

Revista de la Escuela Normal Superior de México

ENSM



ÍNDICE

Contenido

Pág.

Enseñanza, Medios y Comprensión de Estocásticos en la Educación Normal: Estudios de Exploración M. EN C. SAÚL ELIZARRARÁS BAENA	1
La Minificación en la Educación Media. Hacia una Hermenéutica del Cuento Breve. DR. JESÚS ARMANDO BALCÁZAR OROZCO	6
Uso y Pertinencia de la Teoría en la Formación de Docentes de Escuela Secundaria. Análisis desde las Representaciones Sociales. DR. INÉS LOZANO ANDRADE	12
Las Variaciones Lingüísticas como Reflejo de la Realidad Social. PROFRA. BELEM RESÉNDIZ NÚÑEZ	19
Síndrome del Conocimiento Frágil en Alumnos de la Especialidad en Psicología Educativa de la Escuela Normal Superior de México, Generación 2006-2010. PROFR. JOSÉ ALBERTO SANTANA CARVAJAL	21
El Modelo de Educación Histórica. Experiencia en la Educación Básica de México. MTRA. ROSA ORTÍZ PAZ MTRO. GERARDO MORA	26
Jubileo por Jean-Jacques Rousseau. Semblanza Biográfica. MTRO. JESÚS FARFÁN HERNÁNDEZ	32
Evaluación de la Docencia en la Escuela Normal Superior de México. DR. ARTURO GONZÁLEZ VICTORIA	35
Acerca de la Preceptiva Literaria. PROFR. ANTONIO ROJAS TAPIA	41
¿Qué son los Movimientos Sociales Amerindios en el Siglo XXI? MTRO. ODÍN DÁVILA ROJAS	48



**Saúl
Elizarrarás
Baena**

Enseñanza, Medios y Comprensión de Estocásticos en la Educación Normal: Estudios de Exploración.

Introducción

Este

reporte de investigación se inserta en un proyecto más amplio que es reconocido por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), cuya temática refiere al pensamiento probabilístico de estudiantes normalistas de Matemáticas de la Escuela Normal Superior de México (ENSM).

Si bien es cierto que la investigación en temas de probabilidad ha cobrado auge en las últimas décadas, aquí se presentan algunos estudios previos que específicamente conciernen al enfoque frecuencial de la probabilidad y al papel que juega en la formación inicial de docentes que tiene lugar en las escuelas normales (de nuestro país).

Tres estudios exploratorios comprenden este reporte de investigación (Elizarrarás y Ojeda, 2009; Elizarrarás y Vázquez, 2010; Elizarrarás, 2011); Asimismo, los *elementos teóricos* considerados implicaron al orden epistemológico (Heitele, 1975), al social (Steinbring, 2005) y al cognitivo (Fischbein, 1975; Frawley, 1999). El primero refiere a diez ideas que, interrelacionadas, proporcionan lo fundamental en la educación en estocásticos. Los dos últimos atañen al desarrollo de la idea de azar y su estrecha relación con la frecuencia relativa, asimismo al papel de los recursos semióticos para prefigurar estas ideas. *Elementos de método y organización* basados en criterios de análisis devinieron de los referentes teóricos; en los tres estudios se tuvo un acercamiento predominantemente cualitativo (Eisner, 1998). Enseguida se muestran algunos de los resultados obtenidos para cada uno de estos casos.

1. Condiciones previas para la Enseñanza de Estocásticos.

En este estudio se examinó el curso de la Predicción y El Azar conforme al Programa de Estudios vigente (SEP, 1999) que se imparte en el sexto semestre de la Licenciatura en Educación

Secundaria con Especialidad en Matemáticas (LESEM) de las Escuelas Normales de nuestro país. En este sentido, se pudo corroborar el evidente desfasamiento de la propuesta institucional de los Programas de Estudio para el nivel Secundaria (SEP, 2006) y el de la formación de sus docentes (SEP, 1999) no solo en cuanto a la temporalidad sino sobre todo en cuanto a sus propósitos y contenidos (Elizarrarás y Ojeda, 2009). Aunado a lo anterior, si bien es cierto que los temas de probabilidad ocupan un lugar en el currículo oficial de ambos niveles educativos, por otra parte, su inclusión alude a propuestas institucionales evidentemente de tipo determinista.

Otras actividades de enseñanza fueron implementadas como parte de esta investigación a modo de *estudio dirigido* (Ojeda y Garnica, 2003) con profesores en

servicio que se desempeñan con estudiantes con problemas de audición y lenguaje; la finalidad era explorar las dificultades que se presentaban tanto para la enseñanza como para la comprensión de los participantes y, así, mejorar la práctica educativa en estudios posteriores como el que ahora interesa. De un modo más específico, en la tabla 1.1 se analiza la primera actividad implementada, cuyo objetivo consistía en indagar acerca de la comprensión de la idea de azar mediante el enfoque frecuencial.

En principio y antes de iniciar el juego, se les solicitó a los 10 participantes que escribieran algunas razones por las cuales elegían su carril respectivo, ocho de ellos (80 %) evidenciaron desconocimiento de las ideas fundamentales de estocásticos implicadas (medida de probabilidad, espacio muestra, combinatoria y variable aleatoria; de este modo, podrían situarse en la etapa del procesamiento no consciente (Frawley, 1999); algunas respuestas de este tipo fueron las

Tabla 1.1. Análisis previo de la actividad 1 ("Jugando meta").

<i>Ideas fundamentales de estocásticos</i>	<i>Otros conceptos matemáticos</i>	<i>Términos utilizados</i>	<i>Recursos semióticos</i>	<i>Situaciones y contextos planteados</i>
Medida de probabilidad, Espacio muestra, Regla de la adición, Regla del producto e independencia, Combinatoria, Equidistribución y simetría, Variable aleatoria, Muestra, Ley de los grandes números.	Números naturales y su orden, Operaciones con números naturales	Elección, lanzarán, sumas posibles, conviene, más probable, menos probable, igualmente probable, mismas posibilidades.	Lengua natural, tablas de una y dos entradas, expresiones numéricas y gráfica poligonal.	Lanzamiento de dados para avanzar en los carriles, según la suma de los puntos que marcan las caras superiores de los dados. Gana quien llegue primero a la meta.

siguientes: *El 5 porque me gusta, El 11 porque es mi número de la suerte*. Solo hubo dos respuestas que lograron identificar algunas de las posibilidades que pueden ocurrir sin lograr identificar la variable aleatoria que tiene mayor probabilidad de ocurrencia; por ejemplo: *Carril 9: es probable que entre los dos dados haya 2 posibilidades de combinación para obtener la cantidad y por intuición porque es mi número de la suerte*, este tipo de respuestas se sitúan en la frontera entre el procesamiento no consciente y la conciencia.

Con base en lo anterior, algunas reflexiones fueron derivadas de los resultados de la investigación. En primer lugar, los temas de probabilidad son el campo privilegiado de las aplicaciones de las matemáticas, pues permite el planteamiento de alternativas y toma de decisiones. En segundo lugar, conviene distinguir entre las intuiciones que se adquieren con la ayuda de la enseñanza explícita de las que se adquieren simplemente de la experiencia (Hogarth, 2002); por ejemplo, la Ley de los grandes números se aprende como un principio estadístico que se aplica de acuerdo con las características de muestras y poblaciones; idealmente cuando se le aplica bajo estas condiciones y al efectuarse de modo frecuente, el proceso se vuelve automatice (intuitivo). En tercer lugar, el concepto de azar no se debe reducir a una definición metódicamente universal, la relación entre el enfoque clásico y el frecuencial brinda la oportunidad de fomentar el pensamiento crítico y reflexivo, pues al contrastar las frecuencias obtenidas con las esperadas de un evento en particular se puede dar lugar a lo que Steinbring (2005) llama *inversión* de la comprensión de azar; de tal manera que no se define negativamente a este concepto como regularidad inexistente, sino que el azar podría venir a ser un concepto teórico para explorar las condiciones a las que se sujeta la realización de eventos aleatorios.



2. Comprensión del Enfoque Frecuencial de la Probabilidad.

En este estudio, intereso caracterizar la comprensión del enfoque *frecuencial* de la probabilidad y el desarrollo de habilidades matemáticas con los estudiantes normalistas antes referidos (Elizarrarás y Vázquez, 2010). Para identificar los elementos de estocásticos requeridos durante la formación inicial de profesores de Matemáticas, se examinaron los resultados obtenidos en un cuestionario de exploración aplicado antes de la enseñanza.

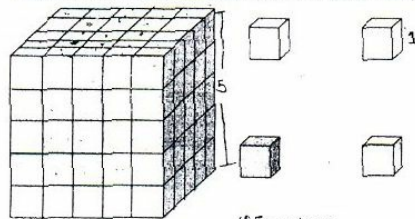
El cuestionario se componía de seis reactivos, con cuatro opciones y solo una correcta; se solicitó a los participantes la justificación de su elección para cada caso; el contenido del cuestionario puede ser dividido en dos partes: la primera corresponde a los dos primeros reactivos planteados para recopilar información respecto a la comprensión del enfoque clásico de la probabilidad y, la segunda, refiere a los restantes cuatro reactivos para dar cuenta del dominio del enfoque frecuencial de la probabilidad. En la tabla 1.2 se muestra, a modo de ejemplo, el tipo de exanimación a la cual fue sometido el instrumento utilizado para identificar condiciones previas para la enseñanza.

Tabla 1.2. Análisis del cuestionario de exploración.

Ideas fundamentales	1º	2º	3º	4º	5º	6º
1. Medida de probabilidad						
2. Espacio muestra						
3. Regla de la adición						
4. Independencia. Regla del producto						
5. Equidistribución y simetría						
6. Combinatoria						
7. Modelo de Urna y simulación						
8. Variable aleatoria						
9. Ley de los grande números						
10. Muestra						

En la figura 1.1, se muestra el desempeño que tuvo un estudiante para uno de los reactivos que correspondían al enfoque clásico de la probabilidad, quien evidencio desconocimiento para las ideas de medida de probabilidad (expreso que la probabilidad es mayor que uno), espacio muestra, independencia, equidistribución y simetría y combinatoria.

Se pintan de color gris las caras de un cubo, cuya arista mide 5 cm. Luego, se le divide en cubos pequeños de 1 cm. de arista y se les deposita en una caja.



Se extrae al azar un cubo pequeño. ¿cuál de los siguientes eventos es más probable?

- A) Extraer un cubo con tres caras grises.
 - B) Extraer un cubo con dos caras grises.
 - C) Extraer un cubo con una cara gris
 - D) Extraer un cubo con ninguna cara gris
- ¿Por qué?

$9 \times 5 = 45$ con ninguna cara gris
 $9 \times 6 = 54$ con una cara gris
 $6 \times 6 = 36$ con dos caras grises
 $3 \times 8 = 24$ con 3 caras grises

Total = $45 + 54 + 36 + 24 = 159$

A) $E_p = \frac{159}{24} = 6.625$

B) $E_p = \frac{159}{36} = 4.416$

C) $E_p = \frac{159}{54} = 2.944$

D) $E_p = \frac{159}{45} = 3.533$

$E_p = \frac{\text{No total de eventos}}{\text{No favorable de eventos}}$

Es más probable que extraiga un cubo con una cara gris

Figura 1.1 Ejemplo de un estudiante, quien se situó en la frontera entre el procesamiento no consciente y la conciencia (Frawley, 1999).

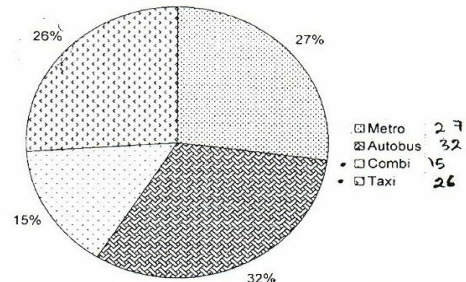
Aun cuando en la Figura 1.2, se pone de manifiesto el pensamiento de lo posible, en la argumentación proporcionada alude al enfoque clásico de la probabilidad al poner en relación el número de casos favorables respecto al número de casos posibles. Con excepción de una respuesta incorrecta, los demás casos, eligen el inciso correcto, argumentando mediante conceptos de tipo aritmético que necesariamente deben ser puestos en juego, pero que no advierten las ideas fundamentales implicadas: medida de la probabilidad, espacio muestra, regla de la adición, variable aleatoria, ley de los grandes números y muestra.



Figura 1.2. Desempeño correspondiente a la etapa de la conciencia (Frawley, 1999)

Respecto al enfoque frecuencial de la probabilidad (ver Figura 1.3), hubo dificultades de comprensión respecto a las ideas fundamentales implicadas: variable estocástica, ley de los grandes números y muestra. En general, prevaleció una interpretación determinista de la situación planteada sin trascender hacia la manifestación de un razonamiento probabilístico; en el ejemplo abajo mostrado se puede identificar el nulo dominio del concepto de frecuencia esperada

3. El gobierno de una ciudad ordenada y libre de corrupción, encuestó a una muestra aleatoria de 3,000 de sus habitantes con la finalidad de impulsar el transporte público, se preguntó acerca del medio que prefieren para trasladarse de sus casas al trabajo. Los resultados de la encuesta se presentan en el diagrama siguiente:



Al seleccionar al azar a alguno de los encuestados, ¿cuál es la probabilidad de que prefiera viajar en taxi o en combi?

- A) 41% B) 26% C) 15% D) 11%

¿Por qué?

muestra aleatoria = 3,000 habitantes

Combi: $\frac{3,000}{x} = \frac{100\%}{15\%}$ Taxi: $p = \frac{3,000}{x} = \frac{100\%}{26}$ $p = 450 + 780$
 $p = \frac{3,000(15)}{100} = 450$ $p = \frac{3,000(26)}{100}$ $p = 1230$
 $p = 780$

$\frac{3,000}{1230} = \frac{100\%}{x}$ $x = 41\%$ $\frac{3,000}{1230} \cdot \frac{100\%}{x}$

$p = \frac{\text{Casos Favorables}}{\text{casos posibles}}$

Porque al hacer la relación del total si utilizan lo combi y el taxi dara una relación del 41 por ciento

6. En la compañía "La Luz", dos máquinas A y B, producen diariamente 1200 y 1300 focos, respectivamente. Se toma una muestra aleatoria de focos de cada máquina, algunos de sus resultados se registraron en la tabla siguiente:

Máquina	Sin defectos	Con defectos	Total
A	89	11	100
B	100	10	110
Total	189	21	210

En total, ¿cuántos focos se espera resulten defectuosos con la producción obtenida en un día por ambas máquinas?

- A) 21 B) 252 C) 273 D) 525

¿Por qué?

pues al completar la tabla con los datos proporcionados, se puede saber la respuesta.

Maquina A = $100 - 11 = 89$

Maquina B = $100 - 10 = 90$

con defectos $11 + 10 = 21$

Total $210 - 100 = 110$

Figura 1.3. Ejemplo de un estudiante, quien se situó en la frontera entre el procesamiento no consciente y la conciencia (Frawley, 1999)

Como producto de este estudio, se generaron algunas reflexiones que apuntan a la conveniencia de diseñar actividades que favorezcan el desarrollo de habilidades matemáticas tales como: la visualización, imaginación espacial, la estimación y la inferencia; no obstante, resulta pertinente poner en primer plano la idea de azar con la finalidad de que el pensamiento determinista no obstaculice el desarrollo del pensamiento de lo posible. Además, la interrelación entre el enfoque clásico y el frecuencial brinda la oportunidad de fomentar el pensamiento crítico y reflexivo una vez que se contrastan las frecuencias absolutas con las frecuencias esperadas.

No basta con tener en cuenta que el enfoque frecuencial permite un acercamiento natural a la idea de azar, de forma complementaria, conviene distinguir entre las intuiciones que se adquieren con la ayuda de la enseñanza explícita de las que se adquieren simplemente de la experiencia (Hogarth, 2002).



Aunado a lo anterior, la interrelación entre el enfoque clásico y el frecuencial brinda la oportunidad de fomentar el pensamiento crítico y reflexivo una vez que se contrastan las frecuencias absolutas con las frecuencias esperadas con la finalidad de activar el pensamiento probabilístico y, así, se evita la idea de reducir el concepto de azar a una definición metódicamente universal.

Una reflexión de gran trascendencia, señalaba que partiendo de la premisa de que la comprensión de un tema también puede ser caracterizado mediante su enseñanza, las acciones derivadas de esta investigación apuntan a la necesidad de estudiar de forma sistemática la puesta en juego de las competencias docentes con estudiantes normalistas que acuden a la Escuela Secundaria con la intención de realizar sus prácticas profesionales relacionadas con temas de estocásticos

3. Dificultades para comprender el Enfoque Frecuencial

De un modo más específico, esta investigación permitió un primer acercamiento a la caracterización de la comprensión del enfoque frecuencial de la probabilidad por estudiantes del turno vespertino de la Escuela Normal Superior de México, quienes se encontraban cursando el sexto semestre de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Matemáticas (Elizarrarás, 2011). De forma inmediata a la aplicación de un cuestionario de exploración, se implementaron cuatro sesiones de enseñanza de dos horas cada una. Las actividades aludían siempre al enfoque frecuencial y en un segundo momento al enfoque clásico de la probabilidad.

Aquí también se propuso la realización del juego que se denominó: "Jugando meta". Se organizó a los estudiantes en equipos de tres o cuatro personas, de forma individual eligieron uno de los carriles de un tablero numerado del 1 al 13; posteriormente deben lanzar dos dados y considerar como variable aleatoria la suma de los puntos que mostraban sus caras, avanzaba el carril que corresponda a tal suma, independientemente de quien haya lanzado los dados. Antes de iniciar el juego se pidió a los estudiantes la argumentación respecto a las razones por las cuales habían elegido el carril respectivo, una de las respuestas fue la siguiente: El seis porque pienso que tiene más posibilidades, ya que números muy chicos como el 1 y 2 tienen pocas posibilidades y en 11, 12 y 13 hay pocos números que sumen estos puntos.

Como se puede identificar en las argumentaciones no se advierten las ideas fundamentales de estocásticos que se ponen en juego, tal es el caso de espacio muestra, regla de la adición y combinatoria; incluso, se descarta el análisis relacionado con eventos imposibles (carriles 1 y 13). Otro tipo de respuestas utilizaron términos como el de suerte que alude a la ocurrencia de un fenómeno que suelen suceder muy raramente, es decir, las menos de las veces y que en el caso de la respuesta siguiente no cumple con esas características, dado que es uno de los valores de la variable aleatoria que tiene el mayor número de posibilidades: Elijo el 8 porque pienso que es de mi suerte y simplemente porque me gusta. También hubo respuestas de tipo determinista: 9 porque es un número impar y estos se repiten (con) más frecuencia.

Una vez terminado el primer juego, los estudiantes tenían que justificar las razones de una nueva elección si es que ese era el caso. Es aquí cuando se presentaron recuencias positivas (Fischbein, 1975), ya que algunas de las respuestas manifestaron la elección del carril nueve dado que fue de los valores que se repitió más veces en comparación a los demás (*En este primer juego tuvo varias posibilidades de ganar*). También hubo recuencias negativas, por ejemplo, hubo una respuesta que para el primer juego había elegido el carril cinco y como ganó el primer juego, argumentó que esa era la razón por la cual elegía el mismo.

Después de que los estudiantes participaron en tres juegos seguidos, las actividades consistían en analizar las regularidades en la tabla y gráfica utilizada; en particular, interés contrastar las frecuencias absolutas con respecto a las frecuencias esperadas, finalmente, se accedió al enfoque clásico para advertir el número de posibilidades (parejas ordenadas) que le correspondían a

cada suma de puntos en su forma ideal. De este modo se fueron remontando algunas dificultades de comprensión relacionadas con las ideas fundamentales de estocásticos (Heitele, 1975); no obstante, hubo desconocimiento de conceptos tales como: frecuencia, frecuencia relativa y sobre todo el de frecuencia esperada.

En este caso, algunas reflexiones que se expusieron fueron las siguientes:

Al parecer, la mayoría de los estudiantes no habían tenido un acercamiento a los temas de probabilidad. En este sentido, podría suponerse que el problema radica en la ausencia de la enseñanza y que es suficiente con ponerla en juego para evitar dificultades como las aquí evidenciadas; sin embargo, la enseñanza por sí misma no resuelve el problema, se requiere de la indagación de la enseñanza y la comprensión de temas de estocásticos que se pongan en práctica desde los niveles básicos hasta el nivel superior, de un modo gradual y sistemático.

COMENTARIOS FINALES

Sin duda que los temas de Probabilidad representan una forma diferente de aprender Matemáticas, debido a que rompe con el esquema determinista que se encuentra presente en las demás ramas de las Matemáticas (Ojeda, 1986).

Por lo general, cada profesor desarrolla una estrategia de enseñanza acerca de un contenido matemático; de forma tradicional la actividad docente se ha caracterizado por establecer los algoritmos para un tema (a veces se incluyen conceptos) y ejemplificarlos, pedir a los estudiantes que resuelvan ejercicios y, en algunas ocasiones mostrar alguno problema a modo de aplicación; para el caso del enfoque frecuencial de la probabilidad, la situación se vuelve más complicada, ya que regularmente su tratamiento en el aula se le omite por desconocimiento o acción ya que así se facilita la práctica docente.

Ojeda (2003) de manera franca y directa, enfatiza que los Programas de Estudio de Matemáticas del nivel Secundaria de 1993, corresponden a una propuesta preponderantemente determinista; cuyo resultado de análisis se ha mantenido constante respecto a la inserción de los temas de probabilidad en los Programas de Estudio de 2006 e, incluso, en los Programas de 2011 (Elizarrarás, en curso).



Referencias

- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. España: Paidós.
- Elizarrarás, S. (2011). Dificultades de estudiantes normalistas de matemáticas para comprender el enfoque frecuencial de la probabilidad. En: A. Nivón, J. A. Oaxaca y M. del C. Valderrama (Eds.) *Memorias del Tercer Congreso Internacional sobre la Enseñanza de las Matemáticas* (Número de Referencia: 113). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán, Estado de México. Departamento de Matemáticas.
- Elizarrarás, S. y Ojeda, A. M. (2009). Condiciones previas para la enseñanza de estocásticos durante la formación de docentes. En: J. A. Oaxaca y M. del C. Valderrama (Eds.) *Memorias del Primer Congreso Internacional sobre la Enseñanza de las Matemáticas* (EPE-02). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán, Estado de México. Departamento de Matemáticas.
- Elizarrarás, S. y Vázquez, O. (2010). Comprensión del enfoque frecuencial de la probabilidad en estudiantes de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Matemáticas. En: A. Nivón, J. A. Oaxaca y M. del C. Valderrama (Eds.) *Memorias del Segundo Congreso Internacional sobre la Enseñanza de las Matemáticas* (pp. 205-211). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán, Estado de México. Departamento de Matemáticas.
- Fischbein, E. (1975). *The Intuitive Sources of Probabilistic Thinking in Children*. Holanda: Reidel.
- Frawley, W. (1999). *Vygotsky y la ciencia cognitiva*, España: Paidós.
- Gigerenzer, G. y Hoffrage, U (1995). How to Improve Bayesian Reasoning Without Instruction. Frequency Formats, en: *Psychological Review*. USA: APA, pp. 684-704. Gigerenzer, Gerd (2008). *Decisiones instintivas. La inteligencia del inconsciente*, Ariel: España.
- Heitele, D. (1975). An Epistemological View on Fundamental Stochastic Ideas, en *Educational Studies in Mathematics* 6, pp. 187-205, Holanda: Reidel.
- Hogarth, R. (2002). *Educación de la intuición*. España: Paidós Ibérica.
- Ojeda, A. M. (1986). *La enseñanza de la probabilidad: una propuesta audiovisual*. Tesis de maestría no publicada. México: CINVESTAV DEL IPN.
- Ojeda, A. M. (2003). Azar y grandes números en didáctica de la Probabilidad. *Matemática Educativa. Aspectos de la investigación actual*. Pp. 158-173. México: Fondo de Cultura Económica - CINVESTAV.
- Ojeda, A. M. y Garnica I. (2003). *Enseñanza y estocásticos en el aula. Tareas de indagación*. México: Cinvestav del IPN.
- SEP (1999). *Plan y Programas de estudio. Licenciatura en Educación Secundaria. Matemáticas*. México: SEP.
- SEP (2006). *Programas de estudio. Educación Secundaria, Matemáticas*. México: SEP.
- Steinbring, H. (2005). The Construction of New Mathematica Knowledge in Classroom Interaction. An Epistemological Perspective. Springer, USA: NCTM.



LA MINIFICCIÓN EN LA EDUCACIÓN MEDIA. HACIA UNA HERMENÉUTICA DEL CUENTO BREVE

Fragmento de la Investigación entregada al
DIEE de la ENSM

Dr. Jesús Armando
Balcazar Orozco

CAPÍTULO I

Un Retrato Súbito

1.1 ¿QUÉ ES LA MINIFICCIÓN?

La minificción mezcla y sintetiza en pocas líneas (uno o dos párrafos) elementos narrativos del ensayo, de la poesía, de la crónica, entre otros géneros literarios o de la escritura. Una de sus características es su puntual brevedad con la ironía literaria, desembocando en un texto paradójico que necesita de un lector pleno de cuidado para su comprensión. La minificción es un fenómeno literario paralelo al terreno de la didáctica en nuestra sociedad contemporánea que reclama constantemente el espectáculo. La minificción es un género literario que exige mucho esmero por parte de sus lectores, sobre todo, por la categoría de supresión (elipsis) que manifiesta, en otras palabras, que lo fundamental en un texto ultracorto es lo no dicho, lo que se denomina el "currículo oculto", porque según Laura Zavala: "Cada minificción es una maquinaria de interpretaciones formada por alusiones, es decir, por un sistema condensado de sobreentendidos que requiere la complicidad del lector" (2002a 12). Es por ello que la minificción es un género típico de la sociedad contemporánea, de su interés y sensibilidad, por lo híbrido de sus componentes, por las alusiones que presenta, por las metáforas atrevidas y por su carácter fragmentario. Cada cuento ultracorto es autónomo y recombinable con otros, al mismo tiempo; puede formar una macroestructura configurada por la memoria del lector.

Para Lauro Zavala existen dos rasgos plenamente diferenciados en la escritura del cuento mexicano contemporáneo (últimas tres décadas del siglo XX): 1) la crónica de la vida cotidiana y 2) la experimentación con diversos juegos del lenguaje como es la creación del género híbrido; éste rasgo es el más cultivado y el que está presente en la mayoría de los escritores jóvenes como contrapunto de la producción hierática de la literatura mexicana en décadas anteriores (2000, 8). Tanto la vida cotidiana como las formas experimentales son rasgos comunes elementales de la escritura del cuento mexicano de las tres últimas décadas del siglo XX, porque existe una clara identificación en estos textos de una mezcla del sentido del humor, un tono coloquial y una conjugación irónica entre la experiencia interior de los personajes y su contexto cultural. Los escritores de este tipo de narrativa pertenecen al sector de la sociedad civil que encuentra en ésta un medio de comunicación atractivo y original, no sólo en la palabra cotidiana sino en el tono periodístico, en la crónica, en el testimonio personal, que en muchas ocasiones, es difícil discriminar en su propia escritura o en su creación que oscila entre el testimonio y la ficción. El cuento que se escribe en la actualidad, en su propia brevedad, se contempla en un espejo que corresponde a la vida cotidiana de los autores y de los mismos lectores.

Lauro Zavala afirma que en la última década del siglo XX salta a la vista un interés acentuado por la escritura, publicación y estudio de la minificción, entendida como "la ficción que cabe en el espacio de una o dos páginas impresas" (2002 b, 13). La minificción ha tomado diversa nomenclatura de acuerdo con el tipo de texto determinado a que se refiera, por ejemplo: microrelatos, ficción súbita, instantáneas, retazos, viñetas, minicuentos, fragmentos y relámpagos (2002b, 3). Zavala utiliza el concepto de minificción para aludir "a los textos en prosa cuya extensión no rebasa las 400 palabras" (2002b, 13). Cuando se trata de este tipo de escritura mínima, es bastante problemático discriminar un cuento tradicional de otros géneros, porque este tipo de escritura se presenta como poema en prosa, ensayo o crónica. El sentido del género, obvio es suponerlo, se configura a partir de la forma de lectura y de la competencia literaria del lector. Lo cierto es que cada texto mínimo es autónomo, aunque dichos textos conformen una compilación o serie de temas, de tal manera que estos textos pueden tener un carácter fractal, es decir, que cada uno "conserva los rasgos estilísticos de un autor particular" (2002b, 14).



Si estos cuentos ultracortos se basan en juegos de palabras o se aproximan, mantienen un valor literario porque existe en ellos una forma paradójica, tintes de erudición literaria y en muchas ocasiones presentan una consistencia alegórica; su estética desemboca en síntesis, en alusión, en tradición popular y en complicaciones literarias, Zavala infiere que "son textos literarios por derecho propio y por el diálogo que establecen con la tradición cultural" (2002b 14). El interés por la minificción se fundamenta en el "ritmo vertiginoso de la vida cotidiana" (2002b, 15). Además, tomando en cuenta una sociología de la literatura, por la brevedad y marginalidad de los espacios en revistas o suplementos culturales, el incremento de becas, premios y talleres literarios; por la fragmentación en la escritura dentro de los medios electrónicos y también, apunta Zavala, "por la paradójica sensibilidad neobarroca, próxima a la violencia del detalle repentino, irónico y parabólico que encontramos en otros terrenos del arte contemporáneo (2002b, 15).

Para Pilar Tejero la minificción no es tanto un nuevo género literario, sino que su propuesta se remonta a la Antigüedad grecolatina y la fundamenta en la "tradición de la anécdota" presente en muchas culturas, pero cuyo estatus erudito se encuentra en la tradición occidental de Grecia y Roma, continúa con el Humanismo y en la Modernidad se presenta como microrrelato. Para Tejero, entonces, "el microrrelato [es] una variedad del género anecdótico" (13). Se entiende por anécdota, en general, la forma breve no literaria que cuenta un suceso ocurrido en la realidad o que puede ser atribuido a una personalidad histórica relevante. Una de las características de la anécdota es que, según Tejero, "no puede ser considerada un género literario autónomo, porque no se tiene por ficticia -a pesar de que muchas lo son-, no ha sido puesta por escrito y además es de carácter anónimo" (13). Un género menor como la anécdota, argumenta Tejero, "no puede relacionarse con el microrrelato", porque las minificciones "han sido presentadas por la crítica como un género rompedor, que se

adapta perfectamente a nuestra forma de vida y pensamiento" (13). El microrrelato capta muy bien la prisa del hombre del futuro y el mundo que le ofrecen los modernos y siempre actualizados medios de comunicación. Si se compara con la novela, esta forma mínima de ficción, apunta Tejero, "sabe conjugar la brevedad con la sensibilidad artística y la reflexión. Su extrema parquedad exige la condensación del pensamiento, el estrujamiento de las ideas en pocas palabras" (13-14). En la minificción se utilizan diversas técnicas:

- 1) frase final aguda o ingeniosa cuyo efecto es la sorpresa;
- 2) intertextualidad (referencias míticas, bíblicas, literarias, históricas);
- 3) transgresión de formas genéricas con la vacilación del lector;
- 4) diversas técnicas de la risa: ironía o parodia que desembocan en la sonrisa del lector ante una circunstancia particular. Acota Tejero que la minificción se escribe para el intelectual del futuro: "un lector con una cultura media-alta, capaz de cazar chistes, guiños literarios, juegos de palabras; un erudito ingenioso con rapidez del pensamiento" (14)

José Manuel García-García, por ejemplo, defiende, que en el aforismo se puede encontrar una breve composición en prosa poética, sea como interpretación o comentario ingenioso que mantiene tonos de humor. Señala que el aforismo no es una sentencia fría como podría ser el proverbio (de autoría anónima y popular): "es híbrido en el empleo de recursos literarios, fragmentario en sus argumentos y estrategias narrativas, autosuficiente en su presentación, es, en fin, la filosofía de un autor que se decidió por la brevedad expositiva" (24). En este sentido, se acerca en alto grado a la minificción.

Ejemplos: "los ojos de las estatuas lloran su Inmortalidad" (Ramón Gómez de la Serna creador de las denominadas "gregerías" definidas por su autor como "humorismo + metáfora"). "No olvide usted, señora, la noche en que nuestras almas lucharon cuerpo a cuerpo" (Juan José Arreola).

"Como/buena/oveja/descarriada/ que soy./Me vendo/ bien/al mejor/Pastor" (Efraín Huerta):

"Antes me vengaba de todo./Ahora no me vengo con nadie". (Elías Nandino).

Luis Barrera Linares propone algunos lineamientos de comprensión de las expresiones mínimas dentro del ámbito literario:

- "Conocimiento previo de una autoría específica" (27): texto creado por una persona de letras con reconocimiento en esta área.
- 'Presencia del elemento sorpresa" (28): el final debe romper con las expectativas del principio.
- "Relación título-desarrollo-cierre" (28): generar un vínculo de afinidad entre el principio y el final.
- "Sintaxis" (28): oración breve y contundente.
- "Varios tipos de cierre" (28): la "puñalada final" además de sorpresiva debe ser "impactante", sea de ruptura, moraleja, sentencia, juego literario o lingüístico.
- "Base narrativa" (29): una, dos o tres secuencias organizadas, sintetizadas en promedio. No se admiten muchas secuencias.
- "Un texto ultracorto no es un chiste" (29): pueden parecerse, tienen parecido, pero el propósito es distinto en uno que en el otro. Un chiste puede ser la base de un texto ultracorto; la diferencia se encuentra en el lenguaje cultivado. Hay que tener presente que estos lineamientos funcionan en ocasiones; un texto ultracorto puede tener dos o tres, con esto es suficiente para considerarse como tal.



Raúl Brasca enfatiza sus reflexiones en la minificción metafísica, es decir, aquella mini producción que habla de Dios o de los problemas ontológicos como la pregunta: ¿qué es el ser?, o ¿qué son los entes?, donde existen ironías sutiles de los presupuestos metafísicos, y donde existe, en diversas ocasiones, "una literatura aparentemente satisfecha de sí misma y que se regodea en su propia estafa. Puede subyacer en ella el desencanto, pero la perplejidad ante el 'no saber' es siempre sustituida por el ejercicio de la ironía [...] se cambia certeza filosófica por emoción estética y placer intelectual" (30). El microcuentista metafísico juega a ser Dios un como adolescente en la actualidad lo haría con su héroe favorito, en cuanto que el escritor toma conciencia que en todo momento, simplemente, es un instante lúdico. Entre otras características de la minificción metafísica está la que distingue completamente "la diferencia entre el humor literario y el mero divertimento, entre lo lúdico y lo jocoso, entre la sustanciosa brevedad y la cortedad de imaginación" (34).

Edmundo Valadés en "Ronda por el cuento brevísimo" (Puro. cuento núm. 21:28-29) denomina al cuento breve de diversas maneras: "minificción, minicuento, microcuento, cuento brevísimo, arte conciso, cuento instantáneo, relampagueante, cápsula o revés del ingenio, síntesis imaginativa, artificio narrativo, ardid o artilugio prosístico" (28).

Otro de los precursores de este género literario es el argentino Enrique Anderson Imbert que titula su libro de cuentos como Cuentos en miniatura. Con el transcurso del tiempo ha prevalecido el término "minificción" al igual que microcuentos". De acuerdo con Edmundo Valadés, la naturaleza y esencia de la minificción se caracteriza porque estos relatos "contienen una historia vertiginosa que desemboca en un golpe sorpresivo, de ingenio. Así el suceso contado se resuelve por el absurdo o la solución que lo subvierte todo, delirante o surrealista, vale si la descomposición de lo lógico hasta la extravagancia, lo inverosímil o la enormidad, posee el toque que suscita el estupor o el pasmo, legítimos si se ha podido tramar la mentira con válida estrategia" (29), Como apunta Ángela Romero Pérez, la minificción está "situada en el límite de lo transgénico y abierta a múltiples y seductoras opciones técnicas" (50).

Lauro Zavala sostiene también que existen diversas definiciones de minificción. A ésta la entiende como "los textos de narrativa literaria que no exceden el espacio de una página impresa" (2001,95). Hay algunos elementos, según Zavala, que indican el creciente interés por este género en los últimos años y constituyen la canonización de estas producciones. Las cuatro áreas de canonización son las siguientes: producción editorial, antologías literarias, formación de lectores e investigación especializada.

La canonización editorial se configura con la publicación de libros que contienen textos de ese género literario en este caso la minificción, sea en forma parcial o total. Por ejemplo, de 1950 a 1990 se han publicado títulos dedicados totalmente a este género literario, tales como: Bestiario (1959) de Juan José Arreola, La oveja negra y demás fábulas (1969) de Augusto Monterroso, Textos extraños (1981) de Guillermo Samperio. En las primeras nueve décadas del siglo XX sobresalen algunos escritores que crean minificciones, entre otros: Inés Arredondo, Francisco Tario, Octavio Paz, Salvador Elizondo, José Agustín, Elena Ponitowska, Efrén Hernández, Sergio Golwarz, José Joaquín Blanco y José Emilio Pacheco.

En el periodo comprendido entre 1995, a 1999 hay que mencionar la publicación, en la Ciudad de México, de mínimo 25 títulos dedicados a la minificción.

La canonización antológica es un vehículo fundamental en la constitución de un canon, dentro y fuera del espacio de la investigación universitaria. Cada antología publicada propone una estrategia de lectura y "un criterio de valorización estética o incluso extraliterario de los autores y textos antologados" (2001,96). El inicio de esta canonización en Hispanoamérica se encuentra en Cuentos breves y extraordinarios (1953 de Jorge Luis Borges y Adolfo Bioy Casares en Argentina, El libro de la imaginación (1975) de Edmundo Valadés en México. Estas antologías constituyeron una tradición de lectura mínima y breve como textos autónomos dentro de la literatura. La revista El Cuento dirigida por Edmundo Valadés ha publicado en los últimos 20 años alrededor de 5000 minificciones originarias de diversas tradiciones dentro de la literatura.

La canonización escolar se produce con la "presencia y el tratamiento de un género de la escritura en los libros de texto y en los manuales didácticos que sirven de apoyo a los cursos" (98). Sobre todo, cuando esta canonización se efectúa en libros de educación primaria y secundaria. Hay autores que se citan en los libros de textos con composiciones breves, tales como Julio Cortázar, Alfonso Reyes y Julio Torri. La presencia de textos breves en los talleres de escritura y redacción no es la excepción.

La canonización académica es más elaborada en el campo de la investigación especializada. Esto significa la especial atención que un corpus literario recibe por un grupo de investigadores dedicados a este tipo de textos. Hay que referirse aquí a los trabajos de tesis. La primera tesis doctoral sobre la materia se presentó en la City University of New York en 1987. El trabajo se intitula: El micro-relato en México: Julio Torri, Juan José Arreola y Augusto Monterroso, elaborado por Dolores M. Koch. Otras investigaciones de esta naturaleza se han realizado en Argentina, México, Venezuela, España y los Estados Unidos durante la década de los 90, la mayor parte de las cuales, por desgracia, permanecen inéditas. Otra forma de canonización nueva en la actualidad es la realización de Congresos Internacionales sobre el tema, el caso del celebrado en la Ciudad de México en 1998 ("Primer Encuentro Internacional de Minificción").



1.2 TIPOLOGÍA

Lauro Zavala clasifica el cuento literario en tres tipos, de acuerdo con el carácter del mismo, a saber: clásico, moderno y posmoderno. Es clásico cuando en una narración breve "se cuentan dos historias de manera simultánea, creando así una tensión narrativa que permite organizar estructuralmente el tiempo de manera condensada, y focalizar la atención de manera intensa sobre espacios, personajes y situaciones" (2002a, 11). Aquí se reconoce la importancia de los elementos espaciotemporales, aceptados y asimilados por el narrador. La naturaleza del cuento se caracteriza por la historia subrepticia y subyace y sale a flote al final del cuento, cuyo efecto en el lector produce una epifanía.

El cuento moderno, llamado también relato, según Zavala, "se caracteriza por la multiplicación, la neutralización o el carácter implícito de la epifanía, así como una asincronía de los hechos narrados (historia) y la presentación de estos hechos en el texto (discurso)" (2002a, 11). Hay que tener presente que la segunda historia es implícita donde se requiere una lectura más allá de las líneas o varias relecturas con ironía literaria.

El carácter posmoderno del cuento o del relato se localiza cuando "hay una coexistencia de elementos clásicos y modernos en el interior del texto lo cual le confiere un carácter paradójico" (2002a, 12). Con toda certeza, las dos historias pueden sustituirse por dos géneros discursivos (escritura híbrida), donde el final puede ser un simulacro, sea de epifanía o neutralización de la epifanía.

En la minificción existen varios subgéneros: bestiarios alegóricos. Fábulas paródicas, cuentos sobre cuentos (intertextualidad), mitos reciclados, historias policiacas, juegos con el lenguaje, dramas condensados, formulaciones epigramáticas: fenómeno intertextual literario contemporáneo (2002b, 12).

Las diversas formas de lo breve se pueden condensar en tres tipos, según Zavala: a) minicuentos o cuentos ultracortos: con estructura secuencia) y lógica y conclusión con sorpresa (epifanía). Son las minificciones clásicas. A veces concluyen con una broma o paradoja. b) micro-relatos o relatos ultracortos: con sentido alegórico y tono irónico; son las minificciones modernas; no necesariamente tienen una historia, sino también una "parodia de historia" o "diversos juegos de carácter alegórico". c) minificciones híbridas: combinan los rasgos clásicos y modernos; yuxtaponen elementos de minicuentos y microrelatos; son las minificciones posmodernas.

Lauro Zavala apunta que en agosto de 1998 se efectuó el "Primer Coloquio Internacional de Minificción" en la Ciudad de México, con la participación de investigadores y escritores de 7 países. Aquí presenta Zavala su trabajo sobre "seis propuestas para estudiar un género del tercer milenio". El autor citado está de acuerdo con establecer un programa de investigación para estudiar las minificciones que se han producido en Hispanoamérica desde la década de los sesenta. Su propuesta se establece en los siguientes rubros, que es la síntesis del programa dado a conocer:

- Brevidad: el cuento ultracorto suele tener menos de 200 palabras, generalmente no rebasa el espacio de una página. Diversidad: no hay forma única de minificción. Sin embargo, se pueden mencionar algunas características: "hibridación genérica, tono lúdico y una intensa intertextualidad literaria y extraliteraria" (2002c).
- Complicidad: el nombre que tiene el texto es lo que desencadena el proceso de lectura. El término minificción se ha tomado en Hispanoamérica para denominar las formas de prosa brevísima de carácter literario.
- Fractalidad: con la minificción se explora la frontera convencional entre la totalidad y las partes de un texto. Las formas de lectura y escritura se acompañan de estrategias que pueden considerar al texto alternativamente o en forma clásica y moderna o posmoderna, ya sea como unidad textual autónoma. Existe alusión en sus elipsis a un universo metafórico (fractal).
- Fugacidad: los libros de historia literaria, no registran todavía este género artístico, sin embargo, las manifestaciones de canonización se han multiplicado a partir de 1980, sea en concursos, antologías o estudios especializados.
- Virtualidad: la naturaleza estética de este género crea una especie de puente de transición entre lo que se denomina texto e hipertexto. Los primeros son interpretaciones de lector, los segundos son intervenciones de éste, por la "necesidad de que el lector efectúe un trabajo activo para terminar de construir el texto" (2002c). Para Zavala, la minificción "es un género marginal", pero "ocupa el centro del imaginario colectivo y de la sensibilidad del tercer milenio, con su tendencia a la simultaneidad de opuestos, la recombinación de las partes y la autonomía de los detalles" (2002c). Concluye Zavala anotando que la lectura y escritura de la minificción "son formas de acceder al presente, es decir, al instante en el que todos los tiempos son posibles" (2002c).

Se ha mencionado que Lauro Zavala distingue entre cuento clásico, moderno y posmoderno, de acuerdo con la construcción de cinco elementos sustantivos en el mismo tiempo, espacio, personaje, instancia narrativa y final.

Si se toma el modelo borgesiano del cuento que está constituido por dos historias, tenemos que en el cuento clásico, el tiempo se constituye como "una sucesión de acontecimientos organizados en un orden secuencial, del inicio lógico a la sensación de inevitabilidad en retrospectiva" (1999,56).



El espacio se describe de manera "verosímil"; hay un "efecto de realidad", típico del realismo. Los personajes son convencionales, configurados desde el exterior, en forma de arquetipo "como la metonimia de un tipo genérico establecido por una ideología particular" (1999,56). El narrador es confiable y omnisciente; representa la realidad. El final revela, explícitamente, es decir, que el cuento clásico es circular, epifánico, secuencial, paratáctico (a cada fragmento le sigue su subsecuente y no otro) y realista.

El cuento moderno, se ha mencionado también, se llama relato. La primera historia puede ser convencional, pero la segunda puede adoptar un carácter alegórico, o un género distinto al narrativo. El tiempo se reorganiza partiendo de la perspectiva subjetiva del narrador o del protagonista. El espacio se presenta por medio de la perspectiva distorsionada del narrador o protagonista. Hay descripciones anti-realistas. Los personajes son poco convencionales; las situaciones toman un carácter metafórico. El narrador puede adoptar diversos niveles narrativos que pueden ser contradictorios entre sí. El final es abierto; no termina como epifanía, si éstas existen, se dan de manera sucesiva o implícita en el trayecto del relato. Los elementos citados constituyen una ruptura con los cánones clásicos e integran una tradición anti-realista. El cuento moderno se constituye por una estructura arbórea (admite muchas posibles interpretaciones), se fundamenta en la espacialización del tiempo, acepta una estructura hipotáctica, manifiesta epifanías implícitas o sucesivas y es antirealista.

En el cuento posmoderno "suele haber una yuxtaposición y una errancia de dos o más reglas del discursos, sean éstas literarias o extraliterarias" (1999,59). Si manifiestan una naturaleza errática es intertextual, entonces son simulacros posmodernos. El tiempo puede respetar el orden cronológico, porque juega con el simulacro de contar una historia. El espacio está constituido por realidades virtuales que existen únicamente en el espacio de la página por medio del instrumento de la invocación. Los personajes son convencionales, en forma aparente, pero en última instancia huelen a parodia, metaficción o intertextualidad. El narrador se muestra evidente para ser tomado en serio, en esta perspectiva es auto-irónico, o puede desaparecer por completo, debido a que "la intención de esa voz narrativa suele ser irrelevante, en el sentido de que la interpretación del cuento es responsabilidad exclusiva del cada lector" (1999,60). El final, en apariencia, es epifánico e irónico, porque las epifanías son intertextuales. El cuento posmoderno es rizomático (se superponen distintas epifanías), intertextual, itinerante y anti-representacional (todo texto constituye una realidad autónoma, que puede ser más real que la misma realidad). Presenta una realidad eminentemente textual. La autoridad no está centrada en el autor o en el texto sino en el lector. No hay una lógica dramática (clásica) o compasiva (moderna), sino una "yuxtaposición fractal de ambas lógicas en cada fragmento del texto" (1999,60). El sentido no es paratáctico porque el texto se desplaza de una lógica secuencia) o aleatoria a una intertextual. En la ficción posmoderna existe también el hipertexto, porque el lector "es el autor último del sentido del texto" (1999,61). Lauro Zavala clasifica los relatos en tres tipos: cuento corto, muy corto y ultracorto. Por debajo de las 2000 palabras pueden existir estos tres tipos mencionados.

Los cuentos cortos de 1000 a 2000 palabras suelen tener estas posibilidades: incidente repentino; que produce epifanías en un periodo breve de la vida del personaje. Condensación de toda una vida; por la capacidad de comprimir esa misma vida. Imagen instantánea; donde no existe la epifanía y se da el monólogo interior. Estructura alegórica; existe una belleza superficial que impide al lector llegar a la interpretación.

Los cuentos muy cortos de 200 a 1000 palabras, cita Zavala a Irene Zahava, son aquellas historias que se relatan en lo que se toma una taza de café en forma apresuradas, "en lo que dura una moneda en una caseta telefónica, o en el espacio que alguien tiene al escribir una tarjeta postal desde un lugar remoto y con muchas cosas por contar" (1996,169). Pueden ser cuentos elípticos (se omiten fragmentos del relato) o metafóricos (fragmentos que no se omiten sino se sustituyen por elementos inesperados). En estas formas del cuento muy corto se condensan las estrategias que se han señalado en el cuento corto.

Los cuentos ultracortos de 1 a 200 palabras son un conjunto complejo de materiales narrativos en la literatura. Tienden a estar más cercanos al epigrama que a una auténtica narración. Hay dos elementos esenciales en ellos: "la ambigüedad semántica y la intertextualidad literaria o extraliteraria" (1996,170). La naturaleza del hipotexto (texto al que se refiere como cita o parodia) determina la naturaleza moderna o posmoderna. Zavala toma en cuenta, en los cuentos ultracortos, además de la brevedad extrema, los siguientes elementos:

- Diversas estrategias de intertextualidad
- Diversas clases de metaficción
- Diversas clases de ambigüedad semántica (final sorpresivo o enigmático)
- Diversas formas de humor (intertextual) y de ironía (necesariamente inestable).

El elemento básico, de acuerdo con muchos críticos del cuento ultracorto es la naturaleza del relato. El elemento propiamente literario es "la ambigüedad semántica, producida, fundamentalmente, por la presencia de un final sorpresivo o enigmático, que exige la participación activa del lector para completar el sentido del texto desde su propio contexto de lectura" (1996,176).



1.3 CULTIVADORES EN HISPANOAMÉRICA

Algunos creadores son: Jorge Luis Borges y Julio Cortázar (Argentina); PeríRossi y Mario Benedetti (Uruguay); Augusto Monterroso (Guatemala)); René Avilés Fabila y Juan José Arreola (México).

Por otro lado, la minificción tiene sus antecedentes remotos en las crónicas de Indias, cuyos autores consignaron una realidad no comprendida para ellos en ese momento. La creación del género de la minificción se presenta en los bestiarios hispanoamericanos, en éstos, según Zavala, "se alegorizan los rasgos de animales desconocidos (en oposición a los bestiarios europeos, en los que se bestializan los rasgos humanos" (2002a, 12).

En el siglo XX la minificción se ha confundido con el poema en prosa desde los textos que han fundado la tradición ultracorta de la ficción en Hispanoamérica, tal es el caso de Julio Torri en México, Luis Britto García en Venezuela o Eduardo Galeano en Uruguay. A estos escritores se les ha incluido en antologías tanto de ensayo como de cuento o poesía.

En 1981 se publica en Estados Unidos un estudio de Dolores M. Koch, dedicado a la minificción en México. En 1990, Antonio Fernández Ferrer publica la antología *La mano de la hormiga*. Los cuentos más breves del mundo y de las literaturas hispánicas. Es a partir de 1997 cuando se publican infinidad de antologías, revistas y estudios especializados sobre la minificción. Estas publicaciones aparecen al mismo tiempo en varios países, entre ellos: México, Estados Unidos; España. Francia, Venezuela, Colombia y Argentina; en ellas la escritura hispanoamericana aparece en un lugar de primer orden.

Sin temor a afirmar que los textos mínimos ocupan un lugar importante en Hispanoamérica, debido a una larga tradición que se reconoce con la publicación de los cuentos de Macedonio Fernández y Julio Torri entre 1910 y 1920. Muchos escritores representativos del ámbito hispanoamericano han cultivado textos ultracortos cuyos tipos comunes son el humor, la ironía y lo híbrido de los géneros sean literarios o no.

BIBLIOGRAFÍA

- BARRERA Linares, Luis. "¿Son literarios los textos ultracortos?" - *Quimera* núms. 21 1212 (feb. 2002):25-29.
- BRASCA, Raúl. "El microcuentista demiurgo". *Quimera* núms. 211-212 (feb. 2002): JO-34.
- BERISTÁIN, Helena. *Diccionario de retórica y poética*. México: Porrúa. 2000.
- BEUCHOT, Mauricio. *Tratado de Hermenéutica analógica*. México: UNAM-[taca. 2000.
- Diccionario Enciclopédico Larousse*. México: 1998.
- Diccionario Everest de la Lengua Española*. León (España): 1998.
- ECO, Umberto. *Los límites de la interpretación*. Barcelona: Lumen, 1998.
- Enciclopedia Universal Ilustrada*. Europeo Americana. Tomo XLIV. Madrid.: España Calpe, 1978.
- FERRARIS, Mauricio. *Historia de la hermenéutica*. México: Siglo XXI, 2002.
- GARCÍA-García, José Manuel. "El aforismo o la tradición de la hiperbreve—". *Quimera* núms. 211-212 (feb. 2002): 20-24.
- HURLOCK, Elizabeth B. *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Piados, 2001: 233270.
- RICOEUR, Paul. "¿Qué es un texto"? *Historia y narratividad*. Barcelona: Piados. 1999: 59-81.
- ROMERO, Pérez, Angela. "Apuesta por el arte de la concepción". *Quimera* núms. 21 1212 (feb. 2002): 49-55.
- SCHBKEL, Luis Alonso. *Apuntes de hermenéutica*. Madrid: Trotta, 1997.
- SEP. *Plan y programas de estudio 1993*. Educación Secundaria. México: 1993.
- TEJERO, Pilar. "El precedente literario del microrrelato: la anécdota en la Antigüedad clásica". *Quimera* núm. 5. 211-212 (feb. 2002): 13-19. 55
- VIGOSKÜ, L. S. *La imaginación y el arte en la infancia (Ensayo psicológico)*. Madrid: Akal. 1998: 53-84.
- ZAVALA, Lauro. "La minificción en Hispanoamérica". *Quimera*. Núms. 211-212 (Feb. 2002a): 11-12.
- ZAVALA, Lauro. (Intr. sel. y notas). *La palabra en juego. Antología del nuevo cuento mexicano*. Toluca, Méx.: UAEM, 2000.
- ZAVALA, Lauro (ed.). *Relatos vertiginosos. Antología de cuentos núnimos*. México: Alfaguara. 2002b.
- ZAVALA, Lauro. "Minificción en México: canonización editorial, antológica, escolar y académica". *Hispanamérica. Revista de Literatura*. (Maryland) Año XXX. Núm: 89 (2001): 95-101.
- ZAVALA, Lauro. *Apuntes de clase*. México: UNAM-FF y L, 2002c.
- ZAVALA, Lauro. "El cuento clásico, moderno y posmoderno (elementos narrativos y estrategias textuales)". *Cuento y figura (La ficción en México)*. Tlaxcala: Univ. deTlax. Serie Destino Arbitrario núm. 17 (1999a): 5 1-61.
- ZAVALA, Lauro. "El cuento ultracorto: hacia un nuevo canon literario": *El cuento mexicano. Homenaje a Luis Leal*. Edit. Sara Poot. México: UNAM, 1996: 165-18
- ZAVALA, Lauro. (comp.). *Lecturas simultáneas. La enseñanza de lengua y literatura con especial atención al cuento ultracorto*. México: UAM-X, 1999. retrospectiva" (1999,56).



USO Y PERTINENCIA DE LA TEORÍA EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE ESCUELA SECUNDARIA. ANÁLISIS DESDE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

Inés Lozano Andrade

RESUMEN

La pretensión fundamental de este documento, consiste en reflexionar en torno a la manera en que los docentes significan la necesidad y pertinencia del uso de la teoría científica en su práctica cotidiana. A partir de ahí se conjeturan algunas ideas sobre cómo la formación que los profesores reciben en la escuela normal se relaciona con estas representaciones que se han configurado en torno al saber teórico. Para ello se parte de la noción de profesión y sus características, desde la cual se ha tratado de analizar el oficio del docente. Posteriormente se hace un análisis de los significados que los profesores normalistas de secundaria se crean con respecto a este objeto. Los resultados revelan que existe una tendencia que se orienta más al demérito de la teoría científica que a su empleo, lo cual fomenta la desprofesionalización. **PALABRAS CLAVE** Profesión, formación docente, representaciones sociales, práctica docente, escuela secundaria.

INTRODUCCIÓN

Es usual escuchar entre los profesores, ya sea en ejercicio práctico, o aquellos que están en proceso de formación inicial la frase "el maestro se hace en la práctica". Si bien es cierto que desde el enfoque de la docencia reflexiva que actualmente orienta el plan de estudios en las escuelas normales, se hace referencia constante a la

necesidad de que el docente se forme el hábito de reflexionar su práctica para poder mejorarla constantemente, también lo es que se admite usualmente, que el docente requiere de una sólida formación teórica en disciplinas científicas que se han encargado del estudio del proceso educativo, tales como la pedagogía, psicología y sociología entre otras. Si el docente no poseyera y usara dichas herramientas teóricas, ¿Su formación como profesional estaría incompleta?, ¿Tendría sentido un plan de estudios a nivel superior con una formación escolarizada a teórica?, ¿Cómo percibe el docente en ejercicio el uso de la teoría en su práctica?

Estas son algunas de las cuestiones que pretendemos reflexionar en este documento para lo cual iniciaremos hablando acerca de las profesiones y los parámetros que han establecido para ser denominadas tales, enfatizando particularmente en el aspecto de la posesión y manejo teórico; posteriormente, realizaremos un análisis sobre el uso de la teoría en la labor docente. Para ello recurriremos al enfoque racional técnico y de la docencia reflexiva y sus percepciones acerca del uso de esta herramienta; para finalmente revisar los resultados de un trabajo de campo en torno a cómo los docentes de secundaria en ejercicio, se representan este problema. Finalizamos con una serie de reflexiones en torno a esto.

1. DE CÓMO LA TEORÍA ES UNA HERRAMIENTA FUNDAMENTAL PARA UNA PROFESIÓN.

El problema de si el docente es o no considerado como un profesional ha sido constantemente debatido en diferentes ámbitos de las disciplinas que se encargan de lo educativo. Se parte inicialmente de la idea, cuando menos desde el sentido común, de que en efecto lo es. Sin embargo el sentido común no siempre se acerca de manera afortunada al análisis científico de cualquier fenómeno, en particular de éste. Contreras (1997) al respecto realiza un análisis en donde confronta las diversas posturas de autores que como Skopp, mencionan las características de una profesión, que en suma son: Un saber sistemático y global; poder sobre el cliente; actitud de servicio; autonomía o control profesional independiente; prestigio social y reconocimiento legal y público de su status; sub cultura profesional especial.

Menciona también la postura de Fernández Enguita, quien señala como rasgos de la profesión a los siguientes: competencia o cualificación en un campo de conocimientos; vocación, o sentido de servicio; licencia o exclusividad en el servicio; independencia o autonomía; auto regulación o control ejercido por el propio colectivo de profesionales.

Tomando en cuenta lo anterior, Contreras (1997) nos dice que:

- "... cuando se ha comparado a los docentes con estas características, la conclusión más habitual a la que se llega es que la única denominación que se les puede aplicar es la de semiprofesionales, ya que se les considera faltos de la autonomía respecto al Estado, que fija su práctica, carentes de un conocimiento especializado propio y sin una organización monopolista propia que regule el acceso y el código profesional. Por consiguiente, los rasgos de ideal de servicio (o vocación), y de autonomía respecto al cliente (si se entiende aquí por tal al alumnado) o trabajo no rutinario, no son elementos suficientes para que el oficio de enseñar sea considerado una profesión". (37).

Cabe decir que este análisis se hace desde la perspectiva de la racionalidad técnica, que deriva de la modernidad, momento en que la especialización da pauta al nacimiento de las profesiones que se crearon para proteger a los gremios de posibles competidores. Con el decaimiento de la modernidad, se abren perspectivas diferentes respecto a este problema, en tanto que el saber científico positivista cae en descrédito y se valoran nuevas formas de conocimiento, entre ellas el saber de la experiencia o práctico. Lo anterior, permitiría considerar al profesor como un profesional en tanto que su práctica



Es así se propone analizar el problema docente desde el concepto de profesionalidad, como modo de rescatar lo positivo que tiene la idea de lo profesional pero en el contexto de las funciones inherentes al oficio de la docencia. De esta manera, se recuperan una serie de características que son parte de la enseñanza: la práctica, la subjetividad del proceso mismo, los valores que intervienen en él, y otros más que no se consideran en el modelo racional.

Imbernón (1998) sugiere analizar las principales características que una profesión docente, en un sentido amplio o profesionalidad debe cumplir, siendo las siguientes:

" La obligación moral para quien la realiza.

" El compromiso con la comunidad. Pues se dice que la educación no es un problema privado, sino público.

" La competencia profesional. Pues no se debe desdeñar el conocimiento de teorías y técnicas, el dominio de ciertas habilidades y recursos para la acción didáctica, además de conocer los aspectos de la cultura y disciplinarios necesarios.

Considerando las características señaladas en el concepto de profesión en sentido amplio, o profesionalidad, podemos afirmar que aunque en las últimas dos se valoran de manera relevante el saber de la experiencia, existen coincidencias en señalar que el conocimiento de teorías científicas es importante en la práctica y la formación del docente. Con esto intentamos rescatar el valor del saber científico como orientador de la práctica docente. No se trata de ir de un extremo al otro: del predominio de la racionalidad técnica, donde el saber científico

2. ACERCA DEL ENFOQUE REFLEXIVO Y COMO SE USA LA TEORÍA EN LA PRÁCTICA

debería guiar a la práctica profesional, para pasar al predominio de una racionalidad práctica que no necesita otros saberes.

Es bien conocido el hecho de que los planes de estudios de las escuelas normales, anteriores al actual, se encontraban orientados básicamente desde la racionalidad técnica, pero con diferentes propuestas y enfoques. En la década de los sesenta, se puso en boga un plan dirigido desde la tecnología educativa, que por excelencia se constituyó desde el enfoque racional técnico con la idea, ya planteada, de que el docente debería de conocer técnicas diversas pretendidamente planificadas darían resultados de aprendizaje comprobados.

Posteriormente en los ochenta, se instaura un plan en donde el docente se considera como un investigador educativo, pero particularmente de su práctica. Sin embargo se modifica en virtud de que se consideró que el docente no podía ser un investigador, pues su labor esencial era la docencia y por lo tanto requería otro tipo de formación.

El actual plan de estudios abreva en las teorías de Dewey y Schön. Para este último el docente está desprofesionalizado en la medida en que se convierte en un sujeto aplicador de las técnicas descubiertas científicamente. Para profesionalizarlo hace falta considerar de otra manera los saberes que posee. Retomando a Dewey, se dice que la mayoría de los profesionales no aplican los conocimientos científicos en la práctica tal cual los han aprendido en su proceso de formación, sino que en el transcurso de la práctica toman una serie de decisiones que son derivadas de la experiencia, la cual les ha proporcionado un cúmulo de saberes necesarios para ser aplicados en situaciones reales que son considerados los saberes propios del profesional o del docente.

Puede decirse que uno de los méritos principales de la teoría, consiste en el rescate del docente como un profesional, el cual puede y debe tener un papel activo en la formulación de objetivos, fines de su trabajo, así como en los medios a emplear. Que la enseñanza debe volver a manos de los profesores. Que el profesor es capaz también de realizar conocimiento.

Como afirma Zeichner:

"... el concepto del maestro como profesional reflexivo reconoce la riqueza de la maestría que encierran las prácticas de los

buenos profesores... la reflexión supone también reconocer que el proceso de aprender a enseñar se prolonga durante toda la carrera docente del maestro..." (1993: 45)

La docencia reflexiva, en sí retoma la idea de fomentar una racionalidad de la práctica que permite al docente resolver sus problemas cotidianos de manera profesional, sin apegarse a los lineamientos de la racionalidad técnica. El problema de la aplicación de este enfoque no consiste en el deber ser, sino en el ser. Diversos autores y algunas investigaciones coinciden en que en el proceso de aplicación, existen graves problemas como los que señala Zeichner (1993)

- Un excesivo énfasis en la formación inicial porque los docentes reproduzcan las experiencias de terceros que ya han sido documentadas o bien de sus propios profesores en detrimento de la formación de las suyas propias.
- Un reduccionismo de la reflexión docente a la consideración exclusiva de las destrezas y estrategias docentes necesarias para la enseñanza, obviando aquí los fines de la misma.
- Una evidente focalización de los formadores en promover una reflexión de los docentes en formación centrada en los problemas ocurridos en el aula de manera que se circunscriban a su propia práctica o la de sus alumnos, sin considerar los aspectos sociales que influyen en la enseñanza.
- La reflexión se individualiza en exceso. Se promueve la idea de que cada maestro tiene sus propios problemas.

Al respecto Duarte (2003), afirma que el enfoque de la docencia reflexiva surge y se desarrolla justamente con los constructivismos cognitivos y sociales, que hacen énfasis en la construcción personal del conocimiento y de la realidad social. En ambos enfoques hay una persistente crítica a la llamada filosofía de la praxis de obvio origen marxista en la que se da una fuerte relación entre la teoría y la práctica. En cambio existen evidencias importantes de que hay un desdén hacia la teoría científica priorizando casi siempre en todo momento el saber de la experiencia y la práctica, lo cual evidentemente apuesta a favor del posmodernismo y al neoliberalismo:

"Ambos, el pragmatismo neoliberal y el escepticismo epistemológico posmoderno, están unidos en la veneración de la subjetividad inmersa en lo cotidiano alienado de la sociedad



capitalista contemporánea. Se instauró la época escéptica y pragmática de los textos y de las interpretaciones que... presos de las imposiciones de una cultura, acaban por abandonarse en lo contingente y en la práctica inmediata es lo que se puede denominar como la metafísica del presente" (Duarte, 2003: 10)

La visión pragmática y relativista que se encuentra presente en la práctica de la docencia reflexiva, desvirtúa la esencia de este enfoque que debiera ser profesionalizador y emancipatorio. El énfasis en los relatos individualistas, descontextualizados, subjetivos en gran medida, carentes de una interpretación desde la teoría, que si acaso es extremadamente psicologista y usualmente poco pertinente, sitúa a este enfoque como un elemento que despolitiza y desprofesionaliza la práctica y la formación.

Pero hay que aclarar que sobre la reflexión de la práctica no hay una sola versión. Existe un debate que se revela en dos posturas en cuanto al uso de la teoría se refiere:

- Una que denominaremos empirista, basada más en las ideas de Schön y Perrenoud quienes enfatizan la labor reflexiva sobre la investigativa propiamente, en ellas se señala que no es necesario usar la teoría de manera intensa para realizar dicha reflexión.
- La tendencia investigativa que proponen Stenhouse, Kemmis y Zeichner, quienes parten de la idea de que el docente debe ser un investigador de, desde y para su práctica, por lo cual enfatizan el empleo de la praxis, es decir la teoría para explicar y transformar la práctica.

La pregunta es ¿Cuál de estas tendencias se privilegia en la formación y práctica de los docentes y porque? Se ha podido apreciar, desde las expresiones emitidas por docentes, tutores, estudiantes, autoridades, documentos, etc. Que la visión persistente es la primera pues se ha pretendido extender la idea de que la reflexión de la práctica es la percepción subjetiva de la misma, salpicada con elementos teóricos, cuando en realidad, debería implicar una verdadera praxis.

En este sentido se ha cuestionado la actuación del docente por ser atórica, practicista y notablemente individualista. Al respecto Morán (1994), afirma que el docente ha obviado en sus tareas el uso de las teorías, su adopción y manejo en la práctica, donde ésta se convierte en un sustituto de aquella. Torres (en Jackson. 1990), plantea que de hecho a los profesores les parece que la teoría es una especie de jerga lingüística con la que poco quieren tener contacto y que de hecho les parece una amenaza, lo cual retomando a Elliot, (afirma Torres), se debe a tres razones:

- En primer lugar, el profesorado vivencia la teoría como amenaza, porque consideran que ésta la produce un grupo de personas extrañas dedicadas a la investigación que se presentan como expertas. La teoría, si además se mixtifica y oscurece con una terminología complicada o difícil, es fácil que aparezcan completamente descontextualizada de las realidades concretas y, por tanto, alejada de las preocupaciones y problemas cotidianos sentidos por el profesor.
- En segundo lugar, este sentimiento de amenaza frente a la teoría se incrementa si la información y el conocimiento obtenido se proclaman bajo la forma de generalizaciones acerca de las prácticas del profesorado. Esto es contemplado por este colectivo como un intento de infravalorar su experiencia individual concreta del día a día.
- En tercer lugar, estas sensaciones de temor se agrandan además cuándo los investigadores emplean modelos teóricos de cómo debe ser la práctica, derivados de algún ideal de sociedad o de ser humano individual, pero que luego no funcionan en la realidad concreta de cada centro escolar.

Las ideas anteriores nos obligan a intentar verificar en el campo empírico, si es que los docentes formados en una normal, y en ejercicio actual de su labor, coinciden o no con algunas de estas, como y porque lo hacen. Cabe aclarar que el saber teórico no se puede separar del práctico, por lo cual en lo que continúa se describen e interpretan las representaciones sociales que los profesores de secundaria construyen en torno a ambos.

3. LA METODOLOGÍA EMPLEADA

En este estudio se trata de rescatar los sentidos y significados del humano en su actuar social, es decir, conocer y rescatar la subjetividad inherente al ser humano; estamos entonces hablando de una línea de corte cualitativo o interpretativo que pretende comprender a los humanos y no explicarlos para después controlarlos. Aquí la premisa principal es que al humano no se le puede explicar solamente, que de hecho el humano actúa con base en intenciones, teleológica y no causalmente, lo cual se traduce en sentidos que le dan dirección a sus actos y pensamientos, es decir, pensando en el futuro que le preocupa, que lo mantiene tenso (Kosik, 1983). Se acepta en esta lógica que cada humano es diferente, porque ha vivido de manera diferente, en lugares diferentes, con personas diferentes, en tiempos diferentes, por lo tanto los sentidos de su vida y los significados que le otorga a lo que hace y cree, son diferentes y que si acaso hay similitudes entre aquellos que comparten espacios de tiempo, espacio y culturas similares: las personas en este mundo comparten una visión de su realidad, la construyen socialmente hablando porque esto les permite convivir con grupos.

En los estudios cualitativo interpretativos, se trata de dar cuenta de esta subjetividad que permea en cada actor social y que comparten con los de su misma especie en contextos similares; para poder comprenderlos, hay que entonces, contextualizarlos. Así, se emplean en este estudio la entrevista semiestructurada para recopilar la información y el análisis cualitativo del discurso para su

sistematización. La guía de entrevista fue obtenida con base en el análisis del marco teórico realizado respecto del objeto de estudio en cuestión, partiendo de la premisa de que cualquier fenómeno es un problema multidimensional y complejo. Se entrevistaron a 22 profesores en ejercicio de secundarias generales diurnas del DF. Estos profesores eran 12 con formación normalista y 12 con otras formaciones que permitieron contrastar las representaciones construidas en torno al objeto en cuestión.

La información recabada se transcribió y después fue analizada cualitativamente buscando temas que en inicio fueran derivados de las categorías teóricas que orientaron el trabajo de campo y después aquellas categorías emergentes. Tratando de encontrar la generalización en la particularidad (Geertz, 1987) a fin de dar cuenta de cómo estos profesores construyen realidades y por tanto representaciones sociales que coinciden y divergen en determinados momentos. La teoría de las representaciones sociales, que Serge Moscovici expusiera por vez primera en 1960, y que permite comprender como los humanos creamos nuestra realidad social en diferentes contextos es la que nos permitió orientar este estudio, con la clara intención de deslindar de cualquier posible generalización, pues se parte de que las representaciones sociales son de alguien sobre algo y que ese alguien en este caso, es ese grupo de profesores, que comparten criterios similares y por tanto contextos similares.



4. LO QUE DICEN LOS MAESTROS DE SECUNDARIA SOBRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA.

4.1. SOBRE LA TEORÍA PSICOPEDAGÓGICA.

Cabe aclarar que en este estudio se parte de la contrastación entre las representaciones que se forma el universitario con respecto al normalista. Al respecto hay que decir que el profesor universitario considera que el saber o conocimiento científico lo dota de conocimientos necesarios para impartir la materia, pero no necesariamente para su formación docente. Para ellos, la didáctica no resulta ser tan importante, aunque si es necesaria, sin embargo el conocimientos y comprensión de los adolescentes es básico, también lo es que se impartan cursos de calidad y que sean obligatorios, pero sobre las temáticas señaladas; y siempre se asegura que el conocimiento psicopedagógico no lo es todo, que es más relevante en cuanto a la formación y práctica docente otras cuestiones que no se pueden aprender de manera escolarizada.

Los normalistas por su parte, dada su extracción y la formación docente recibida, tienen otras actitudes respecto a este saber, aunque no siempre del todo favorable como se pudiera esperar y pensar. El conocimiento psicopedagógico es visto como necesario y también como imprescindible en la voz de esta profesora que comenta que:

"... la psicopedagogía es la base, o sea, lo que traemos los maestros normalistas de alguna forma, es un conocimiento como la base para poder estructurar un ambiente adecuado para los alumnos".

En este testimonio resalta el hecho de que se visualiza a este conocimiento como básico para poder estructurar buenos ambientes en el aula. Sin embargo las formas de adquirir estos conocimientos son de acuerdo a los normalistas diversas, siendo la más importante el estudiar en la Normal, pero también hay otras opciones, como los cursos o las lecturas, todo lo cual refuerza su idea de que este conocimiento racional técnico será de vital importancia para su práctica, pero ¿cursos o lecturas de qué?:

"... yo creo que un profesor, debe conocer de cuatro cosas; debe de conocer de administración, de sociología, de pedagogía, de didáctica y psicología de la educación. Si no conoce estos campos, no va a entender que la pedagogía ha hecho aportaciones para la enseñanza y aprendizaje..."

Aquí se evidencia la necesidad imperiosa de que los profesores de secundaria conozcan predominantemente las teorías psicopedagógicas por sobre las otras mencionadas, pues esto permite al docente implementar novedades educativas, otros entrevistados aseguran que hay que conocer también al igual que lo señalaron los universitarios, teorías sobre el adolescente, pues sólo así se podrá comprender su actuación y en consecuencia se puede lograr mayor comunicación con ellos, todo esto con la finalidad de que aprendan más:

"...la psicología es muy importante para comprender a los jóvenes si no sabe uno lo que es un adolescente y no ha leído psicología del adolescente no los va a entender"

Es importante señalar cual es la finalidad de este conocimiento psicopedagógico. Particularmente para estos informantes, la pedagogía y la didáctica resultan ser relevantes para hacer buenas planeaciones y con ello lograr mejores resultados de aprendizaje. La planeación se visualiza como una herramienta fundamental para desarrollar la práctica docente de forma más efectiva, lo cual coincide

hasta cierto punto con el modelo racional técnico y sus pretensiones de control del proceso de enseñanza a partir de la aplicación de los diversos conocimientos y técnicas científicamente elaboradas y propuestas por la psicopedagogía, sin embargo se considera que la planeación a pesar de ser importante tiene deficiencias derivadas de la rutinización de la experiencia, aún en los mismos normalistas, pues la planeación es un requisito institucional que se hace para cumplir, pero que no se aplica del todo o ni siquiera se actualiza pues se dice que:

"...no planeamos adecuadamente... cada año repites lo que te surtió efecto los años anteriores... yo siento que la mayoría de los profesores improvisamos, porque que no tenemos la idea clara de lo que es planear... yo a lo largo de mis 25 años de dar servicio me di cuenta de que la mayoría de las veces, con la experiencia que tienes frente a grupo, es como vas trabajando, lo que planeas al inicio del curso lo entregas porque es un requisito... pero no lo realizas tal cual..."

Aquí es donde los normalistas visualizan la relatividad del saber psicopedagógico, porque si bien es cierto que lo valoran mucho más que los universitarios, también son conscientes de su falta de vinculación con la realidad, en efecto, se percatan que las teorías pueden no serle del todo útiles, pues:

"...son de gran importancia, o sea son fundamentales... es básico para la formación de los maestros en sus conocimientos estas teorías... algunas no son del todo aplicables a nuestro país. Entonces sí debemos... experimentar de alguna forma si nos pueden dar buenos resultados y si no buscarle, y de alguna manera también generar nuestra propia teoría."

Otro testimonio que corrobora lo anterior nos lo proporciona un directivo, quien afirma:

"... bueno ahí están, los teóricos... cada día salen más teorías, pero el acercamiento real al grupo creo que no lo han encontrado, conozco una maestra que hizo una maestría en el CUM sobre Pedagogía y tiene muchas teorías y no las sabe aplicar, no las sabe aterrizar, y ella me dijo una vez: -si yo tuviera cinco alumnos sería feliz, haría de ellos una maravilla, pero tengo cincuenta en la escuela técnica... y con seis grupos que tengo ¿qué hago? y trabajo en la mañana, trabajo en la tarde- Entonces creo que (para) aplicar todos esos conocimientos también debe haber condiciones para ello..."

Interesante resulta ver estas percepciones donde la teoría psicopedagógica sale mal parada de su confrontación con la realidad desde esta perspectiva que se explica y entiende dada la naturaleza de las condiciones de trabajo en que se desarrolla la práctica educativa en la escuela secundaria. Finalmente la representación dominante es que las teorías si son útiles, pero que se deben de adecuar a los contextos y solo parcialmente, un testimonio resume esta idea:

"...ahora se está hablando de Constructivismo ¿qué bonito no?, se habla de que el alumno construya su conocimiento, ¿cómo lo va a construir?, ¿acaso el maestro ya lo ha construido?"

El profesor normalista y el universitario se percatan que la teoría científica no es como la pintan, que no se puede aplicar del todo, que es extranjera, que es para cinco alumnos, que no deja de ser



algo deseable pero difícil de lograr, que es más bien una guía que una regla. En esto, las condiciones laborales y la formación profesional generan estas formas de pensamiento, pues el maestro, por mucha posesión de teoría y técnica novedosa que maneje, se va a enfrentar a la realidad de la escuela secundaria, donde deberá acondicionarse, sin negar lo ya conocido, pero aceptando que es insuficiente.

4.2. SOBRE LA PRÁCTICA O LA EXPERIENCIA EN LA FORMACIÓN DEL DOCENTE.

Se dice que la acción del profesor se deriva de la acumulación y uso de una serie de saberes entre los cuáles la experiencia que da la práctica es algo importante. Desde diversos estudios nos percatamos que en efecto este es un conocimiento importante, de hecho en gran medida el enfoque tradicional de la formación se fundamenta en la práctica, igualmente el del profesional reflexivo que propone que el docente sea capaz de reflexionar o investigar (depende del enfoque) los problemas a los que cotidianamente se enfrenta en el aula para que pueda resolverlos con ayuda del conocimiento científico, pero aquí el asunto es formar al docente desde lo que particularmente le ocurre en su contexto.

En función de estas condicionantes, el trabajo docente se hace complejo y multireferencial, pues se hacen necesarios el uso de diversos saberes para ello. ¿Cuáles son entonces los conocimientos y habilidades que los docentes emplean en estas circunstancias durante su cotidianeidad escolar? Se puede afirmar de acuerdo a estas interpretaciones que el conocimiento profesional del profesorado se va construyendo poco a poco sobre las bases de las situaciones en las que se ven envueltos en sus centros y aulas escolares y del resultado de las decisiones que aportan. La visión de nuestros informantes con relación a la experiencia y la práctica como constitutiva de la formación y de su práctica docente depende de su extracción profesional y de sus condiciones sociolaborales de existencia. Aunque existen diferencias también hay coincidencias sobre todo en lo que se refiere a que la experiencia si bien forma, también anquilosa. Esta afirmación que parece contradictoria no lo es, pues por un lado se afirma que la experiencia es básica para aprender en la práctica la manera en que hay que resolver los problemas cotidianos, pero por el otro, cuándo ya hay un proceso de confianza excesiva debido a esta experiencia, entonces inmoviliza el desarrollo de la formación. Para los universitarios, dada su carencia en formación psicopedagógica como ya se ha visto, se considera a la experiencia como fundamental en la formación y práctica docente, siendo ésta entonces lo que supliría eventualmente a aquella formación escolarizada. En el caso de los normalistas que priorizan los saberes de carácter psicopedagógico, aceptan que la práctica es importante porque permite conocer la realidad y enfrentarla, tener referentes para situaciones futuras y saber tomar decisiones adecuadas:

"...no necesariamente la actualización en cursos te permite en un cien por ciento el éxito de ser un buen maestro, el calor de, de los trancazos, valga la expresión, dentro del aula, te hacen ser un maestro, si quiere. Si no quieres no. Y si tomas un curso que te va a ayudar en tu práctica lo debes aprovechar y ponerlo en práctica, muchas de las veces los mejores cursos son los que te dan los mismos compañeros, cuándo los observas y te das cuenta que de ellos puedes aprender".

Se considera que la teoría debe ser experimentada, que el docente no debe basarse solamente en lo aprendido por vías tradicionales escolarizadas o autodidactas, o digámoslo así, racional

instrumentales, sino que la experiencia, un saber distinto es importante en este desarrollo:

"...finalmente el maestro, yo considero que se hace ahí en el aula, cuándo uno sale de la Normal, bueno por ejemplo en mi caso, sales con conocimientos, sales con muchas cosas, incluso dices yo no voy a ser parte de todo ese sistema, que tú lo ves aquí como estudiante desde afuera, pero llegas ahí y ya ves la realidad, llegas ves a un muchacho con problemas y no te puedes ir al libro porque el libro no te da o no te dice, te puede dar un concepto, pero no te da realmente la solución al problema que se está presentando de ahí, la experiencia es la que te va haciendo."

En este último testimonio se evidencia de qué manera se relativiza el conocimiento psicopedagógico en cuanto a la formación del docente y se prioriza el saber derivado de la experiencia, en función de que los libros y los conocimientos adquiridos en la escuela no tienen relación con la realidad que se vive en las escuelas secundarias.

¿Para qué le es útil la experiencia al docente de escuela secundaria desde la visión del normalista?, en una impresionante similitud con los universitarios, se visualiza a ésta como la que permite contextualizar la teoría y como la que dota al docente de conocimientos no adquiridos por ninguna vía, mismos que le son importantes para poder actuar, vale decir que son prácticos. En este sentido la siguiente declaración nos ilustra, pues condensa este pensamiento:

"... hay dos planos de la práctica, se puede decir que practicando podemos ser mejores... y a veces también la experiencia nos hace caer en ser... muy rutinarios, la práctica siempre es la misma ...lo que pasa es que tendemos a ser muy así... sin novedades, sin nada"

Sin embargo en el mismo tenor, debemos decir que esta representación se condiciona desde estas posiciones siempre y cuando la experiencia sea considerada de una manera reflexiva y consciente, en un afán de superación de la práctica y de mejora en la formación:

"...no sólo es tener la práctica, porque podrían ser 10 años de servicio o 20 y jamás se transformaron. Fue su forma siempre cuadradita de trabajar... (Hay que ver...) a la práctica como algo que nos permite estar reflexionando, constantemente innovando e intentando nuevas formas...."

En otro sentido que es el predominante según los diversos testimonios, la experiencia solo sirve para que los docentes se confíen en lo ya vivido, en lo experimentado anteriormente de tal forma que ya no modifican sus prácticas. De esto último hay que señalar en particular que en efecto, los normalistas, quizá por su formación profesional misma en la que los conocimientos psicopedagógicos eran parte fundamental de ella, normalmente desvaloran este tipo de conocimiento cuándo es endurecedor, inmovilizador u obstaculizador de la innovación en la práctica y la formación. La experiencia se concibe aquí como un saber que se construye y reconstruye en función de la práctica, la antigüedad no necesariamente implica la posesión de este saber, pues al contrario, los encierra en una forma única de trabajo:

En suma podemos decir con relación a esta categoría que el maestro universitario y el normalista coinciden, con sus diferencias en contenido derivadas de su formación profesional específica, misma que les marca necesidades distintas en la práctica y para su



formación como profesores de secundaria, que la experiencia es un conocimiento útil si se sabe combinar con la teoría y otros saberes, y que además sirva para contextualizar la práctica, de tal manera que no se emplee como recetas o como un saber sin cambios, sino que debe ser reflexionado y adaptado a las condiciones espacio temporales. Pero también se dice que este saber puede eventualmente convertirse en un obstáculo más que en un trampolín de la formación, pues la rutina, la seguridad laboral y la antigüedad son los factores que vuelven cómodo a aquel profesor que se encuentra en una actitud de anomia con relación al quehacer docente.

CONSIDERACIONES FINALES.

La sociología de las profesiones, desde la racionalidad técnica, indica que al docente se le ha excluido de este selecto grupo. Que el hecho de no tener una autonomía, un código ético y un cuerpo sólido de conocimientos teóricos que dirijan su práctica, provoca esta situación; y que al contrario, con la intensificación constante del trabajo, la cada vez mayor injerencia del Estado en sus decisiones cotidianas a través de sus diferentes instancias, revelan una mayor proletarización.

Actualmente se dice que la alternativa para su profesionalización está en el rescate de los saberes que el docente pone en práctica de manera cotidiana. Se refieren al saber experiencial que es producto de la reflexión constante de su práctica. Esto se constituye en un enfoque que parece recaer en el extremo opuesto de la racionalidad técnica, pues si en aquella las técnicas derivadas de la teoría eran lo prioritario, hoy se niega y se privilegia casi de manera exclusiva a la práctica y sus saberes.

Planteamos que la formación basada en este modelo se ha orientado hacia una tendencia practicista, donde el uso de la teoría científica se ha desdeñado para la interpretación y transformación de la práctica. Detrás de esa tendencia, hay una devaluación del trabajo docente, se le considera en la economía del conocimiento teórico de "alto nivel", como un consumidor, nunca como productor del mismo. Esto último es para los "especialistas". No es raro que los docentes siempre estén solicitando él como hacer las cosas de parte de estos. Las técnicas para lograr los resultados solicitados. Hoy en día esto se traduce en cómo hacer para lograr las competencias que los programas y planes plantean.

Lo anterior revela una negación a la llamada filosofía de la praxis que tiene un evidente carácter político y emancipatorio, como lo han propuesto algunos autores como Zeichner, Kemmis y otros. Nuestra propuesta ha sido esa: para lograr acercarnos a la profesionalidad docente, se requiere una sólida formación teórica metodológica que le permitan orientar su práctica de manera fundamentada. Con un concepto de hombre sociedad, conocimiento, aprendizaje, etc. que impliquen una construcción personal y crítica de los planes y programas. Desde esta lógica se plantea que el análisis y la crítica de la propia práctica son indispensables en este proceso y que esto no se logra solo con la reproducción de teorías y aplicación de técnicas, sino indagando las problemáticas cotidianas de cada docente.

El profesor debe reunir información sobre las dimensiones que afectan su entorno educativo y ser capaz de analizarla, organizarla de acuerdo a su importancia, desglosarla y actuar en consecuencia. Para ello, no solo se debe emplear el conocimiento experiencial o de sentido común, pues muchas veces este revela solo la apariencia de los fenómenos, sino que se debe también usar la teoría para trascender el nivel de las apariencias y llegar al de las esencias de los fenómenos, solo así se podrá tener una comprensión más cabal del fenómeno a fin de poder intervenir en él de manera más fundamentada. En este sentido la praxis,



entendida como la teoría para la comprensión y transformación de la práctica, adquiere relevancia y significado en el quehacer del docente.

La investigación de, desde y para la práctica docente es una alternativa que permite aproximarnos a una formación que se acerque más a las necesidades de profesionalidad que llevarían al docente a la posesión de una serie de saberes más cercanos al de un profesional especialista en el ámbito de la docencia. El docente no puede ser concebido, como lo fue y ha sido aún, solo como un aplicador de técnicas que conoce únicamente estos elementos sin haberlos reflexionado y mucho menos construido. Pero tampoco puede ser concebido como un sujeto que solamente es capaz de tomar decisiones reflexionadas con respecto a los problemas técnicos en su práctica, a partir de un arsenal disponible de técnicas que se derivan de la teoría investigada por los especialistas.

Esto es muy limitativo de las facultades docentes además de desprofesionalizante



FUENTES DE CONSULTA

- Berger, Peter y Thomás Luckman (1986). La construcción social de la realidad. Amorrortu, Buenos Aires, Argentina.
- Chehaybar Y Kuri, Edith. Et. Al. (1996). La Formación Docente: Perspectivas Teóricas Y Metodológicas. México, Unam-Cesu.
- Contreras Domingo, José. (1997). La autonomía del profesorado. Madrid, Morata.
- Dewey, John (1989). Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo. Barcelona, Paidós.
- Dicker, Gabriela Y Terigi, Flavia. (1997). La Formación de Maestros y Profesores: Hoja de Rutas. México, Paidós.
- Duarte, Newton. (2003) "Conocimiento tácito y conocimiento escolar en la formación del profesor (¿por qué Donald Schön no entendió a Luria)" Educac.Soc. Camponas, vol.24, n.83, p.601-625, (agosto 2003) Traducción de: José Antonio Serrano Castañeda. Disponible en <http://www.cedes.unicamp.br>
- Fernández Pérez, Miguel. (1998). La profesionalización del docente. Perfeccionamiento investigación en el aula y análisis de la práctica. México, siglo XXI.
- Ferry, Giles. (1990). El trayecto de la formación docente. México, UNAM- Paidós.
- Giroux, Henry. (1990). Los profesores como intelectuales. México, Paidós.
- Hargreaves, Andy. (1996). Profesorado, cultura y posmodernidad. Morata, Madrid.
- Imbernón, Francisco. (1998). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Barcelona, Graó.
- Jodelet, Denisse (1986) "La representación social, fenómenos, concepto y teoría". En: Moscovici, Sergei. (1986). Psicología social. II. Pensamiento y vida social. México, Paidós.
- Jodelet, Denisse y otros. (2000). Develando la cultura. México, UNAM.
- Kemmis Stephen y Mctaggart, Robin. (1992). Cómo planificar la investigación acción. Barcelona, Laertes.
- Kosík, K. (1983). Dialéctica de lo concreto (Estudio sobre los problemas del hombre y el mundo). México, Grijalbo.
- Lipman, Mathew. (2001) Pensamiento complejo y educación. España, ediciones De la Torre.
- Liston, D.P. Y Zeichner, K.M. (1993). Formación del Profesorado y Condiciones Sociales de la Escolarización. Madrid
- Manen, Max (2003). Investigación educativa y experiencia vivida. Barcelona, Idea Books.
- Martínez Miguelez, Martín. (1999) La Nueva Ciencia: Su Desafío, Lógica y Método. México, Edit. Trillas.
- Messina, Graciela. (1999) "Investigación en o acerca de formación docente: un estado del arte en los noventa" Revista Iberoamericana de educación. Num. 19. (Enero Abril de 1999).
- Morán Oviedo, Porfirio. (1994). La Docencia como actividad profesional. México, Gernika.
- Moscovici, Sergei. (1961). El psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires, Huemul.
- Perrenoud, Phillipe. (2002) La práctica reflexiva en el oficio de profesor: profesionalización y razón pedagógica. Barcelona,
- Sacristán, Gimeno. (1989). El Currículum: Una reflexión sobre la práctica. Madrid, Morata.
- Schön, Donald. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Barcelona, Paidós.
- Torres Hernández; Rosa María y José Antonio Serrano Castañeda. (2007) "Políticas y prácticas de formación de los maestros en los colectivos docente" Revista Mexicana de Investigación Educativa., Vol. 12, Num.. 33 (Abril-Junio, 2007) , pp. 513-535
- Torres Santomé, Jurjo. (1991) El Currículum Oculto. Madrid, Morata.
- Zeichner, K. (1993). "El maestro como profesional reflexivo", Revista de "Pedagogía. Núm 220. Barcelona, Fontalba, diciembre, pp. 44-49.



LAS VARIACIONES LINGÜÍSTICAS COMO REFLEJO DE LA REALIDAD SOCIAL

Profra. Belem Reséndiz Núñez

El surgimiento de las lenguas y su diversidad ha sido tema de interés de los lingüistas desde el comienzo de esta ciencia. Además de ser foco de atención de los diversos relatos míticos desde el origen del hombre. En el Antiguo Testamento de la Biblia se narra la historia de la Torre de Babel la cual explica que el ser humano hablaba una sola lengua en sus inicios, misma que homogeneizaba a la población. Durante su peregrinaje, el hombre llegó a la región de Seenan en donde decidieron construir una alta torre que llegara hasta el cielo con el fin de obtener fama y evitar la dispersión de h. comunidad. Sin embargo, Dios, al ver lo que estaba haciendo el ser humano, decidió descender a la Tierra y crear una multiplicidad de lenguas para evitar que la construcción se llevara a cabo, de esta forma el hombre se dispersó a lo largo del mundo. Dicha torre lleva por nombre Babel, ya que esta palabra en hebreo tiene el significado de balbuceo, es decir, los primeros sonidos que un individuo dice al tratar de aprender su lengua. Como este relato la humanidad cuenta con una multiplicidad de explicaciones para dar cuenta del nacimiento de las lenguas.

Al paso de los años el ser humano ha tratado de dar diferentes explicaciones al nacimiento de las lenguas así como a su evolución. Las ciencias del lenguaje, en contraposición de los relatos míticos, dan una explicación distinta al nacimiento de los diversos idiomas del mundo que van desde sus aspectos filogenéticos, de parentescos (protolenguas), sociales, regionales, entre otros, que nos ayudan a entender de una manera más metódica la raíz de cada una además de los lazos de unión con otras, de esta forma se puede llevar a cabo un análisis de la evolución de cada una de ellas a través de los siglos (diacronía) o en diversos puntos geográficos en un mismo tiempo (sincronía). No obstante del problema que conlleva hacer el estudio de la diversidad lingüística del mundo, también está en las variaciones que cada una de las lenguas tiene, ya que a pesar de que hoy día en el mundo se sabe que existe el inglés, el francés, el portugués, el italiano o el español se conoce también que de cada una de estas existen variantes

que las distinguen de los lugares en que son habladas. La ciencia que se encarga de estudiar los casos de variabilidad de las lenguas es la Sociolingüística. Esta:

Difiere de otros campos que han estudiado la relación entre la sociedad lenguaje en que, siguiendo el punto de vista de la lingüística propiamente dicha, considera tanto a la lengua como a la sociedad como sistemas y no como mera colección de hechos. Es la interdisciplina que interesa tanto a sociólogos como a lingüistas y que estudia no ya la lengua como sistema sino su uso estructurado y sus relaciones con la sociedad y que al mismo tiempo revela características de la estructura de la sociedad.¹

Así las variaciones lingüísticas no se dan de manera aisladas, son producto de la sociedad en la que se habla una lengua. Por ello no se puede hablar de homogeneidad lingüística, ya que las situaciones sociales, políticas, culturales y geográficas de cada región son distintas. Esto hace que cada lengua tenga sus respectivos dialectos que los identifican de manera particular. Por las razones anteriores no se puede hablar del uso correcto e incorrecto de una lengua de manera tajante, ya que la situación que cada región vive es distinta y lo que es correcto para una es incorrecto para otra.

En el caso del español que se habla en casi toda América Latina se posee una multiplicidad de dialectos que tienen relación directa con la historia, la cultura, la geografía y la política de cada una de las regiones que lo hablan. Es más que sabido que cada uno de los países latinoamericanos habla ese idioma porque comparten la Conquista de España, y que junto con el país ibérico se conforma Hispanoamérica que aglutina a los países hispanoparlantes, cada uno de ellos diferentes entre sí. A pesar de que el español tiene rasgos similares que comparten todos sus dialectos que "conserva al mismo tiempo su unidad básica, como lo puede comprobar quien lee lo que se escribe en cualquier país hispanohablante"², también posee rasgos distintivos que marcan las diferencias de las regiones en que lo hablan. Así para referirse a

camiseta como lo haría un mexicano en Argentina es remera; en Chile, polera; en Uruguay, buzo; o en Venezuela, Chemis. En cada uno de los países antes enumerados se habla el español como lengua oficial; sin embargo, existen variaciones lingüísticas que los diferencian entre sí.

Estas diferencias permiten observar la heterogeneidad de una misma lengua. Esta se convierte entonces en un marcador "simbólico de la identidad sociocultural, mediante el cual el individuo puede sentirse miembro de un grupo"³. Es decir, la lengua forma parte de la identidad de cada uno de los pueblos, ya que es el reflejo de su sociedad, baste recordar que la lengua es un ente vivo que cambia constantemente y en gran número de veces es reflejo de los acontecimientos sociales de una comunidad de hablantes.

A continuación se muestra el mismo mensaje en cinco dialectos del español, así se ejemplificará mejor lo dicho anteriormente:

- **México**
Este chupe está a toda madre. A mí me pasa un chingo pero si pisteo más de tres vasos me pongo hasta atrás y al día siguiente amanezco con una cruda de la chingada.
- **Cuba**
Este alcolifán está riquísimo. A mí me queda en talla, pero si me trago tres vasos me pone del otro lado y al otro día amanezco en llama.
- **Chile**
El copete está chacal. Me encanta, pero si chupo más de 3 vasos me curo y al día siguiente amanezco con el hachazo.
- **Venezuela**
Este palo si está cartelúo. Me gusta burda pero después de tres agarro una curda y al día siguiente me agarra un ratón arrechísimo.
- **Uruguay**
Este escabio está de la planta. Me cabe, pero si me mando más de tristeza, me mamo y al otro día tengo una resaca que ni me la banco.

¹ Lastra, Yolanda. Sociolingüística para hispanoamericanos. Una introducción. México: COLMEX, 2003. p. 17.

² Alatorre, Antonio. Los 1,001 años de la lengua española. México: FCE/SEP, 2003. p. 36 I.

³ Lastra, Yolanda. Sociolingüística para hispanoamericanos. Una introducción. México: COLMEX, 2003. p. 371.



Como se puede observar, a pesar de que todos los fragmentos se encuentran en español, no son fáciles de entender para todos los hispanohablantes porque cada región posee sus rasgos distintos que brindan la heterogeneidad a la lengua.

Para un mejor estudio de estas variaciones los sociolingüistas han elaborado una clasificación para la variación léxica. La cual permite que estas sean agrupadas y estudiadas de una forma más metódica. De esta manera, José Luis Blas Arroyo propone la siguiente clasificación:

- Variación fonológica.
- Variación morfológica.
- Variación sintáctica.
- Variación de contenido de una misma variable (banco [lugar para sentarse], [entidad bancaria] y [conjunto de peces]).
- Variación de expresión de una única variable de contenido (fácil, simple y sencillo).
- Variación conceptual en la que diversas palabras pueden utilizarse para nombrar a un mismo objeto, pero que no necesariamente tienen el mismo significado (pantalón [pantalones, tejanos, vaqueros]).
- Variación formal es aquella que permite nombrar de diferentes maneras un mismo objeto (fácil /sencillo, empezar/comenzar).
- Variantes fraseológicas en las que se afecta a solo una parte del fragma y lo demás queda inalterable (poner buena cara/ poner mala cara).
- Variantes independientes en las que se comparte un sentido similar pero que son totalmente distintas (ser más listo que el hambre/ saber más que los ratones).
- Variantes diacrónicas que tienen directa relación a la evolución de la lengua en el tiempo (menester /necesidad, choclo/zapato, cabe/junto a).
- Variantes diatópicas se relaciona con los estratos sociales y con las hablas cultas y populares (hermana/manita, ojala/ojala, cerca/cercas)

Cada una de estas variantes atiende a las diferencias que se pueden encontrar en los diversos dialectos de una misma lengua y permiten analizar de una manera más clara los cambios que se dan entre un mismo idioma. Cabe retomar lo dicho por Antonio Alatorre, en realidad la distinción de las variables lingüísticas no tiene como fin aclarar cuál es el español más correcto o cual dialecto habla mejor que el otro, ya que no

existe lo correcto ni lo incorrecto si la lengua cumple con su principal fin, comunicar. Es más bien conocernos en nuestras diferencias para reconocernos en nuestras semejanzas y así podamos entablar una comunicación con los demás dialectos o lenguas del mundo.



BIBLIOGRAFÍA

*Alatorre, Antonio (2003). Los 1,001 años de la lengua española. México: FCE/SEP

*Blas Arroyo, José Luis (2009). "La variación léxica" en Elena Miguel (Ed.). Panorama de la lexicología. Barcelona: Ariel.

*Lastra, Yolanda (2003). Sociolingüística para hispanoamericanos. Una introducción. México: COLMEX.

*Material digitalizado de la clase de Dialectología Española (Español de América) de la Profa. Teresa García de la Universidad de Santiago de Compostela, 2011.



SÍNDROME DEL CONOCIMIENTO FRÁGIL EN ALUMNOS DE LA ESPECIALIDAD EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE MÉXICO, GENERACIÓN 2006-2010

Profr. José Alberto Santana Carvajal (2010)

Fragmento de la investigación entregada al DIEE de la ENSM

V. ALGUNOS SUPUESTOS TEÓRICOS

La multiplicidad de opciones y estrategias que parecen aflorar a la hora de organizar una propuesta de trabajo parece ser interminable. Son innumerables las estrategias que pretenden dar respuesta al desafío de educar para la comprensión (GARDNER, 2001) Sin embargo, la gran variedad parece disminuir cuando, a partir de los rasgos preponderantes son susceptibles de clasificarlas en sólo dos grupos: aquellas que se refieren al método, esto es cómo enseñar, y aquellas que se refieren al contenido, qué se quiere enseñar. La variedad parece acotarse aún más cuando vemos que, en general, hay una tendencia a darle mayor importancia al método. (PERKINS: 2000)

Esta primera observación, por las cuestiones que tiene implícitas, ofrece en sí misma una riqueza interesante de ser analizada. La elección de "perfeccionar el método de la enseñanza" deja traslucir una aparente conformidad respecto de lo que se enseña, aunque señalando una preocupación legítima respecto de enseñarlo mejor, para que los alumnos comprendan, analicen críticamente y lo utilicen. Aparece entonces una búsqueda desenfadada del método que garantice que los estudiantes efectivamente se acerquen al conocimiento y a la habilidad que se espera. Perkins sorprende en este punto con un señalamiento simple pero concreto y rotundo: "lo que tenemos que decidir es qué queremos enseñar y no cómo enseñar". En la medida en que los defectos que desean ser corregidos mediante métodos nuevos subyacen en aquello que queremos enseñar, el cambio de método no hace más que solapar el verdadero problema y acumular una frustración más en la medida en que el problema sigue sin resolverse.

Haciendo uso de estos planteamientos de Perkins y del mismo Gardner es que se intenta problematizar una experiencia que tiene que ver con el quehacer cotidiano del docente de educación superior en lo general, y particularmente, dentro de la Escuela Normal Superior de México, para el docente, el diseño, elaboración y puesta a prueba de instrumentos que identifiquen el nivel de conocimientos teóricos indispensables que ostentan los alumnos para su futuro desempeño profesional. En este marco es que se pretende establecer un hilo conductor entre las problemáticas que subyacen a la práctica docente en cuestión y el proceso de reflexión sistemática de la misma, con lo que Perkins denomina Síndrome del Conocimiento Frágil.

En primer lugar, se intenta problematizar la vinculación que existe entre el nivel de conocimientos que los alumnos de la Especialidad de Psicología Educativa de la ENSM mostraron dos ciclos escolares atrás, después de su examen de admisión, respecto al nivel de conocimiento que mostraron año y medio, cuando fue aplicado el instrumento (con el mismo banco de reactivos que fue utilizado en dicho examen de selección) para el presente trabajo. Lo anterior para indagar qué tanto los alumnos de Psicología Educativa de la ENSM, del cuarto semestre, ciclo escolar 2007-2008, padecen sobre lo que Perkins denomina Conocimiento Olvidado.

Para comprender lo que señala Perkins es necesario ubicar los aspectos más relevantes de su teoría aunque sea de manera sucinta y adaptándolo para los propósitos del presente trabajo.

Escuelas inteligentes son las que se mantienen atentas a todo posible progreso en el campo de la enseñanza y el aprendizaje.

La escuela inteligente debe poseer tres características:

Estar informada: los directores, los docentes y los alumnos saben mucho sobre el pensamiento y el aprendizaje humanos y sobre el funcionamiento óptimo de la estructura y la cooperación escolar.

Ser dinámica: no necesita sólo información sino un espíritu enérgico. Las medidas que se toman tienen por objeto generar energía positiva en la estructura escolar, en la dirección y en el trato dispensado a maestros y alumnos.

Ser reflexiva: es un lugar de reflexión en la doble connotación del término: atención y cuidado. En primer lugar, quienes la integran son sensibles a las necesidades del otro y lo tratan con deferencia y respeto. En segundo lugar, la enseñanza, el aprendizaje y la toma de decisiones giran en torno del pensamiento.

Poseedora de esas características, la escuela inteligente persigue, como mínimo, tres metas generales respecto del conocimiento:

- Retención
- Comprensión
- Uso activo



Hay una expresión que engloba a todas las metas: conocimiento generador, es decir, conocimiento que no se acumula sino que actúa para enriquecer la vida de las personas y ayudarlas a comprender el mundo y a desenvolverse en él. Esta característica se opone a la del pensamiento pobre de la generalidad de la escuela, donde los estudiantes no saben pensar valiéndose de lo que saben. El pensamiento pobre se produce por dos grandes deficiencias en cuanto a los resultados de la educación: el conocimiento frágil (los estudiantes no recuerdan, no comprenden o no usan activamente gran parte de lo que supuestamente han aprendido) y el conocimiento olvidado (el conocimiento ha desaparecido de la mente de los alumnos que alguna vez lo tuvieron y podrían haberlo recordado). Existen otras deficiencias tales como:

Conocimiento inerte. Los alumnos son incapaces de recordar los conocimientos adquiridos o de usarlos en situaciones que admiten más de una respuesta y en las que verdaderamente los necesitan. Los estudiantes retienen conocimientos que a menudo no utilizan activamente para la resolución de problemas y en otras actividades.

Conocimiento ingenuo. Los alumnos captan muy superficialmente la mayor parte de los conocimientos científicos y matemáticos fundamentales.

Aun después de haber recibido una instrucción considerable, suelen tener ideas ingenuas acerca de la naturaleza de las cosas.

¿Cuál es la razón? ¿Cómo se puede estudiar algo nuevo y preservar al mismo tiempo la teoría ingenua? Para contestar esta pregunta es necesario distinguir otro tipo de conocimiento.

Conocimiento ritual. En lugar de conocer plenamente una cosa, ya sea la redondez de la Tierra o la igualdad esencial entre los seres humanos, los alumnos adquieren lo que podríamos llamar un conocimiento ritual: aprenden a seguirle el juego a la escuela. Sencillamente no entienden lo que se les enseña, o al menos no por completo, y compensan esa insuficiencia con rituales que funcionan bastante bien en el mundo artificial de las clases habituales.

Una causa profunda: **La teoría de la búsqueda trivial de conocimientos**

Esta búsqueda se basa en la concepción docente que supone que el aprendizaje es la acumulación de un largo repertorio de hechos y rutinas y no, como dijimos, que el aprendizaje es una consecuencia del pensamiento.

Otra causa profunda: la teoría que privilegia la capacidad

Para la teoría del rendimiento -que privilegia la capacidad-, el aprendizaje depende ante todo de la inteligencia de la persona y no de sus esfuerzos. En nuestra cultura predomina una teoría del éxito y del fracaso basada en esa capacidad. Sin embargo, para tener éxito necesitamos un modelo centrado en el esfuerzo.

Una consecuencia: decadencia económica dentro de la educación

Para evitarla se necesitan sistemas de evaluación independientes del maestro; certificados de estudio para acceder a los empleos; una red de seguridad para los desertores potenciales y un mercado de trabajo.

La inteligencia repartida

Lo que se opone a la persona sola es la consideración de la persona con el entorno.

Podemos resumir la perspectiva de la persona más el entorno en dos principios:

El entorno -los recursos físicos, sociales y simbólicos que se hallan fuera de la persona- participa en la cognición no sólo como fuente de

suministros y receptor de productos, sino como vehículo del pensamiento. El entorno, en un sentido real, es verdaderamente una parte del pensamiento.

El remanente del pensamiento -lo que se aprendió- se encuentra en la mente del alumno y en la disposición del entorno. No obstante, se trata de un aprendizaje genuino. El entorno, en un sentido real, sostiene parte del aprendizaje.

La cognición simbólicamente repartida

Hablar de la distribución física y social de la cognición ya implica, en alguna medida, hablar de la distribución simbólica, puesto que los diversos sistemas simbólicos -palabras, diagramas, ecuaciones- representan el medio habitual de intercambio entre las personas. Vale la pena ocuparnos con más detalle de ellos.

El efecto "oportunista"

Esta creencia puede enunciarse en una simple oración: cuando les damos oportunidades que están al alcance de su mano, los alumnos las aprovechan. En la medida en que los alumnos las aprovechen, el cambio se producirá naturalmente. El problema que presenta el efecto oportunista es que no se produce, al menos no con certeza ni en el corto plazo.

Si la cognición es repartida, es válido preguntarse: ¿cómo se reparte, específicamente, la función ejecutiva? Ceder la función ejecutiva al entorno es, al contrario de lo que se suele creer, una de las estrategias cognitivas más eficaces que poseemos. En la vida cotidiana se lo hace continuamente. Cuando uno sigue las instrucciones o el plano para armar una bicicleta, por ejemplo, está cediendo la función ejecutiva. El plano "sabe" más del tema que uno. El fabricante sabe más sobre el ensamblado de las distintas partes de la bicicleta que uno. Existen dos preguntas particularmente importantes que se relacionan con la función ejecutiva.

¿Existe una función ejecutiva adecuada en alguna parte del sistema de la persona más el entorno en cuestión?

Cuando los alumnos ceden la función ejecutiva, ¿la recuperan?

La primera pregunta es importante justamente porque la respuesta es negativa en la gran mayoría de los casos. De hecho, se vincula con el problema del efecto oportunista. ¿Por qué los estudiantes no aprovechan las oportunidades brindadas por las diversas tecnologías? Porque, con harta frecuencia, las tecnologías se presentan como una especie de arenero cognitivo, y lo que proponen es construir lo que se pueda dentro de él. Pero ni en los alumnos ni en la tecnología existe una función ejecutiva que los oriente para reconocer y aprovechar las oportunidades.

¿Y por qué los estudiantes tienen en un principio dificultades para trabajar productivamente en grupos cooperativos? Consideremos sus experiencias previas. Inicialmente, hicieron lo que ellos mismos o el maestro quería. Pero el aprendizaje cooperativo plantea nuevos problemas respecto de la distribución de la función ejecutiva en el grupo. Si desean funcionar bien, los estudiantes necesitan, con una guía adecuada, encontrar poco a poco su camino dentro de pautas de consenso, resolver los desacuerdos y otras cosas similares.

Aunque el aprendizaje centrado en un proyecto parezca una empresa demasiado complicada para montar en una clase, es posible extraer, de todos modos, un sinnúmero de beneficios de esta perspectiva de la persona más el entorno.

A continuación se mencionarán brevemente los aportes de Perkins y Gardner en los ámbitos psicológico y educativo.

David Perkins, co-director del Harvard Project Zero (Centro de investigación para el desarrollo cognitivo) invita a escuchar "campanas



de alarma" que repican sobre todo por dos deficiencias: el síndrome del conocimiento frágil ya definido y el pensamiento pobre.

El conocimiento frágil es una "enfermedad" que presenta una va-riada sintomatología: no se lo recuerda (conocimiento olvidado), se lo recuerda pero no se lo usa (conocimiento inerte), preserva teorías ingenuas o estereotipos sin poder superarlos (conocimiento ingenuo) le sigue "el juego a la escuela" acatando sus reglas (conocimiento ritualizado).

En relación **al pensamiento pobre**, el problema se centra en que los alumnos no saben pensar valiéndose de lo que ya conocen o saben.

¿Causas de estas deficiencias? vigencia de las que denomina teoría de la búsqueda trivial -aprender consiste en acumular hechos y rutinas- y teoría que privilegia la capacidad -el éxito del aprendizaje depende de la inteligencia más que del esfuerzo-, esfuerzo, según el autor, revalorizado por el constructivismo.

Ante estas señales de alarma y para "silenciar" algunas campanas, cabe a la enseñanza de los medios contribuir al recuerdo, comprensión y transferencia del conocimiento aprendido a los fines de potenciar la criticidad del pensamiento.

Estrategias de lectura crítica de "mensajes", se ubican en esta línea.

Según Howard Gardner, director del proyecto citado, "la reciente investigación cognitiva da fe de la medida en que los estudiantes poseen diferentes mentalidades y por ello aprenden, memorizan, realizan y comprenden de modos diferentes". (Gardner, 1993). Postula que los seres humanos somos capaces de conocer el mundo de siete modos distintos, diferenciándonos por la intensidad de cada uno y por las formas que recurrimos a ellos y los combinamos.

Enuncia la "Teoría de las inteligencias múltiples" (lógico-matemática, lingüística, musical, espacial, corporal-cinestésica, interpersonal e intrapersonal), correspondiéndole a cada una un determina-do sistema simbólico y un modo de representación.

VI. REFLEXIONES FINALES

Es importante señalar que, previamente a la selección de los reactivos para la aplicación a los alumnos, fueron quitadas por el quien esto escribe, 64 preguntas del banco de reactivos original porque desde mi punto de vista, presentaban sesgos que iban desde la obviedad, especificidad o mal planteamiento de las preguntas en cuestión, para ilustrar lo anterior se enlistan respectivamente algunas de ellas (en negritas la respuesta correcta):

"¿Cuál es la orientación sexual en que los individuos sólo tienen relaciones amorosas con los miembros de! otro sexo?

- a) paidofilia
- b) **heterosexualidad**
- c) bisexualidad
- d) lesbianismo
- e) Transexualismo."

¿Cuál es la orientación sexual en que los individuos prefieren sostener relaciones amorosas con los miembros de su propio sexo?

- a) heterosexualidad
- b) necrofilia
- c) fetichismo
- d) paidofilia
- e) **homosexualidad**

¿Qué síndrome es originado por la llamada trisomía 21, que propicia problemas de aprendizaje y lenguaje, entre otros?

- a) **Down**
- b) Turner
- c) Klinifelter
- d) Tay Shachs.23
- e) Parálisis cerebral

Sostiene que la práctica educativa convencional es proclive a las modalidades lingüísticas y lógico-cuantitativas y nos compromete a que las restantes ingresen en las clases y en los currículos. A su parecer todo mejoraría si las disciplinas se presentaran en diferentes formas y el aprendizaje se valorara a través de una variedad de medios.

Propone una metáfora muy sugerente: pensar en el conocimiento de un tema como la imagen de una habitación a la que podemos ingresar desde distintos puntos o "puertas": narrativa (relato de la historia del tema o concepto), lógico- cuantitativa (consideraciones de orden numérico o procesos de razonamiento deductivo), fundacional (desde "facetas" filosóficas y terminológicas), estética (enfaticando aspectos sensoriales) y experiencial (aspectos prácticos o de aplicación).

Los alumnos varían según la puerta que eligen y las trayectorias que les resultan más cómodas dentro de la habitación. La habilidad del docente reside en abrir el mayor número de entradas frente a un mismo concepto.

Derivamos de este análisis casi un mandato o una invitación: la utilización de los medios para **acercar a la escuela** nuevas modalidades de conocimientos, revitalizando sus prácticas, multiplicando y ensanchando sus consabidos y estrechos accesos.

Al integrar estas últimas reflexiones, se configura un nuevo y comprometido replanteo:

Docentes mediadores en la construcción del conocimiento, alerta-dos para que éste no se torne frágil ni el pensamiento pobre, conscientes de los distintos modos de conocer el mundo y de la necesidad de abrir puertas de acceso al conocimiento disciplinario valiéndose de los medios como llaves facilitadoras, son docentes que no pueden reproducir acríticamente recetas universalistas.

Frente a exigencias de criticidad, creatividad e imaginación, la racionalidad técnica resulta tan extraña como ajena.

¿A quién se le considera el padre de la psicología?

- a) Platón
- b) Sócrates
- c) **Aristóteles**
- d) Demócrito
- e) Descartes

No obstante la selección hecha previa a la aplicación del instrumento, es importante comentar que fue en el análisis de los resultados cuando me percaté que un porcentaje importante de los reactivos ya depurados incluso y escogidos para la aplicación del instrumento, adolecían de sesgos y/o inconsistencias que obstaculizaban la obtención de resultados objetivos, fidedignos en torno a los propósitos planteados por alcanzar en la presente investigación. Planteé esta situación con el encargado del Departamento de Investigación y el coordinador de Psicología Educativa y propuse un replanteamiento de los propósitos de la presente investigación en torno al análisis de los reactivos utilizados para el examen de admisión para la especialidad de Psicología Educativa, (denominado "Troyano"), con el fin de contar con una valoración, más certera de éste y permita la posibilidad de mejorarlo o inclusive, sustituirlo. Condición que fue avalada por las personas señaladas arriba señaladas.

Por lo anteriormente descrito, las presentes reflexiones finales versarán fundamentalmente sobre la estructura del instrumento que se toma como base para la aplicación del examen de admisión para la especialidad de Psicología Educativa de la ENSM, y no tanto sobre observaciones respecto del Síndrome del Conocimiento Frágil, las cuales serán enlistadas en primer lugar para terminar con el análisis del instrumento aplicado.



- Perkins y otros autores señalan que la poca retentiva de conocimientos específicos en muchas ocasiones es reemplazada por la utilización del simple sentido común que puede llevar a la respuesta correcta, consúltese pregunta número dos del instrumento aplicado, donde se infiere que el cien por ciento de los alumnos contestaron correctamente debido a la sugerencia del término "Los procesos psíquicos" pues induce directamente a la respuesta correcta.

- Existe una correlación importante, superior al 60%, entre la calificación obtenida en la aplicación del instrumento y el aprovechamiento escolar. Refuerza este señalamiento que quien elaboró este trabajo al mismo tiempo les impartió el curso de Dinámica Psicosocial de la Escuela Secundaria y pudo, constatar, por ejemplo, que quienes obtuvieron las notas más bajas al final del semestre en la asignatura, por lo regular fueron los alumnos que obtuvieron menos aciertos en el examen del instrumento aplicado, además de que son los alumnos que ocupan los lugares más bajos del escalafón de su grupo.

Un detalle curioso, pero no por ello menos elocuente, fue que una de las preguntas del instrumento Troyano y que fue no considerado en el examen de los alumnos, fue planteada por el que esto comenta, a varios profesores de la especialidad de Psicología Educativa de los turnos matutino y vespertino, obteniéndose respuestas disímboles, que lo único que indica es el mal planteamiento de tal pregunta que lleva a respuestas tan diferentes. La interrogante en cuestión fue: "¿A quién se le considera el padre de la Psicología?". Pese a la ambigüedad y confusión que puede generar esta pregunta, llama la atención que haya sido considerada en el más reciente examen de admisión aplicado a los candidatos a alumnos de la especialidad en Psicología Educativa de la ENSM para el Ciclo Escolar 2008-2009. Considero que es urgente una revisión al multicitado instrumento, para que esta situación no se repita en la aplicación del siguiente examen de admisión.

- Los alumnos a los que les fue aplicada la prueba manifestaron desconcierto respecto de la pregunta número doce y refirieron no entenderla, pues es confusa y aparentemente contradictoria:

"¿Qué corriente psicológica incorporó la versión del método científico caracterizada por resaltar la importancia de la fisiología, las prácticas de observación informal y la introspección analítica?

- Funcionalismo
- Psicoanálisis
- Conductismo
- Estructuralismo**
- Racionalismo"

Como se puede observar de la pregunta anterior, ninguno de los incisos planteados coincide completamente con lo señalado por ella. A pesar de esto conforme al instrumento Troyano, la respuesta correcta es: Estructuralismo, es claro que en la construcción de la interrogante se mezclan concepciones que corresponden a diferentes corrientes dentro de la psicología. O uno de los reactivos donde un porcentaje bajo de los alumnos contestaron correctamente fue:

"¿Quién fue el iniciador de la teoría psicológica de la Gestalt?
a) Maslow b) **Wertheimer** c) Koffka d) Kohler e) Lewin"

La respuesta de esta pregunta es muy complicada, pues además de su especificidad sobre el conocimiento de la Teoría de la Forma (no incluida en la mayoría de los planes de estudio del bachillerato), la precisión y sutileza requerida para discernir sobre quién de los tres de los cuatro pensadores (excepto Maslow) es el iniciador de la Gestalt es difícil, pues fueron prácticamente contemporáneos.

- El instrumento Troyano contiene preguntas formuladas de tal manera, que acepta más de una respuesta correcta, o mejor dicho, no permite saber si al contestar una u otra respuesta los

alumnos tienen conocimiento sobre el tema. Se acerca a lo que señala Perkins, respecto de la búsqueda trivial de conocimientos:

"¿Cuáles son algunas de las técnicas que usa la psicología para conducir la investigación sistemática?

- Observación y análisis
- Estudio de casos y encuestas
- Reforzamiento y castigo
- Estadística inferencial y variables independientes
- Control de autoconciencia y autorregulación de la conducta."

- Otros tipos de preguntas que se encontró a la hora de recabar los resultados fueron aquellas que desde su formulación están mal planteadas:

"¿Cuáles son algunas características de lo que se conoce como hábitos de estudio?

- Escuchar con atención y preparar sus exámenes
- Establecer una hora para estudiar
- Tener un espacio físico con luz adecuada
- Cumplir con las tareas y mapas
- Trabajos en internet y computadora."

O también la siguiente pregunta:

¿En qué perspectiva se apoya el psicólogo educativo, si observa que su alumno constantemente, en el salón de clases se duerme, no logra estar atento, se distrae con facilidad?

- Multicultural
- Conductual
- Biopsicológica
- Multisocial
- Ambientalista

Por otro lado existen cuestionamientos cuya respuesta está incompleta:

¿A qué se le llama metacognición?

- Al deseo de ayudar a los demás
- A pensar positivamente
- Al proceso por el cual se intenta modificar las actitudes de otros
- A la conciencia y comprensión de nuestros propios procesos
- La integración consciente"

El hecho de no completar la frase y quedar solamente como conciencia y comprensión de nuestro propios procesos, lleva a confusiones a qué tipo de procesos se refiere.

Una pregunta que llamó mi atención es referida a una rama específica de la psicología, donde la respuesta correcta habría que discutir si es la certera o no, las diferencias entre una y otra opción es sutil y difícil para que un alumno las diferencie.

"¿Cuál es la rama de la psicología que estudia todos los tipos de cambios que ocurren a lo largo de la vida?

- Evolutiva**
- Social
- Industrial
- Del desarrollo
- Cognitiva

"Como se comentó anteriormente, la diferencia respecto a la opción "d", Psicología del desarrollo es bastante sutil y discutible. Por lo que no lleva a tener certidumbre si es un conocimiento olvidado o no de acuerdo a la teoría de Perkins. Uno de los aspectos que se debe de cuidar es la precisión de los contenidos de los ítems, pues sucedió que una vez aplicado el instrumento, algunos alumnos encuestados refirieron que la pregunta:



VII. BIBLIOGRAFÍA



"¿Qué significa, etimológicamente, psicología?"

- Estudio y tratado de la mente
- Estudio y tratado de la conducta
- Estudio y tratado de las emociones
- Estudio y tratado de la capacidad intelectual
- Estudio y tratado de la personalidad

No estaba bien formulada pues "psicología, etimológicamente significa estudio del alma" y no estudio y tratado (¿ ?) de la mente.

Tres de los alumnos que presentaron la prueba no alcanzaron una calificación aprobatoria, lo cual es preocupante, pues son alumnos del cuarto semestre de la especialidad en Psicología Educativa y ya han cursado asignaturas específicas en donde en teoría los ítems tratados ya han sido revisados, resultando un tanto paradójico que año y medio atrás (al momento de presentar el examen de admisión para la ENSM), hubiesen acreditado dicho examen y ahora no. Queda sin embargo para la discusión qué factores pudieron haber influido para no pasar la prueba: la falta de preparación previa para el examen; una posible mala selección de ítems que no correspondan con los temas vistos en los diversos cursos del primero al cuarto semestre de la carrera; sesgos del Instrumento Troyano; nerviosismo por lo inesperado de la aplicación de la prueba entre otros. Con todo, queda manifiesto (consúltese los anexos de los instrumentos aplicados), que el nivel promedio de aprovechamiento fue relativamente bajo, siete punto dos (7.2) y los puntajes más bajos del grupo se dio en las áreas específicas de la psicología, que en teoría deberían haber sido las más altas, pues son temas que se abordan dentro del Plan de Estudios de la Especialidad de Psicología Educativa como son:

- Desarrollo humano
- Acercamientos a la psicología científica
- Perspectivas de la psicología contemporánea
- Áreas de desempeño del psicólogo
- Nociones de la psicología educativa

Así pues, quedan más cuestiones por aclarar que las que este trabajo dilucida, sin embargo pudiera servir esto como punto de partida, para una inminente revisión del banco de reactivos de la especialidad de Psicología Educativa que se utilizará para la aplicación del examen de admisión de la ENSM, ciclo escolar 2009-2010.

DE BONO, E. (1997): Aprende a pensar por ti mismo. México, Paidós.

GARDNER H. Y PERKINS D. (2004). The Mark of Zero La Marca del Cero Traducción al español Patricia León. Revista electrónica Latitud.

GARDNER, H (1997): La mente escolarizada, Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñarlas escuelas, Barcelona, Paidós.

GARDNER, H. (1998), "La idea de las inteligencias múltiples" y "¿Qué es una inteligencia?", en Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples, México, FCE (Biblioteca de psicología y psicoanálisis), pp. 35-43 y 95-105.

HARGREAVES, ANDY, LORNA EARL y JIM RYAN (2000), "Enseñanza y aprendizaje", en Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes, México, Octaedro/SEP (Biblioteca del normalista), pp. 223-251

MORENO, T. (2005): "Aprender, desaprender y reaprender", en Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. X (25).

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. (1992), "La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas", en J. Gimeno Sacristán y A. I. Pérez Gómez, Comprender y transformar la enseñanza, Madrid, Morata, pp. 398-429.

PERKINS, D. (2000): La escuela inteligente: del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente, México, SEP, Gedisa

SAINT-ONGE, Michel (1997), Yo explico, pero ellos... ¿aprenden?, Bilbao, Mensajero.

STERNBERG, ROBERT J. y TODD I. LUBART (1997), "¿Qué es la creatividad y quién la necesita?", en La creatividad en una cultura conformista. Un desafío a las masas, Ferrán Meler (trad), Barcelona, Paidós (Transiciones), pp. 27-56.

TORRES, Rosa María (1998), "¿Las competencias cognitivas básicas?", en Qué y cómo aprender. Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares, México, SEP (Biblioteca del normalista), pp. 71-90.

Es importante señalar que además se consultaron sitios de Internet de Universidades, Institutos y Centro de Educación Superior, entre otros:

v <http://www.biopsychology.org/tesis>

www.anuies.mx/secciones/mapa/.

v www.dgae-siae.unam.mx/



EL MODELO DE EDUCACIÓN HISTÓRICA. EXPERIENCIA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA DE MÉXICO.

Gerardo Mora y Rosa Ortiz Paz

PRESENTACIÓN

Somos docentes que preparamos profesores de Historia para la educación secundaria mexicana. Con el cambio de planes de estudio en 2006 iniciamos la búsqueda de un modelo de enseñanza que se enfrentara a la crisis de aprendizaje escolar de la Historia. Después de 5 años de evaluar diversas propuestas en el Distrito Federal (capital), tanto con nuestros estudiantes como con los alumnos adolescentes, diseñamos un modelo de educación histórica. Lo denominamos así porque es algo más que técnicas didácticas prescriptivas, conformado por estrategias procedimentales y culturales que se aplican secuencialmente durante todo el año escolar, de acuerdo a la situación y al contexto. Consideramos que es una innovación porque supera la enseñanza transmisiva de "historias" (narrativas) y lo hemos fundamentado respecto al qué enseñar, a quién, cómo, cuándo y por qué. Tenemos diversas evidencias de su aplicación como informes recepcionales, videgrabaciones, fotografías, documentos de evaluación y portafolios de estudiantes y alumnos. Ahora lo presentamos aquí, gracias a la generosidad del Dr. Joan Pagés, esperando participar en el debate internacional sobre la educación histórica.

Nuestro contexto.

La Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Historia se desarrolla en cuatro años, siendo el último dedicado al Trabajo Docente frente a tres grupos escolares con alumnos adolescentes. Cada semana se imparten cuatro sesiones de 50 minutos, denominadas "clases", con un tema histórico definido por el programa nacional. El profesor cuenta con un libro escolar que es gratuito, el pizarrón y, ocasionalmente, otro recurso. Narra su versión del tema, realizando antes preguntas relacionadas al mismo. Después vuelve a preguntar para cerciorarse de que fue "aprehendido". Sobre esta lección transmisiva se desarrollan variantes, como lectura del libro, tareas de indagación para copiar y pegar en el cuaderno, ilustrar un tema, exámenes escritos, etc. Es difícil encontrar otra rutina en las escuelas públicas, más de 600 en la capital mexicana, donde se realizan las prácticas profesionales.

Tenemos en promedio 6 estudiantes para asesorar en el Trabajo Docente. Las prácticas se realizan en jornadas de 4 a 8 semanas,

debiendo antes realizarse la planificación y los materiales educativos. El profesor de la escuela secundaria funge como "tutor". El practicante debe realizar una propuesta didáctica y presentar un informe final de su experiencia.

Después de formar profesores de Historia por más de cincuenta años, esta tarea resultaría sencilla si se acumulara la experiencia. Por el contrario, los cambios generacionales y de currículos causaron una crisis en los modelos formativos, pues la tradicional teoría-práctica dejó de ser funcional. Si el estudiante "sabía" Historia —memorizada de manuales y no en investigación propia— la práctica docente resultaría "natural". Pero esta historia y su transmisión no motivaban a los alumnos y tampoco era aprendida. Los docentes de didáctica debíamos resolver esta anomalía, que no afectaba en principio a los demás. Aquí empieza la construcción de nuestro modelo de educación histórica.

Hemos sido asesores desde 2003 en todas las generaciones de Historia. En principio, recuperamos propuestas que ya se habían formalizado en las Didácticas hechas en México: visitas a museos, uso del cine, historietas, dramatizaciones, juegos. Todas estas resultaban eficaces al momento, pero al persistir la transmisión en la clase se volvía al aburrimiento y a las medidas de "control" de grupo. Por lo que era necesario integrar estas propuestas a lo largo del año escolar y modificar la rutina de la clase. El cambio de programas en 2006 nos permitió hacer una primera propuesta que fuimos desarrollando hasta este año escolar 2011-2012.

El uso de fuentes en las clases era una necesidad insoslayable, ya que los alumnos cuentan con una cultura audiovisual con la que la sola narrativa docente no puede competir. La clase debía ser siempre interactiva con estas fuentes, tratando de simular el entorno virtual que le proporciona la tecnología de la que es nativo (televisión, videojuegos, computadora, etc.).

Si bien es cierto que ya se habían usado y abusado los mapas conceptuales y otros organizadores gráficos en la enseñanza de la Historia, consideramos que las "representaciones no lingüísticas" propuestas por Marzano (2000) eran indispensables en la clase. Con nuevos organizadores y una técnica de enseñanza que los convertía en "estrategias de aprendizaje" conformamos la base de nuestro modelo: la "clase interactiva". Su aplicación sustituye al dictado, permite ordenar la información del tema y su exposición, volviéndose comprensible al alumno y asimilable. Cabe mencionar que han tenido éxito no solo en escuelas con alumnos de alto rendimiento, sino con alumnos con deficiencias de lectura y escritura. ¿Es posible esto? Cognitiva y prácticamente



sí, porque la cultura de los alumnos no es escrita sino audiovisual y virtual.

En la apertura (15 minutos) de la clase interactiva se presentan fuentes primarias para que el alumno se familiarice con el tema a estudiar y formule deducciones y preguntas. En el desarrollo (25 minutos) estos conocimientos se estructuran mediante organizadores gráficos realizados por los alumnos a partir de los recursos llevados por el profesor. Y en el cierre (10 minutos) se socializan los resultados. Este tipo de clase se complementa con las actividades (50 minutos) preparatorias (inteligencias múltiples) para los talleres colaborativos (museología, periodismo, dramatización) y los proyectos autónomos para el logro de los aprendizajes esperados no como estándares sino como competencias "situadas" —de acuerdo a las necesidades y contexto de los alumnos.

Aunque se ha vuelto "clásica" la recientemente cuestionada teoría de las inteligencias múltiples, converge pedagógicamente con las representaciones no lingüísticas de Marzano, la didáctica museológica, la inicialización científica y artística y con la educación patrimonial. Debemos recordar que el adolescente pasa sentado la mayor parte de su vida escolar, frente a una pizarra, alineado con decenas de compañeros a la espera de cada "clase" y los "exámenes". Así que la interactividad con las fuentes resulta motivante al alumno y le permite retomar su propio proceso de aprendizaje. En efecto, no fue difícil ordenar en talleres y proyectos estas actividades a lo largo del año escolar: primero inteligencias múltiples, luego museología, periodismo y dramatización. De esta manera el alumno ya no depende de la complicada sabiduría docente, marcada por la diferencia generacional.

Entre la enseñanza procedimental (constructivista) y la sociocultural (activa) de la Historia consideramos que logramos un equilibrio en este modelo de educación histórica. La primera por sí misma tiene poca eficacia, sobre todo en México. Y la segunda no supera el "entretenimiento" sin el aprendizaje procedimental de la disciplina. El equilibrio permite superar la "crisis de sentido" del aprendizaje de la Historia y, en consecuencia, la formación de un pensamiento y conciencia "situados" en "comunidades de aprendizaje" (propuestas similares se encuentran en FLACSO: 2008 y HEREDUC). Esa es nuestra experiencia con más de cien estudiantes asesorados y que puede documentarse con fotografías, videograbaciones e informes recepcionales. Por supuesto, una evaluación formal requiere una investigación protocolizada —pero hasta el momento la investigación no sustituye a la innovación.

A continuación presentamos los fundamentos de nuestro modelo, obtenido de una revisión en Internet del estado de conocimiento en España, Francia, Inglaterra, Estados Unidos, Canadá, Portugal, Brasil y México. Y de nuestra participación en tres comunidades de aprendizaje: la Red iberoamericana IRES, la virtual de Historia a Debate y la mexicana Comunidad Normalista de Educación Histórica.

NUEVO PARADIGMA

Si bien es cierto que la influencia de la historiografía francesa y el constructivismo trajeron nuevas temáticas y orientaciones didácticas a los programas de estudio (Mora: 1999), poco han cambiado las formas de enseñar Historia en educación básica —dictados, copiados y exámenes de memorización (Vázquez: 1975; Ramírez: 1948; Mora: 2001; Mendoza: 2009; Lamonedá: 1990; Lerner: 1990 y 1997; Hernández Rabiela: 1995; Taboada: 1999 y 2003; Salazar: 1999; Nieto: 2001; Galván: 2006; DGFCMS: 2008; Trejo: 2009; Rodríguez: 2010). La enseñanza transmisiva de narrativas ("historias") no ha sido menguada debido a la deficiente actualización (Santillán: 2003) y al desfase del currículo de formación inicial (SEP: 1999).

En contraste, la Historia sigue siendo un importante referente de identidad social, como lo demuestra el resurgimiento de las "tradiciones" nacionalistas y las "memorias" colectivas (Carretero: 2008; Pagés y González: 2009; Pagés y González: 2010; Prats y Santacana: 2011). Y otras formas de difusión histórica - visitas a museos y sitios, periodismo, cine, televisión y páginas web- tienen un público masivo, logrando una educación histórica informal (Carretero y González: 2005; Carretero y Montanero: 2008).

Este retorno educativo de la Historia, después de su anunciado "fin" (Fontana: 1992) y su eliminación de los currículos escolares, trajo tres tipos de propuestas para innovar su enseñanza con el uso de fuentes y métodos activos (Pagés: 2009 y Merchan Iglesias: 2011):

- Metodológicas: investigación histórica (Shemilt: 1980; Lomas: 1990; Wineburg: 2001; Seixas & Peck: 2004; Bain: 2005; Drake y Drake: 2003; Drake: 2009; Prats: 2001 y 2010; Rodríguez Frutos: 2002; Marrero: 2004), "nueva historia" (Luis: 1997; Arteaga: 1999) y "talleres y laboratorios de la historia" (Henríquez y Pagés: 2004; Laboratorios de geografía e historia: 2005).
- Psicopedagógicas: Constructivismo (Carretero, Pozo y Asensio: 1989; Martín: 1993), aprendizaje por problemas (Pozo: 1994), procedimental (Trepát: 1995; Trepát y Comes: 1998), por descubrimiento (Llonch: 2010), mapa conceptual (Tonda: 2001), la "situación-problema" (Dalongeville: 1995) y otras estrategias cognitivas (IRES: 1996; Le Marec: 2009).
- Socioculturales: Museografía (Santacana: 2006; Arriaga y Agirre: 2010), narrativa (Egan: 1986), testimonio (Melich: 2006), periodismo y literatura (Parceró: 2010), cine (Uroz: 1999), inicialización artística (Ávila: 2003) o científica (Hernández: 2010), informática (Romero: 2001), internet (Internet y la enseñanza de la historia: 2002), publicidad (Álvarez: 2006) y educación patrimonial (Cuenca: 2003; Fontal: 2007; Martín: 2010).

El historiador Carlos Barros (2007) sintetizó este proceso como un "nuevo paradigma educativo". La interacción sensible y racional con las fuentes primarias la reivindicamos como educación histórica, en contraste con la transmisión pasiva de información o narrativas. Como señala Fischer (2011, p. 16):

1. La Historia trata de preguntas, no de respuestas.
2. Centramos nuestras preguntas e indagaciones sobre fuentes.
3. Usamos fuentes primarias para comprender el pasado y las secundarias para contextualizar nuestro tema.
4. Estudiamos las fechas y la cronología, el cambio y la continuidad en el tiempo.
5. Buscamos causas y efectos. La Historia no es sólo la sucesión de una cosa tras otra.



6. Indagamos a los sujetos históricos.
7. Examinamos diferentes puntos de vista y múltiples perspectivas de los sucesos pasados.
8. Buscamos diferentes tipos de fuentes y examinamos la intención y motivación detrás de cada una.
9. Confrontamos todas las fuentes para argumentar sobre el pasado.

Como lo ha puntualizado Roger Chartier (2007, p. 21), ya desde el "giro lingüístico" quedó superada la identidad entre el pasado y sus historiografías, así como la diversidad de "lecturas" —incluyendo a las escolares— que se pueden hacer de ellas. Más aún, demostró que las historiografías son influenciadas por el contexto, por lo que deben sujetarse a crítica y pruebas sobre sus postulados. Su enseñanza como verdades incuestionables resulta poco formativa e intrascendente para los alumnos (Fontana: 2009).

En este contexto, la Comunidad Normalista de Educación Histórica (DGESPESEP), coordinada por la Dra. Belinda Arteaga y el Mtro. Siddhartha Camargo, está desarrollando un modelo educativo y de formación (Mora y Ortiz Paz: 2011), basado en la interacción con las fuentes primarias y patrimoniales. Primero porque permiten el conocimiento directo del pasado —no mediado por una interpretación. Este contacto posibilita las huellas sináptica y mnémica (Ansermet y Magistretti: 2006) con las que el alumno formulará preguntas y problemas que le sean realmente significativos. Y a partir del manejo de información —utilizando conceptos de "segundo orden" y heurísticos (Carretero: 2011), organizadores gráficos (Marzano: 2000) y otros "andamiajes" (Prieto: 1988)—, la comprensión del "tiempo histórico": el cambio, el contexto, la causalidad, la contingencia y la complejidad del pasado. Y con la interacción sensible con las fuentes (Orozco: 2005) y la educación patrimonial (Ferrerías Listan, Estepa y Wamba: 2010), la formación de la "conciencia histórica".

La fuente es todo vestigio o "huella" del pasado y no sólo los documentos que sirven de "prueba" a la historiografía positivista (Salmon: 1969), centrada en la historia política que predomina en los libros escolares (Cuesta: 1997). Las fuentes proporcionan información particular y general de su época (Historia total), no sólo de "hechos" parcializados, siempre requieren analizarse (crítica de fuentes) y algunas tienen valor patrimonial y artístico. Así es posible la interacción con ellas a partir de diversas técnicas (Cuenca y Estepa: 2005; Borghi: 2010). Por eso la fuente, y no la narrativa historiográfica, es contenido y medio educativo por ser expresión directa de la historia como totalidad cultural (Bouza: 1990). Cabe destacar que las narrativas historiográficas —incluyendo las controversiales (Falaize: 2010)— no desaparecen, sino que son otro recurso didáctico para su análisis como "fuentes secundarias".

Este modelo educativo y de formación docente —denominado de Educación Histórica para diferenciarlo de la enseñanza de narrativas— fue realizado mediante "investigación en la escuela" (Ballenilla: 1995 y García Pérez: 2010), evaluando en el aula diversas propuestas didácticas (Mora y Ortiz Paz: 2007, 2010a, 2010b y 2010c; Ortiz Paz: 2006 y 2011).

Modelo educativo

El alumno ya posee una cultura histórica de acuerdo a su desarrollo y su contexto (Barton: 2010b; Santiesteban: 2010). Tiene "representaciones" del pasado —algo más que los conocimientos previos, pues involucra sentimientos, actitudes y valores— que afectan su identidad (Barton: 2010a). En consecuencia, el aprendizaje de la Historia no es natural o espontáneo, como el "sentido común" (Santiesteban: 2006), pues está mediado por la cultura "glocal" (Fernández: 2010).

Dalongeville (1995) conceptualizó al método pedagógico de la "situación problema" para superar dichas representaciones, donde el profesor debe:

- a. prever una situación para que puedan emerger las representaciones del sujeto;
- b. analizar las representaciones, un trabajo para el que raramente los profesores están formados;
- c. elaborar una situación (fases individuales, semicolectivas y colectivas) que le va a resultar dificultosa al sujeto-discente y hacer de manera que las

representaciones que tenga no le sean suficientes para ir más allá del punto muerto al que le han conducido sus representaciones iniciales;

- d. movilizar materiales (documentos de todo tipo, consignas de trabajo) que fomenten lo que denomino disonancia cognitiva" (Dalongeville: 2003, p. 5).

Por su parte, VanSledright (1998) propone, en términos de Wineburg (2001), "actos de pensamiento":

- a. cuestionar, comprender y usar evidencia histórica para contextualizar el pasado y desarrollar la capacidad imaginativa y empática,
- b. cuestionar la importancia histórica preestablecida y el prejuicio hacia el sujeto histórico y
- c. evaluar el cambio y la continuidad, el progreso y la decadencia.

Y Pagés (2007, pp. 212-213) propone con precisión:

- Problematizar los contenidos históricos escolares. No se trata solo de presentar el contenido en forma de problema... sino de que el contenido sea en sí mismo un problema.
- Potenciar más la enseñanza del siglo XX...
- Fomentar más los estudios comparativos...
- Potenciar el estudio de casos y evitar enfoques excesivamente generales.
- Conceder mucho más protagonismo a los hombres y a las mujeres concretas, a quienes han ocupado y ocupan los territorios y a quienes han protagonizado los cambios y las continuidades históricas...
- Renunciar a la "antropomorfización"... de las realidades objeto de estudio, de nuestros países, de nuestras naciones...

Las representaciones son parte de un proceso social y personal (Montesperelli: 2004) que pasa por sucesivos "tipos de comprensión" (Egan: 2000), a partir de la percepción sensorial, la oralidad, la lectura, la teorización y el pensamiento complejo (Canals: 2010). Ninguno elimina por completo a los precedentes, sino que los integra. Superando al paradigma que establece la imposibilidad de comprender los conceptos históricos sin superar la etapa operatoria formal (Carretero: 2011, p. 76), y otros similares (Tribó: 2005), Egan (1988) demuestra que el aprendizaje es cognitivo-cultural, por lo que con la enseñanza adecuada es posible la progresión (Lee y Shemilt: 2003) del pensamiento histórico en los alumnos de educación básica (Cleary y Neumann: 2009; Pagés y Santiesteban: 2010; Ethier y Lefrancois: 2010; Lesh: 2011).

En consecuencia, el aprendizaje de la Historia debe tener diversas trayectorias (las "inteligencias



múltiples", Gardner: 2001) que involucren los sentidos, sentimientos, habilidades cognitivas y valores de los alumnos. Este modelo educativo recurre a las actividades de sensibilización con fuentes (Fontal: 2003, pp. 206-209) y de recreación histórica (Paz Sánchez: 2010). Dichas actividades son la base de los cuestionamientos a su "presentismo" ("positionality" según Bruce A. VanSledright: 1998) y el análisis del pasado con andamiajes: conceptos analíticos o de "segundo orden" (Carretero: 2011), heurísticos, organizadores gráficos y otros (el mapa histórico, el pictograma, etc.). Este es un aprendizaje procedimental (conocimiento, práctica y aplicación), logrando que el alumno adquiera esquemas de pensamiento y de acción que se usaran en la resolución de problemas, en la producción (artículo periodístico, argumentar un debate, etc.) e incluso para iniciarse en las técnicas de investigación histórica (Prats: 2005; Barba: 2005; Pagés: 2006).

El logro de los "aprendizajes esperados" -como "competencia situada" (Díaz Barriga: 2006) de acuerdo al contexto y necesidades del alumnado, y no como estándares (NHEC)- se realiza secuencialmente (García Pérez y Merchán Iglesias: 1998, pp. 68-71) a lo largo de los dos cursos de la asignatura en educación secundaria (Historia mundial y nacional) mediante la combinación de "clases" temáticas (Seva: 2010) y actividades en Talleres y Proyectos de integración. Cada Bloque programático (SEP: 2011) debe diferenciarse y desarrollar los conocimientos adquiridos en el precedente. Así, el Bloque I inicia con el conocimiento procedimental y la sensibilización hacia la Historia con actividades (inteligencias múltiples). El Bloque II continúa con la práctica procedimental y la interacción mediante un Taller de museografía (maquetas, dioramas, cédulas, guías, etc.). El Bloque III pretende alcanzar el dominio procedimental en un Taller de periodismo histórico (Mattozzi: 2004) y análisis de fuentes documentales. En el Bloque IV se busca el desarrollo de la empatía con un Taller de dramatización. Finalmente en el Bloque V se realiza la integración de conocimientos mediante un proyecto diseñado y realizado por los alumnos.

Los talleres son siempre interactivos con las fuentes, cooperativos y generan un producto de difusión histórica (muestra museográfica, periódico, actuación, etc.). Se realizan con nuevas tecnologías (Arteaga y Camargo: 2005) o con material reciclable, en clase y fuera de ella. Su objetivo es el "desarrollo de la comprensión" (Perkins: 1999). Aquí se conforma la comunidad de

aprendizaje histórico (Seixas: 1993). Los proyectos deben ser realmente autónomos, pues es la única forma de lograr la "competencia situada". La evaluación de los aprendizajes debe ser "auténtica", por medio de portafolios, rubricas, listas de desempeño y exámenes no memorísticos (Martínez: 2010).

En el caso de la educación primaria y preescolar, los talleres y proyectos toman la forma de actividades de integración con otras asignaturas ("proyectos") y actividades escolares (ceremonias, festivales, concursos, exposiciones, etc.). Cabe destacar que con la "articulación" de la Educación Básica, la Historia se integra como asignatura hasta el Cuarto Grado de primaria (SEP: 2011).

En la estructura de la clase de educación secundaria (cuatro sesiones de 50 min. a la semana), a la interacción sensible con la fuente (apertura) se dedican los primeros 15 minutos, al análisis de la información histórica (desarrollo) los siguientes 20, y para la evaluación formativa (cierre), los restantes 15 (Martínez, Miralles y Alfageme: 2008; Martínez y Miralles: 2008a y 2008b). Aquí, recomendamos la heteroevaluación con cuestionarios semejantes a pruebas estandarizadas.

Para la clase de educación de primaria (1.5 hrs. a la semana), recomendamos dividirla en dos sesiones de 45 min. En la primera se realizaría la apertura y el manejo de la información del tema (conceptos de primer orden) mediante organizadores gráficos. En la segunda, el análisis conceptual de segundo orden con fuentes primarias y secundarias, guiado por formatos o cuestionarios.

Para la apertura, se seleccionan las fuentes (curaduría didáctica) y las "ventanas" (interacción sensible, afectiva, inquisitiva y valoral) para diseñar la actividad. Por ejemplo, el sentido del olfato y el gusto se utilizan para conocer la gastronomía de la época por medio de sus platillos. La degustación es la "ventana" y la preparación de los platillos realizada en los Talleres es "la puerta" (recreación patrimonial). La puesta en práctica de esta estrategia en una secundaria con adolescentes en riesgo fue exitosa no solo para conocer la historia de México, sino que fomentó la identidad de los estudiantes, integró conocimientos de otras asignaturas e incidió en el consumo de alimentos en la escuela (Emba: 2010). También han sido usadas como estrategias interactivas con fuentes: la caja genealógica, la moda, la música, las imágenes, los sentidos, las inteligencias múltiples, la museología y los organizadores gráficos.

INTERACCIÓN SENSIBLE CON FUENTES HISTÓRICAS

"VENTANAS"	"PUERTAS"
Uso de los sentidos Sentimientos Valores éticos y estéticos Inducción y deducción	Museológica Periodística Teatralización Investigativa

Se utilizan los organizadores gráficos para presentar la información histórica (proveniente de la historiografía, como los libros escolares) o conceptos de "primer orden" (Conquista, Independencia, República Restaurada, Porfiriato, Revolución Mexicana, etc.). Como afirma Cairo (2011): "La visualización de datos y la infografía son formas no solo de mostrar unos datos, sino de explorarlos, analizarlos y contextualizarlos". Para el ordenamiento cronológico, el "proceso", parecido a la "línea del tiempo", y el "acontecimiento", que presenta sus antecedentes y consecuencias. Para el ordenamiento monográfico o sincrónico, el de "árbol", parecido al mapa conceptual, el radial o "sol", parecido al mapa mental, y el diagrama de Venn para comparar el presente con el pasado. Y para resolver problemas, los de Gowin-V,



Ishikawa-espina, Ackermann-dilema, Dalongeville-situación-problema y el "contrafactual" (Pelegrín: 2010).

Para el conocimiento analítico de la historia se recurre a los conceptos relevancia, evidencia, cambio, causa, perspectiva y dimensión ética. Con el primero se estudia la importancia del tema histórico, a partir de su duración, el número de personas y espacio geográfico que afectó y su trascendencia en la memoria y en la historiografía. El de evidencia permite obtener información histórica a partir de la fuente. Con el tercer concepto se define el cambio y la continuidad. Con el cuarto las causas y consecuencias. Con la perspectiva se conocen las diversas versiones de un acontecimiento, tanto de los sujetos como de

los historiadores. Y con la dimensión ética se obtienen conclusiones que pueden ser útiles para el presente.

Los bloques temáticos de la asignatura de Historia se componen de un panorama del periodo, temas para comprenderlo, y temas para analizar y reflexionar. Recomendamos que -sin olvidar que los conceptos de segundo orden se deben seleccionar de acuerdo a las características de cada tema- en el panorama se traten principalmente la relevancia y el cambio, en temas para comprender la evidencia y la explicación, y en los temas para analizar y reflexionar, además del cambio, la perspectiva y la dimensión ética.

ANDAMIAJES ANALÍTICOS DE FUENTES HISTÓRICAS

Problemas	Conceptos de 2° orden	Heurísticos	Organizadores gráficos
Preguntas Hipótesis Situaciones-problema	Relevancia Evidencia Cambio Causa Perspectiva Dimensión ética	Corroboración Documentación Contextualización	Radial De árbol Proceso "Acontecimiento" Espina Gowin Dilema Situación- problema

El profesor selecciona el andamiaje más acorde con el tema o su información, y define el nivel de dificultad de cada clase para el logro del aprendizaje esperado. Al desarrollar el tema con estos andamiajes se evita el verbalismo y el adoctrinamiento (López: 2001). Por el contrario, se posibilita el "contrato" (Huber: 2004) por el que los estudiantes se encargan de su aprendizaje mediante tareas acordes a sus habilidades ("devolución") y sólo recurren al profesor cuando necesitan modificar sus esquemas cognitivos ("contradevolución").

En síntesis, este modelo educativo -alternativo a la enseñanza transmisiva se basa en la interacción del alumno con las fuentes primarias y patrimoniales para formar su cultura histórica, mediante un proceso de sensibilización, manejo de información con conceptos analíticos, heurísticos y organizadores gráficos, y lograr la "competencia situada" mediante talleres cooperativos y proyectos integradores.

Modelo formativo

La diversidad de contextos escolares y la emergencia cotidiana de problemas en el aula vuelven inoperante cualquier didáctica normativa, centrada en la enseñanza. Pero ello no significa que cada profesor deba improvisar espontáneamente en cada clase. Como ya se ha demostrado, sin el conocimiento de estrategias didácticas el profesor se dedica a "controlar" al grupo y a repetir rutinas como el "dictado", la "lectura", las tareas de "cortar y pegar", aplicar exámenes memorísticos, etc. (Merchán Iglesias: 2002 y 2010). Como sostiene Santisteban (2007, p. 25):

"Existe una problemática generalizada en la realización de las secuencias didácticas. Los estudiantes de maestro tienen dificultades para estructurar sus propuestas para la enseñanza del tiempo histórico, ya que no disponen de un modelo inicial de referencia. Por este motivo tienden a centrarse en conocimientos factuales del estudio de la historia que ya dominan, para estructurar a su alrededor los contenidos. Se alejan así de un modelo conceptual de enseñanza y aprendizaje de la historia."

Como modelo formativo, la Educación Histórica se concentra en el desarrollo de las competencias necesarias para alcanzar los Estándares de Desempeño Docente (SEP: 2010) de la asignatura de Historia en educación básica:

- La gestión de contenidos o "transposición" (dominio de fuentes, narrativas y representaciones) para el desarrollo de un tema del programa;
- La planificación de secuencias didácticas para el logro de los aprendizajes esperados en un grupo específico;
- La gestión didáctica o capacidad de realizar secuencias superando los problemas emergentes de la clase;
- y la Evaluación de los aprendizajes.

La formación docente es un proceso que requiere la sensibilización con la cultura histórica, el dominio de procedimientos didácticos, experiencia práctica y reflexión. Los conocimientos básicos se adquieren en comunidades de aprendizaje por medio de seminarios y talleres con actividades de investigación y vivenciales. Este es un modelo profesionalizante, que continúa la formación inicial. Sus estrategias formativas o de transferencia son: la práctica y simulación situadas, el aprendizaje basado en problemas y proyectos, el estudio de casos y la docencia reflexiva (Anijovich: 2009; Díaz Barriga: 2010).

La competencia docente es investigativa-reflexiva (López Ruiz: 1999). Es decir, el profesor logra los aprendizajes esperados en el aula a partir de un proceso reflexivo de su práctica docente. Primero con el diagnóstico de cada grupo (cultura histórica y conducta), planificando las estrategias didácticas adecuadas y preparando los materiales para la enseñanza y evaluación del aprendizaje. Después con la practica reflexiva, realizando ajustes a lo planificado de acuerdo a los problemas emergentes en cada clase. Finalmente, evaluando los resultados y proponiendo mejoras de su propia enseñanza. La competencia profesional se tiene cuando el profesor interioriza este proceso.



En el caso de la educación histórica, la docencia implica una intermediación cultural (Larocque et Ethier: 2008), entre los contenidos curriculares, la cultura mediática, la local, y la personal de cada alumno y del mismo profesor (Quinteros: 2010). Para ello se deben conocer las fuentes, narrativas y representaciones que matizan cada tema histórico, y la dinámica grupal de los alumnos. Al respecto, el modelo establece una clasificación en 4 tipos de grupo escolar que sirve para definir las estrategias de gestión del ambiente y didáctica, mediante el "tacto y tono" pedagógicos (Manem: 1998).

Entre la prescripción de las "clases magistrales" y el espontaneísmo didáctico, este modelo establece estrategias que se aplican reflexivamente, de acuerdo al contexto y la situación.

Educación histórica con valores

Para el nuevo paradigma educativo, Carlos Barros (2007) ha enfatizado la importancia de la educación en valores. En este sentido, se requiere que —en primer lugar- la educación tenga sentido para los alumnos y su comunidad, que sea "situada" en relación con sus intereses y necesidades específicas. Que forme las habilidades y valores necesarios al presente del educando (Cuesta: 2000), con métodos activos y participativos. Con resultados auténticos y no solo de conocimientos declarativos o habilidades genéricas en todas las asignaturas y en la vida escolar. Para el caso de la Historia, el modelo de Educación Histórica coadyuva a este cambio por su factibilidad en contextos escolares diversos. Y la recuperación del "sentido" de los aprendizajes a partir de la interacción con fuentes y concibiendo a la Historia como patrimonio formativo (Waiman: 2010), que posibilite al alumno comprender su presente (historia inmediata e historia global), sobrevivirlo (resiliencia) y transformarlo (responsabilidad ética). Aquí el papel del profesor no es el de poseedor y transmisor autorizado del "conocimiento". Tampoco es el de un simple "facilitador". El educador histórico es un formador de comunidades de aprendizaje con conciencia histórica (Sánchez Quintanar: 2002). La formación docente es un proceso que requiere la sensibilización con la cultura histórica, el dominio de procedimientos didácticos, experiencia práctica y reflexión. Los conocimientos básicos se adquieren en comunidades de aprendizaje por medio de seminarios y talleres con actividades de investigación y vivenciales. Este es un modelo profesionalizante, que continúa la formación inicial. Sus estrategias formativas o de transferencia son: la práctica y simulación situadas, el aprendizaje basado en problemas y proyectos, el estudio de casos y la docencia reflexiva (Anijovich: 2009; Díaz Barriga: 2010).

La competencia docente es investigativa-reflexiva (López Ruiz: 1999). Es decir, el profesor logra los aprendizajes esperados en el aula a partir de un proceso reflexivo de su práctica docente. Primero con el diagnóstico de cada grupo (cultura histórica y conducta), planificando las estrategias didácticas adecuadas y preparando los materiales para la enseñanza y evaluación del aprendizaje. Después con la practica reflexiva, realizando ajustes a lo planificado de acuerdo a los problemas emergentes en cada clase. Finalmente, evaluando los resultados y proponiendo mejoras de su propia enseñanza. La competencia profesional se tiene cuando el profesor interioriza este proceso.

En el caso de la educación histórica, la docencia implica una intermediación cultural (Larocque et Ethier: 2008), entre los contenidos curriculares, la cultura mediática, la local, y la personal de cada alumno y del mismo profesor (Quinteros: 2010). Para ello se deben conocer las fuentes, narrativas y representaciones que matizan cada tema histórico, y la dinámica grupal de los alumnos. Al respecto, el modelo establece una clasificación en 4 tipos de grupo escolar que sirve para definir las estrategias de gestión del ambiente y didáctica, mediante el "tacto y tono" pedagógicos (Manem: 1998).

Entre la prescripción de las "clases magistrales" y el espontaneísmo didáctico, este modelo establece estrategias que se aplican reflexivamente, de acuerdo al contexto y la situación.

Educación histórica con valores

Para el nuevo paradigma educativo, Carlos Barros (2007) ha enfatizado la importancia de la educación en valores. En este sentido, se requiere que —en primer lugar- la educación tenga sentido para los alumnos y su comunidad, que sea "situada" en relación con sus intereses y necesidades específicas. Que forme las habilidades y valores necesarios al presente del educando (Cuesta: 2000), con métodos activos y participativos. Con resultados auténticos y no solo de conocimientos declarativos o habilidades genéricas en todas las asignaturas y en la vida escolar. Para el caso de la Historia, el modelo de Educación Histórica coadyuva a este cambio por su factibilidad en contextos escolares diversos. Y la recuperación del "sentido" de los aprendizajes a partir de la interacción con fuentes y concibiendo a la Historia como patrimonio formativo (Waiman: 2010), que posibilite al alumno comprender su presente (historia inmediata e historia global), sobrevivirlo (resiliencia) y transformarlo (responsabilidad ética). Aquí el papel del profesor no es el de poseedor y transmisor autorizado del "conocimiento". Tampoco es el de un simple "facilitador". El educador histórico es un formador de comunidades de aprendizaje con conciencia histórica (Sánchez Quintanar: 2002).



JUBILEO POR JEAN-JACQUES ROUSSEAU SEMBLANZA BIOGRÁFICA

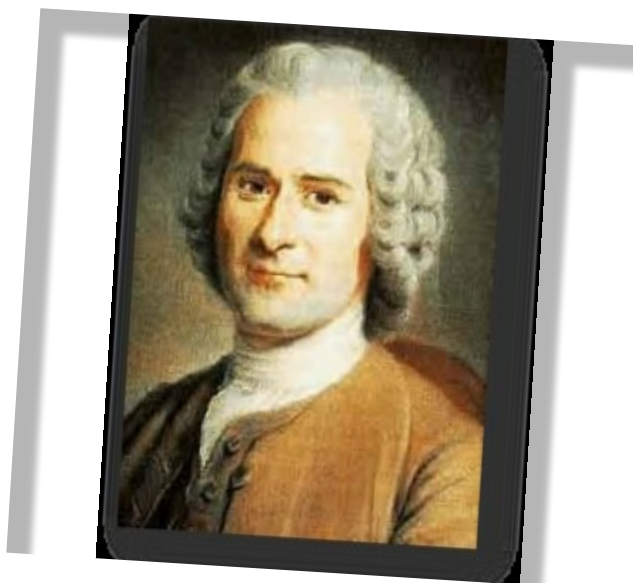
Jesús Farfán Hernández

(ESTE AÑO SE CUMPLEN 300 AÑOS DE SU NACIMIENTO)

SÍNTESIS

El pretexto de éste trabajo es responder a un propósito relevante Rendirle un homenaje a Juan Jacobo Rousseau por el 300 aniversario de su nacimiento. Objetivo complementario es ventilar, refrescar, renovar la vigencia de su pensamiento pedagógico y su influencia en la educación mexicana. Trataremos inicialmente de presentar una semblanza biográfica discutiendo dos aspectos fundamentales de la vida de Rousseau que transcurre entre fuertes ambivalencias la primera es sus extravagancias, su inestabilidad emocional la segunda es sin duda sus contribuciones a nuevas concepciones de la vida social y la educación de los niños. Parte relevante del trabajo es referirnos a la pedagogía de Rousseau que se sustenta en el naturalismo esto es en la teoría educativa que ve en la naturaleza fin y método de la enseñanza. Rousseau parte del supuesto de que todo el auge del saber y todo el refinamiento de la vida ha hecho de los seres humanos cada vez más infieles a su verdadero destino y a su verdadera esencia.

Profesor de la Escuela Normal Superior de México y de la Universidad Nacional Autónoma de México. Correo. Pedagogo@terra.com.mx

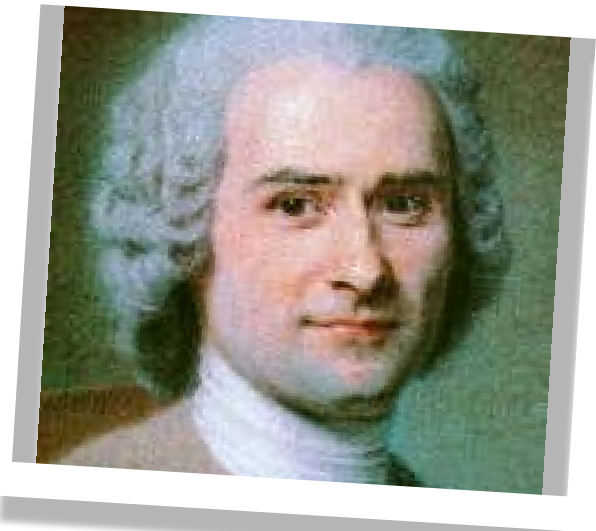


INTRODUCCIÓN

El propósito de este ensayo biográfico responde a una finalidad central que es el de rendir un homenaje de jubileo, de celebración, de aniversario para conmemorar los trescientos años del nacimiento de Juan Jacobo Rousseau. (1712). Objetivo complementario es ventilar, refrescar, renovar la vigencia de su pensamiento pedagógico y su influencia en la educación mexicana. Trataremos inicialmente de presentar una semblanza biográfica discutiendo dos aspectos fundamentales de la vida de Rousseau que transcurre entre fuertes ambivalencias la primera es sus extravagancias, su inestabilidad emocional la segunda es sin duda sus contribuciones a nuevas concepciones de la vida social y la educación de los niños. La parte final del trabajo presenta un contexto histórico que nos permita comprender los tiempos y la obra de Rousseau

Los biógrafos de la vida de Juan Jacobo Rousseau pueden dividirse en dos direcciones.

La primera corresponde a una fuerte tradición que consideran su vida con dramáticos contrastes de conducta y estrechamente vinculado con conflictos con las personas que estuvieron cerca de él; Voltaire que fue su encarnizado enemigo lo descalificó como educador de la infancia y la ira de los preceptores, profesores de los niños lo rechazaron así como las damas de la nobleza que las obligaba a ocuparse de la educación de los hijos. Calificado de extravagante, enfermo mental, por sus extravagancias que manifestó en su vida cotidiana lo que origino que se le achacaran enfermedades mentales como: lo inmaduro sentimentalmente, originada por la pérdida de su madre a edad temprana y que además no supo o no pudo superar, manifestó además en su neurosis obsesivas como la de una expresión continua al complot, a la asechanza (manía persecutoria) que expreso en diversas ocasiones y que se fue agravando con los años. Su personalidad neurótica lo descalificaba sin el



menor prestigio personal para proponer una forma de educar a los niños. En la segunda dirección sus biógrafos han tratado de justificar su personalidad inestable y caótica, sus excesos y debilidades. Así como sus desencuentros, irritaciones y agresividades con sus contemporáneos. Fue calificado de poseer dones únicos para procurar la felicidad humana, según Robespierre "el hombre al que se debe la saludable mejoría de nuestra moral, costumbres, leyes, sentimientos y hábitos"¹.

Rara vez la biografía de un hombre es tan decisiva para iluminar el sentido de su obra como en el caso de Jean-Jacques Rousseau. Rara vez, también es esa obra tan autobiográfica. Nació como dicen las primeras palabras de su contrato social, "de un estado libre" en Ginebra, en 1712. Su familia pertenece a la clase media de la ciudad, pero contaba entre sus antepasados y colaterales con miembros de la aristocracia burguesa. Cuando nace Rousseau su padre carece de fortuna. Su vida quedara marcada por la influencia marcada del padre como de sus fuertes tradiciones del antiguo régimen aristocrático del que tanto había oído hablar y por sus aspiraciones personales de aceptación social. Su nacimiento de ciudadano explica su orgullo; su pobreza, el entusiasmo por la igualdad. El padre de Rousseau, Isaac, era relojero, pero para ganarse el sustento enseña también danza, y ello en una ciudad puritana, que la tenía prohibida. Su madre, ciudadana también murió a los pocos días del parto que trajo al mundo a Rousseau. Éste fue educado por una tía suya, y ya más crecido, por su padre, que lo sometió a una rígida disciplina entre ellas tenía que estudiar toda la noche en vela, haciéndole leer las novelas y autores filosóficos contemporáneos. Su padre tuvo que huir de Ginebra por culpa de un duelo, y Rousseau se vio solo. Estuvo en casa de un pastor protestante, y luego fue obligado a realizar trabajos de aprendiz grabador bajo un maestro tiránico hasta que, en 1728, se fugó. Un párroco de iglesia le dio una carta de recomendación para Madame de Warens, dama de Annecy, joven viuda. Durante largos años ésta lo protegería, desarrollando en Rousseau hacia ella una mezcla de sentimientos filiales y amorosos característica de su temperamento, y que encontraría eco en otros episodios de su vida. La falta de una verdadera madre le llevó a transferir ciertas emociones hacia otras mujeres, cosa importante en el desarrollo de las actitudes románticas que pueden percibirse así en su literatura como en su visión de la sociedad.

Jean-Jacques, a los 16 años fue enviado al hospital de Turín, donde abjuró de su protestantismo. A los dos meses salió de aquel lugar y, después decidió irse a Ginebra y al llegar a la ciudad de Saboya se presentó ante el párroco del lugar quien lo convenció para convertirse al catolicismo. Este religioso fue quien lo puso bajo la protección de Luisa Eleonora Warren,

joven y agraciada viuda que impresionó al joven Rousseau desde su primer encuentro.

Trabajó como profesor de música, copista de partituras y compositor de ópera. También escribió artículos de música, y en 1750 obtuvo el primer premio de la academia de Dijon con el ensayo *Discours sur les sciences et les arts*. Dos años después de presentar su ópera *El adivino de la Aldea* fue presentada ante la corte en Fontainebleau y la comedia *Narcisse* en el Teatro francés.

En un resumen final que caracterice la vida de Juan Jacobo Rousseau podemos decir que creyó poseer cualidades o dones únicos que posibilitará la felicidad humana, fue según Robespierre, "el hombre al que se debe la saludable mejoría de nuestra moral, costumbres, leyes, sentimientos y hábitos"². Sujeto de halagos, Rousseau cosechó furiosos ataques: "era falaz, vanidoso como Satán, desagradecido, cruel, hipócrita y lleno de malevolencia"³. Ambiguo en su vida personal y en las opiniones de sus contemporáneos, Rousseau produjo una obra trascendente como contradictoria: enemigo íntimo del proyecto de la sociedad moderna que negaba la tradición, sin embargo de ello contribuyó como nadie a la sociedad moderna de nuestro tiempo.

Las contradicciones rossonianas produjeron en el plano político y pedagógico interpretaciones incompatibles, opuestas, antagónicas. De demócrata radical aparece por momentos tiránico, dictatorial, arbitrario, sus libros tienen muchos colores, pero tal vez un mismo tono: la nostalgia por una búsqueda por una concepción estética y liberadora de la política. El Contrato Social que presenta un modelo prescriptivo de la convivencia justa, el Emilio o la Educación es un reclamo a los artificios de la civilización y el progreso donde plantea por primera vez una nueva concepción de educación de los niños.

Fue un defensor de la naturaleza, la percepción poética, el sentido comunitario y de un pacto social en el que "ningún ciudadano sea suficientemente opulento como para comprar a otro"⁴. Rousseau le imprimió un sello especial a lo político y a la pedagogía que ante la pregunta canónica de la Filosofía Política y de la Pedagogía como ciencia ¿Qué es y que puedo esperar de la política? ¿Cómo debo educar, que fines tiene? El Rousseau filósofo y pedagogo respondió siempre con una anagrama, con un quid nostálgico⁵ de tristeza, de aflicción, de melancolía inconforme por su crudeza moderna, propuso adornarla, acicalarla, aderezarla con una mezcla de belleza y liberarla de su aspereza, de su dureza, de acritud e inmoralidad.

² Joan Macdonald. *Rousseau and the French Revolution*. Londres, George Allen. Unwin Ltd. 1965

³ Denis Diderot en *Paul Johnson. Jean -Jacques Rousseau*, en Paul Johnson. *Intelectuales*. Vergara. Buenos Aires. 2000

⁴ Juan Jacobo Rousseau. *El Contrato Social*. Barcelona. Alianza. 1993

⁵ *La política* apunta Norberto Bobbio. *Diccionario de Política*. México Siglo XXI Editores 1987) ha tenido dos edades una "clásica" referida a las funciones, las divisiones del Estado y a las varias formas de gobierno y otro "moderna", a la que pertenecen a la política acciones para mantener, defender o ampliar el poder estatal. Clásica la concepción política de Rousseau posee tintes nostálgicos.

¹ Denis Diderot en Paul Johnson. *Jean Jacques Rousseau*, en Paul Johnson. *Intelectuales*. Vergara. Buenos Aires 2000



EL EMILIO O LA EDUCACIÓN.

Esta novela filosófica educativa, escrita en 1762, fundamentalmente describe y propone una perspectiva diferente de la educación que es aplicada en el Emilio. Rousseau, partiendo de su idea de que la naturaleza es buena y que el niño debe aprender por sí mismo en ella, quiere que el niño aprenda a hacer las cosas, que tenga motivos para hacerlas por sí mismo. Como Jurgen Oelkers, escritor del artículo Rousseau and the image of 'modern education' dice, "La educación debe tener su lugar dentro de la naturaleza para que el potencial del niño pueda desarrollarse según el ritmo de la naturaleza y no al tiempo de la sociedad". Rousseau cree que todo hombre y niño es bueno. Sobre todo, especula que la humanidad que plantea una educación a base de un transcurso natural sería una sociedad más libre. Sandro de Castro y Rosa Elena, en su artículo "Horizons of dialogue in Environmental Education: Contributions of Milton Santos, Jean-Jacques Rousseau and Paulo Freire" dicen: "Escribiendo Emilio, o De la educación, Rousseau coloca la base para una educación capaz de formar a un hombre verdadero, porque ante todo hay que formar al hombre. Formar al hombre es la primera tarea, la segunda es formar al ciudadano, porque no se puede formar a ambos al mismo tiempo".

Rousseau atacó al sistema educativo a través de esta novela, en la que presenta que los niños deben ser educados a través de sus intereses y no por la estricta disciplina

En conclusión en este jubileo del nacimiento de Juan Jacobo Rousseau, el mejor homenaje que podemos ofrecer es leer sus contribuciones que realizó en la educación, yo sugeriría que leyéramos o releyéramos el Emilio o la Educación.

CONSULTAS BIBLIOGRÁFICAS

F. Vial. La doctrina educativa de J.J. Rousseau. Editorial Labor. J. Sánz. Barcelona 1931

F. Sacmann. Juan Jacobo Rousseau, en la colección Educadores. Vol. I Berlín 1998

E Claparede. Juan Jacobo Rousseau Y LA CONCEPCIÓN FUNCIONAL DE LA INFANCIA. EDITORIAL EL NACIONAL.



EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE MÉXICO

Dr. Arturo González Victoria

PRESENTACIÓN.

En el marco del programa Seminario-taller Evaluación de la Docencia (Eva Doc, Versión 3.0) que se imparte al interior de la Escuela Normal Superior de México (ENSM), coordinado por el Profesor José Manuel Ibarra Cisneros, se ha puesto especial interés –entre otras cosas– en la construcción de un (o conjunto de) instrumento (s) de Eva Doc, a partir de las opiniones –percepciones– que tienen los alumnos sobre el oficio y/o quehacer de sus maestros. Esta inquietud, ha generado un despliegue de esfuerzos de planeación y operatividad por parte de los miembros del seminario-taller. Algunas de las tareas más significativas han sido recuperar la lógica y trayectoria de los seminarios anteriores (Versión 1.0 y 2.0) y vincularlas con el encargo programático. Para lo cual, el total de los asistentes se ha dividido en tres equipos de trabajo, a saber: el equipo de referencia contextual, el equipo de marco teórico y el equipo de elaboración del estado del arte.

En particular formo parte del equipo de trabajo número dos: marco teórico; cuya tarea consiste en aportar elementos de orden teórico metodológico presentes en el objeto de estudio, mismos que den soporte y fundamentación al Modelo de Diagnóstico de Evaluación de la Docencia para la ENSM -tarea nada simple, si consideramos que los objetos no se construyen de una vez y para siempre-; para ello, se acordó con los miembros del equipo revisar inicialmente dos textos centrales: Evaluación de la docencia coordinado por Rueda, M. et. al. (2000) y Evaluar para comprender y mejorar la Docencia en la Educación Superior también coordinado por Rueda, M. et. al. (2003), a fin de identificar, caracterizar y seleccionar las nociones y conceptos preliminares que permitan lograr nuestros objetivos y metas antes planteadas.

Al dividir el trabajo, me correspondió ingresar al estudio de la segunda obra, Evaluar para comprender y mejorar la Docencia en la Educación Superior (2003), por lo que me di a la tarea inicialmente de elaborar un plan de trabajo, primero: decidir ¿cuál sería la estrategia de abordaje de la obra?; segundo, delimitar el encargo del seminario; es decir, interrogar a la obra bajo los supuestos: ¿qué nociones, conceptos, teorías y enfoques

“Sigue el camino amarillo”

LEWIS CARROL

están presentes en la obra?; y tercero, ¿cómo presentar los resultados?

Estas interrogantes, se convirtieron la base de la estructura del presente ensayo. Trabajo que siempre requiere de la mirada analítica y comprensiva del lector que incorpora su lógica o mundo de significaciones al objetivar el presente escrito, dado que nada, por lejano que parezca le es extraño, debido a que su interés o *illusio* es un reconocimiento de algo vivido o próximo a vivir en el amplio universo de la Evaluación, en particular de ese microcosmos que es la Eva Doc.

1. PLAN O ESTRATEGIA DE ABORDAJE DE LA OBRA.

Una de las primeras acciones a considerar fue la construcción de un plan de o estrategia de abordaje de la obra; la lógica a empleada fue:

- Localizar la obra. Este documento se puede localizar en bibliotecas especializadas bajo la clasificación del sistema internacional Dewey bajo el número 378.12 E88 2003R1. (Se recomienda asistir a la Biblioteca José Vasconcelos y la Biblioteca de la UAM-Xochimilco)
- Identificar en línea o banco de datos especializados algún trabajo referente a la obra. En este caso al consultar la Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE) del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE AC), encontraremos el trabajo de Eduardo de la Garza, que realiza y publica una reseña de obra. RMIE, OCT-DIC 2004, VOL. 9, NÚM. 23, PP. 933-946
- Reseñar la obra. Pese a que ya existe un trabajo previo con respecto al objeto a caracterizar, fue necesario realizar la reseña de la obra misma.

Estas acciones genéricas que constituyen la estructura del Plan o estrategia de abordaje de la obra, se traducen bajo las siguientes particularidades: Naturaleza del encargo, posición y toma de posición, ¿qué significa hacer hablar a un autor... a propósito de Rueda y sus colegas? Y finalmente: Aquí estamos y seguimos adelante.

1.1 NATURALEZA DEL ENCARGO.

La primera vez, que escuche el término de encargo o el encargo institucional, fue en el marco del Seminario para tutores del Programa de Maestría en Educación Básica (MEBI) en el año 2010 introducido por la Dra. Teresa Negrete. Obviamente este término generó una amplia participación y debate –algunos a favor y otros en contra– por parte de los asistentes a dicho seminario, las ideas principales giraban en el terreno sociológico del análisis institucional (propuesto y difundido por Rene Larau) y en el terreno de la Filosofía de la Educación (desarrollado bajo el enfoque Análisis del Discurso Político, ADP). Término que resultó entendible bajo la mezcla y vinculación de dos escuelas como lo es la francesa e inglesa que critican y exponen la Crisis General de Estructuras (CGE) –entre ellas la educativa– para reconocer rupturas (dislocaciones y fisuras) en las formas de entender y hacer entender un discurso o una práctica. (Sobre todo la segunda, bajo la escuela de Essex)

Esta noción de encargo, es un eje central que define la naturaleza, poder y función de una organización –en este caso la escolar– como algo dado o demandado desde la lógica normativa o de un sentido de actuación ritmado por las funciones básicas o sustantivas que le son atribuibles bajo reglas, tecnologías o políticas. El encargo, es la



definición de un arbitrario cultural legitimado por la tradición y fuerza instituida en documentos de orden normativo. Su discurso, efectivamente es un despliegue de un discurso de poder que toma forma bajo Dispositivos de Ordenamiento Institucional (DOI) y conducción y control de cuerpos.

El encargo, pese a tener esta denominación de arbitrario cultural, en sí no puede ser definido por las condiciones de bondad o maldad, que algunos autores han referido, escapa a este debate de lo ético, por la sencilla razón de cada regla encierra en sí un cierto grado de eticidad; es decir, de lo que se debe hacer o dejar de hacer, siempre va incluido en la regla; sin embargo, cada regla sigue siendo ética, porque ninguna de ellas está completa en sí misma, debido a que la concordancia de la regla con la actuación de los agentes e instituciones se deben considerar el grado de inculcación de la cultura en general, y en particular, a la cultura a la que pertenece. Así, el encargo descansa en el imperativo categórico de lo que se debe hacer por el deber mismo, justificando su máxima kantiana: "El deber por el deber mismo".

El encargo, particularmente elaborar un instrumento de opinión sobre la evaluación de la docencia exprofeso para la ENSM, posee dos referentes de vinculación: el primero, como una acción e interés legítimo de un agente –coordinador del seminario- y el respaldo de la acción instituida de la ENSM. Este acuerdo forma parte de un habitus, o mejor dicho, un oficio capaz de dotar de distinción e identidad en el campo de la producción particular como lo es la evaluación de la docencia en la educación superior. El encargo está definido por una ausencia e ingreso al juego de la competencia técnica y científica que reclama la participación de jugadores serios comprometidos por ese juego o demanda misma. El encargo va justificado y acompañado por la capacidad de percepción y obtención de capital simbólico que hace valer la pena ingresar al sistema de producción, reproducción y circulación de ciertos bienes culturales.

1.2 POSICIÓN Y TOMA DE POSICIÓN ANTE EL ENCARGO.

El encargo, pese a su naturaleza de arbitrariedad cultural, representa una posibilidad de conocimiento y acción. La idea central de participar en el seminario Eva Doc, no es desinteresada o bajo la forma de ataraxia, debo reconocer y manifestar que existen intereses manifiestos que están presentes en las prácticas de gobernabilidad de la institución; es decir, como se traducen las disposiciones normativas o el acto de gobierno institucional en las acciones de orden académico. Lo que supone ingresar a la lógica y sentido que se tiene de lo institucional, en esas formas de ver y percibir la organización académica, específicamente en la conducción y aplicación de políticas relativas al trabajo docente.

Mi posición es la de la aceptación del poder instituido y los objetivos y metas que persigue el seminario, bajo una mirada crítica y propositiva. La del reconocimiento de la ausencia y el deseo de mejoramiento y transformación de lo institucional, la de la necesidad de diagnosticar el estado que guarda el ejercicio de la docencia y sobre todo, la de recuperar la inclusión de los aportes que realizan nuestros alumnos.

Mi posición y toma de posición como docente me obliga a manifestar que toda acción inteligente y consensuada en el marco de las funciones asignadas a la ENSM, como una Institución de Educación Superior (IES), representan posibilidades de conocimiento y modificación de normas en aras de un desarrollo inmediato superior de lo que se hace y se espera de la organización.

A decir de KÄES, R. citado por FERNÁNDEZ, L. en la obra de REMEDI, E. (2004)

"Nos vemos enfrentados no solamente a la dificultad de pensar aquello que, en parte, nos piensa y nos habla: la institución nos precede, nos sitúa y nos inscribe en sus vínculos y en sus discursos, pero con este pensamiento que socava la ilusión centralista de nuestro narcisismo secundario, descubrimos también que la institución nos estructura y que trabajamos con ella relaciones que sostienen nuestra identidad" (Pág. 12)

2. ¿QUÉ SIGNIFICA HACER HABLAR A UN AUTOR... A PROPÓSITO DE RUEDA Y SUS COLEGAS?

Muy a menudo, el trabajo de objetivar (reseñar, resumir, elaborar una síntesis, etc.) a los productores de conocimiento, no es una tarea fácil o agradable, debido a que la actividad supone un diálogo permanente con el autor y su obra. Tal tarea exige al objetivador –entre otras cosas- cumplir el encargo, comentar sus proximidades o distanciamientos con lo escrito. En este caso, me inclino sólo con la parte descriptiva y caracterización del encargo mismo, sacrificando la parte hermenéutica del mismo, debido a los propósitos y metas planteadas en el seminario Eva Doc.

Sin embargo, siempre latente y con actitud de crítica a lo diferente, a lo otro, que no es parte de mí, pero que me interpela y provoca en el horizonte de mi propia capacidad de explicación y comprensión; diría Morín (2007) lo que me asombra y mantiene mi espíritu vivo, mantengo una disposición de apropiación y aprendizaje. (Mutatis mutandis)

A decir de Bourdieu, P. (1997) la obra y su autor poseen un vínculo de carácter relacional que está determinado por las condiciones de posibilidad donde se inscribe y es recibida la obra misma. Este contexto es un campo o espacio de juego, social y simbólico que tiene como propósito reconocer una audiencia intencionada o cautivada para la que se escribe o se deja de escribir. El campo de la producción escrita es un campo de fuerzas, en el cual existen posiciones y tomas de posición relativas al mundo particular de una disciplina.

El espacio de producción posee una lógica y reglas específicas que permiten clarificar los intereses manifiestos y ocultos por una comunidad. El ingreso a una comunidad o filial es el reconocimiento de las prácticas, tradiciones, nociones, normas y metodologías que emplean ciertos agentes e instituciones para pronunciar un sistema de ciertas verdades, verdades relativas que rivalizan con otras tradiciones existentes. La tarea de la producción, reproducción y circulación de ciertos bienes como lo es la presente obra de Rueda et. al. (2003) Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior responde a este criterio.

Dicho de otro modo, analizar una obra supone el análisis y el reconocimiento de la obra misma y su autor en el campo de lucha donde se inscriben diferentes agentes especializados para hablar con legítima autoridad en materia de ciencia (evaluación docencia).

La obra fue realizada en el marco del proyecto de investigación INN302798, (1998-2001), auspiciada por el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológicas (PAPIIT) de la Dirección General de Asuntos de Personal Académico (DGAPA) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Es decir, es una obra respaldada por la fuerza de la institucionalización que contó con apoyos y facilidades orden académico-administrativo.

El corpus de contenido fue seleccionado en el marco del II Coloquio Internacional: "La Evaluación de la Docencia", realizado los días 15,16, y 17 de Noviembre del 200, en la Ciudad de Oaxaca, bajo el patrocinio de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca (UABJO), Universidad Autónoma Metropolitana (UAM-X) y el Centro de Estudios Sobre la Universidad (CESU) de la Universidad Autónoma de México (UNAM).

A decir de De la Garza, V. E. (2004)

"Si, para iniciar, atendemos a la numeraría de los textos que recoge el libro: 18 en total, dos son participaciones de extranjeros. En los 16 restantes están representadas ocho diferentes instituciones mexicanas de educación superior (entre ellas dos privadas): el mayor número, siete, lo tiene la UNAM; seguida de la Universidad Iberoamericana, con cuatro; la Universidad Autónoma Metropolitana, con tres (entre éstos uno compartido con la UNAM); y las universidades autónomas de Baja California y de Querétaro, con dos y uno, respectivamente. Las otras tres universidades: la Autónoma de Aguascalientes, la Autónoma del estado de Morelos y la



Anáhuac –que es la segunda privada– comparten autorías con alguno de los anteriores.” (Pág. 933)

De la Garza, V. E. (2004) profundiza:

“Los trabajos se presentan agrupados en cinco núcleos: en el primero, tres debaten el sentido de la evaluación y hacen consideraciones críticas en torno a ella, al mismo tiempo que propuestas sobre su uso: Jacques Ardoino, La evaluación desgarrada: entre un balance contable y el pleno ejercicio de una función crítica plural (multirreferencial). Frida Díaz-Barriga Arceo, Aspectos éticos de la evaluación de la docencia. Javier Loredó Enríquez y Marco A. Rigo Lemini, La evaluación docente en un contexto universitario: una propuesta formativa y humanista.

El segundo grupo, formado también por el mismo número de trabajos, da cuenta de experiencias de evaluación institucionales y de su problemática y se detiene en la oportunidad de valorar la función docente: Alejandro Canales, Docencia: tensiones estructurales en la valoración de la actividad. Mónica Díaz Pontones, La evaluación de la docencia vista desde un proceso amplio de reflexión institucional. María del Carmen Gilio Medina, Educación superior y evaluación: el caso de la Universidad Autónoma de Querétaro.

El tercer grupo lo constituyen, asimismo, tres trabajos que se refieren al uso de cuestionarios, instrumentos que han sido privilegiados tradicionalmente para evaluar la docencia: José María García Garduño, Diez consejos para hacer fracasar la implantación de un sistema de evaluación de la docencia. Edna Luna y Consuelo Valle Espinosa, Diferencias y similitudes en las opiniones de docentes y estudiantes sobre las dimensiones de la enseñanza efectiva. Mario Rueda Beltrán, Una propuesta de cuestionario dirigido a los estudiantes para evaluar la función docente en la universidad.

El cuarto, constituido por cuatro trabajos, se centra en el uso de la evaluación para comprender y mejorar la docencia, que parece responder al propósito del libro, según se expresa en el título. Incluye propuestas y experiencias y analiza su sentido en diferentes contextos: Alfredo L. Fernández, Perspectiva en la gestión evaluativa de la carrera docente. Alenoush Saroyan, “Evaluation of teaching for improvement: a myth or reality? María Isabel Arbesú G. y Alma E. Figueroa R., La evaluación docente como un proceso de diálogo, comprensión y mejora de la práctica. Isabel Cruz Rodríguez, María Luisa Crispín Bernardo y Lourdes Caudillo Zamorano, Formación de profesores: factor básico para el mejoramiento de la docencia.

Finalmente, el quinto grupo, que reúne las últimas cinco aportaciones, revisa diferentes metodologías para analizar y evaluar la práctica docente y su pertinencia para distintos contextos: Benilde García Cabrero y Francis Navarro León, La construcción de una metodología para el análisis de la práctica educativa y sus aplicaciones en la evaluación docente. Rafael Reyes Chávez, La metodología Q: alternativa para la evaluación de la docencia. Miguel Monroy Farías y Mónica Díaz Pontones, La evaluación de la docencia a través de la reflexión de las teorías y creencias de los docentes. María Eugenia de la Chausseé Acuña, El uso de la sociolingüística en la evaluación de la práctica docente. Carmen Pérez Frago, Las características de los cursos en línea y su evaluación.

El conjunto de estos trabajos constituye una rica muestra de las preocupaciones, la problemática y las acciones, tanto a nivel macro institucional como al micro del salón de clase, para entender y cambiar la docencia a partir de los procesos de evaluación. Dos colaboraciones extranjeras dan cuenta, innegablemente, del carácter globalizado del tema”. (Págs. 934, 935)

2.1 BLOQUE I. ASPECTOS VALORATIVOS SOBRE LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA

Sobre el trabajo de Jacques Ardoino, La evaluación desgarrada: entre un balance contable y el pleno ejercicio de una función crítica plural (multirreferencial). El autor realiza una crítica a los programas de evaluación de la docencia que tradicionalmente descansan en las formas de control y constatación de logros –sea de los objetivos o resultados–, mismos que privilegian el modelo de transmisor de conocimientos. Esta crítica se centra en

el empleo de una racionalidad instrumental inscrita en la docimología (Estudio de la validación y construcción de pruebas objetivas o exámenes) y la productividad o Management científico. Para Ardonio, el control opera en los objetos y la evaluación en los sujetos, por lo que él considera que toda evaluación es una casuística. En contraposición el autor, desde una dimensión axiológica propone vincular el término evaluación a proyecto propósito, defino como el sentido y reflexión que tiene el cumplimiento los objetivos de un programa o actividad, no sólo como control. El fundamento teórico del que habla para cuestionar la acción de control, es la teoría de la complejidad propuesta por Edgar Morín (1977-1988). Básicamente emplea el término auto-control, en referencia los términos auto-eco-organización, para fundar en la evaluación juicios de valor de carácter reflexivos.

Sobre el trabajo de Frida Díaz-Barriga Arceo, Aspectos éticos de la evaluación de la docencia. Este trabajo, inicia con la presentación de un caso, el modelo de exposición docente tradicional (dictado) que es calificado negativamente por sus alumnos. Este hecho, para Díaz-Barriga, provoca una reflexión e interrogación de búsqueda de las condicionantes éticas en las que se produce el acto de evaluar. Se interroga y nos interroga, sobre las condiciones específicas en las que se produce la evaluación, la legitimidad de la misma, el poder institucional de los evaluadores, su validez y confiabilidad de la misma, se pregunta y compara sobre los sistemas de evaluación entre niveles, procesos y agentes para determinar conceptos de bondad, maldad, pertinencia y relevancia de la evaluación. Al cuestionar este sistema de evaluación, pone en crisis el concepto Central de lo que se entiende por docencia eficaz. -Esto es entendible, como resultado de LAS políticas de productividad o Dispositivos de Ordenamiento Institucional (DOI) y Dispositivos de Profesionalización Académica (DPA)-. Su crítica central va dirigida a los instrumentos de evaluación, ya que para ella, dichos instrumentos son opuestos a los principios y enfoques contemporáneos de la evaluación educativa (Pág.43). Ella propone, a partir de obra de Strike, K (1997) aplicar un instrumento de evaluación de evaluación de la docencia bajo nueve principios que considere la condición ética del evaluador (alumno) y el evaluado (maestro), a saber: Empleo de procedimientos e instrumentos válidos, confiables y legales; credibilidad de los procesos y agentes; Igualdad y evitación de sesgos o prejuicios; transparencia; confidencialidad o intimidad; Consentimiento informado; libertad académica y respeto a la autonomía; visión humanista de la evaluación; racionalidad de juicios y decisiones y responsabilidad social y beneficios.

Sobre el trabajo de Javier Loredó Enríquez y Marco A. Rigo Lemini, La evaluación docente en un contexto universitario: una propuesta formativa y humanista. El trabajo da cuenta de los esfuerzos académicos en materia de investigación que se han centrado en proponer un sistema integral de evaluación de la docencia al interior de la Universidad Anáhuac. Su riqueza –motivo de este análisis– es la primera parte, ya que realiza un acercamiento a los aspectos teóricos que se discuten actualmente en este terreno. Para los autores, “evaluar la práctica docente significa convertir la actividad del profesorado en objeto de reflexión (...) la valoración de la práctica no puede ser entendida como un sistema de control de la trayectoria profesional, sino una actuación crítica positiva, en la que se pretende alcanzar un mayor conocimiento y control de las variables, que concurren en la vida escolar, orientación, estímulo, formación y perfeccionamiento personal” (Pág. 57). Advierten que la evaluación, no es una simple metodología, ni manera descripción-comparación de aspectos e indicadores; implica una filosofía, una teoría del sujeto de la educación.

Esta evaluación orientada al desarrollo se identifica con la evaluación iluminativa o comprensiva, cuyos objetivos son señalar aspectos que pueden ser mejorados y guiar las decisiones en torno a cómo mejorarlos. La decisión de acompañar estos esfuerzos por parte de la institución, permitió crear un Comité de Evaluación de la Práctica Docente, ocupándose inmediatamente a clarificar lo que es y las funciones que cumple la evaluación docente, a saber sus directrices son: Presencia de humanismo; enfoque formativo, abordaje científico-profesional, visión sistémica; relación orgánica entre la práctica, evaluación y formación docente; participación amplia y diversificada; triangulación de informaciones; acercamiento multidimensional; multiplicidad instrumental; contextualización y conceptualización del docente como un profesional reflexivo y estratégico.

**Cuadro 1.** Jerarquías de las dimensiones de evaluación: conglomerados de los docentes

J	C1	C2	C3	C4
1°	Dominio	Dominio	Dominio	Estructuración y Asesoría
2°	Estructuración	Claridad	Claridad	Cualidades
3°	Organización	Estructuración	Estructuración	Dominio, Claridad y Evaluación
4°	Claridad	Organización	Organización	Sin dimensión
5°	Cualidades	Cualidades	Cualidades	Organización
6°	Evaluación	Evaluación	Evaluación	Sin dimensión
7°	Asesoría	Asesoría	Asesoría	Organización

C1= Ing. Sist, C. Quim, C. Méd, Oceanografía, C. Agrícola, Salud Pública; C2= Nutrición y C Soc; C3= Asuntos internacionales; C4= Arquitectura y Zonas áridas **Cuadro 2.** Jerarquías de las dimensiones de evaluación: conglomerados de los estudiantes.

J	C1	C2	C3	C4
1°	Dominio	Dominio	Dominio	Dominio
2°	Claridad y Organización	Dominio	Organización y Evaluación	Estructuración
3°	Estructuración	Organización	Claridad	Organización
4°	Método	Claridad	Método	Método
5°	Evaluación	Evaluación	Cualidades	Claridad
6°	Cualidades	Cualidades	Estructuración	Evaluación
7°	Sin dimensión	Método	Sin dimensión	Cualidades

C1= Programa de Oceanografía costera, C2= C. Químicas, Nutrición, y Salud Pública; C3= Arquitectura; C4= Zonas áridas, C. Agrícolas, ingeniería en sistemas, asuntos internacionales y C. Sociales.

Sobre el trabajo de Mario Rueda Beltrán, Una propuesta de cuestionario dirigido a los estudiantes para evaluar la función docente en la universidad. Uno de los presupuestos de los que parte Rueda, es la posibilidad de construir instrumentos que traten de valorar la actividad docente a través de conocer las opiniones de los estudiantes. Pese a que la literatura en el campo reporta una gran cantidad de cuestionarios sobre la evaluación de la docencia, para Rueda (2003), un nuevo uso de este tipo de instrumentos puede orientarse a la reflexión y discusión sobre aspectos esenciales de la docencia, así como no puede soslayarse que el empleo del cuestionario para evaluar la actividad docente tiene que asociarse con otras acciones de la vida escolar como la formación en servicio y la carrera profesional (ingreso, permanencia y promoción). (Pág. 126)

Para Rueda (2003: 126)

“El empleo crítico de los cuestionarios de opinión para evaluar la decencia universitaria, así como otras formas de atender el asunto de la evaluación de función docente en las universidades, debe hacerse con una actitud exploratoria, propiciando su adecuación al contexto institucional específico, con la finalidad de recuperar su función en la perspectiva de mejorar la actividad propiciando su asociación con otras actividades institucionales como el desarrollo de programas de formación permanente, de iniciación y profesionalización de la carrera universitaria”. (pág. 126)

La metodología de trabajo consistió en la revisión de cinco instrumentos de evaluación empleados en distintas universidades, a partir de dicha revisión se reformulo con base a dos criterios: el de orientación y mejoramiento de la actividad docente. Una vez concluido su diseño, se entregó a dos especialistas en la materia para obtener la validez y confiabilidad del instrumento bajo la técnica de jueceo.

El cuestionario final consideró las dimensiones de planeación (formado por seis reactivos), el ambiente de aprendizaje (formada por siete reactivos), las estrategias de participación y la conducción de clases (formada por 14 reactivos) las estrategias instruccionales formativas (formada por once reactivos).

2.4 BLOQUE IV. LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA PARA SU COMPRENSIÓN Y MEJORA.

Sobre el trabajo de Alfredo L. Fernández, Perspectiva en la gestión evaluativa de la carrera docente. En este trabajo se aborda el problema de la evaluación docente desde la perspectiva de la carrera académica. Este autor critica el sistema de dispositivos económicos que acompañaron tanto en el nivel superior como en la educación básica la evaluación y desempeño docente; por lo que señala que ante la falta de contar con elementos de juicio juicios, suficientemente validados que puedan ser equiparables con procedimientos y enfoques que sin mayor controversia se utilizan en otros ámbitos académicos, como lo es el de la investigación.



Para Fernández (2003) el impulso en las políticas públicas de financiamiento generadas en el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y después en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), fue la base para generar una distancia entre la docencia y la investigación como campo disciplinarios y profesiones. Para compensar dichas políticas, se creó un programa de reconocimiento y estímulo de su profesorado. Tal programa nació con la visión de selectividad, por lo que los indicadores de ponderación variaban de institución a institución; de manera genérica las universidades consideraron algunos criterios como: el examen oral, y el desarrollo de temas y proyectos escritos, así como la exposición frente a grupo. Sin embargo, tales instrumentos y procesos no garantizaban la productividad o mejoramiento del desempeño, por lo que la búsqueda de un modelo de mayor universalidad se convirtió en el sueño y deseo de los planificadores racionales del estado mexicano.

En la UNAM en 1990, se creó e institucionalizó un cuestionario de opinión del desempeño docente del profesor A, tal cuestionario ha sido cuestionado al interior de la comunidad universitaria, debido al carácter voluntario del mismo. El modelo de accountability de la investigación, ronda a la docencia, es decir; e busca medir el trabajo docente, el análisis del aula escolar, el estudio el comportamiento del profesor y de sus alumnos, el escrutinio y la construcción empírico-conceptual de la didáctica de cada profeso en salón de clases, se busca saber si aporta datos, concepto, razones para tener un mayor conocimiento de la docencia, empero, difícilmente brinda bases suficientes para la valoración adecuada de la docencia.

Concluye Fernández (2003) "Una estrategia evaluativa de carácter integral de la docencia requiere de una base de juicio que corresponda a la lógica y racionalidad del propio quehacer docente, y para ello se requiere conjuntar todos los elementos intervinientes: es decir, que el profesorado presente su obra magistral completa, en lo que se podría llamar el portafolio docente; y esto brindaría la oportunidad de valorar su trabajo en toda su profundidad y dimensiones.

Sobre el trabajo de Alenoush Saroyan, "Evaluation of teaching for improvement: a myth or reality? Da cuenta de la necesidad e importancia que tiene la evaluación docente como proceso de mejoramiento del centro universitario, tal documento se desarrolla en la experiencia de una comisión de intervención en las universidades canadienses; su trabajo propone la urgente necesidad de responder a los modelos planteados en el modelo de accountability y el de la excelencia de la enseñanza.

Algunas de las dimensiones que se evaluaron en el estudio fueron: tema o materia de conocimiento, eficacia del sistema, organización del curso, interacción con los estudiantes, flexibilidad en los métodos de enseñanza, impacto en los estudiantes, entusiasmo para abordar el tema, imparcialidad en la evaluación, contacto y comunicación y logro de los objetivos.

Sobre el trabajo de María Isabel Arbesú G. y Alma E. Figueroa R., La evaluación docente como un proceso de diálogo, comprensión y mejora de la práctica. Para las autoras, aún no existe un consenso para definir lo qué es un buen profesor, debido a la variedad de enfoques que la definen. La crítica dominante desde un punto de vista cualitativo al modelo cuantitativo considerando la noción de profesionalización está dada de acuerdo a Perrenoud citado en Torres del Castillo, 1989) se vislumbra como un proceso gradual de desposesión simbólica, proceso que contempla a los profesores como meros operadores de la enseñanza. Ante este argumento, las autoras exponen dos experiencias de reflexión sobre la evaluación de la docencia, con el propósito de ir reflexionando y reconstruyendo a partir de las narrativas, comentarios entre pares y videgrabaciones sus experiencias que definen su quehacer profesional.

El primer caso implica dos profesores considerados como buenos profesores, ambos se encuentran impartiendo la licenciatura en Psicología; el primero, imparte la asignatura de Psicología general y el otro, la asignatura de Psicología científica. El estudio recupera la noción de conocimiento práctico del profesor, entendido este como, a decir de Arbesú Y Figueroa (2003)

"Como una forma de expresión de la teoría implícita personal del profesor, que proviene de una interiorización de la cultura sociocultural en la que se

desempeña. Es un conocimiento individual que resulta del contraste entre los significados propios o de los colegas o de los grupos entre iguales (Blanco, mellado y Ruíz, 1985) que lo lleva a simplificar la complejidad del contexto social y escolar y a tomar decisiones para realizar la enseñanza con los elementos destacables y posibles." (Pág. 167)

Los resultados muestran dos perspectivas de la enseñanza diferentes que se reflejan en las metáforas o analogías en las que se sintetiza la complejidad de su concepto de enseñanza. Para el profesor de Psicología científica, se identifica una metáfora: "enseñar es como facilitarle el camino a los estudiantes para que sean independientes". Para el profesor de Psicología general, se identifican tres metáforas: "enseñar es como buscar estar en sintonía con los estudiantes"; "el estudiante es como un profesionista, pero en formación"; y "estudiar es como realizar una actividad agradable".

El segundo caso implica a decir de Arbesú Y Figueroa (2003)

"Esta investigación desde la perspectiva cualitativa (por medio del método etnográfico) se desarrolla en la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco (UAM-X), en el tronco interdivisional. Su propósito es conocer, comprender y evaluar la práctica docente en un programa modular (a partir de la observación directa en el aula), con el objeto de identificar (con la participación de los profesores los aspectos relevantes que define su práctica. En un trabajo de evaluación basado en el diálogo, la comprensión y la intención de mejora, para que los docentes tengan la posibilidad de conocer los aspectos característicos de su estilo de enseñanza y puedan participar en un proceso de reflexión-autoevaluación." (pág. 168)

La metodología de trabajo considero que en diferentes trimestres, fueran observados tres docentes correspondientes al área de Ciencias Sociales y Humanidades, ciencias y Artes para el Diseño y Ciencias Biológicas y para la Salud. Cada docente se sometió al registro y videgrabación de su práctica, al comentar particularidades de su proceder, se fue obteniendo discursos de reconocimiento y asombro de la actuación docente. Algunos aspectos a considerar, fueron, el tono de voz, la información transmitida, el comportamiento corporal y las indicaciones o instrucciones de enseñanza. Este ejercicio de espejo, permitió tanto al observador como al observado replantear significados y adquirir mayor comprensión de su trabajo.

Sobre el trabajo de Isabel Cruz Rodríguez, María Luisa Crispín Bernardo y Lourdes Caudillo Zamorano, Formación de profesores: factor básico para el mejoramiento de la docencia. Las autoras desarrollan una argumentación teórica y metodológica de los diferentes modelos de formación de profesores; en esta tipología, consideran los orígenes de la masificación docente y los retos que ha implicado para el Sistema Educativo Nacional (SEN) dar respuesta en materia de preparación de maestros. Destaca de su artículo el punto número denominado: La evaluación de profesores y la evaluación de docentes: un objetivo común, al proponer o referirse al término assessment, en el marco de la evaluación de docentes evocando la imagen de "estar a lado de".

Las autoras recuperan los planteamientos de Centra (1993), quien enfatiza:

"Si las universidades desean promover tanto el desarrollo de su profesores como el alcance de su objetivos institucionales, la evaluación debe ser entendida de esta forma... el acompañamiento tiene tres elementos interconectados entre sí: establecer las expectativas, coleccionar evidencia y usar la evidencia. Cuando los profesores establecen sus expectativas, sus perspectivas, planes y objetivos, así como su logros previos y los presentan a otros para su revisión, se encuentran el por qué éstos hacen sentido en la búsqueda de una educación de calidad. En este esquema, al mismo tiempo los profesores dan y reciben retroalimentación, así, cada profesor de manera individual y con sus colegas, están dando un seguimiento permanente a la docencia al revisar los procesos que favorecen el logro de los objetivos y buscar una coherencia entre lo que pretenden y las acciones que realiza" (Pág. 187)

En síntesis, los programas de formación de profesores universitarios requieren estrategias para que el profesor, a partir de la reflexión sobre su práctica, sea capaz de comprender las variables que intervienen en el proceso E-A.



2.5 BLOQUE V. ALGUNAS CONCEPCIONES Y PROPUESTAS PARA EL ANÁLISIS DE LA TAREA DOCENTE Y LA PRÁCTICA EDUCATIVA.

Sobre el trabajo de Benilde García Cabrero y Francis Navarro León, La construcción de una metodología para el análisis de la práctica educativa y sus aplicaciones en la evaluación docente. Se presenta un modelo teórico metodológico en materia educativa denominado enseñanza en contexto, próxima al modelo teórico de Análisis del discurso (AD), que busca explicar de qué, cómo y por qué los profesores hacen lo que hacen cuando enseñan; además de permitir diseñar formas más apropiadas de evaluación y por consecuencia, de mejoramiento del quehacer docente.

Entre los elementos que justifica su proceder, las autoras emplean el grado de incertidumbre y complejidad de lo implica para el maestro tomar decisiones en condiciones que previamente por algún evento o circunstancia sea modificada su planeación o actuación docente. Tales circunstancias, colocan al docente en condiciones de cambio. Para ello, su modelo considera el concepto de cognición situada. Tal término se deriva de la propuesta elaborada por Schoenfeld (1998), cuyo propósito consiste en proporcionar explicaciones detalladas de lo que hace un profesor y por qué lo hace. La explicación sobre el por qué, debería incluir una descripción de la re-priorización de las metas, creencias y conocimientos que dan como resultado que un profesor elija tal o cual cosa.

Metodológicamente el modelo emplea tres momentos o fases: macro, meso y micro. En la fase macro, se considera las metas y creencias del profesor, así como las estructuras de actividad y secuencias de integración, mismas que le permitirán identificar las rutinas entre el profesor y el alumno; en la fase meso, se considera los tópicos introducidos por el profesor en las diversas secuencias de interacción (planeación didáctica). El empleo y reconocimiento de estrategias y métodos de enseñanza, el empleo discursivo de un asunto educativo o disciplinar y el manejo de contenido. (Consulta de fuentes especializadas); se consideran los esquemas representación del conocimiento de los participantes en relación con el patrón temático establecido para un campo temático, reconociendo la negociación de los significados y el nuevo conocimiento que se adquiere de ellos. Cada etapa debe permitir obtener descripciones detalladas del porque se hace las cosas de una forma y no de otra.

Sobre el trabajo de Rafael Reyes Chávez, La metodología Q: alternativa para la evaluación de la docencia. Este trabajo da cuenta de los resultados obtenidos en la evolución de la docencia aplicados en la Universidad Iberoamericana en Puebla bajo el método Q, desarrollado y expuesto por William Stephenson. El método Q, es el resultado de la combinación teórica metodológica de algunos supuestos particulares de la física cuántica y de la psicología, ya que a decir, de Daniel (en Brown 1993) quien considera que la metodología Q combina procedimientos artísticos y científicos que permiten a los investigadores en Ciencias sociales desarrollarlos y probar teorías acerca de las diferencias en las personas"... Según Foley, recuperado por Reyes (2003). "Esta metodología nos permite clasificar patrones de discurso entre hablantes.

La metodología Q, vincula los aspectos cuantitativos con aspectos cualitativos del lenguaje y formas de conocimiento como lo es la abducción, que permite determinar que hipótesis o proposiciones se deben comprobar, a través de las técnicas estadísticas del Análisis Factorial (AF) para determinar en una población pequeña, las cargas factoriales (o de significado) que un grupo pequeño de sujetos tiene sobre un tópico.

Los resultados obtenidos a partir de su aplicación en 50 docentes de tiempo completo considero la presencia de 50 enunciados relativos a las concepciones de formación docentes, fueron clasificados en cinco factores: alumnos, función,

contribución, tradición y formación, variaron conforme los puntajes obtenidos en la escala y puntuación (de -1 pasando por 0 a 1 positivo). Destaca por ejemplo para el factor Formación los siguientes datos. (Ver cuadro 3.)

Cuadro 3. Factor formación

De acuerdo			
Ítem	Indicador	Carga factorial	Nivel de significancia
33	Es necesario que tenga una mejor formación docente	-5	-2.16*
47	Debe fortalecerse más la formación docente	-5	-1.99*
61	Debemos revisar los programas de formación docente	-5	-1.99*
48	Es indispensable la profesionalización de la docencia	-4	-1.65*
38	Quiero ser un profesor capacitado para dar clases en universidad	-2	-.79
19	Los programas de formación de profesores no son adecuados.	-2	-.59
En desacuerdo			
1	Ser catedrático es importante para mí.	5	2.16*

* Significativa a P mayor .01

Este factor muestra claramente una preocupación por la formación de ellos como profesores, todas las frases mencionadas significativamente reflejan la necesidad de una mejor formación como profesores.

Sobre el trabajo de Miguel Monroy Farías y Mónica Díaz Pontones, La evaluación de la docencia a través de la reflexión de las teorías y creencias de los docentes. Estas dos autoras realizan una crítica de carácter teórico a la escasez de estudios de orden conceptual y metodológico sobre las nociones, conceptos, creencias y teorías que están presentes en el actuar del docente; tal crítica la realizan con la presencia de planteamientos de investigaciones recientes interesadas en recuperar las formas en que están presentes diferentes concepciones como el docente práctico, o el docente reflexivo, o el docente en la acción, etc.

La preocupación central de recuperar las representaciones o creencias de la tarea docente, va ligada a las formas de evaluación, debido a que en ellas se acompaña el sentido de recuperar el ecosistema del aula que le proporciona al maestro anclajes de relación de lo que hace, le permite entender que su práctica va ligada a los trayectos de formación a los que ha estado expuesto con anterioridad, sean formales o informales. Proponen los autores que para evaluar el trabajo de la docencia se empleen como recursos metodológicos como las metáforas, mismas que les permitirán sintetizar su actuación.

El interés por fomentar estudios de cómo piensa el docente como actúa, han sido trabajado desde la escuela y pensamiento reflexivo que propone Donald Schön, teórico que proporciona insumos para impulsar la comprensión entre el pensar y la acción misma.



BIBLIOGRAFÍA

- De la Garza Eduardo (2004) Reseña del libro "Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior" RMIE. COMIE. AC. México D.F.
 Rueda, M. et. al. (2003) "Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior". UAM XOCHIMILCO, UABJ OAXACA. México D.F.



ACERCA DE LA PRECEPTIVA LITERARIA

Antonio Rojas Tapia

Profesor e investigador de la Especialidad de Español.

A) TRATAMIENTO DEL VERSO

¿Qué es preceptiva literaria? En primer lugar, recuérdese que precepto es un mandato, orden o regla para el conocimiento de un arte o facultad, por tanto, preceptiva literaria es el conjunto de normas tradicionales en la retórica y poética, que señalan la medida, rima y ritmo de la poesía, extremadamente desarrolladas a partir del Siglo de Oro y extenuadas durante el Modernismo.

Tanto el verso como la prosa han sido objeto de conteo, lineamientos y normas estrictas en diferentes épocas, lugares y escuelas a lo largo de su despeño como actividad artística. En principio será tratado el verso y más adelante la prosa.

Durante muchos años, el verso fue considerado en forma muy estrecha con la métrica; no se concebía un verso libre o un poema en prosa. Durante el Siglo de Oro de las Letras Españolas este hábito se arraigó y es que personajes de la talla de Garcilaso de la Vega, Lope de Vega, Francisco de Quevedo, Luis de Góngora y Miguel de Cervantes practicaron y estimularon esta forma de expresión. En nuestro territorio, Sor Juana Inés de la Cruz y Juan Ruiz de Alarcón enaltecieron la palabra castellana.

La dramaturgia también hizo acopio de esta forma métrica y lució en voz de comediantes especializados las mejores voces para gusto y regocijo del pueblo. Tanto en el teatro como en la poesía, la preceptiva fue la ley para el verso. No existía poeta ni poema que no ocupara un verso rebuscado, difícil en su construcción y en su concepto; complejo para creador y lec-

tor; pero era la moda, había tiempo para descodificar palabra por palabra; no había tantas urgencias en la vida cotidiana como para dejar de apreciar estas construcciones magnas.

Y no ha sido la única época en que la palabra se vistió de gala; también el Modernismo, a fines del siglo XIX y principios del XX, incitado por Rubén Darío, puso joyas y alabastros al poeta de la columna de marfil. Desde José Martí, más sincero, hasta Enrique González Martínez, más cansado, una pléyade de poetas revistieron el léxico con escalas, tiempos, medidas y rimas maravillosas, que por momentos se volvía artificiosa.

Muy importante es definir el concepto de verso. Es un tipo de expresión oral y después escrita que tradicionalmente se rige por rima, cadencia y medida; esta expresión y concepto sólo puede entenderse por oposición a prosa. Verso es la denominación que se da a cada una de las líneas de este tipo de expresión.

Su etimología está en el latín versus, que se entiende como un ir y venir, como una ida y vuelta, como una vuelta asociada con el campo, con los surcos, con los pasos del ser humano durante la siembra.

El verso, de manera natural, tiene ritmo, que está dado por la cadencia de la distribución de las sílabas tónicas y átonas.

B) LICENCIAS POÉTICAS

Las sílabas en la preceptiva originalmente se cuentan de manera natural: Dulce vecino de la verde selva, de la verde selva, dul-ce-ve-ci-no-de-la-ver-de-sel-va. Aquí puede notarse que es un verso con once sílabas. Sin embargo es conveniente recordar que existen algunas varia-

ciones: si el verso es agudo, se cuenta una más: Me gustas así tiene 6: me-gus-tas-a-sí-___. Al contrario, cuando la última palabra del verso es esdrújula, se resta una sílaba: Tu voz cándida tiene 4: tu-voz-cán-di-da. En la métrica, existen otras concesiones, como son las siguientes:

- **Sinalefa** es un diptongo forzado. Es la unión de dos vocales que naturalmente no formarían diptongo porque pertenecen a palabras distintas pero se unen en la expresión oral. Ejemplo: Le hice cortar la cabeza. De acuerdo con las normas gramaticales quedaría de 9 sílabas Le-hi-ce-cor-tar-la-ca-be-za, pero se juntan las dos primeras sílabas y queda así: Lehi-ce-cor-tar-la-ca-be-za. La hache debe ser ignorada porque no se cuenta con la vista sino con el oído.
- **Sinéresis** también es un diptongo forzado pero con vocales de la misma palabra. Es la reducción a una sola sílaba, en una misma palabra, de vocales que normalmente se pronuncian en sílabas distintas. Ejemplo: Fue lealtad de nuestro pecho. Naturalmente serían 9 sílabas porque las vocales fuertes no forman diptongo, pero se concede una licencia poética al autor y entonces las vocales fuertes e con a se juntan para que el verso quede en 8 sílabas: Fue-leal-tad-de-nues-tro-pe-cho.
- **Diéresis** es un hiato, una ruptura. Es la pronunciación en sílabas distintas de dos vocales que normalmente formarían diptongo, como ru-i-do por rui-do, vi-o-len-to por vio-len-to. A veces, es el fenómeno opuesto a la sinalefa porque se forma con sílabas de dos palabras: el viento izó la bandera. Este verso, con la sinalefa sería de 8 sílabas el-vien-toi-zó-la-ban-de-ra, pero se emplea la diéresis porque así conviene al poeta y se queda de 9: el-vien-to-izó-la-ban-de-ra.



C) CLASES DE VERSO

Por otra parte, los versos han sido clasificados por la cantidad de sílabas y de ahí adquieren su nombre. En general, los versos de arte menor son los de dos a ocho sílabas; de arte mayor, los de nueve o más sílabas. No existen de una sílaba porque al ser agudo se duplica y cuenta como dos. Ejemplos de versos:

* Bisílabo, de 2 sílabas:

Sueña,
dijo.
Salgo
tierno.
Vuelo
hasta,
ti.
Veme,
ven,
fui;

* Trisílabo, de 3 sílabas:

Milenio
pequeño,
de ti
es él.
Sabía
por ti
que tú
gozabas
sin él;

* Tetrasílabo, de 4 sílabas:

"Sólo quiero
por riqueza
la belleza
sin rival".
Espronceda.

* Pentasílabo, de 5 sílabas:

Canto por ti
y hallarte puedo,
mas mi denuedo
vive por ti;

* Hexasílabo, de 6 sílabas:

"Serranas de Cuenca
iban al pinar,
unas por piñones,
otras por bailar".
Góngora.

* Heptasílabo, de 7 sílabas:

"No ve la llena plaza
ni la soberbia puerta
de los grandes señores,
ni los aduladores".
Garcilaso.

* Octosílabo, de 8 sílabas:

"Conquistará poco amor.
Es llave la cortesía
para abrir la voluntad;
y para la enemistad
la necia descortesía".
Lope de Vega.

* Eneasílabo, de 9 sílabas:

"Borbullicos hacen las aguas
cuando ven a mi bien pasar.
Cantan, brincan, bullen y corren
entre conchas de coral.
Y los pájaros dejan sus nidos,

y en las ramas del arrayán
vuelan, cruzan, saltan y pican
toronjil, murta y azahar".

Tirso de Molina.

* Decasílabo, de 10 sílabas:

"Lámina sirva el Cielo al retrato,
Lísida, de tu angélica forma:
cálamos forme el Sol de sus luces;
sílabas las Estrellas compongan.

Cárceles tu madeja fabrica:

Dédalo que sutilmente forma
vínculos de dorados Ofires
Tibares de prisiones gustosas.
Hécate, no tirforme, mas llena,
pródiga de candores asoma;
trémula no en tu frente se oculta,
fúlgida su esplendor desemboza".
Sor Juana.

* Endecasílabo, de 11 sílabas:

"Por tu vida, Lopillo, que me borres
las diez y nueve torres del escudo,
porque, aunque todas son de viento, dudo
que tengas viento para tantas torres".

* Dodecasílabo, de 12 sílabas:

"Al muy prepotente don Juan el segundo
a aquel con quien Júpiter tovo tal celo
que tanta de parte le fizo del mundo
cuanta a sí mismo se fizo del cielo".
Juan de Mena.

* Tredecasílabo, de 13 sílabas:

Por las cimas traspuso sus rayos postreros
el dorado y querido fantástico sol.

* Tetradecasílabo o alejandrino, de 14 sílabas, que
?dividido en dos hemistiquios de siete sílabas cada uno?
dominó en el mester de clerecía durante el siglo XIV en
España:

"De flores matizado se vista el verde prado
retumbe el hueco bosque de flores deleitosas",
Gaspar Gil Polo.

* Pentadecasílabo, de 15 sílabas:

"Y te pareces a la palabra melancolía".
Pablo Neruda.

"Las bellas mujeres aprestan coronas de flores".
Rubén Darío.

* Hexadecasílabo u octonario, de 16 sílabas:

"Decidido las montañas el resuelto tren perfora
el redoble acompasado de su marcha monofónica"
Salvador Rueda.

* Heptadecasílabo, de 17 sílabas:

"Dios salve al rey del verso, que con su canto de bronce
impera
y habla la fabulosa lengua del pájaro y de la fiera".
José Santos Chocano.

* Octodemasílabo, de 18 sílabas:

"Bajo de las tumbas que recios azotan granizos y
vientos,
sobre las montañas de cumbres altivas y toscos
cimientos,
y en mares, y abismos, y rojos volcanes de luz que
serpea,
feroz terremoto retiembla y se agita cual sorda marea".
Salvador Rueda.

* Eneadecasílabo, de 19 sílabas:

"Los tristes gajos del sauce lloran temblando su
inmortal rocío

como estrofas de Prudhomme lloran las ondas,
cíngaras del río".

Julio Herrera y Reissig.

Otro concepto inmerso en la poesía de corte métrico es la rima, que puede definirse como la semejanza o igualdad de los fonemas finales de los versos, a partir de la última vocal tónica. Nótese la rima en los siguientes vocablos: fragancia, elegancia, abundancia, asonancia, circunstancia; y entre estas otras palabras: estricto, capricho, ciclo, replico, atractivo. Las voces de ambos grupos presentan rima entre sí, pero de manera diferente. En el primer grupo se trata de una rima consonante. Eso significa que son iguales todos los sonidos o fonemas a partir del último acento o de la sílaba tónica final: -ancia. En el segundo grupo también hay rima, pero no son iguales todos los sonidos, vocales y consonantes; sólo los vocales: i-o. Se conoce como rima asonante.

Por tanto, rima consonante o perfecta es la igualdad de sonidos al final del verso, a partir de la última vocal tónica; y rima asonante o imperfecta es la similitud de vocales en la terminación del verso, desde la final acentuada.

Para identificarla se emplean las letras del alfabeto en forma secuencial, según van apareciendo las rimas y se anota a la derecha del verso. Cuando son versos de arte mayor (de más de 8 sílabas se emplean mayúsculas). Ejemplo:

Menos solicitó veloz saeta	A
destinada señal que mordió aguda;	B
agonal carro por la arena muda	B
no coronó con más silencio meta,	A
que presurosa corre, que secreta,	A
a su fin nuestra edad. A quien lo duda,	B
fiera que sea de razón desnuda,	B
cada Sol repetido es un cometa.	A

¿Confíesalo Cartago, y tú lo ignoras?	C
Peligro corres, Licio, si porfías,	D
en seguir sombras y abrazar engaños.	E

Mal te perdonarán a ti las horas;	C
las horas que limando están los días,	D
los días que royendo están los años.	E

Existen algunas normas para el buen uso de ambas. Por ejemplo, no importa la ortografía: el vocabloesbozo sí rima con la palabrarrijoso, así como desmayen con hallen, pero no rima miseria con batería, porque en la última palabra la vocal final acentuada es la í. Otra regla es que no deben mezclarse ambos tipos de rima en un mismo poema. En el verso libre, que es el más empleado en la actualidad, no debe existir rima alguna.



D) LA ESTROFA

La estrofa es una estructura conformada por un grupo de versos que se repite a lo largo del poema, según medida, ritmo y rima. Por la cantidad de versos, las estrofas más comunes son:

- De dos versos: versos pareados, sin cantidad de sílabas determinada pero sí con la misma rima o terminación; los dísticos, libres, es decir, sin compromiso de rima ni medida; la aleluya, comúnmente con versos octosílabos; la alegría, con un verso pentasílabo y otro decasílabo; y el cosante, una composición formada por una serie de pareados. Ejemplo:
¡Rompe mi cadena y mi grillete!
Y quiero ser tu esclava, tu juguete.

- De tres versos: el terceto, formado por versos endecasílabos o algunos otros de arte mayor, con rima en los nones a algún otro esquema; el tercerillo o tercerilla, con versos de arte menor y rima consonante; la soleá, con versos de arte menor y rima consonante en los nones. Ejemplo:

Aunque este grave caso haya tocado A
con tanto sentimiento el alma mía, B
que de consuelo estoy necesitado, A
con que de su dolor mi fantasía B
se descargase un poco, y se acabase C
de mi continuo llanto la porfía, B
quiso, pero, probar si me bastase C
el ingenio a escribirte algún consuelo, D
estando cual estoy, que aprovechase... C

- De cuatro versos: el cuarteto, con versos de arte mayor, generalmente endecasílabos y rima consonante ABBA; serventesio, muy parecido, pero con rima cruzada ABAB; la cuarteta, con versos de arte menor y rima abab; y la redondilla, casi siempre con octosílabos y rima abba; la copla tiene versos de arte menor y rima asonante en los pares; la seguidilla, formada con rima asonante en versos alternos de cinco y siete sílabas; la cuaterna vía, con versos alejandrinos y la misma rima. Ejemplo:

"Yo soy aquel que ayer no más decía
el verso azul y la canción profana,
en cuya noche un ruiseñor había
que era alondra de luz por la mañana".
Rubén Darío.

- De cinco sílabas: la quintilla, que tiene versos de arte menor con rima variable; el quinteto, igual pero con versos de arte mayor; la lira, con versos de siete y once sílabas. Ejemplo:

"Desierto está el jardín... de su tardanza
no adivino el motivo... el tiempo avanza...
duda tenaz, no turbes mi reposo.
Comienza a vacilar mi confianza...
el miedo me hace ser supersticioso".
Ricardo Gil

- De seis versos: el sexteto o sextina, con rima consonante y versos de arte mayor; la sextilla, muy parecida pero con versos de arte menor; copla de pie quebrado o manriqueña, con versos de ocho y cuatro sílabas. Ejemplo:

"Mas no le faltaba con quietud segura
de varios bienes rica y sana vida;
los anchos campos, lagos de agua pura;
la cueva, la floresta divertida,
las presas, el balar de los ganados,
los apacibles sueños no inquietados".
Nicolás Fernández Moratín.

- De siete versos: la seguidilla, compuesta con versos de cinco y siete sílabas. Ejemplo:

Quiero estar a tu lado
devotamente,
ser tu siervo, tu esclavo,
ahora y por siempre,
seguir tus huellas
de eterno peregrino,
tu recta senda.

- De ocho versos: la octava real, que tiene versos endecasílabos con la rima consonante ABABABCC; la copla de arte mayor, con versos dodecasílabos y rima consonante, ABBAACCA; la octavilla, compuesta con versos tetrasílabos y rima consonante; la octava italiana, casi igual pero con versos de arte mayor, y el romance. Ejemplo:

El viento no tiene pies
cuando pisa mi albahaca
y persigue a la oropéndola
con su gumiá de plata;
no tiene manos ni rostro
cuando mi ajimez alcanza
y ante mis puertas de sándalo
levanta, brusco, la aldaba;
no tiene cuerpo ni labios
cuando por mi piel resbala,
deshoja el rojo clavel
y destrenza la biznaga.

- De diez versos: la décima o espinela, formada con versos octosílabos y rima consonante abbaaccddc. Ejemplo:

Cuando quieras escribir
una décima bonita
que te salga redondita
diez versos tienes que unir.
Para que logres seguir
rimalos en consonante;
su octosílabo vibrante,
cumbre del Arte Menor,
será un gorjeo de amor
para que el alma lo cante.
Rima el primero y el cuarto
consonante con el quinto.
Tan fácil como lo pinto
todas las dudas aparte.

Diez perlas en mi hilo ensarto
para expresar lo que quiero;
el segundo y el tercero
ambos riman en pareado

y obtenemos sin enfado
lo que pareció tan fiero.
Pareo octavo con noveno
el resto rima entre sí.

La Espinela vibra así
en diez versos que encadenan.
Con ellos el alma lleno
y los canto a viva voz;
voy de la belleza en pos
con la décima trovando;
mi corazón, desbordando
con esta gracia de Dios.

- De catorce versos: el soneto, poema con estructura fija que agrupa esta cantidad de versos en dos cuartetos y dos tercetos, con rima variable, generalmente ABBA ABBA CDE CDE o ABBA ABBA CDC DCD. Ejemplo:

Amor, cuántos caminos hasta llegar a un beso,
qué soledad errante hasta tu compañía!
Siguen los trenes solos rodando con la lluvia.
En Taltal no amanece aún la primavera.
Pero tú y yo, amor mío, estamos juntos,
juntos desde la ropa a las raíces,
juntos de otoño, de agua, de caderas,
hasta ser sólo tú, sólo yo juntos.
Pensar que costó tantas piedras que lleva el río,
la desembocadura del agua de Boroa,
pensar que separados por trenes y naciones
tú y yo teníamos que simplemente amarnos,
con todos confundidos, con hombres y mujeres,
con la tierra que implanta y educa los claveles.
Pablo Neruda.

Hoy, en el siglo XXI, muy pocos poetas la usan;
preferentemente emplean el verso libre.

E) LA METÁFORA Y OTRAS FIGURAS

En la poesía, la movilidad semántica es la base. La Semántica es una disciplina que estudia la significación de las palabras. Ferdinand de Saussure (1857-1913) hizo un descubrimiento trascendente en torno de la significación: observó que la lengua es un sistema de signos constituidos por dos partes, irremediamente unidas como las caras de una moneda: el significado y el significante.

El significante es el vocablo, la palabra, la representación fónica o gráfica; el significado es el concepto, la idea, la abstracción. Entre ambos hay dos tipos de relación: una relación fija, permanente, "de diccionario", que se denota; otra relación que varía, es relativa, contextual, cambia y se llama connotación. Ambas son indispensables para lograr una comunicación efectiva. Requieren atención y tratamiento adecuados por parte del usuario de la lengua.

La relación entre significado y significante, entre significados y entre significantes origina múltiples fenómenos semánticos. Algunas figuras retóricas son explicadas a continuación:



Alegoría es una figura retórica que consiste en sustituir un elemento real por la o las palabras que lo evocan; se trata de una comparación tácita, de una comparación continuada, que puede ser un sentimiento, como el amor, o un hecho, como la muerte. La venda de Eros o Cupido es una alegoría del amor en el mundo griego; la cruz, una alegoría de la muerte que a su vez es la vida eterna, en la fe católica:

"Ciego que apuntas y atinas,
caduco dios, y rapaz,
vendado que me has vendido,
y niño mayor de edad".

Luis de Góngora.
"En la cruz está la vida
y el consuelo,
y ella sola es el camino
para el cielo".
Santa Teresa de Jesús.

Aliteración es una figura retórica que repite uno o varios fonemas para provocar un efecto en el lector, muchas veces con la intención de relacionar el sonido con el concepto: "En el silencio sólo se escuchaba / un susurro de abejas que sonaba", Góngora; "Un monte era de miembros eminente", Góngora.

Anáfora es una figura consistente en la repetición de una o más palabras al principio de versos u oraciones con la intención de enfatizar la idea: "Érase un hombre a una nariz pegado, / érase una nariz superlativa, / érase una alquitara medio viva, / érase un peje espada mal barbado", Quevedo; "Y qué hice del amor que me juraste / y qué has hecho de los besos que te di / y qué excusa puedes darme si faltaste / y mataste la esperanza que hubo en mí", Mario de Jesús Báez.

Anfibología es una figura que permite emplear intencionalmente voces o cláusulas con doble sentido. Dado que cardenal es un ave y también un superior eclesiástico, dice Quevedo: "Salió de la cárcel con tanta honra, que le acompañaron doscientos cardenales, sino que a ninguno llamaban señoría", Quevedo.

Antonomasia es una figura retórica que sirve para sustituir un nombre común por uno propio, ya sea por fama o historia: Es un don Juan, en lugar de: es un mujeriego; es un Otelo, en vez de: es un celoso.

Apóstrofe es una desviación en el discurso para dirigirse a un personaje específico, en 2ª persona: "Nadie igualdad con vos, virgen, presume, / pues la mano de Dios, que el alma informa, / os va llevando al escribir la pluma", Lope de Vega; "Tú, pues, a quien la pólvora fastidia, / ¿qué pirámides tienes levantados? / ¿qué bárbaro carmín tiñó tu espada?", Lope de Vega.

Asíndeton es una figura que permite la supresión de preposiciones para agilizar una enumeración: "Lamas, do-iores, guerras, / muertes, asolamientos, fieros males / entre tus brazos cierras, / trabajos inmortales / a ti y a tus vasallos naturales", fray Luis de León.

Calambur es una figura retórica que consiste en multiplicar el significado de las expresiones a través de la homonimia: "Cupido, / que vendido, vendado y escupido", Lope de Vega; "ella esclava y él es clavo / que quiere hincársele en medio", Quevedo; "y mi voz

que madura / y mi voz quemadura / y mi bosque madura / y mi voz quema dura", Villaurrutia.

Comparación o símil es una figura retórica que plantea una relación entre dos conceptos merced a una analogía entre ambos: "Flérida, para mí dulce y sabrosa / más que la fruta del cercado ajeno, / más blanca que la leche, y más hermosa / que el prado por abril de flores lleno", Garcilaso de la Vega.

Concatenación es el encadenamiento del vocablo final de un verso con el inicial del siguiente para dar progresión expresiva: "No hay criatura sin amor, / ni amor sin celos perfecto, / ni celos libres de engaños, / ni engaños sin fundamento", Tirso de Molina.

Epanadiplosis consiste en empezar y terminar un verso, frase u oración con la misma palabra: "¡Hurra, cosacos del desierto, hurra!", José de Espronceda.

Elipsis es el ocultamiento de una palabra que se sobreentiende. Muchas veces es un verbo, que evita la repetición innecesaria: "Por una mirada, un mundo; / por una sonrisa, un cielo; / por un beso... ¡Yo no sé / qué te diera por un beso!", Bécquer.

Epíteto es una figura de construcción que agrega adjetivos a un nombre: "Que solamente en Dios seguro puerto, / padre piadoso, médico acertado, / juez justo, señor firme, amigo cierto", Lope de Vega; "Imagen espantosa de la muerte", Fernando de Herrera; "La dulce boca que a gusta convida", Góngora.

Etopeya es la descripción del comportamiento y costumbres de una persona: "Era Acis un venablo de Cupido, / de un fauno, medio hombre, medio fiera, / en Simetis, hermosa ninfa, habido; / gloria del mar, honor de su ribera. / El bello imán, el ídolo dormido, / que acero sigue, idólatra venera, / rico de cuanto el huerto ofrece pobre, / rinden las vacas y fomenta el roble", Góngora.

Eufemismo es una figura de pensamiento que permite atenuar la fuerza expresiva de una locución que dicha directamente sería insultante o molesta: Durante el virreinato y posteriormente, a la persona que no era reconocida por el padre, que no era hijo "legítimo", se le decía "hijo de la iglesia" o "hijo natural" para evitar el término bastardo.

Hipérbaton es una figura sintáctica que consiste en invertir el orden natural de los elementos de la oración. El sujeto, verbo y complemento cambian de posición muchas veces con la finalidad de dar ritmo al verso o de buscar la rima: "Aquí el valor de la española tierra, / aquí la flor de la francesa gente", Cervantes.

Hipérbolo es una figura lógica que exagera la idea más allá de lo verosímil: "Yo soy Marramaquíz; yo soy, villanos, / el asombro del orbe, / que come vidas y amenazas sorbe; / aquel de cuyos garfios inhumanos, / león en el valor, tigre en las manos, / hoy tiemblan justamente las repúblicas todas / que desde el Norte al Sur, por varios mares", Lope de Vega.

Litote es una figura de pensamiento que consiste en atenuar aparentemente la fuerza de una expresión que en realidad genera un significado más contundente; es un tipo de ironía que se aproxima al eufemismo y se

opone a la hipérbolo: Raúl no vive tan lejos, No te menosprecio; "No lejos del camino, una venta", Cervantes.

Metáfora es un mecanismo de sustitución entre un elemento real y otro figurado, a través de un término intermedio que tiene propiedades comunes a los dos. Está íntimamente ligada con la connotación, por tanto es contextual y dinámica. La metáfora está presente, no sólo en la poesía y en toda la literatura, sino "inclusive" en la expresión coloquial. Conviene citar casos diferentes:

- Cuando hay un elemento común entre dos conceptos: En el crepúsculo de la vida, existe asociación entre el día y la vida. El elemento común es que pasan pronto. El final del día (el crepúsculo) es trasladado a la vida. El mármol de tu cutis relaciona dos elementos: la piedra y la piel, que tienen como intersección lo terso y la blancura.
- Cuando hay tres de cuatro elementos. Federico García Lorca dice: "El diamante de una estrella / ha rayado el hondo cielo". Existe la asociación diamante igual a estrella; y cristal igual a hondo cielo; el lector debe rescatar cristal, que no se enuncia.

- Cuando un nombre es sustituido por un eufemismo. Quevedo escribe: "Cerrar podrá mis ojos la postrera sombra que me llevare el blanco día" y con estas últimas palabras se refiere a la defunción: la muerte podrá cerrar mis ojos.

Se dice, con razón, que la metonimia, sinécdoque, hipérbolo y otras figuras son tipos de metáfora.

Metaplasmo son las llamadas figuras de dicción en la preceptiva tradicional:

- Prótesis, adición de letras al principio de la palabra. A veces son errores como "arrebasar" por rebasar, "ahoy" en vez de hoy, "arremedar" por remedar, pero también hay ejemplos muy claros que ilustran la evolución de la lengua, del latín al castellano: vespa, avispa; ruga, arruga; scribere, escribir.
- Epéntesis, adición de letras en medio de la palabra. Algunos casos son ejemplos de la transformación lingüística: tendré, por "tenré", y construyo, por "constrúo", y otros son errores actuales: "aigre", en vez de aire; "bacalado" en lugar de bacalao.
- Paragoge, adición de fonemas al final de la palabra: "¡Ay, mísero de mí! ¡Ay, infelice!", Pedro Calderón de la Barca; "Vuestra soy, pues me criastes, / vuestra, pues me redimistes, / vuestra, pues que me sufristes, / vuestra pues que me llamastes, / vuestra porque me esperastes", Santa Teresa de Jesús; en ocasiones se usa para castellanizar un anglicismo: clipe, por clip y bloque por block; y a veces, por error: "dijistes", "trajistes", en lugar de dijiste, trajiste.
- Aféresis, supresión de fonemas al principio del vocablo: muchos ejemplos son tomados del habla popular: "norabuena", por enhorabuena; "ora", por ahora; "mano", por hermano.



- **Síncopa**, supresión de fonemas en medio de la palabra: algunos vocablos son aceptados al cabo del tiempo: Navidad, en lugar de Natividad; cognitivo, por cognoscitivo; otros aún son defectos al hablar: "ne'sito", en vez de necesito; "alante", por adelante.
- **Apócope**, supresión de fonemas al final del vocablo: muchas voces están perfectamente aceptadas, como: buen día, en vez de bueno día; mal augurio, por malo augurio; gran momento, en lugar de grande momento; san Felipe, por santo Felipe; lo mismo sucede con algunos verbos: ven, en lugar de "veni" ¿como en Argentina?; sal, por "salí"; haz, en lugar de "hacé"; y muchos otros vocablos como: muy, procedente de mucho; tan, de tanto; cuan, de cuánto; cien, de ciento, un, de uno, primer, de primero; tercer, de tercero; tele, por televisor; moto, por motocicleta; bici, por bicicleta; radio, por radioreceptor; metro, por tren metropolitano; en ocasiones, son vulgarismos, como "pa'", en vez de para, o "ma'", en vez de mamá; inclusive, se presenta este fenómeno en algunos nombres propios: Tere, a quien lleva por nombre Teresa; Elo, por Eloísa; Mari, por María; Dani, por Daniel o Daniela; estos últimos no deben ser confundidos con los hipocorísticos, que son nombres familiares como pronunciados por niños: "Concha" a quien se llama Concepción; "Pepe", a José; "Poncho" a Alfonso; ni con sus diminutivos: "Concepcioncita", "Josecito" o "Teresito".
- **Metátesis**, transposición o intercambio de fonemas en el interior de la palabra. Este fenómeno, como los demás, ha formado parte de la evolución lingüística, como en "animalia", que llegó a alimaña; "murciégalo", que se convirtió en murciélago; "parábola", que evolucionó a palabra; "miráculum", que se transformó en milagro; y a veces en errores actuales, como "Grabiela", por Gabriela; "meteorológico", en vez de meteorológico; "mallugar", en lugar de magullar.
- **Sinéresis**, formación forzada de un diptongo o reunión en una sola sílaba, en una misma palabra, de vocales que pertenecen a sílabas distintas: "pe-tró-leo", en vez de pe-tró-le-o; "plan-tee", en lugar de plan-te-e; "hé-roe", en vez de decir hé-ro-e.
- **Diéresis**, disolución forzada de un diptongo que en ocasiones se marca con el signo gráfico del mismo nombre (¨). Es el fenómeno contrario a la sinéresis y se empleó en la poesía como una licencia para favorecer la medida y el ritmo del verso: "sü-a-ve", en lugar de sua-ve; "ru-í-na" por rui-na, "vi-o-le-ta" por vio-le-ta.

Metonimia es un tropo que consiste en designar un concepto con un nombre distinto mediante la relación de causa-efecto: las canas, por la vejez: "Raúl ya pinta canas"; el autor por la obra: "Manuel tiene un Picasso"; la silla por el poder: "El candidato cree que pronto ocupará la silla"; el laurel por la gloria: "José Emilio fue laureado"; la bebida por el lugar: "Tomamos un tequila", "Saboreamos un jerez".

Onomatopeya es un vocablo asociado al sonido del objeto que lo produce. En ocasiones, no es una imitación sino una fonosimbología para evocar el sonido de un animal, un movimiento hídrico o una

dificultad en el habla, como borbotón o tartamudez: "Y déjame muriendo / un no sé qué, que queda balbuciendo", San Juan de la Cruz.

Oxímoron es una figura antitética que consiste en relacionar dos palabras o frases aparentemente con sentidos opuestos pero que son coherentes; es una aparente paradoja: "Vivo sin vivir en mí / y tan alta vida espero, / que muero porque no muero", Santa Teresa de Jesús o San Juan de la Cruz; "Muere la vida, y muero yo sin vida, / ofendiendo la vida de mi muerte", Lope de Vega.

Paralelismo es un recurso de repetición que arroja versos simétricos tanto en su forma como en el significado: "los afectos, que en vano te desean, / los ojos, a quien privas, de que vean", Sor Juana.

Paronomasia es una figura que consiste en relacionar vocablos parecidos: "vendado que me has vendido", Góngora; "De medio arriba romanos, / de medio abajo romeros", Lope de Vega.

Pleonasma es una figura de construcción que consiste en reiterar la idea con vocablos aparentemente innecesarios, pero no lo son dado que sirven para dar fuerza a la expresión: "Para nacer he nacido", Neruda; "pasas las noches del invierno oscuras... / si de mi gratitud el hielo frío", Lope de Vega. No debe confundirse con la redundancia, que es una repetición inútil y viciosa: "subir para arriba" o "entrar para adentro".

Prosopopeya es una figura que atribuye cualidades humanas a las cosas, animales o abstracciones: "¡oh, cara patria!, a bárbara cadena", fray Luis de León; "¡Oh, llama de amor viva / que tiernamente hieres / de mi alma en el más profundo centro!", San Juan de la Cruz.

Reticencia es una figura lógica que permite interrumpir el discurso con cierta brusquedad para alcanzar más expresividad en el momento en que el oyente o lector completa el sentido de la oración: "...hombres como yo / no ven: basta que imaginen, / que sospechen, que prevengan, / que recelen, que adivinen, que... No sé cómo lo diga; / que no hay voz que signifique / una cosa, que aún no sea / un átomo invisible", Calderón de la Barca; "-Así que usted... / -No, yo no... / -Pero no querrá usted hacerme creer que... / -No, pero yo... / -Usted sabe perfectamente... / -Yo no he...", Luis Martín Santos.

Retruécano o conmutación es una figura que consiste en la repetición de los términos invirtiendo el orden de algunas palabras y, por tanto, cambiando el sentido de la expresión: "Un santo triste es un triste santo", San Francisco de Sales; "¿Siempre se ha de sentir lo que se dice? / ¡Nunca se ha de decir lo que se siente!", Quevedo.

Sinécdoque es un tropo, similar a la metonimia, que consiste en designar un concepto con un nombre distinto mediante la relación de la parte por el todo o viceversa, como el pan por el alimento, una sección por el ser completo, el material por el objeto, etc.: No sólo de pan vive el hombre, Felipe tiene 200 cabezas de ganado, Partió con veinte velas a la mar. Claro que no sólo lleva las velas, lo acompañan los barcos completos, pero sobresalen las velas. Otros ejemplos: Te amo con

todo el corazón. En realidad se ama con el corazón, el cerebro, el hígado, los pies y con todo lo demás, pero sólo se menciona el órgano en el que se suponía que radicaban las sensaciones. Liliana ya cumplió sus quince primaveras; la primavera es una parte del año. El hombre es un animal racional; se dice hombre en lugar de género humano, que incluye hombres y mujeres. El niño también tiene derecho a llevar un pan a la boca. No sólo un niño: todos los niños y las niñas; no sólo pan: todo tipo de alimento; no sólo a la boca: al aparato digestivo.

F) EL PÁRRAFO Y SUS SECUENCIAS

En la prosa, el párrafo es una unidad sintáctica integrada por un conjunto de oraciones que tienen relación temática, lógica descriptiva o secuencia cronológica. Visualmente es localizable por la mayúscula inicial y el punto y aparte. El párrafo no es independiente sino que forma parte de una unidad mayor, que es el documento; y está compuesto por oraciones, generalmente una es la principal acompañada por varias secundarias.

Hay párrafos de varias clases, según la temática que exponen:

Narrativos. Son aquellos que exponen secuencias cronológicas. Es común encontrarlo en las crónicas y noticias de los periódicos y revistas, así como en los cuentos y novelas cuando abordan narraciones.

Descriptivos. Su característica fundamental es la presentación estática de lugares, personas, objetos, montañas, etc. Sirve para delimitar los atributos de los objetos. Para construir un párrafo descriptivo con rasgos objetivos es mejor usar sustantivos y no adjetivos.

Argumentativos. El argumento es un juicio respaldado por información. Por tanto, el párrafo argumentativo pretende expresar opiniones o refutaciones. "La finalidad del autor puede ser probando o demostrando una idea (o tesis), refutar la contraria o bien persuadir o disuadir al receptor sobre determinados comportamientos, hechos o ideas. Es cuando hay una discusión entre dos o varias personas sobre alguna idea o hecho".

Expositivos. Su misión es simplemente exponer un tema en forma imparcial y objetiva. Los temas escolares frecuentemente recurren a este tipo de párrafo cuando se trata de informar acerca de los ríos de Venezuela o las montañas de Europa.

Contrastante. Permite comparar hechos, objetos e ideas para destacar sus semejanzas.

Enumerativos. Son aquellos que se usan cuando se enlistan objetos, hechos, grupos, acontecimientos, vehículos, etc. Generalmente la enumeración sigue un orden de jerarquía, de espacio o de tiempo.

Dialogado. En este tipo se inscriben las palabras de los interlocutores; es un monólogo o conversación, que se presente casi siempre, sin perder al narrador.

El narrador (adaptación)



Había una vez un hombre a quien amaban porque contaba historias. Todas las mañanas salía de su aldea y cuando volvía, al atardecer, los trabajadores, cansados de haber trajinado todo el día, se agrupaban junto a él y le decían:

- ¡Vamos! Cuéntanos qué has visto hoy.

Y él contaba:

- He visto en el bosque un fauno que tañía la flauta y hacía bailar una ronda de pequeños silfos.

- Cuéntanos más. ¿Qué has visto? -decían los hombres.

- Cuando llegué a la orilla del mar vi tres sirenas, al borde de las olas, que con un peine de oro alisaban sus cabellos verdes.

Los hombres lo amaban y él les contaba historias.

Una mañana dejó su aldea como siempre y cuando llegó a la orilla del mar, vio tres sirenas, tres sirenas al borde de las olas, que alisaban con un peine de oro sus cabellos verdes. Al continuar su paseo, cuando llegó al bosque, vio un fauno que tañía la flauta a una ronda de silfos.

Ese atardecer, cuando volvió a su aldea y le dijeron, como las otras noches:

- ¡Vamos! Cuenta, ¿qué has visto?

Él contestó:

- Nada he visto.

Óscar Wilde, en El libro de la imaginación de Edmundo Valadés.

El cuento anterior permite al lector reflexionar en lo bello que es la imaginación y, así mismo, en que hay ocasiones que poco o nada sucede en la vida y entonces la creatividad tiene que detonar la aventura existencial; surge el mito, los personajes fabulosos, las historias, los amigos. Sin embargo, también sucede, como se nota en el final, que muchas veces la experiencia de la vida es tan intensa, tan real, que el narrador prefiere no contarla y reservarla para sí, como un secreto maravilloso.

Como es notorio, este cuento está escrito en prosa y consta de varios párrafos, cuyo concepto será revisado a continuación. Un párrafo o parágrafo es la unidad de segmentación de un texto en prosa formado por una o varias oraciones enlazadas por un tema; cuando son varias, una resalta como la más importante conceptualmente.

El inicio del párrafo está marcado por una letra mayúscula, porque es el principio del texto, o bien, la continuación después de punto y aparte, y por la sangría, que es un espacio en blanco al principio del renglón cuya finalidad es que fluya la vista; de ahí su nombre: sangría. El límite final del párrafo es el punto y aparte, y no existe una regla para diferenciar punto y seguido de punto y aparte -como ya fue expuesto en páginas anteriores, en el apartado de la puntuación-; sólo el criterio del redactor determina la extensión del párrafo, por supuesto basado en la estructura lógica de las ideas expuestas.

Generalmente, un texto está conformado por varios párrafos y éste por una o varias oraciones; si es una

sola, puede ser simple o compleja: simple, cuando está elaborada de manera sencilla por sujeto y predicado; compleja, cuando están varias oraciones simples coordinadas o una principal y varias subordinadas. Ejemplos:

- Párrafo formado por una oración simple (sujeto + predicado):

Nada he visto.

(1. Yo + he visto nada.)

- Párrafo estructurado con dos oraciones simples coordinadas:

Los hombres lo amaban y él les contaba historias.

(1. Los hombres + lo amaban; y 2. Él + les contaba historias.)

- Párrafo constituido por tres oraciones principales y varias subordinadas:

Una mañana dejó su aldea como siempre y cuando llegó a la orilla del mar, vio tres sirenas, tres sirenas al borde de las olas, que alisaban con un peine de oro sus cabellos verdes. Al continuar su paseo, cuando llegó al bosque, vio un fauno que tañía la flauta a una ronda de silfos.

(1. Él + dejó su aldea, una mañana, como siempre; y 2. él + vio tres sirenas, tres sirenas al borde de las olas, que alisaban con un peine de oro sus cabellos verdes, cuando llegó a la orilla del mar; 3. Él + vio un fauno que tañía la flauta a una ronda de silfos, cuando llegó al bosque, al continuar su paseo.)

Hay párrafos que son muy breves y otros muy extensos. Eso depende del tipo de documento, de la intención del autor y del contexto. Cuando se trata de obras literarias, hay más libertad; José Revueltas escribió El apando, una novela corta en un solo párrafo; no existe más que un punto y aparte, en el final de la obra. En cambio, al tratarse de documentos laborales o legales, hay menos posibilidad creativa, deben ser más ortodoxos. Recuérdese que la escritura de una obra literaria es un arte, mientras que la redacción de documentos de uso común es una artesanía. Léase el siguiente escrito:

La ciudad de los poetas

Había una vez una ciudad muy hermosa situada a orillas de un lago, cerca de un bosque frondoso. El gobierno de la ciudad estaba en manos de un alcalde que moraba en un gran castillo, rodeado de un séquito de ayudantes encargados de administrar la vida de los ciudadanos. La principal característica de esa ciudad era su población: la habitaba un gran número de poetas que había elegido ese lugar como residencia por su belleza y, sobre todo, por el apoyo que el alcalde les brindaba. En efecto, cada poeta recibía mensualmente una pequeña moneda de oro que le permitía vivir sin más preocupaciones que componer buenos poemas.

Por supuesto, había poetas buenos, malos y regulares. Inclusive, algunos vivales se hacían pasar por bardos para recibir regularmente las monedas de oro, sin que nadie los conociera un solo verso. Pero muchos poetas se esforzaban por realizar sus labores tan bien como sus talentos naturales se lo permitieran. Y se daba el

caso frecuente de vates cuya fama rebasaba los límites de su ciudad residencial.

Pero un día la situación económica del reino empezó a deteriorarse; el clima cambió, las cosechas se perdieron y las minas se agotaron. La pobreza invadió la otrora próspera ciudad. El alcalde se vio en la necesidad de recortar los gastos públicos y los primeros en resentir la escasez fueron los poetas que tanta fama le daban a la ciudad. Al principio la moneda de oro que recibían mensualmente se transformó en una moneda de plata; poco después la de plata se volvió cobre, y cada mes la moneda era más y más pequeña. Los poetas padecieron hambre; unos emigraron a reinos vecinos, otros se dedicaron a labores muy alejadas de su arte para redondear sus ingresos; y entre los jóvenes, sólo aquéllos con un gran espíritu de sacrificio se entregaron a la poesía.

Fue así como se impuso un estricto control sobre la actividad literaria para evitar que los embusteros cobraran las pocas monedas adicionales que el alcalde había prometido. Al principio se le asignó a cada poeta un lugar específico donde instalarse a esperar la inspiración: debajo de un árbol, a orillas de un lago o en la mesa de un café. Ahí debía firmar cada día laborable para dejar constancia por escrito de su presencia y del tiempo pasado en compañía de su musa.

Con el fin de realizar la enorme labor de evaluación, el alcalde tuvo que contratar a un gran número de ayudantes. Éstos, a su vez, se asesoraron de grandes vates que habían alcanzado ya el Olimpo poético. El número de administradores de la ciudad aumentó rápidamente; inclusive muchos poetas abandonaron su arte para dedicarse a la labor mejor remunerada de ayudar al alcalde en la justa evaluación de sus súbditos.

Además se convino en que cada poeta rindiera un informe anual de sus odas, ya que, mientras más computara, más monedas recibirían. Hubo profundas discusiones en el castillo del alcalde sobre la manera de más conveniente de evaluar la actividad artística de los bardos. ¿Debía contar más un poema escrito en latín que uno en dialecto local? ¿Valía más un alejandrino que un hexámetro? ¿Se aceptaría el verso libre o sólo las rimas rigurosas? ¿Equivalía una copla de veinte estrofas a dos de diez?

Ante tal situación, los trabajadores de la pluma adaptaron su obra a las normas establecidas por sus benefactores. Por ejemplo, muy pronto se abandonó el género épico y se popularizó el haikú, poema japonés de sólo diecisiete sílabas; los grandes poemas se dividieron en varios sonetos; se favorecieron los temas señalados como prioritarios por el alcalde y sus ayudantes. Lo importante era producir el mayor número de poemas en el menor tiempo posible para merecer el estímulo de las monedas adicionales.

Finalmente los administradores del castillo se pusieron de acuerdo sobre la manera más eficiente y objetiva de juzgar la creación poética. Elaboraron una tabla en la que se asignaba con rigor matemático una cantidad definida de puntos por cada yambo, espondeo o dactilo; se ponderaba cada estrofa de acuerdo con su rima; dábese más valor a los poemas que trataran de grandes problemas nacionales y menos a los soliloquios y cantos de amores frustrados; se reconocía un mérito



mayor al soneto que al poema en prosa; y muchas más reglas para valorar con precisión la labor poética.

Los primeros años, los poetas dedicaron una parte de labor literaria a preparar sus reportes de actividades. Pero pronto ese trabajo se volvió tan agobiante que los poetas incluyeron en sus informes anuales la redacción de los informes del año anterior. El resultado fue que, al cabo del tiempo, los nuevos informes ya sólo incluían la preparación de los informes anteriores.

Los poetas que aún quedaban fueron a lamentarse con el alcalde. Éste les prometió que buscaría recursos adicionales para sostener a sus súbditos en desgracia. Finalmente, después de arduas discusiones con las autoridades más altas del reino, el alcalde anunció un buen día, por medio de sus trovadores, que pagaría algunas monedas adicionales a los poetas, pero sólo a aquellos que demostraran fehacientemente su dedicación al arte de rimar.

Cuenta la leyenda que en las noches de luna llena, algunos viejos poetas se reúnen en un claro del bosque para componer versos como en los tiempos antiguos, pero sus poemas los escriben en las hojas de los árboles y el viento los dispersa a la mañana siguiente. Shahen Hacyan, en La Jornada, 20 y 27 de agosto de 1990.

Según el desarrollo del escrito, los párrafos deben tener una secuencia: al principio debe ir un párrafo introductorio, luego algunos transitorios, explicativos y conceptuales, para cerrar con uno conclusivo. Ejemplo con una noticia publicada en El Financiero, Cultura, p. 34, México, 17 marzo 2010: Los tlaxcaltecas cremaban a sus muertos.

Párrafo introductorio. Señala qué pasó, la razón de la noticia: Asociados con el inframundo y el regreso a las ciudades míticas, como Tollan y Aztlan, especialistas del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) descubrieron diversos entierros humanos de la cultura tlaxcalteca con evidencias de cremación.

Párrafo transitorio. Lleva al lector hacia nuevos datos: Uno de los arqueólogos detalló que los restos óseos se encontraron asociados a diferentes piezas de cerámica policroma de estilo mixteco: platos, cajetes, vasijas chicas y de gran tamaño, que en la época precortesiana eran intercambiadas por otros productos, principalmente para rituales.

Párrafo explicativo. Ofrece más información: Los restos del par de infantes se encontraron cremados, de la cadera hacia abajo, en tanto que el cráneo y el pecho fueron hallados en buen estado, anotó al tiempo que dijo que uno de los rostros estaba cubierto con un cajete.

Párrafo conceptual. Precisa ideas muy importantes: Cabe mencionar que para los antiguos tlaxcaltecas la cerámica era un importante medio de expresión ideológico, asociado con actividades de índole ritual, como lo demuestran estos vestigios.

Párrafo conclusivo. Cierra la nota con las palabras de los informantes: Entre tales piezas destacan algunas figurillas de franciscanos y de monjas, así como hojas de cuchillos de hierro, "lo que nos indica que en este

lugar aún después de la Conquista se siguió realizando ceremonias y sacrificios con motivos prehispánicos", concluyó.

F) EL PÁRRAFO Y SUS SECUENCIAS

Ya se ha dicho que la oración es la base de la construcción sintáctica. Resulta sencillo y claro tanto para el redactor como para el lector que un texto sea elaborado con base en sujeto más predicado; sin embargo, una vez que el redactor en formación ya ha rebasado la etapa inicial, puede avanzar a la flexibilidad sintáctica, como fue visto en páginas anteriores. Esto no significa que se rompa la estructura básica, sino que puede expandirse, cambiar de posición sus elementos u ocultar algunas subestructuras.

Para permitir una lectura más dinámica existe el recurso de los enlaces y conectores discursivos al principio o en medio de los párrafos, que no es otra cosa que adverbios o locuciones adverbiales antepuestos, es decir, se aplica el hipérbaton, revisado en páginas anteriores.

Antes de avanzar en el conocimiento de estos enlaces, para ir gradualmente recuérdese que hay dos categorías fundamentales en la lengua: los sustantivos y los verbos; los primeros son los nombres de las cosas, animales y de todo; los segundos son palabras que expresan acciones. Cada una de estas categorías dispone de cierto tipo de palabra que las precisa, califica, completa, complementa o modifica. Los modificadores del sustantivo son los adjetivos: casa azul, joven inteligente; y los modificadores de los verbos son los adverbios: llegué pronto, nadamos gustosamente. Son adverbios pronto y gustosamente. Un último ejemplo: Entre paréntesis, recuerda que sólo tú y yo lo sabemos.

Estos adverbios o modificadores del verbo, que son el motivo de este tema, pueden estar formados por más de una palabra: llegué en cuanto me dejaste, nadamos a gusto, Entre paréntesis, recuerda...; y se denominan locuciones adverbiales. Los hay de muchos tipos. Abundan estos conectores y su uso es conveniente; su abuso, indebido. La Real Academia Española, RAE, hace una clasificación de estos conectores discursivos:

"Existen muchas clasificaciones de los conectores discursivos adverbiales atendiendo a su significado. La que se presenta a continuación recoge los grupos fundamentales:

1. **Aditivos y de precisión o de particularización:** a decir verdad, además, análogamente, aparte, asimismo, de hecho, encima, en el fondo, en realidad, es más, por añadidura, por otro lado, por si fuera poco, sobre todo.

Adversativos y contraargumentativos: ahora bien, (antes) al contrario, antes bien, después de todo, empero, en cambio, eso sí, no obstante, por el contrario, sin embargo, todo lo contrario.

Concesivos: así y todo, aun así, con todo, de cualquier manera, de todas {formas?maneras}, de todos modos, en cualquier caso.

Consecutivos e ilativos: así pues, consiguientemente, de {este?ese} modo, en consecuencia, entonces, por consiguiente, por ende, por lo tanto, por tanto, pues.

Explicativos: a saber, es decir, esto es, o sea.

Reformuladores: dicho con otras palabras, dicho en otros términos, dicho de otra {forma?manera}, de otro modo, más clara-mente, más llanamente, hablando en plata.

Ejemplificativos: así, así por ejemplo, así tenemos, por ejemplo, verbigracia.

Rectificativos: más bien, mejor dicho, por mejor decir.

Recapitulativos: a fin de cuentas, al fin y al cabo, en conclusión, en definitiva, en fin, en resumen, en resumidas cuentas, en síntesis, en suma, en una palabra, resumiendo, total.

Deordenación: a continuación, antes {de?que} nada, de {una?otra} parte, de {primer?segundo...} lugar?término, finalmente, para empezar, para terminar, primeramente.

De apoyo argumentativo: así las cosas, dicho esto, en vista de ello, pues bien.

De digresión: a propósito, a todo esto, dicho sea de paso, entre paréntesis, por cierto".

Muy conveniente y recomendable es utilizar cada uno de los conectores dentro de los párrafos con la finalidad de alcanzar un texto coherente y cohesivo.



¿QUÉ SON LOS MOVIMIENTOS SOCIALES AMERINDIOS EN EL SIGLO XXI?

Por Odín Ávila Rojas

Político y Maestro en Estudios Latinoamericanos por la UNAM. Doctorante del Programa de Posgrado de Ciencias Sociales por la UAM-Xochimilco. Profesor, ponente y autor de diversas publicaciones en México y América Latina. Línea de investigación: experiencias alternativas de poder, política y democracia en Latinoamérica.

"Qué tal si deliramos por un ratito.

Qué tal si clavamos los ojos más allá de la infamia para adivinar otro mundo posible".

GALEANO, Eduardo, Palabras al Movimiento Español 15-M

Desde la irrupción zapatista o neozapatista en 1994, el indígena y en general los sujetos subalternos en América Latina abrieron paso a novedosos ciclos movilizados en términos de estrategias, métodos de lucha, identidades, simbolismos, además con un cuestionamiento profundo hacia los tradicionales objetivos revolucionarios como la toma del poder político en los Estados modernos latinoamericanos. Al dar marcha así, a una serie de rutas movilizatorias con coordenadas anticapitalistas, descoloniales, al igual que opuestas al status quo.

Una etapa emergente de experiencias colectivas latinoamericanas que tienen como horizonte la autonomía, democratización y pluralidad en sus procesos de resistencia y combate a los efectos deshumanizantes del capitalismo neoliberal. Dichos movimientos sobrepasan las definiciones occidentales para explicar el accionar de la protesta social. Razón por la cual, deben pensarse más allá de los marcos liberales-representativos de la política, la negociación sociedad civil-Estado, pero en especial, se parte de sujetos desordenadores y debilitadores de la institucionalidad dominante.

Los movimientos sociales amerindios son la expresión sujetal articulada de flujos colectivos en un momento, tiempo y espacio determinado con el objetivo de transformar las condiciones que impiden su pleno acontecer diario. Estos movimientos adquieren, cualidades de reconstrucción y creación de realidades poco visibilizadas por ese ordenamiento de lo político que subordina las dimensiones de lo civil y público de los sujetos para normalizar el comportamiento de éstos.

En la mayoría de los casos, se convierten en el empuje para resistir y revertir la dominación de una institucionalización ajena e incluso colonizante sobre su cultura originaria. Puede decirse que "el sentido de lo religioso en los procesos de resistencia de un tiempo discordante, un pasado dando sentido a la contemporaneidad de los movimientos sociales... establecer una comprensión-explicativa del sentido de las palabras, de los sonidos de los vientos del sur que se enfrentan a la frontera norte guerrera y agresiva.

Ligados a las estructuras eclesiales, éstos son parte de las pulsiones utópicas de la memoria y del tiempo de la rebelión"¹.

De tal manera, aquellos sujetos descendientes de los sobrevivientes a la histórica colonización occidental llegan a adquirir rasgos emancipadores por medio de su propia reactualización, al grado de ser un tipo de motor para el cambio no sólo de lo social, sino también de la humanidad misma, a diferencia de anteriores concepciones sobre movilizaciones del siglo XX en América Latina en las que se limitaban las observaciones sólo estudiar el espectro de acción entre las organizaciones sociales y su negociación al interior del Estado-nación moderno.

En palabras de Raúl Zibechi, son el "mover-se... imagen de la sociedad otra... territorios otros, diferentes a los del capital y las multinacionales, que nacen, crecen y se expanden y se expanden en múltiples espacios de nuestras sociedades"². Estos movimientos provienen de un abigarramiento nutrido de las siguientes fuentes: "las comunidades eclesiales de base vinculadas a la teología de la liberación, la insurgencia indígena portadora de una cosmovisión distinta de la occidental y el guevarismo inspirador de la militancia revolucionaria. Estas corrientes de pensamiento y acción convergen dando lugar a un enriquecedor mestizaje, que es una de las características distintivas de los movimientos latinoamericanos"³.

Las movilizaciones se conforman de manera principal por sujetos reconstructores de aquellas formas plurales emanadas de realidades ocultas, subsumidas, enterradas, al igual que subordinadas

¹ MATAMOROS, Fernando, "Tradición y rebelión en el imaginario. Un acercamiento a las estructuras simbólicas en el tiempo de la historia y lo religioso", en HOLLOWAY, John, MATAMOROS, Fernando, TISCHLER, Sergio (compiladores), Pensar a contrapelo. Movimientos sociales y reflexión crítica, México, BUAP-Herramienta, 2009, p.31.

² ZIBECHI, Raúl, "Mover-se", en ZIBECHI, Raúl (Compilador), Territorios en resistencia. Cartografía política de las periferias urbanas latinoamericanas, Bolivia, Textos rebeldes, 2009, p.p.15, 20.

³ ZIBECHI, Raúl, Autonomías y emancipaciones: América Latina en movimiento, México, ediciones Sísifo y Bajo Tierra, 2008, p.23.

por las estructuras dominantes de lo económico y lo político (incluso hasta de lo mismo subalterno), en contraste a los actores predeterminados y delimitados por la acción colectiva de los estudiosos seguidores de la "Escuela angloamericana"⁴, quienes se basan en la capacidad negociadora de los actuantes, y no en esa potencia dual tanto irruptora como propositiva que caracteriza cada vez más el accionar indígena en trabajo conjunto con otros sectores mestizos y correspondientes a las clases medias-dominadas.

Por lo tanto, elementos como conocimiento, territorio, identidad, resistencia y poliformidad histórica integran esa forma comunitaria que impulsa la movilización sujetal amerindia. Esta densidad hace repensar la categoría de movimientos sociales no sólo en una problemática de las sociedades modernas, sino además en el de aquellas estructuras societales subalternizadas por la colonización. Esto obliga a realizar una lectura amplia de lo comunitario en su pleno accionar contra la dominación, expropiación y olvido de sus culturas, en dos niveles: primero, en su crítica a través de sectores que comparten la búsqueda de plantear una democratización y lucha reformativa del orden instaurado al que pertenecen y segundo, plantear otro tipo de realidad político-social, en la cual se reconstruya esa intersubjetividad con tendencia igualitaria que mueve la desorganización de lo instituido.

Luis Tapia dice: "un movimiento social no suele permanecer en un lugar ni constituir un espacio político especial al cual circunscribirse. Los movimientos sociales son un tipo de configuración nómada de la política. Una condición de su desarrollo es circular por los

⁴ Se hace referencia principalmente a las teorías de autores occidentales circunscritos en la acción colectiva, tales como Sidney Tarrow, Alberto Melucci, entre otros. Hay que revisar dos textos básicos a discutir muy representativos de lo discutido: MELUCCI, Alberto, Acción colectiva, vida cotidiana y democracia, México, Colegio de México, 2002, 260 p; TARRROW, Sidney, El poder en movimiento: los movimientos sociales, la acción colectiva y la política, España, Alianza editores, 2004, 352 p.



diversos lugares políticos existentes promoviendo sus objetivos, publicitando sus demandas, fines y proyectos. En este sentido, un movimiento social es como una ola de agitación y desorden a través de las formas tradicionales e institucionalizadas de la política. Una acción colectiva que no circula e irrumpe en otros lugares de la política no es un movimiento social. Estos suelen hablar de algo que no tiene lugar en la sociedad, sobre la ausencia de algo deseable, cuya consecución se busca y conquista en el movimiento y en la reforma de los espacios políticos existentes. También es un modo de politización de lugares sociales o conjunto de estructuras y relaciones sociales que habían sido neutralizadas o despolitizadas y, por tanto, legitimadas en su forma de organización de algunas desigualdades. El Estado es el lugar del gobierno, así como la sociedad"⁵.

Por lo tanto, más que de movimientos sociales se tiene que hablar de movilizaciones de sujetos inmersos en una constante lucha y reconocimiento de sus pluralidades, las cuales se fundan en las vivencias, prácticas e historicidad dialéctica íntima de sus participantes. El moverse que señala Zibechi es vivencial, de acuerdo con el acontecer y conocimiento cotidiano de lo real, sin tener que encuadrar su accionar necesariamente en un proceso militarizante de una vanguardia revolucionaria o una organización predeterminada, tal como ocurría la mayoría de las veces con las formaciones marxista-leninistas. Aunque no todas tenían un carácter ortodoxo e inflexible, si había una orientación generalizada del accionar revolucionario a buscar la transformación por medio de ciertas opciones acotadas por los modelos propuestos por la Unión Soviética.

Lo anterior incluye reconstruir democráticamente la política y la sociedad desde los márgenes, así como lugares no institucionalizados por las estructuras político-económicas hegemónicas, con el fin de relocalizar las relaciones humanas en ese núcleo que les dio alguna vez origen: la comunidad misma y devolverle así aquel sentido colectivo que en la actualidad aparece en esa condición desordenada, salvaje, a contrapelo, rebelde, irruptora, nula o poco institucionalizada de los sujetos indígenas, cuya lucha atiende un espectro cognitivo, existencial, cultural, filosófico e incluso hasta cósmico, entre lo que se debe quedar y lo que tiene que erradicarse de la vida para hacerla posible.

En concordancia con la idea anterior, Raúl Prada sostiene que los movimientos sociales producen un pensamiento, una visión filosófica del mundo que antes no se reconocía como capacidad a la misma movilización sujetal. "De lo que se trata es de reconsiderar la actividad creadora. También podríamos decir que se trata de reconsiderar al sujeto creador de esta actividad."⁶ A esto agregamos la vivencialidad y naturaleza constructora de realidades. Una interpretación diferente a la problemática que implica el movimiento de los sujetos, los dos convergen en reflexionar el fenómeno con los recursos que provee la epistemología y la ontología para dar cuenta de algo que no puede delimitarse en una sola dirección fenomenológica, porque observa a los sujetos en pleno movimiento.

La propuesta reside en estudiar a los movimientos sociales de manera interdisciplinaria, con los recursos que proveen el abanico amplio de los campos del conocimiento científico humano, tales como las ciencias políticas, antropología, historia, sociología, epistemología e incluso la misma filosofía. Se trata de un diálogo planteado ya hace varios años por Pablo González Casanova⁷, entre otros estudiosos de la problemática. Esto deja ver que hay un desborde de realidades de la política que suceden más allá del orden dominante de las cosas y éstas a su vez incluyen una amplia gama de voluntades nacidas de sujetos heterogéneos que hacen un esfuerzo por democratizar su circunstancia y realidad vivida.

Entonces, repensar los sujetos en movimiento implica entenderlos en sus complejas contradicciones, antagonismos, problemáticas y necesidades que experimentan en la sociedad aun por encima del núcleo político predominante y, por otro lado, es reconocer la potencia de saberes colectivos que tienen éstos para darle solución a las demandas, desde los propios recursos que se generan a consecuencia de su movilización, aunque no siempre el resultado sea el esperado por la esfera social.

Los movimientos amerindios son sujetos políticos y de empoderamiento colectivo que tienen una territorialidad distinta a la colonizada por la estatal moderna, así como desarrollan relaciones de mando-obediencia en una tendencia de horizontalidad. Al rescatar así, una lectura humana de la política que se ha perdido con el avance del capitalismo neoliberal.



FUENTES DE INFORMACIÓN

GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo, *Las Nuevas Ciencias y las Humanidades. De la Academia a la Política*, México, IIS-UNAM-Anthropos, 2005, 478 p.

MATAMOROS, Fernando, "Tradición y rebelión en el imaginario. Un acercamiento a las estructuras simbólicas en el tiempo de la historia y lo religioso", en HOLLOWAY, John, MATAMOROS, Fernando, TISCHLER, Sergio (compiladores), *Pensar a contrapelo. Movimientos sociales y reflexión crítica*, México, BUAP-Herramienta, 2009, p.p. 31-52.

MELUCCI, Alberto, *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*, México, Colegio de México, 2002, 260 p.

PRADA, Raúl, *Subversiones indígenas*, Bolivia, CLACSO-Muela del Diablo, 2008, 151 p.

TARROW, Sidney, *El poder en movimiento: los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*, España, Alianza editores, 2004, 352 p.

TAPIA, Luis, *Política salvaje*, Bolivia, CLACSO-Muela del Diablo Editores-Comuna, 2008, 126 p.

ZIBECHI, Raúl, *Autonomías y emancipaciones: América Latina en movimiento*, México, ediciones Sísifo y Bajo Tierra, 2008, 343 p.

ZIBECHI, Raúl, "Mover-se", en ZIBECHI, Raúl (Compilador), *Territorios en resistencia. Cartografía política de las periferias urbanas latinoamericanas*, Bolivia, Textos rebeldes,

⁵ TAPIA, Luis, *Política salvaje*, Bolivia, CLACSO-Muela del Diablo Editores-Comuna, 2008, p.56.

⁶ PRADA, Raúl, *Subversiones indígenas*, Bolivia, CLACSO-Muela del Diablo, 2008, p.21.

⁷ GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo, *Las Nuevas Ciencias y las Humanidades. De la Academia a la Política*, México, IIS-UNAM-Anthropos, 2005, 478 p.



EL SER Y LOS DERECHOS HUMANOS. APUNTES PEDAGÓGICOS

Jesús Escamilla Salazar*
Omar De la Rosa López**
Palabras preliminares.

Heidegger, en 'Ser y tiempo' (1927) sostiene que la pregunta por el sentido del ser se ha ignorado en tiempos de la modernidad. De alguna manera, continúa el autor, aunque el sujeto sabe del ser¹, no se aproxima a comprenderlo ni se cuestiona acerca del sentido del mismo.

Para explicar dicha situación, hemos esbozado la siguiente respuesta. El olvido por la pregunta del 'ser', se da como consecuencia de un contexto mercantil altamente tecnologizado², en donde poco a poco se han ido relegando las grandes preguntas sobre el Hombre y su forma de relacionarse con el mundo, por aquellas de intereses productivistas que, desde tal lógica de pensamiento, no tienen lugar las magnas preocupaciones de la humanidad ignorando problemas de gravedad que se viven en el mundo como el hambre, las guerras, la injusticia, la marginación, el desempleo, etc.

La ciencia y la tecnología, con su arrollador avance, han sobreexplotado la tierra y sus recursos naturales en dimensiones casi catastróficas; en el terreno de lo social, la gente ha mudado los valores de la solidaridad y el respeto por aquellos que ignoran la diversidad cultural

¹ A este saber a priori acerca del ser, Heidegger le denomina: 'pre-comprensión del ser.' Una línea de pensamiento semejante la trabaja Emerich Coret en su libro ¿Qué es el hombre?.

² Esta es la era del 'post-capitalismo'. "...no es un fenómeno posterior al capitalismo, como respuesta a su declive o fin, es, más bien, todo lo contrario, es el auge del capitalismo, su éxito frente a otras respuestas económicas y sociales alternas [...] El post-capitalismo distribuye sus sistemas de poder en las redes a través de las nuevas tecnologías encarnadas en los mass media y entra en otro sistema de relación, que disfraza su imposición. Su dominar se manifiesta más en la manipulación del consumidor, que en una imposición directa." (Cortés-Boussac, 2009:51-52)

promoviendo formas de vida basadas en principios utilitaristas. En las mentes de hombres y mujeres se plantó el ideal de que el bienestar se encuentra en la generación permanente de riquezas, dejando en claro que: "Las necesidades creadas, alienadas y controladas por la sociedad de consumo, en su trasfondo capitalista, es lo que abastece al hombre y lo hace creer que llena su espíritu." (Cortés-Boussac, 2009:121) En palabras de Marcuse:

La gente se reconoce en sus mercancías, ellos encuentran su alma en su automóvil, en su aparato de alta fidelidad, en su casa, equipo de cocina. Ha cambiado el mecanismo que una al individuo con su sociedad y el control social se ha encajado en las nuevas necesidades que ha producido. (Marcuse, "El hombre unidimensional", cit. en Cortés-Boussac, 2009:121)

Con apremiante preocupación vemos que el derecho que tiene la gente para "... vivir en un entorno natural, hermoso y placentero." (Inagaki, "Los derechos humanos en Japón", en Diemer, 1985:205), y donde el desarrollo de la industria, la energía y el transporte refleje la demanda del bienestar social, es un derecho al que le faltan amplios niveles de concreción, dibujándose un problema sistemático y estructural de violación a los derechos humanos difícil de

borrar. De allí, que el esfuerzo impostergable es volver la mirada a la esperanza³ y evitar ser devorados por el fatalismo y determinismo con que se nos presenta el mundo. "Siempre rechacé los fatalismos. Prefiero la rebeldía que me confirma como persona y que nunca dejó de probar que el ser humano es mayor que los mecanismos que lo minimizan." (Freire, 2009:110) Estas palabras toman fuerza cuando en ellas encontramos clara alusión al rescate de la persona y del ser humano, pues coincidimos con el autor en que en la medida en que el Hombre se recupere a sí mismo, en la misma medida serán los alcances y posibilidades para una transformación social.

Los actuales discursos mercantilistas y progresistas dibujan un perfil de Hombre sesgado, limitado en sus propias posibilidades de 'ser' y 'existir' dentro de los bordes que le han sido configurados desde el pensamiento hegemónico. En este sentido, cabe la urgencia de... colocar en el centro de nuestras preocupaciones al ser humano que actúa, que piensa, que habla, que sueña, que ama, que odia, que crea y recrea, que sabe e ignora, que se afirma y se niega, que construye y

³ "...no entiendo la existencia humana y la necesaria lucha por mejorarla sin la esperanza y sin el sueño. La esperanza es una necesidad ontológica; la desesperanza es una esperanza que, perdiendo su dirección, se convierte en distorsión de la necesidad ontológica. Como programa, la desesperanza nos inmoviliza y nos hace sucumbir al fatalismo que no es posible reunir las fuerzas indispensables para en embate recreador del mundo." (Freire, 2002:34)



destruye, que es tanto lo que hereda como lo que adquiere. (Freire, 2007:17)

Dichas pala globalizado? ¿Qué encuen Hombre⁴ en el medio que lo rodea y lo influye para conformarse como tal? El sentido de estas preguntas está orientado hacia la posibilidad de un Hombre nuevo. Por Hombre nuevo entiéndase a aquel que rompe con las determinaciones de su entorno en búsqueda de la autorrealización de su ser.

Ya al inicio de este apartado se elaboró un bosquejo sobre cómo las políticas neoliberales y de globalización buscan la determinación de las personas violando sus condiciones no sólo objetivas sino subjetivas de vida. Son varios los ejemplos que se pueden poner sobre la mesa para mostrar cómo el Estado sistemáticamente merma los derechos de las personas: el alza constante de precios en la canasta básica, los bajos salarios de la clase trabajadora en contraste con los sueldos fuera de proporción de los sectores gobernantes, el apoyo económico al campo mexicano es insuficiente para generar en él impacto que favorezca a la mejora de las condiciones de vivienda y alimentación de los campesinos; aunado a esto, aparece la actual estrategia militar que impuso el gobierno federal⁵ en su lucha contra el narcotráfico, misma que, de acuerdo a las cifras del periodista Daniel Casillas (2012), ha cobrado la vida de más de 45 mil personas⁶ en los últimos cuatro años.

Todas estas situaciones violan de manera flagrante la dignidad de las personas atentando en contra de sus derechos humanos, entendiendo a estos como atributos que le son propios e inherentes a todo Hombre, englobando en la dignidad el valor supremo de toda persona. Cabe señalar que en esta afirmación no se agota el concepto, pues existen autores⁷ que ven en la dignidad sólo un indicador del valor universal del Hombre, mas no su valor absoluto; desde esta perspectiva, a la que llamamos 'ontológica de los derechos humanos', el 'ser' del Hombre, que se constituye por medio de la libre autorrealización⁸ (Coreth, 2007), se convierte en el sustento filosófico y pedagógico fundante de los derechos humanos.

Frente a tal situación cabe preguntarnos sobre ¿Cuál es el papel de la universidad y la educación superior en todo este asunto?, ¿Cómo puede intervenir la pedagogía y el pedagogo mismo?, ¿Qué posibilidades brindan los espacios escolares para reconocer en los derechos humanos el fundamento para la regulación ética y pedagógica del respeto a la dignidad de las personas que

en ellos se forman?, ¿Cómo y para qué educar en derechos humanos, desde qué tradición filosófica hacerlo? Y de encontrar en la educación en derechos humanos una respuesta satisfactoria ¿En dónde depositar los esfuerzos, en los contenidos curriculares o en las estrategias didácticas? O mejor dicho ¿Deben centrarse las acciones en el aprendizaje de los estudiantes o en la formación de los profesores en la materia?

Dar respuesta a cada una de estas interrogantes no es tarea fácil, ni tampoco es objeto preciso del presente artículo, pero sí lo es, orientados por los cuestionamientos arriba señalados, sostener que educar en derechos humanos desde un enfoque ontológico, es apostar a una educación que mantenga en el centro de las discusiones la pregunta por el sentido del ser del Hombre, para que éste, por medio de la comprensión de los tiempos de conflicto en donde le tocó vivir, alcance la auto comprensión de sí mismo. La invitación es recuperar en la educación superior aquellas interrogantes que pongan en el centro de las reflexiones la propia existencia de los sujetos, que piensen y deliberen acerca de las experiencias mundanas que los han trastocado a lo largo y extenso de su vida para que se contemplen como seres para la trascendencia y en 'futurición' de sí mismo. Al respecto, Roberto Cruz lo expresa de la siguiente manera: "Así como en todo lo que amo u odio me amo a mí mismo, en todo lo que busco me busco a mí. Soy pues finalización o futurición hacia el fin que soy yo mismo." (Cruz, 1994:86)⁹

En este aspecto, los profesores juegan un papel de vital importancia en el terreno de la educación y los derechos humanos, pues son ellos quienes tienen en sus manos la oportunidad de transformar una educación para, en una educación desde los derechos humanos. Si aquí entenderemos al Hombre como 'ser'¹⁰ en posibilidad de trascendencia por medio de la autorrealización, el docente debe permitir que el estudiante sea quien decida y construya sus propias alternativas de ser Hombre y no limitarlo ni manipularlo durante el proceso.

Al respecto, Paulo Freire (2007) escribe que los docentes no tendrían porque aniquilar los sueños de sus estudiantes cuando no coinciden con los propios, así como tampoco alimentar esperanzas infructuosas, pero sí tienen el deber de hacerles notar que, si aquello que esperan o persiguen atenta contra la integridad de una persona o determinado grupo humano, dichos anhelos no pueden ser sostenidos; de ahí que es importante contemplar en todo momento una sólida formación ética para que el estudiante, antes de tomar decisiones, delibere y tenga siempre en consideración el valor universal del Hombre. Como punto introductorio sólo diremos que para que todo lo anterior se alcance, es imprescindible que los docentes se conviertan en objeto de sus propias reflexiones, en

⁴ Como especie, no como género. Al hablar de Hombre es hacer alusión a la Humanidad.

⁵ Se habla de la administración del presidente Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012).

⁶ Nótese que no hay distinción entre las vidas de militares, criminales o civiles. La condición de persona no reconoce límites y alcanza a todo ser humano no importando género, clase, condición socio-cultural, raza, creencias religiosas o ideología.

⁷ Raúl Hernández, Paulo Freire, Alwin Diemer, Jeanne Hersch, Mohammed Lallal, Emerich Coreth, Roberto Cruz.

⁸ Desde la pedagogía adquiere el título de formación.

⁹ La idea de que el Hombre es fin en sí mismo y no sólo medio ya se encuentra en Kant desde finales del siglo XVIII.

¹⁰ Heidegger le llamaría Dasein.



otras palabras, que pongan bajo sus personales meditaciones su 'ser' docente y la forma en que ellos mismos se han constituido como Hombres, Heidegger (2011) dirá, es menester regresar a la 'pregunta por el sentido del ser,' del ser del Hombre.

Así pues, con todo lo anterior hay que profundizar en las siguientes cuestiones: ¿Qué hay de los profesores, qué papel juegan en todo este proceso? ¿Qué y cómo hacer para que los docentes se sientan movidos a convertirse en objeto de sus propias meditaciones filosóficas y reflexionen sobre qué tanto posibilitan o no la autorrealización de sus estudiantes en clase?, ¿Cómo iniciar una conciencia autocrítica en el docente para que evalúe qué tanto traduce los principios de los derechos humanos en estrategias concretas dentro del aula?¹¹ Para poder bosquejar respuestas, necesaria se presenta la empresa de echar un vistazo a la diversidad de corrientes filosóficas que abordan el problema del Hombre y sus derechos. No hacerlo sería como tratar de darle forma a algo que se sabe que existe, pero que carece de nombre. Sólo después de ello sabremos hacia dónde y para qué dirigir nuestros esfuerzos como docentes en nuestra constante actividad educativa. El apartado siguiente no pretende agotar las aportaciones teóricas sobre el tema, sino mostrar más bien de una manera muy general cuáles son los postulados de las tres tradiciones que predominan acerca del hombre y sus derechos: iuspositivista, iusnaturalista y a la que llamamos ontológica.

¿Qué son los Derechos Humanos?

Si alguien nos hiciera esta pregunta con certeza tendríamos una respuesta. En el general sentido común de las personas no existe una definición profunda y clara de lo que estos significan, sin embargo, existe una pre-comprensión de los mismos. Se sabe, que por el hecho de ser personas, poseemos ciertas cualidades por las que debemos ser tratados sin violencia, sin discriminación, sin injusticia, es decir, tratados dignamente por el resto de la sociedad, así como por sus instituciones.

Los derechos humanos como categoría de análisis acerca del Hombre son muy jóvenes¹², no así como experiencias de las relaciones mundanas que se viven día a día entre hombres y mujeres en una sociedad determinada, lo que nos hace pensar, que los derechos humanos son una condición de vida que se dan en el terreno de la existencia particular y jamás repetible de las personas en tiempos y contextos socio-históricos y políticos particulares.

Desde que la filosofía comenzó a cuestionarse sobre el Hombre y sus derechos, han surgido diversas tradiciones que buscan dar respuesta a tan encarnizado debate, mismo que hasta nuestros días permanece abierto. Son múltiples

¹¹ Esta pregunta es motivada por las palabras de Freire (2007) quien sostiene que la educación debe partir del respeto a la autonomía y dignidad del estudiante.

¹² Poco más de 200 años respaldan su existencia como categoría de análisis y construcción teórica y filosófica. Como condición inmanente de vida le son a la Humanidad desde sus primeros minutos de aparición en el planeta.

las miradas y lecturas en torno a los Derechos Humanos, sin embargo, dos son las tradiciones filosóficas las que han monopolizado su abordaje: la filosofía iuspositivista, que sostiene que los derechos Humanos deben poseer determinada certeza jurídica para tener validez, misma que será traducida en las legislaciones y constituciones; y la filosofía iusnaturalista, donde los Derechos Humanos aparecen como atributos que pertenecen al Hombre por 'naturaleza', lo que les da un carácter de 'universalidad'. Sin embargo, aquí no se agota el tema, existe una tercera mirada a la que llamamos: Perspectiva ontológica de los derechos humanos, que si bien no se ha posicionado como una tradición de pensamiento sólida que aborde la temática, sí ofrece elementos nuevos para su problematización. A continuación, cada una de ellas.

A. TRADICIÓN IUSPOSITIVISTA O DE LAS GARANTÍAS INDIVIDUALES.

Entre derechos humanos y garantías individuales existe una frontera clara que no podemos ignorar, de lo contrario, se corre el riesgo de entender a ambos conceptos como sinónimos cuando no lo son. Las garantías individuales son la objetivación que el derecho positivo ha construido de los derechos humanos; para ser más claros, Alan Arias (2011) define a los derechos humanos como las libertades inherentes a toda persona, mientras que las garantías individuales son los mecanismos jurídicos que el Estado establece para garantizar dichas libertades humanas.

En una sociedad organizada en Estado los derechos del individuo quedan establecidos de forma legal en la constitución u otros documentos como lista de derechos y libertades fundamentales [...] A menos que estos derechos queden confirmados por leyes y su goce asegurado por toda la maquinaria legal del estado, seguirán siendo un simple sueño, una vana esperanza. (Kudryavtsev, V.N., "Los derechos humanos y la constitución soviética" en Diemer, 1985:100)

Como se puede apreciar, desde esta tradición los derechos humanos para ser reconocidos deben alcanzar el grado de garantías jurídicas, de no ser así, quedan aislados, desprotegidos y carentes de valor alguno, es decir, sin ningún instrumento ni institución que los haga respetar. La perspectiva marxista-socialista de los derechos humanos es un claro ejemplo de lo hasta aquí dicho. Para Marx (Kudryavtsev, en Diemer, 1985) los derechos humanos son un logro histórico, manifestación de la evolución moral, política, económica y social de los pueblos, y que no basta con su total legitimación si no están contemplados en la constitución, pues sólo a través de esta podrán ser respetados en la práctica.

Cada estadio en el desarrollo del hombre tiene el nivel correspondiente en el desarrollo de los derechos humanos y las libertades [...] El legislador no puede establecer oportunidades que no corresponden al nivel existente de



desarrollo de las relaciones económicas. No puede 'inventar' derechos y libertades que no se deriven directamente de la naturaleza de las relaciones sociales de las que forma parte el individuo dentro de un determinado sistema económico. (Kudryavtsev, V.N., "Los derechos humanos y la constitución soviética" en Diemer, 1985:93)

Para concluir con este breve acercamiento al derecho positivo de los derechos humanos, las garantías individuales buscan establecer un orden universal, en donde tanto pueblos como naciones enteras se rijan bajo los mismos principios legales que encaminen hacia la mejor convivencia entre hombres y mujeres en búsqueda de sociedades más democráticas, pacíficas y esperanzadoras, es decir, ver en la ley, "...un instrumento para un cambio social fundamental." (Ehr y Eugene, "Los derechos humanos vistos desde Australia, en, Diemer, 1985).

La cuestión que permanece de pie, es que en la positivización de los derechos humanos no se agota la problemática ni se encuentra en ella la única solución para alcanzar un mundo más humanizado. Muestra de ello son los países que a pesar de ratificar legislativamente su compromiso para salvaguardar las libertades de sus habitantes, sistemática y estructuralmente violan las libertades de hombres, mujeres, jóvenes, niños, ancianos y comunidades y pueblos enteros al negarles el acceso al agua, al empleo, a la educación, en resumen, a una vida digna.

Si bien, la institucionalización "...de los derechos es crucial, porque representa la promesa de las mayorías de su dignidad y su igualdad serán respetadas." (Tuck, "La Declaración internacional de derechos humanos", en Diemer, 1985: 85), falta mucho por hacer en esta materia; queda claro que el respeto a los derechos humanos no es sólo cuestión de legislarlos, sino de crear instrumentos para tal fin, y más aún, generar conciencia y comprender que en las constituciones el concepto de persona queda reducido a simples términos legales que no captan la esencia y grandeza del Hombre.

a. EL IUSNATURALISMO O TRADICIÓN DE LOS DERECHOS NATURALES.

Partamos con la siguiente afirmación: "Si es necesario hablar, de la manera que sea, de derechos humanos, hay que admitir que existen derechos que no derivan de la legislación de los estados." (Mathieu, "Prolegómenos a los derechos humanos", en: Diemer, 1985:46). Sino todo lo contrario, las garantías individuales son sólo el reflejo de derechos inapelables que a todo hombre y mujer le pertenecen. Desglosemos un poco más la idea.

Contrario al discurso positivista de los derechos humanos, aparece el iusnaturalismo, entendiendo que "...los derechos humanos tienen los mismos fundamentos, o más bien las mismas raíces para todos los seres humanos." (Hersch, "Los

fundamentos filosóficos de los derechos humanos en el contexto europeo, en Diemer, 1985:147) Entonces, los derechos humanos son...

...los valores inherentes de todo ser humano sin importar su condición social, de clase, raza, nivel cultural, religiosa, preferencia ideológica, etc., son una dimensión humana que poseemos los ciudadanos, colectivos y pueblos para vivir y desarrollarnos plenamente. Todo ser humano, por el hecho de serlo, es dueño de estos derechos fundamentales que la sociedad o el Estado no pueden arrebatarle, puesto que son atributos inherentes a él [...] la condición de persona no puede ser concedida, ni por una ley, ni por un acuerdo de voluntades ni por un acto individual. La condición de persona no es un regalo, se adquiere por el sólo hecho de pertenecer a la especie humana. (Escamilla y De la Rosa cit. en Escamilla, 2009, 17-18)

En su carácter de universales, indivisibles e interdependientes, estas virtudes propias y exclusivas de la raza humana le pertenecen a todos los Hombres, siéndoles natural el derecho a la vida y a la libertad, encontrando en la dignidad el valor supremo y absoluto de toda persona. Así se entiende en el preámbulo a la Declaración Universal de los Derechos Humanos, el que considera "...que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana." (DUDH, 1948: s/n).

El artículo 1 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) del 10 de diciembre de 1948 lo confirma: "Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros." (DUDH, 1948: s/n).

Esta Declaración, que busca la unificación de la humanidad a través del acuerdo político y civil de los Estados que la conforman, no es el primer documento de esta naturaleza. Al menos son dos las Declaraciones que la preceden y que encierran el sustrato filosófico que dan cuerpo a la perspectiva del derecho natural de los derechos humanos. Una de ellas es la Declaración de los Derechos de Virginia del 12 de junio de 1776. En su primer artículo se puede leer lo siguiente:

Que todos los hombres son por naturaleza igualmente libres e independientes, y tienen ciertos derechos inherentes, de los cuales, cuando entran en estado de sociedad, no pueden, por ningún contrato, privar o despojar a su posteridad; especialmente el goce de la vida y de la libertad, con los medios de adquirir y de poseer la propiedad y perseguir y obtener la felicidad y la seguridad. (DDV, en Jellinek, 2003: 193)

Nos detenemos brevemente en una idea que aparece en la cita y considero vale la pena resaltar, y es la siguiente: el



Hombre, como poseedor de derechos inseparables, debe ser respetado en su total integridad y dignidad por parte de la sociedad y leyes que emanan del estado y no a la inversa, tal como pretende sostener la tradición positiva de los derechos humanos. En palabras de Hobbes, "El derecho consiste en la libertad de hacer o de abstenerse; mientras que la ley determina y vincula; de modo que la ley y el derecho son tan diferentes como obligación y libertad; que en uno y el mismo asunto son incongruentes." (Hobbes, cit. en Tuck, "La Declaración internacional de derechos humanos", en Diemer, 1985: 82) El otro al que hacíamos referencia y que encierra la noción naturalista de los derechos subjetivos o derechos fundamentales, es la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano del 26 de agosto de 1789. En sus dos primeros artículos se encuentra el fundamento de lo que hasta ahora hemos hablado.

Artículo 1º. Los hombres nacen y permanecen libres e iguales en derechos. Las distinciones sociales sólo pueden estar fundadas en la utilidad común.

Artículo 2º. El fin de toda asociación política es la conservación de los derechos naturales e imprescriptibles del hombre. Estos derechos son la libertad, la propiedad, la seguridad y la resistencia a la opresión. (DDHC, en Jellinek, 2003: 197)

Semejantes argumentos nos obligan cuestionamientos de mayor profundidad: Si, en todo caso, fuese la dignidad elemento fundante del cuál parten todos los derechos del Hombre, cabe preguntarnos: ¿Qué es la dignidad? ¿Es una categoría universal o está ajustada a la historicidad de las culturas? Y de lograr establecerla como natural al Hombre: ¿Existe como tal una naturaleza humana? ¿Qué es la naturaleza humana, cómo definirla? Importante encontrar respuestas a estas preguntas, pues de ellas dependen la fortaleza del argumento a favor de la siguiente tradición teórica y filosófica que hemos denominado ontológica.

...si bien no puede existir un concepto universal¹³ de los derechos humanos, todos los hombres en todas las culturas necesitan, esperan y son conscientes de esos derechos [...] todo ser humano, simplemente porque es un ser humano, tiene derecho a algo: respeto y consideración [...] derecho al reconocimiento de la dignidad que exige para sí mismo porque conscientemente tiende a un futuro. (Hersch, "Los fundamentos filosóficos de los derechos humanos en el contexto europeo, en Diemer, 1985:148)

b. LA NATURALEZA HUMANA Y LA CUESTIÓN DE LA DIGNIDAD ONTOLÓGICA DEL HOMBRE.

¹³ Cuando se habla de universalidad, no se trata de generalizar el concepto que de los derechos humanos se tiene, sino de sostener el valor universal de lo humano. "Universalidad significa 'intrinsecalidad'; en este caso, con relación al hombre en cuanto ser humano. Tiene poco que ver con la historia, la cultura, la nación y el estado; es más bien transcultural, transhistórica, transideológica, etc. Se da por supuesto que es un ser humano 'todo aquel que tiene aspecto humano', ya sea hombre o mujer, adulto o niño, ciudadano, dirigente, hombre de estado u obrero, independientemente del papel que desempeña en la situación histórica o cultural imperante (...) Generalidad significa 'totalidad empírica'. (Diemer, 1985:109)

Atendamos primero la cuestión de la naturaleza Humana¹⁴. Al Hombre, desde una diversidad de tradiciones filosóficas se le ha tratado de comprender su esencia, es decir, aquello que por naturaleza es y le corresponde; encontrar tales elementos sirve de sostén no sólo metafísico sino hasta científico para argumentar la superioridad del ser Humano frente a los demás seres vivos que lo rodean. En este sentido, Tomás de Aquino (en Torralba, 2005) sostiene que el Hombre es para servirse a él mismo y las demás especies para servicio del Hombre; esta línea argumentativo la recupera Kant al explicitar que el Hombre debe ser un fin en sí mismo mas no un medio para otros fines, como por ejemplo, la producción de bienes en un sistema capitalista; de igual manera, Comenio casi un siglo atrás en su Didáctica Magna escribe:

Los dictados de la razón nos afirman que criatura tan excelsa como lo es el hombre, debe estar necesariamente destinada a un fin superior al de todas las demás criaturas [...] Todas las cosas que hacemos y padecemos en esta vida demuestran que en ella no se consigue nuestro último fin, sino que todas ellas tienden más allá, como nosotros mismos. Cuanto somos, obramos, pensamos, hablamos, ideamos, adquirimos y poseemos no es sino una determinada gradación, en la que, lanzados más y más allá, alcanzamos siempre grados superiores, sin que jamás llegemos al supremo. (Comenio, 2008:2)

A decir de la cita, no sólo identificamos a un Hombre como fin en sí mismo, sino que este fin se ubica y se alcanza en la trascendencia. La búsqueda por determinar la naturaleza humana ha encontrado en varios autores respuestas convincentes y hasta la han dotado de estructuras más o menos esclarecedoras. Así, en Aristóteles (Coreth, 2007 y Adame 1996) aparece el 'alma'¹⁵ como ingrediente esencial de toda persona, es en el conocimiento sensible donde se alude principalmente a que el ser Humano es el único ser que no sólo siente sino sabe de pasiones y emociones, y en función de ello toma libres decisiones ante determinadas circunstancias; esta línea de pensamiento se encuentra sobre todo en David Hume (Hume, 2011, Coreth, 2007, Torralba, 2005 y Adame, 1996). Otra línea de discusión, que aparece desde el mundo griego, es ubicar a la razón como el elemento constitutivo de superioridad innata de todo ser Humano, atributo por el cual es capaz de hacer ciencia y arte, de crear civilización y cultura (Fullat, 2011), así como reflexionar sobre su propio ser y estar en el mundo. Esta idea sobre todo es promovida en el mundo ilustrado por Kant donde hace de la razón un elemento intrínseco y notoriamente humano por el cual puede alcanzar su libertad. Pero no sólo ha sido él, sino desde Platón y pasando por Descartes (Coreth, 2007 y Cruz, 1994) hasta llegar una gran variedad de filósofos de diversas tradiciones¹⁶

¹⁴ El propio término invita a una serie de apasionantes discusiones, tal como la que protagonizan Chomsky y Foucault plasmada en el libro *Naturaleza Humana* (2006), sin embargo, no es objeto elaborar a detalle la construcción histórica y sobre todo filosófica del término. Aquí nos reducimos conscientemente a tomarla desde el sentido estricto que conviene a la lógica del presente artículo, pues es en la que creemos y optamos, desde nuestras trincheras por seguir cultivando. Para profundizar sobre el término consúltese también a David Hume (2011), *Tratado de la naturaleza humana*. 3 tomos.

¹⁵ "El alma se ha definido, desde Aristóteles, atendiendo a dos puntos de vista diferentes como: i) lo que unifica al ser vivo, y ii) el principio de las operaciones del ser vivo." (Adame, 1996:49)

¹⁶ Por hacer sólo mención a un ejemplo dentro del mundo de lo educativo, aparece la propuesta de Jhon Dewey de carácter racionalista cuando dice "...modifiquemos la inteligencia para resolver



ha perpetuado esta idea como inapelable. Sin embargo, filósofos contemporáneos han puesto en tela de juicio la univocidad del racionalismo como atributo inherente del ser Humano, y no sólo eso, sino que se ha puesto en duda que su superioridad radique precisamente en su razón y capacidad de pensamiento;¹⁷ incluso, promueven más radicalmente la idea de que los filósofos aprendan a romper las ideologías predominantes de su contexto para así avanzar en sus reflexiones, o al menos esto es lo que piensa Peter Singer respecto a la corriente racionalista, y no porque no crea en ella, sino porque considera que no es sólo la razón quien dota de superioridad al Hombre frente a los demás seres vivos. Así lo expresa:

La filosofía debe cuestionar los supuestos básicos de la época [...] Pensar en hondura, crítica y cuidadosamente, lo que la mayoría de nosotros da por sentado constituye, creo yo, la tarea principal de esta disciplina y lo que la convierte en una actividad valiosa. Lamentablemente la filosofía no está siempre a la altura de su papel histórico. La defensa de la esclavitud de Aristóteles estará ahí para recordarnos todos los prejuicios de la sociedad a la que pertenecen. A veces, logran liberarse de la ideología prevaleciente, pero más a menudo se convierten en sus defensores más sofisticados. (Singer, *Liberación animal*", cit. en Torralba, 2005)

Esta inquietud también penetra en Torralba Rosello, quien admite no encontrar en el racionalismo respuesta cien por ciento convincente a sus siguientes preguntas: "¿Por qué la persona es el ser más digno de la realidad natural? O dicho de otra manera: ¿Por qué la persona tiene una dignidad intrínseca?" (2005:19). Responderlas es saltar los muros del racionalismo y encontrar en otras fuentes y otras voces pistas para tal cometido. Aquí, en el preguntarse sobre lo intrínseco de la dignidad en el ser Humano, acudimos a la filosofía ontológica que nos plantea cristales de tonalidades que hasta mediados del siglo pasado no habían sido tomadas en cuenta en el escudriñamiento del hombre, de su ser y de su mundo. Entonces, ¿Qué es la dignidad? Todo ser humano, de alguna u otra forma, independiente a su contexto cultural, posee una pre-noción de lo que implica este término; todo Hombre, por el simple hecho de serlo, se valora a sí mismo y a los otros de una manera diferente como lo haría frente a un huerto o a una bestia¹⁸, es decir, encuentra en el ser Humano algo que debe ser medido desde fuera del terreno de las cosas y los animales, hacerlo de otra manera sería contra-natura a su propia

condición de Humano. Entendiendo a la dignidad humana como valor supremo de toda persona, se puede definir como:

La raíz y el lazo común de todos los derechos humanos. Derechos humanos hay en plural, pero dignidad humana sólo hay en singular. La dignidad humana es una e indivisible. No se da más o menos, sino sólo por completo, o no se da en absoluto. Con ello se designa la cualidad del ser humano, como quiera que las diversas religiones y filosofías conciben su contenido [...] Puesto que la dignidad del hombre es una e indivisible, también los derechos del hombre son una totalidad y no pueden ser añadidos o sustraídos según convenga. (Moltmann, "Hombre, humanidad, naturaleza", cit. en Torralba, 2005:56)

Ante lo convincente que pudiera parecer esta respuesta, y que podemos rastrear en varios autores, no son del todo aceptadas por algunos filósofos. En la realidad humana empírica, aquella que se construye en las cotidianas relaciones entre hombres y mujeres, entre gobernados y gobernantes y hasta entre los estados mismos, hay lugar a innumerables situaciones que causan dolor, muerte, angustias y sufrimiento a las personas y que no son cosa nueva. Este problema radica principalmente en que el término de dignidad humana se hace endeble ante discursos demagógicos de personajes que lo usan sólo para adornar sus palabras, para hacer grandilocuentes sus actos públicos o para fines meramente academicistas, pero que en el terreno de la práctica nada de lo dicho encuentra niveles reales de concreción.

Todo ello nos lleva a pensar que, probablemente, la palabra dignidad se está convirtiendo en un pretexto, en una excusa, casi se podría decir, en una palabra vacía. En muchas ocasiones, se la utiliza con finalidades estéticas, puramente decorativas, para embellecer formalmente un discurso político, social, religioso o académico; se la emplea porque es políticamente correcto emplearla, porque, cuando aparece, el receptor cree estar frente a un interlocutor sensible éticamente. El uso ambiguo de esta palabra manifiesta que se está convirtiendo en un vocablo que casi sirve para todo, que es lo mismo que decir que prácticamente ya no sirve para nada. (Torralba, 2005:52)

El problema no acaba aquí, se complica aún más cuando a la dignidad humana se le da el exclusivo orden de 'valor absoluto'. Esto se torna peligroso y veremos las causas de ello. Si queremos entender que todo objeto posee determinado valor en sí (Fronzizi, 2010), la valoración que de él se haga siempre será de acuerdo a las necesidades o deseos de quien lo valora. Para comprender lo que aquí se dice Verspieren (en Torralba, 2005) plantea la siguiente situación. Este autor cuenta que en un determinado lugar de entretenimiento, existía un concurso que consistía en aventar a un enano al aire, y quien lo lanzara más alto ganaba la competición.

inteligentemente los problemas prácticos." (Salmerón, 2011)

¹⁷ Filósofos como Peter Singer y Hugo Tristram. (Torralba, 2005)

¹⁸ Sin embargo, prácticas culturales en momentos específicos de la historia de la humanidad, han mostrado que el valor del hombre ha llegado a ser igual que al de un animal de carga o al de varios costales de trigo, maíz o café. Estas realidades concretas que han dejado huella en el devenir de las civilizaciones modernas, sirven de argumento para los detractores de la dignidad como valor absoluto e indivisible del Hombre. Y gran razón hay en ello, porque al entender así a la dignidad se corre el inevitable riesgo de caer en relativismos de carácter ético y moral. Consúltense al respecto Fronzizi (2010), ¿Qué son los valores? y Héctor Díaz Polanco (2010), *Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*.



No cabe duda de que, frente a esta actividad supuestamente 'entretenida', uno afirma que este juego es indigno, o que, a través de él, se vulnera la dignidad del enano, pues, para decirlo de modo kantiano, se le tratara como un instrumento y no como un fin. Se puede afirmar, con razones de peso, que tratar a una persona como a un saco es tratarla indignamente. (Torralba, 2005:46)

Después de algunas denuncias por parte de organizaciones humanitarias esa actividad se prohibió por indigna y degradante. Como consecuencia, el enano se quedó sin trabajo y argumentó que dicha resolución atentaba contra su profesión. Él, bajo ninguna circunstancia, apreciaba dicha actividad como humillante o denigrante, sino una fuente de trabajo que le brindaba ganancias para poder tener un alquiler, llevar comida a su familia, en breve, una vida digna. Lo que los denunciantes pretendían alcanzar al prohibir el espectáculo resultó contraproducente para el enano.

El ejemplo dilucida la cuestión de entender a la dignidad como valor. Mientras que para algunos, tal o cual práctica social o tradición cultural se valora como transgresora de la dignidad humana, para quienes las llevan a cabo le son de alto significado, siendo que través de ellas es como configuran y dan sentido a su ser como hombres y mujeres. Tenemos en claro que si una persona que será llevada a la piedra de sacrificios pide ser rescatada y denota claros síntomas de no querer morir, es porque no comparte las ideologías ni los rituales de sus captores, por lo que es urgente buscar las formas de liberarlo; en situación contraria, si el que va a la piedra de sacrificios es porque así lo dicta su fe y sus creencias, no se debe llegar a la misma solución.

Hemos de ser insistente, en que si su configuración espiritual y cultural acepta el sacrificio obedeciendo al deber en cuanto 'ser' Hombre, no hay que hacer del acontecimiento una revuelta, pues queda por sentado que su valoración de 'ser' Hombre supera cualquier valoración de otra índole; es decir, en su entrega al sacrificio va la autorrealización de su ser; en consecuencia, respetando su libre elección, se preserva su dignidad humana. Así es como transitamos de la dignidad humana como valor universal, a la dignidad ontológica entendida como libertad para la autorrealización del ser.

El 'ser un Hombre' no es un dato natural, es algo que se alcanza, que se logra en la trascendencia. Hay un doble filo en el concepto de naturaleza. En el reino de lo mundano impera la ley del más fuerte, eliminándose insofacto toda noción de dignidad. En la naturaleza dada, que no es modificable ni superable, la lucha por el alimento, por un lugar donde establecerse, en concreto, la lucha por la vida es a muerte y no más. Sin embargo, el Hombre es el único ser que está posibilitado para des-sujetarse de su entorno, contradiciendo así, las características biológicas

de una especie para construir su mundo; es decir, el ser humano es la única especie en el planeta que nace con posibilidad de liberarse de su entorno.

Si admitimos que la 'naturaleza humana' implica, no la libertad como dato natural sino algo que debe ser alcanzado, una exigencia, una vocación, entonces habrá que decir que los derechos humanos son 'derechos naturales' en el sentido de que son 'conforme a la naturaleza humana', pero que estos derechos van en contra de la naturaleza tal como nos es dada, donde reina el derecho del más fuerte. (Hersch, "Los derechos humanos en el contexto europeo," en Diemer, 1985:149-150)

Siendo leales a la orientación intelectual que hemos tratado de sostener, la dignidad debe ser entendida como condición y posibilidad del ser que busca su constitución, mientras que la libertad es el ejercicio pleno de dicha posibilidad. Entenderlo de esta manera posiciona a la dignidad como atributo inherente a toda persona y a la libertad no como 'algo dado', sino en exigencia de ser alcanzada. Así, los primeros párrafos de la anterior cita pueden leerse de la siguiente manera: "...la necesidad o la vocación de ser digno (como condición y posibilidad de ser) es absoluta e incondicional pues, sin libertad (como ejercicio no sólo práctico sino espiritual) la vida para un hombre no merece vivirse."

Para ir concluyendo, en la cita anterior se parecía la idea del ser digno, sobre la cual haremos una ligera reflexión. El Hombre con dignidad no es lo mismo que el Hombre digno. Éste, es aquel que reconoce su dignidad y, por ende, existe con libertad en busca de la autorrealización de su ser. Recordemos un poco la vida de Antonio Gramsci como ejemplo de lo que tratamos de explicar. ¿Acaso a nuestro revolucionario se le despojó de su libertad en los años en que estuvo preso? Podría decirse que sí en la medida en que su vida no podía vivirla más allá de cuatro paredes, sin embargo, desde una mirada ontológica, su ser espiritual no fue diezmado por nada de lo que encerraba a su cuerpo, muestra de ellos con sus textos "Cuadernos de la cárcel"¹⁹.

Durante su encierro fue un Hombre digno. Sus escritos no solo son producto del ejercicio de su libertad, sino que a través de ellos trascendió en cada palabra; su espíritu combativo no se canceló con su encarcelamiento, su espíritu se tornará en presencia mientras sus textos sigan siendo leídos. De la misma manera, con este artículo ya está sucediendo algo similar. Los autores trascendemos a través de ella, en estos momentos somos libres, profundamente libres y dignos, puesto que no sólo nos resolvemos intereses profesionales, sino también, entran en juego nuestra plena autorrealización como Hombres, vamos en busca del Hombre que deseamos ser.

¹⁹ Los 32 Cuadernos de cárcel no fueron publicados. Están conformados por reflexiones y apuntes elaborados entre febrero de 1929 y agosto de 1935.



El debate sigue abierto y preguntas sobre qué es la persona, el Hombre y el ser Humano siguen disputándose en el terreno de la filosofía y de la bioética (Torralla, 2005). Autores como Peter Singer y Harris ponen en entredicho la afirmación de que toda persona es tal por el simple hecho de pertenecer a la raza Humana. Para estos autores, hay seres humanos que no son personas y personas que no son seres humanos, y así como ellos, pensadores de muchas partes del mundo amplifican las discusiones sobre el tema. Sin lugar a dudas el pensar sobre el Hombre y el lugar que le corresponde en el mundo es un tema apasionante, y como educadores no podemos desinteresarnos de tales estudios siendo que dentro de la educación, con recurrente frecuencia aparece la pregunta acerca de qué tipo de hombre se debe formar, con qué valores y para qué debe ser formado. Dichas cuestiones no son de poco peso, pero hay preguntas que han sido olvidadas, relegadas y son aquellas que preguntan sobre el sentido del ser. Recuperarlas y ponerlas en práctica es el reto de la educación en pleno siglo XXI.

POSIBILIDADES Y FINES DE LA EDUCACIÓN.

La educación, a partir de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH), se estructura como medio y mecanismo para fomentar el respeto y la solidaridad entre personas y pueblos. Son varios documentos de carácter oficial que lo entienden así. En el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos se señala lo siguiente:

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. (DUDH, 1948)

De la misma manera, en la carta constitutiva de la UNESCO se afirma que por medio de la educación se transmitirán valores universalmente reconocidos para que puedan erigirse los baluartes de la paz y de los derechos humanos, mismos que deben ser respetados por los Estados cuando entren en acuerdos comerciales. En la misma línea, Delors señala que...

...la educación, además de permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, tiene que contribuir también a la búsqueda de un mundo más habitable y más justo que posibilite el retroceso de la pobreza, la exclusión, las

incomprensiones, las opresiones, las guerras. (Delors, 1997:20)

Debemos retomar a la educación como un "...un proceso transformador de la realidad, que dignifica a las personas involucradas en cualquier proceso educativo." (CDHDF, 2006:6). Para María Teresa Yurén, la educación...

Es luchar por las personas y por la revocación de cualquier forma de dominación: es empeñarse por elevar el nivel de conciencia propio y ajeno; es contribuir a conformar integraciones sociales y redes de interacción gracias a las cuales se satisfagan las necesidades del colectivo, se comuniquen los sujetos y se establezcan lazos afectivos entre ellos, es favorecer la participación creativa de todos y cada uno de los seres humanos en la producción de la cultura, es construir la propia identidad y la identidad de la comunidad reconociendo a las demás personas y a uno mismo como miembros del mismo género humano y parte de la naturaleza. Es en suma, realizar valores que satisfacen y confieren vitalidad a las necesidades que a lo largo de la historia han dado impulso al proceso de autocreación del ser humano: la libertad, la conciencia, la objetivación, la socialización, la universalidad. (Yurén, María Teresa, "Marco conceptual de la estrategia educativa" cit. en CDHDF, 2006:6)

Es menester asumir la educación de esta manera si lo que deseamos es la convivencia social dentro de los márgenes de la equidad, la no violencia, el respeto y reconocimiento de los derechos a todos y cada uno de los sujetos por igual. Entonces, la educación es un espacio importante para la democracia de nuestro país. Ya que ella contribuye a la elaboración de proyectos académicos para la vida social y así, por consecuencia, a la transformación pacífica de la realidad actual en pro de una justicia social.

Si la educación sólo tiene razón de ser en función de desarrollar al máximo el potencial humano, y si esta educación en, por y para lo humano, ha de ser propiciada por maestros formados e informados, cabe preguntarse, ¿Cuáles son los elementos, los procesos o las situaciones que posibilitan a los maestros potencializarse a sí mismos como humanos y propiciar el desarrollo ontológico de los alumnos que tienen bajo su responsabilidad? Educar en y para la democracia, la justicia, la paz tiene su manera específica de realizarse en el aula, pero también demanda de las instituciones crear un ambiente de participación, tolerancia y respeto. "Mientras los educadores no seamos capaces de dar razón de la relevancia que tiene trabajar desde el ámbito educativo a favor de los Derechos Humanos, no lograremos hacer avanzar significativamente nuestras iniciativas en este terreno." (Ramírez, 1996 cit. en Escamilla, 2009)

En este sentido, se considera que la universidad debe trabajar a favor de los Derechos Humanos y buscar incorporar en ella todas las corrientes de pensamiento,



todas las personas y a todas las iniciativas, es decir, todas las manifestaciones de ser y estar en el mundo. Por lo tanto, las universidades han sido y deben ser instituciones afines a los principios que sustentan los Derechos Humanos. Es importante que en las universidades se pueda ejercer la crítica a las normas establecidas, que exista la posibilidad de intervenir en la toma de decisiones, que se pueda participar en el ejercicio del poder para fomentar en el alumno la posible construcción de nuevas realidades para que cada sujeto se responsabilice éticamente de sí mismo y persiga la propia realización de su ser.

Hablar de una Educación desde los Derechos Humanos, abre las puertas al pedagogo para incursionar en un campo de desarrollo profesional alternativo. Los Derechos Humanos deben fundamentar los procesos educativos, tanto formales como no formales, para lograr impulsar la educación de un sujeto autónomo y libre, con una conciencia plena de su dignidad y de las posibilidades para ejercerla en aras de la sublimación espiritual.

Desde una mirada jurídica, la educación es un derecho humano, por ende, el acto educativo tendría como finalidad favorecer la dignidad humana para que los sujetos en formación se esfuercen por alcanzar una vida digna como realidad. Comprender el estado actual de los Derechos Humanos y su relación con la Pedagogía, demanda necesariamente a los pedagogos contar con elementos teóricos-conceptuales que les posibiliten una reflexión sobre su quehacer profesional, para lo cual, es necesario partir del reconocimiento del origen, evolución y conceptualización de los Derechos Humanos y cómo éstos, según posturas, aterrizan en las garantías individuales o pueden dar un giro y centrarse en el ser del hombre ensalzando no a la dignidad como valor universal, sino al ser como lo valioso universalmente en todo Hombre.

Los pedagogos se deben dar a la tarea de reconocer y sacar provecho del papel crítico que desempeña la educación en la reproducción del orden socio-económico. Precisamente es este el papel que ofrece la oportunidad de usar las escuelas para promover el cambio en los procesos de pensamiento reflexivo y crítico partiendo de los derechos humanos para aprender el valor de lo Humano. Este principio, conlleva al pedagogo a elaborar estrategias didácticas para promover en los estudiantes un compromiso humanizador en sus actos académicos para que dictaminen ética y conscientemente su vida dentro y fuera de la escuela.

En este sentido, el Giroux (1998) interpela al sujeto a repensar su ejercicio cotidiano, a plantearse nuevas interrogantes sobre su pensar la vida y el mundo, a cuestionarse abiertamente en función de qué o para qué del proyecto de vida que ha decidido construir, puesto que en estos momentos de encuentro consigo mismo, el sujeto

podrá dar cuenta de su ser y estar en el mundo, y de cómo, en su devenir cotidiano, fortalece o no las estructuras dominantes del mundo globalizado, mismas que generan situaciones de agresión y violación de los derechos fundamentales y que por mucho tiempo han cercenado la dignidad de millones de sujetos excluidos de las 'bondades' del progreso y el libre mercado. Por ende, nuestro compromiso histórico es construir proyectos de intervención pedagógica que abran espacios educativos desde marcos ético-políticos, colocando en el centro de las discusiones al Hombre en toda su complejidad. Es entender el que Hombre es el único ser ente que pregunta sobre aquello que lo rodea, pero sobre todo, que pregunta sobre aquello que es y el rumbo que debe o no tomar.

El hombre es el único ser que se relaciona conscientemente consigo mismo para entablar un diálogo con sus anhelos, sus antepasados y las generaciones que le siguen bajo la idea de un porvenir; en este proceso de habla y escucha consigo mismo, la educación aparece como mediadora entre el sujeto y la interrogante sobre el sentido de su existencia y permanencia en el mundo. Esto nos obliga a pensar a la educación desde otros sentidos y otras miradas desde los Derechos Humanos, para dar cuenta de cómo se constituye la diversidad de sujetos en una compleja realidad como la que vivimos hoy en día en un contexto globalizado.





FUENTES DE CONSULTA

- Adame Goddard, Jorge (1996), *Naturaleza, persona y derechos humanos*, México, Instituto de Investigaciones Jurídicas-Universidad Nacional autónoma de México, en: <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/1/170/5.pdf> (Consultado en enero del 2012)
- Arias Marín, Alan, Carlos Broockman y Alonso Rodríguez (2011), "Razón y violencia", Seminario: Observatorio Político y Social 2012, 2ª serie, conferencia, 17 de noviembre, México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Casillas, Daniel (2012), "Reconoce gobierno 47 mil 515 muertes ligadas al narco," enero, Revista electrónica Animal político, en: <http://www.animalpolitico.com/2012/01/crecen-11-homicidios-relacionados-con-el-narco-pgr/> (Consultado en enero del 2012)
- Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), en: <http://www.un.org/es/documents/udhr/> (Consultado en enero del 2011)
- De la Madrid Hurtado, Miguel (s/a) *La constitución de 1917 y sus principios políticos fundamentales*, en: <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/1/95/4.pdf> (Consultado en enero del 2011)
- Chomsky, Noam y Michel Foucault (2006), *La naturaleza humana: justicia versus poder. Un debate*, Buenos aires, Katz (primera reimpresión).
- Comenio, Juan Amós (2008), *Didáctica magna*, México, Porrúa.
- Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (2007), *Informe especial sobre Explotación Sexual Comercial Infantil en el Distrito federa*, México, CDHDF.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2010), México, Ediciones didácticas Sun Shine.
- Coreth, Emereich (2007), *¿Qué es el Hombre?*, España, Herder.
- Cruz F., Roberto (1994), *El Hombre pregunta. Hacia una antropología metafísica*, México, Universidad Iberoamericana.
- Díaz-Polanco, Héctor (2010), *Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*, México, Siglo XXI editores.
- Diemer, Alwin (1985), *Los fundamentos filosóficos de los derechos humanos*, España, Serbal-UNESCO.
- Escamilla, Salazar Jesús (coordinador 2009), *Los derechos humanos y la educación: una mirada pedagógica en el contexto de la globalización*, México, Miguel Ángel Porrúa / UNAM.
- Freire, Paulo (2009) *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, México, Siglo XXI editores.
- Freire, Paulo (2007), *Pedagogía de la esperanza*, México, Ed. Siglo XXI, Quinta edición.
- Frondizi, Risieri (2010), *¿Qué son los valores?*, México, Fondo de Cultura Económica.
- García-Huidobro, Joaquín (2002), *Filosofía y retórica del iusnaturalismo*, México, Instituto de Investigaciones Jurídicas-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Giddens, Anthony (2000) *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*, Taurus, Madrid.
- GIROUX, HENRY (1998), *LA ESCUELA Y LA LUCHA POR LA CIUDADANÍA*, México, SIGLO XXI [2ª ED].
- Heidegger, Martín (2011), *Ser y tiempo*, edición electrónica, Escuela de Filosofía/Universidad Arcis, descargado de www.philosophia.cl (Enero del 2011)
- Hobbes, Thomas (2008), *Leviatán o la materia forma y poder de una república eclesiástica y civil*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Hume, David (2011), *Tratado de la naturaleza humana. Tomo I y II*, México, Gernika.
- Jellinek, Georg (2003), *La declaración de los Derechos del Hombre y del ciudadano*, México, Instituto de Investigaciones Jurídicas-UNAM (2ª edición).
- Kant, Immanuel, (s/a), *Pedagogía*, Escuela de Filosofía Universidad ARCI en: http://ddooss.org/articulos/textos/kant_pedagogia.pdf (Libro descargado en enero noviembre del 2010)
- Kunar Sen, Amartya (2000), *Desarrollo y libertad*, España, Planeta.
- Max-Neef, Alfred (1998), *Desarrollo a escala humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*, Barcelona, Norden comunidad/ICARIA S.A.
- Torralba Rosallo, Frances (2005), *¿Qué es la dignidad humana? Ensayo sobre Peter Singer, Hugo Tristram Engelhardt y John Harris*, España, Herder.

**CERTIFICADO DE LICITUD DE CONTENIDO NO.
CERTIFICADO DE LICITUD DE TÍTULO NO.**

CERTIFICADO DE RESERVA DE DERECHOS AL USO EXCLUSIVO NO.

REVISTA DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE MÉXICO
PUBLICACIÓN DE LA ENSM. TODA CORRESPONDENCIA O COLABORACIÓN
DIRIGIRLA A MANUEL SALAZAR NO. 201
COL. EXHACIENDA EL ROSARIO, AZCAPOTZALCO, D.F., C.P. 02430.

LOS ARTÍCULOS NO REFLEJAN NECESARIAMENTE
LOS CRITERIOS DE LA ENSM Y SON RESPONSABILIDAD
ESCLUSIVA DE LOS AUTORES

ACEPTAMOS CANJE CON PUBLICACIONES SIMILARES.
ESTA REVISTA INSERTARÁ EN SUS PÁGINAS NOTAS BIBLIOGRÁFICAS
DE LOS LIBROS QUE SE ENVÍEN POR DUPLICADO.

ES RESPONSABILIDAD DE LA PUBLICACIÓN Y DISTRIBUCIÓN,
LA UNIDAD DE DIVULGACIÓN EDITORIAL DE LA ENSM.
ISSN-

DIRECTORIO

DR. GONZALO LÓPEZ RUEDA
DIRECTOR

MTRA. MERCEDES TAKAGUI CARBAJO
SUBDIRECTORA ACADÉMICA

LIC. ARACELI N. CRUZ RUIZ
SUBDIRECTORA ADMINISTRATIVA

DRA. ALMA ELENA BREMAUNTZ MONGE
JEFA DE LA UNIDAD DE DIVULGACIÓN EDITORIAL

CONSEJO EDITORIAL

MTRO. JESÚS FARFÁN HERNÁNDEZ
M. EN C. ORLANDO VÁZQUEZ PÉREZ
DR. FRANCISCO GUILLERMO HERRERA ARMENDIA
MTRO. JOSÉ LUIS UBERETAGOYENA LOREDO
DR. ARMANDO ESTRADA PARRA
MTRO. JOSÉ MONROY MONROY

APOYO SECRETARIAL
GLORIA ANGÉLICA HERNÁNDEZ LÓPEZ