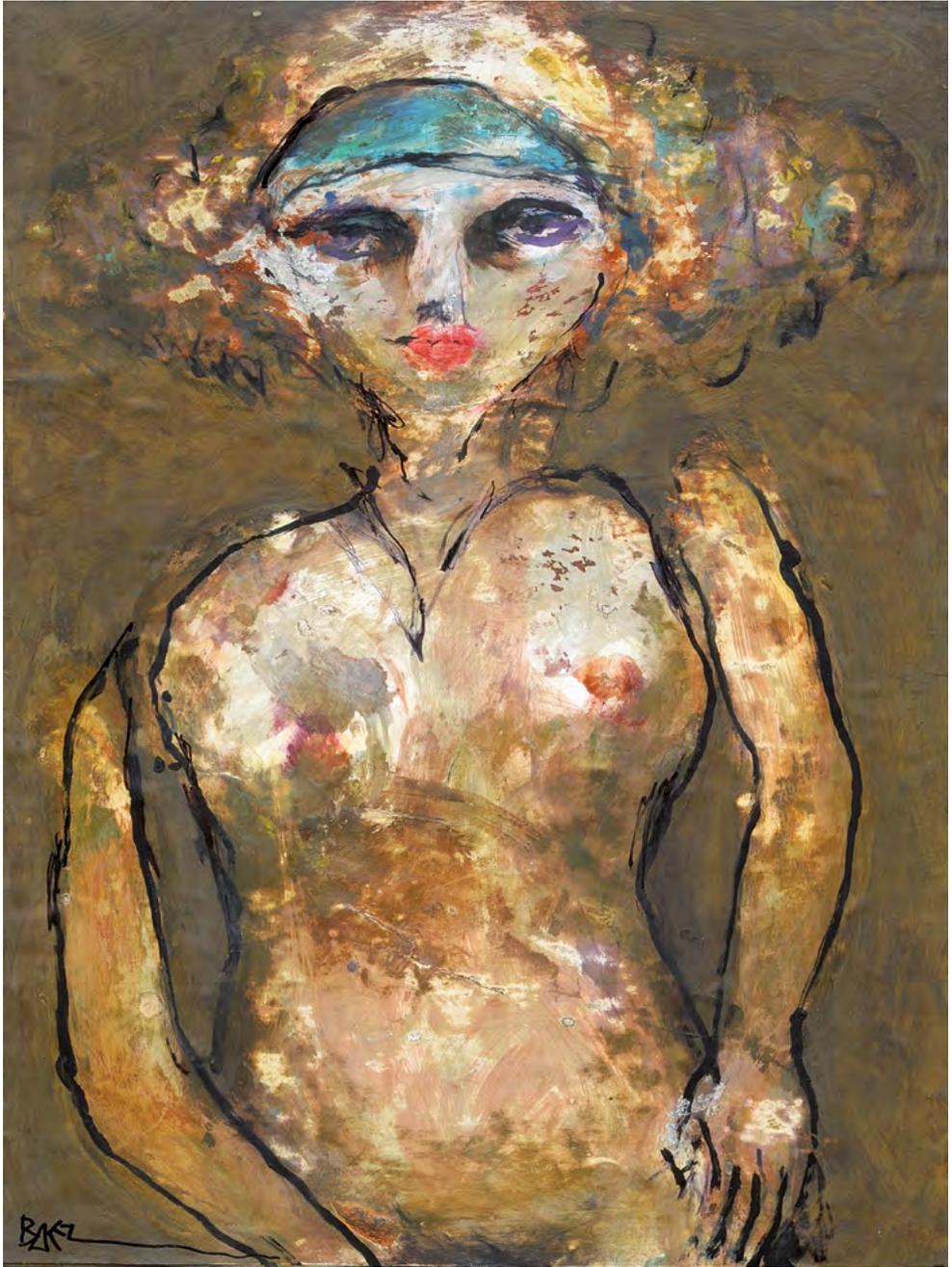
Morin, Edgar (2008a). La mente bien ordenada. México. Siglo XXI edición especial.

Morin, Edgar (1995). "La noción de sujeto", Fried-Schnitman, Dora (coord.), Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad. Paidós, Barcelona, pp. 67-85.

Treviño Villarreal, Alejandro Javier (2001). El estado y la educación superior privada. Una investigación sobre el reconocimiento de validez oficial de estudios de Nuevo León. Universidad Autónoma de Nuevo León. México.



Negro
Mixta sobre tela | 75 x 60 cm | 1963



Muñeca de cartón
Mixta sobre cartón | 60 x 44 cm | 2014

La lingüística de la experiencia
hermenéutica:
La posibilidad del hermeneutizar
en la docencia

.....
Ángel Rafael Espinosa y Montes
aez2003@gmail.com
.....

Resumen

Este trabajo forma parte de una investigación que se llevó a cabo dentro del Seminario de Investigación: "Hermenéutica y Educación." Con carácter interinstitucional y con sede en la UPN.

Hablar de la lingüísticidad en la tarea hermenéutica significa hablar de lenguaje con sentido, con interpretación para generar, lo que aquí llamamos, el verbo hermeneutizar.

El problema está centrado en la interpretación que se puede expresar a través de la hermenéutica analógica y las relaciones entre lenguaje, mundo y conversación, creándose así una interpretación de sentidos, situación que puede ser aprovechada para las tareas de la docencia, De principio ésta es una buena hipótesis.

El verbo hermeneutizar tiene que ver con la reflexión crítica y su referencia más cercana está en la subjetividad, pero esto no implica perder la objetividad, al hermeneutizar tenemos que contemplar la dialéctica entre sentido y referencia de la cosa, de la palabra.

Las conclusiones de este trabajo se orientan a que en la docencia, al hermeneutizar, a través del lenguaje, se posibilite la autoconciencia y el autoconocimiento del ser, en otras palabras: se posibilite la construcción del diálogo.

Palabras clave: hermenéutica, educación, lenguaje, lingüísticidad, hermeneutizar.

Summary

This work is part of an investigation that was carried out with inter-institutional character and with UPN headquarters inside the Investigation Seminar: "Hermeneutics and Education".

To speak of the linguistics in the task hermeneutics means to speak of language with sense and with interpretation to generate. It is what we here call the hermeneutic verb.

The problem is centered in the interpretation that you can express through the analogical hermeneutics and the relationships among world language and conversation, being created this way is an interpretation of senses. This is a situation that can be taken advantage of for the tasks of the principle of teaching. Therefore this is a good hypothesis.

The hermeneutic verb has to do with the critical reflection and its nearest reference is in the subjectivity, but this does not imply to lose the objectivity to the hermeneutic. We have to contemplate the dialectical between sense and it indexes of the thing, and of the word.

The conclusions of this work are guided to that in the teaching of the hermeneutics, through the language, facilitating the conscience and the knowledge for ourselves, in other words: the construction of the dialogue is facilitated.

Keywords: hermeneutics, education, language, linguistic and hermeneutizar.

Una introducción a la lingüísticidad: lenguaje, mundo y conversación

Si como grandes hermeneutas han señalado: "El hombre es en tanto lenguaje"-, debemos entender, pero al mismo tiempo comprender e interpretar, que el sujeto humano es el único animal capaz de recrearse en la palabra, entendiendo aquí que lenguaje no sólo se refiere al conjunto de palabras que se usan como medio de expresión para un determinado grupo social. Al lenguaje como constitución del propio sujeto es al que hemos de recurrir aquí.

"Podríamos decir, pues, que si nuestro pensamiento y conocimiento se constituyen lingüística e interpretativamente es porque el propio ser es ya lenguaje." (Garagalza, 2002: 12)

El lenguaje pasa entonces a formar parte sustancial del ser, en tanto este ser se manifiesta como un ser comprensible, anticipamos pues que, en esta comprensión, se da el encuentro entre los sujetos, la interrelación de dos y, también; anticipamos que es aquí en donde se da la conversación y es en ésta donde se desenvuelve el propio lenguaje.

Nos referimos ahora, más propiamente a la lingüística, en donde: “El lenguaje es el medio en el que se realiza el acuerdo de los interlocutores y el consenso sobre la cosa.” (Gadamer, 1991: 462). Por ello el lenguaje se refiere a la lingüística del propio ser, en donde ésta pasa por una mirada conceptual, y es en este punto donde el lenguaje es la experiencia del mundo.

Seguramente que aquí encontramos el seguimiento y las razones históricas en la consideración del lenguaje, desde Heidegger a Gadamer, en donde el propio lenguaje se convierte en la llamada casa del hombre, el lugar donde puede dar cuenta de su existencia, el lugar en donde el ser humano se expresa y se comunica con los demás; en otras palabras el hombre y su mundo, así como lo trata Gadamer: el lenguaje no es ya un mero instrumento en las manos del Dasein, del ser ahí, que se enorgullece de saberlo manejar, sino que, por una inversión progresivamente construida e intensificada, el lenguaje se torna el verdadero lugar de la morada del hombre, el lugar de su existencia, donde habita y donde descubre los parajes propicios del desenvolvimiento de su ser-en-el-mundo, el lugar donde la lingüística toma la palabra para conquistar la experiencia humana del mundo. (Gadamer, 1991: 526-547).

Aparece así, lo que podemos entender por tradición lingüística que es la tradición auténtica de la palabra, de aquello que el ser humano es capaz de transmitir, capaz de decir y, a la vez, oír del otro.

Lo anterior resulta importante porque es en esta lingüística que se genera la acción hermenéutica de la palabra, de esta tradición que le pertenece al sujeto, de esta misma se hace la escritura y ahí en esa tradición escrita la lingüística adquiere, genera su propio significado hermenéutico, que como sabemos, es uno de nuestros mejores encuentros.

En este encuentro, ni el lenguaje, ni la cosa misma tienen la prioridad absoluta, “{lo realmente prioritario es la correspondencia que encuentra su concreción en la experiencia lingüística del mundo}.” (Aguilar y González, 2007: 119)

La experiencia lingüística es entonces una relación fundamental para la hermenéutica, pero la misma relación no pinta “color de rosa”; no, en la experiencia lingüística aparece el lenguaje con todas sus caras y contradicciones, aparece el sujeto tal y como es, aparece el sentido hermenéutico del proceder humano.

“Tras el lenguaje superficial comparece un lenguaje profundo, tras la realidad sentida una realidad presentida, tras la objetividad inmaculada una subjetividad asechando, tras la dicción su condición, tras logos, eros: es el juego y la mascarada general, el círculo hermenéutico, los signos en rotación, los vasos comunicantes, la alquimia de la humana existencia. Objetividad y subjetividad, realidad y experiencia, imagen y sentido, sentido y existencia, celebran sus nupcias en un incesto ininterrumpido –y sólo {ininterrumpido}– en el preciso instante de su concepción lingüística...” (Mayr, 1989: 183)

Es así que en este mundo de contradicciones, de ires y venires, el ser humano inicia sus relaciones de convivencia y de comunicación con los otros, es en la lingüística donde mujeres y hombres rinden cuentas de su entendimiento con el mundo, para bien y para mal, el ser humano construye sus grandezas y también exhibe sus flaquezas a través de vérselas, entenderse con el mundo, pero expliquemos esto de que el humano tiene que entenderse con el mundo.

Gadamer se pregunta en varias de sus obras ¿Qué significa entenderse en el mundo?, tajante, responde: “Significa entenderse unos con otros. Y entenderse unos con otros (*Miteinander-sich Verstehen*) significa entender al otro. Y esto tiene una intención moral, no lógica. Constituye, sin duda, la tarea humana más ardua...” (*Koselleck, 1997: 119*)

En esta tarea en realidad el sujeto se constituye como tal, sólo se es sujeto si nos proyectamos al mundo, la tarea hermenéutica aparece así porque el sujeto ya se constituyó a través del lenguaje, a través de la comunicación con los otros, vamos: a cuentas de entenderse con el mundo.

“El lenguaje, por decirlo así, desempeña la función de elemento originario de ese estado de yecto, [que de origen significa arrojado al mundo], en el cual nosotros somos {{ahí}} (da), es decir, estamos abiertos al mundo. El lenguaje es, por tanto, la primerísima apertura del ser, el {{ser ahí}} primordial.” (*Grondin, 2003: 192*) Para la hermenéutica es tan importante la palabra como la escritura, pero es en esta última donde encuentra su propio sentido de ser, es ahí donde se expresa su propia conciencia comprensiva.

Sin embargo, todo tiene un punto de partida y para el caso de la hermenéutica es la conversación que resulta tan importante como el propio sentido de la interpretación, es más; nos atrevemos a afirmar que sin conversación no hay interpretación.

La conversación pone en juego la interculturalidad del lenguaje, se recrea en el encuentro con los otros, convidados de múltiples juegos del lenguaje y de sus propias interpretaciones,

entonces la escritura sí es fundamental para la tarea hermenéutica, pero es en la conversación donde se generan los diálogos que podrán ser espacios jugosos del hermeneutizar.

La conversación es, desde siempre, una manifestación intercultural en donde no hay dueños absolutos de ella, se comparte y se recrea entre los sujetos que se construyen a diario, como sujetos del acto comprensivo, la conversación, si lo podemos decir así, es algo común. “Tendremos que tener en cuenta en primer lugar que el lenguaje en el que algo hecha hablar no es posesión disponible de uno u otro de los interlocutores. Toda conversación presupone un lenguaje común, o mejor dicho, constituye desde sí un lenguaje común.” (*Gadamer, 1991: 457*). Eso es precisamente la conversación, la elaboración de un lenguaje común, de ahí su importancia, como punto de partida del acto hermenéutico, porque en la conversación que se genere está el acuerdo sobre el tema, se inician, también, la construcción de diálogos y los sujetos que participan en tal conversación van entrando al entramado de la verdad.

En otras palabras, si tenemos la conversación, si podemos dar cuenta de ella, ya podemos entonces emprender el atrevido intento de impulsar hacia nuestros diálogos ese verbo tan humano, complejamente humano, que aquí signamos como hermeneutizar.

Veamos ahora bajo que ideas podemos deliberar en cómo llegar, argumento tras argumento, a este humano intento de darle sentido y referencia a la propia acción del hermeneutizar.

Problema: El sentido de hermeneutizar

Existe, desde hace mucho tiempo una polémica “quisquillosa” entre dos posiciones de cómo acercarse a la realidad, la discusión entre “materialistas” e “idealistas”; la primera derivada de filósofos, como Marx, Dilthey, Ortega y Gasset, quienes se empeñaron en defender la posición en donde el hombre, el ser humano, construye y tienen una visión de la realidad a partir de sus condiciones históricas concretas y de la circunstancia que le haya tocado vivir; es decir, para esta posición hay un horizonte histórico en el que se construye cualquier hermenéutica sustentada siempre en el sentido de lo real.

Esta posición puede, también, ser llamado el horizonte histórico que convive y discute con el otro lado de la moneda, con aquellos que piensan que la realidad existe, pero que la finitud del ser humano sólo le permite construir el sentido de la realidad a través de la comprensión desde la cual se concretan las propias interpretaciones de la misma realidad, entonces sí existe la posición histórica, eso no lo podemos negar.

“Pero además de este horizonte histórico cabe hablar también de un horizonte metafísico que ha buscado la comprensión del sentido de la realidad humana a través de la pregunta por el ser y su verdad. Para hacerse con este horizonte, el filósofo debió enfrentarse a la realidad, debió manejar una hermenéutica que develase el sentido del ser y su lenguaje.” (Ricoeur, 2000: 91)

Este sentido tuvo que transitar por muchas veredas y caminos pedregosos, hasta llegar a la interpretación, no como decisión personal sino como el entramado de saber construir interpretaciones de convivencia, de sentido compartido.

La hermenéutica, así ha pasado por diversas posibilidades, se sabe generada con la intención de expresarse, en el lenguaje, como la incansable buscadora de estructuras de sentido, de ideas, pero al mismo tiempo, ha coqueteado con la posición de ser expositora de hechos, buscando legitimarse en el fundamento de la facticidad en oposición a lo teórico y lo imaginario.

“De ese modo el concepto de hermenéutica adoptado por Dilthey, o sea, el arte de comprender estructuras de sentido, se convirtió en la paradoja de una {{hermenéutica de la facticidad}}.” (Gadamer, 1998: 366)

Entonces se observa que la hermenéutica también busca la facticidad, entendida como el fundamento y relación con los hechos, pero cuál será la facticidad que le pertenece al sentido de hermeneutizar, cómo se ha resuelto esta misma facticidad dentro de la historia de la hermenéutica; parece que la historia ya tiene sus años.

“Aristóteles resumió en el concepto de ethos (formado bajo la fuerza conformadora de los nomoi o instituciones sociales y la educación en ellas) estas condiciones que facilitan el auténtico saber para la vita practica. Esto ha tenido también su importancia en el presente, ya que fueron precisamente estos aspectos críticos de la filosofía aristotélica contra la teoría platónica de las ideas los mejores aliados de una hermenéutica de la facticidad.” (Gadamer, 1998: 371)

En consecuencia, digamos sí a una hermenéutica de la facticidad, de los hechos, de la realidad, pero que no se quedará en sólo describir los hechos, en la referencia extrema de lo empírico, de lo que se observa y se repite como tal, entonces la hermenéutica resuelve sí estar en la realidad, pero en la interpretación de la acción lingüística de los sujetos que se expresan a través del lenguaje.

Objetivo

Bajo esta problemática la finalidad de esta investigación se postula como una verdadera posibilidad para interpretar, darle una mayor dimensión al lenguaje y encontrar horizontes para aplicar el verbo hermeneutizar en las tareas de la docencia.

Hipótesis

La hermenéutica hereda para el verbo del hermeneutizar, ese saber interpretar de la vida, del mundo en donde los sujetos se las arreglan, sí, de eso trata la interpretación que, como vemos, es interpretación de sentidos compartidos, mas allá de la repetición informativa de los hechos.

Esta hipótesis se argumenta, como un supuesto, con base a la participación hermenéutica, que desde la propuesta gadameriana advierte los siguientes sustentos epistemológicos:

“En comparación con el polo opuesto que es la teoría de la información, la hermenéutica representa el otro punto de vista que intenta aclarar el fenómeno lingüístico, no desde unos procesos elementales sino desde su propia realidad vital.” (Gadamer, 1998: 367)

Metodología: la hermenéutica analógica

En la interpretación el sujeto se encuentra, se construye a sí mismo, la interpretación devela, como decimos en América Latina, o desvela como se expresan los europeos, el sentido ontológico, la parte trascendental del propio sujeto, el sentido de su propio ser, acudimos, pues, a la relación irrenunciable de la hermenéutica y la ontología, relación que se ejercita necesariamente en la tarea del interpretar.

“En efecto, la sentencia <<el ser se dice de muchas maneras>> nos responsabiliza de la tarea de interpretarlo para descubrir su sentido en cada una de sus posibles proyecciones. La interpretación equivale, desde este punto de vista, a un auténtico desvelamiento del sentido del ser. Y, siendo así, todo discurso es una suerte de ontología puesto que es la manifestación privilegiada del ser. Por ello, la interpretación es la mediación imprescindible para descubrir el ser, y la hermenéutica la disciplina a la que encomendamos su desvelamiento. Hermenéutica y ontología se buscan mutuamente, anulando las fronteras que habían nacido para dividir las.” (Ricoeur, 2000: 93)

Hasta aquí hemos dado cuenta de la importancia de saber argumentar a la hermenéutica con ese horizonte de situarla como una estructura de sentido compartido, pero parece que con ello no basta, al acercarnos a la propuesta de Beuchot, con respecto a la hermenéutica analógica nos damos cuenta que también tenemos que hacer reconocimiento en lo que corresponde a la referencia, porque en ésta es en donde se expresa la interpretación de la cosa. Veamos antes, dos señalamientos importantes de la propuesta de la hermenéutica analógica, que son necesarios para la discusión de este diálogo que ya recorremos.

La hermenéutica analógica se nos presenta, en cuanto su estructura, como una mediación entre una hermenéutica unívoca y otra equívoca, la hermenéutica analógica participa de ambas, siempre inclinándose a la diferencia.

Desde el punto de vista anterior entonces no basta con señalar la importancia del sentido en la interpretación, ahora habría que hacer énfasis, también, de la referencia, entre estas dos posibilidades, es donde encontramos la diferencia del carácter interpretativo, del quehacer de la hermenéutica, de ese verbo que ahora podemos atrevernos a conjugar, en síntesis: a hermeneutizar.

El otro punto se refiere a lo que el propio Beuchot señala como función principal de la hermenéutica analógica, en donde se trata de evitar los inconvenientes de una hermenéutica unívoca y una hermenéutica equívoca; se trata, como dice él: de permitir "...el juego de la subjetividad y la objetividad; se reconoce el predominio de la subjetividad, sin abandonar por ello la capacidad de objetividad que debe tener la objetividad." (*Beuchot, 2008: 56*)

Está claro que entre objetividad y subjetividad se crea el espacio para darle trato tanto al sentido como a la referencia, ya hemos participado del sentido compartido que se construye con el hermeneutizar, vayamos ahora a los argumentos de la referencia, porque es ahí en donde se recrea y se produce el encuentro entre lenguaje y la cosa misma.

Interpretación y referencia: el lenguaje de la cosa

Históricamente hemos observado el devenir de un discurso "científico" que se ha encargado de construir un imperio de la palabra en correspondencia unívoca con la cosa misma, situación que no existe como tal; sin embargo, el discurso positivista-empírico ha recurrido a favorecer el obstáculo epistemológico de que las palabras tengan una correspondencia siempre observable y verificable.

Este discurso "cientificista" ha recurrido a la versión difamada y extrema del adagio: "hasta no ver, no creer."

"El discurso filosófico, por el contrario, si no quiere positivarse, tiene que recurrir a la literatura, tanto en su función crítica como creativa," (*Romero, 1981: 64*)

De principio estas dos funciones, la crítica y la creatividad son dos excelentes argumentos para abrir un camino diferente en el hermeneutizar, es punto de partida el sentido pero también se hace necesaria la referencia, pero a qué tipo de referencia estamos aludiendo, hemos de observar que, incluso, el propio sentido de la hermenéutica se distingue por su inclinación epistemológica hacia la búsqueda del ser, en tanto lenguaje, es decir que las palabras tienen un significado, sí, pero ese significado es en tanto el sentido que han construido. "Así Ricoeur indica que las palabras expresan significaciones y que gracias a su significación designan." (*Aguirre, 2005: 52*)

Entonces si las palabras designan ¿Cuál es efecto de referirse a algo? ¿Cómo se vinculan sentido y referencia? O bien, ¿Qué tanto tiene que ver esta referencia, en el quehacer hermenéutico, con lo empírico, con lo que se ve, con lo que se observa? Son algunas de las preocupaciones, de quienes piensan que la tarea de la hermenéutica tendría que emparejarse con las referencias de carácter empírico, pero, ¿Esto es asunto de la propia hermenéutica, de su propio sentido y referencia?

"La hermenéutica suele concebirse como una reflexión crítica que, al mostrar los supuestos de las ciencias y las filosofías, les resta la pretensión de instancias últimas y definitivas [...] El abandono de la evidencia a las filosofías de la subjetividad o, lo que es lo mismo, la ausencia de una clara instancia a la que acudir para, en algún sentido, comprobar la verdad de los enunciados teóricos, deja abierto el camino a la arbitrariedad interpretativa, es decir paradójicamente, a la mera subjetividad" (*Rodríguez, 1993:87*)

La subjetividad, entonces, es fundamental para el acto hermenéutico, el quehacer del hermeneutizar, sí, pero recordemos que el sentido analógico de la hermenéutica también nos exige contemplar lo objetivo, perspectiva que no está ajena a esta tarea, pero que tiene consideraciones que, como punto de partida, se coloca en una situación vinculada con la intención metafísica, en lo referente a la producción de conocimientos.

“La hermenéutica analógica es una hermenéutica en conexión con la metafísica. Considera muy especialmente a los símbolos. Ya antes habíamos dicho que para Beuchot la metonimicidad del símbolo permite universalizar, gracias al paso que hace que demos de la parte al todo y de las causas a los efectos...” (Mazón, 2002: 95)

En este ir y venir de las partes al todo, de las causas a los efectos, de lo que aquí, especialmente, nos interesa: del sentido a la referencia, hemos de enfatizar que interesa esta última, sí, pero en función, como ya lo dijimos, de la lingüisticidad del sujeto: “Ninguna cosa es donde falta la palabra.” (Constante, 2004: 317) Es importante que al conjugar el verbo hermeneutizar incluyamos la referencia, al lado del sentido, pero que la advertencia de que la lingüisticidad es lo vital, se convierte en la sentencia irrenunciable de este propio verbo, en ésta nuestra tarea de interpretación de las palabras y las cosas.

Podemos sintetizar en tanto de la necesidad de recurrir a esa dialéctica manifiesta tanto al sentido como a la referencia, acudiendo a lo que señala Bernard Lepetit: “...de ver en las prácticas sociales, en cuanto componentes del obrar en común, la esfera de las representaciones que los hombres se hacen de sí mismos y de su lugar en la sociedad.” (Ricoeur, 2005: 144)

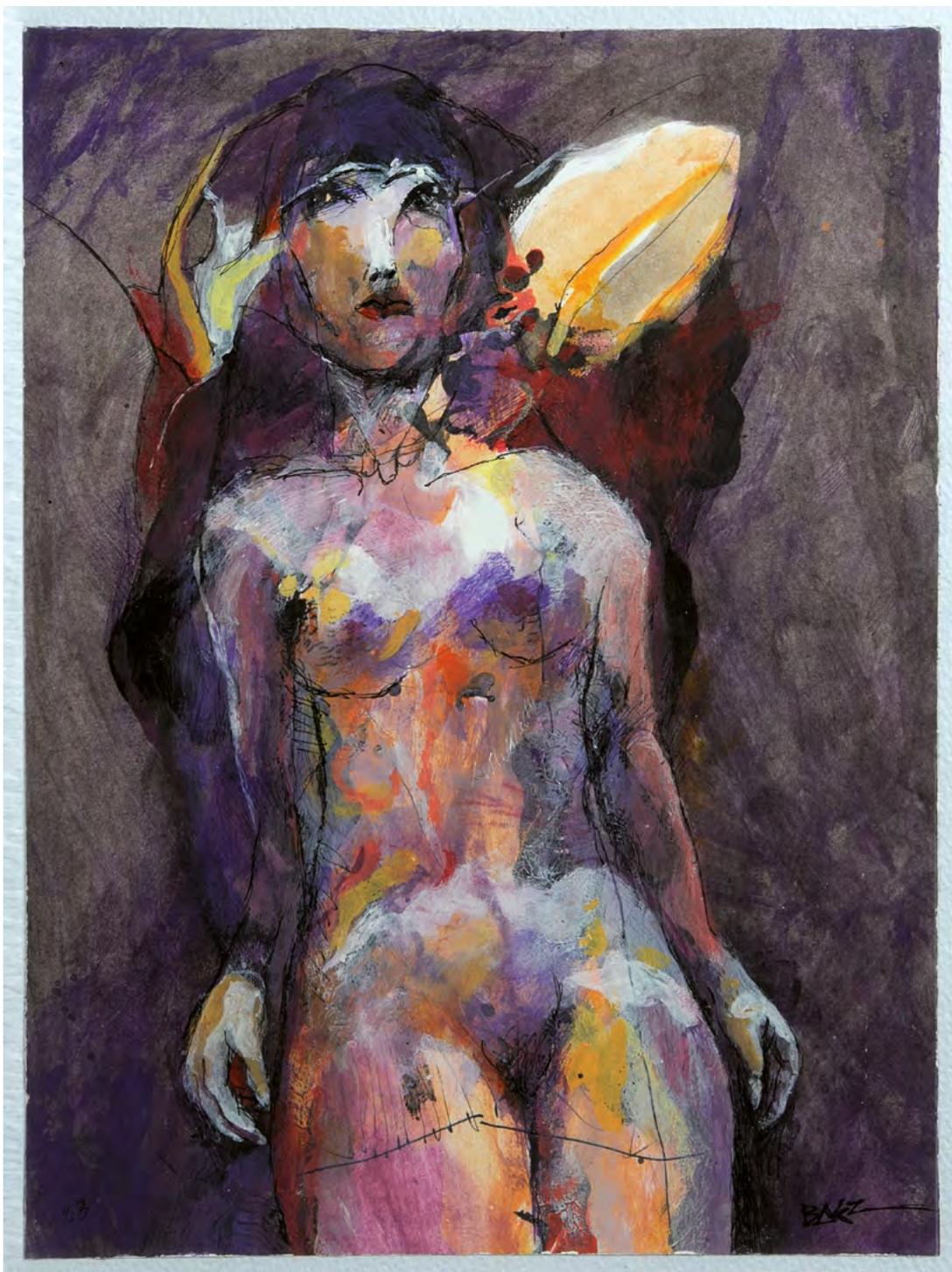
Las representaciones están en una esfera que da cuenta de la subjetividad, de los seres humanos, pero eso no implica que dejen de ser objetivas, en dado caso, se trata de llegar a hermeneutizar construyendo una objetividad de nuestras subjetividades. Este construir así, se convierte en esa sutileza de saber tratar al otro, de comprenderlo e interpretarlo, como a nosotros mismos, para tener mejores elementos de apropiación de ideas, para transformar nuestras prácticas, eso se llama aplicación, dentro del círculo hermenéutico y conlleva la consabida intuición hermenéutica.

“La intuición hermenéutica es, pues, un elemento metódico capital del programa heideggeriano de una ciencia originaria. En cuanto repetición no reflexiva de la vida fáctica, la intuición hermenéutica recoge el momento fenomenológico insuprimible de la donación de la <<cosa misma>>” (Rodríguez, 1997: 99) En la tarea hermenéutica sí tenemos obligación moral y ética de referirnos a la cosa, de dar cuenta del sentido y la referencia, pero

la interpretación está signada en el lenguaje y éste es una abstracción que nosotros somos capaces de construir para emprender muchos caminos del entendimiento, entre nuestros iguales, todos, y el mundo.

“El discurso considerado ya sea como un acontecimiento o una proposición, es decir, como una función predicativa combinada con una identificación, es una abstracción, que depende de la totalidad concreta integrada por la unidad dialéctica entre el acontecimiento y el significado en la oración.” (Ricoeur, 1995: 25)

Si podemos referirnos al comprender de las estructuras del sentido, como una parte de inicio para la hermenéutica, y reconocemos la unidad dialéctica entre sentido y referencia, entonces, esta segunda, la referencia, tiene que aparecer al lado del propio sentido, ahí en donde se da el acontecimiento, es esta unidad dialéctica la que nos permitirá encontrar los horizontes del hermeneutizar, porque en esta acción se genera el diálogo, mismo que puede dar cuenta del acontecimiento como una verdad, ahí es donde todos los poseedores del entendimiento, por lo tanto, del lenguaje, conforman tradiciones y experiencias lingüísticas, es entonces que tenemos todas las posibilidades para ejercitar, en otras palabras, conjugar el verbo hermeneutizar.



Mujer

Mixta sobre papel | 30.5 x 22.5 cm | 2004



Misiva
Mixta sobre collage | 80 x 60 cm | 2013

Conclusiones: hacia la conjugación del verbo hermeneutizar

La pregunta es ¿cómo darle lingüisticidad al verbo hermeneutizar? Se pueden construir varias respuestas, aquí recuperamos de principio dos: la primera que tiene que ver con el encuentro del ser en tanto la expresión del lenguaje, lo que bien podríamos llamar la búsqueda de la autoconciencia; la segunda tiene que ver con lo que, desde el nacimiento de las ciencias del espíritu se conoce como el autoconocimiento, también con respecto al ser del hombre, es ahí donde los sujetos podemos trascender, podemos, después de comprender e interpretar, posibilitar la aplicación, es ahí, donde el hombre ha buscado históricamente algo distinto para dialogar con lo que le corresponde a su propio campo epistemológico: las ciencias, el conocimiento de lo humano.

“Eso que conocemos históricamente lo somos nosotros mismos en el fondo. El reconocimiento propio de las ciencias del espíritu implica siempre un autoconocimiento. Nada hay tan proclive al engaño como el autoconocimiento, pero nada tan importante, cuando se logra para el ser del hombre. Las ciencias del espíritu no deben servir sólo para ratificar desde la tradición histórica lo que ya sabemos sobre nosotros mismos, sino también, directamente, para algo distinto: procede recibir de ellas un acicate que nos conduzca más allá de nosotros mismos.” (*Gadamer, 1998: 46*)

Todo lo anterior significa un ir y venir de nuestros prejuicios a nuestros juicios, de lo intrascendente a lo trascendente, un constante conocer, pero también reconocer, parafraseando a Hegel: para llegar a la autoconciencia y al autoconocimiento se requiere que el sujeto salga de la singularidad para llegar a su universalidad, es en esta última en donde las mujeres y hombres podemos conjugar el verbo hermeneutizar.

Hermeneutizar, entonces, tiene que ver con un reconocimiento de acontecimientos, de fenómenos sociales, o como hemos señalado, de la cosa misma, es el reconocimiento una cualidad de la universalidad de la propia hermenéutica.

“Reconocer algo como {{algo}} significa, sin duda, volver a conocerlo; pero re-conocer no es un mero conocer después de haber conocido por primera vez. Es algo cualitativamente diferente. Allí algo es re-conocido, se ha liberado de la singularidad y la casualidad de las circunstancias en las que fue encontrado.” (*Gadamer, 1996: 127*).

Esta cualidad de buscar algo diferente a lo establecido significa para la hermenéutica, ante todo, una interpretación con argumentos cualitativamente expresados desde el ser de los propios sujetos, es lo que nos lleva a construir la verdad como develamiento, esa verdad que adquiere su nivel de validez en el propio argumento, no en la verificación empírica, sino en la lingüisticidad, en la propia estructura del lenguaje profundo, como hemos advertido anteriormente, en la experiencia lingüística del mundo.

Aparece así la verdad, pero no en forma unívoca, como lo ha pensado hasta ahora el positivismo, pero tampoco es una verdad al infinito, sin saber de qué se trata como pretenden algunas versiones posmodernas, la verdad se manifiesta siempre abierta a la posibilidad del diálogo interpretativo, la verdad entonces, es algo más que una idea relativa o un simple verificacionismo.

“Pero el caso es que si la verdad es algo más que validez, la verdad sólo comparece en la interpretación, donde se abre un mundo y el ser se manifiesta, y en el hecho mismo, siempre abierto de interpretar, porque comprender; [se señala la diferencia con el conocimiento científico], es un proceso que nunca produce resultados inequívocos.” (*Romo, 2007: 229*).

Queda pues entonces la posibilidad de seguir construyendo el sentido y la referencia en la conjugación del verbo Hermeneutizar, ya sabemos que la conversación que nos lleva al diálogo es un punto de partida para darle mundo a esta conjugación, pero la verdad tendrá que seguir su largo y complejo camino, como esa constante desocultación que el lenguaje tiene que hacer ahí donde la acción y el propio lenguaje humano se ocultan, ahí tiene que encontrarse el discurso verdadero, ahí es donde al hermeneutizar tenemos que dar cuenta de la sinceridad de nuestras propias estructuras lingüísticas.

“No fue Heidegger el primero en averiguar que aletheia significa propiamente desocultación. Pero él nos ha enseñado lo que significa para la concepción del ser que la verdad tenga que ser arrebatada del estado de ocultación y encubrimiento. Ocultación y encubrimiento son correlativos. Las cosas se mantienen ocultas por naturaleza: {{la naturaleza tiende a ocultarse}}, parece que dijo Heráclito. Igualmente, el encubrimiento es propio de la acción y del lenguaje humano. Porque el lenguaje humano no expresa sólo la verdad, sino la ficción, la mentira y el engaño. Hay, pues, una relación originaria entre el ser verdadero y el discurso verdadero. La desocultación del ente se produce en la sinceridad del lenguaje.” (Gadamer, 1998: 53).

El diálogo entonces, está puesto y listo para expresarse como conjugación del verbo hermeneutizar, transitando del ser verdadero al discurso de ésta misma índole, el diálogo es, nuevamente, una apertura a los horizontes de interpretación.

El mismo diálogo tiene que estar situado en la universalidad de los sujetos para llegar a la universalidad de la propia hermenéutica sin dejar de observar que el lenguaje humano también puede estar en la mentira y la falsedad, pero no se trata de seguir ahí, se trata de que al hermeneutizar podamos encontrar las relaciones de los sujetos y sus discursos verdaderos.

“Es un diálogo en el que por principio no hay clóture o cierre alguno que debería ser definido desde un punto de vista posmetafísico, y en este diálogo se basa la universalidad de la hermenéutica.” (Grondin, 2002: 196).

Al fin y al cabo, no pretendemos otra cosa que lo que se dijo en el primer “Simposium Internacional: Hermenéutica, Educación y Cultura Escolar”:

“La hermeneutización de la educación surge del significado específico que la hermenéutica ha alcanzado en la cultura contemporánea, al reunir en sus límites conceptuales y metódicas a grandes tradiciones filosóficas y culturales, y convertirse en lo que acertadamente Gianni Vattimo llamó la Koiné de nuestro tiempo, al ser, además del lenguaje de la época, el acercamiento conceptual más consistente para interpretar lo mejor posible los procesos formativos del ser humano.” (Primerio, 2007:8).

Sólo nos basta recordar, que al conjugar el verbo hermeneutizar tenemos que argumentar en el campo de las ciencias del espíritu, las ciencias humanas, o si se quiere las ciencias sociales, éste es el campo epistemológico de nuestro enfático verbo, hermeneutizar tiene que ver directamente con el ser del hombre, con el ser de todos los humanos, los cuales se tienen que valer de todo lo que tienen en el espectro de su amplio conocimiento, de sus pensamientos vertidos en los argumentos, en la razón, en el logos, en la infinita construcción de diálogos, en todo eso y en más de lo que pertenece al propio ser del hombre, y sin embargo, habría que reconocer como lo han dicho los grandes hermeneutas: no hay mejor acción del verbo hermeneutizar que “mostrar el ser de la vida”, pero nada está escrito como absoluto, a pesar de que nos acercamos a la verdad tenemos que aceptar que, al hablar de hermenéutica, sólo podemos concluir lo siguiente:

“Ese enfoque se puede aplicar al tema de la verdad en las ciencias del espíritu. Éstas son algo específico en el conjunto de las ciencias, porque sus conocimientos presuntos o reales influyen directamente en el hombre. No disponen de ningún medio para distinguir lo verdadero de lo falso fuera de su propio instrumental: logoi, discursos. Y sin embargo, en este recurso puede encontrarse el máximo de verdad que el hombre puede alcanzar. Lo que constituye su problemática es en realidad su verdadera característica: logoi, discursos, <<sólo>> discursos.” (Gadamer, 1998: 49)

Bibliografía

- Aguilar Rivero, Mariflor y Valerio González, María Antonia (2007) Coord. Gadamer y las humanidades I, Facultad de Filosofía y letras, UNAM, México.
- Aguirre, Salas, Jorge F. (2005) *Hermenéutica ética de la pasión*, Sígueme, Salamanca, España.
- Beuchot, Mauricio y Arenas-Dolz, Francisco (2008) *Hermenéutica de la encrucijada*, Anthropos, Barcelona, España.
- Constante, Alberto (2004) *Martín Heidegger. En el camino del pensar*, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México.
- Gadamer, Hans- Georg (1991) *Verdad y método I*, Sígueme, Salamanca, España.
- Gadamer, Hans- Georg (1996) *Estética y hermenéutica*, Tecnos, Madrid, España.
- Gadamer, Hans- Georg (1998) *Verdad y método II*, Sígueme, Salamanca, España.
- Garagalza, Luis (2002) *Introducción a la hermenéutica contemporánea*, Anthropos, Barcelona, España.
- Grondin, Jean (2002) *Introducción a la hermenéutica filosófica*, Herder, Barcelona, España.
- Grondin, Jean (2003) *Introducción a Gadamer*, Herder, España.
- Koselleck, Reinhart y Gadamer, Hans-Georg (1997) *Historia y hermenéutica*, Paidós, Barcelona, España.
- Mayr, Franz K. (1989) *La mitología occidental*, Anthropos, Barcelona, España.
- Mazón, Fonseca, Ricardo (2002) *La hermenéutica analógica y el mito*, Primero editores, México.
- Ortiz-Osés Andrés (2003) *Amor y Sentido. Una hermenéutica simbólica*, Anthropos, Barcelona, España.
- Primero Rivas, Luis Eduardo (2007) Coord. *Hermeneutizar la educación*, Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Primero, Rivas, Luis Eduardo (2008) Coord. *La hermenéutica educativa de la salud mental*, Universidad pedagógica Nacional, México
- Ricoeur, Paul (1995) *Teoría de la interpretación, discurso y excedente de sentido*, Universidad Iberoamericana- siglo XXI, México.
- Ricoeur, Paul (2005) *Caminos del reconocimiento*, Trotta, Madrid, España.
- Rodríguez, Ramón, (1993) *Hermenéutica y subjetividad. Ensayos sobre Heidegger*, Trotta, Madrid España.
- Rodríguez Ramón (1997) *La transformación hermenéutica de la fenomenología*, Tecnos, Madrid, España.
- Romero de Solís, Diego, (1981) *Poiesis*, Taurus, Madrid, España.
- Romo Feito, Fernando (2007) *Hermenéutica, interpretación, literatura*, Anthropos- UAM, Barcelona España.
- Valdés, Mario J. (2000) Coord. Con Paul Ricoeur. *Indagaciones hermenéuticas*, Monte Ávila Editores Latinoamericana, Barcelona, España.

POEMAS

Marco Aurelio Chavezmaya

TÚ ERES MI SALVACIÓN

Yo
descendiente de mi padre
también soy el asombro de mi tribu
Soy el que aventura semánticos
designios
para bautizar el alma de las cosas
Yo reúno las piedras los sonidos
la harina virgen el joven vino
sacramental
para nombrar los frutos las armas los
olvidos

Pero la única verdad de mis sandalias
son los pasos que me acercan a tu
sombra
cuando avanzas en medio del camino

Tú que salvas a los perros de morir
atropellados
que te entregas como un pan casero
para el mendigo
que alimentas a los pájaros con los
mendrugos blandos de la ternura
que tienes mapas de amor en la palma
de los labios
sálvame

Existiré mientras tú existas
Pero no podré sobrevivirme
si no salvas mi corazón sencillo

Soy el asombro de mi tribu
el que revive a diario de entre los vivos
el que se conecta temprano a la puntual
luz de la pantalla
Pero en las noches soy el pájaro imberbe
que cae del nido
y con el hocico abierto aguarda
ciego y temblorino
la migaja de una palabra
una pizca de amor de tus manos limpias
una caricia de tus senos tranquilos

Te sigo en silencio. En el palpitar del día
te persigo
Mis ojos se alimentan con la pulpa de tus
pantorrillas
Miro las dos joyas de agua en movimiento
de tus caderas
y al mirarlas sobrevivo

Soy el asombro de mi tribu
mas soy en secreto un relámpago de
agruras
un camello enfermo un buitre magro y
desvalido

Mi reflejo en el espejo es un vapor de
orina que se eleva al cielo

Me ceno mi rancia moronga y mis riñones
y en sueños me arrastro
buscando la hebra dulce de tus cabellos
dormidos

Soy el asombro de mi tribu
Pero tú eres la mujer la sangre la
amante el devoto río
la balsámica creatura que transpira
certidumbre por las hostias de los ojos
la curandera madre que salva mis huesos
del frío
la que da cuenta de mis tareas en la tribu
la que sella con sus dedos mi destino
Tú eres mi salvación
Tú vendrás al infierno conmigo.

ANTES DEL BESO

Tal era el mundo:

No había quien escribiera crónicas del Origen en las páginas de la tierra nadie que cantara la vida amorosa de las piedras o llamara por su nombre al corazón terso de los frutos

Todo canto y toda historia eran carne magra en el caldo del olvido

Mugían las fraguas oceánicas de los herreros y el humo era contraseña en la cima de los labios

Repúblicas de roedores elaboraban legislaturas para promover su futuro en capitanías de concreto

Y cada ser levantaba sus huesos como podía y se los echaba al hombro porque los días del hombre eran el largo silbido de un loco en el corazón del desierto

Los hombres iban y venían por el lomo de una serpiente que proclamaba códigos de asfalto

Y los hombres se ungían la oscura alegría con que el alcohol se baña en la casa de los muertos

Se anunciaban fiscalías especiales para los sedientos de sal y éstos tenían ante sí avenidas de vinagre y camarones secos

Los más jóvenes compraban franquicias al diablo para instalar infiernos de autoservicio

Nadie estudiaba el idioma de los ausentes ni de las plantas ni de los pájaros Y en la boca de las mujeres hermosas florecían racimos de jamases

Tal era el mundo:

Se encendían fogatas en las iglesias para calentar esqueletos de hombres crucificados

Y los muertos se echaban a caminar con un ruido de lagartos por la calle

Y qué mineral era el silencio sobre la espalda de la noche: un ronroneo pertinaz de suaves hembras esterilizadas

Los ciegos se ofrecían mutuamente credenciales de bipeda ciudadanía y les bastaba con ser apenas estaciones del asombro ausencias ganchos de ropa bajo la lluvia

Imperios de hojalata eran anunciados por trompetas de nervios en sordina

A diario se inauguraban leproserías de beneficencia pública para los descarnados

Las nostalgias eran vasos desechables que los borrachos olvidaban cualquier madrugada al filo de la acera

En las ciudades y en los campos corría el lamento humano como certamen de gatas parturientas y era una manera estridente de estar vivos

Tal era el mundo

Antes de inventarse el beso.

LA CAMISOLA

Yacía el muerto querido sobre la cama. Desnudo. La desconsolada esposa y sus consoladoras —la hermana, la amiga, la prima— lo habían cubierto por el momento con una colcha floreada que olía a limpio, aunque estaba deshilachada de una esquina.

—¿No será mejor una sábana? —dijo alguna—. Parece falta de respeto.

—No —murmuró la esposa—. A él le gustaba esa colcha.

Reiniciaron los gimoteos. Cada una de las mujeres sabía que se aproximaba la innoble tarea de vestir a quien en vida había sido enemigo de trajes y discursos. En la pared colgaba su mejor retrato, en éste aparecía el difunto haciendo la “v” de la victoria y mostrando la flor de Plata que había ganado dos años atrás en los juegos florales de poesía de Guamúchil. Las cuatro mujeres miraban la fotografía y pensaban “Qué guapo con sus canas y su coleta de torero”; la desconsolada pensaba “qué guapo con su camisola de manta...”.

¡Su camisola!

La desconsolada buscó en el ropero. Ahí estaba, en el último gancho.

—¡Está sucia del cuello! —exclamó y la pena se avivó.

La lavadora no servía, y la amiga cogió la camisola y corrió al lavadero. Entre dos exprimieron la prenda y la colgaron. El sol no estaba en sus mejores días.

—¡Con la plancha! —dijo la hermana.

Sonó el teléfono.

—De la funeraria —anunció la prima—, que ya vienen. ¿Qué hacemos?

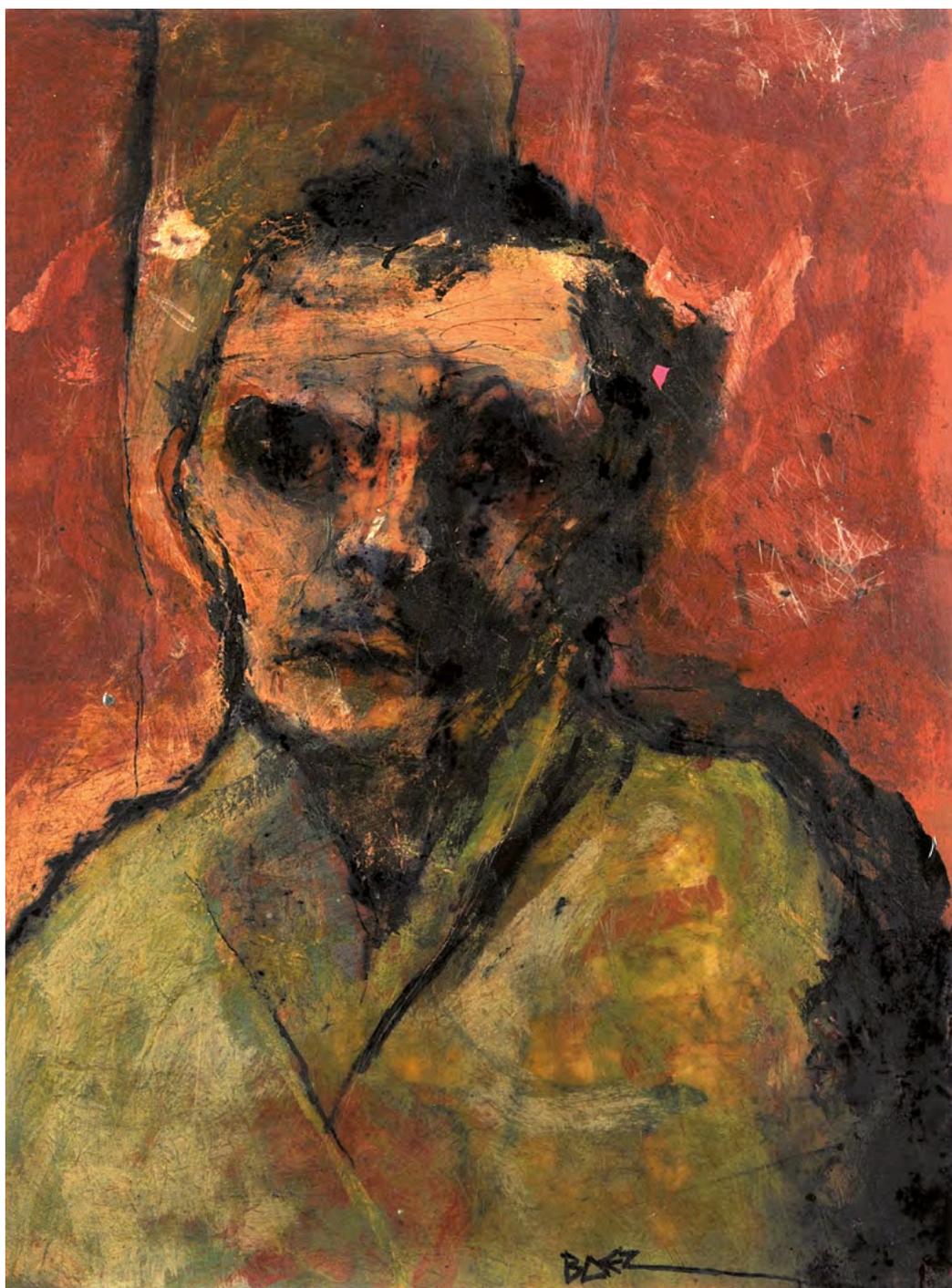
La humedad no cedía ni con la plancha bien caliente. Así que le pusieron al muerto la camisola húmeda.

La desconsolada dijo, sin pensar:

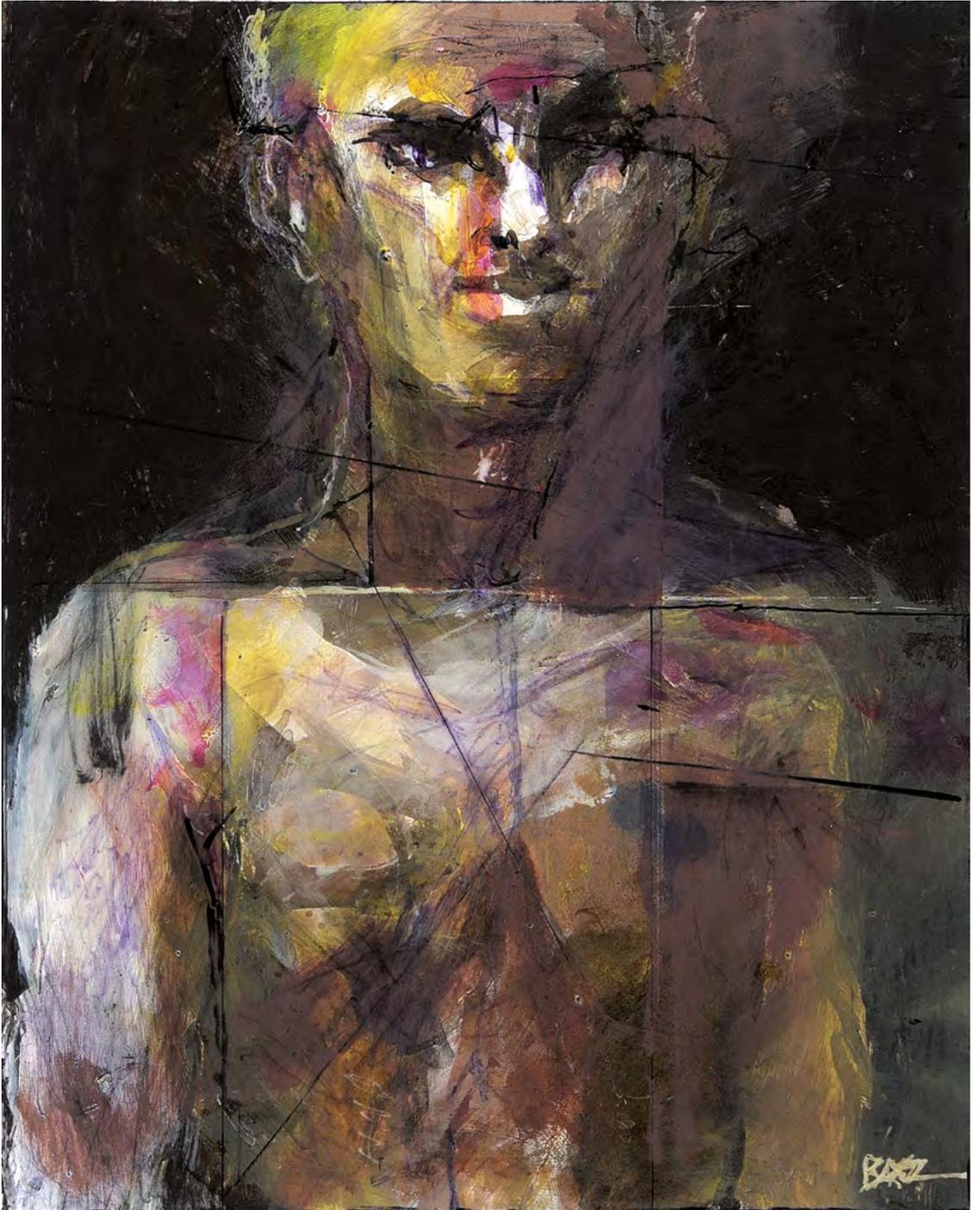
—Se va a resfriar.

Las otras mujeres miraron a la viuda como a una criatura caída del cielo.

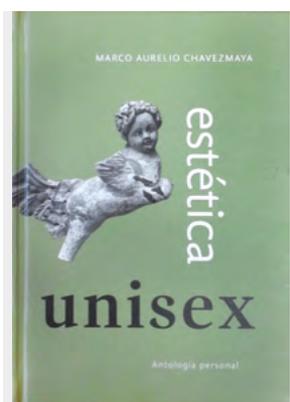
Los de negro se llevaron el cuerpo y después, horas más tarde, lo trajeron en una caja de madera brillante. Y más tarde lo de siempre: llantos, rezos, flores y abrazos. En el cementerio la mujer, la desconsolada, colocó en el interior del ataúd tres objetos del difunto: su pipa, su pluma fuente y su libro de poemas, con la portada hacia arriba para que pudiera verse el rótulo “Ganador de los Juegos Florales de Guamúchil”. Antes de bajarlo alguien levantó el brazo. A la viuda le pareció sentir una ráfaga de viento frío, pero eran las palabras que ese alguien decía acerca del hombre tendido: “Vate del campo”, “gloria de las letras regionales”. Otra voz dijo algo sobre la ausencia. Pero la desconsolada viuda, rodeada por las consoladoras, no escuchaba nada sino sus propios pensamientos. Y la mujer pensaba con toda claridad en el resfrío inminente de su pobre marido, en que muy pronto estaría estornudando, moqueando y limpiándose con la manga de la camisola... ¿Y con qué otra cosa iba a limpiarse si ella, la esposa, había olvidado ponerle un pañuelo limpio? Y la mujer lloraba, no por la terrible ausencia, no por la orfandad literaria en que se quedaría esta tierra, no por el coraje y el tremendo sentimiento de impotencia de que hubieran balaceado a su marido confundándolo con otro, sino que lloraba por ese olvido tan..., ¿cómo llamarlo? Y la desconsolada lloraba, lloraba sin parar.



Ante lo ignoto orgullo
Mixta sobre fibra de vidrio | 34 x 25 cm | 2000



Corazón al cubo
Mixta sobre papel | 33 x 26 cm | 2012



*Marco Aurelio Chavezmaya (2014)
Estética Unisex. Antología personal
Gobierno del Estado de México.
ISBN 978-607-495-381-7*

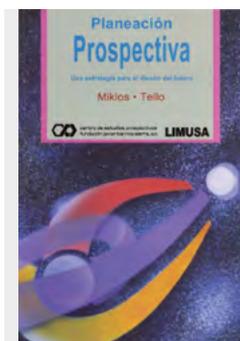
Sandra Isabel Guadarrama Rojas

Estética unisex. Antología personal

En una metanarrativa simbólica, el autor coloca en el centro de la existencia humana a la sexualidad, vista como la manifestación personal, social y cultural en su relación con el mundo y con los otros. En lo que parece un reconocimiento de sí mismo, a través de una narrativa dinámica, inteligente, jocosa y humorística se pone de manifiesto que el hombre para su completud, requiere reinventar su esencia en el deseo de la eternidad que da la sexualidad en su belleza lúdica y experiencial.

La lectura del libro nos permite hablar de la integralidad que da una visión holística de la sexualidad y sus aconteceres, involucrando en ciertos momentos, la historia personal del autor con relación a la vida cotidiana. En una visión intimista, que pudiera parecer contradictoria, se entremezclan aspectos biológicos y aquellos que dan cuenta de condiciones y/o valores más humanos, como la libertad, la intimidad, el amor, el respeto, la confianza y la sensualidad. Valores en los que se hacen visibles las formas, a través de las cuales se relacionan las personas.

Estética Unisex es un texto que como antología, da cuenta de los relatos y aventuras de un joven que inicia en el camino sinuoso de la sexualidad en un mar de complejidades racionales y humor explícito, que se vuelve palpable en el erotismo de quien se lee en el texto.



Miklos, T y Tello M. (2012). *Planeación Prospectiva. Una estrategia para el diseño del futuro*. México.
ISBN: 978-968-183848-5

Alma Rosa Cedeño Domínguez

Planeación Prospectiva. Una estrategia para el diseño del futuro

Desde las primeras páginas los autores de este libro nos invitan a reflexionar sobre la importancia de comprender que el futuro no es toda incertidumbre, tampoco algo que se pueda predecir con exactitud, pero sí un escenario que es posible no sólo conocerlo inteligentemente, sino actuar de manera más activa para hacer posible la existencia de un futuro mejor, en esto radica la prospectiva.

A diferencia de otros enfoques que estudian al futuro, la prospectiva no parte del pasado o del presente, sino del futuro mismo, en la visión de construirlo a partir de la realidad para hacer que ocurran aquellos futuros posibles y deseables.

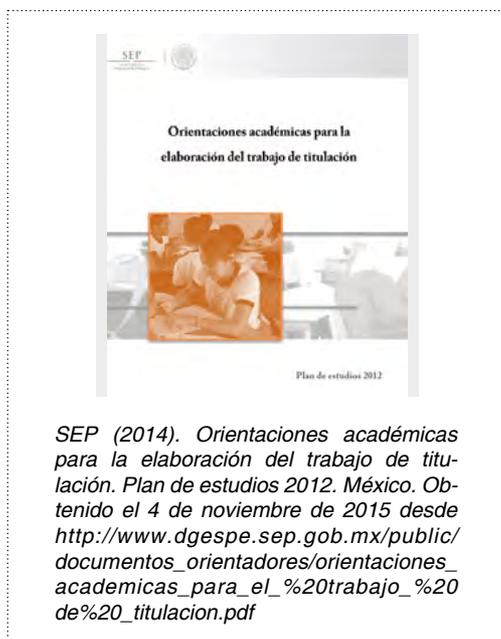
Exponen argumentos para diferenciar el enfoque prospectivo de todos aquellos que parten del pasado (preferencia), de los centrados en resultados, teorías, eventos o sucesos del presente (pronóstico, predicción, previsión y proyección), a través de los cuales es posible construir un futuro probable o deseable, pero es a través de la prospectiva que se muestra como la vía en la aproximación de futuros deseables, posibles y probables.

Es así que después de mostrarnos los diferentes momentos históricos por los que la humanidad ha tratado de anticiparse al futuro, nos ofrecen una base metodológica de la planeación prospectiva, sustentada en seis elementos funda-

mentales: una visión holística, creatividad, participación y cohesión, preminencia del proceso sobre el producto, convergencia-divergencia y finalidad constructora, como directrices o líneas orientadoras para diseñar, desarrollar y valorar el futuro deseable.

Su lectura analítico-reflexiva permite reconocer que el enfoque prospectivo no es una cuestión de seguir una técnica, sino que requiere de una actitud abierta y de un cambio de pensar y actuar, para seguir en un camino de 4 fases de desarrollo: la normativa, definacional, de confrontación estratégica y de determinación estratégica, en el que se requiere ejercer un pensamiento epistémico que parte de preguntarse y construir las respuestas de cuatro preguntas básicas: ¿Cuál es el futuro que deseamos?, ¿Cómo es el presente?. ¿Qué distancia existe entre el futuro y la realidad? y por último ¿Cómo ir construyendo el futuro?.

Para finalizar, el texto es un apoyo en el diseño, desarrollo y evaluación del futuro deseable y posible por sobre las simples tendencias, que impidan construir futuros deseables, pero no posibles, ni probables y evitar futuros probables y posibles pero no deseados. En los últimos capítulos se describe una guía metodológica de la planeación prospectiva, a través de una investigación de análisis de dos casos.



José Martínez Mejía

Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación. Plan de estudios 2012

En este documento se menciona que la actual formación inicial de los docentes normalistas, igual que en anteriores planes de estudio, concluye con la elaboración de un documento que permita adquirir el grado académico, que sea reflejo de todos aquellos conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes, valores y experiencias desarrollados durante la carrera.

En sus apartados se explica la relación de las modalidades de titulación con el perfil de egreso; la elección de las competencias, el tema y la opción de titulación y las características generales de cada modalidad. El estudiante elige una de ellas y la presenta en un examen profesional, espacio para mostrar y valorar el nivel de logro de sus competencias genéricas y profesionales adquiridas, a través de los trayectos y sus cursos, además de experiencias de la práctica en escuelas de educación preescolar o primaria.

Atender las orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación no debe comprenderse como una tarea específica de asesores académicos y de los estudiante del 7° y 8° semestres de las Licenciaturas en Educación Primaria, Educación Preescolar, Educación Primaria Intercultural Bilingüe y Educación Preescolar Intercultural Bilingüe, Planes de estudios 2012; la razón principal de recomendar el conocimiento de este documento es para que el estudiante tenga la oportunidad desde el inicio de la carrera, de documentar y accionar lo que vive en su trayecto formativo, que se encuentre en posibilidad de convertir cada experiencia y evidencia de aprendizaje en un insumo y referente al momento de elegir la modalidad con la cual pretenda titularse. Hoy en día, el proceso de titulación, además de ser la fase de culminación de los estudios y la obtención del título profesional, es condicionante para ejercer la actividad docente.



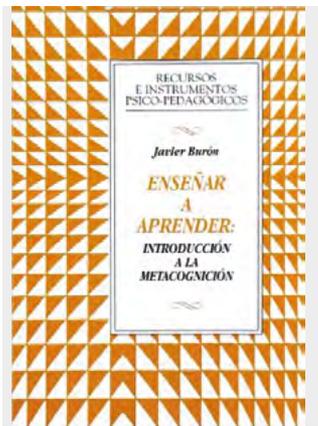
Freire, P. (1996). *Cartas a Cristina: reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. México: Editorial: Siglo XXI
ISBN: 978-968-23-2025-5

Ma. Edith Guadalupe Juárez Leal

Cartas a Cristina: reflexiones sobre mi vida y mi trabajo

En este texto Freire, a través de 18 cartas da cuenta de sus primeros años de vida, de cómo fue su educación, forma de vida y valores; destacando, la influencia de sus padres en el diálogo temprano, su curiosidad, y la necesidad de aprender a leer y escribir. Da cuenta, desde su punto de vista, del cómo la clase dominante es el malestar que hace que un país no prospere, de cómo la represión hacia el pueblo orilla a las personas a una lucha esperanzada y sin tregua por su libertad. En la sexta carta, Freire relata sobre lo que se vive en la escuela y el hogar. Hoy, sesenta años después de las aventuras del “señor” Armada, la “pedagogía de los golpes” aún es defendida y practicada por una enorme cantidad de familias, sin importar la clase social a la que pertenezcan, como una pedagogía eficaz. Freire comenta que en contra de ésta se levanta otra, no tan negativa, la de la permisividad, según la cual los niños hacen lo que se les antoja. En los textos: La educación como práctica de la libertad; Pedagogía del oprimido; Educación y cambio; Acción cultural para la libertad y otros escritos; Pedagogía de la esperanza y en *Cartas a quien pretende enseñar*, Freire es más explícito en

el tratamiento del tema referido. A partir de la decimosexta carta, enuncia el papel del orientador, el cual no puede ser el de “programador” de la vida intelectual del orientado, estableciendo reglas sobre lo que puede y lo que no puede escribir. Reflexiona sobre el papel del maestro al convertirse en guía, en el que una educación liberadora puede ayudar en el proceso de la superación de las manifestaciones del poder discriminatorio. Señala también, que en la medida en la que se preparen agentes políticos para la intervención transformadora de las estructuras políticas y económicas del estado habrá democracia. Termina el texto planteando temas de interés mundial como las relaciones norte-sur, la cuestión del hambre, la cuestión de la violencia, el renacimiento de la amenaza nazi-fascista, y la cuestión del papel de la subjetividad en la historia. El autor destaca que el camino es el de la lucha sin tregua, bien vivida, astutamente planeada, con la malicia y la sagacidad de la serpiente y no sólo con la candidez del cordero. En su lectura, queda claro que la opción no puede ser la inmolación, el desistimiento, sino la de quien se afirma en la lucha crítica, en la búsqueda de su autenticidad.



Burón, J. *Enseñar a aprender: introducción a la metacognición.*
Ediciones Mensajero
Printed in Spain Imprim: Grafman, Pol. Ind. El Campillo, Pab. A 2. Callarta (Vizcaya)
ISBN: 84-271-1823-6

Rosalío Salas Pérez

Enseñar a aprender: introducción a la metacognición

En este libro se abordan diversos aspectos en torno a la metacognición, temática en la que se destaca la importancia de precisar ante todo, que un aprendiz autónomo es alguien que es capaz de “aprender a aprender” y puede continuar haciéndolo en forma exitosa.

Luego entonces, es necesario que los docentes pugnen por formar alumnos que estén en condiciones de autorregular los procesos de aprendizaje, de una forma gradual hasta lograr que sean capaces de asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje.

Lo anterior de ninguna manera implica que la figura del docente desaparezca, sino que cambia su rol, pasa de ser el protagonista único a cumplir alternativamente una variedad de roles durante el trabajo en el aula.

Se denomina metacognición al conocimiento que se elabora acerca de la cognición humana. Describe lo que las personas conocen acerca de cómo funcionan sus propios procesos cognitivos. Se trata de un saber de segundo orden; es decir, un pensamiento sobre el pensamiento, una reflexión sobre los procesos mentales

y estrategias que producen conocimientos, y permite comprender los factores que explican que los resultados obtenidos en la solución de una tarea, sean favorables o desfavorables.

Se considera que la metacognición se conforma con dos aspectos:

- A) El conocimiento y control de uno mismo
- B) El conocimiento y control del proceso, que incluye: el conocimiento declarativo, del proceso y el conocimiento condicional, que se refiere a saber en qué situaciones se deben o pueden aplicar determinadas estrategias o conocimientos, en este sentido el control del proceso incluye: la evaluación, la planificación y la autorregulación.

La importancia de dar lectura a este texto, radica en que al interior de sus distintos capítulos aborda los diversos elementos que fundamentan la metacognición:

Capítulo I

El concepto y estudio de la metacognición

Capítulo II

Se analiza a la metalectura

Capítulo III

Metacompreensión

Capítulo IV

La Meta- atención e ideas principales

Capítulo V

La metamemoria

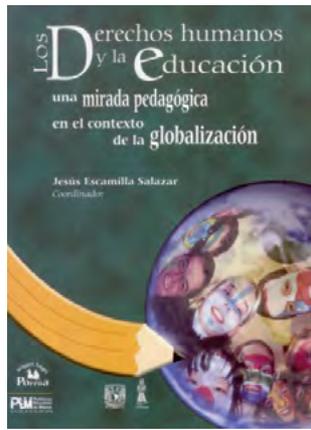
Capítulo VI

La metaescritura

Capítulo VII

Metacognición y estrategias de aprendizaje

Finalmente, en este libro se insiste en que la metacognición implica el reto de descubrir cuáles son las estrategias más eficaces para aprender, además de diseñar sistemas didácticos para enseñar a los alumnos a hacer del estudio un ejercicio de la inteligencia y no simplemente de la memoria.



Escamilla Salazar, Jesús, Coordinador. (2009) Los Derechos humanos y la educación: una mirada pedagógica en el contexto de la globalización. Porrúa/UNAM, México. ISBN: 978-607-401-043-5

Alma Espinosa Zárate

Los Derechos humanos y la educación: una mirada pedagógica en el contexto de la globalización

Es una obra colectiva que recupera trabajos de investigación, abriendo con ello, un espacio de diálogo, análisis y reflexión en torno a la educación en su relación con los derechos fundamentales del hombre como lo son la igualdad, la justicia, la tolerancia, la dignidad, y el respeto, lo cual nos lleva a repensar el asunto de la educación como un hecho que requiere mirarse desde el contexto de la globalización.

Así entonces, este libro presenta desde distintas perspectivas el trabajo ético que todo educador debe desarrollar sobre todo al repensar la educación como un derecho fundamental del hombre. En consecuencia, esta obra coordinada por el Dr. Escamilla, está encaminada a vislumbrar una vida en sociedad, lo cual implica hablar y vivir la democracia, la libertad, así como el reconocimiento a las diferencias y a vivir sin violencia; por lo que la obra se divide en dos partes. En la primera encontramos diversas posiciones desde lo teórico, sobre los fundamentos epistemológicos que sustentan el tema de los derechos humanos; de tal forma que se abordan los objetivos, su historicidad, la escala jerárquica que emana de ésta; así como

sus características generales y particulares; temas que se trabajan por el propio Escamilla, así como Omar de la Rosa. Complementa este apartado el trabajo de Ángel Rafael Espinosa y Montes quien establece redes entre los derechos humanos, la ética la educación y la práctica pedagógica.

La segunda parte contempla artículos que se vinculan con los derechos humanos y la educación superior, siempre desde una perspectiva de la globalización, aquí participan diversos autores como Hoyos Medina, Munguía Salazar, Navarrete González, Romero Hernández, Guerrero Camacho; entre otros. Cabe destacar, que esta obra cierra con un interesante trabajo de Gustavo Adolfo Jiménez Madrigal, en donde la lectura induce al análisis y reflexión desde la perspectiva de Locke, que va desde el asunto del progreso, hasta temas sobre la libertad y el amor al prójimo.

Dado lo anterior, esta obra se presenta como un espacio de reflexión necesario para todos aquellos involucrados en asuntos educativos.

A destiempo o sobre una aprendiz de lectora

Cándida Imperfecta

El primer año de mi escolarización primaria fue caótico. Se confabulaban todos los factores para mi fracaso escolar. Mi abuela con sus dos pequeñas nietas venía siguiendo, del puerto de Acapulco, a su joven hija que deseaba entrar al CCH de la UNAM, y ésta seguía, junto con su hermano menor, al padre que los había abandonado para instalarse en la ciudad con otra mujer. Un accidente automovilístico terminó con la vida de mi adolescente tío, a los cinco meses de haber llegado a la metrópoli. Y la aspirante a “ceceachera”, seis meses después, llegaba al altar. Y, entre amarguras, tristezas, miserias y normatividades, ni siquiera había escuela primaria para mí. Mi inoportuno nacimiento en noviembre me impedía tener los siete años que el reglamento solicitaba para ingresar a primer grado. Así es que ese año me harían el favor de aceptarme de oyente. Me sentí excluida y ningún método de castigo funcionó para hacerme permanecer en la “Cuauhtémoc”. Al año siguiente, casi a los ocho años, me inscribieron oficialmente y en aquel momento mi actitud cambió. Le aposté a la escuela para evadir las miserias familiares.

La reforma educativa de los 70s confundía a los maestros: nuevos libros, métodos de enseñanza y desacuerdos. Me quedé a medio camino: ni escritura cursiva, ni escritura script o de imprenta, ni onomatopeya, ni método global. Total, libré el examen de lectura aprendiendo de memoria la lección de Ese oso se asea. Seguro que la maestra terminó compadeciéndose de mí y yo sospechando que algún día podrían hacerse mejor las cosas en las escuelas.

En casa no había libros. Mi único contacto con ellos eran los que la escuela regalaba. ¡Cómo los disfruté! Aunque no del todo los entendía y menos nadie me los explicaba. De esa época añoro el llamado libro de lecturas, —¿Para qué serán los otros?— las historias, por ejemplo de El gigante egoísta de Oscar Wilde, Los puercos de Nicolás Mangana de Jorge Ibarguengoitia, o “Macondo”, tomado de Cien años de soledad. Hoy me confirman que la literatura no necesariamente está dirigida a cierta edad. ¿Qué sabía yo de bibliotecas?, ningún alma que me prestara alguno o me hiciera comentarios. Menos se me ocurría que se compraban. ¡La ingenuidad en su plenitud!

No recuerdo cómo, al final de la primaria, llegó a mis manos un libro que no era de los nombrados “de textos” gratuitos, se trataba de Pedro Páramo. Me emocioné. ¡Por fin un libro diferente a los que ya había repasado! Pero la desilusión fue invadiéndome a la par que avanzaban mis ojitos por sus páginas, no lograba articular en mi cabeza ideas coherentes de lo que los enunciados me decían. Lo abandoné y con ello se adormeció, por muchos años, la posibilidad de que me acercará a cualquier otro libro. Terminé mi escolarización secundaria, el bachillerato, la carrera de profesor de primaria, es más, hasta la nivelación para ser licenciada en Pedagogía. Y sólo pasaba mis ojos por los distintos materiales impresos que suelen circular en los contextos escolares. Y ¡nada! Aprobaba porque era necesario tener el documento para salir de la miseria económica que me rodeaba. Sin embargo, muy dentro de mí, pensaba en mis vacíos. Es más, hasta promovía bibliotecas circulantes con los pequeños de primero, cuarto o sexto grado, en mis años de profesora de educación primaria.

Llegué a los estudios de maestría en la UNAM. Mi contexto cambió. Mis maestros y compañeros no hablaban más que de libros. Se dejaban tareas que yo sólo “recitaba” textualmente sobre lo dicho en los “textos” o de plano “equivocaba” el sentido. Era vergonzoso. Un día una compañera me dijo: “ten, léelo y luego platicamos”. Se trataba de una novelita, Momo, de Michel Ende. Por vergüenza hice los esfuerzos por leerla “bien”. ¡La platicamos! y algo pasó en mi vida.

En ese tiempo trabajaba como orientadora en una secundaria pública. Eran los finales de los 80s. Pensé que mis vergüenzas y angustias sobre mi deficiente comprensión, no sólo de la palabra escrita, sino de varias formas de expresión y fenómenos que ocurrían en mi cotidianeidad, no era de mi exclusividad. Me fui dando cuenta que había quienes leían —o se auto engañaban—, en el amplio sentido de la palabra, pero continuaban con actitudes poco amables en su relación con los demás. Tuve la necesidad de poner atención en ello. Y me prometí, desde entonces, que acompañaría antes que nada a los alumnos, si decidían interesarse por la palabra escrita y sus dificultades para comprenderla, para estar en el mundo con los otros.

Mis conversaciones empezaron a girar entorno a mi lectura más que de los libros, del mundo. Empecé por diseñar programas. Creí que se interesarían por publicarlos. Llevé el primero a una revista. Nunca lo publicaron y meses después se instituyó y anunció: Los rincones de lectura. Sufrí una gran desilusión por varios años. Aún así continué con mis actividades para promover la comprensión. En esa época se propagaron, por primera vez, programas nacionales y estatales de lectura.

En 1994, después de un proceso de reflexión colectiva, con unos otros, me di cuenta que había múltiples caminos y ya no podía ni desandarlos ni renunciar. Entonces surgió nuestra primer revista que se propuso contribuir a las prácticas de lectura y escritura, porque habría que ejercer nuestro logos, hablar de nosotros, ser un espacio de confluencia entre doctos, aprendices, novatos. Fue un trabajo independiente, autofinanciable. Logramos 21 números hasta el 2000, fecha en que nos convertimos en un Colectivo y le cambiamos de nombre. Esta otra tuvo otros logros. Recibió ayuda institucional para impresión en dos ocasiones. En esta revista nos dábamos a valer, ejercitamos nuestro logos y nos encontrábamos artistas plásticos, economistas, sociólogos, literatos, músicos, profesores y estudiantes de los distintos niveles escolares, padres de familia, y demás necesitados de pensar, de decir, de compartir y promover ideas. Tuvimos deseos, proyectos, prácticas que compartimos con quienes lo permitieron. Cada nueva publicación acompañada de diversas actividades nos apasionaba.

La muerte de algunos de ellos, integrantes de nuestro Colectivo, y el cambio de rumbo de otros, me llevó a una pausa, a una tregua de esa publicación. Sin embargo, sigo trastocada por la palabra, pensando en prácticas que permitan ampliar la visión que prevalece de lectura, como si sólo fuera el libro, como si sólo fuera la literatura. Leer es elaborar sentidos para actuar, para liberarnos y posibilitar que los otros hagan lo mismo. Cuando vivimos la lectura como práctica, ésta se comparte con el prójimo-próximo interesado, curioso de ella. Y han sido precisamente mis amigos quienes me lo han mostrado. No puedo negar mi estancia en las instituciones y su contribución en esta práctica, porque en ellas he logrado generar nuevas relaciones sociales, a pesar de los imponderables y de los turnos en las marcadas ambivalencias de su actuar.

En algún momento pensé que mi preocupación estaba centrada en los indefensos del sistema educativo, en aquellos cuya situación sociocultural los excluye de procesos lectores que les permitan incidir de mejor manera en su vida personal y social. Ahora no lo sé, creo, entre otras cosas, haber afinado la mirada y sospechar hasta de ciertas prácticas de lectura en los posgrados. Pese a ello, y marcada por una tradición positiva y romántica, me niego a reconocer la negatividad. Pienso en José Saramago: se lee para ser persona. Cuando uno es trastocado ya no puede seguir actuando igual, como nos lo ha escrito Eduardo Galeano en algunas de sus viñetas en El libro de los abrazos. ¿Qué más le debo a la lectura? Gracias al contacto con otros contextos culturales he podido ir comprendiendo la palabra impresa y revelarme ante los mitos que me han sometido por muchos años. Uno de ellos fue que no era posible aprender una lengua extranjera a los cuarenta años, que sólo los niños tenían esa habilidad. Tuve el reto de iniciar estudios de francés y lo estoy logrando.

En otro momento pude haber sentido tristeza por algunas historias de personajes ilustres, quienes, según se ha dicho, a los cinco años (o antes) ya tenían definido que iban a ser lectores, escritores, artistas, científicos. ¡Bienaventurados! por la familia, escuela y con-texto que les tocó vivir, sobre todo en un país como el nuestro.

La lectura, en su amplio sentido, me recuerda que tengo un lugar en el mundo, como aquella bella ley de la física que dice más o menos así: "todo cuerpo ocupa un lugar en el espacio y ningún otro puede ocupar su sitio". Todavía no acepto la ley que insiste en expulsarnos de nuestro lugar.

Insisto en asumir, como forma de vida, que a través de la lectura, en su práctica, cada una de las personas que me rodean, y si me lo permiten, afiancen su lugar en el mundo, lo hagan habitable.

Reconocimiento

Uno de los retos de prioritaria atención para la Escuela Normal No. 3 de Toluca es generar y consolidar el proyecto editorial a través de la revista *Temachtiani*, cuya publicación fundamental es difundir los logros académicos, intelectuales y culturales del quehacer educativo de sus actores. Por ello, a lo largo de 13 años de existencia, *Temachtiani* ha ido creciendo, por lo que hoy queremos compartir con ustedes el reconocimiento recibido por parte del Gobierno Federal.



ENRIQUE PEÑA NIETO
PRESIDENTE DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS

México, Distrito Federal;
11 de diciembre de 2015.

PROFESORA
SARA GRACIELA MEJÍA PEÑALOZA
DIRECTORA DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR
NO. 3 DE TOLUCA
P R E S E N T E

Recibí con gusto el ejemplar de la revista *Temachtiani*, que gentilmente me hizo llegar.

Le expreso mi reconocimiento por este esfuerzo editorial, que contribuye a enriquecer la calidad de la educación en el México del siglo XXI.

Al hacer votos por su bienestar personal, le envío un cordial saludo.

ATENTAMENTE





Nocturno
Tinta sobre papel | 30.5 x 22 cm | 2012

FOEM
FONDO EDITORIAL ESTADO DE
MÉXICO

Mexiquenses más cerca
de la **cultura**



GOBIERNO DEL
ESTADO DE MÉXICO



GENTE QUE TRABAJA Y LOGRA
enGRANDE