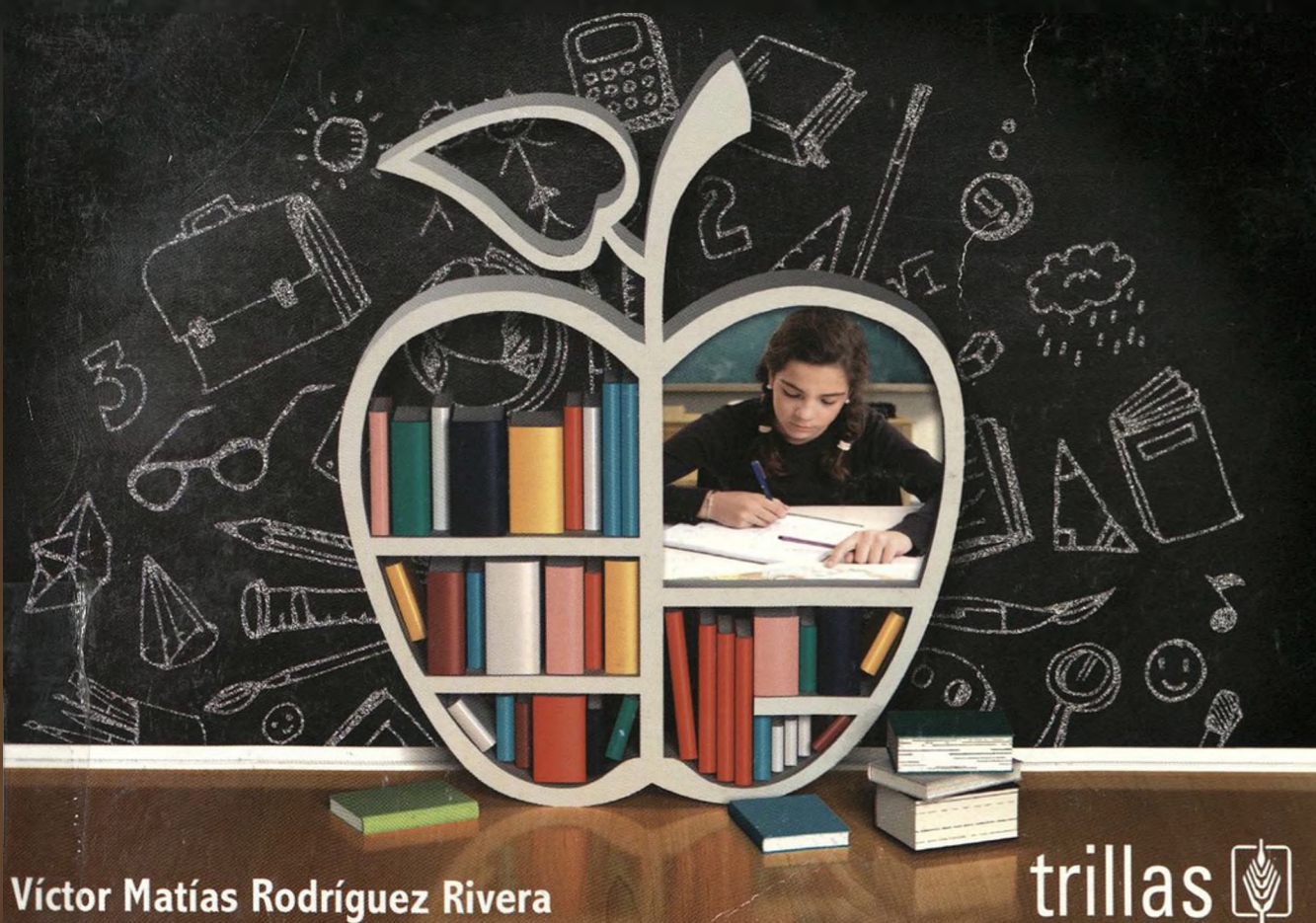


PEDAGOGÍA

TEORÍA GENERAL DE LA EDUCACIÓN

- Las dimensiones de la educación
- El profesional de la educación
- El aprendizaje como problema en el aula



Víctor Matías Rodríguez Rivera

trillas 

Pedagogía

Teoría general de la educación

Víctor Matías Rodríguez Rivera

La pedagogía se encarga del planteamiento, estudio y solución de los problemas educativos. El logro de este propósito se escinde en tres líneas epistemológicas: teoría, práctica e investigación pedagógicas, un círculo de procesos que constituyen el sistema cognitivo pedagógico, cuyo objeto de estudio es la educación y su complejidad. Ésta requiere de varias ciencias, pero la pedagogía y la psicología han creado un nuevo campo científico: la psicopedagogía. A su vez, la educación disputa el liderazgo a su ciencia sustantiva: la pedagogía.

Educar es un arte y sólo el hombre está a la altura de ello. La educación prepara al hombre para “erguirse y volar” en libertad e independencia. Éstas y muchas otras cuestiones se abordan en este libro. Por ello, invito a líderes y estudiosos del impactante proceso de la formación humana, a leer esta obra.

PEDAGOGÍA TEORÍA GENERAL DE LA EDUCACIÓN

A mis hijos.

"No es prudente combatir el cambio,
si éste es adecuado,
necesariamente sucederá".

V. M. RODRÍGUEZ RIVERA (1938)

"El cambio no sólo se produce tratando de obligarse a cambiar,
sino tomando conciencia de lo que funciona".

SHALIKTI GAWAIN (1948)

Escritora y ecologista hindú

Victor Matías Rodríguez Rivera



A new idea
"We are constantly looking for new
ways to improve our
products and services."
J. H. Johnson (1932)

"It seems as if the only way to
improve our products is to
keep them as simple as possible."
J. H. Johnson (1932)



TEORÍA GENERAL DE LA EDUCACIÓN

Víctor Matías Rodríguez Rivera

EDITORIAL TRILLAS



México, Argentina, España,
Colombia, Puerto Rico, Venezuela

Catalogación en la fuente

Rodríguez Rivera, Víctor Matías
Pedagogía : teoría general de la educación. --
México : Trillas, 2017.
269 p. : il. ; 25 cm.
Bibliografía: p. 253-257
Incluye índices
ISBN 978-607-17-3037-4

1. Educación - Estudio y enseñanza. I. t.

D- 370.1'R635p

LC- LB1025.3'R6.6

La presentación y
disposición en conjunto de
PEDAGOGÍA. Teoría general de la educación
son propiedad del editor.

Ninguna parte de esta obra puede ser
reproducida o transmitida, mediante ningún
sistema o método, electrónico o mecánico
(incluyendo el fotocopiado, la grabación
o cualquier sistema de recuperación y
almacenamiento de información),
sin consentimiento por escrito del editor

Derechos reservados

© 2017, Editorial Trillas, S. A. de C. V.

División Administrativa,
Av. Río Churubusco 385,
Col. Gral. Pedro María Anaya,
C. P. 03340, México, Ciudad de México
Tel. 56884233, FAX 56041364
churubusco@trillas.mx

División Logística,
Calzada de la Viga 1132,
C. P. 09439, México, Ciudad de México
Tel. 56330995
FAX 56330870
laviga@trillas.mx

 **Tienda en línea**
www.etrillas.mx

Miembro de la Cámara Nacional de
la Industria Editorial
Reg. núm. 158

Primera edición, julio 2017
ISBN 978-607-17-3037-4

Impreso en México
Printed in Mexico

Prólogo

Encomiable labor y necesaria tarea en momentos de cambio es recuperar la doctrina y precisar el significado, acción, campo de estudio, enfoques y desarrollo de la pedagogía, con el propósito de preservar el conocimiento en esta importante área temática e informar y actualizar al profesorado para mejorar la función educativa y docente; actividad que emprende en este libro el distinguido doctor Víctor Matías Rodríguez Rivera. Con agrado asumo el compromiso de prologar esta naciente obra.

De acuerdo con su origen etimológico, la palabra pedagogía hace referencia al *paidagogo*, esclavo que se ocupaba de cuidar y conducir físicamente a los niños; después el término alude, de manera más gentil, al arte de educarlos. Con el tiempo esta última acepción ha trascendido su sentido primigenio para centrarse en el estudio del proceso educativo y extender éste a la formación del hombre a lo largo de su existencia. El término pedagogía aparece en la literatura especializada a finales del siglo XVI; sin embargo, desde el punto de vista histórico ha sido complicado definirlo de manera precisa; situación que ha llevado en ocasiones a confundirlo con el de educación, y a utilizar ambos términos de manera indistinta, ignorando que la pedagogía es una ciencia social y la educación constituye su objeto de estudio.

En este sentido, Víctor Matías devela, desde el título de la obra, la función esencial de la pedagogía, es decir, la organización, desarrollo y reflexión sobre la acción de educar; conceptualiza y fundamenta el escrito bajo el título de *Pedagogía*, en el que no se limita a justificar el sentido clásico del término, sino que lo extiende para referirse a la teoría, práctica e investigación de lo educativo, en un enfoque y lógica relación dialéctica; base teórica sobre la que amplía el concepto hacia una visión que nos acerca, en sus propias palabras, a “reformular y difundir el pensamiento pedagógico nacional, mediante la dimensión sociopolítica”.

El presente texto, desarrollado con estricto rigor metodológico y sustento académico, profundiza en la construcción conceptual de la pedagogía, advertida desde diversos enfoques epistémicos en tanto teoría general de la educación; además, hace referencia al papel de los actores (educando y educador) y a su interacción corresponsabilizada en el proceso educativo sistemático, organizado técnicamente para la gestión de aprendizajes en el aula; describe primero y examina de forma crítica después las teorías del diseño de planes y programas de estudio, documentos técnicos inmersos hoy en un contexto de globalización económica y política e internacionalizados mediante la teoría curricular del “Modelo” de Enseñanza por Competencias, y concluye –tempranamente– con un amplio análisis psicopedagógico, estructural, crítico y científico-ideológico del citado modelo, concretizado en el plan y programas de estudio 2011, vigente en nuestro país.

El autor inicia el abordaje de cada tema con una construcción conceptual, de manera sólida y fundamentada, hasta llegar a sus implicaciones teóricas desde diferentes perspectivas: antropológica, filosófica, psicopedagógica, sociopolítica y socio-histórica. Es en esta última perspectiva donde inscribe su propuesta de pedagogía integradora (PI), cuya praxis se concreta a través de la escuela integrada a la comunidad (EIC), la cual, mediante el principio –creado por él– de corresponsabilidad educadora y los consecuentes procesos dialógicos, involucra a todos los actores del drama educativo en el aula, hacia una formación en y para la vida en sociedad, exaltando los más altos ideales del humanismo.

Rodríguez Rivera ha sido nombrado Maestro Emérito por la Plataforma de Opinión y Expresión Normalista (POEN); asimismo por la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), y el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE D-II-EN-10). Protagonista y defensor incansable de la escuela pública, de sus principios de laicidad, gratuidad y obligatoriedad, sobre todo en lo que se refiere al compromiso del Estado para ofrecer servicios educativos de calidad y plena cobertura en sus diferentes tipos, niveles y modalidades a lo largo y ancho del país. Es un maestro de maestros en toda la extensión de la palabra: comprometido, poseedor de un pensamiento reflexivo, crítico y propositivo. Fundador de varias escuelas normales en todo el país y de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN); diseñador de planes y programas de estudio, y creador de modelos educativos innovadores, puestos ya en práctica en diversas instituciones de Educación Superior para la formación de profesores de Educación Básica.

Por su formación profesional, sus observaciones de campo, su trabajo como investigador y su experiencia, Rodríguez Rivera es ya considerado experto en la preparación de licenciados, maestros y doctores de carrera en el área pedagógica desde hace más de 50 años.

Escritor disciplinado, reflexivo, profundo y pleno de experiencias pedagógicas; un hombre apasionado por la investigación científica en el ámbito educativo, que permanece activo y recorre como educador itinerante el país; asesor de posgrado, lo cual le permite mantener vigente y actualizada su vasta obra, cultura y pensamiento pedagógico, que ya constituye un credo, su credo pedagógico, que dona con generosidad

como educador desinteresado, dueño de una fe inquebrantable en los destinos de la juventud, en su formación profesional y en su capacidad de entender, amar a su país y en la decisión de planificar, trabajar y promover el desarrollo económico-social desde una plataforma humanista, y según su propio mensaje: “única base de la democracia, de la justicia social y de la distribución equitativa de la riqueza, como vía de logro de estadios de bienestar y felicidad”. Aunque a la vez reconoce que: “el sistema educativo actual del país ha fallado, pues desde hace tiempo no hemos vuelto a formar el correcto pensamiento rector, carecemos o escasea el liderazgo político, intelectual y académico” y concluye afirmando que “el hombre político y el Estado, son entidades distantes”.

Bajo el análisis de estos presupuestos ideológicos, el doctor Rodríguez Rivera es una personalidad en cierto modo controvertible.

Manifiesto mi reconocimiento, aprecio y gratitud al doctor Víctor Matías Rodríguez Rivera por haberme permitido compartir con él espacios de formación profesional académica en donde pude constatar que, por su obra escrita, mensaje de aula y conocimiento de lo educativo, es un sólido escritor en el campo de la pedagogía, pues como educador vincula teoría y práctica, y aplica de manera congruente y cotidiana los postulados que hoy nos presenta en esta obra, texto que será fuente de consulta obligada y recurrente para estudiantes de licenciatura en Pedagogía o Educación (universitarios o normalistas), así como para maestros en servicio que cursan algún posgrado. Además, será un referente para quienes participan en la toma de decisiones, ya sea en la planificación y diseño de políticas educativas, la elaboración de nuevos planes de estudio o la implementación de programas para la formación inicial y continua de los maestros de México.

DOCTOR FELIPE ESPINOSA CHÁVEZ
Director de la Escuela Normal Superior de Especialidades,
Guadalajara, Jalisco.

Índice de contenido

Prólogo	5
Introducción	13

TEORÍA GENERAL DE LA PEDAGOGÍA

PARTE I

Cap. 1. Teoría general de lo pedagógico	23
Deslinde de términos	23
Dimensiones de lo pedagógico	25
Epistemología de lo pedagógico	26
Cap. 2. Pedagogía y educación	29
Delimitación de su campo teórico	29
Confrontación semántica	31
Pedagogía: significado	34
Génesis de la pedagogía	36
Pedagogía y técnica	36
Pedagogía y filosofía	37
Cap. 3. Teoría general de la educación	43
La educación como objeto de estudio	43
Educación: su etimología	45
Los fines de la educación	46
El conocimiento de lo pedagógico	47
Génesis y epistemología de la educación	48

Cap. 4. Las dimensiones de la educación	53
Educación: función individual y social	53
Proceso educativo	55
Cap. 5. El profesional de la educación	67
La profesión de educar	67
El maestro	68
Vocación de maestro	76

TEORÍA DE LA ANTROPOLOGÍA CULTURAL-EDUCATIVA

PARTE 2

Cap. 6. Cultura y educación: la sociedad productora, depositaria y transformadora de la cultura	83
El hombre y la cultura	83
Sociedad y cultura	86
Educación y cultura	89
La cultura y los contenidos didácticos	91

LA ORGANIZACIÓN DEL PROCESO SISTEMÁTICO DE LA EDUCACIÓN

PARTE 3

Cap. 7. Teoría general del aprendizaje	95
Generalidades sobre el aprendizaje	95
Concepto de aprendizaje	96
Naturaleza del aprendizaje	98
¿Leyes del aprendizaje?	103
Teoría de las diferencias individuales	107
Cap. 8. El aprendizaje como problema del aula	113
Teorías psicológicas del aprendizaje: acercamiento teórico	113
Teorías psicopedagógicas	116
Behaviorismo-gestaltismo	119
Cómo se aprende	129
Cap. 9. Teoría general de la organización de la materia de enseñanza	143
Advertencia	143
Organización de la materia de enseñanza contemporánea	150

Cap. 10. Teoría general de la gestión en el aula	155
Noticia histórica de la enseñanza	155
Desarrollo histórico de la enseñanza	157
Qué es la enseñanza	158
Enseñanza individualizada o socializada	165
Gestión de la enseñanza: planeación de la enseñanza en el aula	168

TEORÍA GENERAL DEL DISEÑO DE PLANES DE ESTUDIO

PARTE 4

Cap. 11. Plan de estudios	175
Acercamiento filosófico	175
Bases del proceso general de planificación	179
Para qué planes de estudio	180
Estructura de los planes de estudio	182
Teoría específica del diseño de planes de estudio: advertencia	184
Tipos de planes de estudio	185
Bases científicas de los planes de estudio	186
Análisis crítico sobre el diseño de planes de estudio	194
Cap. 12. Teoría de la internacionalización de los proyectos y sistemas educativos	201
Análisis de la teoría curricular por competencias: preliminar	201
El liderazgo en la cuestión educativa	206
Análisis psicopedagógico del Modelo de Enseñanza por Competencias: Advertencia	207
Análisis del Plan de Estudios 2011: advertencia	213
Análisis crítico del Modelo de Enseñanza por Competencias: acercamiento reflexivo	220
Estudio estructural del Plan y Programas de Estudios 2011: el actual modelo educativo	223
Análisis estructural del Plan de Estudios 2011: descripción de los elementos estructurales	229
Análisis científico-ideológico del Plan de Estudios 2011: confrontación	232
Análisis de la forma didáctica del mapa curricular de la Educación Básica 2011	234
Apéndice: Lectura pedagógica	243
Escuela antigua	243
Glosario	251
Bibliografía	253
Índice analítico	259

Introducción

Desarrollar las teorías de la educación, asumiendo una actitud acrítica sobre la pedagogía, ciencia social que las contiene, resulta una tarea cómoda, pero no correcta, en virtud de que nuestro país ha sido tierra fértil para aceptar y aplicar teorías educativas provenientes de diversas regiones geográficas y culturales, situación que exige un franco análisis y una profunda reflexión para discernir qué postulaciones son adecuadas para apoyar la educación nacional y, sobre todo, qué constructos teóricos pueden ser propicios para trazar un camino pedagógico acertado en la formación de nuestro capital humano, y en especial, qué doctrinas son útiles para recuperar, desarrollar y consolidar la pedagogía nacional.

Sería presuntuoso suponer que tal tarea para iniciar dicho análisis y reflexión fuera en este momento y en este libro, lo cual es una completa irreverencia, puesto que el proceso constructivo analítico y reflexivo se ha iniciado hace ya varias décadas. De manera que puede afirmarse que nuestro camino era claro al tomar y producir postulaciones educativas que sustentaban lo que legítimamente puede llamarse Pedagogía de la Revolución, que desembocó en Pedagogía Contemporánea, iniciada con Bassols, Vasconcelos y Sáenz; proseguida por Torres Bodet, Bravo Ahuja y miles de maestros, héroes anónimos de la educación nacional.

De hecho continúan llegando y creándose aportes pedagógicos innovadores, algunos carentes de solidez científica y académica, otros bastante *esnob*; estos últimos como “aves de paso” permearon y tergiversaron el luminoso sendero sobre el cual caminaba nuestra escuela urbana y rural, instituciones concretas del quehacer pedagógico. Así, desde la década de los años setenta del siglo xx fue notorio el diseño y la práctica de aula, impactada primero por la corriente pedagógica que enaltece la tecnología educativa, y coetánea a la vez con la enseñanza por objetivos conductuales, aunque después se han realizado cambios en planes y programas de

estudio y otras modificaciones periféricas sobre el mundo escolar. No obstante, en todos los espacios y momentos no hubo nunca una auténtica verificación de logros o fracasos que fundamentaran su sustitución aplicativa en la práctica escolar; siempre quedaron pendientes los juicios producidos mediante una evaluación cabal y seria del sistema educativo y de enseñanza-aprendizaje, evaluación necesaria para reformular rumbo académico, situación que pervive hasta los momentos que llega el denominado Modelo de Enseñanza por Competencias, que internacionaliza los sistemas educativos y de aprendizajes, y que hoy busca su aceptación en nuestro entorno educativo; por esta razón dedicamos en este libro un análisis crítico acerca de su diseño y desarrollo en la escuela y el aula.

Aunque, aclaremos que la pedagogía no se queda en el marco teórico o sólo se dedica a estudiar el campo de la didáctica, razón suficiente para intentar recuperar, a la vez, el campo conceptual y aplicativo, y de esta manera ampliar la cultura pedagógica en el profesorado actual.

En efecto, como tarea urgente se requiere el estudio de la ciencia pedagógica en todos sus ámbitos, puesto que hoy, y en un pasado muy reciente, ha sido no sólo ignorada, sino impactada, como ya señalamos, por procesos transculturales de enorme poder, que han propiciado que nuevas generaciones de pedagogos teóricos y una mayoría de profesores de aula, aun con formación pedagógica lograda en escuelas normales, no conozcan o no utilicen sus principales postulaciones clásicas, obvien su presencia, la sustituyan por prácticas educativas cercanas al empirismo o, en forma acrítica simpaticen con teorías de campos diversos; por ejemplo, de la psicología del aprendizaje animal, caracterizada por el conductismo, y éste se intente llevar al sublime terreno de la formación humana. En efecto, no es lo mismo educar al hombre que adiestrar a los animales.

Por otra parte, hoy se imponen en nuestro medio, acrítica y erróneamente, las prescripciones teóricas de la denominada ciencia del currículum, acerca de la cual no tenemos nada en contra, pues esta ciencia en determinadas sociedades ha precisado su validez científica; ciencia que en la cultura de esas sociedades resuelve con atingencia los problemas educativos, igual que lo hace la pedagogía en nuestro entorno cultural. Adelantando, pedagogía y currículum son ciencias homólogas válidas en su propia cultura y civilización para resolver de forma precisa en esas sociedades el mismo problema: la educación del hombre, de manera que hacer mixtura científica acrítica sume en confusión y niega nitidez académica en la práctica de aula. Aunque tengamos que exclamar: ¡no hay mejor defensor de lo “nuevo” que el que ignora lo “viejo”!

En términos concretos, la pedagogía llegó en ocasiones a México y otros países en juiciosos y pacíficos procesos de aculturación. Otras no, por ejemplo, España nos conquistó bélica y culturalmente, así cambió el rumbo de la educación de los pueblos prehispánicos. Luego de Alemania y en especial de Francia y otros países europeos, que por diversas vías llegó y nos legó cultura educativa, sobresaliendo la literatura pedagógica, cuya lectura e interpretación nos ha informado de sus diversas postulaciones, conceptualizaciones y aplicaciones prácticas.

Después, la pedagogía fue nutrida de forma notable por las teorías de las entonces ciencias de la educación estadounidense, presentes en época de J. Dewey, y W. Kilpatrick, ambos discípulos de W. James, padre del pragmatismo, que es base filosófica de la Escuela de la Acción y de la Pedagogía Social. Así surgió en México la “Casa del Pueblo”, denominación original de la escuela rural, por lo cual nuestro país es pionero en la formación del hombre del campo, al universalizar el proceso educativo, ya que la “Casa del Pueblo” regresó su mirada al hombre del medio rural.

Este libro intenta recuperar el auténtico sitio de la pedagogía en el mundo científico. Por tanto, no sólo defendemos el término clásico de pedagogía utilizado desde hace décadas para referirnos en teoría, práctica e investigación sobre lo educativo, sino que se intenta ampliarlo en una dimensión, que sin excluir las doctrinas, teorías, categorías y conceptualizaciones ya históricas; por ejemplo: la sustantividad de la infancia; la teoría de las diferencias individuales; la globalización de la enseñanza, entre otras doctrinas no menos importantes, nos acerque a reformular y difundir el pensamiento pedagógico-sociopolítico nacional.

Para explicar lo anterior, es necesario citar que la pedagogía (de *paidos* = niño y *agogía* = conducción) hace tiempo superó la limitación de su etimología, y hoy extiende a nivel sociopolítico su acción hacia la formación del hombre a todo lo largo de su existencia, mediante la educación permanente y continua. Principios adoptados de manera universal que dan base política al deber y derecho que tiene el Estado en la formación ideológica de sus nacionales; en conjunto con los principios constitucionales de gratuidad, laicismo y obligatoriedad de la educación, con los cuales se logra una visión de politicidad, científicidad, unificación e igualdad, solidaridad y democracia en los sistemas educativos. Sin embargo, continúa en discusión el pensamiento filosófico, jurídico-político contemporáneo, que reconoce al Estado como depositario de la educación sistemática. No obstante, el Estado debe reformular el compromiso educativo hacia un punto de vista y debate que dimensiona a la pedagogía como una expresión objetivo-social, y entonces ésta cumpla los fines político-ideológicos en la auténtica formación del hombre.

La pedagogía es una ciencia social con un enorme potencial teórico, mismo que se desdobra en diversos ámbitos, dispuestos en tres campos disciplinarios, que son: el primero, teórico-histórico-filosófico; el segundo, metodológico-aplicativo, y el tercero, instrumental-investigativo. Preciso lo anterior, la pedagogía se advierte como una ciencia totalizadora de la problemática educacional, pues engloba todas las cuestiones de la educación: la educación es su objeto fundamental de estudio. Pedagogía y educación no son sinónimos, sino que son ciencia y objeto. Dado que el objeto tiene una importante dimensión, por tal razón disputa el primer plano a la ciencia, fenómeno que conduce a confundir educación con pedagogía. Deslindar la dimensión exacta a cada uno de estos conceptos es asunto capital en este libro.

La educación es un fenómeno, acto, hecho, proceso o serie de procesos inmanentes al hombre; su adecuada interpretación es una tarea científica. Así, la pedagogía, cuyo objetivo fundamental es sistematizar las teorías que tienden a la formación

y perfeccionamiento del ser humano, vive los mismos momentos que rigen a toda ciencia en su tarea de lograr sistematización y cientificidad.

En la formación del hombre, la pedagogía ha pasado por tres momentos históricos: didáctico, pedagógico y psicosocial. El primero se caracteriza por cubrir la etapa empírica, el segundo por iniciar la sistematización educativa y el tercero por regresar la mirada al educando y producir la revolución educativa encarnada en el paidocentrismo, teoría que bien llevada y sin considerar innovaciones educativas seguirá teniendo vigencia, pues constituye la tesis del humanismo. La dimensión psicosocial representa el momento en que incursiona con mayor vigor la aplicación del conocimiento psicológico, tanto para conocer al educando como para guiarlo en la conducción del aprendizaje y contemporáneamente para dinamizar el aula y permitir la participación de los escolares al armar la clase. Por supuesto que este tercer periodo cuenta con el acompañamiento de la dinámica grupal proveniente del campo de la Gestalt, cuya teoría se debe a Kurt Lewin.

Un cuarto momento de la pedagogía es el sociohistórico, que se encuentra en desarrollo y busca su consolidación y aplicación a través de la pedagogía integradora (PI) y de su concreción en la práctica social y de escuela-aula, llamada por ello: escuela integrada a la comunidad (EIC); ambas (PI y EIC) contribución teórico-práctica de quien escribe este libro; aunque hemos de aceptar que la pedagogía social ya ha tenido representantes y manifestaciones teóricas y prácticas en diversas sociedades y modelos económicos. En efecto, desde la época tribal el conocimiento y su aplicación ha sido compartido a nivel social para facilitar la supervivencia y funcionalidad social.

Darle carácter sociopolítico a la pedagogía no es otra cosa que reconocer su capacidad de encarar el permanente desarrollo de la teoría educativa y el poder que ella tiene para la transformación de la escuela y la realidad social; aunque, a la vez, admitamos que el desarrollo de la teoría pedagógica es recurrente, pero también innovador. Es claro advertir que en las ciencias sociales la recurrencia es un fenómeno frecuente, tal hecho histórico y científico lo determinan infinidad de causas y factores sociopolíticos. En efecto, desde la perspectiva sociopolítica y sociohistórica, la pedagogía tiene como objetivo el cuestionamiento y problematización de la realidad educativa como procesos transformadores del hombre y la sociedad, y fundamentales del desarrollo económico-social de los pueblos.

En el logro, desarrollo e implementación de la dimensión pedagógica y la dimensión psicosocial, el proceso de investigación ha representado un papel muy importante. Dicho proceso, tanto el de laboratorio y con mayor razón el de campo, acompañado de la práctica de aula y de la práctica social, produjo importantes innovaciones, al grado que sería prolijo señalar la gran diversidad de aportes y cambios que la pedagogía ha logrado por estos procesos. En forma general estas contribuciones en ambas dimensiones, pedagógica y psicosocial, son en sí las que señalan el paso de un estadio cognoscitivo a otro; por ejemplo, de la pedagogía tradicional a la pedagogía científica, en cuyos trabajos han participado infinidad de científicos de lo educativo. Por ejemplo, en el campo de la enseñanza un principio

general y rector postula en la metodología y estrategias didácticas el incremento de las actividades del educando y la disminución de éstas en el educador; sin embargo, como ha sucedido, no sugiere la neutralización del segundo y menos la no directividad, y sí, en cambio, enfatiza el principio de aprender a aprender, con lo cual establece el uso de las funciones psíquicas superiores en el aprendizaje; disminuye la memorización y descarta el ineficaz memorismo.

A decir verdad, con las innumerables modificaciones en la didáctica y la incurción de la psicopedagogía aplicada a la enseñanza, han surgido nuevas concepciones del proceso de aprender. En el siglo XIX y aún a principios del siglo XX, el precepto didáctico era aprender y repetir de memoria. Es hasta el surgimiento de la nueva filosofía y psicología de la acción de W. James; la cristalización de ellas en la realidad social y de la escuela mediante los proyectos escolares de W. Kilpatrick, así como la globalización de la vida escolar y el aula con el estudio de la naturaleza y sociedad de J. Dewey, y de la aplicación de la pedagogía activa de R. Ramirez, a través de las unidades de trabajo, y el estudio y la aplicación de la teoría de la dinámica de grupo de K. Lewin, al convertir el aula en discusión y planteo de problemas mediante procesos y técnicas dialógicas, cuyo mérito de aplicación en el aula de Educación Superior corresponde a México; amén de una larga lista de innovaciones del trabajo de la escuela y el aula, fue así como se introdujo la idea del aprender como un proceso activo, complejo y vigente de la revolucionaria idea de que el educando aprende participando, observando, percibiendo, analizando, juzgando, logrando conocimientos, pensando alternativas, alcanzando decisiones, actuando y sintiendo. Desarrollada esta concepción por la investigación y reflexión, en las obras de James, Dewey, Kilpatrick, Freinet, Torndike, Lewin y muchos otros, es como se llegó a cambios radicales en la concepción y práctica de la educación sistemática. Más tarde, con la fusión de la pedagogía y la psicología, cuya correlación, transferencia y eclecticismo pensado, produjo la psicopedagogía, se amplió el panorama en la conducción de los aprendizajes creando una nueva relación entre maestro-alumno, de la cual deduje el principio de la corresponsabilidad educadora, que como forma didáctica propicia la participación activa en el aula. No obstante, he de citar que por diversas razones, ni aún las concepciones más revolucionarias y ampliamente difundidas se encuentran hoy día aceptadas y aplicadas en la escuela universal y en la práctica de aula. Sin embargo, pueden verse en diversos países y muchas escuelas la aplicación de las modificaciones en las estrategias metodológicas implicadas en las postulaciones pedagógicas antes referidas.

Por ejemplo, en México, sobre todo en los maestros formados antes de 1984 y por imitación en los posteriores, estas aplicaciones se expresan en formas diversas, como: un aumento de las actividades, la observación y la expresión sobre cosas y sucesos del ambiente; la discusión, el planeamiento y la realización de proyectos; la discusión de problemas, y la expresión libre de ideas a través de los procesos de la composición escrita, que puede ser utilizada como estrategia didáctica y como recurso e instrumento de evaluación, proceso que desemboca en la formación de escolares creativos; pues la composición escrita favorece las competencias de comunicación y sienta las bases de

la investigación en el aula y más tarde en el desarrollo del hombre científico, coadyuvantes en el proceso formativo del alumno investigador, que entre otras acciones y actividades didácticas son la expresión oral, la síntesis de lecturas, el dibujo, el modelado, la construcción de diagramas, modelos, etc.; la solución de problemas, en lugar de realizar mecanizaciones o memorizar una simple fórmula o regla; el desarrollo de las publicaciones escolares, dramatizaciones y proyectos de varias clases; la participación en actividades libres, electivas y extraescolares; la participación en artes plásticas y el uso de varias formas de materiales de enseñanza: computadoras, laptops, proyectores, uso de Internet, pintarrones, radio, cine, biblioteca de aula, etc.; también es una metodología de la enseñanza basada en grupos de discusión, estudio dirigido, debate, trabajo de laboratorio, incluso el empleo del fenómeno de la dinámica grupal usado en técnicas como Phillips 66, mesa redonda, panel, seminario. Además, llevar a los alumnos en visitas guiadas a conocer museos, galerías, instituciones oficiales, industrias y hasta escuchar conferencias.

Todo este cuadro de aportes teóricos representan la educación sistemática actual, y aplicados en la escuela y el aula constituyen procesos innovadores sin requerir de tantas modificaciones a planes y programas escolares, pues éstos sólo constituyen vestido externo; el espíritu está en la interpretación y en la vocación del maestro, vocación entendida como compromiso social, identificación institucional, elaboración de proyecto de escuela y de aula, y en introducir en el educando la idea reiterada de la corresponsabilidad educadora; idea original de quien escribe y la postula como parte de la PI y de la EIC. La corresponsabilidad educadora se caracteriza y tiene el mérito de extinguir el nefasto maistrocentrismo y el paidocentrismo, que por su práctica antihigiénica sólo ha conducido a formar seres dependientes y voluntariosos. Por ello, el principio de la corresponsabilidad educadora es el camino de la auténtica dirección en la formación de los educandos, tanto en el hogar como en la escuela y a todo lo largo de la vida en sociedad.

El lado oscuro de todo este trayecto renovador lo constituye la negación de permitir a maestros y alumnos libertad didáctica e independencia en la gestión escolar y capacidad de toma de decisión; a ellos se les considera seres incapaces e inmaduros. En estas circunstancias, los principales protagonistas del aula, maestro-alumno, hacen lo que otros les dicen que hagan; con el agravante de que los liderazgos político, intelectual y académico sobre la educación y la escuela, con raras excepciones, no son llevados de manera lógica. Pero no es correcto culpar sólo a la autoridad, pues observada con sentido ecuánime la escuela en su pedagogía cotidiana y base didáctica, no es raro advertir a un grupo de alumnos escribiendo un dictado de apuntes o escuchando a un profesor que se eterniza en la palabra y desarrolla la misma función con la que nació la escuela: transmitir conocimientos. Es probable que en poco tiempo la propia sociedad le exija a la escuela una nueva función, que prepare al hombre para las actividades productivas, por supuesto, sin que la escuela olvide u obvie las acciones filosóficas humanísticas, de cierto sublimes en la formación del ser humano. Por tal razón y hoy día inmersas las sociedades en la llamada era del conocimiento y la globalización, nos inducen a pensar en crear

una revolución educativa que adecue la función de la escuela hacia los procesos dialógicos, en donde el liderazgo se democratice y los individuos formados en ideales sociopolíticos participen en los procesos de toma de decisión y en los procesos productivos. Esto sólo se logrará dándole una nueva función a la escuela, basada en la pedagogía integradora, como respuesta al nuevo orden económico, que va a impactar en la propia economía y política de las sociedades nacionales; política que con la incursión de los grupos de poder económico está permeando en la escuela y en la conformación de los sistemas educativos y de enseñanza-aprendizaje.

En efecto, el proceso de transculturación mediante el llamado Modelo Curricular por Competencias es testimonio de la incursión globalizadora; es probable que dicha incursión busque una escuela universal, pero ¿es posible una escuela universal?, o en otras palabras, ¿es dable y pertinente que un modelo educativo se aplique en el universo de sociedades? Dejemos la respuesta al tiempo-espacio; pero aclaremos: hoy ya existe una “escuela universal”, ésta es la graduada, que se caracteriza por ser instructora, cognoscitivista, informativa y que sólo busca erudición. Sin embargo, la escuela graduada constituye importante hito en la sistematización de la escolaridad. En contra de todo lo que se presume como avance teórico, cambio, innovación y frecuente reforma, aun así esta escuela se encuentra prendida en el tiempo desde hace siglos. No desaparecerá a menos que nos animemos a desescolarizar a la sociedad, con el peligro de caer en las intencionales tesis de McLuhan sobre la aldea electrónica, que en el fondo es estructura educativa tribal. Desescolarizar y desgraduar la escuela, sucederá cuando resolvamos de forma sensata cómo sustituir títulos, grados académicos, boletas de calificación y cartillas evaluativas, documentos esencia de la graduación de la escolaridad. “Inadvertidamente” o no el proceso ya se asoma, al legitimar verificación de conocimientos mediante diversas formas de examen; por ejemplo, a título de suficiencia, extraordinarios de materia e incluso exámenes de conocimientos de nivel educativo y de conocimientos profesionales de licenciatura, y lo más notorio: maestrías y doctorados nacionales e internacionales no presenciales y a distancia. Todo este movimiento “democrático educador” es controvertible y no resuelve la formación del capital humano, empero, motiva el autodidactismo, que es factor positivo del proceso educativo. A la vez, debemos aceptar que la educación sistemática está normada por sólidos principios políticos: obligatoriedad, gratuidad, laicismo, unificación y graduabilidad; por tanto, la educación pública es una razón de Estado y la escuela es una institución propia de cada época y de cada régimen sociopolítico; a la vez, el Estado tiene derecho de precisar su sistema de enseñanza-aprendizaje, otorgando honor y libertad didáctica al maestro.

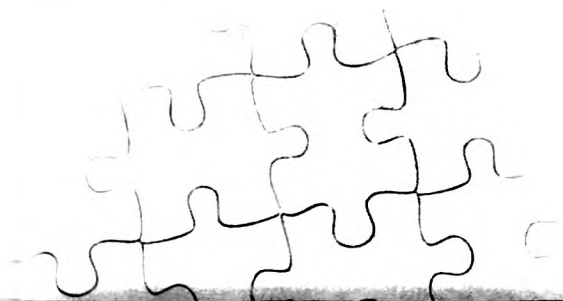
Desde el punto de vista social, se entiende que la escuela ejerce presión sobre el individuo y el grupo para conformarlo, según valores, ideales y patrones de cultura existentes en cada sociedad nacional. Hacer bloques de naciones renunciando en el fenómeno educativo a las peculiaridades propias de cada país debe ser un proceso muy pensado; inducir transculturalmente la escuela es idea del todo contraria al espíritu humanista de la educación, pues ésta es proceso liberador del hombre, y el

maestro y la escuela el mejor modo para lograrlo; cuestiones que en el amanecer del siglo XXI han entrado en profunda crisis, revisión y cambio, ya que la internacionalidad de las sociedades nos ha conducido a una nueva cultura: la cultura digital, en donde sólo los preescolares son nativos de ella, los demás en proceso de reeducación. Y con el patente arribo en los sistemas educativos de esta cultura, en donde sobresale el empleo en el aula de la electrónica y la automatización, la cuestión escolar se complica. Por cierto, la automatización y electrónica han sido procesos bastante útiles en la industria, la investigación y la administración de empresas, creados para descargar la tarea de profesionistas que manejan datos voluminosos en donde la electrónica se emplea como técnica de aplicación a nivel industrial.

En concreto, penetrar en la escuela es una cuestión real controvertible, pues hasta hoy se presume que los procesos didácticos deben favorecer el desarrollo psicoevolutivo de los escolares, y la psicopedagogía debe advertir la aplicación de los procesos superiores del pensamiento, al grado de exclamar: preferimos una escuela de papel y lápiz, a una escuela de calculadora, laptop y cibercafé; pues la primera, bien conducida, enseña al niño a pensar y a reflexionar sobre lo que escribe, razona o calcula, y la segunda sólo favorece los automatismos. En fin, la escuela, la educación y el proceso de enseñanza-aprendizaje son temas intemporales que exigen creación, recreación y miles de hojas y tinta que permitan y resistan la subjetividad humana en la que se ve envuelta con inusual frecuencia la cuestión escolar. Para contrarrestar tal fenómeno, hasta hoy la pedagogía, psicología y su vínculo teórico y aplicativo: la psicopedagogía tiene bases sólidas para intervenir de forma decisiva en la formación humana, y prospectivamente dar respuesta a la sentida demanda de las sociedades, crear nueva teoría y función a la escuela que remonte el intelectualismo. Así emerge la pedagogía integradora.

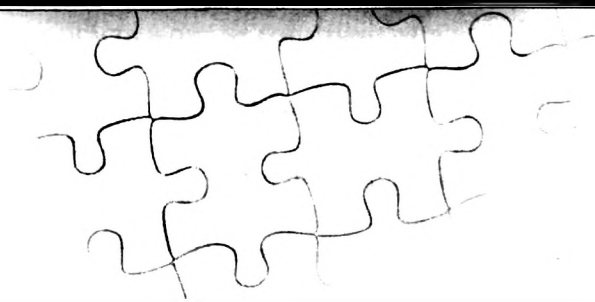
Para finalizar, el deseo sentido es que este libro sea útil a nuestros estudiantes universitarios en las facultades de Pedagogía y escuelas normales, y de modo especial al magisterio en servicio, así como a quienes ejercen el liderazgo en las cuestiones educativas. A ellos, gracias por el favor de la lectura de ésta y mis demás obras.

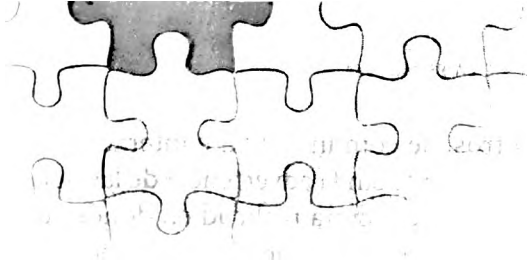
VÍCTOR MATÍAS RODRÍGUEZ RIVERA



TEORÍA GENERAL DE LA PEDAGOGÍA

° PARTE 1





Teoría general de lo pedagógico

CAPÍTULO 1

DESLINDE DE TÉRMINOS

La educación es un hecho que sólo se da en la realidad humana, y la pedagogía es la reflexión, teoría y práctica que se construye para abordarla y desarrollarla de forma sistemática. En efecto, la educación es una acción que se advierte por las influencias culturales que ejercen de manera recíproca los seres humanos en la convivencia cotidiana. Esta actividad presenta dos planos: inconsciente y consciente. En el primero, inconsciente, llamado también asistemático o cósmico, se entrelazan diversos factores e influencias que se expresan en la experiencia y cultura del hombre. En cambio, en el plano consciente o sistemático el hombre va acumulando innumerables experiencias que se presentan en la práctica social, que más tarde, mediante procesos científicos, se convierten en teorías que logran el perfeccionamiento del proceso educativo.

Así, al advertir a la educación como una realidad, la pedagogía, mediante el enfoque sistemático, penetra en esa realidad y deriva de ella experiencias y teorías necesarias para constituir doctrina y sistema; en suma, erigirse en ciencia. En efecto, todas las ciencias emergen de una realidad, en la que determinado el objeto, lo abordan metodológicamente; mediante diversos procesos, empleo de técnicas y diversos recursos, llegan a la producción cognoscitiva.

En efecto, toda ciencia es un producto generalizado de la realidad, ésta proporciona los objetos, fenómenos, problemas (materia) y de manera fundamental las leyes (marco de referencia), que le dan sustento, naturaleza y contenido a aquélla. De este modo, podemos aceptar que no pueden existir las ciencias de la naturaleza sin la naturaleza. Tampoco pueden existir las ciencias sociales sin los

fenómenos, entre otros, de comunicación e interacción humana y educación; no pueden existir sencillamente sin la advertencia de las necesidades del hombre y de todos los hombres, como concreta realidad en donde se producen los procesos y problemas sociales, que más tarde, mediante el proceso cognoscitivo, se convierten en teorías. Así se establece la relación entre la educación (hecho, realidad) y la pedagogía (teoría, especulación): la educación es una necesidad espiritual del individuo y la sociedad.

Sin embargo, a la vez debemos aceptar que el hacer la actividad educativa lógica y cronológicamente precede a la pedagogía (teoría). Así, por ejemplo, es fácil advertir que la reflexión y la sistematización llegan posteriormente con respecto al hecho o acto educativo que acompaña al hombre desde su origen como especie, pero se han constituido sobre él, obran sobre él, pues la práctica nutre a la teoría y viceversa: la teoría se vuelve sobre la práctica para enriquecerla, de tal manera que se establece una correlación lógica para determinar la secuencia: práctica-teoría-práctica.

En efecto, toda ciencia teórica ha surgido de una realidad empírica sobre la cual actúa, y dicha actuación le permite construir una ciencia práctica o, mejor dicho, una técnica, llamada también ciencia aplicada. Vale decir que la ciencia sin técnica es utopía y la técnica sin ciencia es empirismo, y como afirman los pensadores del materialismo histórico: "La teoría deja de tener objeto cuando no se haya vinculada a la práctica revolucionaria, exactamente del mismo modo la práctica es ciega si la teoría revolucionaria no alumbró su camino".

En la generalidad de los casos, los pensamientos anteriores tienen plena vigencia, y en el campo de la formación humana con mayor razón; por ejemplo, según Nassif, R. (1958, p. 43): "No hay que ir muy lejos para comprenderlo: piénsese en lo distinto que actúa un educador capaz de reflexionar con hondura sobre su trabajo, frente a otro que cumple mecánicamente su profesión".

Desde este ángulo de enfoque, tenemos de inicio dos direcciones fundamentales de la pedagogía: por una parte, la teórica, que es reflexión, y por otra la pedagogía técnica, que es aplicación; ambas, mediante determinadas disciplinas pedagógicas y ciencias auxiliares, con el empleo de diversos medios y recursos, no sólo enriquecen el acto educativo, sino que actúan sobre la práctica educativa en acciones como formación profesional de maestros; conocimiento del educando, y su correcta conducción didáctica; adecuada verificación de los procesos formativos y cognoscitivos, mismos que dan base a la evaluación integral, signo de nuestro tiempo. Asimismo, la síntesis científica: aplicación-teoría-aplicación, extiende su acción hacia el diseño de planes y programas de estudio; la construcción de instrumentos de evaluación en donde sobresalen las pruebas estandarizadas; el uso de recursos de la enseñanza; el emplazamiento y la construcción de los edificios escolares, etc.; en suma, sobre la totalidad de los elementos, factores, procesos y acciones que determinan o condicionan el hecho educativo.

En fin, la técnica y, en concreto, la pedagogía técnica, despliega un sinnúmero de recursos que hacen del acto educativo un proceso consciente e intencionado, y gracias a ello logra cierto grado de eficiencia y productividad.

Por tal razón, todo intento de reformular la pedagogía en busca del conocimiento holístico de lo pedagógico, se hace con la intención de afectar los dos niveles o categorías, lo teórico y lo tecnológico, a la vez, ocurriendo referencias de cierta profundidad hacia lo histórico y lo filosófico, y aunque éstos también son teóricos, responden a otros principios y procesos, como la historicidad e investigación.

Por ejemplo, desde el punto de vista histórico existen diversos esquemas que intentan sistematizar las diferentes corrientes o enfoques de la pedagogía contemporánea; sin embargo, pensamos que en gran medida aquí y en este momento resulta ociosa la cita de esa organización sistemática, pues este libro es un estudio general que pretende recuperar en el espacio-tiempo las teorías clásicas de la pedagogía, teorías que en la cultura de las sociedades hispanoparlantes y de otras lenguas y latitudes han demostrado eficacia en la práctica social, pero que por la incursión transculturizante de la denominada “ciencia del currículo” han ocurrido espacios confusos que dificultan la aplicación ortodoxa de una u otra concepción teórica, todo lo cual conduce a oscurecer la práctica original en la más sublime de las acciones espirituales: la formación del hombre.

Consideramos que en este estudio, interesan primero las dos grandes concepciones de lo pedagógico: una de carácter subjetivo individual que pone todo el acento en la vida y el desarrollo inmanente del educando; otra, de carácter objetivo, supra-individual, que asigna fines trascendentes a la educación y se interna en lo objetivo social, ambas de enorme importancia en la formación del capital humano.

DIMENSIONES DE LO PEDAGÓGICO

Sin embargo, debemos aceptar que desde la perspectiva histórica existen innumerables esquemas sistematizadores necesarios en la reconstrucción del conocimiento pedagógico, pues en este caso, como en muchos otros, los investigadores no parten de cero; por el contrario, recuperan gran parte de la cultura acumulada. Éste es el caso del trabajo que nos lleva a delimitar la estructura y construcción de lo pedagógico, como objeto holístico de investigación.

Así, por ejemplo, tomando como referente teórico al sujeto de la educación o educando, puede decirse que la pedagogía ha atravesado por tres momentos. El primer momento, la pedagogía tradicional: el educando estuvo relegado, de modo comparativo, frente al educador, los contenidos y el método; además, fue objeto de una disciplina rígida y heterónoma (alta directividad).

El segundo momento se caracteriza porque el educando ocupa un plano relevante que de hecho lo convierte en el centro de la educación. Este paidocentrismo fue exaltado y constituyó la preocupación fundamental de todos los sistemas educativos desde los primeros años del siglo xx hasta la fecha, aun en regímenes educativos de gestión escolar, aula socializados; el paidocentrismo forma parte de las teorías del individualismo pedagógico. En la visión paidocéntrica disminuye, no desaparece, la directividad. En realidad, aun en las más profundas de las interpretaciones de la pedagogía

libertaria, dado el carácter de fenómeno social de la educación, la directividad no desaparece, siempre se presenta con distinto grado y tonalidad en una escala que oscila polarmente. Dado que la educación es un fenómeno de comunicación, interacción, empatía e influencia recíproca entre dos seres (educador-educando), la igualdad y no directividad, aun con el empleo actual de los medios, cercana a cero absoluto, nunca se logra. Los seres humanos somos producto generoso de los procesos de la educación. Siempre hay alguien que da y alguien que recibe, tal fenómeno se advierte aun en la autoeducación y en el autodidactismo, pues estos procesos siempre se realizan frente a determinados referentes paradigmáticos concretos y contextuales.

El tercer momento aparece cuando el paidocentrismo comienza a declinar frente a la pedagogía social que invita a la superación del individualismo como ideal educativo y pregona las nuevas corrientes de la socialización profunda; es decir, una idea más amplia de la educación, idea que establece el equilibrio entre lo subjetivo individual con lo objetivo social. Aquí inicia la visión sociopolítica de la pedagogía, y en esta importante y naciente dimensión el pedagogo Nassif, R. (1958, p. 96) afirma: "Si la pedagogía del siglo xx fue, en sus comienzos paidocéntrica y revolucionaria, es hoy integradora".

Por tanto, la *pedagogía integradora* constituye la cuarta dimensión de lo pedagógico, cuyo orden de desarrollo histórico responde a las cuatro visiones ya históricas: didáctica, pedagógica, psicosocial y sociopolítica.

En efecto, la pedagogía integradora es una dimensión sociopolítica, cuyas bases teóricas están en pleno desarrollo, concepción basada y postulante de una filosofía profundamente social, que vincula al hombre a su comunidad y a los procesos de producción, y exalta los más altos ideales del humanismo: el hombre ante todo y sobre todo. Siendo ésta una óptica pedagógica contemporánea y, repito, en proceso de desarrollo y aplicación, no agregó más, remito al lector a mi obra: *Pedagogía integradora: Los retos de la educación en la era de la globalización* (Trillas, 2005).

EPISTEMOLOGÍA DE LO PEDAGÓGICO

Con marcada frecuencia en la cultura cotidiana, aun en la académica, la educación y la pedagogía son voces que suelen confundirse. Dada la importancia del objeto (educación), éste le confronta la superioridad. Sin embargo, la pedagogía (ciencia) debe seguir siendo el eje central doctrinario que aglutine e irradie las teorías que contiene y aplica en la solución de la problemática de la formación humana, aun cuando aceptemos que el objeto fue antes que la ciencia. En realidad, pedagogía y educación teórica y técnicamente son vocablos correlativos e interpenetrados. Guardan la misma relación que se establece, por ejemplo, entre biología y célula, o entre matemática y número; extensión, es decir, entre ciencia y objeto de estudio. En efecto, toda ciencia posee un objeto de estudio, como principio general de génesis, construcción y desarrollo doctrinario.

Así, en el campo de lo educativo, al aludir a la educación nos referimos al objeto, a la materia de estudio. En cambio, al hablar de pedagogía hacemos referencia al conocimiento, a la teoría y a la ciencia que se encarga de estudiar dicho objeto. Aunque aceptando que la complejidad y relevancia del objeto (como ya dijimos) produce en ocasiones la omisión de la ciencia. Incluso todo intento de entender el propósito, función, esencia, naturaleza, estructura y valor de la pedagogía radica en un adecuado acercamiento a la educación; la primera razón es de carácter lógico e histórico, pues sin lugar a dudas aquí el hecho precedió a la reflexión y a la teoría. El hombre primero educó y después reflexionó, produjo noticias y teorías sobre el proceso de educar.

De esta manera, advertimos que socio-históricamente en educación, desde un principio, se estableció la relación práctica-teoría-práctica, como proceso epistemológico que rige todo conocimiento, en cualquier campo científico en que el hombre ha indagado y construido teoría sobre la realidad, representada en naturaleza, sociedad y pensamiento.

Al adentrarnos y estudiar la esencia, naturaleza y estructura de la pedagogía, recurrimos a la epistemología, pues esta disciplina filosófica nos permite las reflexiones y proporciona los fundamentos de toda ciencia.

La epistemología, del griego *episteme* = saber, ciencia, y *logos* = tratado, puede definirse como el conjunto de reflexiones, fundamentos, enfoques, límites y ubicación de la ciencia como unidad total o como una particular rama del conocimiento. También se define como el estudio crítico, método y desarrollo socio-histórico de una ciencia y de las producciones espirituales de ella (doctrina, teoría). En el terreno particular de la pedagogía, el análisis epistemológico se realiza sobre las siguientes cuestiones: objeto de estudio, enfoque y significado, definición, estructura interna, ciencias auxiliares y correlativas, ubicación dentro de las esferas del saber, acciones humanas a las que se dedica y, como fundamento, su autonomía frente a otros campos. Este conjunto de acciones permite el logro y madurez epistemológica de la pedagogía, para crear sus propios problemas de estudio y retomar contenidos científicos de otras ciencias para resolverlos; de esta manera, amplía sus propias teorías y contenidos científicos; proporciona base, orden y sistematización a sus aplicaciones y práctica social (contexto macro) y de escuela-aula (contexto micro).



Pedagogía y educación

CAPÍTULO 2

DELIMITACIÓN DE SU CAMPO TEÓRICO

La pedagogía es una ciencia compleja no sólo porque pertenece al extenso universo cognoscitivo de lo social, sino porque aglutina en su seno un enorme conjunto de ciencias, tanto del mundo, de la naturaleza, como de la sociedad y del pensamiento, mismas que en su conjunto y visión holística-contextual logran cumplir su alta y sublime función: formar la ideología del ser humano.

El análisis crítico que requiere la complejidad de la ciencia pedagógica da motivo y justifica su examen, proceso analítico que es prudente realizar, pues desde el punto de vista general, gran parte de la confusión e incomprensión de la ciencia y de las ciencias particulares derivan del conformismo simplista de intentar interpretarlas a partir de una definición. En el caso de la pedagogía (ciencia) tal situación se agudiza por el carácter diverso que tiene la educación (objeto de estudio), pues éste se expresa como fenómeno, hecho, proceso, acto y producto de lo social. En sentido estricto, la educación es el objeto de estudio de la pedagogía, y aquella (educación) puede ser advertida como influencia espontánea o como acción consciente y expresión de vida, tanto del individuo como de la sociedad, y ésta (pedagogía) es la ciencia que le da teoría y sistema. Desde esta perspectiva, la educación (proceso), vista como actividad intencional, requiere de organización, dirección y conducción (didáctica); pero al mismo tiempo se proyecta como un hecho de la realidad social (sociología de la educación) y como noticia socio-histórica (filosofía, política e historia educativa), de tal suerte que el pedagogo profesional se compromete a advertir todo este conjunto de cultura pedagógica y sus pertinentes procesos e influencia en lo social y en acciones concretas sobre la propia educación, como comprenderla,

describirla, enjuiciarla (teoría) y, sobre todo, aplicarla (práctica) y transformarla (investigación) para el cabal cumplimiento en la formación y desarrollo de la personalidad individual y colectiva. Al respecto, Nassif (1958, p. 36) afirma:

El pedagogo no puede elegir entre los... caminos, sino decidirse a recorrerlos... porque está en la esencia de la educación al ser una acción regulable y un dato a estudiar o un problema a resolver. Esta circunstancia da cuenta del vaivén de la pedagogía entre la práctica y la teoría, entre la norma y la ley, entre la experiencia y la doctrina, entre el arte y la ciencia. Determinar en qué medida y modo es posible la integración de esos... aspectos, resulta una exigencia que toda doctrina pedagógica debe satisfacer honestamente.

En la realidad de la práctica social las dimensiones teórica y práctica se suceden interpenetradas y coetáneamente. En la práctica educativa sistemática emerge el proceso de investigación.

Por otra parte, la mayoría de las ciencias de la naturaleza o gran parte de ellas tienen objetos de estudio "estáticos" en sí, pues representan de una manera determinada la realidad, a la vez, mutables y dinámicos, pues forman parte de la dialéctica de la naturaleza. En cambio, las ciencias de la sociedad se distinguen por estudiar objetos dinámicos. Tal fenómeno se advierte por los cambios e innovaciones en la vida y organización de las sociedades. Incluso en la subjetividad propia que irradia el objeto y la subjetividad propia del hombre que lo estudia; en la ideología como carga socio-histórica y en el contexto en que se ubica. Estas percepciones filosóficas y políticas están presentes en la pedagogía, pues su objeto: la educación, manifiesta un espíritu mutable, condicionado por una gran multiplicidad de factores socio-históricos. Por tal razón, la pedagogía como teoría general tiene necesidad, obligación y derecho de constituirse objetiva y sólidamente; mientras mejor lo haga, mayor será la posibilidad y la firmeza con que se adentre, explique y desarrolle lo educativo, así como la seguridad de lograr mayor eficiencia en la actividad intencionada del aula y la escuela y en todo el proceso de la formación del hombre. Ambas acciones, teoría y práctica, producen un acercamiento, una profusión de ideas y reforzamiento recíproco entre el científico de lo educativo y la experiencia y función del educador profesional; es decir, teórico de gabinete y maestro de escuela.

Por lo anterior, en el camino de definir la pedagogía, es necesario considerar la intención totalizadora e integradora de ella, pues esta ciencia contiene una doble visión que permite vincular y reformular teoría y práctica educativa. En efecto, en la práctica educativa se refleja la especial naturaleza de la educación, pues si ésta es una acción eminentemente de práctica social, a su vez exige, por tanto, la reformulación teórica de la ciencia pedagógica, lo cual se logra a través de aplicación e investigación.

En este sentido, Zubizarreta, A. (1990, p. 89) afirma: "A veces... se cree... que el ejercicio del pensamiento crítico es oponerse a las concepciones establecidas... olvidando que la investigación es la aportación de un conocimiento nuevo".

En el caso de la pedagogía, la reformulación y la vinculación integradora del estudio se justifica por la conversión de los proyectos económico-políticos de las sociedades y hoy, por los avances del proceso de globalización, los cambios tecnológicos y otros diversos factores, mismos que exigen una reformulación de los sistemas educativos y fundamentalmente de la escuela, como exigencia de nuestra época, en los momentos que recién emerge la sociedad del conocimiento, entre otros fenómenos y factores económicos y sociopolíticos del naciente siglo XXI.

En realidad, como sentencia Zubizarreta, A. (1990, pp. 87-89):

La investigación nace de un sentimiento de insatisfacción, que algunas veces es primariamente vital y muchas otras de nivel intelectual. En cualquier caso, compromete de tal modo a nuestra inteligencia que ella exigirá después de una observación atenta, prolongada y realizada bajo condiciones diversas, una explicación de los hechos que la sorprenden o requerirá una nueva, para sustituir a las explicaciones tradicionales que resulten insuficientes o falsas... se habrá podido apreciar que la investigación es una labor creadora.

En efecto, es preciso que los científicos de lo pedagógico expresen visiones que van más allá de lo meramente teórico o de aplicación práctica y le den carácter objetivo, dialéctico y reflexivo a la formación del hombre, y lo expresen en formulaciones cada vez más cercanas a los ideales sociales y humanistas.

Valga citar lo siguiente:

El punto de reunión de todas las experiencias y movimientos en el dominio educativo es el pedagogo, y hay que confiar en que no sea una criba, sino un espíritu formador y plasmador que pueda devolver lo recibido y elaborado a la idea..., porque este extenso trabajo no se hace para el fin de un almacenamiento académico, sino que debe volver a actuar de modo formador y fecundante sobre la vida misma (Spranger; citado en Nassif, 1958, p. 37).

CONFRONTACIÓN SEMÁNTICA

Por otra parte, debemos aceptar que, al igual que otras voces, la etimología del vocablo pedagogía no refleja hoy día su desarrollo teórico, transformación, función y significado. En su referente lingüístico y, sobre todo, en su acción aplicativa ha sufrido cambios notables; sin embargo, su etimología indica: pedagogía, viene del griego: *paidos* = niño y *agogía* = conducción. Por tanto, pedagogía equivale a la conducción del niño; en efecto, en su origen funcional el pedagogo (*paidogogo*) fue el esclavo que se encargaba del cuidado de los niños. Después, en los siglos XVII y XVIII se empleaba esta misma voz para referirnos a los preceptores de los hijos de las familias acomodadas.

En su desarrollo histórico, la palabra pedagogía ha venido modificándose. En primer lugar, el sentido original de cuidado físico y después conducción espiritual se modificó, asumiendo un sentido más amplio y objetivo: estudio y regulación del proceso de la educación.

El valor radical del cambio corresponde a la negación del sentido ortodoxo y restringido de la etimología: conducción del niño, por el amplio y profundo de la formación del hombre, y aún más, por la intención que al vocablo pedagogía se le da hoy día, definiéndolo como la formación ideológica del hombre; es decir, no se trata de cualquier formación, sino de la que expresa intenciones políticas, fines y valores sociales.

La historia y consolidación del término pedagogía no ha sido una tarea fácil, incluso hoy día compite a veces en desventaja con la voz inglesa *currículum*, entendido éste como totalidad de estudio de la cuestión educativa, incluso aceptando la expresión: "ciencia del *currículum*". El vocablo *currículum* es propio de culturas extranfrontera y adoptado en nuestro país por las traducciones de la literatura que ha llegado a México proveniente de diversas sociedades. Se aceptó acritica y extraoficialmente primero en la Educación Superior, después en todo el campo, niveles, sistemas y subsistemas educativos. Sin embargo, a nuestro juicio la expresión "*currículum*" no siempre debe homologarse a nuestra voz ya clásica: pedagogía, en especial por razones de cultura, y porque hasta hoy su uso ha venido a constituir una barrera para entender nítidamente la teoría y práctica educativa actual. Valga mencionar que en la lectura sobre los escritores del *currículum* no encontramos definición unívoca de él, tampoco claridad de los campos específicos de estudio, ni concreción expresa de los problemas que esos campos cubren en el trato y solución de la formación humana que se genera en la teoría y práctica educativa.

El término *currículum*, en ocasiones supuestamente, es contenido; otras, proceso; algunas más, método, y así, de manera interminable, es organización de la enseñanza o evaluación. Al interpretar clara, analítica y reflexivamente, por supuesto desde nuestro mirador cultural, la voz *currículum* se restringe a constituir un proceso de planificación de la enseñanza, por tanto, organización del currículo, que prepara otro importante proceso, el desarrollo objetivado en el aula apoyado por los medios. Por tanto, se configura como una tecnología de la enseñanza, que por la incursión de las ideas mcluhianas se convierte en una tecnología educativa apoyada en el uso de las TIC, que intentan masificar la educación y la escuela bajo la consigna socio-pedagógica: "para qué hablarles a 50 si podemos hablarles a 50 000".

Por respeto científico y académico, desde una óptica general debemos advertir el vocablo *currículum* como totalidad de estudio, que aun sin especificar partes se proyecta como ciencia de un objeto definido: la educación, fenómeno científico legítimo. De manera que los científicos de la cultura, donde predomina esta ciencia, pueden advertir, teorizar y aplicar sus partes constitutivas. Igual acontece con el vocablo pedagogía, que también es totalidad de estudio; por tanto, también es ciencia, y dada la cercanía con nuestra cultura advertimos fácil sus partes: teoría, aplicación e investigación. En realidad, *currículum* y pedagogía poseen la misma categoría y distinción en el mundo de las ciencias.

En cuanto al currículum, Bossing, L. N. (1965, pp. 25-26) opina:

Posiblemente en ningún otro momento de nuestra historia de la educación ha habido mayor desacuerdo acerca del currículum. A pesar de los siglos dedicados a la determinación de su contenido y organización, no se llegó a conseguir que fuera estático. En particular, especialmente llegó a ser objeto de evidente confusión desde la vuelta del siglo. A medida que empezó a desarrollarse en Norteamérica (*sic*) una ciencia de la educación, el currículum se convirtió en la primera de las áreas de interés educativo crítico y ha seguido siendo una de las más importantes. Ninguna de sus partes queda libre de estudio crítico. Al principio el centro del ataque fue la adecuación del contenido informativo del programa para la educación. Después, incluso se puso en duda la importancia del concepto de contenido informativo como principal interés en la organización de aquél.

Puede observarse, analizando al autor, el cual acepta que en la sociedad estadounidense aún en 1965 existía confusión, comparativamente, entre currículum y ciencia de la educación, y agrega que en el desarrollo científico de la ciencia de la educación el currículum se convirtió en el asunto de mayor interés. En realidad, en la cita de Bossing el término currículum es: contenido, plan de estudios, estrategia didáctica, y agrega que ninguna de sus partes (sin especificarlas) queda libre de análisis crítico. En la generalidad de los escritos sobre el currículum, no se especifican con claridad partes. A nuestro juicio, no sucede lo mismo con el término pedagogía, pues ésta plantea con claridad sus problemas de estudio y sus ciencias auxiliares los tratan en forma concreta. Empero, ya advertimos, currículum y pedagogía son ciencias homólogas, válidas, cada una en su cultura nacional.

Dicho con profundo respeto, aplicada en nuestra cultura, la ciencia del currículum se antoja como una concepción antifilosófica de la educación, pues no mira fines, ideales y valores; deshumaniza el portentoso acto de educar al hombre, y en la más útil de las interpretaciones se convierte, como ya se dijo, en una tecnología educativa. En países de profunda tradición y dominio de la ciencia pedagógica, las expresiones currículum, currículo, curricular, constituyen voces ociosas para explicar las cuestiones educativas e incorrectas a nivel cultural para sustituir el término pedagogía. Currículum es una sobreposición innecesaria al ya de por sí confuso lenguaje escolar, y es utilizado *ad libitum* en personas jóvenes dedicadas a la docencia.

El vocablo pedagogía logró carta de naturalización hace tiempo y notable categoría científica con base en procesos de aplicación en el aula y trabajos de investigación. Aunque advertimos que ciertos diccionarios ya han incluido el lenguaje curricular en su léxico y, a la vez, sean aceptados como sinónimos o metáforas. Pero, sobre todo, debemos aceptar que “currículum” y “pedagogía” son dos disciplinas científicas que en sus propios contextos y ámbitos culturales resuelven con atingencia la problemática educativa, y que sólo a través de la pedagogía comparada podemos tomar a la par sus contenidos en un proceso sensato de aculturación y lejanos de asumir actitudes de desautorización mutua, a la vez, de copia indiscriminada y fundamentalmente, no debemos tomar espacios teóricos o aplicaciones prácticas en

actitud acrítica. En suma, currículum y pedagogía son nominales de ciencia, válidos en sus respectivos contextos y culturas; de manera que en nuestra cultura no se debe utilizar *ad libitum* el vocablo currículum, so pena de caer en actitudes esnob.

PEDAGOGÍA: SIGNIFICADO

En las nuevas ideas sobre la educación, no han faltado intentos por sustituir el término pedagogía; así como de ofrecer esquemas, sistemas y modelos. Algunas tendencias llegan al extremo de proponer la desaparición de la escuela, espacio histórico de la educación sistemática; por ejemplo, las teorías de Ivan Illich; la llamada aldea electrónica de Marshall McLuhan y otras, cuyos juicios merecen libros sobre cada una. Con respecto al término pedagogía, son conocidas las aportaciones de los ameritados educadores españoles, con amplia residencia en México, Hernández Ruiz, S. y Tirado Benedí, D. (1940; citados en Nassif, 1958, p. 38), quienes nos ofrecieron el término “agología, del griego *agogía*, conducción, y *logos*, tratado, ciencia”; en este caso para referirse a la teoría pedagógica o ciencia de la educación, y el de “agotecnia, para aludir al arte o técnica de la educación” (*ibid.*, p. 38). Ambos términos han quedado casi en el olvido.

Sin embargo, el afán de la pedagogía por consolidar su nombre, así como por determinar sus contenidos y direcciones, es ya histórico. Al respecto, es prudente citar que en un pasado reciente se puso en tela de juicio el carácter de ciencia a la pedagogía, arguyendo la carencia supuesta de contenidos; visto así, en forma estricta diversas ciencias sufrirían el mismo problema. A decir verdad, la pedagogía, al igual que otras ciencias, toma de diversas parcelas del saber contenidos, teorías, leyes y principios, que sirven en la solución de sus propios problemas de estudio. En el caso de la pedagogía tal fenómeno es doble, pues aquí los conocimientos científicos sirven de contenidos de enseñanza-aprendizaje en el aula. Por ejemplo, la pedagogía toma de la biología, fisiología, sociología, historia, etc., grandes bloques cognoscitivos que le ofrecen teorías y contenidos para elucidar problemas pedagógicos, que a la vez se convierten en contenidos de enseñanza. Merece mención especial la ciencia psicológica, pues de ella la pedagogía ha tomado varias teorías, leyes y principios, entre otros podemos citar: las teorías de las diferencias individuales, la sustantividad de la infancia, el pensamiento sincrético, el pensamiento lógico, la dinámica grupal, etc., hasta el extremo de crear un nuevo campo científico denominado psicopedagogía, que constituye en sí el punto de unión de la psicología y la pedagogía.

Así, regresando, Kriek, E. no sustituye el término, pero lo restringe a su valor de *agogía* (conducción). En iguales términos, Petersen afirma que pedagogía es “La ciencia de la conducción, de la educación consciente y sistemática de los niños y adolescentes”. Estas concepciones se centran sólo en el sujeto educando en su etapa escolar. Hoy la pedagogía atiende este problema, pero como ciencia ha tenido notable crecimiento y alberga otras cuestiones importantes.

En efecto, ambos autores siguen conservando el vocablo pedagogía, pero lo reducen a la expresión meramente externa de conducir al ser humano, incluso sólo en la etapa infantil y adolescente, y excluyen otras etapas de la vida; de igual manera, dejan fuera el alcance actual que enaltece a la pedagogía como la ciencia que se encarga del estudio y planteo total de los problemas educativos.

A este respecto, según Nassif (1958, p. 39):

La palabra pedagogía debe referirse siempre a la educación en todas sus formas y aspectos, y comprender tanto la reflexión como el conjunto de reglas que permitan, respectivamente, explicarla como hecho y encauzarla como actividad consciente. No se trata de negar la importancia y el valor de cada uno de los aspectos que coexisten dentro de la pedagogía, pero como nos es imprescindible lograr una base más o menos firme, el término pedagogía estará dotado, para nosotros, de la mayor generalidad que puede dársele: teoría y práctica científica de la educación.

Ahora bien, todo este panorama histórico y especulativo es correcto, por una parte, porque la ciencia, y en particular la ciencia pedagógica, no es una entidad perfecta y acabada; por el contrario, se sostiene la idea de que la verdad es relativa, el conocimiento avanza y se va profundizando a medida que se descubren las leyes del desarrollo dialéctico y se establecen las leyes del desarrollo social, que es el caso concreto de la pedagogía.

Por otra parte, es preciso aceptar que el conocimiento y la práctica sobre la educación no han logrado en el ámbito universal una denominación general; sin embargo, se acepta que existe una ciencia o una serie de apartados científicos como formas de expresión social referentes al saber que enfrenta los problemas originados por la formación del hombre, incluso este asunto puede ser un cuestionamiento sobre los problemas actuales de la pedagogía y sus posibilidades de desarrollo teórico. Todo esto produce lo que bien puede llamarse nuevas tendencias o ideas sobre la pedagogía.

En este libro, se intenta recuperar el auténtico sitio de la ciencia pedagógica, por tanto no sólo conservamos el término clásico de pedagogía con el que desde hace tiempo en nuestra cultura se ha hecho referencia a lo educativo, también intentamos ampliarlo en una dimensión, que sin excluir las doctrinas, teorías, categorías y conceptualizaciones anteriores, reformule el compromiso hacía un punto de vista y debate que dimensione a la pedagogía como una expresión objetivo-social, y entonces la pedagogía cumpla con los objetivos político-ideológicos en la verdadera formación del hombre.

Por último, el vocablo pedagogía se refiere a la educación en todas sus expresiones y categorías, comprende tanto la reflexión (teoría), aplicación (práctica) e investigación (innovación), dimensiones que permiten explicarla, encauzarla y dirigirla como actividad consciente y sistemática. Así, el término pedagogía engloba la filosofía, teoría, práctica e investigación científica de la educación. En sí la pedagogía es una reflexión problematizadora y constructora de aportes parciales que obran sobre ella e impactan sobre la educación; al mismo tiempo, una unidad científica de la dirección, enfoques y desarrollo de la actividad educativa sistemática e incluso no sistemática.

GÉNESIS DE LA PEDAGOGÍA

La pedagogía, vista como ciencia, estudia la versión sistemática de la educación, aunque advierte la existencia de la educación cósmica o asistemática; sin embargo, es necesario puntualizar que al adquirir la educación carácter de acto pensado, deliberado e intencionado, comenzó la constitución de la pedagogía. Desde ese momento las sociedades entraron en un proceso de desarrollo patente. Igual fenómeno presentaron las diversas ciencias, pues el hombre formado de manera intencional logró, por el innegable desarrollo evolutivo en sus potenciales genéticos, sus capacidades intelectivas y creativas, desarrollar el conocimiento científico, y a merced de la acción de la educación sistemática logró impactar de modo notable en el avance científico y el desarrollo económico-social.

Así, en general, la educación intencionada significa un avance en la constitución de la ciencia pedagógica y en el desarrollo de la sociedad; sin embargo, y como ya se expuso, en la formación del hombre la acción de la educación cósmica, espontánea, no desaparece, pues su impacto se observa en la influencia que ejercen los poderes o agencias educadoras, mismas que forman el ambiente social. Así, Estado, familia, Iglesia y demás organismos e instituciones de tipo político-cultural logran virtual importancia en la formación consciente del hombre social; las agencias educativas coadyuvan en esta tarea. Desde esta advertencia, la educación es una realidad de la vida que se resuelve a través de procesos y actividades inconscientes y conscientes, espontáneas y deliberadas. En su forma consciente, el educador práctico va acumulando una experiencia cada vez más profunda que le permite ejercer su acción con mayor autoridad ética. El científico de la educación construye, a través de la reflexión y de la experimentación, un mayor y mejor saber pedagógico acerca de la organización, método y avance de la gestión educativa; todo esto constituye la génesis y el desarrollo doctrinal de la pedagogía. Entonces, se establece una armoniosa relación entre práctica y teoría, binomio cuya aplicación en la realidad permite mejores logros sociales y una continua reformulación de la ciencia pedagógica.

PEDAGOGÍA Y TÉCNICA

En la ciencia pedagógica, al igual que en otras esferas del conocimiento científico, existe una preocupación fundamental: la búsqueda de la unidad, ya que no puede haber una separación entre la práctica educativa y la ciencia que postula y fundamenta esa práctica.

En general, la unidad se logra por la concepción filosófica del mundo, en especial del mundo del conocimiento científico y en concreto por el vínculo entre ciencia y técnica. Las ciencias teóricas contienen las leyes más generales de la explicación, desarrollo e interpretación de sus respectivos fenómenos de investigación, y la técnica recupera esas leyes, en las cuales basa su acción; así logra sus propósitos en la solución de problemas y casos concretos de la práctica social. De esta manera, transforma la realidad y crea las expresiones culturales del hombre. La técnica es, pues, el eslabón

por el cual la teoría regresa a la práctica; este proceso sistematiza y da fundamento a la actividad humana en cualquiera de sus campos y en particular en el educativo así produce la dimensión dialéctica: práctica-teoría-práctica (P-T-P).

PEDAGOGÍA Y FILOSOFÍA

La pedagogía logró su consolidación como ciencia al cumplir el postulado dialéctico: vincular práctica-teoría-práctica; a la vez, su cumplimiento ha logrado diversos estadios de desarrollo y contextualización de la propia pedagogía. Estos momentos, por orden de aparición cronológica, son: didáctico, pedagógico, psicosocial y sociopolítico. Este último constituye lo que denomino la cuarta dimensión de la pedagogía, misma que no podrá lograrse mediante un enfoque epistemológico idealista. Es cierto que en nuestros días crear una versión sociopolítica de la pedagogía basado en un paradigma con enfoque idealista de la educación tiene muy poca posibilidad de realizarse, pues es difícil y no recomendable sustraer en este sector de la problemática humana la realidad en que se manifiesta. Aunque aceptemos que en pedagogía han estado siempre presentes, a lo largo de la historia, las tesis filosóficas: idealista y materialista-histórica, y han tenido vigencia espacio-tiempo, sin afirmar que ella (la pedagogía) haya logrado sustraerse del todo al impacto filosófico idealista. Hoy día se pretende postular tesis pedagógicas contextualizadas en forma sociopolítica.

En efecto, si tomamos en cuenta que la concepción idealista de la ciencia descontextualiza el problema del conocimiento, es decir, lo concibe al margen de la naturaleza social del hombre y de su desarrollo histórico, no es posible crear algo socialmente útil negando esta realidad.

El enfoque epistemológico idealista, de suyo unilateral y parcial, es incapaz de establecer la dependencia del conocimiento con respecto a la práctica social; la versión idealista supone que el valor del conocimiento reside en sí mismo; para los idealistas el conocimiento es en exclusiva desarrollo teórico, y uso del raciocinio; dimensionan de modo artificial el problema cognitivo, y toda la producción espiritual está encaminada a lograr sistemas que teoricen sobre el efecto. En todos los casos el conocimiento idealista se constituye de forma vertical de arriba hacia abajo y prepondera el criterio de autoridad (Rodríguez Rivera, V. M., 1999, pp. 76-77).

Aunque advertir la dialéctica de la pedagogía, aun apoyándonos en la observación y análisis de la propia realidad, no es cosa fácil, pues el fenómeno educativo, en tanto proceso de interacción y comunicación humana, implica la subjetividad que suele envolver a todas las ciencias del hombre, aunado a la indiferencia filosófica de algunos líderes de lo social, en especial los que ejercen liderazgo político institucionalizado. Lo anterior no prohíbe el intento de lograr una concepción teórica y a la vez una reformulación, que situada en la propia realidad logre replantear en términos económicos y políticos de modernidad y contemporaneidad a la propia práctica educativa; esta postulación científico-filosófica constituye la pretensión actual, que produce el enfoque y versión sociopolítica de la pedagogía.

En pedagogía, lograr esta pretendida objetividad es difícil, pues lo más común en las ciencias sociales es que existan algunos espacios en donde han prevalecido tesis y teorías sólo de desarrollo especulativo. Por tal razón, desde el punto de vista general en las ciencias sociales nos encontramos frecuentemente ante teorías de lo social que se producen por la idealidad del efecto o sólo son constructos racionales. Por ejemplo, analizando críticamente el enfoque idealista, se observa que todas las teorías de lo social que se produzcan por la idealidad del efecto tienden al fracaso en su intento de organizar, constituir o normar las instituciones sociales.

Así, los modelos económicos, los sistemas educativos, los programas de salud, de seguridad pública o de cualquier otra entidad teórica que surja del gabinete, del laboratorio o del teórico genial de lo social, corren gran riesgo de ser rechazados. Los programas inducidos o francamente constituidos de modo vertical, es decir, autoridad-usuarios son parte de este caso (Rodríguez Rivera, V.M. 1999, p. 84).

Por el contrario, la objetividad y dialéctica de las ciencias sociales descansa en la correcta determinación del objeto de estudio y su adecuado acercamiento epistemológico, su metodología, al igual que su debida contextualización. Aunque aceptemos que la pedagogía aborda un definido objeto de estudio: la educación se ofrece como actividad, como realidad humana individual y social, acciones sobre las cuales, por supuesto, se puede producir teoría; de tal manera que las expresiones natural y espontánea de la educación, así como la empírica y positiva, no desaparecen ni se contrarrestan, al contrario: forman la síntesis armoniosa y en la realidad posibilitan la unidad cognoscitiva entre la práctica y la teoría educativa.

En términos generales, en la ciencia pedagógica las construcciones cognitivas en ningún caso deben apartarse de la realidad que las determina y produce. Así, desde su etapa precientífica y aun antes, desde la época primitiva, el conocimiento educativo, desde el punto de vista práctico, fue de acumulación frente a un hecho de radical realidad: la educación.

En la etapa precientífica el saber pedagógico no existe como conocimiento independiente y unitario de su objeto. En efecto, las doctrinas existentes sobre la educación están contenidas en la política, la filosofía y la teología. Éste es quizá el único momento por el que todas las ciencias, y en particular las ciencias humanas, aún en incipiente periodo de incubación por su imposibilidad experimental y el rezago del conocimiento filosófico, son profundamente idealistas.

Después se han señalado otras etapas de la pedagogía, una puntualmente restringida, circunscrita en exclusiva a la parte metódica de la instrucción (didáctica), y otra que ya intenta un conocimiento más integral de la educación, y entonces la pedagogía se erige como una teoría, una reflexión y un conocimiento del hecho y proceso educativo: teoría y filosofía.

En este orden de cosas, es pertinente advertir que la pedagogía no puede quedarse en una categoría natural y espontánea, pues sus concepciones cognitivas serían producto de un empirismo radical. Tampoco puede asumir sólo el rango positivo idealista, pues sus contribuciones se expresarían en forma puramente teórica, lucubrativa, sin acercarse a una realidad concreta. Por tal motivo, la integridad

del conocimiento pedagógico debe abordarse por lo pronto, cuando menos, desde dos ángulos de enfoque. Uno de crecimiento y acumulación, caracterizado por la necesidad y posibilidad del concurso de diversas ciencias en la constitución cognoscitiva sobre lo educativo; entonces la pedagogía recurre a las ciencias naturales y sociales para obtener sustentos científicos que ofrezcan leyes y contenidos para esclarecer la naturaleza de los elementos y factores educativos: educando, educador, contenidos culturales, metodología, evaluación (teoría y técnica de la educación), y una segunda dirección, que plantea la interrogante sobre el qué y para qué de la educación; en esta segunda dirección la pedagogía recurre a la filosofía de la educación. Así, lo pedagógico como ciencia se construye en una versión reflexiva, problematizadora de la ciencia y de su objeto. Es claro que debe recurrir a la aportación filosófica.

Antes de entrar en este cuestionamiento, es preciso apuntalar sus fundamentos cognoscitivos y filosóficos, que dan base y razón de ser. En efecto, en el hecho educativo confluyen factores de diversa naturaleza e intervienen tantos intereses de clase y contradicciones sociales que le dan tinte ideológico diverso. De suyo la educación es formación ideológica, pero desde el punto de vista político, la ideología no admite diversidad, sino unificación, aunque aquí estamos haciendo referencia a lo ideológico como conjunto de ideas, conocimientos y postulaciones científicas y sociales, pues siendo la educación asunto de la ciencia social y aceptando que en estas ciencias no hay verdades absolutas, gran parte de sus constructos son proclives a la subjetividad, de manera que en su abordaje y solución se requiere recurrir a conocimientos de diversas ciencias en su explicación; por tanto, es probable que en un momento dado se manifiesten situaciones caóticas y no se encuentre por ningún lado sentido y unidad. Al respecto, Flintner (1935) comenta:

Es preciso integrar las partes a un todo con sentido, para lo cual no basta la teoría científica si no va acompañada de la reflexión filosófica que profundiza a la caza de la unidad. El primer fruto de esta reflexión será un punto netamente pedagógico, el planteamiento o el enfoque educacionales que por sí solos alcanzarían para asegurar el dominio de la pedagogía sobre las disciplinas parciales que la auxilian y que, en ese caso, se someterán a su interés específico. Por esa senda y utilizando términos que el pedagogo Mantovani (1947) ofrece reunidos, la teoría es, al mismo tiempo, ciencia y conciencia o, si se quiere, ciencia que se eleva a conciencia de la educación (Flintner y Mantovani; citados en Nassif, R., 1958, p. 54).

Por tanto, en ese momento la pedagogía adquiere una relevante categoría científico-filosófica y deja de ser, como ciencia, una recurrente descripción fáctica, tal y como lo pretende la pedagogía del lenguaje total, cuyo creador es M. McLuhan, quien junto con sus seguidores, al describir la “educación del futuro” habla de la “aldea electrónica”. Al respecto, sostenemos que la “aldea electrónica” ya sucedió en la época tribal. Sin embargo, hemos de aceptar, debido al avance científico y tecnológico, que la distancia se ha acortado y los procesos de la comunicación se

suceden con vertiginosa velocidad, permitiendo así la posibilidad de comunicación e información, mas no la educación. En efecto, en esta llamada "era del conocimiento", la información permea, pero no es siempre propiedad de la "aldea" del mundo contemporáneo. La aldea electrónica mcluhiana es proceso de comunicación, que nos ofrece relación e información; en cambio, la escuela es proceso formativo (valores y actitudes) e información constituida por bienes de cultura (conocimientos). En suma, no es lo mismo comunicar, hablar e informar al hombre y a la aldea social moderna mediante fibra óptica o por red virtual, agregando todos los peligros sociales que este tipo de comunicación acarrea, que educar al ser humano en la escuela y con el calor humano y valórico que encarna el maestro. Aunque el pedagogo teórico y el pedagogo profesional están obligados a producir teoría y práctica de la educación que constituyan nuevas expectativas y, sobre todo, a ofrecer contribuciones teóricas que mejoren la práctica educativa y social. Así, la pedagogía adquiere idea holística, de totalidad, y por tanto recurre a la ciencia que explica esa totalidad (filosofía). De suyo la pedagogía, al igual que todas las demás ciencias, no es estática; ella está sometida a los procesos dialécticos, de tal manera que su desarrollo es infinito. Por supuesto, en el extenso mundo cognoscitivo y científico la pedagogía es una ciencia particular que estudia la educación en su origen, naturaleza y estructura.

Por ejemplo: las ciencias particulares en sí, aun con su adecuado agrupamiento, no pueden darnos un conocimiento de lo general, es decir, de la totalidad; por tal razón, para tener una visión integral del universo hay que poner de manifiesto los enlaces que conectan las diversas fases o etapas descubiertas en el desarrollo de cada proceso y en el desenvolvimiento de todas en conjunto, descubriendo las leyes generales que rigen esas relaciones, y también las acciones recíprocas operantes entre dichos procesos; así, el conocimiento ya no es particular de un determinado ángulo del universo, sino general del todo. La ciencia que busca este conocimiento general es la filosofía, que se constituye en un conocimiento general de lo que es común a todos los procesos que se realizan en el universo. En este sentido, lejos de constituir un lastre histórico, la filosofía ofrece las bases gnoseológicas para que la pedagogía y todas las demás ciencias particulares entren en procesos lógicos de constitución (ruptura epistemológica) y ofrezcan soluciones cada vez más afines sobre el fenómeno que investigan. En suma, la filosofía permite la interpretación teórica de los problemas de carácter general de los fenómenos de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento (Rodríguez Rivera, V.M., *ibid.*, pp. 35-36).

De este modo, por ejemplo, el sentido naturalista de la pedagogía, como expresión y necesidad inmanente del hombre, por el cual posee categoría empírica; al postular su desarrollo teórico, tiene que recurrir a las aportaciones de la filosofía, pues no es posible ninguna generalización sin operar con los conceptos teóricos, el método y los procedimientos filosófico-científicos. Por tal razón, la necesidad que experimenta ésta para desplazarse al campo teórico a través de su desarrollo e historia y al hacer reformulaciones científicas, hace indispensable recurrir a la filosofía, pues no es posible lograr nada sin pensar, y para pensar hace falta acudir a las

determinaciones del pensamiento, y estas últimas las proporciona la filosofía. Por todo lo anterior, puede concluirse que la actitud reflexiva y problematizadora de la ciencia pedagógica, y por tanto de la educación, se logran, por una parte, a través de los procesos investigativos sobre su campo científico y, por otra, por la concepción global y unitaria del universo, la ciencia y la vida, y en particular por el enfoque dialéctico de los problemas educativos. En este sentido, la concepción totalizadora nos permite advertir a la pedagogía como expresión filosófica, científica, teórica y de práctica social sobre la educación. Corresponde al pedagogo profesional realizar todos los esfuerzos posibles y pertinentes para recuperar el pensamiento pedagógico global y dar continuidad y vigencia a la pedagogía como expresión holística, cuyas bases constituyen todo el trabajo de investigación, reformulación y propuesta en el conocimiento pedagógico.

Teoría general de la educación

CAPÍTULO 3

LA EDUCACIÓN COMO OBJETO DE ESTUDIO

Al considerar a la educación como objeto de estudio, advertimos a la vez que es un fenómeno propio del ser humano, inherente a su naturaleza, que en la vida individual y de los grupos humanos, a lo largo de la historia, se expresó primero en acciones naturales, espontáneas y luego miméticas, mismas que fueron formando la experiencia individual y social, y que hoy día, sin perder el valor de aquéllas, se han enriquecido con acciones conscientes y sistemáticas.

El análisis del desarrollo histórico del hombre es ante todo un estudio de los procesos de antropogénesis y sobre todo de hominización, que han hecho posible el surgimiento, subsistencia y consolidación de él como especie, como forma superior de la materia y pensamiento, y entre otros procesos psicosocio-evolutivos de lo humano; destaca el de la educación.

Según Nassif, R. (1958, p. 4): "La primera característica que se encuentra de la educación al buscar su concepto es lo que podría llamarse su humanidad. Aparece siempre como un proceso del cual el hombre es autor e intérprete, juez y parte. Del animal cuando más, decimos que es 'adiestrable' o 'domesticable', pero no 'educable'".

La educación es un proceso de desarrollo individual y a la vez social; por tal razón, todas las investigaciones que se realicen sobre ella no pueden sustraerse de la subjetividad humana; fenómeno que se sucede en todas las ciencias sociales, pues en estas ciencias, el hombre "dirige su mirada a producir conocimiento sobre sí mismo, es decir, el sujeto es parte del objeto, el sujeto es producto y productor del objeto" (Rodríguez Rivera, V.M., *ibid.*, p. 83).

Para Duhalde, M. A. (1999, p. 22):

El objeto construido en ciencias sociales no sólo habla por sí mismo, sino para que hable es necesaria la interrogación. Aparece entonces la importancia del sujeto que en este proceso es irremplazable, pues no hay investigación posible sin un sujeto que investigue. Así pensado, no es posible pensar en una neutralidad investigativa, pues la pregunta al objeto, su recorte, su definición, su problematización, no siempre proviene de un espacio y un tiempo en donde el sujeto se constituye como tal. Es decir, no es posible construir el objeto sin cometer el crimen de la perspectiva.

En efecto, las ciencias sociales son demasiado proclives a la subjetividad, pues envuelven al investigador mismo (que es un ser humano) en su mismo juego; al respecto, Nassif, R. (1958, p. 4) comenta:

No puede el sociólogo ser totalmente neutral frente a los movimientos sociales, ni el psicólogo prescindir de su experiencia personal... esto también le sucede al pedagogo: se siente involucrado en el proceso que estudia que es nada menos que el educativo, en el cual arriesga de una u otra manera su propio destino, juntamente con el de su comunidad. Por algo Kant llamó a la educación la más grande aventura humana, por algo en nuestros días esperamos de ella la solución para todos nuestros males sociales, por algo cuando la poseemos le adjudicamos todos los bienes.

Ahora bien, todas las ciencias, y en particular las sociales, no son entidades perfectas y acabadas; no pueden constituir un sistema de conocimientos cerrado y definitivo. En el enfoque epistemológico objetivo dialéctico, se parte de la base del permanente desarrollo cognoscitivo, y a decir de Kedrov (1968, p. 38): "Unos puntos de la ciencia envejecen y se convierten con el tiempo en un freno para su progreso; otros, en cambio, nacen y se abren camino en la lucha contra las ideas arcaicas".

Dado que uno de los objetivos de la investigación es constituir conocimiento y enriquecer los contenidos de la ciencia, en el sistema de conocimientos de las ciencias de la sociedad el investigador se enfrenta a fenómenos diversos y a problemas que han sido creados por seres de acción volitiva y valorativa. Es difícil sustraer afectividad, juicios, valoraciones, actitudes, etc., por ello la neutralidad científica, que se da en las ciencias de la naturaleza, es difícil de lograr en las ciencias de la sociedad (Rodríguez Rivera, V.M., *ibid.*, p. 83).

Las anteriores son razones suficientes para comprobar que la pedagogía como ciencia nunca termina de construirse y reconstruirse. En realidad, la pedagogía es una sucesión discontinua de las direcciones y tendencias que se reflejan en los diversos conceptos acerca de la educación, y de todos los elementos, factores, medios, etc., que participan en lo educativo.

EDUCACIÓN: SU ETIMOLOGÍA

Por su etimología, la palabra educación presenta dos sentidos o direcciones: la primera viene del latín *educare*, que significa criar, nutrir, alimentar; por tal razón, la primera dirección da idea de alimentación o de acrecentamiento que se ejerce desde fuera. Ha servido de base para el desarrollo de la práctica educativa, denominada tradicional, incluso forma la base teórica de todos los sistemas educativos en donde prevalece el educador sobre el educando y el contenido sobre el método. La segunda dirección de la voz educación proviene de *exducere*, que equivale a sacar, llevar o conducir de dentro hacia fuera; sentido etimológico que da idea de crecimiento y desarrollo. De esta línea surgió la llamada educación o escuela nueva, basada en la espontaneidad y libertad del educando.

Sin embargo, la educación del hombre, es decir, la verdadera formación, es el proceso que sintetiza con armonía ambas direcciones. No obstante, es necesario reconocer que aunque lo anterior es el juicio más lógico y objetivo, la realidad teórica y la proyección práctica es otra. En esencia, ambas direcciones, *educare* y *exducere*, en la teoría y en la práctica han librado una lucha permanente por imponerse, y según nuestro juicio, ésta es estéril e innecesaria, pues lo que el hombre es, lo llega a ser por la educación, y ésta es un proceso cuyo éxito descansa en las aptitudes y potencialidades que subyacen en el individuo, así como en las fuerzas y factores de lo social que actúan de forma inconsciente o deliberada sobre él. En otras palabras, la educación es la formación del hombre por medio de una influencia exterior consciente o inconsciente, que suscita en él una voluntad de desarrollo autónomo conforme a su propia ley o naturaleza individual. Ambas acciones se desarrollan de tal manera que por más abundantes y ricas que sean, las influencias externas no podrán tener ningún valor si no existe una naturaleza apropiada para recibirlas y viceversa; los seres dotados de adecuadas aptitudes y potencialidades no podrán desarrollar debida y de forma adecuada esas potencialidades si no cuentan de antemano con el concurso y las fuerzas externas que permitan su cabal logro y proyección.

Desde el punto de vista teórico, se denominan formas de educación a las acciones externas o internas y se expresan en la heteroeducación y la autoeducación. A través de la primera se realiza un proceso formativo que se ejerce, se organiza y en cierto modo se impone desde fuera y desde arriba; en cambio, en el segundo (autoeducación) se proyecta la naturaleza propia del sujeto, el individuo se conforma a sí mismo por las fuerzas y motivación propias.

En la heteroeducación el hombre es formado; aplicando una férrea voluntad de desarrollo de sus propias potencialidades en el logro de fines e ideales de vida. Por tal razón, a decir de Debesse, M.: "La educación no crea al hombre, lo ayuda a crearse a sí mismo".

En síntesis, por la educación somos lo que somos: la educación es una expresión universal, gracias a ella se logran los ideales humanos, la perfección de las fuerzas espirituales y la preparación para la vida presente y en cierto modo para la vida futura del hombre en lo individual y social.

LOS FINES DE LA EDUCACIÓN

Sin duda la vida humana tiene un “para qué”. La respuesta general sobre este enigma existencial está contenida en los fines (filosofía), y en forma particular en la teleología pedagógica, misma que contiene: fines, ideales y, por extensión, valores y actitudes que, como formas superiores del pensamiento colectivo, impactan el campo anímico-afectivo del individuo y de la propia colectividad. Los fines se presentan ante el individuo en forma concreta (externa) y por tanto objetiva, así precisan el para qué de la existencia humana. Por su parte, ideales, valores y actitudes son percepciones anímicas (internas), y por consecuencia subjetivas. Sin embargo, ambas percepciones, objetivas y subjetivas, constituyen paradigmas que norman la esencia y el desarrollo de la personalidad en su dimensión individual y social.

Por constituir formas superiores del pensamiento colectivo: fines, ideales y valores son parte de la filosofía, pero en su concreción son asunto de estudio de la teleología y axiología pedagógicas, contempladas en su forma práctica en el proceso educador en el aula y sobre todo en el seno familiar.

A lo largo de la historia los fines de la educación constituyen la parte externa, concreta, del proceso de la educación; son advertidos socialmente y se fijan como normas del grupo y de cada uno de sus miembros. Son por tanto proyecciones individuales y a la vez sociales.

Todo lo anterior nos permite advertir que desde sus orígenes la educación tiene fines; es decir, existe un para qué de la acción de la actividad educativa. Sin embargo, la historia del hombre no registra un continuo en este aspecto. En efecto, hubo un momento en que se estableció la discusión epistemológica en torno a los fines de la educación, no en cuanto a los fines que debían fijarse, sino si debían o no reconocerse fines educativos. Tal postura es, por una parte, idealista, interrogada como concepción sobre el origen humano, y por otra, empírica, en cuanto niega valor al desarrollo del ser humano advertido como forma superior de la materia; en esencia, reduce al hombre a un mero espiritualismo o biologismo, sin fines supremos posteriores.

En el ámbito educativo, se considera a Juan Jacobo Rousseau iniciador del denominado naturalismo individualista, considerada como corriente filosófica antifinalista. Aunque Rousseau no negó fines, sino planteó la actitud filopedagógica sobre la conveniencia de plantear o, mejor dicho, la actitud de disentir sobre el hecho de que los fines de la educación podrían ser fijados desde arriba. Así, para Rousseau: “No hay más fin que el desarrollo de las disposiciones naturales del sujeto, rechazando así todo objetivo trascendente o exterior a ese sujeto, que hasta él se había sostenido como indiscutible” (citado en Nassif, 1958, p. 143).

Analizando la expresión roussoniana, podemos afirmar, por una parte, que el debate histórico, no está del todo superado, pues hoy día los pedagogos no directivos reconocen en la actividad educativa misma las diversas tonalidades y dimensiones de la finalidad al educar. Y por otra, de modo más profundo la pedagogía contemporánea marca un momento que inicia la renovación del naturalismo individualista de Rousseau. Así, Dewey encabeza un movimiento pedagógico, cuya teoría sostiene

en su publicación, *Escuela y sociedad* (1899), con puntos de vista que no eran ni naturalistas ni individualistas extremos, y empiezan a mostrar el rol que los fines juegan en lo social. Si se realizara un análisis crítico del papel que las teorías pedagógicas han acordado al sujeto de la educación (educando), puede concluirse que desde el siglo XVII (en forma sistemática) hasta nuestros días, la ciencia pedagógica no olvida en ningún momento, la importancia que los fines juegan en el proceso de la educación; incluso los destaca como factores de motivación y advierte que éstos (los fines) cambian al modificar las estructuras sociales y que ellos son producto del espacio-tiempo que viven las sociedades y responden a diversos factores económicos, políticos o sociales; en suma, son producto de una concepción filosófica y de su consecuente modelo de sociedad.

EL CONOCIMIENTO DE LO PEDAGÓGICO

Al continuar el análisis epistemológico de lo educativo, al advertir su momento de sistematización, sucedido a finales del siglo XIX, desde su inicio las teorías educativas jugaron un papel importante. Sin embargo, es difícil disponer el ámbito de estudio y el ángulo de enfoque que sobre esas teorías se debe disponer, pues lo educativo es multifactorial y multifacético. En otras palabras, es necesario precisar y elegir primero el factor, elemento, medio, recurso, etc., que debemos someter al análisis, pues dada la importancia de todos y cada uno, cualquiera puede ser objeto de esa distinción; sin embargo, primero debemos sostener que este asunto queda al arbitrio del investigador como individuo o elegido como prioridad institucional por un grupo de investigadores. Aunque, por otra parte, el pedagogo profesional desea elucidar todos los ángulos. Por último, en este libro se advierte que las teorías pedagógicas en su concepción concreta, cuyo sitio de aplicación es el aula, tiene momentos históricos muy definidos; así, tomando en cuenta los elementos más importantes del proceso educativo: educando, educador, y sus tres iniciales: dimensiones de relación protagónica, lo educativo y su ciencia. La pedagogía, al producir teoría sobre esa relación precisó con el paso del tiempo de los siguientes momentos: didáctico, pedagógico, psicosocial y, al final, permite presentar un cuarto momento: el socio-político. Cada uno tiene posibilidades diversas de ser interpretado, tanto en teoría como en la práctica de la educación y en la concreción escuela-aula-comunidad. En forma sistemática, la ciencia pedagógica ha pasado por tres etapas cruciales, o si se acepta dimensiones, de las cuales:

En la primera prepondera la autoridad del educador, la rigidez del método y la inflexibilidad del contenido, sobre la “personalidad” del educando. La segunda, en la cual el educando se erige en el centro del proceso formativo (paidocentrismo) quedando el educador, el método y los contenidos relegados o supeditados al educando. La tercera, con predominio absoluto de un radical paidocentrismo, con prácticas pedagógicas de un excesivo individualismo, llegan incluso al aberrante permisivismo educativo que ha producido una virtual decadencia de la adecuada educación del hombre.

El paidocentrismo –revolucionario en su momento– sin lugar a dudas tiene sus fundamentos biológicos, psicológicos, filosóficos y, en especial, pedagógicos que lo caracterizan y lo hacen un movimiento singular. Sin embargo, su excesiva carga de permisivismo, paternalismo y exaltación de la individualidad lo han llevado a su decadencia y anacronismo, mínimo a su declinación.

Hoy día, desde el siglo xx y a todo lo largo de él, y ya en el siglo xxi, la pedagogía se ha enriquecido con la cuarta dimensión de la educación: la sociopolítica, que constituye una tesis pedagógica de renovada dimensión, con virtual equilibrio de lo subjetivo individual con lo objetivo social.

El análisis de las tres primeras dimensiones educativas y, por supuesto, de su práctica cotidiana en la escuela, en el hogar y en pleno seno social, advierten con toda claridad sus postulados teóricos, sus aciertos y sus lamentables errores, que nos han llevado al punto sobre la necesidad de construir una nueva dimensión y teoría pedagógica que reformule los fines individuales y sociales de la educación, y así, poder afirmar que se asoma un cuarto momento revolucionario de la educación, y éste es el integrador que reúne en una nueva y sólida dimensión la formación del hombre: la dimensión sociopolítica.

GÉNESIS Y EPISTEMOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Se ha puntualizado que la educación constituye el objeto de estudio de la pedagogía, de manera que permite aseverar que en el análisis epistemológico de su objeto, la pedagogía tiene su problema fundamental. En efecto, la educación, advertida como fenómeno de carácter humano, primero individual y después social, propicia ampliar el campo cognoscitivo, y así posibilita en forma permanente y dinámica abarcar la teoría que se ha producido para sistematizar, repensar y reformular toda la práctica educativa, hasta lograr la verdadera interpretación y el desarrollo del objeto.

En un inicio, la educación cumple la naturaleza orgánica individual, es decir, la educación es el proceso por el cual la naturaleza del hombre cubre su curso normal; así, se explica y cobra vigencia el primer momento del proceso educativo: la crianza, percibida como cuidado, abrigo, alimentación, protección, sin los cuales sería imposible la pervivencia del ser humano. Al respecto, Dewey, J. (1998) afirma: “La educación es una necesidad vital que permite, al satisfacerse, la supervivencia del ser biológico”. Ésta sin lugar a dudas es su primera realidad. Es de hecho una realidad biológica, es decir, del mundo de lo natural, pero satisfecha a nivel social, por los cuidados de la progenitora o a través de la organización social institucionalizada por el hombre. En la interpretación de su origen como hecho, la educación está determinada por tres realidades: la ya descrita, de la naturaleza orgánica individual; las otras, de la educación cósmica y la de la educación sistemática. La segunda se explica por la influencia que ejerce la totalidad de hombres, es decir, la comunidad, y la tercera por la acción institucionalizada que a través de la escuela ejerce el grupo social, su cultura y sus recursos y medios formales.

Desde estas tres visiones, en la primera la educación es un fenómeno inherente al individuo, aunque satisfecha por la comunidad primaria: el hogar, en especial los progenitores; la segunda es una realidad social, cuyo cumplimiento se desarrolla en forma espontánea en el seno del grupo social; la tercera, también social, pero ya intencionada, con espacio predeterminado: la escuela. Sin embargo, en primera instancia las tres forman parte de la conexión dialéctica entre naturaleza y sociedad, pues la naturaleza, al ser modificada por el hombre se convierte en un factor de la educación y, a la vez, en un contenido educativo. Al respecto, es válido mencionar que el hombre, al modificar la naturaleza se modifica así mismo, de esta manera el hombre pasa a estadios superiores de cultura y entra en el importante proceso de socialización; espacio que configura uno de los fines supremos y más generales de la educación. Entonces se puede aseverar que en su origen y desarrollo histórico la educación se propone fines vitales: la supervivencia del individuo, y en la interconexión naturaleza-sociedad se propone fines espirituales trascendentes: la socialización del hombre, acaecida en la comunidad de hombres. Socializar al hombre significa incorporarlo a la cultura y civilización de su espacio-tiempo. De suyo entonces, la educación cumple su papel histórico: permitir la supervivencia humana (biología) y propiciar la socialización; así, el hombre llega a fines superiores, trascendentes y se proyecta como forma suprema de la materia y el pensamiento.

En efecto, desde su génesis la educación es producto de las tres visiones o realidades. En percepción global, el proceso educativo impacta al conjunto de caracteres biológico, psicológico, sociológico fundamental, propio del hombre. Este hecho se explica en lo descrito y se manifiesta con el tiempo en el desarrollo de la actividad nerviosa superior, que produjo pensamiento, lenguaje y otras acciones intelectivas que se expresaron en el perfeccionamiento de la mano, la invención y uso de instrumentos, la satisfacción de necesidades básicas mediante el trabajo, todos como hitos del proceso de hominización. Así, la educación se advierte como fenómeno natural o inclinación del individuo; es un hecho patente, una realidad de la vida individual, y una manifestación propia de la especie humana, realidad que se advierte en cada ser, en cuanto se modifica o transforma a nivel espiritual. Adquiere nuevas formas de conducta, amplía su saber o modifica sus comportamientos, en otras palabras, expresa propensión a educarse y a desarrollar su individualidad. En suma, la aceptación de la aptitud virtual de hombre para ser educado.

Conforme a su análisis epistemológico, el verdadero valor de la educación no radica en examinar la naturaleza individual del hecho. Así, la pedagogía supera lo biológico (subjetivo-individual) y se adentra en lo objetivo social, advierte la importancia del proceso formativo, cubre sus fines trascendentes. Delega la formación del hombre en el grupo social, tanto en su dimensión cósmica como intencionada; así, la educación es obra del grupo, y su desarrollo histórico compromiso de la práctica social. En efecto, la educación es una actividad dimensional que se ejerce en el tiempo-espacio, es decir, subordinada a leyes, principios, fines, metodología y en especial a su práctica y aplicación social. Por tanto, adquiere carácter científico y da lugar a una ciencia: la pedagogía. En su perspectiva espontánea, se advierte que

la educación, como fenómeno social-cósmico, ha tenido diversos enfoques epistemológicos: el primero de ellos, dado su aspecto espontáneo, natural, es por supuesto empírico, es decir, no regulado bajo teorías, normas o leyes.

En relación con los procedimientos empíricos, Dewey, J. señala que: "El término empírico, en su uso ordinario, no significa 'conectado con experimentos', sino más lo tosco e irracional. Bajo la influencia de las condiciones creadas por la no-existencia de la ciencia experimental, se opuso en todas las filosofías dominantes del pasado de la experiencia a la razón y a lo en verdad racional" (citado en Nassif, 1958, p. 194).

El conocimiento empírico significa el conocimiento acumulado por una multitud de casos pasados sin una inteligente penetración en los principios de ninguno de ellos. Por tanto, hablar de la educación empírica es señalar una práctica y "teoría" basada en observaciones acumuladas de modo individual o colectivo por los educadores. Así, la educación se manifiesta como una influencia inconsciente de la generación adulta, sobre la joven, momento desde el cual la educación adquiere su carácter social. Y a decir de Larroyo, F. (1960, p. 34): "Consiste en un proceso por obra del cual las generaciones jóvenes van adquiriendo los usos y costumbres, las ideas y creencias; en una palabra, la forma de vida de las generaciones adultas".

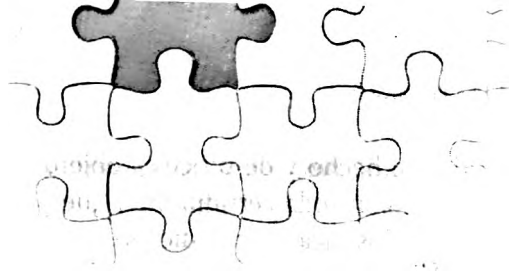
Visión epistemológica sistemática de la educación

Ya desde la óptica sistemática, la educación y el análisis epistemológico sobre ella advierte su condición intencionada y, por tanto, consciente; comienza así su enfoque teórico. Con la percepción de la importancia que la educación cobra en el desarrollo personal y en la transmisión-apropiación de la cultura, el grupo tiene ya una influencia intencionada y persigue fines y valores específicos que logra bajo el desarrollo de actividades determinadas. De esta forma, la educación se convierte en un proceso consciente y deliberado que actúa sobre el individuo y el grupo para transmitir saberes y producciones espirituales construidas de modo social.

La versión sistemática de la educación constituye el afán obligado de la pedagogía. Ésta, sin olvidar las referencias a la educación cósmica, se preocupa por la construcción teórica de los conocimientos que abordan científicamente la formación humana, tarea que distribuye a todas sus disciplinas desprendidas del frondoso árbol pedagógico. Así, por ejemplo, las partes teóricas son tomadas por la ciencia de la educación, las reflexivas por la filosofía de la educación, las aplicativas por la didáctica y las instrumentales por la investigación educativa. Este reducido esquema de ciencias derivadas no culmina el enorme panorama cognoscitivo de la pedagogía, sólo lo presenta, ya que ésta nutre su tarea en el extenso campo de lo científico, pues el objeto así lo exige y el fin supremo: la formación del hombre lo requiere (cuadro 3.1).

Cuadro 3.1. División de la pedagogía.

Campos	Ciencias	Funciones y acciones problemáticas
Teoría	Ciencia de la educación Filosofía de la educación Sociología de la educación Historia de la educación	Sienta las teorías y conceptos de la educación. Caracteriza al educando y al educador. Determina enfoques epistémicos, fines y valores de la educación. Precisa la relación educación-escuela-comunidad. Sitúa la educación en tiempo-espacio.
Aplicación	Planeación educativa Didáctica general y especial Organización educativa Organización escolar Política educativa	Crea el sistema educativo nacional; define los niveles educativos; precisa tipos y modalidades de la educación y la escuela. Diseña la organización curricular mediante planes y programas de estudio. Precisa la teoría y el desarrollo general y particular de cada asignatura en el proceso enseñanza-aprendizaje en el aula. Señala la estructuración del liderazgo político y las estrategias del desarrollo del sistema educativo a nivel macro. Precisa las acciones de cada escuela. Produce y aplica las leyes, normas, acuerdos, y define la ideología de la formación del ciudadano nacional.
Investigación	Psicología educativa Psicotécnica Psicopedagogía Pedagogía comparada Investigación educativa Investigación institucional	Presenta las teorías psicológicas del aprendizaje. Aplica técnicas de diagnóstico, precisa a través de pruebas los procesos de admisión, selección y clasificación del escolar. Evalúa mediante técnicas adecuadas el rendimiento escolar cuantitativo y cualitativo. Analiza los campos y aspectos de la fusión entre pedagogía y psicología. Aculturiza los sistemas educativos y de aprendizaje. Desarrolla los procesos de crear, reformular, aplicar y evaluar las nuevas tendencias y teorías educativas. Propicia la organización del centro de docencia y la formación del cuerpo académico; produce el proyecto escuela y aula; crea el laboratorio de psicopedagogía y prepara a los estudiantes en los eventos de investigación y titulación profesional; propicia la evaluación de la evaluación.



Las dimensiones de la educación

CAPÍTULO 4

EDUCACIÓN: FUNCIÓN INDIVIDUAL Y SOCIAL

La pedagogía, desde el punto de vista general, aborda a la educación desde dos dimensiones fundamentales: individual y social. En atención a la primera, la educación significa el desarrollo de potenciales específicos humanos, con dos direcciones: la autoeducación y heteroeducación, y sus dos expresiones: espacio-tiempo, la espontánea o cósmica, misma que se da en el grupo y ambiente social, y la dimensión intencional o sistemática, la cual se caracteriza por el definido propósito de ser objeto o de ofrecer influencia educadora. Sin embargo, el fenómeno educativo puede obrar con o sin intención: consciente o inconsciente.

Por tal razón, según Kant: “El hombre sólo por la educación puede llegar a ser hombre” (citado en Nassif, 1958, p. 137). Tal juicio no discrimina ámbito (cósmico o sistemático), sin embargo, enuncia espacio y temporalidad universal. Así, se advierte que la educación es el proceso continuo de producción espiritual más sublime del hombre, pues mediante ella se logra el total desarrollo, realización, superación y perfeccionamiento humano, tanto en su enfoque individual como en el plano y proyección social. Todo este proceso se denomina: realidad educativa.

En esta realidad, la educación se considera como un proceso sólo humano: que consiste en la trasmisión de los bienes y valores de cultura de la generación precedente a la joven, y tiene como propósitos fundamentales asegurar la continuidad de la cultura, la supervivencia social, el progreso de la civilización y la transformación de la sociedad, todo mediante actitudes críticas, así como de revisión constante de la cultura en su expresión como bienes y valores.

La educación ha sido, de hecho y de proceso, objeto de profundas reflexiones y estudios. Puede afirmarse, con toda certidumbre, que grandes pensadores de las más encontradas corrientes filosóficas han dedicado a este fenómeno social sus mejores esfuerzos para dilucidar su compleja acción en el constante perfeccionamiento del hombre y la sociedad. Y debe aseverarse que este afán es de permanente supervivencia y revisión. En esta meditación, aun cuando tiene diversos matices ideológicos, se ha concluido que la educación significa en esencia un perfeccionamiento intencional de potenciales específicos humanos con dirección consciente y reflexiva, y con tendencia crítica y selectiva, aunque debe aceptarse que este espíritu no nace con los pueblos, ni viene inmerso en la educación misma. Sucedió hasta el momento que el hombre tomó conciencia de la importancia de la acción educativa. En efecto, las primeras manifestaciones de transmisión cultural han sido acciones meramente imitativas e inconscientes. Muy al contrario, esta tendencia reflexiva y selectiva es producto de un avance cultural y surge en aquellas sociedades que han logrado un nivel determinado de desarrollo y creado un sistema educativo orientado hacia fines concretos: formar parte de la civilización (Rodríguez Rivera, V. M., *Filosofía y función de la escuela*, 1989, pp. 1-2).

Tras puntualizar así las dimensiones de la educación, hemos de aceptar que los planos individual y social no rivalizan, constituyen una síntesis armoniosa de la formación del hombre; sin embargo, también, debemos aceptar que en lo general y en lo particular la concepción social adquiere una importancia relevante, pues constituye su objetividad y el fin supremo de lo humano. Encierra altísimos valores en la organización, participación y desarrollo del hombre y la sociedad. Empero, las concepciones teóricas no acaban por deslindar en qué plano están concebidas; sin haber confusión, tampoco hay claridad o especificidad: son el “ojo acucioso” y el propósito del investigador y del educador profesional los que determinan los espacios y los ámbitos en que las dimensiones, según intereses investigativos o formativos, y las conceptualizaciones, les sirven para delimitar lo individual o el plano social. En efecto, la educación es un proceso útil para formar la identidad individual y determinar la conciencia colectiva.

En este orden de ideas, la educación cósmica es más difusa y amplia que la consciente o sistemática; ésta, en cambio, es una actividad intencional y tiene un espacio físico y mental, creado expreso para su desarrollo: la escuela. La educación sistemática determina en forma concreta a sus protagonistas: educando y educador; además, fija fines y contenidos que sirven de punto de referencia para establecer el vínculo entre ellos, y propician lo que se denomina acto educativo o pedagógico. La pedagogía, como filosofía y teoría, está entregada al cuestionamiento y problematización de toda acción educativa, ya sea cósmica o sistemática.

Diversos estudiosos se han encargado de elucidar las relaciones generales y sistemáticas de lo educativo, así como de las sistemáticas. Por ejemplo, sobre las primeras, Luzuriaga, L. (1962, p. 49) afirma: “La educación es un reflejo de la sociedad; es un producto de su historia... la sociedad trata de formar a las nuevas generaciones conforme a sus modos de vida”, y Giner de los Ríos (citado en Luzuriaga, *ibid*), señala:

“La educación es una acción universal, difusa y continua de la sociedad”. A esta acción se le denomina proceso educativo general, y bajo este nombre, Nassif, R. (1958, p. 13) expone:

Es el conjunto de influencias que se ejercen sobre el ser para configurarlo, no sólo desde el punto de vista espiritual y social, sino también biológico [...] así entendido este proceso alcanza no únicamente al hombre, sino también al animal que es posible de adaptarse a ciertas influencias que lo conduzcan a la domesticación y al adiestramiento, mas no a la educación.

Por otra parte, no cabe duda que el estudio de la educación como proceso sistemático ocupa y ha ocupado el trabajo de infinidad de educadores. Estudios que forman parte de la literatura pedagógica, misma que se enfrenta cada día al análisis crítico. Sin embargo, la pedagogía, como ciencia social, nunca dejará de construirse y reconstruirse; además, los afanes teóricos de esta ciencia están expuestos a la subjetividad, fenómeno epistemológico que acompaña a todas las ciencias sociales.

PROCESO EDUCATIVO

El ser humano en su existencia, desde su nacimiento y aun antes, recibe una serie de influencias, ya genéticas o ambientales. Todas ellas determinan o condicionan al nuevo ser. De suyo, el proceso educativo es un largo camino, que inicia con el nacimiento y termina en la muerte. Este proceso se realiza en cinco momentos, que sin estar interpenetrados pueden delimitarse bien. Dicho proceso, en forma concreta y perceptible se inicia con la crianza, después el adiestramiento y luego la instrucción; después educación y por último la autoeducación. En los últimos años y dada la incorporación cibernética, el proceso ha sufrido algunas modificaciones, pero en esencia sigue siendo el mismo, pues siempre hay alguien que dona y alguien que recibe. De manera que en él intervienen personas, instituciones, agencias y poderes; en suma, la totalidad del ambiente social, incluso del ambiente natural.

La *crianza* es un momento que se mantiene en el plano biológico, mediante él se asegura la subsistencia orgánica del ser. No rebasa el nivel de vida animal, pues también éste requiere de cuidados y alimentación para conservar la vida y desarrollar su existencia.

En cambio, el *adiestramiento* alude a la adquisición de hábitos, habilidades y mecanismos de adaptación y reacción al medio. Aquí tampoco rebasa el proceso la etapa animal: éste es domesticable y adiestrable, no educable, pues la educación implica valores, y éstos requieren su internalización en la conciencia del individuo; es decir, poner en juego los atributos y funciones psíquicas, así como las actitudes éticas para interpretar y aceptar la existencia propia y la de los demás. Hasta hoy la ciencia conocida no informa que otros seres vivos, aparte del hombre, sean conscientes de su existir.

El tercer momento, *instrucción*, sólo se establece y explica con la presencia de sus dos elementos fundamentales: maestro y alumno. En esta tercera etapa (instrucción) de hecho se inicia lo en verdad humano. En efecto, la instrucción constituye la base para poseer informaciones y conocimientos expresados en bienes de cultura, tanto provenientes del ambiente social ("escuela de la vida"), como del ambiente institucionalizado (vida escolar). Al respecto, existen diversas opiniones y juicios. Por ejemplo, para Taborda, S. (1951): "La instrucción es un concepto que alude al momento en que la relación educando-educador (*sic*) se supedita a un bien objetivado" (citado en Nassif, R., 1958, p. 14). No obstante, a decir verdad, la instrucción forma parte en sí de la educación sistematizada realizada en la escuela o en un lugar específico para aprender. La instrucción permite incorporar en la personalidad individual los contenidos culturales. Ésta es una relación, un vínculo externo, indirecto (ambiente) o directo "cara a cara" (aula) entre alguien que enseña y alguien que aprende. El medio o vehículo que sirve de enlace en la relación es el contenido didáctico, también denominado bien cultural. Éste consiste en un dato, cifra, fecha, fórmula, regla, ley o cualquiera otra expresión de la cultura; es decir, un conocimiento científico y por tanto algo que obedece a las leyes, estructura, organización y objetividad de la ciencia que lo contiene.

Por ejemplo, en una clase de ciencias de la naturaleza, en especial biología, cuyo tema (contenido didáctico) implique informaciones, conocimientos y otros objetivos de aprendizaje. Unidad didáctica: "Nombre científico de los seres vivos"; la lección o clase, es decir, en el momento en que en el aula se vinculan maestro-alumno se ofrecerán contenidos de aprendizaje, o sea, bienes culturales que ilustran a los alumnos sobre clasificación o taxonomía de los seres vivos; procesos secuenciales que sigue la naturaleza para que algo cobre vida; biografía, vida y obra de los grandes biólogos, como Carlos Linneo; tabla de especificación sobre los sistemas binominales; voces y expresiones griegas o latinas que se usan para designar animales y plantas; tabla sobre los nombres trinominales; análisis reflexivos; asociaciones espacio-tiempo, y relaciones causa-efecto (vg.: ¿Por qué agricultores, ganaderos, profesionistas y amantes de las plantas y animales deben conocerlos por sus nombres científicos?, y las formas de su reproducción para mejores razas y genética, etc.). Todo este proceso cognoscitivo se desarrolla en el aula, lo ofrece el maestro o lo indagan los alumnos en fuentes de investigación. Los datos científicos y técnicos donados u obtenidos constituyen bienes de cultura; son objetivos, es decir, son conocimientos científicos de la ciencia biológica y tienen carácter universal, son de todos y están contenidos en fuentes escritas: libros, enciclopedias, revistas, películas; hoy día en los medios y sistemas de la electrónica. La tarea del maestro es transmitirlos (enseñarlos), y la del alumno adquirirlos (aprenderlos); de estas dos funciones básicas enseñanza-aprendizaje, dependerán luego otras: la evaluación y formación integral de la personalidad. Si en esta circunstancia se desprenden, es sólo para ejemplificar lo que sucede en la instrucción como momento definido del proceso general de la educación.

En el cuarto momento del proceso educativo: *educación*, aquí educando y educador establecen en forma íntima, directa, una relación profunda, espiritual, que no

apunta ya sólo al bien de cultura, sino al valor; mientras que aquél es objetivo, éste (el valor) es subjetivo e intenta afectar la personalidad integral del educando, en tanto que el bien objetivado sólo afecta o modifica el campo cognoscitivo. El valor afecta la vida psicosocioafectiva del ser humano.

Puede haber instrucción sin educación, pero no educación sin instrucción. La educación va más allá del bien objetivado (conocimiento, hábito, habilidad), intenta encontrar el valor (formación) que se encuentra tras el bien. En el ejemplo apuntado, tras los bienes objetivos de conocer la vida de las plantas y animales se encuentran los valores individuales y sociales que se representan en: defensa del medio ambiente; amor a la vida de la naturaleza; respeto a plantas y animales; explotación racional de los recursos; uso adecuado de la energía, etc., todos como valores de vida que se establecen en el contacto espiritual de educando y educador, por lo cual la educación adquiere su carácter total, formativo, intencional, deliberado; constituye la formación integral de la personalidad no sólo porque intenta recuperar la cultura humana, sino porque en este afán establece la relación armoniosa entre la vida social y la vida natural, e integra al ser humano a la formación y perfección de su vida psicoespiritual, armonizada por la adquisición de bienes y valores de cultura. Así, el proceso educativo vincula de manera íntima al educando y al educador. Los bienes de cultura son producto del proceso enseñanza-aprendizaje, y los valores son plasmados en la personalidad del educando vía ejemplo, ya que los valores no se enseñan, sino trascienden de la personalidad del educador y se internalizan en la personalidad del educando; son parte del modelo de vida que representa el maestro de escuela, pues en este campo el ejemplo es más educador que la más brillante lección o clase, y que el más rico de los contenidos cognoscitivos o de los mensajes transmitidos mediante los medios de la comunicación electrónica.

En el quinto momento del proceso general, surge la *autoeducación*, es decir, la voluntad de desarrollo autónomo; sin embargo, es necesario aceptar que todos los espacios y momentos sucedidos antes han sido necesarios y constituyen bases propedéuticas importantes para el adecuado arribo a este último estadio de la formación humana.

Debemos también observar que en todos los momentos anteriores ha existido la presencia física de dos sujetos sociales bien delimitados: educando y educador; la intervención del segundo ha permitido conducir al primero hacia los umbrales en donde sucede la autoeducación, que se caracteriza por ser una auténtica y verdadera maduración, formación del hombre, y que consiste en la autonomía, toma sensata de decisiones, alegría y propósitos definidos de vivir; en suma, manifiesta formas de existencia de madurez sociopsicofísica. En la autoeducación se sucede el ser en plenitud, es decir, en este momento existe el hombre plenamente formado y expresando vida adulta. Arribar a esta etapa no es cuestión de edad cronológica, sin embargo, se admite que se inicia en la primera juventud o antes, según diferencias individuales. En cambio, en algunos individuos la adultez plena nunca llega, pues éstos de forma deliberada o por conveniencia no acceden a la vida independiente y responsable. En suma, la autoeducación presume lograr una existencia en plenitud, se cumplen así los presupuestos superiores de la educación y de la vida humana.

Elementos fundamentales del proceso educativo

En el proceso educativo intervienen siempre cuatro elementos, llamados también categorías o figuras pedagógicas, que son: educando, educador, contenido cultural, poderes educadores. Sin embargo, los dos primeros, constituyen la parte activa o dinámica del proceso y suelen llamarse comunidad educativa. No obstante, la vinculación entre ellos y el desarrollo adecuado del proceso descansan en la presencia de los otros: contenido cultural y poderes educadores, sin los cuales la comunidad educativa no puede proyectarse en la práctica social; incluso en la práctica de aula, pues la verdadera comunidad es la armonía y vínculo de todos los elementos, que unidos forman a su vez el ambiente social o cultural.

Expuesto así, en la comunidad educativa ocupa el centro de interés el punto focal de la atención: el educando, al cual todos los demás elementos dirigen su atención y su mirada. Pero ¿qué es el educando? Es todo individuo que recibe influencia educadora, todo individuo en formación; es el sujeto y objeto de la educación; en sentido lato, todos somos educandos: niños, jóvenes y adultos, puesto que todos somos personas en proceso de perfeccionamiento y este proceso es permanente.

En el proceso educativo existe una doble actividad: una, la del educando, y otra, la del educador, no en un mero recibir o dar influencia educadora, sino un actuar; un tener experiencias propias; un vivir en el que se es modificado en sentido ascendente que no admite retrocesos, ni imperfecciones, incluso tiene sentido recíproco entre educando y educador. Todos somos educandos y educadores a la vez, damos y recibimos influencia educadora.

Por tal motivo la educación no tiene reversibilidad, marcha atrás, imperfección, no se puede “educar en desvalores”. Por tanto, es erróneo usar la expresión “educación en valores” o “educación valoral”, pues, la educación siempre trasciende valores. La expresión “educación en valores” es tautológica, pleonástica e ignora el verdadero alcance y significado del vocablo educación. En efecto, por medio de la instrucción o enseñanza adquirimos conocimientos; por medio de la educación nos formamos en valores; en otras palabras, la educación implica valores familiares y sociales.

La actividad del educando no es cualquier actividad, sino una acción intencionada que posee finalidad; objetivo que es en sí el punto de llegada, el ideal que habrá de alcanzarse y nos conduce al pleno desarrollo de la vida y de la personalidad.

En el lenguaje popular la opinión pública, y por desgracia no pocas veces en el ámbito educativo, se confunde el vocablo educando con el de escolar, y es necesario aclarar que mientras educando es todo individuo en vías de formación, superación, perfeccionamiento; escolar, en cambio, es el individuo que recibe educación sistemática en una institución educativa.

Por su parte, el otro elemento dinámico de la comunidad educativa, el educador, es quien forma y modela la personalidad de otros seres humanos en forma individual y colectiva.

En este sentido, el educador o el concepto de educador alberga en su interpretación a las más diversas personas e instituciones paradigmáticas, es decir, dignas de

ser "imitadas"; en suma, entidades que ejercen influencia formadora y, en todo caso, la primera educadora es la madre; junto a ella los demás miembros de la familia, y ya en el transcurso de la vida los compañeros y amigos, así como las personas de trato diario y cotidiano.

Llenan la percepción paradigmática otros educadores, aunque de trato indirecto, y, por tanto, cumplen su papel educador de manera anónima: periodistas, escritores, comunicadores, artistas de las diversas ramas del arte; algunos no sólo influyen con su persona, sino con su obra, y ocupan un lugar prominente los educadores de carrera, cuya expresión más correcta es el maestro de escuela, denominado en nuestra cultura también bajo el nombre de profesor; éstos hoy día poseen en México el grado de licenciatura.

Por otra parte, desde este momento es necesario principiar las referencias hacia los demás elementos educativos, como son: el contenido cultural y los poderes educadores. Con respecto al primero, éste está constituido por el conjunto de bienes culturales producidos por el hombre, que se expresan y sintetizan en la ciencia, llamados por esto campos, áreas, esferas o territorios culturales, como derecho, economía, política, pedagogía, etc., también, arte, lenguaje, religión, costumbres, tradiciones, etcétera.

Estos contenidos culturales son transmitidos a las nuevas generaciones por medio de los procesos de educación y endoculturación, procesos que permiten y tienen los propósitos de asegurar la adquisición, conservación, continuidad, preservación y transformación de la cultura y de la propia sociedad, y tal donación-transmisión generacional, como se ha advertido repetidas veces, se hace a través de procesos sistemáticos y asistemáticos.

Por lo que se refiere a los poderes educadores, quienes reciben también el nombre de agencias educativas, están constituidos por distintas instituciones que ejercen el hecho educativo en forma evidente en la realidad y práctica social. Las agencias educativas son múltiples y de diversa naturaleza, por tanto tienen una manifiesta heterogeneidad y todas ellas representan prácticas ideológicas determinadas y reguladas en forma objetiva-subjetiva por diversos líderes y grupos, entre ellos tenemos: familia, Iglesia, Estado, escuela, medios de comunicación y otros diversos grupos de poder como partidos políticos, deportivos, artísticos, etcétera.

Entre las agencias educativas destaca la escuela, como manifestación ideológica del grupo dominante. Ella es el espacio educador de mayor importancia en la educación sistemática. La escuela constituye, por excelencia, la representación objetiva y concreta de las agencias educadoras, institución que en la mayoría de las sociedades es dependiente del Estado; fenómeno jurisociológico instituido y regulado de modo normativo por leyes, artículos y acuerdos ministeriales; situación jurídica por cuya organización ha suscitado gran polémica. En concreto, la escuela ha sido centro de controversia ideológica, pues el dominio de ella determina, en cierto modo, el acceso, ejercicio y continuidad en el poder político. Por tal razón, diversos grupos sociales luchan por su dominio, en especial grupos que desean su privatización con fines no sólo ideológicos, sino económicos. Hoy día, al asomar las teorías integradoras de

la pedagogía se intenta regresar a las comunidades sociales, la organización financiera y política de la escuela, acciones y procesos que harán adecuado frente a los procesos de globalización y respuesta al neoliberalismo. Por ello la pedagogía asume su papel histórico y renuncia a posiciones idealistas y acríticas (véase Rodríguez Rivera, V.M., *Pedagogía integradora*, 2005).

En este orden de ideas, otro importante poder educador es el que representa la familia, la cual ejerce influencia antes de que el niño ingrese a la escuela, durante su gestión escolar, incluso con posterioridad a ésta, y si nos permiten, la familia, y en particular la madre, ejerce influencia educadora incluso en el claustro materno. En efecto, los adecuados hábitos de vida, alimentación y salud física y mental de la progenitora se reflejan en el niño durante su gestación y primeros años de vida. La acción bienhechora de la familia tiene poder vitalicio. Tal es la importancia de la educación familiar y en particular la maternal. En este sentido, hay necesidad de aceptar una nueva realidad, pues hoy por variadas razones, entre ellas la participación de la mujer en la vida profesional, la crisis económico-financiera, el aumento de la población en las áreas urbanas, etc., aunado a los diversos espacios que el género femenino ha logrado en la vida social, las madres se han incorporado a la vida económica con el concebido “abandono” de la vida del hogar, hecho que ha deteriorado su poder educador y la pérdida de valores tradicionales trascendidos por el calor de la familia, fenómeno que se erige en fuente del aumento de múltiples enfermedades sociales.

Por tal razón, mucho se discute en los últimos años acerca de la educación familiar y de la conformación del hogar en la época actual, entidades que han recibido una crítica acerba que va desde condenar la descomposición estructural y afectiva que ha sufrido, hasta destacar polarmente la presunción de que el hogar contemporáneo es un espacio más democrático. En verdad, la educación familiar, la estructura interna de la familia y el patente rechazo notorio a la discutible atmósfera cultural y democrática que se respira hoy en ella, es parte de polémica permanente. Sin embargo, todos los juicios extremos y subjetivos tienen escaso valor sociológico. La auténtica objetividad, en los juicios sobre la familia, debe desprenderse del contexto y las condiciones políticas y sociales concretas en cada sociedad y del seno de cada hogar. Empero, un notable denominador común es propiciar la correcta educación familiar y la práctica de valores sociales.

En efecto, todos los juicios de valor que se viertan entre el hogar y la familia contemporánea con los de épocas pasadas, no dejan de ser juicios subjetivos y descontextualizados. Sin embargo, es claro advertir que la composición familiar ha variado mucho en sus expresiones espacio-tiempo, que van desde la extrema cohesión social que aún viven algunas familias; los valores individuales y sociales que ella representaba y transcendía, y en cierto modo el poder vertical que ejercían los padres, en comparación con el avance que representa la horizontalidad de las relaciones, en donde se observa, desde los vínculos democráticos, que llevados al extremo han decaído en *laissez faire* (dejar hacer), *laissez passer* (dejar pasar), que en muchos casos hoy prevalecen.

En realidad y sin lugar a duda, se ha modificado la estructura familiar, debido en parte al impacto de la educación cósmica y escolar y, por supuesto, cambiado, de manera sustancial las actitudes, propósitos y objetivos de la vida individual y social, al grado de producir un alejamiento y digresión familiar o, simplemente, un dejar hacer o un dejar pasar, hasta llegar al extremo de la indiferencia familiar, fenómeno actual que designo bajo el nombre de pedagogía permisiva. La pedagogía familiar debe buscar formas de superar este problema y llegar al verdadero hogar y familia democrática. En realidad, el hogar democrático es participativo y corresponsabilizado; se basa en la cooperación y trabajo compartido, además está fincado en relaciones de mutuo respeto, comprensión y tolerancia, y sobre todo de profundo amor. El principal ingrediente de la vida familiar es el amor, éste se extiende para lograr la felicidad humana; el amor, el ejemplo y el trabajo son las principales vías para trascender valores individuales, familiares y sociales. Los valores “no se enseñan”, surgen del ejemplo de padres y maestros, y se internalizan en los educandos vía paradigmática.

Función del educando: en el proceso educativo

Hemos advertido que el proceso de la educación está investido de exclusiva humanidad y que es posible sólo en el ser humano. En efecto, únicamente al hombre le es dable educarse, es decir, entrar en procesos que permitan recuperar bienes y valores de cultura y así lograr su autoformación.

Tal fenómeno se realiza a través de actos denominados actos educativos o pedagógicos, mismos que pueden ser: intencionales, deliberados o voluntarios. Estos actos son cumplidos por individuos formados (educador) y por seres en pleno proceso de formación (educando). De ahí que en el acto educativo siempre intervengan dos elementos o miembros. Esto acontece incluso en la autoeducación, en donde se supone que el mismo individuo se desdobra en educando y educador en sí mismo.

En concreto, nos autoeducamos, pero para que tal fenómeno suceda, el individuo ha contado y reformula todas las influencias educadoras recibidas a lo largo y en cada momento de su vida, aunque se supone que en este momento (autoeducación) del proceso general de la educación, el sujeto (educando) ya no recibe influencia externa. Sin embargo, en la práctica educativa (realidad) tal hecho no sucede cuando menos en forma tan ortodoxa, pues las influencias que se ejercen sobre el educando son muchas veces indirectas y permanentes en el espacio-tiempo.

En forma clásica y dado el carácter fenomenológico del acto educativo, nos inclina a pensar que en él, la parte activa la representa el educador y el centro de atención está concentrado en el educando, como sujeto de la educación. Hoy día tal esquema ha sido superado por las corrientes pedagógicas que pregonan el activismo como suceso explícito de la educación.

Sin embargo, en el proceso educativo el punto de partida y el punto de mira es el educando, éste es impactado en su doble expresión como ser individual y ser social.

La voz educando no es sinónimo, ni sustituye a alguna otra; por el contrario, encierra patente singularidad. Por ejemplo, alumno o discípulo son expresiones de categoría temporal y se refieren sólo a quienes reciben influencia educadora en la escuela o en algún lugar expreso para aprender; reducen su espacio a lo mero didáctico, instructivo; hacen alusión a edad y grado escolar.

En cambio, educando es palabra que universaliza la formación del hombre y se usa para designar al sujeto que recibe influencia educadora sistemática o espontánea, tanto en la escuela como en el ambiente social. También la influencia educadora expresa el dinamismo del proceso educativo, pues éste sólo trabaja bajo la presencia de las potencialidades del educando; su vigencia tiempo-espacio recorre toda la existencia humana individual; afecta al hombre desde su nacimiento hasta la muerte; tiene carácter vitalicio.

Educando implica, a su vez: la educabilidad, función de la naturaleza humana bajo la cual definimos a la misión, don, disposición o atributo exclusivo del humano, que permite aceptar influencias para construir sobre ellas y por ellas producciones biopsicosociales trascendentes que ayudan en el desarrollo y formación personal, mismas que permiten al educando jugar un papel activo ante la actuación en sociedad.

Desde el punto de vista objetivo, la educabilidad es un concepto en esencia pedagógico y desde este ángulo se concibe como la propensión a ser educado; en otras palabras, disponer las fuerzas psíquicas y espirituales para recibir influencias educadoras y manifestar tendencia activa a aprehender, es decir, hacer suyos los contenidos y valores culturales necesarios para su formación personal. Por tanto, la educabilidad es un fenómeno activo con presencia biopsicoespiritual, por medio de la cual se plasma la acción perfeccionista de la educación.

Desde esta perspectiva, en primer término el educando desempeña un papel activo frente a la educación, con ello remonta la mera transmisión-adquisición de la cultura; de este modo, ante la cultura se obliga a asimilarla, o sea, a hacerla suya, incorporarla a su personalidad; acepta de modo directo o indirecto los valores que esa cultura representa.

En segundo término, se obliga a conservarla, es decir, debe permitir su existencia espacio-tiempo como un producto espiritual que constituye la síntesis de la conciencia de la sociedad. Estas acciones son valiosas en sí, mediante ellas, el educando expresa aceptación y compromiso social. Sin embargo, frente a la cultura y como expresión de la bondad del proceso educativo, el educando manifiesta su individualidad, pero también proyecta construcciones espirituales que recrean y transforman la cultura, acciones que permiten que la sociedad entre en nuevos estadios de vida. Al respecto, Dewey, J. (1998, p. 32) afirma: "Los individuos están ciertamente interesados, a veces, en seguir su propio camino, y su propio camino puede ser contrario al de los demás. Pero también están interesados, y en especial interesados en su conjunto, por intervenir en las actividades de los demás y tomar parte en el hacer conjunto y cooperativo".

Pensamiento que da lugar a la pedagogía integradora y al proceso de educación mediante el trabajo compartido socialmente.

Función del educador en el proceso educativo

El vínculo extrínseco, y sobre todo el intrínseco, entre educando y educador es posible en la realidad, merced a la virtual naturaleza biopsicosocial de ambos. En uno (educador) existe el don, disposición, aptitud para educar, es decir, posibilidad de ejercer influencia bienhechora. En él subyace el atributo humano denominado educatividad; en el otro (educando) trabaja la posibilidad de recibir esas influencias: educabilidad, atributo al cual ya nos hemos referido.

El término educatividad ha sido acuñado por Zaragüeta (1943) y definido como "La aptitud del educador para educar" (citado en Nassif, 1958, p. 134). También significa modo de ser propio del educador, aptitud para educar.

En sentido lato, se llama educador a todo lo que educa, a lo que posee o ejerce energía educadora; por tanto, el término comprende tanto al hombre como a ser capaz de generar de forma consciente o inconsciente influencia educadora, y también al conjunto de fuerzas, factores y medios de lo ambiental y social que ejercen sobre el hombre una constante función educadora. Así, son educadores la naturaleza en sus múltiples manifestaciones, de igual manera el ambiente social expresado a través de diversas instituciones, prácticas, usos, costumbres, tradiciones, estructuras, etc., todas como producto de la cultura. En suma, son educadores las proyecciones de la naturaleza y de la sociedad. Por tal motivo se han hecho clasificaciones sobre el casi exhaustivo número de agentes naturales y sociales (Simmen, M., 1952) que ejercen o poseen capacidad educadora, y en ellos se incluyen personas, instituciones, factores, medios, y cosas que actúan en diverso grado e intensidad. De este modo, el término educador puede aplicarse, en esta amplia interpretación, a cualquier persona, cosa, factor o circunstancia de lo natural o social con el cual el hombre se encuentra a lo largo de su vida, y del que se desprendan u obtengan valores y actitudes trascendentes (paradigmas o modelos de vida) que incorpora a su personalidad y le sirven para lograr la plenitud humana. Sin embargo, debemos hacer un recorte crítico y analítico a tal fenómeno, pues entonces los conceptos, educación, educador, etc., puede cobrar una visión difusa y pueril.

En este sentido, es necesario acotar que el término educador sólo se aplica de manera restrictiva a la entidad o personalidad que trasciende valores, es decir, asume una polaridad que sólo apunta hacia lo positivo, a lo social y éticamente aceptado.

La vida humana, el desarrollo y formación de la personalidad individual y la conciencia colectiva son producto de una relación e intercambio infinito de procesos de comunicación, empatía constante de: ideas, creencias, sentimientos, afectividad en permanente tránsito y reciprocidad y, por supuesto, de reflexiones, análisis y actos deliberados a fondo, incluso de praxis social sublime.

En suma, somos resultado generoso de influencias educadoras, de padres, maestros ejemplares y amigos auténticos, quienes dejan huellas imborrables en nuestra afectividad, sentimiento y psiquismo. El educador vale por la ejemplaridad, no por la cercanía espacio-tiempo, de ahí que la influencia paradigmática de algunos hombres llegue después de mucho tiempo, después de varias generaciones, permanece inmarcesible y despierta un profundo respeto. Constituye fuente de motivación y ejemplo de vida en las nuevas generaciones. Centrado en el ser humano, las personalidades ejemplares son en verdad educadoras. Poseen una especial disposición espiritual, encierran valores, actitudes nobles y deseables; son dueños de un estricto sentido de la justicia, profundo *eros* humano, honestidad a toda prueba, ecuanimidad, tolerancia y humildad; en suma, están dotados y ofrecen paradigma axiológico. Por tanto, no es posible agrupar en un solo tipo a la personalidad educadora, sino hablar de varios tipos de educadores, cada cual arquetipo en los ideales axiológicos que representan y practican. Así, bondad, belleza, honestidad, amor, religiosidad, etc., como fuerza o dirección espiritual representan atributos propios de seres humanos paradigmáticos; por tanto, de personalidad educadora.

Además de las clasificaciones que se expresan a continuación, sostengo que el mejor educador, y por extensión el mejor maestro, es el maestro motivador, pues éste envía mensajes superiores a la simple información, despierta latencia de vida, promueve e impulsa dinamicidad y sienta las bases espirituales para que todo hombre o mujer construyan proyecto existencial y su logro lo basen en la autoeducación; por tanto, promueve el desarrollo de las fuerzas que subyacen en el individuo. Sin embargo, es necesario citar el pensamiento de los grandes pedagogos que han construido propuestas que idealizan a las diversas personalidades educadoras.

El análisis, las bases teóricas y la clasificación de los educadores han sido sentadas y propuestas por Flinter, W. (1935), Hubert, R. (1952), Kerschensteiner, E. (1934) y Spranger, E. (1948).

Spranger (1948) considera que “el educador debe ser incluido en el tipo social, que se rige por la ley del amor a sus semejantes [...] también por su tendencia o inclinación hacia los valores que debe inculcar o despertar en los alumnos”.

En efecto, todo educador es un ser de personalidad social extrovertida, es decir, vuelca su energía psíquica hacia el exterior; busca y trasciende el bien y el valor hacia la vida de los demás, y se consagra a la formación integral de sus semejantes.

Por otra parte, no es la concepción del educador una idealidad puramente abstracta, sino por el contrario, una entidad que se presenta en forma objetiva en la realidad. Sin embargo, su categorización se basa en diversas propuestas idealizadas que le dan forma teórica y que logran sentido práctico en las diversas situaciones en las que el hombre busca dirección, guía, consejo, etc., y que se plasman en una realidad del educador motivador como forma excepcional del ser humano paradigmático y prototipo de individuo que promueve la organización, desarrollo y plenitud del hombre en todas sus actividades.

Así, según Kerschensteiner, E. (1934), la personalidad educadora se divide en los siguientes tipos:

- *El educador modelo*: actúa a través del ejemplo, por obra y gracia de su presencia o de su irradiación a lo largo del tiempo.
- *El educador teórico*: es propiamente hablando el pedagogo en su sentido actual que domina la teoría de la educación y que puede o no ser un buen maestro o profesor.
- *El educador activo*: cuya naturaleza es la de un hombre que influye en el ser de sus semejantes, motivando y creando personalidades con valores culturales y un sentido práctico para mantenerlos en actividad.

Debemos advertir de nuevo que éstas son expresiones idealizadas. Sin embargo, representan formas de ser y actuar concretizadas en la realidad.

En cambio, Hubert, R. (1952) identifica cuatro tipos de educadores según su actividad personal ante la vida:

- *Educador asceta*: se preocupa, ante todo, por reducir en los educandos toda la propensión a la sensualidad.
- *Educador desinteresado*: busca separarlos de los bienes materiales.
- *Educador laborioso*: se empeña en desarrollar sus cualidades activas.
- *Educador dominador*: gusta ejercer sobre ellos su poder y hacerlos compartir su concepción de la existencia.

Existen otras tipologías de educadores que por su complejidad teórica ofrecen, por una parte, poca ayuda en la comprensión del espíritu educador, y por otra, en definitiva afirmamos que la personalidad educadora se justifica más bien por los productos que logra encauzando y modificando valóricamente la vida de los demás, que por las teorizaciones idealizadas que propone.

Sin embargo, también debemos aceptar que en su dimensión infinita cualquier hombre es educador, pero no todos los seres humanos reúnen cualidades educadoras. Por ello, podemos afirmar que educador es aquel que logra despertar la conciencia de los demás y que dota de razones para vivir, ayuda a una toma de situación y estado de cosas, forma capacidad de actuar y conocimiento de capacidades propias y lo más importante, impele a la actuación social ética. Éste es el educador motivador.

Así, cada personalidad educadora reúne una manera propia de ejercer su labor educativa, misma que permite ubicar a cada individuo en algún tipo.

Por ejemplo, para Kerschensteiner, E. (1934): "Cada tipo de educador supone una peculiar manera de acción pedagógica, cada educador reúne determinadas condiciones o cualidades que son las que nos permiten ubicarlo en algún tipo". Estos atributos son los siguientes:

- *Inclinación hacia el ser juvenil*: se expresa a través de la simpatía o de lo que se ha llamado “amor pedagógico”; se trata de una simpatía de profunda inclinación hacia la inmadurez del educando y sus posibilidades de desarrollo.
- *Tendencia hacia los valores*: no basta con la inclinación por el educando, además, es preciso el amor hacia los valores que en él pueden cultivarse.
- *Personalidad*: para realizar educación en los demás es necesario haber cultivado el propio espíritu, haber experimentado el proceso de formación que se aspira a reproducir en ellos.
- *Buen humor*: esta cualidad es la defensa contra la pedantería y la seriedad sin contenidos, es el sentimiento perfecto que sirve de apoyo a toda comprensión y concepción de la vida.
- *Humildad*: acción para ejercer con decoro su acción educadora.

En efecto, no se puede trascender valores si antes no han sido practicados y si no forman parte fundamental de la personalidad del educador que los trasciende. No se vale decir: “haz lo que yo te digo y no lo que yo hago”. No se pueden pregonar prácticas de nula o confusa moralidad. Así, el educador está alejado de toda pedantería y sobre todo prepotencia. El auténtico educador asume su papel en profunda humildad.



El profesional de la educación

CAPÍTULO 5

LA PROFESIÓN DE EDUCAR

Las conceptualizaciones teóricas sobre el educador, aunque idealizadas, no son ociosas, tampoco son anacrónicas, menos románticas, pues constituyen el producto de profundas observaciones traducidas en procesos de análisis y reflexión sobre la actuación práctica del hombre sobre los demás hombres. Por tal motivo, la expresión concreta y práctica de la personalidad educadora se encuentra en el maestro de escuela. De esta manera, podemos entender la función del maestro.

Se da el nombre de maestro, con varios sinónimos como profesor, educador, a las personas que han hecho de la tarea educativa una profesión, y para quienes educar no es actividad circunstancial, sino constituye el núcleo capital de su vida. En ellos la comunidad confía a sus nuevas generaciones y les permite que sean continuadores de la obra formadora iniciada en el hogar, preserven la cultura, inicien la orientación ideológica del hombre como ser capaz de acrecentar la cultura y realizar transformaciones sociales.

En una mirada retrospectiva, la tarea de enseñar, y por extensión la de transmitir cultura, fue dada en la época tribal a la sociedad en forma global. Más tarde, al advenir la división del trabajo, quedó en manos del más viejo, sabio o hábil, y al final, en la época clásica fue el esclavo encargado de conducir a los jóvenes en las tareas del ocio creador. Desde este momento y durante un largo periodo del desarrollo de la sociedad esta tarea, como casi todas las del humano, de "saber y hacer", no superó la etapa y condición artesanal, pues se aprendía el oficio de enseñar mediante la imitación hacia otro enseñante (Rodríguez Rivera, V.M., *ibid.*, p. 3).

Sin embargo, en una apreciación personal, y por tanto subjetiva, aludiendo al significado de los vocablos siguientes: docente y enseñante, se reservan para designar

a quienes sólo instruyen o carecen de formación pedagógica. Aunque aceptamos que tales términos son utilizados en varios países como sinónimos de maestro; incluso, en nuestro medio educativo permean con frecuencia. En términos generales, el empleo de las voces docente y enseñante, dicho con respeto, a nuestro juicio es indicativo de limitación en la verdadera obra y formación del hombre, pues la enseñanza o docencia en algunos casos no siempre encierra ni trasciende valores. En cambio, en algunas sociedades altamente desarrolladas, por ejemplo las europeas, y en aquellas que existe relación entre docencia e investigación y vínculo con entidades productivas y de aplicación experimental del conocimiento, el profesor nominal se otorga al esclarecido investigador que alterna el aula con el laboratorio, produce y enseña conocimiento científico auténtico. Fue así como en nuestra vida estudiantil escuchamos, desde finales de los años cincuenta hasta los sesenta del siglo xx, citar en boca de auténticos y cultos educadores, los nombres epónimos del profesor Méndel; del profesor Maraón; del profesor Bogomoletz y de muchos otros esclarecidos hombres y mujeres que abrieron brecha y señalaron camino a la enseñanza vinculada con la investigación, y así produjeron ciencia en el seno mismo de universidades y en diversas instituciones de Educación Superior y sobre todo en centros de investigación científica.

En un inicio y hasta nuestros días, el maestro es una de las manifestaciones particulares del educador. Pues aquél, en su sentido más elevado ejerce su acción buscando incorporar en la personalidad de sus alumnos los bienes y valores de la cultura; es decir, su acción es trascendente. Sin embargo, el término maestro, en la mayoría de las ocasiones queda reducido a una acepción escolar didáctica. Contra esta concepción reduccionista trabaja la auténtica ciencia pedagógica contemporánea, que intenta que el maestro se constituya al mismo tiempo en una personalidad que transmite cultura, a la vez que trasciende valores vitales y sociales tanto en el individuo como en la sociedad. Tesis legítima y sustento de la educación sistemática, pues la escuela pugna por la educación integral y la integralidad se logra por converger en la formación del hombre y todos los hombres, bienes y valores de cultura: concepción pedagógica que estamos postulando.

EL MAESTRO

En sus comienzos, el magisterio no constituyó una profesión propiamente dicha, sino que surge con la división del trabajo, hito que inicia la diferenciación de la cultura. Este hecho hizo posible el surgimiento del maestro, que es el hombre o mujer dedicado en forma particular a transmitir, preservar y transformar la cultura de la comunidad.

En los pueblos clásicos (Grecia y Roma) el maestro, como otros artesanos y mercaderes, pregonaba en lugares públicos su arte de enseñar. Es hasta la decadencia del Imperio romano, como sucedió también en Grecia, cuando se hallan los primeros maestros pagados con fondos públicos por autoridades imperiales;

surge pues, en esta época, la escuela pública y principian a difundirse los ideales del Estado.

La profesionalización de la tarea de enseñar y la formación de profesores propiamente dicha es una actividad e idea surgida en Europa a finales del siglo XVIII; en efecto, los primeros seminarios de formación docente surgen en Alemania y fueron inspirados en las instituciones educativas que los franceses llamaban escuelas normales, centros de enseñanza destinados a preparar profesores.

A decir de Pichardo, J. (1987, p. 13), hacia el año de 1792 se registra en la historia de la educación mundial que Joseph Lakanal (1762-1845), en su calidad de miembro de la Comisión de Instrucción Pública de la Convención Nacional, presentó un proyecto para el establecimiento de la educación nacional. En el mismo, además de proponer la creación de escuelas primarias, planteó la necesidad de crear escuelas normales para la formación de maestros. En estas escuelas, afirma, no son las ciencias lo que se aprenderá, sino el arte de enseñar; al salir de estas escuelas, los discípulos no sólo deberán ser instruidos, sino ser hombres capaces de instruir.

La cita histórica sobre Lakanal es valiosa, puesto que hoy día con inusual frecuencia se continúa discutiendo si el maestro, como parte de su preparación profesional informativa y formativa en la escuela normal, debe aprender los contenidos científicos de la Educación Básica (preescolar, primaria y secundaria) que como contenidos didácticos y disciplinarios debe ofrecer a sus alumnos y guiarlos en sus procesos de adquisición y aprendizaje.

La pedagogía, y en concreto la didáctica, da por descontado que el maestro deba ser un "enseñado", es decir, un individuo en posesión y dominio cognoscitivo, no una persona ignorante. La posesión y dominio del conocimiento, así como la cultura del maestro no tienen discusión; sin embargo, esta adquisición cultural es una tarea que se inicia desde la Educación Básica y prosigue a lo largo de la vida de todo profesionista, y con mayor razón de un maestro de escuela. De ninguna manera debe ser obra expresa de la escuela normal, pues tal acción tergiversa la función fundamental de esta institución profesional y yuxtapone propósitos académicos. De igual manera, aceptemos que no existe teoría didáctica o psicopedagógica que releve al profesor en su obligación de dominar el conocimiento: el maestro no debe ignorar la ciencia que enseña.

Hoy la enseñanza introduce la idea de que el maestro es "facilitador" del aprendizaje, pero no introduce la idea de que sea un ignorante, ni un sujeto contemplativo o sólo observador de la actividad de los alumnos. El maestro no puede presumir ser moderno porque maneje "tal o cual" teoría psicopedagógica y demuestre ignorancia supina frente a lo que enseña. El método y la riqueza de recursos no deben, ni pueden, sustituir la cultura del maestro. Éste debe saber y dominar lo que enseña, y ser culto, al grado de llegar a ser erudito.

En diversas sociedades la formación profesional de los maestros o profesores se realiza en las escuelas normales, voz que procede del latín *norma*, regla. En efecto, según Lakanal, su fundador, ellas "son la norma de todas las demás escuelas. Deben

de ser el tipo y la regla de todas". Por tal razón, señalamos, la creación y existencia de la escuela normal constituyó el parteaguas entre el empirismo y la sistematización, y culminó con la confusión y el caos existentes en esa época. Así, la escuela normal fue fuente de la naciente educación sistemática, pública y gratuita que ya se advertía desde esa época, y estableció las bases para la creación del sistema educativo; en suma, produjo armonía en el proceso de la formación humana.

A lo largo de los años, en nuestro país el sistema lancasteriano constituye el antecedente de las escuelas normales, denominación que se hizo extensiva a todas las instituciones formadoras de maestros.

En forma clásica, a nivel mundial la Educación Superior está consagrada a la formación profesional, misma que se escinde en tres líneas o fuentes fundamentales: la **universitaria**, encargada del desarrollo de las profesiones liberales; la **politécnica**, creada para formar profesionistas capaces de transformar la materia prima y así promover el desarrollo económico-social; la **normalista**, propia para preparar profesores encargados de formar a las nuevas generaciones.

Esta última dirección profesional, durante un largo periodo fue calificada como subprofesión. Fue necesaria la aplicación de procesos reformadores en leyes, esquemas estructurales de los planes de estudio del magisterio y en forma notoria la consolidación y desarrollo de la ciencias psicológica y pedagógica, para precisar que la educación y el proceso enseñanza-aprendizaje, al igual que otros problemas de la formación del hombre, debían emplazarse a nivel científico.

Hoy, en diversos países y sobre todo en México, formar profesores es una tarea ya histórica; existe desde 1833, y en los tiempos modernos ha formado un subsistema educativo importante, incluso México ha sido pionero en la formación de maestros de las áreas rurales.

La formación de profesores, con avances y retrocesos, ha logrado consolidarse en nuestra cultura pedagógica como un sistema educativo de patente importancia, no sin antes pervivir a constantes revisiones, algunas de acierto, otras no muy alentadoras. En este libro se intenta recuperar la prosapia de la ciencia pedagógica, en especial de la pedagogía nacional, construida no sin grandes esfuerzos; por supuesto que debemos ser optimistas y positivos, pero advertir a la vez los cambios inadecuados que han modificado de forma negativa la práctica educativa, sobre todo en el aula, al punto de incidir en el desplome académico y la ineficacia del sistema educativo, cuyos resultados ya los han desnudado los sistemas internacionales de evaluación, en concreto con la prueba PISA, ENLACE y PLANEA, cuyo análisis merece toda nuestra atención (*véase Psicotécnica: Evaluación psicopedagógica*, Trillas, México, 2012).

Al respecto, y sólo por citar un ejemplo de los desaciertos sucedidos en los últimos años en la educación normalista, se consigna que en 1984 se incluyó en la formación académica de los maestros, supuestamente para profesionalizarlos y como necesario, jurídica y curricularmente, para acceder como optante hacia estos estudios, poseer el grado escolar del denominado subsistema de Educación Media Superior (bachillerato o estudio afín), pero de esta medida nunca se hizo el análisis

histórico. Sin pretender hoy la revisión de lo anterior, que ya es una realidad, sí es necesario citar lo sucedido, sobre todo en los cambios no acertados; así, coetáneo al cambio del estatus jurídico se produjo la modificación de los planes y programas de estudio de la carrera profesional de maestro. Por principio, los cambios estructurales que afectaron de fondo fueron: incluir bachillerato; modificar el plan de estudios, que incluía –por supuesto– nuevas materias, como contenidos didácticos, mismas que agregaban, y a la vez olvidaban, contenidos ya clásicos, que con el tiempo habían probado eficacia para atender los requerimientos y las necesidades de formación de los niños de escuela primaria.

Uno de los grandes olvidos fue despreocuparse al plan de estudios de sus espacios más importantes, como eran las didácticas especiales. Así quedó fuera, desde 1984, la didáctica de la lectoescritura y la didáctica de la matemática inicial, sin haber sido sustituidas por algo necesariamente lógico. Después de esta enésima “reforma educativa”, se sucedió la de 1997, y las didácticas aludidas continuaron y continúan hasta hoy en el olvido, irregularidad que en parte explica y es base del desplome académico de la escuela primaria y de los bajos resultados que obtienen los niños mexicanos en las pruebas del proyecto PISA. Esto por la lectoescritura y la matemática inicial. La primera, que desemboca en la comprensión lectora, con énfasis en la habilidad lectora y en la lectura comprensiva, quedó sin base sustantiva, y como resultado los escolares formados en este trayecto no saben leer, escribir, ni estudiar. Con respecto a la segunda, que da base a las capacidades del pensamiento reflexivo y al desarrollo del pensamiento cuantitativo, y en general al desarrollo de las funciones psíquicas superiores, quedó también sin sustento didáctico. Por tanto, hoy se antoja necesaria una adecuada reformulación de los planes de estudio para mejorar científica, técnica y psicopedagógicamente la formación de profesores.

Por ejemplo, PISA evalúa habilidades para aprender y no conocimientos en sí; éstos los evalúan las pruebas pedagógicas objetivas que, contra lo que se piensa, siguen siendo útiles en los sistemas de aprendizaje cognoscitivo, como es el nuestro. Ignorar estas postulaciones indica incompreensión del sistema educativo actual. En efecto, PISA es un proyecto de evaluación psicopedagógica y no cognoscitivo; la evaluación psicopedagógica –insistimos– es sobre las habilidades para aprender; la existencia de ellas, en la personalidad individual, descansa en la evolución, desarrollo y perfeccionamiento de las funciones psíquicas superiores: reflexión, asociación, analogía, juicio y otras que forman parte del psiquismo humano. El desarrollo de las funciones psíquicas y, por tanto, del pensamiento superior, se logra a su vez por el paulatino desarrollo del pensamiento lingüístico y del pensamiento cuantitativo, promovidos, entre otros constructos cognoscitivos y habilidades de aprendizaje, por la lectoescritura y la matemática elemental.

Desde el punto de vista didáctico, la historia del sistema educativo nacional demostró desde la década de 1960, por vía experimental y de aplicación, que existe correlación natural; a la vez, vinculación con el principio de transferencia entre la habilidad de leer comprensivamente y las habilidades para aprender; de igual manera, es correlativo aplicar habilidades para resolver problemas matemáticos y de

otra índole en forma reflexiva, asociativa, analítica, valorativa, logrando con ello el desarrollo de las funciones psíquicas superiores y transferidas frente a diversas situaciones de aprendizaje y evaluación. En otras palabras, no se puede aprender las diversas ciencias implícitas en el currículo escolar sin saber leer: éste es el factor y el problema que hoy día viven, entre otros, los sistemas educativos y los sistemas de aprendizaje. Los escolares no poseen habilidades para aprender y, por tanto, no logran adecuados resultados en la evaluación estandarizada en PISA, por no dominar habilidades de lectura comprensiva, cuyo trasfondo se localiza en la ausencia en los planes y programas de estudio normalista de la didáctica especial y la metodología implícita que dirige y facilita estos aprendizajes. El problema no está en la estructura de los planes y programas de Educación Básica, sino en los enfoques, contenidos y políticas desarrolladas en la formación de maestros. En 2015 se cumplieron en México 28 años de ausencia en el aula normalista de las concepciones didácticas, que cubrían científicamente, las más importantes acciones de la cuestión escolar: saber leer, escribir y manejar el pensamiento cuantitativo, que por supuesto llenaban una importante necesidad cultural de la infancia: dominar la lectoescritura, el número, el cálculo y la extensión. Sin estos aprendizajes el alumno logra poco o, cuando menos, retarda sin necesidad el desarrollo en forma científica sistemática y sus consecuentes competencias lectoras y numéricas. Por ejemplo, la lectoescritura, como habilidad, es base sobre la cual descansa todo el proceso sistemático, formativo del hombre, mismo que inicia en la Educación Básica, pues está científicamente probado que la cultura que un hombre posee se basa 80% en el dominio de la capacidad de leer de manera mecánica, y de leer y comprender. Por ello debemos auspiciar el siguiente pensamiento: bastaría que en la escuela sólo se enseñara y ejercitara la lectoescritura, y con esa base el estudiante tendría éxito en toda la vida escolar. Ya en algunos países, y en el nuestro las escuelas primarias de financiamiento privado, basan su éxito en fortalecer los mecanismos de la lectoescritura y la matemática inicial, y con ellas realizan todo los procesos ulteriores de aprender ciencia natural y ciencia social, aplicando metodología constructiva y autoconstructiva. Sin embargo, en el sector de la educación pública, gratuita y obligatoria, estamos empeñados en el discurso de la educación integral, que en verdad es auténtico y, sin ser incierto, no es logrado en la escuela, en parte porque no se entiende o porque el magisterio no está preparado; no existen condiciones materiales y contextuales, y la maraña burocrática de programas que se ciernen sobre la escuela no lo permite, como algunos tan absurdos como la beca para madre soltera, que trata de ayudar a púberes y adolescentes que se embarazan en edad temprana para que prosigan su escolaridad calificando para recibir beca, programa que es probable que surta el efecto contrario. Además, en la escuela los maestros tienen que reunir dinero para organismos privados y públicos, y otros distractores de la función auténticamente escolar y educativa. Es necesario priorizar, la hasta hoy auténtica función de la escuela.

Por otra parte, las reformas de la educación normal (formación de profesores) en nuestro medio acusan más intención política que académica; empero, sin desatender la normatividad oficial, en su carácter de generalidad, los líderes académicos

particulares de cada escuela normal, al considerar sus necesidades educativas tienen obligación, y por supuesto, derecho, por principios de adaptación, flexibilidad y perfectibilidad, de adecuar los planes y programas de estudio a los requerimientos y necesidades de las escuelas de Educación Básica. En otras palabras, los escolares no deben pagar la negligencia, ignorancia y desatinos de los adultos, en especial la mala fe e intencionalidad ideológica de los inadecuados liderazgos políticos o académicos. Una escuela normal en la que estén ausentes la didáctica basada en la globalización del proceso de aprendizaje de la lectoescritura y la didáctica objetiva del cálculo, el número, la extensión y la reflexión matemática, se convierte en espacio kafkiano; será una escuela normal que no esté haciendo nada, pues en la Educación Básica, saber leer, escribir, contar, calcular y reflexionar sobre el espacio y el mundo numérico es aprendizaje esencial. Es una escuela normal que no tiene nivel, categoría y estructura académica; pues si el cuerpo directivo y la planta docente no tienen capacidad para advertir la ignorancia del liderazgo intelectual y planificador, son cómplices de esa ignorancia y participan en el fraude y la simulación académica.

En 1984 la educación normal, por efectos de incluir el bachillerato como antecedente académico, logró estatus de Educación Superior y optó por el modelo académico universitario y sus tres funciones sustantivas: docencia, investigación y difusión; el personal docente de las escuelas normales también adquirió la clasificación en categoría de los profesores universitarios, medida que en realidad trajo consigo notable mejora en salarios y condiciones laborales, pero muy escasas en las académicas, ya que los logros educativos y ser buen maestro de escuela no es sólo cuestión de salario. Ganar más dinero como maestro no es garantía de ser mejor maestro. Los buenos maestros tienen otras fuentes motivadoras en su actuación, fuentes que este espacio no me permite describir; cuando lo hago es frente a mis alumnos, que ya suman miles, en licenciatura, maestría y doctorado de instituciones educativas, a lo largo y ancho del país. Sin embargo, este sistema educativo (educación normal) hoy exige una reformulación y revaloración en todos sus espacios físicos y mentales, pues su inclusión en los esquemas de Educación Superior repercutió apenas en el desarrollo académico y creó más problemas políticos y académicos, y sobre todo pedagógicos, que los que intentaba resolver. Por principio, el espacio de este libro no permite hacer juicios valorativos, pero es necesario pugnar por una evaluación del sistema normalista, antes de que el Estado o políticas de derecha eliminen a nivel institucional la formación de maestros de carrera, situación que ya se vive por la modificación del artículo tercero constitucional, al negar jurídicamente la profesión de maestro como profesión de Estado. Antes de la reforma educativa de 1984, surgió la idea de crear la Universidad Pedagógica Nacional. En efecto, la representación gremial de los maestros (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación [SNTE]) produjo y presentó el primer y único proyecto sistemático de la creación de esta institución. El proyecto inicial advertía una conversión radical en la formación de profesores, se presentaba como institución única profesionalizadora; su estructura académica, con mando rectoral, aglutinaba los distintos espacios de formación profesional que requiere el enorme universo de la Educación

Básica (preescolar, primaria, secundaria). Así, en un esquema bastante completo, que requería lectura y comprensión vertical y horizontal, exponía la necesidad y posibilidad de profesionalización, pues además incluía los posgrados necesarios de superación académica: maestría y doctorado; en general era un proyecto que se adelantaba al esquema universitario, sin embargo, no fue aceptado. Este esquema, con sus tres funciones sustantivas: docencia, investigación y difusión, al final, aunque con limitantes, se implementó en la educación normal hasta 1984. En particular, el proyecto de la Universidad Pedagógica Nacional que presentó el SNTE, repetimos, no se aprobó. El proyecto del SNTE no se presentaba como sustituto de algo, pretendía revolucionar la formación de profesores. La Secretaría de Educación Pública (SEP), de modo sutil asumió el compromiso: creó la institución (UPN), pero no postuló con claridad la dimensión adecuada, ni su visión ideológica y política. La función de la UPN acordada fue periférica, y hasta hoy no ha logrado definir y consolidar su proyecto académico y sólo duplica la función de la escuela normal. La UPN nació en 1978 y el proyecto académico aprobado en su inicio contuvo cuatro especialidades. Más tarde agregó, por disposición oficial, la licenciatura para maestros de educación primaria, creada por la Dirección General de Educación Normal y cuyo propósito fue homologar la preparación de los profesores egresados de las escuelas normales de seis semestres con los de ocho semestres, problema que ya concluyó. Hoy la UPN requiere redefinir sus esquemas y propósitos, que en un inicio fueron la formación, actualización, superación académica y profesional de los maestros en servicio.

Esta institución (UPN) debe cubrir su papel histórico y ser dotada de amplios recursos financieros y humanos para propiciar y desarrollar la superación académica y profesional a través de posgrados: maestría y doctorado; primero, para cumplir su función académica y, después, para elevar la calidad educativa, propiciando la formación de expertos (maestría) y la formación de investigadores de la educación (doctorado); al cubrir estos campos de la superación profesional la UPN se consolidará y justificará. Al hacer análisis crítico sobre ella, de ninguna manera significa pensar que se pide su desaparición; por el contrario, se aboga por su supervivencia, porque, abundando, la UPN en un futuro próximo debe convertirse en la máxima casa de estudios de los maestros. (Así lo expuse en uno de los primeros artículos publicados sobre ella: "Universidad Pedagógica: ¿Sí? ¿Por qué?" en el periódico *El Día*, sección Educación y magisterio, en 1978.) En esa ocasión, al justificar su fundación y su proyecto aduje que "el hombre tiene derecho de hacer de un concreto problema de estudio: la educación, una universidad", y a continuación agregué: "en esta universidad se estudiará la totalidad del problema educativo". Y en efecto, la totalidad del estudio de este importante fenómeno social implica: conocimiento, desarrollo, aplicación y, en especial, investigación de todo el universo de lo educativo; éstas deben ser las acciones de la UPN, postulación holística que debe ser base de un auténtico proyecto académico.

A lo largo de la historia la profesión de maestro es producto de la división del trabajo, acumulación de la cultura y de la necesidad de transmitirla. En un principio el profesional de la enseñanza dedicó sus esfuerzos hacia la tarea de conducir niños

y jóvenes de la élite religiosa, política y económica. Más tarde, a partir del momento en que la educación se concibe como un derecho y deber del Estado, la profesión de enseñar se popularizó.

La profesión y función del maestro es hoy día una de las más importantes; por ejemplo, en México, como parte del discurso pronunciado por el Secretario de Educación Pública en un acto de maestros, desarrollado el 28 de abril de 1969 para conmemorar el 75 aniversario de la fundación de la Escuela Normal de Coahuila, se realizó en la capital de ese estado el IV Congreso Nacional de Educación Normal. En aquella ocasión, el entonces ministro de Educación Pública, Agustín Yáñez, en el discurso inaugural, expresó:

¿Quién es la persona más importante de un país? El jefe del Estado, responderán unos; y otros responderán que lo es aquel sobresaliente creador en los campos de las ciencias, las letras o las artes, donde fija el ser, el carácter, el estilo, el destino de la nacionalidad; otros más destacarán los nombres insignes o modestos de promotores, de apóstoles que forman una patria nueva; de técnicos que abren camino al desarrollo colectivo; de filántropos cuyo ejemplo enriquece la conciencia moral e impulsa la superación pública.

Quien quiera que sea —la historia lo decidirá—: estadista o científico, artista o escritor, impulsor destacado, sembrador anónimo de plantas que habrán de ser árboles tutelares y bosques prolíficos, la pregunta se impone: ¿quién lo formó e inspiró? Surge de inmediato la respuesta: un maestro. Luego, el maestro se identifica con la persona más importante de un país, de una época (Yáñez, A., citado en Rodríguez Rivera, V.M., 1986, pp. 24-25).

Tipología de maestros

Ahora bien, desde el punto de vista teórico, a la vez que advertidos en la realidad, en forma más o menos pura, existen diversas personalidades de maestros, clasificaciones construidas por autores clásicos y descritos en la literatura pedagógica. Así por ejemplo, Kerschensteiner (1934) señala cuatro tipos de maestros:

- *Los ansiosos*: que temen dejar al alumno solo frente a los problemas que haya de resolver, que le prescriben todos los giros de su pensamiento y de su conducta, se niegan a dejarle ninguna iniciativa, y por temor a sus propias responsabilidades se privan ellos mismos de tomar alguna que se aparte de las normas tradicionales. Procedimiento educativo de este tipo de maestros es el didactismo y la disciplina heterónoma.
- *Los indolentes*: a la inversa de los ansiosos dejan total libertad al alumno y no emplean nunca la sanción. En algunas ocasiones, siempre y cuando la personalidad del educando siga un camino correcto, este tipo de maestro es necesario y conveniente.

- *Los moderados y ponderados*: representan el equilibrio entre los ansiosos y los indolentes, que saben dosificar la libertad y la autoridad; en este tipo se incluyen los maestros comunes, honestos y conscientes...
- *Los natos*: son los verdaderos y ejemplares maestros que reúnen las condiciones ideales del educador, desde el amor a los educandos hasta el humor y el entusiasmo por elevarlos hacia una auténtica cultura.

VOCACIÓN DE MAESTRO

De la clasificación anterior, destacan para un análisis, en función con la formación profesional, los maestros moderados y los natos, en particular este último, que desata la polémica sobre el cuestionamiento: el maestro ¿nace o se hace?; en otras palabras, ser maestro significa haber heredado una línea genética psicosocial o ser maestro constituye un esfuerzo permanente de desarrollo personal y formación profesional.

En la respuesta más cercana a la verdad sobre las cuestiones anteriores, debemos considerar el tipo de régimen educativo que se siga en la formación de maestros. Así, por ejemplo, en países como el nuestro, con una dilatada tradición histórica en este campo que data desde la época liberal, la preparación de los maestros constituye una ardua labor sistemática dentro de las escuelas normales. Incluso con la creación, a partir de la consolidación de la Revolución Mexicana, de las escuelas normales rurales, en donde se ofrecen los servicios asistenciales y de internado, la preferencia por hacer estudios de maestro ha sido una constante en los jóvenes, en especial de los que proceden de las clases sociales menos favorecidas económicamente.

Bajo estas circunstancias y hoy que prevalece el factor económico sobre todos los demás, puede afirmarse: sin lugar a dudas, el maestro ¡se hace!, no nace. Es probable que en otras sociedades que no han postulado la formación normalista las cosas sean distintas y exista un camino más cercano a la vocación magisterial, entendida como disposición personal para decidir ser maestro, tal y como acontece en sociedades altamente desarrolladas, en donde la educación sigue un modelo puro cognoscitivo, es decir, el conocimiento tiene valor en sí mismo, los fines y valores están implícitos en el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje; sin embargo, tal modelo en su generalidad no debe ser propio de sociedades subdesarrolladas o en proceso de desarrollo, pues en ellas la educación debe cubrir fines sociales y postular formación ideológica, y esta tarea debe realizarla el maestro. Esta es la razón por la cual no deben postularse modelos educativos universales o transnacionales, tal y como acontece a la fecha con el proyecto OCDE/PISA: modelo auspiciado por organismos internacionales que intentan generalizar la denominada enseñanza por competencias. Sin embargo, debemos aceptar la reformulación de los proyectos educativos con base en la pedagogía comparada y la colaboración internacional: México, en ningún ámbito, debe construir muros de nopal.

Elegir ser maestro, ejercer de modo profesional la profesión de educar, constituye un espacio físico y mental de ardua y sistemática preparación, así como seguimiento y evaluación permanente. Son las razones que nos encaminan a pensar y a sostener que la elección profesional para el magisterio, más allá de clasificaciones teóricas, sea preferida y elegida por jóvenes que posean por lo menos los siguientes atributos personales:

- Alto cociente intelectual o mínimo promedio
- Personalidad extrovertida
- Capacidad de habla y comunicación
- Disposición para la creatividad
- Confianza en sí mismo
- Confianza en los demás
- Impulsor de los valores nacionales y universales
- Profunda actitud de tolerancia
- Practicar actitudes de humildad

Sin importar la manera como se elijan los estudiantes de las instituciones formadoras de profesores, hay un denominador común: el desarrollo de una ardua tarea para despertar la simpatía en los jóvenes en el ejercicio magisterial, acciones que no tienen nada que ver con la subjetiva e idealizada vocación de ser o nacer para maestro de escuela. Pues el decidir formarse y al final ser maestro implica una profunda corresponsabilidad de los protagonistas, profesores y alumnos, en las instituciones formadoras. En realidad, formar profesores en la escuela normal, y dirigir la enseñanza y conducción del aprendizaje de los alumnos es una tarea difícil. El maestro es una personalidad compleja, y las relaciones que establece son a veces tan complicadas y controvertidas que no termina por lograr sitio en el aula, en la escuela y en toda la extensión de la realidad social. Por supuesto que se antoja conjeturar que simple y sencillamente su tarea única es enseñar; ¿pero qué es la enseñanza? ¿Qué es enseñar? Al respecto, Pullias, E. V. y Young, J. D. (1970, p. 6) afirman:

Enseñar es muchas cosas. El maestro es muchas personas. Enseñar es a veces instruir, explicar o relatar... es esperar, implica demandas que pueden encontrar normas impuestas exteriormente; sin embargo, las mejores normas son las forjadas por uno mismo. El maestro es un "enseñado"... él debería saber más que sus alumnos... pero tiene conciencia de su profunda ignorancia y es en esencia un estudiante; el maestro es, por la naturaleza del proceso de enseñar y aprender, un ejemplo... un maestro debe ser objetivo e imparcial.

Sin embargo, en general y de modo tradicional nos conformamos con aceptar que enseñanza es transmisión de conocimientos. La enseñanza así concebida limita la actividad del alumno y el maestro; supone una relación estable y pasiva, en donde uno que sabe dona sus saberes a otro que ignora. Empero, los últimos afanes

teóricos de la pedagogía, y en particular de la didáctica, que ha incorporado en el trabajo del aula los procesos del fenómeno de la dinámica de grupos, expresa que la enseñanza es el acto de crear situaciones propicias y adecuadas, así como sugerir actividades espontáneas para facilitar el aprendizaje. Entonces, y por tanto, el papel protagónico central del maestro desaparece y la enseñanza se configura como una aprehensión indirecta del saber y la cultura, y como afirman Pullias y Young (1970, p. 9): "La enseñanza, como la concebimos nosotros es en esencia un medio de guiar a los estudiantes asegurándoles la cantidad y calidad de experiencia que promoverá el óptimo desarrollo de su potencial como seres humanos".

Por tanto, al considerar a la enseñanza como el principal motivo de actividad del maestro lo hago también bajo la pretensión de analizar de manera crítica la relación maestro-alumno, y a este tenor advierto que la auténtica relación y vínculo se establece cuando ambos contraen un nuevo compromiso frente al proceso enseñanza-aprendizaje. Se trata nada menos que de modificar el modelo académico tradicional y adoptar otro, cuya esencia consiste en cuestionar estos procesos y convertirlos en auténticos problemas de búsqueda cognoscitiva; es decir, en problemas de investigación educativa, lo que equivale a modificar el proceso didáctico para hacer énfasis en el aprender, más que en el enseñar. En suma, pasar de una pedagogía tradicional, verbalista, libresca, memorista, del dictado, etc., a una posición educadora que despierte la capacidad creadora del hombre; esto es, una pedagogía que coloque al profesor y al alumno en permanente búsqueda, construcción del conocimiento y transformación social, produciendo así el principio de corresponsabilidad educadora, principio que supera todo intento de maestrocenismo y paidocenismo. En efecto, la enseñanza no es una acción ideológica neutra; por el contrario, es una acción social bastante comprometida, y sin considerar determinada organización económica, política y social, el maestro y su función implican sensibilidad ante la problemática social; el maestro es un líder de primera línea en el desarrollo social, en el desarrollo de la comunidad, sobre todo en las sociedades donde la educación representa un proceso de redención y justicia social. En síntesis, la escuela y el aula deben mantener en alto la capacidad de reflexión, el espíritu crítico, el valor de las aplicaciones y la transformación política y económica (Rodríguez Rivera, V.M., 1986, p. 16). En este sentido, afirma Zubizarreta, A. (1990, p. 85): "nadie desconoce el valor específico del docente (*sic*) que enseña a pensar". Agreguemos: nadie desconoce el valor del maestro socialmente comprometido. Si en la pedagogía tradicional se decía que "la letra con sangre entra", aforismo que dibujaba una escuela prepotente, dogmática y represora, hoy bien podemos afirmar que: "La letra con hambre e injusticia social ni se enseña ni se aprende", sentencia que habla y dibuja una pedagogía y escuela socialmente comprometida. Por otra parte, el proceso enseñanza-aprendizaje se convierte en un camino de investigación, formación científica y sobre todo de formación ideológica; así, la formación del maestro y del alumno como seres humanos y, en especial, como hombres y mujeres autoconstructores de su personalidad y cultura, cobra una importancia capital. Al respecto, señalo (Rodríguez Rivera, V.M., *ibid.*, pp. 190, 191, 195):

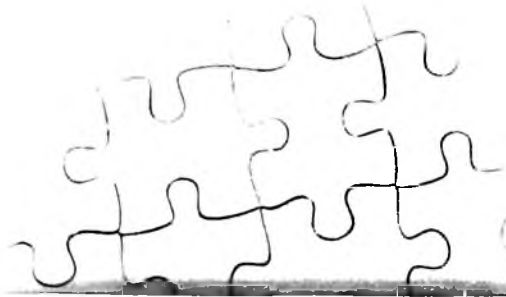
Proceso que se inicia en la escuela, así la educación sistemática básica y la formación profesional son indicativos de la gran disposición actitudinal científico-sistemática para explicarnos la realidad. Sin lugar a dudas los procesos de investigación, y por tanto de la constitución de la ciencia, la formación profesional y la formación del científico, son hoy día la preocupación más sentida del hombre para abordar la problemática humana y llevar a nuevos estadios de vida a las sociedades [...] en efecto, la escuela, el hogar, los educadores democráticos y dinámicos inician la formación científica [...] el logro de la excelencia educativa no es sólo una declaración de autoridad ni consiste en el mayor uso de recursos materiales, es decir, la riqueza de los medios, sino en una sólida formación profesional que descansa en el conocimiento profundo del educando, el pleno dominio de los contenidos didácticos y la cultura general y específica del educador profesional, y fundamentalmente en el adecuado manejo metodológico de los procesos de conducir y formar al hombre. Aquí surge el problema general de los sistemas educativos y de los sistemas de aprendizaje de nuestros días. Pues la tradición educativa ha enfatizado la supremacía de los contenidos (el qué) sobre el método (el cómo) [...] los auténticos educadores y la escuela científica contemporánea deben revertir el orden y anteponer a cualquier otra tarea o función de los sistemas educativos y de aprendizaje, el desarrollo de los procesos del pensar, de organizar la reflexión, la atención, el juicio y la construcción y adquisición del conocimiento, es decir, destacar los procesos del método como la auténtica formación del hombre, pues éste, dotado de la instrumentación metodológica podrá ir cuantas veces lo necesite o desee a las fuentes primarias del conocimiento [...] el profesor debe preocuparse por que el alumno desarrolle habilidades metodológicas para aprender. Preferentemente en el aula todo profesor debe dar mayor relevancia al método de adquisición, sobre el contenido: aquél es formativo, éste informativo. La práctica de aula constituye el proceso que establece el vínculo entre maestro-alumno, y es prudente sostener: el profesor se convierte en motivador, conductor, innovador y transformador social.

Con referencia exclusiva a la enseñanza, el movimiento pedagógico que en el campo de la actividad del aula enfatizamos y constituimos en propuesta innovadora tiende a universalizarse; así por ejemplo, Gardner, H. (2001, p. 42) sostiene:

La escuela ideal es la que enseña a aprender. El estudiante debe conocer cuáles son los temas más importantes que ofrece su cultura y desarrollar las herramientas para profundizar en aquellos que más le atraen en su periodo de educación y durante el resto de su vida [...] deben leer [...] pero hacerlo en profundidad, aprendiendo a leer y a pensar sobre lo que se ha leído.

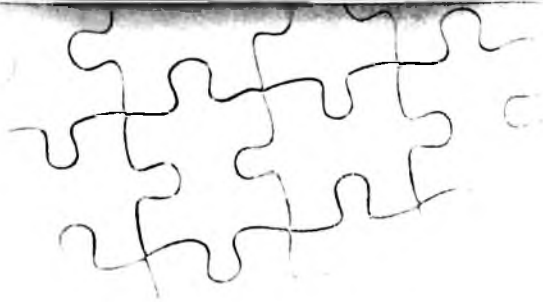
Estas postulaciones son las que recupera la pedagogía contemporánea, y justo al hablar de construcción cognoscitiva y transformación social el maestro es muchas cosas: por principio, el término remonta la exclusiva connotación didáctica, escolar,

que se refiere a las tareas de información y trasmisión de conocimientos; adquiere nueva reformulación y de manera enfática niega que la actuación social del maestro se limite sólo a las posibilidades didácticas. El maestro no puede ser insensible a la problemática humana representada en injusticia, marginación y múltiples enfermedades sociales; por tal razón, la profesión de maestro exige una profunda ideologización en la formación profesional y en la práctica de aula y práctica social: la pedagogía es en extremo social y advertida como ciencia, es por excelencia comprometida.



**TEORÍA DE LA ANTROPOLOGÍA
CULTURAL-EDUCATIVA**

PARTE 2





Cultura y educación: la sociedad productora, depositaria y transformadora de la cultura

CAPÍTULO 6

EL HOMBRE Y LA CULTURA

Consolidados los procesos de antrogénesis y hominización, y al emerger el hombre como tal, éste se vio precisado, como todo ser viviente, a satisfacer sus necesidades básicas de alimentación, protección a la intemperie y defensa frente a otros seres vivos, incluso ante las inclemencias de la naturaleza.

En efecto, el desarrollo histórico del hombre se caracteriza por una lucha constante contra el medio; así, las actividades iniciales, en lo biológico, fueron una incesante búsqueda de alimento, acción complicada, pues al no poseer órganos anatómicos similares a otras especies zoológicas, se centró mediante el trabajo con el uso de las manos, miembros y órganos que prolongó con el empleo de palos y diversos utensilios; acciones que, a diferencia de otros animales, sólo el hombre ha realizado de manera consciente.

A decir verdad, y en un estudio analítico sobre la vida del hombre en relación con la subsistencia como especie, como ser biológico y las dificultades que tuvo que vencer en este campo, a la forma que lo hizo y a la fuerza interna que representaron, para motivar y promover a su vez el desarrollo psíquico y social, nos advierte que gracias a la acción humana, misma que produjo satisfacción de necesidades y dio lugar al surgimiento del pensamiento y del lenguaje, así como a la perfección de la mano y a la invención y uso de instrumentos de trabajo, y al propio trabajo, el hombre se hizo hombre. Inició su larga carrera en la construcción de la cultura, como máxima expresión diferencial de lo racional en la escala zoológica.

La cultura como tarea humana

Así, por supuesto, todas las acciones fueron hitos que constituyeron la base de la cultura, misma, que al inicio debe entenderse como serie de producciones que facilitaron la vida del hombre y mediante las que pudo encontrar los satisfactores que fueron dando respuesta a sus necesidades, y a la vez, fue formando su experiencia social y, por consecuencia, creando la historia de la humanidad. A decir de Mezhúiev (1980, pp. 93-94), analizando el pensamiento histórico y en concreto la historia, bajo el enfoque filosófico del materialismo histórico, acerca de ello afirma:

[...] les interesaba precisamente, ante todo esta base empírica de toda historia [...] en correspondencia, no les satisface aquella historia de la cultura que se limita a sí misma, por los marcos de la actividad teórica puramente mental, espiritual, dejando sin atención su real fundamento. La esfera de la cultura, desde su punto de vista debe ser ampliada hasta los límites no sólo de la producción de la conciencia, sino también de la "producción de toda la vida" y en primer lugar de la "producción de la vida material" que constituye la esfera inicial y determinante de la actividad humana.

La cultura es, pues, una expresión de la actividad práctica-material del hombre. En realidad, la cultura abarca en sí todas las esferas de la actividad social humana, incluyendo tanto las producciones materiales como las espirituales. Esta visión contrasta con la que considera a la cultura sólo como un autodesarrollo espiritual. La aceptación de este último enfoque epistémico nos conduce a la pedagogía idealista. En cambio, insistimos, cuando se considera la presencia de la producción del hombre como resultado del trabajo motivado por la satisfacción de necesidades básicas como ser viviente, su estudio e interpretación son base y aceptación de la concepción filosófica, materialista dialéctica, y su correlato de la vida social, el materialismo histórico, y como visión prospectiva de la educación y de la escuela nos conduce a la pedagogía integradora. En efecto, para Harnecker, M. (1983, pp. 19-20):

La comprensión última de los procesos históricos debe buscarse en la forma en que los hombres producen los medios materiales [...] La concepción materialista de la historia parte del principio de que la producción, y, junto con ella, el intercambio de sus productos, constituyen la base de todo orden social [...] En realidad, el materialismo histórico aplicado en las diversas ramas del conocimiento y de la propia actividad del hombre, nos acerca a un estudio del universo como forma de existencia objetiva, independiente del sujeto que lo realiza, y no al revés, tal y como lo pregona el idealismo.

En esencia, agreguemos, lo que da carácter científico al conocimiento es la independencia del sujeto frente al objeto, la contextualización adecuada, la objetividad del propósito, el proceso y la metodología empleada. Sin embargo, es dable aceptar que el conocimiento científico se caracteriza por sus principios de universalidad, científicidad e historicidad, principios que le dan carácter objetivo y dialéctico.

Sentadas estas bases, concluimos que la cultura es la expresión totalizadora del trabajo del hombre y lo manifiesta en la ciencia, técnica, arte, etc., de tal manera que es válida la expresión metafórica: "El hombre es un animal constructor de cultura". En efecto, cultura es lo creado por el hombre. Cada cultura es el resultado del proceso de historicidad, es decir, de la vida pasada, que determina la presente y proyecta la vida futura. Asimismo, es resultado de las formas, experiencias y proyecciones del hombre y de todos los hombres, a través de las cuales organiza su vida económica, política y social. En efecto, la cultura es una expresión sociohistórica que se realiza a través del tiempo-espacio, y con ella el hombre plantea y desarrolla la problemática social y, por supuesto, la explicación de todos los procesos y fenómenos que se suceden en el universo.

Así, por ejemplo, al producir conocimiento el hombre entabla relación con fenómenos y procesos naturales y sociales, los distingue y los acomete de manera metodológica, estableciendo los procesos metódicos necesarios en la ciencia natural, al igual que en la ciencia social. En ambos casos, el producto de la indagación (conocimiento, ciencia) es comprobado en la práctica social, y es a la vez producto de la práctica social. A decir verdad, emerge de ella misma.

Y como afirma Duhalde, M. (1999, pp. 21-22): "Todo proceso de investigación es una instancia entre un corpus teórico y un corpus empírico, o sea que no es suficiente realizar argumentaciones coherentes, pues para que éstas ganen el estatus de 'científico' debe además complementarse con una referencia concreta a la realidad".

Desde el punto de vista dialéctico, todo conocimiento, al demostrar su validez en la solución de la problemática humana, estructurado en teoría-ciencia, pasa a formar parte de la cultura, así, y a este respecto, reproducimos el siguiente párrafo:

Es pues la cultura una respuesta producida por el hombre, dado que la sociedad organiza una relación y una vida social cada vez más compleja, de este modo también la cultura se enriquece y se expande vertical y horizontalmente, así la ciencia concreta de cada campo: natural, social o del pensamiento, profundiza sus generalizaciones y teorías, a la vez que emergen o desdoblan nuevos ámbitos científicos de los tres campos (Rodríguez Rivera, V.M., 1999, p. 86).

No hay necesidad de insistir más, pues la más fiel de las interpretaciones de la cultura nos orienta para establecer una dependencia entre ella y la actividad práctica del hombre, y su comprobación en la práctica social.

SOCIEDAD Y CULTURA

Al incorporar la actividad humana como fundamento y expresión de la cultura, ésta se acepta como legado del grupo y se caracteriza por su dinámica proyección individual y social. La cultura es lo supraindividual, en esta dimensión remonta lo subjetivo individual y se concreta como acción del hombre y todos los hombres.

Sin embargo, el análisis de la cultura en relación directa con la actividad humana ha recibido juicios de diversos investigadores, dado que la cultura está expuesta a la relatividad espacio-tiempo; las ciencias sociales que la contienen, los hombres que las construyen y quienes la aplican discrepan entre sí, según el enfoque epistemológico que defiendan. Para la mayoría, la cultura es resultado conjunto de la actividad humana. Algunos autores consideran que la cultura incluye no sólo los resultados, sino también la propia actividad; en cambio, para Markarián, E. (citado en Mezhúiev, 1980, p. 98): “La cultura abarca no toda la actividad humana, sino sólo su base ‘tecnológica’, es decir, el conjunto de medios y mecanismos gracias a los cuales se motiva, dirige, coordina, realiza y garantiza la actividad humana”.

Existen algunas otras puntualizaciones sobre la cultura; sin embargo, con las citadas reconocemos las fundamentales y, sin lugar a dudas, debido a las diversas opiniones, la cultura es cada una de esas expresiones y todas a la vez; así, para Mezhúiev (1980, p. 99): “Todas reconocen la existencia de estrecha dependencia entre la actividad y la cultura”.

Por tal razón, cultura es opuesto a natura, y sin importar la base material y la actividad humana, cultura es una expresión creadora del hombre mediante arduo trabajo. El hombre y todos los hombres crean las condiciones de su vida. Y según Mezhúiev (1980, p. 99): “Los hombres hacen su historia cualesquiera que sean los rumbos de ésta, al perseguir cada cual sus fines propios propuestos de modo consciente”.

En efecto, aunque la cultura es universal, en la experiencia humana los diversos grupos y sociedades tienen manifestación única, aun si se comparan con grupos de su propio país. Jamás dos culturas son iguales: los diversos grupos plasman sus propios conocimientos, prácticas y costumbres. Por ejemplo, el lenguaje (remontando su base fisionerviosa) es un universal de la cultura; sin embargo, el idioma es particular de una sociedad o de un conjunto de sociedades, aun lengua o habla es una distinción regional o de un grupo específico, incluso de un individuo, de tal manera que es factible usar las expresiones: habla regional, habla popular, habla rural, etc. Éste y otros ejemplos de manifestación y contenido cultural animan el significado de que en la cultura, la propia existencia del hombre está representada desde el ángulo de su contenido, y esta relación objetiva que se manifiesta en la cultura está condicionada por el hecho de que los hombres no sólo crean las condiciones de su vida, sino también dependen ellos mismos, de las circunstancias creadas y, como afirman los grandes filósofos del materialismo histórico: “Las circunstancias hacen al hombre en la misma medida en que éste hace a las circunstancias” (citado en Mezhúiev, 1980, p. 101).

En un análisis crítico parcial, sobre todo en el juicio anterior, Herskovits, M. J. (1968, p. 34) se refiere al determinismo cultural como "la realidad objetiva de la cultura [...] viene a decir que la cultura, siendo extrahumana 'súper orgánica', está más allá del control del hombre y opera en términos de sus propias leyes".

Así, para explicar el contenido de la cultura, los positivistas sostienen que: "Cualquier cultura es más que lo que cada individuo puede captar o manejar, por ejemplo, nuestra propia cultura nos puede servir de ilustración, muchos millones de individuos de nuestra sociedad, en situaciones dadas de su vida diaria, se comportan en ciertos modos predecibles dentro de límites determinados".

De hecho, para los positivistas la cultura se presenta como una realidad que sólo es necesario constatar, describir, aceptar y usar; en otras palabras, la cultura está constituida por modos de vida tradicionales que continúan de generación en generación sin referencias particulares a personas, ni referencia a espacio-tiempo y aún más, asumidas acrítica y fundamentalmente sin buscar y lograr una transformación social.

Por tal razón, el enfoque idealista de la cultura debe ser calificado como erróneo, ante todo por la negación real de la actividad humana y de las relaciones sociales, de tal manera que la relación cultura-sociedad-individuo se queda en el dogmático marco del estatismo, consumismo y donación generosa y masiva de costumbres y tradiciones. Por el contrario, cuando se afirma que el hombre hace las circunstancias, estamos aceptando que la cultura misma debe ser considerada de manera crítica. En efecto, el hombre crea por sí mismo todas las condiciones y principios necesarios acerca de la cultura que propician su desarrollo histórico como sociedad y su aceptación crítica como individuo. Al respecto, según Mezhúiev (1980, pp. 101-102):

Los hombres [...] determinan el carácter de su propia actividad [...] así como su capacidad de crear nuevas circunstancias. La dependencia de los hombres de las condiciones y circunstancias ya creadas [...] Heredando y conservando los resultados del trabajo pasado, incluyéndolos en forma inmutable o transformada en el terreno de su actividad, los hombres dan así a la cultura que crean el carácter de un proceso históricamente necesario que se lleva a cabo no sólo subjetivamente, sino también objetivamente. Esta unidad de lo objetivo (el individuo depende de las circunstancias) y lo subjetivo (las circunstancias dependen del individuo) en la característica de la realidad cultural (a diferencia de la naturaleza) se explica porque el sujeto de la actividad no es el individuo único particular, sino toda la masa de individuos, unida entre sí por una determinada comunidad histórica y social. En otras palabras, el sujeto de la actividad, que hace posible la existencia de la cultura, puede ser sólo el sujeto social, es decir, el hombre en todo el conjunto de sus relaciones sociales. De acuerdo con ello, la propia cultura viene a ser encarnación de aquel aspecto de la actividad humana que la caracteriza no como acto individual psicológico y mucho menos fisiológico, sino como proceso social; por ello, la realidad se presenta como la realidad formada a nivel social.

De hecho, frente a la cultura, el hombre y la sociedad no sólo desarrollan una actividad de producción basada en una base material, sino también una actitud y capacidad de transformación. Y según Mezhúiev (1980, p. 105): "La principal capacidad del hombre como sujeto social es la capacidad para la actividad material; la capacidad no sólo para percibir, contemplar, conocer el objeto, sino, ante todo, crearlo, reproducirlo en realidad del material de la naturaleza (es decir, de modo sensorial y no mental)".

La cultura: rol social

Una vez concluido que la base material de la cultura está constituida por las necesidades humanas, a la vez que la fuente principal, la causa, la forma y el desarrollo de ella, es la actividad social humana. Ahora debemos destacar el papel que la cultura juega en la educación y formación del hombre.

En el desarrollo de la vida social contamos de antemano con una gran diversidad de objetos, circunstancias, hechos e instituciones creadas por el hombre. Al conjunto de tales creaciones, que constituyen el trabajo y el esfuerzo de todas las generaciones que nos han precedido, incluso a la nuestra, es a lo que denominamos cultura; la cultura es, por esencia, producto del trabajo humano. A decir de Mezhúiev (1980, p. 107): "La cultura existe para nosotros, ante todo, en forma de objetos manufacturados, independientemente de que sean ellos instrumentos de trabajo, construcciones técnicas, obras de arte, conocimientos científicos, etcétera".

Ahora bien, existen objetos naturales y objetos culturales: los primeros tienen vida independiente de la conciencia humana, algunos de éstos se convierten en objeto de la cultura como producto del trabajo y, según el materialismo histórico, el objeto de la cultura es el trabajo materializado.

Los objetos de cultura poseen dos tipos de propiedades, las propias del objeto en su forma natural, y las agregadas en el proceso de su elaboración; estas últimas son aportadas al objeto por el hombre. Así, el proceso del trabajo cambia, modifica y transforma la materia de la naturaleza, y por este proceso los convierte en objetos de cultura.

En este orden de ideas, todo producto de trabajo, es decir, todo objeto de cultura, tiene la propiedad de satisfacer determinada necesidad humana, pues para eso fue creado, ya sea la necesidad fisiológica o estética. En esencia, cada necesidad humana crea su objeto específico, y como señala Mezhúiev (1980, p. 107): "Cuanto más amplio es el círculo de necesidades humanas, tanto más rico y diverso es el mundo material del hombre, la realidad material que él crea y, en fin de cuentas, la cultura".

El hombre no crea ni transforma por transformar, sólo lo hace en razón de su uso y utilidad para satisfacer necesidades de cualquier tipo. Sin embargo, la validez del objeto en la satisfacción de la necesidad humana no es exigencia suficiente para que exista como objeto de cultura, pues algunos recursos naturales también poseen

propiedades para satisfacer exigencias del hombre. El objeto de la cultura logra su utilidad no porque satisfaga cualquier necesidad del hombre, sino porque satisface aquellas que caracterizan al hombre como ser social. Por ejemplo, la sed es una necesidad fisiológica que se satisface con un objeto de la naturaleza: el agua. Se convierte en objeto de cultura cuando un grupo de seres humanos (comunidad) idea, ejecuta un proyecto para conducir en acueductos o tuberías el agua hacia su comunidad y organiza su usufructo. Da así valor social a la necesidad; socializa la necesidad.

Justo al incorporar el valor social al objeto de cultura surge, a la vez, la necesidad de generalizarlo y divulgarlo; es decir, que sea válido y útil para todos, y que todos lo conozcan y disfruten. Surgen así los afanes de la educación y la endoculturación.

EDUCACIÓN Y CULTURA

Al recorrer el largo camino de la explicación, desarrollo e interpretación de las teorías de la cultura, por efectos e índole de este libro, llegamos a su campo natural de aplicación: la educación sistemática y la escuela. En efecto, la educación como proceso de formación humana, en forma clásica, desde su sistematización, aun antes, ha estado expuesta a los afanes de la cultura, creando el fenómeno o proceso del culturalismo.

El culturalismo constituye una tesis antropológica, según la cual toda cultura patente modela una personalidad individual típica, una estructura psicológica, un comportamiento, una ideología y una mentalidad particular; es decir, la cultura modela al hombre y lo inviste de una particular manera de ser individual y socialmente (idiosincrasia), de tal forma que el culturalismo sirve para formar las expresiones individuales, así como las colectivas. Este proceso lo realiza por y mediante la educación y endoculturación, y por tanto educación y endoculturación son objeto de la cultura y tienen, a la vez, como fin supremo transmitir otros objetos de cultura, representados en conocimientos, hábitos, habilidades, actitudes, valores, capacidades y competencias. En síntesis, la formación humana no se concibe fuera de la exigencia humana, ni carente de contenidos de cultura.

En el planteo teórico de los enfoques epistemológicos, la pedagogía, como ciencia social, no renuncia a emplazar sus problemas de estudio desde diversos ángulos perceptivos; así, recurre al empirismo, al positivismo o al materialismo, debido sin duda al carácter fenomenológico de su objeto: la educación, que como objeto de cultura tiene una profunda relatividad. El hombre es educado, considerando la especificidad del contexto, y esto sucede en todas las sociedades, que como grupos humanos son producto de sus circunstancias materiales y espirituales.

Así, en el estudio de la cultura y la educación, y al recurrir al pensamiento positivista, vemos que la cultura, según Rickert, C. (citado en Nassif, 1958, p. 25): "Es lo producido o creado por el hombre con vista a los valores". Según este criterio, por cierto oportuno, existe la cultura objetiva y la cultura subjetiva.

La cultura objetiva debe entenderse como lo supraindividual, lo que aún habiendo sido creado por el individuo se desprende de este carácter singular y adquiere valor social, se convierte en una generalización válida para todos en determinadas circunstancias. Así, por ejemplo, para Nassif (1958, p. 25):

La cultura como objeto (cultura objetiva) está por encima del individuo y lo coacciona. Se trata, por ejemplo, del lenguaje que debemos aprender para entendernos con el prójimo, o de las costumbres básicas de la comunidad que debemos adoptar para convivir con los demás, presionados por las tradiciones y por el consenso general. De lo contrario nos convertiríamos en solitarios o en inadaptados.

Por otra parte, la cultura subjetiva debe entenderse desde los siguientes planos: primero, el objeto de cultura (cultura objetiva) regresa al individuo y es captado por éste, somos cultos o adquirimos cultura en la medida que captamos el contenido y el sentido del arte, moral, religión, ciencia y técnica.

Somos cultos cuando volcamos lo supraindividual a nuestra propia individualidad. Lo objetivo revive, toma forma expresa o es captado en lo individual; se plasma en la personalidad de cada sujeto. El hombre como sujeto se apropia de usos culturales; sin embargo, tal proceso no es sólo pasivo e intrascendente, pues lo objetivo se reformula o recrea en lo subjetivo. En otras palabras, lo que reproduce y recrea la cultura es el uso y transformación de los individuos en la práctica social.

De igual manera, la cultura subjetiva está representada en los valores. La cultura objetiva son los bienes de cultura, en cambio, la cultura subjetiva son los valores de cultura; sin embargo, ni son sinónimos, ni podemos, ni debemos, desprender el uno del otro. El valor es la cualidad que se encuentra o realiza en un determinado bien de cultura. El valor da individualidad al bien. Así, bondad, belleza, utilidad, etc., son valores o atributos axiológicos que se encuentran encarnados en determinados bienes, y son advertidos por los individuos y los grupos e incorporados a su personalidad individual o colectiva por la ejemplaridad del educador.

Así, la cultura está constituida por bienes y valores: los primeros objetivos y patentes en la realidad, y los segundos subjetivos y forman parte de la idealidad del hombre; sin embargo, ambos son objeto y anhelo del proceso de educación.

En efecto, la universalidad del pensamiento educativo en todo espacio-tiempo ha tenido y tiene pretendido enfoque culturalista, y dado que la cultura es dinámica, es decir, puede desarrollarse y adecuarse a cualquier momento, la educación no podrá desprenderse de esta orientación.

De suyo, la educación es un bien y valor de cultura, es decir, es una producción humana, y como necesidad espiritual ha sido y continúa siendo desarrollada por el hombre. Sin embargo, en este pasaje escrito nos referimos a ella como vehículo o medio para educar, y desde esta perspectiva la educación frente a la cultura tiene los siguientes propósitos: apropiación, conservación, transmisión, acrecentamiento y transformación.

De este modo, y desde el punto de vista lógico se puede afirmar que la primera obligación de los hombres en comunidad es conservar su cultura, es decir, cuidar el legado histórico que han recibido de la(s) generación(es) precedente(s).

La comunidad custodia ciencia, arte, lenguaje, religión, tradiciones, usos y costumbres. Sin embargo, las demás acciones culturales-educadoras poseen una importancia capital, y de ellas la transformación propicia el desarrollo del hombre y la sociedad. La cultura y educación dan espacio y trato preferente a todas las funciones culturales: apropiación, transmisión, conservación, acrecentamiento y sin duda a la transformación.

LA CULTURA Y LOS CONTENIDOS DIDÁCTICOS

La cultura, es decir, toda la obra del hombre que constituye la síntesis de su trabajo creador, es delimitada en forma expresa mediante ciertos mecanismos y categorías pedagógicas, y es ofrecida mediante transmisión o apropiación a cada uno de los miembros de una comunidad dada. De esta manera la cultura adquiere categoría didáctica; proceso necesario, pues a través de él los individuos adquieren lo máspreciado de la comunidad, sus producciones espirituales: bienes y valores de cultura, entidades concretas y espirituales, que le dan razón de vivir, identidad y conciencia de pertenencia a la comunidad.

La educación, en su fase de enseñanza, es el proceso de "transmisión" o "apropiación" de la cultura nacional y universal que permite a la vez mantenerla y acrecentarla. La educación es un proceso sistemático que se realiza en la escuela, y los contenidos culturales aquí reciben el nombre de contenidos didácticos o curriculares y se especifican en los programas escolares.

Sin embargo, la cultura es dinámica; el hombre y el grupo que han recibido el legado sociohistórico se imponen como obligación y como producto del desarrollo de sus necesidades básicas, éticas, estéticas, así como del propio desarrollo de su cultura, acrecentarla, es decir, producir mejores respuestas a dichas necesidades y ofrecer luz, conocimiento sobre fenómenos, procesos y circunstancias que no habían sido advertidas antes y que ahora, por el trabajo del hombre y la aplicación de la inteligencia creadora, se convierten en nuevas producciones culturales.

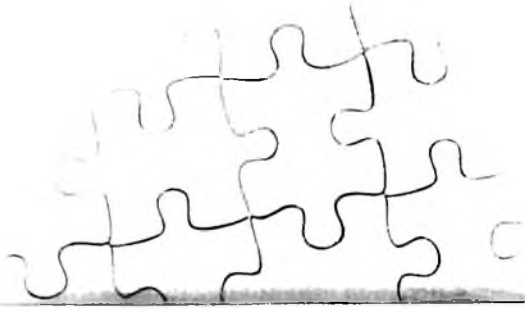
El verdadero alcance de la educación como proceso de formación humana se expresa en la capacidad del hombre para transformar la cultura. Frente a la cultura el hombre no se conforma con su apropiación, conservación, transmisión y acrecentamiento, sino que ya se expuso que realiza otra función de suma importancia: la transformación, pues así como hay necesidades desarrolladas y sin desarrollar, también existen bienes de cultura en la misma situación, circunstancias que se remontan por los correctos afanes de la educación. El hombre es un permanente transformador de la cultura, por ello no puede haber enseñanza sin investigación, pues esta última es el proceso que permite la transformación de la cultura a través de la cual el hombre entra en nuevos estadios de vida, confort y

bienestar. La verdadera independencia de las sociedades es la que se logra a través de los procesos de investigación, es decir, la producción de la ciencia. En fin, la cultura nacional y, por supuesto, la cultura universal son producto de la independencia sobre el objeto y proceso de investigación; éste es un pensamiento superior si se compara frente a otros espacios de independencia de las sociedades, que, sin embargo, son importantes y se sucedieron antes en el tiempo-espacio, como la independencia política y, por supuesto, la económica.

A este respecto, Lipman (1980), sostiene que "toda investigación es una práctica de autocrítica [...] la investigación es un medio educativo [...] prepara al estudiante para la participación activa en una sociedad democrática" (citado en De la Garza, T., 1995, p. 82), quien de manera analítica agrega:

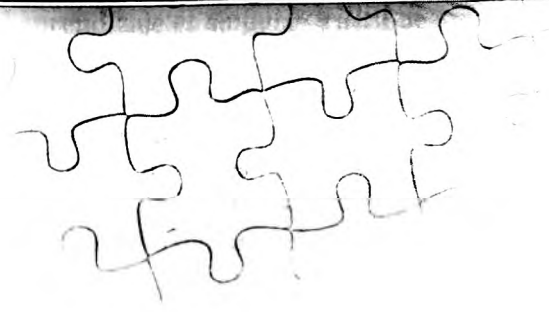
La propuesta de Lipman es que la educación prepare a los estudiantes para vivir como miembros de una sociedad también investigadora; entonces [...] la educación debe ser una educación como investigación, así como una educación para la investigación. Esto requiere de la conversión de las aulas en comunidades de investigación y de liberación. No se requiere la inversión de grandes cantidades de dinero. Desde esta perspectiva educativa, se acepta la necesidad de contar con ciudadanos críticos, creativos y responsables, pero el medio no es el aumento de los contenidos educativos (los qué), sino el énfasis se pone en el proceso de adquisición de conocimientos (metodología), lo que resulta en un fortalecimiento de la capacidad de juzgar mejor (pp. 108-110).

En esta base pedagógica y didáctica está sentado el proceso educativo sistemático de la escuela contemporánea, cuya dimensión sociopolítica nos acerca a la pedagogía integradora y al constructivismo sensato y planeado; su virtual interpretación y aplicación nos lleva a la formación de un escolar (hombre o mujer) crítico, analítico, creativo y transformador; en otras palabras, un ser humano de nuestro tiempo. Por tal razón, no puede haber enseñanza sin inducir a maestros y alumnos en los procesos de la investigación. En sentido estricto, no hay enseñanza-aprendizaje sin investigación, advertidos como proceso didáctico. De manera que podemos concluir que en el proceso de apropiación de la cultura no es lo mismo transmitir conocimientos que conducir aprendizajes; menos inducir, y, peor aún, enviar a los estudiantes a consultar fuentes mediáticas en donde la mayor parte de la información es basura didáctica y pedagógica.



LA ORGANIZACIÓN DEL PROCESO SISTEMÁTICO DE LA EDUCACIÓN

PARTE 3





Teoría general del aprendizaje

CAPÍTULO 7

GENERALIDADES SOBRE EL APRENDIZAJE

El aprendizaje es un proceso personal, en otras palabras: “nadie aprende por nadie”. De manera enfática, el aprendizaje es singular, y aunque existe la expresión “aprendizaje socializado”, ésta no hace alusión al proceso interno de adquisición, sino al externo del método didáctico empleado y a la organización del grupo aprendente, agregando el contexto en que se aplica el conocimiento adquirido.

Aprender o aprendizaje es un proceso psicofisiosociológico que se da en cada sujeto conforme a sus diferencias individuales. Cada ser viviente, y con mayor énfasis el ser humano, cuenta con posibilidades genéticas infinitas y atributos para aprender en función de sus necesidades y del contexto en donde desenvuelve su vida.

Como proceso psíquico, el aprendizaje contiene dimensión universal; en otras palabras, el proceso de aprender puede ser aplicado en cualquier objeto, contenido, asunto o problema, sobre el cual recurrimos para adquirir, modificar o redefinir una forma de conducta. El proceso de aprendizaje así concebido implica, desde la óptica del sujeto aprendente, necesidad, carencia, motivación, deseo, interés, propósito, y a nivel externo incentivación y dirección. El escenario en donde el hombre aplica este proceso también es universal y constituye toda la realidad. En efecto, toda forma de expresión natural o social puede ser objeto de ser aprendida por alguien. El proceso no implica especificidad: quien especifica el campo espiritual de aprendizaje es el sujeto aprendente en razón de intereses, necesidades y motivación, amén de otras circunstancias contextuales.

Este proceso ha sido bastante experimentado y sistematizado por diversos científicos y psicólogos de corrientes encontradas, tanto en animales como en seres

humanos; cuyos trabajos experimentales, cristalizados en forma de teorías psicológicas, después han sido nutridas por la pedagogía. Ambas, al ser vinculadas y aplicadas en la enseñanza-aprendizaje, se pueden denominar teorías psicopedagógicas, nominación con la cual debemos explicar las acciones aplicativas en el aula escolar. Dicha denominación refleja no sólo un nombre compuesto, sino una nueva cultura pedagógica, como fruto de un eclecticismo pensado mediante el cual debemos trabajar en pedagogía y educación, a la vez correcto camino para aceptar de manera crítica los aportes universales del conocimiento psicopedagógico y dar así armonía a la ciencia lograda en procesos de aculturación.

Frente a frente, en forma ortodoxa o ecléctica, behaviorismo, gestaltismo y sus corrientes derivadas han llevado al campo de la educación el fruto del trabajo de científicos, espacio en donde estas teorías cumplen una importante función en el desarrollo de la personalidad, de manera concreta, insistimos, en el proceso de enseñanza-aprendizaje y de modo singular en el aprendizaje como proceso general, pues aprendemos "todo y de todo" de forma permanente. Así, podemos hablar de aprendizaje social y aprendizaje escolar. De esta manera, el aprendizaje es considerado un asunto de estudio e investigación científica de importancia capital y cuyas teorías aplicadas en la formación humana constituyen categorías psicopedagógicas de indiscutible valor.

CONCEPTO DE APRENDIZAJE

El aprendizaje es un proceso intrínseco, particular, condicionado en cada sujeto por factores genéticos y ambientales. En forma concreta, las diferencias individuales son determinantes en este proceso, y dentro de las ambientales, la familia, la escuela, el maestro, entre otros juegan un importante papel, por supuesto concebidos escuela y maestro en su dimensión universal y, por supuesto, también en su acepción escolar. Así, el aprendizaje es considerado desarrollo espiritual y maduración personal que requiere a su vez dirección y guía, por tanto, aun en su singularidad aprender implica el proceso pedagógico enseñanza y la figura didáctica del maestro. Así, el proceso se convierte en dual, y en su acepción escolar es denominado proceso enseñanza-aprendizaje, de esta forma, los procesos enseñar-aprender se vinculan y fundan en uno, constituyendo el concepto enseñanza-aprendizaje. En su concepción actual, la enseñanza es el acto de crear situaciones propicias y condiciones adecuadas, así como sugerir actividades espontáneas con el propósito de facilitar el aprendizaje de las personas que concurren a una escuela o lugar de trabajo destinado a dicho objeto. En esta definición, enseñar-aprender toman forma explícita.

De esta forma, en teoría y con mayor razón en su postulación práctica, enseñar-aprender no tienden a separarse (como ya se expuso), sino, por el contrario, a fundirse en uno, bajo la expresión: proceso enseñanza-aprendizaje, y en este enunciado grupo, la psicotécnica pedagógica, etc., ciencias que dan base a la didáctica, siendo esta última la disciplina pedagógica que norma los procesos del aula y que justo

se define como dirección científica del aprendizaje. En teoría, en el ámbito de la educación sistemática o cósmica, aprendizaje implica enseñanza; en otras palabras, cuando alguien aprende hubo alguien o algo que enseña, aun en el más profundo significado del autodidactismo hay dirección de algo o alguien. A la vez, aceptar que si la enseñanza es guía encarnada en el maestro, de ninguna manera es garantía de desembocar en aprendizaje, pues como afirma González, D. (1997, p. 20): "aprender no es retener nombres o explicaciones, ni siquiera comprender demostraciones o repetir algo de lo mucho recibido de oído".

En efecto, podemos afirmar que aprender es saber y saber hacer. El aprendizaje modifica la conducta y nos induce a actuar y aplicar, como procesos y actitudes necesarias para desarrollarnos, innovar y, sobre todo, transformar.

Frente a la mera enseñanza el alumno realiza una "actividad pasiva", es decir, sólo ve, oye, memoriza y habla, aun cuando reciba la orden o guía del maestro, esto sucede cuando menos en la enseñanza dogmática.

Por tal razón, el auténtico maestro, en su acción de enseñar, coloca al alumno en la misma actitud del científico al constituir ciencia; en otras palabras, el conocimiento en ambos sujetos (científico o alumno) se conquista o logra por actividad y actitud investigadora.

La actividad y actitud investigadora es una acción "natural" del científico, constituye el ideal supremo de su vida; así, el fin concreto del hombre de ciencia, advertido desde la tesis del materialismo dialéctico (no desde las tesis del idealismo), es producir conocimiento para transformar la realidad. Pero también lo debe ser del alumno, la "nueva didáctica", la didáctica de hoy, al remontar el dogmatismo pre-gona: el estudiante sólo aprende cuando él toma parte activa en la investigación del conocimiento. En verdad, la enseñanza-aprendizaje es una acción investigadora, y si el hombre de ciencia transforma la realidad, el estudiante se transforma a sí mismo, pues aprender es adquirir formas de conducta o modificar conductas anteriores, y por tanto aprender es un proceso dialéctico de maduración y desarrollo.

Insistimos, científico y alumno, por su actitud frente al universo cognoscitivo deben ser uno, y si acaso hay diferencia entre ambos es porque el primero descubre conocimiento y amplía la ciencia; en cambio el segundo, bajo la guía del maestro y conducido mediante el método didáctico, redescubre el conocimiento, mediante el cual se transforma a sí mismo. Pero –guardada toda distancia– ambos logran luz, pasan del no saber al saber: el alumno amplía su horizonte cognoscitivo y con ello su cultura personal y social.

Por estas razones, es fácil advertir que la mera acción, enseñar o transmitir, no siempre conduce al aprendizaje. A él se llega cuando el alumno asume actitud investigadora, es decir: el estudiante adquiere haciendo. Ya de antiguo la sentencia roussoniana lo había advertido en las siguientes palabras: "mejor que lo que se escucha, lo que se ve, y mejor que lo que se ve y que se escucha, lo que se hace. Por eso la enseñanza moderna no es transmitir, sino conducir el proceso de aprender".

En el aula, como espacio investigador, debe existir guía y conducción; reiteramos: el maestro conduce, dirige el aprendizaje. El auténtico maestro motiva, crea,

facilita, conduce; en suma, guía las actividades para producir aprendizaje auténtico en el aula, laboratorios, talleres, etc. Con respecto a lo anterior, Piaget, J. afirma: "Es absurdo pensar que pueda existir una educación sin algún género de control o guía" (citado en González, D., 1997, p. 9); la cita es válida para ejemplificar que el aprendizaje requiere guía, pero es pertinente aclarar que Piaget confunde educación con enseñanza. Insistimos: hoy es notorio encontrar unidos la enseñanza-aprendizaje, y éstas son parte del proceso educativo, pero no la educación, pues ésta encierra valores y la enseñanza y el aprendizaje no, ni siempre encarnan valores. Enseñar y aprender no se dan aislados, pues se conjuntan y se expresan en el enunciado: proceso enseñanza-aprendizaje; aunque el aprendizaje es una actividad personal, mediante ella el alumno autoaprende; la falta de dirección de alguien o algo conduce al desaliento, al desinterés, a la anarquía, en suma, a la falta de resultados. El maestro guía al alumno (previo dominio cognoscitivo) mediante el método, es decir, con base en acciones, actividades y estrategias didácticas planeadas, tal debe ser la tónica que regule el vínculo externo-interno entre alumno-maestro. Sin embargo, por desgracia no pocos profesores, impactados por las técnicas basadas en el fenómeno de la dinámica de grupo, por las doctrinas del autoaprendizaje, la libertad, la autonomía didáctica, amén de la ignorancia supina que presumen frente a la ciencia que "enseñan", suponen de modo erróneo que al alumno debe dejársele en el abandono, negando así el gran valor que encierra encauzarlo de manera directa y adecuada; proceso que nace de la personalidad educadora, pues aun en la más profunda interpretación del autoaprendizaje existe dirección y guía representada en alguna figura pedagógica que bien puede ser maestro, recurso didáctico, medio de comunicación o poder educador: en todos ellos está presente la dirección o guía educadora, en suma, conducción. Pero dejemos las cosas en un punto armonioso, ni la extrema directividad es buena, como tampoco lo es la ilimitada libertad y abandono de los alumnos. En suma, aprender es adquisición de formas de conducta o modificación de conductas anteriores, desarrolladas por proyección propia o inducidas de modo inteligente por fuentes motivadoras y educadoras; en ellas el maestro ocupa el lugar estelar. El gran y mejor maestro es el maestro motivador.

NATURALEZA DEL APRENDIZAJE

El aprendizaje es un proceso complejo, determinado y, a la vez, condicionado por una multiplicidad de factores. La primera categoría de estos factores está incluida en el ámbito de la naturaleza biopsíquica del individuo (determinismo); en cam-bio, la segunda comprende los factores del ámbito social (condicionismo), de esta manera se configura y explica la complejidad de la naturaleza del aprendizaje. Así advertida, y desde el punto de vista cognoscitivo, obedece a leyes de la naturaleza y leyes de lo social.

Entendido el aprendizaje como transformación (maduración y desarrollo), es fácil comprender que desde su nacimiento el ser humano se ve sometido al ineludible

proceso de aprender, inducido por sus propias necesidades y por necesidades sociales. El individuo requiere lograr un estatus, y éste lo propicia con lo que aprende, así alcanza singularidad. De este modo, el ser humano llega a su desarrollo a través de una serie ininterrumpida de aprendizajes de diversa índole: físicos, mentales, sociales. En efecto, el aprendizaje surge de toda actividad con propósito del ser humano, así éste adquiere sin cesar formas de conducta o modifica conductas anteriores; en suma, aprende de manera satisfactoria, por ello bien se puede afirmar que el desarrollo de la personalidad es un proceso de constante adquisición de experiencias, organización de las mismas y de su patente aplicación contextual.

Aprendizaje-inteligencia-memoria

El epígrafe redactado para enunciar esta importante temática sobre los procesos o funciones psicológicas señaladas no tiene orden secuencial, si acaso, como se presenta exhibe relación alfabética; de cualquier forma, al interrelacionarse las tres funciones éstas determinan el proceso de desarrollo psicoevolutivo del ser humano, de manera que cuando el sujeto en realidad aprende, proyecta respuesta al mundo externo: igual aplica o transfiere. Dado que al proceso de aprendizaje le hemos dedicado suficiente espacio en su desarrollo y explicación, ahora dirijamos la palabra para enjuiciar análitica, crítica y valorativamente a la inteligencia y memoria, e intentemos integrar sus respectivas teorías.

De salida, aceptemos que esta tríada de procesos o funciones no trabajan aisladas, sino que aprendizaje, inteligencia y memoria, concebidas como procesos psíquicos, se interpenetran y correlacionan no sólo teórica, sino funcionalmente, aunque se explican y entienden en su singularidad; sin embargo, insistimos en que su aplicación y proyección se interpenetran: funcionan en dimensión sistémica, es decir, forman totalidad.

De manera que podemos afirmar que aprender es uno de los procesos más importantes del cerebro. Desde el punto de vista de la ciencia, este órgano es el centro del sistema nervioso y espacio vital donde se procesa el pensamiento; el cerebro funciona como ordenador de toda la vida psíquica, biológica y social del sujeto.

Entre paréntesis, acerca del conocimiento de la naturaleza humana: infinidad de filósofos y científicos han dedicado notables esfuerzos y logrado considerable avance, pero existen espacios cuyo conocimiento aún es escaso, uno de éstos es sobre el enigmático cerebro humano. Acerca de él, se afirma que:

El cerebro es la parte del cuerpo que pone en contacto con el entorno, y se utiliza para mover el cuerpo [...] en su interior están los valiosos recuerdos, los sueños y esperanzas para el futuro y el conocimiento de todo lo aprendido [...] por él puedes advertir olores y percibir sabores y colores, sentirte satisfecho de la vida. Pero también tiene su lado negativo, ya que puede producir miedo, y preocupaciones que amarguen la existencia (Arnold, N., 2000, p. 9).

Al aceptar que aprendizaje, inteligencia y memoria se interpenetran y forman una totalidad funcional, debemos advertir cómo se integran; por ejemplo, decimos que aprender es una de las funciones más importantes del cerebro, pero ¿cómo se aprende? La respuesta más sencilla e ingenua sostiene: se aprende cuando se escucha, se ve, se lee o se hace algo; el sujeto lo retiene o recuerda, y utiliza esta información o este automatismo para ejecutar algo. Luego entonces, desde ese momento estamos ciertos que aprender implica memoria. Y por memoria entendemos la capacidad para retener, evocar, recordar o que nos permite hacer o ejecutar algo utilizando ciertos mecanismos aprendidos. En efecto, cada vez que el individuo requiere hacer algo recurre a su memoria, espacio mental en donde se encuentra la información, conocimiento, habilidad, destreza, incluso actitud, juicio o valor (apreciación ética) para decidir volitivamente ejecutar ese algo, o también hacer o no hacer, según advertencias reflexivas o valorativas. Así, la memoria es una de las maravillosas capacidades que posee el hombre; sobre ella los científicos y el hombre común, desde siempre, se han interesado por definir qué es, cómo funciona. Y si el hombre puede, debe o desea; si es posible y prudente que recuerde todo, y, en especial, qué servicio presta para actuar en la vida.

Sobre la memoria como atributo humano se han tejido erróneas percepciones, opiniones y criterios; pero también auténticos y valiosos conocimientos y teorías. Por ejemplo, los creadores, impulsores y defensores del movimiento pedagógico denominado escuela nueva, cavaron la tumba del memorismo y la memorización; empero, cimentaron la teoría del paidocentrismo y activismo, base doctrinal de este formidable movimiento educativo. La escuela nueva constituye el más valioso y genuino proceso reformador de la escuela y la educación. Se impuso como forma de pedagogía revolucionaria, pues modificó todas las antiguas nociones e ideas acerca del educando y su formación, y en particular sobre la memoria; no obstante, es notorio que hoy aún se confunda memoria con memorismo o memorización, empero es verdadero sostener que ningún ser humano podría sobrevivir falto de memoria.

Cierto o ficción, el “lavado de cerebro”, entendido no sólo de manera ideológica, sino biológica, psíquica y funcional, supuesto que prevaleció y se pregonó con insistencia en la “época de la Guerra Fría” y que fue bastante comentado en círculos de la opinión pública, incluso en espacios académicos, señalaba que los científicos poseedores de conocimientos, teorías y fórmulas estratégicas, al desertar del país adoptado o sólo expresar deseo de regresar a sus lugares de origen, eran sometidos “inadvertidamente” a esos procesos de lavado, y hasta entonces se les permitía o podían regresar. Se cuentan historias de sujetos que al regresar perdían, incluso, la capacidad de orientación, lo que provocaba su muerte. El perder la memoria por efectos de edad o enfermedad, por lo menos representa perder calidad de vida, incluso muerte física; lo anterior es auténtica verdad científica.

Pero, ¿cómo funciona la memoria? Contra todo lo que se supone y las falsas etiquetas colgadas; la memoria, aceptada como función y atributo psíquico —no la memorización menos el memorismo, que en todo caso es aberración didáctica— funciona, en su concepción general, como proceso evocativo. En estos párrafos es

necesario advertir que no se puede en definitiva aprender sin el concurso de la memoria; en esencia, funciona de la siguiente manera: primero, se percibe algo, agradable o desagradable; segundo, se guardan en la memoria, y tercero, se evoca mediante una palabra, un acontecimiento, un olor, un sabor en una situación dada o sólo frente a una necesidad evocativa. Para este hecho el sujeto aprende y evoca por asociaciones que le facilitan recordar o adquirir nuevos aprendizajes que con el uso de la memoria se facilitan. Así, se puede afirmar que la memoria se desarrolla y se usa por medio de ejercicios de asociación.

Los psicólogos y pedagogos han hecho clasificaciones de distintos tipos de memoria; sin embargo, por ahora y en razón de este libro sólo nos concretamos a señalar que en la infancia, adolescencia y juventud prevalece la memoria inmediata; podemos decir entonces de manera coloquial que "la memoria está fresca", que a partir de esa edad se inicia la pérdida de este tipo de memoria y que en la adultez, y sobre todo en la hoy llamada tercera edad, prevalece la memoria remota, es decir, la capacidad para recordar hechos pasados o remotos y que disminuye la capacidad de evocar lo reciente. Además, existe una interesante y completa teoría de la memoria, pero con lo expuesto es suficiente para destacar su importancia y su función en el proceso de aprender. De suyo la memoria de cada ser humano es una voluminosa enciclopedia. Poseer memoria es un atributo que distingue a las personas y constituye un atributo y característica de un buen maestro: ser maestro implica capacidad de acordarse de una vez y para siempre de lo que sólo vio, escuchó o leyó una sola vez o rara vez.

Dicho con humor y de modo positivo, los maestros e infinidad de hombres y mujeres viven y comen gracias a su memoria. Y nunca los seres humanos debemos admitir que se diga que la memoria es la inteligencia de los tontos.

Ahora bien, qué papel y qué función cumple la inteligencia para vincular e integrar memoria y aprendizaje, y así producir la tríada de funciones más importantes de la vida psíquica y cognitiva del ser humano. Sin lugar a dudas, la inteligencia ha sido a lo largo de la historia el atributo psíquico que ha recibido, antes que otros, la atención y trato preferencial de pensadores y científicos. De suyo, es pionera en la investigación racional y experimental, del ámbito no radical biológico de la naturaleza humana. El aprendizaje y la inteligencia son expresiones de la vida psíquica del individuo y, por tanto, temas centrales de la psicología educativa; en concreto, inteligencia y aprendizaje fueron los primeros constructos teóricos que impactaron el campo de la educación sistemática.

En efecto, el conocimiento de lo educativo es uno antes de la existencia de las teorías de la inteligencia, y otro después de emerger la revolución trascendente de los estudios psicológicos sobre ella. En particular, primero sobre los estudios cuantitativos, y después los cualitativos; éstos son hoy la esencia del estudio de los avances en la formación del hombre. En otras palabras, no se puede educar al hombre de hoy sin dirigir la mirada a sus expresiones psíquicas cualitativas y, de hecho, de todas sus manifestaciones; en donde, por ejemplo, las diferencias individuales constituyen la base doctrinal rectora de todo el trayecto educativo y de aprendizaje.

Existe una abundante teoría referente a la inteligencia, esta doctrina se escinde en múltiples concepciones y definiciones. Así, las postulaciones psicológicas, y en particular las referentes a la inteligencia, están contenidas en diversas ciencias o disciplinas del conocimiento psicológico. Entre ellas se encuentra la psicología aplicada, la psicología diferencial, la psicología del aprendizaje y, entre otras, la psicología educativa. En forma específica y en su generalidad, insistimos, estudian un gran número de objetos, funciones, fenómenos, procesos psicológicos, pero dan prioridad a la inteligencia y al aprendizaje.

Sin embargo, debemos conocer que la psicología como ciencia tiene carácter mixto; por tal razón, gran parte de sus constructos sufren el fenómeno de la subjetividad, mismo que limita el conocimiento, pues proyecta los juicios personales de sus postuladores. De manera que existen infinidad de opiniones, juicios y conocimientos que inducen a interpretar de distinta manera las relaciones y aplicaciones de la inteligencia en el proceso de la educación. No obstante, hoy se libra una lucha por demostrar la vigencia y valor de sus postulaciones, a la vez del intento por armonizar y elevar a un alto nivel de generalidad todas las percepciones de carácter teórico.

Por razones del tema que estamos tratando y cuyas advertencias y conocimientos han sido expresados, corresponde ahora intentar establecer el círculo de relación entre aprendizaje-memoria-inteligencia.

Veamos un ángulo interesante sobre la inteligencia, mismo que nos ayuda a ofrecer luz sobre el asunto relacional. Así, para el psicólogo Witherington: "una persona no es inteligente por nacimiento o herencia. Lo que se hereda es la capacidad para serlo. La herencia provee la capacidad para serlo; la educación, que incluye el ambiente, la desarrolla" (citado en Sánchez Hidalgo, E., 1979).

Estamos de acuerdo con este autor, pues es frecuente leer y escuchar que determinado sujeto viene dotado de un considerable caudal de inteligencia y suponer que esta magnitud inteligente es estática y predeterminada, pensamiento subjetivo y por tanto falso. Al respecto, el mismo autor agrega: "un niño puede nacer con capacidad para ser persona inteligente, la medida en que la desarrolla depende de los factores ambientales" (*idem*).

De manera que podemos concluir que la inteligencia es un concepto sobre el que existen teorías y percepciones subjetivas, pero también objetivas; sin embargo y sobre todo, de ninguna manera es un atributo que requiera alguna medida en ninguna de sus expresiones, ya sea cuantitativas o cualitativas. En realidad, conocemos la inteligencia de un individuo por sus proyecciones, producciones e incluso por sus manifestaciones inteligentes para producir diversas creaciones: abstractas, prácticas, sociales y emocionales. Incluso por el artificio de resolver *test* mentales.

Al emplazar el aprendizaje como proceso o necesidad individual, el logro de resultados descansa en la inteligencia y la memoria, así se explica la tríada de funciones citadas, concebidas como atributos y capacidades personales. Estos atributos participan de forma activa y producen el círculo formador y transformador de la personalidad del individuo. Esta formación es conocida como proceso educativo; en

realidad, aprendizaje, inteligencia y memoria impactan de manera integral y armónica en la educación de todos y cada uno de los seres humanos.

El proceso de la formación humana (educación) representa una concepción teórica general de los atributos, capacidades y procesos señalados, y no una particularidad de ellos, por tanto, no se puede comparar con percepciones subjetivas o teorías expresas de determinado autor, corriente pedagógica o psicológica; en otras palabras, es algo que sucede genética y ambientalmente en seres humanos, sin necesidad de clasificaciones ni agregados subjetivos; sin embargo, todo ser humano tiene pleno derecho a la educación, atendiendo sus diferencias individuales.

¿LEYES DEL APRENDIZAJE?

Plantear en forma interrogativa la cuestión sobre las leyes del aprendizaje es indicativo de establecer duda sobre si, al aprender, los sujetos se someten a un proceso de secuencia lógica, con regularidad de factores y variables, que funcionan como leyes invariables, tal y como es el caso de los fenómenos y procesos naturales; no así el de los fenómenos y procesos sociales. El aprendizaje es un proceso mixto en el que el carácter social adquiere relevancia, pues es un proceso dado en su mayor parte por el factor del ambiente social y por ser conducido por seres humanos, proceso que bien conducido y realizado por lo general produce el fin deseado.

Con base en las leyes generales, el aprendizaje se reduciría a ser sólo un proceso fisiológico, es decir, percibido únicamente en el marco de la naturaleza animal, y al final no distinguiría al ser humano de su condición racional y contexto social, pues su única teoría sustentadora sería un frío conductismo.

El aprendizaje humano va más allá de la ingenua percepción de leyes con sentido general, fuera de un contexto determinado y alejado de propósitos definidos. Se aprende por algo y para algo. Aunque en realidad todos los fenómenos y procesos que se encuentran inmersos dentro de la naturaleza humana son de suyo complejos en su estudio, y más vistos como procesos que impactan la formación del hombre y de su categorización como persona social. Sin lugar a dudas de esta índole estructural e ideológica es el proceso de aprendizaje.

Sin embargo, dado que la vida del hombre transcurre en una realidad concreta, el aprendizaje es una necesidad individual y social imperiosa, pues el hombre se ubica en una cultura determinada, y siendo esta cultura propia de él, como creador se proyecta y forma parte de su vida espiritual: individual y social.

En efecto, el ser humano se ve sometido de forma permanente al proceso de aprender. Aunque este proceso es tratado y, a la vez, normado por diversas ciencias, la psicología es la ciencia que se ocupa en especial de su estudio. Dado el carácter mixto de esta ciencia, la parte biológica-fisiológica tiene menos discusión, como ya lo advertimos antes, en cuanto a la posibilidad de precisar principios y leyes que regulen el desarrollo del proceso; no así la parte filosófica y social del proceso, que como todos los contenidos científicos de esta naturaleza se ven sometidos a la subjetividad

del pensamiento humano, pues se ocupan de los ángulos actitudinales y valóricos del proceso de aprender, y estos ámbitos no son fáciles de someter a leyes, pues la conducta individual y grupal es difícil de predecir.

Por tal razón, los diversos teóricos e investigadores de este campo establecen con frecuencia y, por una parte, discusiones con respecto a la importancia y el valor científico de sus constructos doctrinales y normativos, y en un momento dado precisan "leyes"; por otra parte, dado el carácter de generalidad que por sí mismo implica el proceso de aprendizaje, así como la no especificidad que en un tratado de pedagogía se da a este proceso, sin que esto quiera decir que no contiene especificaciones. Sin embargo, es la dimensión general la forma como aquí se aborda la problemática de los principios y leyes que regulan el proceso del aprendizaje.

El aprendizaje como problema de estudio general y la propia pedagogía no tienen urgencia por aceptar expresiones universales normativas, es decir, sustentar "leyes" que pretendan erigirse como postulación de un proceso que sin duda es general y adquiere particularidad en acciones de construcción investigadora vía racional o experimental, pues la ley, en forma ortodoxa, es más aceptable y aplicable al universo cognoscitivo de lo natural que en el de lo social. En el mundo del conocimiento humano, y en concreto del campo del conocimiento social, la "ley" sólo es "objetiva" cuando se refiere al cumplimiento de las necesidades básicas y no cuando se refiere a necesidades desarrolladas por el hombre; en este caso, cada necesidad desarrollada y la propia teoría que se construya para su sustento epistémico debe construir sus propias leyes, y por tanto son subjetivas y norman ese constructo. De esta manera, la propia pedagogía acepta el derecho que los científicos del área psicoeducativa tienen para sustentar y construir sus teorías, de manera que las "leyes" del aprendizaje se someten al criterio y la subjetividad de sus constructores.

El aprendizaje es un proceso general y sucede en todos los seres humanos. La facilidad y riqueza con que cada sujeto lo haga depende de sus diferencias y capacidades intelectivas, sin importar presencia o no de leyes. Dado que en su generalidad es un proceso más cercano a las ciencias de la naturaleza, es prudente pensar que estas leyes sean las que en realidad regulen las constantes atribuibles a las diferencias individuales: inteligencia, memoria, juicio, reflexión, entre otras; factores psíquicos del aprendizaje y en definitiva no el aprendizaje en sí. Por tanto, no son leyes del aprendizaje.

Claro que la pedagogía recupera en sus contenidos y tareas el problema del aprendizaje. Su estudio, desarrollo y aplicación en el aula se lo encarga por una parte a la didáctica y a la psicología educativa. Esta última ciencia, a su vez, se apoya en la psicología del aprendizaje; desde antes y hasta hoy, en la elucidación del mismo problema la pedagogía recurre, insistimos, a la didáctica. Entre los seguidores y simpatizantes de ambas disciplinas: psicología del aprendizaje y didáctica, se libra una lucha para demostrar el valor que cada una de estas ciencias tiene en la dirección del proceso del aprendizaje, asunto que se ha complicado por la inadecuada interpretación de ambas disciplinas; sin embargo, en este momento intentamos aclarar si en verdad el aprendizaje se ve regulado por leyes.

La ley en las ciencias de la naturaleza se explica por las regularidades y las relaciones de carácter universal y necesario que expresa la realidad, y por tanto tiene base objetiva. Estas leyes se suceden en planos superiores al pensamiento humano, es decir, existen independientemente del hombre; en cambio, en las ciencias sociales éstas se producen en el mismo plano del pensamiento del hombre, es decir, son propias de él. Aquéllas, las naturales, representan exacta y objetivamente la realidad, y el hombre determina la relación que esa realidad tiene con las necesidades humanas y advierte la forma en que pueden aprovecharse para mejorar las condiciones de vida del hombre. De esta manera y advertido lo anterior, se producen las leyes sociales y se establece la interdependencia del universo cognoscitivo entre naturaleza y sociedad. Los científicos dialécticos fundamentan y pregonan la unidad de la ciencia, que es unitaria, pues el conocimiento científico es el conocimiento de las leyes del universo, las leyes de la naturaleza y su reflejo en la conciencia cognoscitiva.

Todo este universo de conocimiento se aplica en la transformación del mundo y en la satisfacción de las necesidades humanas, entre las que la educación como necesidad desarrollada y expresión del mundo psicoespiritual, junto con sus procesos particulares de aprender y enseñar, cobran importancia capital, pues son las acciones específicas en la formación del hombre.

Al respecto, Messer, A. (1958, p. 93) afirma:

Las leyes generales son leyes del ser y del acaecer, y como leyes de la naturaleza son regularidades de la objetividad natural que se realizan en ella sin excepción [...] no normas para nuestro yo, que le prescriban cómo obrar [...] la ciencia natural nos dice lo que en determinadas condiciones acaecerá de hecho siempre, pero no qué valor tiene ni cómo hemos de modificar las condiciones del acaecer para realizar algo valioso. Pensamiento con el cual estamos totalmente de acuerdo, sólo agregamos que en el momento necesario, al hacer juicios de valor para conformar la ciencia natural y sus leyes a la vida del hombre, entran las ciencias filosóficas y las ciencias sociales, las primeras para dar rumbo y dirección a la formación humana, y las segundas para ofrecer conocimientos y herramientas al hombre en la búsqueda y logro de estadios superiores de vida.

Asimismo, el aprendizaje es advertido como un proceso propio de la naturaleza biológica-fisiológica, puede realizarse bajo leyes de los procesos o factores que lo propician, por ejemplo, leyes sobre la inteligencia, diferencias individuales, aptitudes, memoria, juicio, reflexión, asociación, etc., dejando que las teorías del aprendizaje en sí sean expresiones objetivas o subjetivas de los teóricos, según la vía epistemológica, ya sea experimental o racional, sobre las cuales se construyan. Es probable que estas teorías estén debidamente fundamentadas bajo la exposición de principios, pues los principios no sólo sientan las bases de las ideas, sino que advierten el origen y las causas y, al final, apoyan los razonamientos experimentales o racionales bajo los cuales se producen las teorías. Por supuesto que los principios no

son ley, pero muchos principios se desprenden de leyes. La ley es una generalidad, el principio es una particularidad; es decir, es algo que puede ser en una teoría y no en otra, aunque ambas traten de resolver el mismo problema, esto es frecuente en el universo de las ciencias sociales. Dado que estamos hablando de “leyes” y principios del aprendizaje, por ejemplo: la repetición, la práctica, la memorización, etc., son leyes o principios válidos en ciertos aprendizajes, en determinada época y en ciertas teorías y no en otras.

Sin embargo, existen constantes sobre la personalidad psíquica de los individuos y en particular sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje que bien pueden constituir leyes, pues rigen de manera psicológica y social a los individuos escolares o no en su proceso de aprender y en su desarrollo psicosocial; entre otras constantes, significamos las siguientes: ley de la singularidad de las edades que contiene los intereses; ley de las diferencias individuales y ley de las necesidades infantiles, incluso la ley del olvido, misma que regula la selectividad de lo que se aprende. Por tanto, podemos afirmar que el aprendizaje se logra con mayor facilidad cuando el profesor respeta y adecua su actividad considerando las diferencias individuales, respetando los periodos de incubación y selectividad del aprendizaje, y satisface intereses y necesidades preponderantes en cada edad, por las que transcurre la vida de los individuos, con el propósito de que el escolar logre aprendizajes sólidos, es decir, que estén basados en los principios fundamentales de todo aprendizaje. En efecto, el auténtico aprendizaje es eficaz, duradero y transferible; si en el aula se desarrolla así, se puede afirmar que es un aula con éxito.

Que el proceso de aprendizaje contiene especificaciones que son a la vez generalidades, no existe duda: primero por la diversa naturaleza que tienen los objetos y situaciones que reclaman ser aprendidas, y segundo, por el derecho que compete a cada científico de postular teorías, principios y leyes necesarias y afines al producto de sus afanes. Así, científicos, sus seguidores y simpatizantes, desde Pavlov, Skinner, Watson, Kolher, Kofka, Wertheimer, Thorndike, Vygotsky, Brunner, Ausubel, entre otros, piensan, idean, experimentan y aplican principios y leyes específicas de sus propias teorías, algunas de ellas –otras no– por su solidez científica, lograda en el laboratorio o en la práctica de aula y práctica social, pueden extenderse hacia un alto nivel de generalidad.

De cualquier manera, lo más prudente es advertir que la ley o el principio sean primero contextualizados en la realidad y teoría expresa que se postula. Por el contrario, se corre riesgo que en su cabal interpretación y uso se incurra o se alegue “cómodo” eclecticismo, que presume adaptación teórica, pero que en realidad constituye escaso entendimiento, situación que trae consigo dificultad en su uso y aplicación. Aunque aceptemos que dado el carácter de arte con el que en ocasiones aceptamos el proceso enseñanza-aprendizaje el eclecticismo pensado y entendido como subjetividad docente da resultados en el aula. En realidad el eclecticismo tiene más aceptación práctica que teórica, debido a que la psicopedagogía y la didáctica se entienden y justifican más por sus realizaciones prácticas que por sus teorizaciones.

TEORÍA DE LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES

La observación común, el trato cotidiano con personas, las relaciones sociales y en especial la observación científica, nos permiten advertir y concluir que los seres humanos somos diferentes –comparativamente– unos a otros, al grado de aceptar que no existen dos seres humanos iguales. La base o causa de tales diferencias radica en el equipo genético heredado y en los factores ambientales a los que se ve sometido en la realidad expresa cada individuo en su desarrollo y formación. El estudio de este fenómeno de diferenciación humana se realiza mediante la aplicación de la ciencia psicológica; tal tarea inició en el momento en que la psicología relevó su carácter especulativo en aras de la psicología de laboratorio o experimental.

La historia de la psicología dialéctica se inscribe a partir del momento que esta ciencia adquirió carácter experimental y, por tanto, se alejó de la filosofía idealista, que es la ciencia del pensamiento en donde antes estaba contenida. Asimismo, se reconoce a Wilhelm Wundt (1832-1920) padre de la psicología moderna, es decir, la de laboratorio, y por tanto experimental. Como científico y profesor formó a un número suficiente de psicólogos que desde diversos puntos del planeta arribaron a la Universidad de Leipzig para conocer y aceptar el mensaje y los trabajos de laboratorio que en dicho centro de investigación y estudios desarrollaba como innovador y precursor de la nueva ciencia psicológica de carácter experimental. Aquella generación de científicos fundaron laboratorios de psicología en sus países de origen (véase Rodríguez Rivera, V. M., *Psicotécnica*, 2012, pp. 19-21).

De ellos sobresalen McKeen Cattell en Estados Unidos, William Stern en Alemania, Alfredo Binet en Francia, Ovidio Decroly en Suiza, y otros destacados estudiosos de la psicología venidos de diversos países, que se dedicaron a producir teoría psicológica experimental, así como técnicas de aplicación. De suyo, la psicología es una antes de Wundt y otra del todo distinta a partir de él. Al leer y escribir los nombres de Stern, Binet, Decroly y algunos otros notables científicos formados por Wundt, rendimos homenaje a los constructores de la psicología y pedagogía modernas, ellos fueron los Copérnicos de la psicología, pedagogía y otras ciencias aplicadas, pues sentaron las bases desde finales del siglo XIX acerca de conocimientos que después fueron sólidas teorías científicas que hoy, en pleno siglo XXI, son ignoradas u obviadas por líderes “científicos y académicos” que por desgracia se dedican a la plañeación en el campo educativo y otras áreas importantes del desarrollo económico-social. Citaré sólo un ejemplo, por ser notable y porque dibuja la ignorancia supina y la falta de cultura psicopedagógica de sus diseñadores, el RIEB: Programa Escolar de Primer grado de Escuela Primaria que señala como tema y competencia lectora el siguiente enunciado: “Que los niños identifiquen letras”. Decroly y Rebsamen deben haberse retorcido en sus tumbas, pues enseñar a leer y escribir a letrados es pedagogía medieval y no pedagogía de algo que se presume como actual, y lo que es peor, como innovador de la escuela y búsqueda de la calidad educativa.

En cambio México, desde 1922 ha escrito una página de pedagogía brillante, con la incursión de los procesos globalizadores de la enseñanza en la escuela rural

generados por Rafael Ramírez. Después (1960), entre lo más notable citamos la aplicación en el aula normalista de la teoría sociopedagógica de Kurt Lewin en la conducción de los aprendizajes mediante las técnicas dialógicas en el Centro Regional de Enseñanza Normal de Ciudad Guzmán, donde dirigí el primer y único laboratorio de psicopedagogía que existió y funcionó en nuestro país, y además conduje en el aula normalista la enseñanza de la metodología globalizadora de los aprendizajes de la lectoescritura. Por último, en este campo de la psicología aplicada (1971) organicé el Departamento de Psicopedagogía a nivel nacional. Empero todos éstos y muchos otros procesos y esfuerzos en la búsqueda de la Escuela Científica fueron eliminados por la maraña burocrática y el supuesto deseo de crear “espacios innovadores”, que resultan más anacrónicos y obsoletos que los que pretenden sustituir, y las más de las veces destruidos y olvidados. Mucho antes se había implementado en la escuela el Modelo de Orizaba. La enseñanza de la lectoescritura con el llamado “método de palabras normales” de Rebsamen y Laubscher; sustituido por RIEB en la enseñanza del mismo mecanismo lector (2011), sin base didáctica o con pedagogía confusa o de letrazos.

A nivel mundial, fueron numerosas las teorías creadas por los científicos formados o seguidores del ilustre Wundt; por razones del asunto que nos ocupa, sólo se menciona la teoría de las diferencias individuales; por supuesto, las propias del ámbito psíquico de los sujetos. Así surgió, por ejemplo, la medición de la inteligencia con la creación de la prueba mental Binet-Simon; de hecho, el estudio de las diferencias individuales constituye la base teórica de la psicología aplicada, y en ella se incluye toda vertiente de esta rama psicológica, en donde destacan: psicotécnica pedagógica, psicología diferencial, psicoterapia, psicodiagnóstico y otras ramas importantes de la aplicación psicológica. La psicología diferencial, disciplina importante de la psicología aplicada, como su nombre lo indica se encarga de conocer, mediante diversas técnicas e instrumentos, las particularidades físicas o psíquicas –en ciertos casos– fisiológicas que hacen diferente a un individuo en comparación con otro.

La Primera Guerra Mundial aceleró el florecimiento de la psicología aplicada, que a la vez se vio favorecida con el surgimiento de esta reciente postulación de la psicología de laboratorio, en concreto de su enfoque diferencial. En efecto, se elaboró una prueba para seleccionar la oficialidad del ejército de Estados Unidos que participó en la Primera Guerra Mundial (1914-1918).

Sin embargo, ha sido en el campo educativo en donde se han hecho las mayores aplicaciones de la psicología diferencial; es en dicha área y en todas las expresiones de lo educativo: campos, ámbitos y procesos de la educación, en donde la psicología tiene sus mejores repercusiones y aplicaciones prácticas, al grado de aceptar que la pedagogía se constituye en su campo natural, y junto con la psicología han producido un nuevo constructo científico denominado psicopedagogía, cuya función es mejorar la función educativa y docente, que inicia con el conocimiento y diagnóstico de los escolares, y prosigue al normar el diseño y desarrollo curricular, al postular científicamente a la institución escolar y –entre otras acciones– disponer

los principios que rigen el proceso enseñanza-aprendizaje que coadyuva en la formación del capital humano y en concreto a la formación de la personalidad, amén de ayudar en las acciones aplicadas en la selección y orientación profesional. Para tal tarea, es prudente postular que las instituciones escolares de todo tipo y nivel educativo cuenten con un laboratorio de psicopedagogía (véase Rodríguez Rivera, V.M., *ibid.*, 2012, pp. 35-45).

En realidad no hay duda de la existencia de las diferencias individuales, y la ciencia que teoriza acerca de estas peculiaridades de los sujetos es la psicología diferencial, cuya definición indica: ciencia encargada de descubrir y dar a conocer la naturaleza, las leyes y las manifestaciones de las diferencias individuales. Pero ¿cuál es la fuente de las diferencias?

Los conocimientos científicos que se han instituido sobre este asunto señalan que herencia y ambiente producen lo diferencial de cada sujeto. A la vez, intentan precisar cuál de estos factores predomina en este proceso. Al respecto existen dos corrientes científicas, una que se inclina hacia lo genético, otra hacia lo ambiental. Los primeros, como genetistas radicales, señalan que lo que el individuo es se lo debe a la herencia, es decir, su personalidad y sus diversas manifestaciones residen en los genes transmitidos por los cromosomas originales y, además, se puede admitir que las diferencias obedecen a las relaciones aleatorias de la carga hereditaria, relaciones en las que no interviene en nada el ambiente. Por el contrario, los creadores de la psicología científica: conducta y Gestalt, no admiten el influjo de la herencia y señalan que el individuo se ha ido moldeando por las influencias del medio, y agregan que un individuo fisiológicamente normal puede llegar a ser músico o matemático, pues lo adquirido y no lo heredado es lo que determina la individualidad. Por supuesto que estas posiciones extremas, ideadas para precisar la individualidad, se contrarrestan una a la otra, y por sí mismo se neutralizan. Pues podemos observar que por mayor riqueza genética que posea un sujeto, si no se encuentra en un ambiente factible no logra su cabal desarrollo; por supuesto, también sucede lo contrario: un sujeto ubicado en un medio positivo, si no posee una posibilidad genética, por mayor deseo y acción que aplique no logrará desarrollo cabal.

Para armonizar estas tendencias radicales surgió la escuela epigenetista, que indica que herencia y ambiente son factores que unidos producen en conjunto una correcta individualidad, y agregan que el individuo trae infinitas posibilidades-aptitudes, y que éstas se desarrollan en un medio social y en un ambiente educador adecuado. Por tal razón, ya antes establecimos que en la escuela y el aula la primer tarea del maestro es diagnosticar las diferencias en todas sus manifestaciones y ámbitos personales, y después crear un ambiente escolar en donde se atiendan de manera correcta esas diferencias.

Ahora bien, por tal razón, en psicopedagogía se menciona con frecuencia la expresión "diferencias individuales", para hacer referencia a las distinciones comparativas entre dos o más sujetos y, bien expresado, de manera comparativa entre todos los sujetos. Sin embargo, el vocablo individuo proviene de *indiviso*, que significa lo que no se puede dividir. En efecto, el ser humano en sí es una unidad formada por

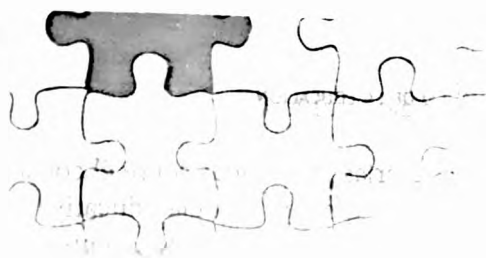
tres realidades: biológica, psíquica y social, mismas que funcionan como totalidad y en su generalidad manifiestan correlación. No obstante, en algunos sujetos existen variables, rasgos o atributos diferenciales en sí; por ejemplo, un sujeto afroamericano, que por razones de fusión sanguínea, y por tanto genética, posee ojos de color azul o verde, y es claro advertir que es una diferencia intro. De esta manera, se entiende que en un mismo sujeto existen diferencias interindividuales e introindividuales: las primeras son comparativas entre sujetos; en cambio, las segundas existen y coexisten en el propio sujeto. Estas últimas tienen menor importancia y repercusión en la formación de la personalidad de los sujetos. En casos extremos, algunas diferencias introindividuales producen traumas psíquicos, que requieren tratamiento especial; sin embargo, el individuo posee fuerzas espirituales para remontar estados neuróticos y situaciones conflictivas.

Para efectos de la formación de la personalidad, poseen mayor peso específico las diferencias del ámbito psíquico; pero juegan un papel importante las diferencias de carácter económico, social, incluso político. Las primeras son factibles de su desarrollo a través de los procesos educativos; las segundas son propias de sociedades antidemocráticas en donde imperan regímenes plenos de injusticia social. La pedagogía del siglo XXI no puede dejar de señalar lo anterior, al contrario, pregona que la educación del hombre es el camino idóneo para disminuir la brecha que se establece entre las relaciones asimétricas en lo económico-social. Remontar y denunciar estos estados de neurosis social es lo correcto: enfermedades sociales cuyas causas se encuentran en la carencia de liderazgo o la existencia de un liderazgo prepotente y dogmático, en vez del silencio; la pedagogía se obliga a la denuncia y recoge el reto de obrar el estado de necesidad de formar al hombre político, capaz de conducir de forma adecuada a la sociedad concreta y a sus nacionales para afrontar y superar las asimetrías mencionadas.

En verdad la democracia comienza en la escuela, su implementación, desarrollo y aplicación inicia en el aula; así, el ser humano, hombre o mujer, formado en atención de sus diferencias individuales y con base firme de valores sociales, así como conducido por un profesor motivador, de preferencia educador, que aliente a los niños en actitudes y valores de objetividad, solidaridad, honestidad, diligencia, laboriosidad, etc., son valores y actitudes que se logran en el aula y en la escuela. Clima que se da en instituciones escolares que posean proyecto institucional elaborado en comunidad educativa, sin ingerencias extrañas, por supuesto, respetuoso de la normatividad oficial y bajo los preceptos de ley; directivos, maestros y estudiantes identificados con su escuela, con proyecto académico-social y trabajo conjunto. En esta atmósfera educativa y en estas escuelas, no se albergará, ni abra actitudes de egoísmo individual y social, ni individualismo subjetivo; prevalecerá el objetivismo, el honor institucional, la aceptación del otro, los procesos dialógicos, la comunicación higiénica, la ausencia de prepotencia y consignas, etc., todo como base de la formación democrática y la democracia en sí.

Identificados los alumnos con su institución y definido su propósito individual de formación, toda relación antihigiénica no prosperará: huelgas, paros, acoso escolar,

bullying; en esta pedagogía autoconstruida desaparece. Son factores de lo contrario la imposición y la presencia del insano pensamiento que algunos líderes de lo social tienen acerca de los profesores y alumnos, pensamiento que expresa que ellos (alumnos y profesores) son seres inmaduros, indolentes y conflictivos, que de modo necesario deben ser dirigidos. Juicio muy lejano a lo que expresa la ciencia política contemporánea y la pedagogía libertaria y didáctica crítica, ciencias base de la democracia, y que bien entendidas y aplicadas forman al auténtico ciudadano; por eso afirmamos que la democracia comienza en la escuela y en el aula.



El aprendizaje como problema del aula

CAPÍTULO 8

TEORÍAS PSICOLÓGICAS DEL APRENDIZAJE: ACERCAMIENTO TEÓRICO

Dada la naturaleza espiritual del hombre, éste siempre ha mostrado actitud e interés por aprender, aunado a la curiosidad que ha extendido hacia elucidar cómo aprende. En efecto, desde la Antigüedad, primero filósofos y después científicos han ideado y luego experimentado ideas y teorías sobre el proceso de aprender. Así, el proceso de aprendizaje se ha sometido primero a la investigación mental, vía racional, y luego a la científico-experimental.

En efecto, en su desarrollo histórico el estudio sobre las teorías del aprendizaje fue al principio especulativo. Fue hasta finales del siglo XIX y principios del siglo XX y a lo largo de él, cuando han surgido teorías sistemáticas (experimentales), por tanto científicas, acerca del proceso de aprendizaje. Cada nueva teoría tiene la pretensión de oponerse y superar a las anteriores, sin lograr del todo que tal fenómeno se produzca; pues, por una parte, debido al proceso dialéctico se puede afirmar que las tesis psicológicas científicas auténticas tienen existencia propia y no compiten entre sí, y por otra, que no las derrota nadie ni se autoderrotan. Ellas permanecen en el tiempo-espacio en espera del veredicto de la práctica social, que es el mejor juez; aunque hemos de aceptar que tienen carácter recurrente y que en algunas sociedades ciertas teorías vuelven al aula escolar. Sin embargo, es necesario acotar que las teorías científicas, y en concreto las psicológicas, requieren de 25 a 75 años para que se erijan en práctica social y escolar. Tal fenómeno científico se observa también en otros campos de la ciencia aplicada en la práctica social. En realidad, lo realmente nuevo e innovador lo es hasta después de suficiente tiempo transcurrido.

El aprendizaje y las teorías producidas sobre él constituyen un problema de estudio, entre otras ciencias, como: psicología educativa, psicología del aprendizaje, cuyos contenidos científicos otorgan los fundamentos psicológicos a la educación sistemática, y dado que las teorías del aprendizaje impactan de manera notable y tienen como ámbito natural las prácticas escolares (práctica de aula), desde esta perspectiva se erigen como asunto de interés de la pedagogía, espacio en donde el campo teórico de las psicologías citadas, y por consecuencia la didáctica, tienen su virtual uso y aplicación. La tarea de la pedagogía consiste en aceptar y albergar en sus contenidos las teorías psicológicas, incorporarlas en los proyectos y planes de estudio propios de la formación de profesores (currículo) y, sobre todo, ofrecerlas a los maestros en servicio para dirigir de manera científica los aprendizajes en el aula. Por tanto, por una parte la obligación de la pedagogía es recuperarlas todas, sin discriminación alguna; pero a la vez, permitir que el pedagogo práctico (profesor de aula) se incline por alguna, pues en última instancia, si las teorías psicopedagógicas aspiran dar método al maestro: la mejor teoría y el mejor método es el maestro mismo, entendido no en un empirismo radical, sino en una expresa libertad didáctica a la que se llega por profundos conocimientos de psicología y de todo el contexto teórico de lo que significa e implica la propia pedagogía y psicología, ambas en sus expresiones aplicativas (práctica de aula), de antemano aceptando que no se puede caminar en el extenso campo de la ciencia social sin cometer el crimen de la subjetividad.

Desde esta última perspectiva, es lógico y necesario advertir que la preferencia sobre alguna teoría en particular la determina el contexto total, es decir, el trasfondo filosófico, político y educativo de cada sociedad. Sin embargo, se advierte que la pedagogía pregona la formación del hombre y ésta implica universalidad, científicidad, pero sobre todo historicidad. Por tanto, la extrema neutralidad no tiene espacio, pues la educación del hombre exige expresión y ubicación espacio-tiempo; en otras palabras, sobre el aprendizaje no podemos en concreto conservar prácticas “supuestamente” psicopedagógicas que ya sean obsoletas o anacrónicas. Aunque aceptemos que la parcialidad o preferencia sobre las teorías del aprendizaje debe permitirse a sus autores, seguidores o simpatizantes.

De esta forma, incorporar los contenidos de las teorías psicológicas a la pedagogía —que por este hecho se convierten en teorías psicopedagógicas— tiene el propósito de informar a los estudiantes y a los maestros en el ejercicio profesional acerca de su contenido estructural, amén de su desarrollo y aplicación, para que mediante su práctica y evaluación precisen la eficacia que alguna teoría en particular ofrece sobre el importante proceso del aprendizaje escolar. Su vigencia u obsolescencia depende de la eficacia que su aplicación logre en el aula durante el desarrollo en el proceso enseñanza-aprendizaje. En este punto, debo advertir al lector que el desarrollo teórico, la dinámica y aplicación de cada teoría en particular es propia de un tratado específico de psicología educativa, por tanto, la descripción y el análisis crítico —por razones obvias— aquí no pueden ser exhaustivos y completos.

Por otra parte, en el aula y en “manos” de los maestros la aplicación ortodoxa de una teoría psicológica no es fácil, ni adecuada, lo más frecuente es que prevalezca el eclecticismo. En efecto, cada maestro en el aula representa una síntesis naciente de las teorías psicopedagógicas, que en un eclecticismo pensado expresan su personalidad educadora, y más allá de aceptar la ortodoxia teórica los propios científicos entran en un conflicto ideológico al producir sus tesis científicas. Así, por ejemplo, en ocasiones teóricos de la psicología y otros campos validan el antiguo pensamiento filosófico hegeliano: tesis-antítesis-síntesis. Por tal razón, se observa que en las ciencias sociales en algunos casos la nueva teoría o tesis es una síntesis o mínimo la aceptación de un concepto o la reformulación de él.

Al respecto, Morris L. Bigge (2007, p. 92) opina:

Lo naciente es algo nuevo que aparece en el curso de la evolución de las ideas. No se trata de una posición intermedia, sino de un nuevo concepto o una nueva opinión. Cuando una opinión o un concepto naciente refleja el resultado de la acción recíproca de las ideas en conflicto y llega al desarrollo de algo nuevo, se dice que es una síntesis. Mientras que, por un lado, se forma un compromiso ecléctico mediante la selección de principios de teorías opuestas y tomando posición en algún aspecto de ellas, por otro se llega a una síntesis naciente por medio de la selección y la modificación de conocimientos de posiciones incompatibles, añadiendo nuevos pensamientos a medida que vayan siendo necesarios y desarrollando una nueva posición internamente compatible y todavía más adecuada que cualquiera de sus precursoras.

Aunque lo anterior es una versión especulativa, como es al inicio todo conocimiento científico racional, la cita de Morris Biggé profundiza la especulación, ya que agrega y basa la idea en la ingenua opinión. Pues, en definitiva, la ciencia no se construye con opiniones; sin embargo, analizar las versiones idealistas es válido para entender la base subjetiva de algunas teorías psicológicas, impresa por parte de sus autores, y señalar el cuidado que el maestro debe tener en su uso práctico en el aula; aunque esto último ya es más contextual y por tanto dialéctico. Ambas actitudes y enfoques epistemológicos nos acercan a comprender la extrema relatividad de los constructos doctrinales de las ciencias sociales o de manera simple del conocimiento aplicado en lo social. Sin embargo, es necesario acotar que la psicología, al entrar en su fase experimental remontó la estrechez epistemológica de la psicología advertida como ciencia del espíritu. La psicología de hoy camina en el sendero científico, camino que ha disminuido la subjetividad; sin embargo, esta ciencia ya no discute el idealismo, pero sí y a la vez niega de modo enfático su validez como paradigma epistemológico, actitud que prevalece en todo conocimiento científico.

TEORÍAS PSICOPEDAGÓGICAS

Desde el punto de vista histórico, es válido aceptar la presencia de las teorías especulativas sobre el aprendizaje y, por supuesto, enaltecer la superioridad y aceptación de las teorías experimentales sobre las primeras. Estas últimas marcan en definitiva el rumbo científico de este importante proceso. Sin embargo, las teorías psicológicas no experimentales, que aún son aceptadas en un amplio nivel de generalidad, son: disciplina mental, desenvolvimiento natural y apercepción. Todas se desarrollaron de modo racional, por tanto, son constructos pensados, es decir, no empíricos. A decir de Bigge, M. (2007, p. 37):

Todas y cada una de ellas pueden identificarse con algún sistema filosófico particular y una escuela correspondiente de psicología. El método utilizado para desarrollar estos tres conceptos del aprendizaje es introspectivo y subjetivo. Los psicólogos-filósofos que elaboraron esas ideas trataban de analizar sus propios procesos del pensamiento y describir en términos generales lo que creían haber descubierto.

En efecto, en su origen y desarrollo estas teorías se basan en la filosofía idealista, pues surgieron vía raciocinio; sus precursores trataban de ordenar, analizar y sistematizar reflexionando lo que sucedía en el proceso de aprendizaje, advertido desde su propia subjetividad.

Dado el valor que las funciones psíquicas superiores tienen en la vida espiritual del hombre, en especial el raciocinio, se puede concluir que este método, proceso y teorías del aprendizaje (disciplina mental, desenvolvimiento natural y apercepción) son aún vigentes, incluso en algunas culturas y sistemas educativos y de aprendizaje se enaltece su uso, ejercicio y desarrollo. En efecto, es ingenuo pensar, por una parte, que en el aula el maestro desestime importante utilizar un recurso metodológico pertinente para promover determinado aprendizaje, incluso bajo voces de protesta que indiquen lo contrario; pues siendo positivo, motivador y ético el uso de algún recurso, actividad o estrategia, el maestro puede usarla, pues en la enseñanza-aprendizaje cuentan más los resultados que las versiones teóricas; sin embargo, el maestro debe ser cuidadoso para precisar el valor que tienen en el aula ciertos recursos subjetivos. Pero sobre todo, a pesar de reconocer la subjetividad de la pedagogía como ciencia social y el carácter mixto de la psicología, que por tal razón no es del todo objetiva, es preciso aceptar que la formación del hombre se ve normada por procesos que regulan el desarrollo de la naturaleza humana, y por tal motivo en este desarrollo existen principios, leyes y conocimientos científicos que objetivamente determinan dicho desarrollo y factores subjetivos que condicionan la educación y formación humana.

Por esta razón, hemos siempre advertido que en la preparación y profesionalización de maestros, las escuelas normales deben contener en su currículo una línea profesional del campo psicológico, en donde la psicología educativa ocupe un lugar

preferente, y ya en ejercicio profesional, el maestro inscriba su práctica de aula en una definida teoría del aprendizaje. Por las razones expuestas con anterioridad, tal situación no es fácil, lo más común, dada la libertad didáctica, es que el profesor recurra al eclecticismo pensado, pues por razones obvias el maestro influye, con limitaciones, en el desarrollo y maduración del alumno, pero sí, en forma definitiva puede promover mejores aprendizajes que al final aceleran los fenómenos de desarrollo y maduración, estableciendo así un efecto bumerang; a este respecto, sostengo: no es fácil discernir el orden lógico en el que se sucedan en la personalidad de los alumnos los fenómenos de desarrollo, maduración y aprendizaje, mismos que suelen confundirse con frecuencia. Es dable aceptar que entre ellos exista interdependencia, interpenetración, correlación y asociación, y que sucedido uno acelera los otros.

Por otra parte, el surgimiento, primero, de las teorías racionales y después de las experimentales sobre el aprendizaje, su florecimiento y acelerado desarrollo, así como su crecimiento en número, amén de su uso en el aula, introdujo enorme confusión, misma que prevalece hasta nuestros días. No es ocioso advertir que esta situación produzca situaciones de enfrentamiento y conflicto originado por preferencias o antipatías, incluso por establecer uso en actitud acrítica.

Por tal razón, en la formación de maestros es necesaria la existencia de un espacio curricular que se avoque al estudio sistemático de las teorías sobre el aprendizaje. Este ámbito es la psicología educativa, pues en última instancia el entorno escolar es el escenario más adecuado para aplicar las teorías del aprendizaje, incluso en sociedades con sistemas educativos unificados, pues sin ser dos asuntos diametralmente opuestos, por una parte, la organización de la materia de enseñanza y por otra, la dirección del aprendizaje, ello establece patente diferencia entre ellas, pues la primera es objeto de la normatividad oficial que garantiza la unificación escolar. En cambio, la segunda es preferencia del maestro durante su actuación en el aula; además, porque siendo la organización de la enseñanza (planes y programas de estudio) un acto técnico, éste, como todos los actos técnicos, es a nivel ideológico neutro. No sucede así con la personalidad del maestro, que al ser singular es por tanto subjetiva, y existiendo la libertad didáctica el profesor puede interpretar la dirección de los aprendizajes bajo su óptica particular; por supuesto, aquella que le garantice los mejores resultados, y ésta procede del estudio sistemático de psicología en las escuelas formadoras de maestros. No por nada hemos afirmado antes que el maestro se hace, no nace. El pensamiento anterior es válido en las sociedades con proyectos clásicos en la educación normalista, no sucede siempre igual en sociedades que no tienen sistemas formadores de maestros. Discutir cuáles son mejores maestros, los formados de manera profesional o los que responden a su llamado genético o vocativo, es asunto lucubrativo que no nos conduce a ninguna conclusión válida: pues tan buenos o malos maestros hay en uno como en el otro sistema.

Por lógica el mejor juez es la práctica social, es decir, los resultados. Sin temor a equivocarnos, ambos sistemas educativos y de aprendizaje han estado funcionando a lo largo del tiempo en sus respectivas sociedades y culturas. Sin embargo, también es cierto que en ambas culturas, los profesionales del aula (maestros) deben estudiar

la estructura teórica, el desarrollo y aplicación de las diversas teorías del aprendizaje, y su uso lo determine el conocimiento y dominio sobre ellas, y al final la preferencia personal. Pues más allá de todo lo anterior, los contenidos expresos de la enseñanza no están reñidos con ninguna teoría del aprendizaje ni privilegian o recomiendan alguna. La recia personalidad de un auténtico maestro es en sí una sólida teoría psicopedagógica. Personalidad que surge del conocimiento del educando; del dominio de las teorías de la educación; del desarrollo histórico de la pedagogía y, entre otros factores, habilidades, conocimientos y competencias, del dominio del conocimiento científico aludido en el programa escolar. Estas competencias las adquieren los maestros en las escuelas normales o en cursos de actualización, incluso en estudios autodidactas; esto no quiere decir que ser maestro sea fácil, pues la actualización y superación profesionales son procesos permanentes, exigidos por ley en todas las profesiones; incluso son cuestión de ética, compromiso y honor profesional.

En efecto, y aquí me permito un largo paréntesis, el maestro debe saber lo que enseña y no escudarse en alguna seudoteoría del aprendizaje, y por más moderno que pregone ser, debe aceptar que el educando requiere de dirección y guía; además, que él puede y debe evaluar a su maestro: el alumno tiene derecho de advertir y verificar que su maestro sabe y sabe enseñar.

En concreto, el maestro debe ser un enseñado. Sin embargo, en el aula debe reinar como principio y compromiso didáctico la corresponsabilidad educadora, principio contemporáneo de la participación de ambos en la construcción del conocimiento, en donde se expresa la función del maestro como facilitador y se cubre el papel activo del alumno como participante y constructor en el aula de su propio aprendizaje. El maestro, repetimos, facilita los aprendizajes, pero de ninguna manera debe descargar su responsabilidad en el alumno o la familia. Por tanto, ni es contemplativo del accionar en el aula, ni es ignorante en la ciencia o disciplina escolar que enseña; de igual manera, debe conocer y dominar la metodología que utiliza, y sobre todo conocer y saber diagnosticar las posibilidades aptitudinales del educando.

En el aula debe prevalecer la honestidad. Un maestro no puede o debe saber todo, pero tiene la obligación de reconocer lo que no sabe. Pues ante lo que no sabemos, posee mayor valor el inteligente silencio que la exabrupta sabiduría; los maestros debemos cultivar la actitud ética de aceptar no saber, que presumir saber; esto último crea caos y confusión en el estudiante. Un alumno que pille o compruebe la ignorancia del maestro, aunque no lo festeje o lo exhiba, nunca lo olvida. Viste más a un maestro reconocer que no sabe, que presumir que sabe. Cuando un maestro sabe lo que enseña, establece correlaciones con otras ciencias y, además, hace análisis crítico del conocimiento en una realidad dada, los alumnos lo advierten y lo manifiestan entre ellos; algunos lo felicitan y se lo dicen al propio maestro, que debe asumirlo con humildad y dar las gracias. Algunos maestros son eruditos o en verdad sabios. La profesión de maestro se presta para que hombres y mujeres se cultiven a lo máximo; tienen el mejor escenario para lograrlo: la escuela y el aula. La vida de los maestros transcurre entre libros. Se puede afirmar que de verdad se aprende cuando se enseña.

BEHAVIORISMO-GESTALTISMO

Al superar la psicología el carácter especulativo, ésta entró en su fase experimental. Tal hecho sucedió en la última parte del siglo XIX, y más de lleno en el siglo XX. Se considera a Wilhelm Wundt padre de la psicología experimental, al fundar el primer laboratorio psicológico en la Universidad de Leipzig; no obstante, como sucede en otros campos de la ciencia, varios científicos se pelean la paternidad de la psicología de laboratorio. En concreto, los estadounidenses consideran a William James como fundador del primer laboratorio de esta psicología en la Universidad de Harvard. Tal situación carece en el fondo de importancia; sin embargo, al respecto existe una rica historia sobre el desarrollo de la psicología experimental, ciencia que hoy día da solidez científica a todo el conocimiento del hombre en su evolución, desarrollo, formación y profesionalización, así como en su participación en el desarrollo económico-social como auténtica base en la consolidación política de las sociedades humanas.

El proceso y significado del aprendizaje está asociado a las ideas de adquirir, organizar, formular, reformular, incluso evocar, como acciones que aplica un sujeto escolar o no y cuya función es desarrollar un potencial genético con ayuda de factores externos. Así concebido el aprendizaje, es un proceso de construcción o autoconstrucción de la personalidad con cambios cuantitativos y de preferencia cualitativos. En efecto, el ser humano aprende cuando reorganiza la información que recibe; su estructura genética la acepta, la procesa y la expresa a través de actos cognoscitivos, afectivos y volitivos en contextos sociales determinados.

El estudio de este proceso, así como su virtual sistematización, ha ocupado la inteligencia y dedicación de infinidad de filósofos y científicos a lo largo de la historia del hombre. De este modo surgieron las diversas ideas y teorías en torno al fenómeno psicosocial del aprendizaje. Las primeras formas y explicaciones sobre las teorías del aprendizaje son las expresadas acerca del hombre primitivo; éstas formas fueron espontáneas y naturales, después, con el florecimiento de la filosofía surgieron las racionales y al final las experimentales. No es atrevido sostener que aun en el mundo de hoy, que se caracteriza por un trascendente desarrollo científico y tecnológico, las expresiones primitivas, las del mundo clásico y las positivas continúen en uso en determinados espacios y momentos; sin duda con mayor aceptación, en la vida escolar, las procedentes de la psicología experimental. De éstas destacan el behaviorismo (conductismo) y el gestaltismo (de la forma).

De esta manera, el conductismo y la teoría del campo de la gestalt o forma se instituyen como las dos expresiones doctrinales que aglutinan todas las contribuciones teórico-experimentales que han intentado elucidar el complejo problema del aprendizaje; su gestión histórica se ha desarrollado desde finales del siglo XIX y a todo lo largo del siglo XX. Estas teorías psicológicas y después convertidas en teorías psicopedagógicas, por lo cual asumen la forma de procesos o "métodos" didácticos, cuya científicidad logran a partir del paradigma experimental y su eficacia concreta constatada en la práctica de aula. Ellas entre sí presentan diferencias notables, pero

también contienen aspectos comunes; por ejemplo, ambas son teorías acerca del aprendizaje: tienen base biofisiopsíquica, se aplican por lo general para dar base didáctica al maestro como conductor de aprendizajes, y de manera fundamental ambas consideran a la transferencia como el más importante de los principios que norman el proceso del aprendizaje. En efecto, sin importar la teoría ortodoxa que se elija o la posición ecléctica que se asuma, transferir lo aprendido garantiza no sólo el dominio, sino la aplicación y virtual evaluación de los tangibles cambios en la conducta de los sujetos.

Por otra parte, las teorías racionales son ya históricas, pero a la vez vigentes; es decir, continúan normando el aprendizaje humano en cierto tipo de adquisiciones. En cambio, las teorías experimentales, habida cuenta de las leyes que rigen el conocimiento sistemático, en especial el desarrollo evolutivo de la naturaleza humana, se aceptan como científicas y contemporáneas. Sin embargo, el juicio histórico definitivo aún no se da, o mejor dicho, entra en revisión, pues a partir del desarrollo de las contribuciones cibernéticas y electrónicas que contienen: Internet, multimedia y los sistemas computarizados, y su uso en el aula como mensaje y medio de los procesos educativos, entra en revisión; por ejemplo, podemos preguntarnos: ¿modificarán el panorama actual sobre el proceso general del aprendizaje?; ¿el aprendizaje será más mecanicista?; ¿los procesos de reflexión, análisis y juicio perderán valor? Es probable que el futuro cercano nos dé respuesta, pero ya se advierte que el individuo, al aceptar el uso irrestricto de los medios entrará en etapas de radical mecanicismo, que favorece el aprendizaje de automatismos, con pérdida de los procesos superiores del pensamiento: reflexión, asociación, juicio, analogía, síntesis, y lo que es peor: el ser humano perderá capacidad de memoria, fenómeno que ya empieza a observarse, y su causal se ubica en el excesivo uso de los medios. Aquí nos permitimos un importante paréntesis para aceptar que el siglo XXI ha entrado en una nueva cultura: la cultura digital, a la que de manera necesaria debemos acceder y adaptarnos. Su análisis comprensivo exige la estratificación poblacional. Los niños inescolarizados y preescolares son nativos de ella. Prepúberes, púberes y adolescentes por sus características biopsíquicas y sociopedagógicas tienen fácil acceso; primera y segunda juventud libran una motivadora acción para incorporarse; los adultos constituyen una generación de analfabetos funcionales que con dificultades tienen acceso, y los llamados hoy adultos mayores, aunque no están desahuciados, proyectan escasa posibilidad. Sin embargo, el acceso a la cultura digital es abierto y depende de motivación y diferencias individuales. En dicho acceso el ser humano seguirá contando en el proceso de aprendizaje (desarrollo y aplicación) con el uso del principio de transferencia, que propicia correlación, innovación, creatividad; en suma, la capacidad de transformación del hombre por el conocimiento, la ciencia y el mundo.

Una pedagogía del siglo XXI, o más concreto, una teoría del aprendizaje que se adentre en el siglo actual está por crearse y escribirse. Esperemos, y ya aceptando que las teorías para promover los aprendizajes de los estudiantes tenderá a cambiar en la medida que transcurra el conocimiento científico del siglo XXI, fenómeno que

como ya afirmamos está presente, por la incursión en el aula del proceso de aprendizaje con ayuda de los procesos y medios electrónicos. Incluso habrá cambios no sólo en los aprendizajes adquiridos sino también en los innatos: ¿habrá aumento de éstos en el hombre?, lo anterior es probable, habida cuenta de las investigaciones en el campo de la genética, gracias al Proyecto Genoma, que impulsa de manera notable el conocimiento en este campo, creando nuevas actitudes científicas y éticas. Imaginemos a un niño que nazca ya leyendo o con ortografía perfecta o con habilidades matemáticas; aunque lo anterior suene a ciencia ficción, en el futuro ya próximo tiene posibilidad científica de suceder, todo lo cual produce una profunda polémica. Mientras tanto, las noticias clásicas sobre el proceso del aprendizaje nos indican que las teorías experimentales están organizadas en dos grandes enfoques doctrinales: por una parte, las denominadas E-R o conductismo, y por otra, las teorías del campo de la Gestalt o teorías de la forma: teorías en y con las cuales seguimos viendo, aprendiendo y construyendo personalidades humanas (cuadro 8.1).

Cuadro 8.1. Teorías fundamentales del aprendizaje.

Teorías del condicionamiento E-R (estímulo-respuesta)	Asociación E-R	Conexionismo
	Condicionamiento sin reforzamiento	Conductismo
	Condicionamiento por medio del reforzamiento	Reforzamiento
	Introspección	Psicología de la Gestalt
Teorías campo de la Gestalt	Insight de meta	Configuracionismo
	Campo cognoscitivo	Psicología del campo o relativismo positivo

Ahora bien, ya se ha expuesto que el aprendizaje es un problema que ha recibido el trato preferencial de filósofos y científicos. Pero también se entiende que desde siempre el hombre ha aprendido, es decir, ha tenido contacto con la realidad, y ese acercamiento le ha permitido acumular experiencia (aprendizaje) y, a su vez, ha hecho factible la evolución de la especie humana y el logro de formas de cultura adquirida para la mejor satisfacción de las necesidades humanas, fenómeno socio-lógico que en última instancia constituye la meta suprema del propio proceso de aprehender. Pues aprender es adquirir formas de respuesta ante la realidad, no sólo para entenderla, sino y sobre todo para transformarla en beneficio del hombre y la colectividad de hombres.

De manera que el asunto principal de estas páginas es elucidar y enjuiciar las formas que el hombre ha ideado, experimentado y aplicado para aprender de manera sistemática con mayor facilidad, y por lo dicho hasta ahora, tal asunto propio de la psicología del aprendizaje, término genérico que han acuñado los estudiosos de este fenómeno para expresar las dimensiones y límites del mismo. Esta expresión presenta el escollo de utilizarse también, o de modo preferente, para referirse al

aprendizaje animal, al ser sometidos éstos –de modo experimental– en el laboratorio al proceso de aprender de manera conductual (E-R). Este método, que no siempre es factible de ser aplicado al ser humano, ha recibido incluso desaprobación general en la psicopedagogía contemporánea. Por tal razón, se ha venido construyendo la expresión psicología educativa para referirse a las teorizaciones de las formas como aprenden los humanos.

A decir verdad, a lo largo de la historia de los planes y programas de estudio (currículo) en la formación de profesores, no ha sido utilizado el enunciado psicología del aprendizaje y sí el de psicología educativa, siendo éste último preferente por los educadores y pedagogos profesionales; incluso la denominación psicología educativa se popularizó de manera tardía, pues el asunto del problema del aprendizaje era tratado en los contenidos curriculares de la llamada técnica de la enseñanza, después en la didáctica general y al final en las didácticas especiales. Hoy por desgracia sus contenidos se obvian, y sin caer en el olvido total se difuminan en la pedagogía oficial contenida en los programas de estudio y permanecen ausentes en los planes de estudio normalista. Sin embargo, es en la formación posgradual de los maestros y en las facultades de pedagogía en donde se implementó la psicología educativa, y se continúa postulando la necesidad del estudio sistemático del complejo problema del aprendizaje.

Sistematizar el proceso enseñanza-aprendizaje es ya asunto histórico, pues desde Ratcke, Loocke, Comenio, Bacón y Descartes; pasando por Pestalozzi, Froebel y llegando hasta Herbart, este proceso ha ocupado el interés de infinidad de pensadores: todos ellos han tenido una permanente búsqueda de acciones innovadoras, ya sea por vía racional o experimental, cuyos estudios y resultados han sido aplicados para promover y facilitar los aprendizajes humanos. Es hasta la década de los años treinta del siglo xx cuando se supone empezaron a declinar los llamados pasos formales de la enseñanza ideados por Herbart; por tanto, la dimensión didáctica cedió terreno, a la vez, al aula y el proceso enseñanza-aprendizaje se enriqueció con la incursión de la dimensión psicopedagógica, y más tarde con la dimensión psicosocial. A partir de ese momento las teorías psicopedagógicas y psicosociales con carácter experimental se adueñaron del problema del aprendizaje cognoscitivo, psicomotor y afectivo.

Sin embargo, hoy día los procesos del aula continúan en muchos casos desarrollándose a manera de la teoría herbartiana, junto con otras postulaciones didácticas recientes. Mediante el uso de ellas en el aula, el alumno, guiado por el maestro, camina en un proceso ordenado y secuenciado de pasos o etapas que debe cubrir para llegar del no saber al saber. El orden de estas etapas difiere, según se camine de manera inductiva o deductiva. En la generalidad de los casos el conocimiento nuevo es inductivo y el conocimiento no nuevo es deducción o comprobación y aplicación del saber. Esta mecánica se expresa en el clásico y bien llamado triángulo de Bacón. En efecto, Bacón, Descartes y después Herbart postularon una posición filopedagógica “empirista”, según la cual, a partir de recursos lógicos del pensar y advertir el mundo, el alumno toma posesión de la realidad y adquiere el conocimiento mediante una

Este proceso se resiste a morir por la gran heterogeneidad en la formación y habilitación del magisterio a nivel mundial; en su inicio, Herbart precisó que el proceso de aprendizaje se realiza en cuatro etapas: claridad, asociación, sistema y método. La postulación de Herbart, J. F. (1846-1924) recorrió el siglo XIX y la primera parte del siglo XX. Por ello, en el campo de la filosofía y de la pedagogía, su nombre ha quedado inscrito como el creador del primer sistema que busca dar carácter científico y autónomo a la pedagogía a través de los procesos de la enseñanza-investigación. En efecto, Herbart se opuso de manera epistemológica al idealismo y propuso el realismo (base del materialismo, el objeto existe independiente del sujeto), y además, con respecto al conocimiento y el aprendizaje, expresa que "el conocimiento viene del contacto directo con las cosas".

Durante todo el siglo xx y aún hoy, sin hacer referencia a Herbart, incluso ocultándolo o denostándolo, el aula en diversas partes del mundo y en nuestro actual sistema educativo, con ligeras variantes, considera este proceso de pasos secuenciado como el contemporáneo método didáctico.

Sin embargo, sí existe diferencia entre el pensamiento pedagógico contemporáneo y la teoría herbartiana, pues mientras que ésta es en extremo rígida y formal, el método didáctico contemporáneo se caracteriza por su flexibilidad, pues sus actividades y estrategias didácticas se enriquecen al aceptar la participación dinámica de los alumnos para llegar al logro de aprendizajes contextuales y significativos, aunados a la libertad didáctica del maestro. En otras palabras, el proceso enseñanza-

-aprendizaje se desarrolla mediante técnicas dialógicas. De manera que el mérito de Herbart consiste en haber proporcionado sistema al proceso de enseñanza mediante las asociaciones lógicas del pensamiento; en cambio, en la dirección de los aprendizajes contemporáneos, su mérito reside en permitir la participación activa de los alumnos en el propio proceso de su desarrollo y formación, fenómeno por el cual el método clásico y los pasos secuenciados pierden cierta vigencia y valor didáctico. Pero el camino no declina, ni es del todo obsoleto, y hoy se ha convertido en un camino y proceso psicopedagógico cuya explicación inicial se enuncia en los siguientes renglones.

A lo largo de la historia, al surgir la corriente de la psicología experimental y ser ésta aplicada al problema del aprendizaje, posterior a Herbart y su particular asociacionismo, se produjo el conductismo; este enfoque experimental se fundamentó en el denominado asociacionismo fisiológico, como base del conductismo. El conductismo tiene en Watson, J.B. su principal exponente; otros conductistas son: Hull, C.; Tolman, E., y Thorndike, E.L. Este último creador de la teoría del aprendizaje como desarrollo; teoría muy cercana a nosotros, por haber sido introducida en México por el distinguido maestro de psicología del aprendizaje en la Escuela Normal Superior de México, Luis Herrera y Montes, a su vez alumno directo de Thorndike.

El estudio de la evolución de la naturaleza humana y del desarrollo formativo del hombre, en donde la educación tiene importancia capital, destaca el aprendizaje como proceso colateral y coadyuvante. Todo el estudio del hombre, en cualquiera de sus campos y expresiones, a lo largo de la historia registra que las teorías del aprendizaje no permanecen estáticas. En efecto, todas las aportaciones teóricas tienen cambios, innovaciones, reformulaciones, incluso recurrencias, fenómenos entendibles producto de la dialéctica como ley rectora de todo lo existente. En particular, el conductismo ha sido reformulado y se conoce como neoconductistas a los psicólogos simpatizantes o participantes, entre ellos sobresale Skinner, B.F., quien destacó con sus trabajos de aprendizaje experimental en animales, con sus famosas "cajas problema".

El conductismo en su generalidad ocupa un lugar intermedio entre las teorías del aprendizaje, y en su interpretación más amplia representa todas las teorías del condicionamiento (estímulo-respuesta). Por tanto, se puede utilizar como sinónimos conductismo o teoría del condicionamiento estímulo-respuesta.

La segunda expresión de las corrientes científicas contemporáneas del aprendizaje la constituye el campo de la Gestalt. Ésta surgió en Alemania a principios del siglo XX; sus máximos exponentes han sido Wertheimer, M. (1880-1941); Kohler, W. (1887-1967); Koffka, K. (1886-1941), y Lewin, K. (1890-1947). Para ellos el aprendizaje es reorganización; en efecto, Bigge, M. (2007, p. 75) afirma:

Los psicólogos del campo de la Gestalt consideraban que el fenómeno del aprendizaje estaba estrechamente relacionado con la percepción [...] definían el aprendizaje de acuerdo con la reorganización del mundo perceptual o psicológico del aprendiz [...] gestalt es un sustantivo alemán, sobre el cual no existe palabra

equivalente en castellano [...] la traducción más cercana al término *gestalt* es configuración o patrón.

La psicología del campo de la Gestalt se introdujo en Estados Unidos en 1920, después se ha extendido hacia diversos países, entre ellos el nuestro. Así, ha sido parte de los contenidos didácticos en planes y programas de estudio, y enseñada en escuelas normales y aulas de grado y posgrado, y algunas de sus postulaciones han sido aplicadas en los sistemas educativos de Educación Básica y otros niveles escolares. El campo de la Gestalt sistematizó al final la relación dialógica entre estudiantes y maestros, fenómeno didáctico que propició la autoconstrucción del aprendizaje bajo la teoría de la dinámica de grupo creada por Kurt Lewin y aplicada en 1960-1964 de manera experimental en México, antes que en cualquier otro país, en el Centro Regional de Educación Normal de Ciudad Guzmán, Jalisco, logrando resultados excepcionales.

En efecto, las bases didácticas de determinados procesos y productos del aprendizaje han sido tomadas del gestaltismo. Por ejemplo, se postuló su uso particular en la formación de las habilidades básicas del aprendizaje de la lectoescritura (globalización), y entre muchos otros, la aplicación de la dinámica de grupo basada en la teoría del campo de la Gestalt de Kurt Lewin, proceso propio de las aulas de Educación Superior, incluso de Educación Básica.

La dinámica de grupo, como aportación de Kurt Lewin al campo de la Gestalt, es un fenómeno manifiesto del grupo primario o secundario, cuya síntesis expresa: "los sujetos aprenden cuando interactúan entre sí". Un caso notable y concreto en nuestro país, ha sido la formación normalista (profesores) durante la reforma en su fase experimental de los Centros Regionales de Educación Normal (1960-1964), movimiento renovador que trajo consigo la formación de un maestro crítico, analítico y transformador. En dichos centros experimentales de la educación normalista, los conductores de aprendizaje instituímos como metodología pedagógica la interacción dialógica entre los protagonistas principales del aula (maestro-alumno) como postulación didáctica para la construcción cognoscitiva; así, los aprendizajes fueron en especial de reorganización de experiencias y conocimientos (*insigth*). En los Centros Regionales de Educación Normal los conductores de aprendizaje apoyamos la sistematización de las experiencias curriculares bajo el empleo de la investigación documental, acercándonos a diversos autores en cada uno de los espacios curriculares del plan de estudios con carácter experimental; experiencias de aula consolidadas mediante el empleo del autodenominado "método de seminarios", nombre —a falta de otro— que se creó para regular o normar la participación dialógica de profesores y alumnos en el aula normalista. La investigación documental desembocó en la edición de los cuadernos de trabajo, que constituyeron los primeros recursos didácticos escritos para fundamentar la lógica de discusión y la(s) diversa(s) tesis teórica(s) aceptadas por la comunidad de aula acerca del conocimiento o postulaciones aceptadas en los diversos espacios curriculares del plan de estudios. Los "cuadernos de trabajo" se ciñeron a una estructura original e innovadora cuyas partes permitían el

diálogo constructivo entre los protagonistas (alumnos-maestros). En 1960 la literatura pedagógica era escasa y en las regiones provinciales de México era inexistente, de manera que esos cuadernos constituyeron el parteaguas en la edición de libros de texto gratuito para la educación normal y en parte para la investigación educativa en la Educación Superior, y al final para romper el paradigma tradicionalista de dictado de apuntes: nuestros estudiantes dejaron de ser escolares de cuaderno y lápiz, y los profesores dejamos de ser dictadores de apuntes y nos convertimos en investigadores y conductores de aprendizaje. Así, en México, como país pionero pasamos de la dimensión meramente didáctica y nos adentramos en la postulación del aula auto-constructiva y en las dimensiones de la enseñanza-aprendizaje, psicopedagógica y psicosocial. Hoy día este proceso está tergiversado por el uso empírico de los medios de la información. En realidad nunca ha sido bien entendido.

El campo formativo de los estudios en los centros aludidos fue más lejos, se sustentó de modo filosófico, coloreando los contenidos curriculares en la tesis del materialismo histórico como teoría fundamental de la concepción científica del universo. En lo referente a los aprendizajes de los niños escolares, se aceptaron y declararon los métodos globalizadores como los más idóneos y científicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de todas las áreas de estudio a partir de los centros de interés, unidades de aprendizaje y el método de proyectos de Kilpatrick. De manera fundamental, en la conducción del aprendizaje de la lectoescritura se optó por las técnicas globalizadoras. Por desgracia, como sucede con frecuencia, el proceso experimental de los primeros centros regionales no fue generalizado hacia todo el sistema educativo, pero sí tergiversado: hoy camina en el aula del país un remedo de dicha psicopedagogía, que se expresa en un empírico “encargar temas de estudio”, los cuales se consultan en Internet y su autenticidad no la verifica nadie; “trabajo didáctico” que supone debe promover la participación de los alumnos, innovar la función del maestro y facilitar el aprendizaje, pero desemboca en acciones burocratizadas, inerciales, simuladoras, y prohija la flojera de profesores y alumnos. Así, el proceso educativo se convierte en un jugar a la escuelita.

De cualquier manera, es una realidad que, por avances de las teorías psicológicas del aprendizaje, el campo de la Gestalt ha sido aceptado en nuestro país. Sin embargo, correcta y éticamente dispuesta, la psicopedagogía del campo de la Gestalt, concebida como una concepción global de la realidad, debe ser aplicada en el aula: tal tesis es opuesta al atomismo cognoscitivo. En efecto, la teoría del campo de la Gestalt, en especial por los aportes de Lewin y Vigotsky, está más cercana a la filosofía del materialismo dialéctico e histórico. En suma, el materialismo como concepción de la realidad es una percepción totalizadora, en donde objeto-sujeto-realidad forman un todo y se vinculan entre sí, a la vez que se transforman. En el campo educativo, regir por técnicas dialógicas el proceso enseñanza-aprendizaje constituye el auténtico autoconstructivismo de la personalidad humana. En tal fenómeno, México es pionero: los conductores de aprendizaje del proyecto de formación del nuevo tipo de maestro, los fundamentamos y aplicamos durante 1960-1964, con notables resultados.

El gestaltismo fue enunciado de manera formal por el psicólogo Wertheimer, M. (1912), quien expresó su idea central en la obra *Gestalt*, cuyo significado más cercano es: “configuración o patrón organizado, o bien [...] un conjunto organizado, en contraste con una colección de piezas sueltas” (Morris, B., 2007, p. 81). Los cuatro grandes del gestaltismo son: Wertheimer; Kolher, W.; Koffka, K. y Lewin, K.

Desde tiempos antiguos en las comunidades primitivas se intuía la idea de que no era posible comprender una cosa mediante el estudio de una de sus partes constituyentes, sino sólo por medio del estudio y comprensión de la totalidad. En efecto, en el estudio antropológico de estas sociedades primitivas se ha concluido que, como atributo perceptivo, el hombre de esta época poseía pensamiento sincrético. En el mundo de las ciencias del pensamiento, tal cuestión es conocida bajo el nombre de sincretismo filosófico (concepción de la totalidad), para señalar que cosmos-naturaleza-hombre, son uno. Esta percepción como forma de vida y pensamiento, con todas sus significaciones culturales, prevaleció durante largo tiempo y fue propia del hombre tribal.

Más tarde, sólo por citar como periodo de espacio-tiempo, en las sociedades pre-socráticas: varios escritores (*sic*) griegos propusieron la idea de que el universo podía comprenderse mejor por medio de “leyes de disposición” más que mediante estudio de sus bloques básicos de construcción: los elementos. En contraste, otros escritores (*sic*) griegos eran “atomistas”, puesto que buscaban la clave para la comprensión en el estudio de los elementos individuales. En la misma forma que puede decirse que los primeros fueron los organizadores de la idea de la Gestalt, los últimos pueden considerarse precursores de la idea “atomista” que caracterizó el conductismo antiguo (Morris, B., 2007, pp. 81-82).

De manera que desde siempre el hombre ha aplicado versiones perceptivas, ya globales o atomistas, para entender el universo. Sin embargo, en el mundo contemporáneo esta generalidad posee una variable que a diario pasa inadvertida: la edad del sujeto, variable que en la etapa de la escolaridad o en la vida infantil posee una importancia capital, pues el niño es sincrético; mientras que el prepúber, adolescente, joven y adulto han desarrollado ya el pensamiento lógico que permite percibir los elementos de un todo.

Luego entonces, cabe preguntarnos: ¿conductismo y Gestalt rivalizan o pueden conducir a eclecticismo pensado? En el campo psicopedagógico, las respuestas más auténticas están en aceptar lo segundo; pues en el desarrollo de la personalidad, y dado que los individuos poseen esfera cognoscitiva, afectiva y psicomotriz que requieren ser afectadas conductualmente, en su cabal desarrollo se instrumentan estrategias didácticas y psicopedagógicas ya sea parciales, que perciben elementos, o globales, que advierten el todo.

Al respecto, Sánchez Hidalgo, E. (1979, p. 425) afirma:

En la psicología contemporánea del aprendizaje se perfila cada vez con mayor claridad un nuevo enfoque que representa un acercamiento entre los dos puntos de vista que se discuten [...] aproximación que no se basa en un eclecticismo

inconsistente, sino en una interpretación desapasionada que intenta integrar en un nivel superior los principios básicos de ambas teorías. Aseveración con la cual estamos en acuerdo, pues es válida para los asuntos del aprendizaje, y ya había sido advertida páginas anteriores. Sin embargo, dado que totalidad y atomismo constituyen concepción filosófica, es probable que no sea válida en otros campos.

Toda teoría psicológica, al ser aplicada en el aula se convierte en una teoría psicopedagógica, pues recupera los componentes de la pedagogía; componentes, factores y circunstancias que enriquecen y contextualizan la simple teoría psicológica. De esta manera, podemos afirmar y reforzar la idea de que ninguna teoría psicológica puede ser aplicada en forma pura y ortodoxa, y abundando: la ortodoxia se ve afectada no sólo porque en el aula para promover y facilitar los aprendizajes el maestro recurre a las situaciones y actitudes eclécticas, sino además porque existen y se advierten los mecanismos subjetivos de educandos y educadores.

En un breve regreso con Herbart, bien se puede afirmar que en el proceso enseñanza-aprendizaje, revitalizando los pasos herbartianos y produciendo su sistematización a través del método didáctico, se considera este proceso como una serie de asociaciones lógicas que dan carácter funcional al aula o a cualquier lugar exprofeso para aprender. Así, el sujeto aprendiente adquiere y desarrolla hábitos, habilidades, conocimientos, actitudes y al final capacidades, hoy llamadas competencias. De esta manera, el hombre se convierte en un ser informado y formado: domina y aplica la cultura de su tiempo y de su grupo social.

Este proceso dual ha sido y es aceptado por infinidad de maestros y sigue siendo clásico: mientras exista necesidad de aprender o desarrollar de manera perfectible una personalidad, hay necesidad de conducción y guía (maestro), y a su vez, presencia de alumno deseoso de aprender (adquirir conductas); esta óptica y proceso es legítimo, en el mar de la relatividad de las teorías científicas y de las opiniones empíricas. Pues a decir verdad, en la ciencia social el mejor juez es la práctica social; en este caso la práctica de aula. Antes he dicho que considero la enseñanza y el aprendizaje como procesos inherentes, a la vez afirmado que ellos no producen dicotomía, por el contrario: armonizan la formación humana. Por ejemplo, para Ausubel, D. (1997, p. 20): "Los principios de aprendizaje se aplican a todas las prácticas del salón de clases". En efecto, ya hemos afirmado que el aprendizaje como proceso psíquico es un proceso general y no distingue ámbito conductual en el cual deba o no aplicarse. En realidad, hasta lo asentado, el proceso de aprendizaje se aplica en todo momento en que deba o pueda enseñarse y aprenderse; sin embargo, Ausubel, D. agrega: "los principios del aprendizaje de salón de clases ocupan un lugar importante en la educación, no pueden emplearse ni directa ni indirectamente en las prácticas de enseñanza, pues se limitan a conferir dirección general a la búsqueda de tales prácticas" (*ibid.*, p. 20). Es prudente señalar que este pensamiento es contradictorio y confunde educación con aprendizaje. Pues a decir verdad, en la educación sí pueden aplicarse estos principios, pues la educación es la totalidad del proceso formativo. Aprendizaje es parte de la educación y ambos procesos, a la

vez, están respaldados por teorías psicológicas; por ejemplo, la teoría psicológica de las diferencias individuales y la psicología diferencial de las edades, misma que fundamenta los intereses, y muchas otras que encuentran en la educación un campo fértil de aplicación. En los individuos, la riqueza del o los aprendizajes depende de la existencia, respeto y motivación de las diferencias individuales y de la singularidad de las edades.

En otras palabras, a la luz de lo expresado por Ausubel, enseñanza y aprendizaje no son procesos inherentes, sino aislados y parciales. Debemos aceptar que en parte tiene razón, por eso ya hemos dicho que una teoría psicológica no puede aplicarse en forma pura u ortodoxa en el aula. Ausubel se refiere a las teorías psicológicas del aprendizaje, entre las que existen teorías mentales y experimentales, y estas teorías están normadas por principios particulares; en otras palabras, principios, para cada una.

Para que las teorías del aprendizaje, con sus respectivos principios, se puedan aplicar en el aula, sobre todo en la enseñanza, deben someterse a las postulaciones de la pedagogía y en concreto a la didáctica. Así y por tal razón, toda teoría psicológica, al aplicarse en el aula se convierte en teoría psicopedagógica. De manera que podemos afirmar que enseñanza-aprendizaje son procesos inherentes. Máxime que las teorías psicológicas experimentales del aprendizaje se produjeron en condiciones de laboratorio, con trabajos de aprendizaje animal, y de este proceso, mediante ciertas reformulaciones han sido llevadas al aprendizaje humano. Aunque, advirtamos: no es lo mismo adiestrar a los animales que educar al hombre. Entre adiestramiento y educación hay gran distancia, pues la primera desarrolla hábitos, automatismos y destrezas; en cambio, la educación es un proceso de formación actitudinal y valórica.

Además de lo anterior, en lo general se advierte que los psicólogos no admiten que la pedagogía y la didáctica hayan llegado a un punto de madurez, en donde puedan utilizarse en el aula las postulaciones y teorías psicológicas para facilitar los aprendizajes, y menos que enseñanza-aprendizaje se adviertan como un solo proceso. Los pedagogos y la pedagogía advertimos que la aplicación de la psicología ayuda a resolver los problemas de la educación y la enseñanza, y que por tal razón se ha creado un amplísimo campo científico denominado psicopedagogía. En este campo se han producido y aplicado teorías de diversas ciencias y aplicaciones eclécticas conjuntas de pedagogía y psicología, que en términos generales resuelven toda o gran parte de la problemática de la formación del hombre.

CÓMO SE APRENDE

Al producirse la satisfacción de las necesidades espirituales, tanto en el individuo como en la sociedad, surgió la expansión de la cultura y al final la civilización, misma que se caracteriza por el surgimiento del lenguaje simbólico: hito histórico que establece la diferenciación plena del hombre en la escala zoológica.

Armado del lenguaje simbólico, el hombre inició su larga carrera en el proceso de aprendizaje sobre la realidad total, es decir, sobre todo lo existente, creado o no por él. Este fenómeno y proceso psicosociológico lo ha realizado el ser pensante de distinta manera, según la etapa histórica y el desarrollo científico sobre el que ha pasado la historia de la cultura del hombre; sin embargo, el aprendizaje se expresa en concreto como una cualidad propia de la naturaleza humana y de todo ser viviente (animal) con las propias diferencias que establece la escala zoológica.

Primero empírica, y luego en forma sistemática, el hombre ha aprendido y continúa aprendiendo. En la reflexión sobre tal acción, filósofos y científicos han formulado la necesidad de explicarse cómo sucede este fenómeno. Así, desde tiempo atrás han tratado de verificar lo que sucede en los organismos vivos, tanto animales inferiores como humanos, cuando emprenden acciones de aprendizaje. Ésta ha sido, y es, una interrogante de importancia científica. Asunto que gracias a procesos experimentales ha sido bastante estudiado en seres inferiores como la ameba, ratas, gatos, chimpancés, incluso en el hombre mismo. Así, por ejemplo, mediante la proyección evocativa o aplicada de lo aprendido, los científicos, eruditos y el hombre común expresan múltiples conocimientos. Pero ni unos ni otros lo saben todo, al grado de poder sostener que entre más se sabe, más no se sabe; dicho de otro modo: entre más se sabe, más se ignora. Este hecho no es un simple juego de palabras, pues esta aseveración, que bien podemos denominar ignorancia filosófica, nos advierte que el aprender se sitúa en una dimensión infinita y que cada nuevo conocimiento abre el campo a muchos otros. En síntesis, nunca terminamos por aprender, de igual manera, tampoco de dilucidar bien la forma en que aprendemos, asunto sobre el cual, a pesar de poseer múltiples teorías, sigue existiendo una incógnita científica. Empero, el límite de lo que aprendemos se lo impone cada individuo en particular.

Desde el punto de vista general, al ser humano, como ente universal, le quedan muchos espacios que se presentan como enigmas por resolver o descubrir, y cada nuevo descubrimiento o invento se convierte, primero, dentro de la educación sistemática en contenido de aprendizaje, y segundo, dentro del campo científico en una creciente incógnita. Por tanto, aprendemos lo indagado sobre la realidad, así el producto del proceso de investigación se convierte en fuente de aprendizaje; a la vez aceptamos que en la dialéctica cognoscitiva y filosófica queda mucho por resolver y descubrir, no es ocioso decir que en forma infinita.

Pero expresado con sencillez, ¿cómo aprendemos? Por ahora sólo hablemos del aprendizaje del ser humano, sin que queramos decir que sólo el hombre aprende. El hombre se distingue, en el proceso de aprendizaje, de otros seres vivientes por utilizar sus capacidades superiores de reflexión, asociación, juicio, etc.; en suma, expresión del pensamiento, y éste conforma su vida psíquica espiritual que constituye la parte inmaterial de la personalidad humana, que de hecho gobierna la vida y cuyas proyecciones de conocer, entender, querer, sentir y obrar, aunadas a la parte biológica-fisiológica, forman la esencia de la naturaleza humana. En cambio, el animal sólo aprende para satisfacer necesidades primarias o para responder a inducciones

criminales del hombre, automatizadas para actuar en el circo, en otros espectáculos o para desarrollar trabajos de carga o tracción; llamó grandemente la atención el pulpo que “adivinó” al ganador en un certamen futbolístico. Este evento “adivinatorio” revivió la pecera y las cajas-problema de Skinner, pues en laboratorio los animales aprenden automatismos a partir del bloqueo artificial que hace el hombre de las respuestas naturales que ellos proyectan ante ciertos estímulos; repetimos, artificiales creados por el hombre; por ejemplo: así baila el oso, la cobra no muerde al indú que la presenta, la araña no pasa por el ducto electrizado, el pulpo se introduce en el espacio no bloqueado por vidrio, etc.; todos estos aprendizajes son automatismo puro y son parte de las teorías neoconductistas. El hombre tampoco está exento de estos aprendizajes mecanicistas y automatistas, tales como resolver acertijos o mecanicismos lúdicos, llamados *puzzler*, voz inglesa que significa rompecabeza o de modo simple, juego. El *puzzler* es un mecanismo construido con alambre que consta de dos partes separables: una fundamental y otra injertada ociosamente; por ejemplo, una bicicleta que tiene un círculo ocioso que es necesario sacar o separar, una vez logrado con cierta dificultad y repetido varias veces pierde interés. Aceptemos que la escuela y la vida social aún conservan como necesarios algunos aprendizajes automatizados. En la escuela, en la mayoría de casos se debe huir de ellos y promover aprendizajes fundamentados en procesos reflexivos o basados en otras funciones psíquicas superiores. Con respecto al *puzzler*, hay opiniones comunes que indican que se trata de un recurso didáctico para la enseñanza de la matemática, por favorecer la reflexión. La opinión merece respeto, pero en definitiva, la psicología del aprendizaje sostiene que los automatismos se ubican en el nivel de complejidad más elemental de aprendizaje y que sólo afecta el campo psicomotor. En efecto, las opiniones no son entidades científicas.

La expresión vida psíquica-espiritual, refleja todas las funciones superiores del género humano, estas funciones residen en el cerebro. El cerebro es el centro nervioso de control de todo el organismo y, en concreto, en él se desarrolla pensamiento, palabra y acción, expresiones máximas de la materia, incluso del espíritu. Sin embargo, de este órgano –en primer término biológico– y de su funcionamiento (fisiología) aún falta mucho por conocer y sin duda bastante por investigar. En efecto, el estudio del cerebro constituye un complejo campo científico, sólo al alcance de los neurofisiólogos y otros científicos especialistas en campos afines. Por ejemplo, “científicos norteamericanos descubrieron en 1998 la parte del cerebro que controla la risa. Sometieron a electroshock el cerebro de una chica, quien se puso a reír sin control” (Arnold, N., 2000, p. 6). El citado autor agrega:

El cerebro es la parte del cuerpo que te pone en contacto con tu entorno. Puedes utilizarlo para mover tu cuerpo e incluso para hacer que se muevan los otros [...] tu cerebro sirve para muchísimas cosas. En su interior están tus valiosos recuerdos, tus sueños, tus esperanzas para el futuro y el conocimiento de todo lo que quieres y aprecias (*ibid.*, p. 9).

Al interpretar el pensamiento anterior, se colige que el cerebro es el órgano que rige el proceso de aprendizaje. En efecto, el cerebro de todo individuo se ve cada día impactado por un cúmulo de noticias e informaciones: unas penetran más profundo y se constituyen en conocimientos; otras, en cambio, por diversas razones son rechazadas por intrascendentes, mediante la valiosa ley del olvido, que así cubre su importante acción para conservar la salud mental del sujeto, y muchas otras informaciones quedan “en lista de espera”, para que el sujeto pueda desarrollar procesos de asimilación mental a través del llamado “periodo de incubación”, el cual al final discrimina entre lo que debe aprenderse y lo que debe rechazarse. Por ejemplo, maestros y padres de familia se sorprenden de forma grata cuando los niños que presentan “lagunas de aprendizaje” al regresar de periodos vacacionales manifiestan aprendizajes en contenidos didácticos que antes ignoraban. El descanso mental que trae consigo la suspensión de la actividad escolar, propicia el aprendizaje, la incubación mental cubre así su cometido. No en balde los grandes teóricos de la educación precisaron el valor terapéutico que tienen las vacaciones escolares y los periodos de descanso semanal, e incluso el cambio de actividad, que permite eliminar la fatiga escolar y aumenta la motivación como fuente de educación integral. Sólo sociedades con sistemas educativos democráticos y escuelas emplazadas de forma científica entienden lo anterior. Lo más común es que prevalezca el criterio de la “supuesta holganza”, y atiborren los calendarios escolares de días laborables, lo cual produce el efecto contrario para el que fue concebido, pues aumenta el *sumernage* (fatiga escolar) de los alumnos. Un calendario escolar sensato y bien pensado, en sociedades con criterio científico, sobre la educación sistemática escolarizada debe fluctuar entre 150 a 180 días, completando los periodos con actividades dirigidas de educación lúdica y recreativa.

Regresando, el cerebro y su desarrollo educativo higiénico propicia la formación armónica del individuo, pues a través de la mente (entendimiento) aprendemos sin parar; es decir, todo lo que deseamos saber, actuar y ser. A través del cerebro generamos pensamiento, palabra y acción, procesos que implican sentimientos, conocimientos, actitudes y valores, en otras palabras, vida afectiva-espiritual; de este modo, el ser humano remonta la mera biología.

La expresión suprema de la vida psíquica es el pensamiento: mediante él, el hombre toma conciencia de sí mismo. Del animal sólo podemos hasta hoy advertir qué aprende, pero no qué piensa; por tanto, no podemos precisar si posee conciencia de sí mismo. En mi larga observación sobre los animales: mamíferos y aves, sobre todo en la colombicultura y colombofilia, he concluido que se observan rasgos de conciencia al proteger, alimentar y cuidar a sus crías hasta determinada edad, incluso al reconocer en grupos grandes a sus hijuelos, infiero que se trata de actos de cierto nivel de conciencia. Sin embargo, e insistiendo, hasta hoy lo conocido nos induce a suponer que pensamiento, palabra y acción tienen su sede en el cerebro humano; a este respecto, ya desde 1637 el padre de la filosofía moderna, René Descartes, lanzó su valiosa sentencia: “*Cógito ergo sum*” (“pienso, luego existo”), lo que refuerza la idea de que el pensamiento constituye el atributo que distingue al

hombre de otros seres vivientes. Entonces, pensamiento y aprendizaje guardan una estrecha correlación. Pero vayamos por partes: en primer lugar, el hombre toma contacto con el mundo externo mediante los sentidos, pero los sentidos no pueden funcionar sin el sistema nervioso, y el órgano central de este sistema es el cerebro, y, a la vez, en éste se produce el pensamiento, así que no es ocioso aseverar que debemos aprender a pensar, pues pensar no es un acto reflejo, sino un acto de reflexión y acción. En otras palabras, para actuar se necesita tomar una decisión, y ésta por lo general debe pensarse.

En los seminarios de Ciencia e Investigación, ante mis alumnos sostengo que “para hablar se necesita pensar, y para escribir se necesita pensar dos veces”; entonces, pensar desde mi óptica personal es actividad aprendida. Insistiendo y como ejemplo: el círculo es una línea cerrada, y la espiral es una línea abierta, al aceptar las aseveraciones anteriores y llevarlas al terreno de la comunicación y relación humana, podemos afirmar que como parte de la inteligencia emocional debemos aprender a pensar en espiral, pues esta forma de pensar nos permite remontar con éxito bastantes problemas que se generan en las relaciones en grupos primarios (matrimonio) o en grupos secundarios (grupos escolares, equipos de trabajo), etc. El pensamiento en círculo dificulta la búsqueda y logro de soluciones alternativas, y recrudece las crisis emocionales y los defectos de personalidad. Por tanto, pensar en espiral y aplicar la inteligencia, en especial la inteligencia emocional, es proceso y producto aprendido que facilita la solución de problemas en grupos primarios (noviazgo, matrimonio, grupo familiar) y en pequeños grupos secundarios (académicos, laborales, gremiales, deportivos, artísticos, etc.).

El aprendizaje es proceso infinito. Exceptuando lo congénito e innato, todo lo demás que sabe y aplica el hombre es aprendido. Sin embargo, debemos aceptar que el estudio y desarrollo funcional del cerebro humano es asunto muy complejo, que las teorías acerca de él aún no concluyen y que sin lugar a dudas, siguiendo las postulaciones de la dialéctica de la ciencia, nunca concluirán.

La investigación científica en el ámbito del aprendizaje animal y humano, sobre todo el segundo, se ubica dentro del campo de la psicología, y su desarrollo en el aula dentro de la psicopedagogía y en concreto a través de la didáctica, en cuyo estudio disciplinario el aprendizaje ocupa un espacio de suma importancia, puesto que la didáctica se define como la dirección científica del aprendizaje. Así, este proceso (aprendizaje) sustenta y corrobora las denominadas teorías psicopedagógicas; en efecto, aprender o aprendizaje se erige como un problema fundamental de la teoría y práctica educativas.

Pero, ¿cómo se aprende? ¡Vaya interrogante! Ya aceptamos que aprender es una de las funciones más importantes del cerebro; luego entonces, aprender es pensar, percibir, entender y poseer, así como aplicar capacidades de reflexión, asociación, juicio y valoración, todas como funciones superiores del hombre.

Desde el punto de vista psicopedagógico, aprender es adquirir nuevas formas de conducta o modificación de formas de conducta anteriores, y ante la interrogante precedente, y dicho a nivel periférico, podemos aceptar que aprendemos, cuando:

- Escuchamos, vemos o leemos algo.
- Retenemos en la mente.
- Mediante asociación, reflexión, etc., lo reforzamos.
- En determinadas circunstancias lo proyectamos o evocamos.
- Usamos la información para aplicar, construir o hacer algo.
- Lo aprendido toma forma de conducta expresa: forma la personalidad.

Así, el proceso secuenciado –aunque elemental– implica inteligencia y diversas funciones psíquicas (capacidad intelectual), además memoria (evocación, recuerdo) y, a la vez, postula la idea de que aprender es saber hacer. El aprendizaje nos transforma primero a nosotros mismos, y después nos ayuda a comprender y transformar la realidad y el contexto social. En efecto, el aprendizaje impacta a nivel individual y social.

Ahora bien, por lo que concierne al aprendizaje en el aula, y a la luz de las diversas teorías psicopedagógicas, cada una de ellas en forma particular, bajo el nombre de actividades o estrategias didácticas, postula diversas acciones a realizar, señalando así el papel o función del alumno y el maestro en el proceso enseñanza-aprendizaje; sin embargo, dada su particularidad no es posible por efectos de espacio referirnos a cada una de ellas. Por ahora, nos centraremos en señalar los pasos del proceso de aprendizaje en un amplio nivel de generalidad. Así, frente a la pregunta: ¿cómo aprendemos?, por ahora sólo agreguemos lo siguiente: para que alguien aprenda, en especial el niño, es necesario que viva experiencias.

Kilpatrick, W. y Dewey, J., ambos discípulos de James, W., coinciden en afirmar: “aprendemos lo que vivimos en el grado en que lo vivimos. No aprendemos nada a menos que lo vivamos. Sólo se aprende lo que se vive con el pensamiento, el sentimiento o la respuesta corporal”. Este pensamiento nos indica el carácter vivencial del aprendizaje “nadie aprende por nadie”, y en el fondo, concluir que aprender es organización de experiencias. Y aunque hay experiencias negativas y positivas, ambas contribuyen en el aprendizaje. En la escuela, hogar y vida social debemos propiciar experiencias positivas y agradables, y aceptar a la vez que las experiencias negativas son errores en la vida; aun así, nos dejan aprendizaje, pues es dable sostener que no hay peor error que aquél en el que no aprendemos nada. Toda experiencia positiva precede de otra, y naturalmente prepara nuevas experiencias correlativas y bastante motivantes, por eso el aprendizaje escolar constituye la base firme en la formación humana. Por tal razón, en la dirección de los aprendizajes el auténtico maestro fomenta experiencias positivas para que éstas se interpenetren unas a otras y se expresen en aprendizajes globales, hoy decimos transversales. A decir verdad, las experiencias positivas provocan curiosidad, fortalecen la iniciativa y crean intereses y propósitos. En efecto, cada nueva experiencia constituye fuente de motivación que da fuerza psíquica al escolar. El uso tan frecuente en el lenguaje pedagógico del vocablo experiencia es lo que nos exige aclaración; así, por ejemplo, decimos: experiencia es algo vivido mediante el contacto con la realidad por vía sensorial, o solemos decir: experiencia es todo conocimiento logrado gracias a la

observación y a la práctica. Toda experiencia positiva o negativa se internaliza en el individuo vía introspección y se proyecta mediante la autoobservación. Entonces, introspección (proceso) y autoobservación (práctica social) son acciones básicas del aprendizaje; así, el ser humano acepta o rectifica sus acciones conductuales, mismas que le permiten dar armonía a su vida y a su actuación en ella. Para finalizar, aceptemos: experiencia es proceso y producto aprendido.

En cuanto a los productos de aprendizaje, las experiencias se expresan en hábitos, habilidades, conocimientos, actitudes, valores y capacidades, que desde hace tiempo son los universales del aprendizaje, y según el lenguaje actual auspiciado por la denominada enseñanza por competencias, éstas, aunque parezca tautológico y redundante, producen competencias; poseen distinto nivel de complejidad, desde conocimiento, interpretación, análisis, síntesis, aplicación, hasta evaluación. En otras palabras, en su orden de presentación, formación y desarrollo van de más simples a más complejas. En cuanto al método, la adquisición de experiencias se induce mediante diversas formas didácticas y psicopedagógicas en donde las formas activas hoy día son preconizadas por la didáctica contemporánea. Entre ellas destacan el centro de interés del educador belga Ovidio Decroly (1871-1932); los complejos de Blonski; los proyectos de Kilpatrick; las unidades de aprendizaje de J. Dewey, y las unidades de trabajo de R. Ramírez, que aparecieron y se aplicaron cuando la educación de México tenía rumbo propio; época estelar en la que surgió la pedagogía de la revolución, y en particular el método de problemas en la escuela urbana y en la escuela rural: el "método de proyectos". Todos estos espacios didácticos tienen particularidades, pero descansan a la vez en una brillante generalidad psicopedagógica; en suma, están basados en el sincretismo infantil como forma de pensamiento que prepondera en los primeros grados de escolaridad. El término sincretismo procede del campo filosófico y constituye una distinguida teoría antropológica, según la cual el hombre primitivo se ligaba de manera lógica a la naturaleza y vida cósmica; en otras palabras: cosmos, naturaleza y hombre eran uno mismo. Bajo la más estricta y lógica interpretación, el hombre veneraba al cosmos y respetaba la naturaleza, de la que sólo tomaba lo esencial para su subsistencia y estaba lejos del depredador en que se ha convertido hoy, pues el uso indiscriminado de la energía y la constante agresión a la naturaleza lo ha llevado a provocar los graves sucesos que hoy registra el planeta. El hombre pervivirá en el planeta hasta antes que éste decida sacudírselo y la madre tierra cree otro ser superior más inteligente y, sobre todo, más sabio que respete en armonía a la madre tierra y al universo como fuente inagotable de la vida y del conocimiento.

En sentido estricto, sincretismo es percepción y de manera fundamental concepción global del universo, en donde cosmos, naturaleza y vida son totalidad. Llegado al ámbito pedagógico —el sincretismo— merced a las aportaciones de diversos científicos, en especial Ovidio Decroly, se convirtió en un principio psicopedagógico denominado sincretismo infantil. Dado que es un nombre parcial, prefiero utilizar la expresión sincretismo psicológico y entonces puede ser aplicado a toda forma de pensamiento global del hombre; sin embargo, aceptando a la vez que es en la infancia,

para efectos del proceso de aprendizaje, donde tiene su mejor expresión y uso. En efecto, Decroly revolucionó, mediante el principio de globalización, los procesos psicofisiosociológicos del aprendizaje, en especial de la lectoescritura, movimiento que llegó a México con Enrique Rebsamen, quien desde la Escuela Normal de Xalapa y con la colaboración de Lauschber en la Escuela Modelo de Orizaba postularon la teoría y práctica del llamado método de palabras normales, y desde ese momento llegó la globalización a México, desautorizando de forma teórica la enseñanza sintética de la lectoescritura que abanderaba el ilustre educador Gregorio Torres Quintero, hecho que en esa época produjo enfrentamientos entre los simpatizantes de Rebsamen y Torres Quintero.

Dado que el asunto no pudo, ni puede enfocarse a nivel político porque es un hecho científico, y por tanto obedece a un determinado marco de referencia, el sincretismo psicológico se impuso como forma de pensamiento infantil y ha sido aplicado con éxito en la vida escolar, al grado de aceptar que en el desarrollo evolutivo del niño –en un inicio– prepondera el pensamiento sincrético y con el tiempo, a medida que se suceden otros procesos de desarrollo y maduración, surge el pensamiento lógico: el primero (sincretismo) facilita –entre otros– como ya se dijo, el aprendizaje de la lectoescritura, la matemática de conjuntos y el mundo de la naturaleza y de la sociedad; en cambio el segundo (pensamiento lógico) permite sistematizar, entender, profundizar y secuenciar el aprendizaje de las ciencias, que como materias escolares se encuentran distribuidas a lo largo de la escolaridad. En suma, el sincretismo es globalidad y el pensamiento lógico es en un inicio síntesis que se refuerza después, y está acompañada de procesos de análisis, reflexión, asociación y comprensión de partes y elementos; sin embargo, ambos procesos y funciones psíquicas superiores no se oponen, se complementan, y no desaparece uno para que aparezca el otro. Concretando, en estos procesos psíquicos se suceden lapsos de preponderancia y declinación, pero nunca de caducidad. A menor edad y grado escolar, prepondera el pensamiento sincrético; en cambio, a mayor edad y grado académico predomina el pensamiento lógico (cuadro 8.2).

Cuadro 8.2. Forma de pensamiento aplicado en el aprendizaje de Educación Básica.		
Pensamiento sincrético		Pensamiento lógico
Preescolar	Primaria	Secundaria
1o. 2o. 3o.	1o. 2o. 3o. 4o. 5o. 6o.	1o. 2o. 3o.

Debe entenderse que la aplicación del pensamiento sincrético o del pensamiento lógico constituye auténtica especificación de la forma de aprender, pero que a la vez existen importantes generalizaciones; por ejemplo, frente a la interrogante: ¿cómo aprendemos?, es necesario aceptar que además de proclamar el autoaprendizaje, declaremos que en la vida escolar el aprendizaje es dirigido. En otras palabras: todo aprendizaje requiere dirección, así se configura la idea de la directividad.

La historia de los aprendizajes dirigidos se remonta en la profundidad del tiempo: aunque en la época tribal el aprendizaje era espontáneo y mimético, ya estaba permeado de directividad y selectividad demandada por la actividad del grupo. Más tarde, ya en la época artesanal (medieval) empieza a tomar forma directiva en talleres artesanales, en donde la técnica comenzó a perder su carácter esotérico y, al final, con Rousseau, quien afirma: "mejor que lo que se oye, lo que se ve, y mejor que lo que se ve, lo que se hace", sentencia base de las formas sistemáticas de aprender, y más adelante surgen los pasos formales de Herbart. Desde entonces hasta ahora se han propuesto infinidad de esquemas estructurales de concepciones didácticas para "precisar" cómo se inicia el proceso de aprendizaje y, en teoría, cuándo concluye un determinado pasaje de éste.

Así, el aprendizaje dirigido, es decir, las experiencias adquiridas de manera directiva, mismas que propician la educación y formación humanas, han sido objeto de estudio e investigación de psicólogos, pedagogos y diversas personalidades científicas, quienes bajo el nombre de actividades educativas o de aprendizaje han intentado sistematizar las secuencias a partir de las cuales aprende el escolar. De esta manera, se desarrollan acciones educativas en el aula, taller, laboratorio o cualquier espacio expreso para aprender. La acción implica aplicación de funciones psíquicas, movimiento, manipulación y ejercitación, que propician el aprendizaje.

Entonces, aprender es proyección psíquica y uso de fuerzas físicas y anímicas. Aprender es, en el fondo, proceso y función del organismo (ser vivo) para adquirir o modificar conductas. Por tal razón, volvemos a insistir: el aprendizaje es autoaprendizaje, pues implica operación del agente (alumno) sobre el paciente (objeto de conocimiento, lo que se aprende). Entonces, aprendizaje es actividad o movimiento del sujeto hacia o sobre el objeto, y sobre todo, es actividad con propósito; es decir, aprendemos por algo y para algo, aunque aceptemos a la vez que existe el aprendizaje incidental.

Sistematización de la actividad educativa

Ante la pregunta: ¿cómo aprendemos? Es probable que, eludiendo compromiso o arguyendo imposibilidad de respuesta, incluso obviando respuesta o exhibiendo superficialidad, se pueda responder con ingenuidad, sistematizando las actividades educativas; lo cual tiene cierto grado de verdad, pues precisar qué sucede milésima a milésima de segundo en la mente humana cuando aprendemos ha sido, sigue siendo y será objeto de investigación, y forma parte de los enigmas sobre los que aún el hombre no tiene cabal respuesta, aunque aceptemos a la vez que en este asunto se han hecho notables avances y existen innumerables aportaciones a través de las llamadas teorías del aprendizaje. Sin embargo, al responder a cómo aprendemos, tácita e indudablemente a través de actividades (facultad de obrar); así, toda forma de pensar, sentir, actuar o hacer, proyectada en el ámbito educativo (aula), se convierte en medio indispensable para adquirir aprendizajes, es decir, formación de

hábitos, habilidades, actitudes y valores, así como adquisición de conocimientos, entre otros.

A decir verdad, la sola actividad no es suficiente para producir aprendizajes, pues en el aula escolar el aprendizaje es acción dirigida y, por tal razón, al intervenir el maestro el aprendizaje se convierte en procedimiento denominado proceso enseñanza-aprendizaje con acciones colaterales, como adecuada planeación didáctica y acertada dirección del maestro, así el aprendizaje se convierte en adquisición organizada de experiencias sistemáticas.

Dado el carácter pedagógico de esta obra, con toda razón enfatizamos las experiencias de aprendizaje en el aula, y podemos aceptar que la educación es preparación para la vida, en la vida y por la vida misma. Pues la vida es una incesante sucesión de experiencias, mismas que en su conjunto nos forman capacidad para mayores adquisiciones, y a la vez, competencia para realizarnos en el ámbito social; en otras palabras, para vivir en plenitud.

El aula escolar constituye importante espacio de adquisición de experiencias; sin embargo, hay necesidad de aceptar el carácter dirigido de esta acción, que se realiza mediante el programa escolar y la dirección expresa de maestros.

Si generalizamos el conocimiento como producto obtenido de la acción dirigida de aprender, entonces podemos de inicio afirmar que los conocimientos contenidos en los programas escolares no son simples temas por memorizar, sino conjuntos de experiencias que nos permiten resolver problemas existenciales, y ellos mismos (los contenidos didácticos) principian por ser problema de estudio en el aula. En efecto, los conocimientos adquiridos en la escuela básica y a todo lo largo de la escolaridad individual se convierten en síntesis armoniosa de experiencias y sirven para colateralizar y transversalizar hábitos, habilidades, destrezas, actitudes y valores, que sin lugar a dudas nos ayudan a caminar con rumbo definido en la vida, nos dan razón de ser y de existir. En suma, la experiencia educativa y vivencial se caracteriza por dejar profunda huella en el espíritu de cada ser humano, lo cual refuerza la idea de que el aprender es personal, pues nadie puede aprender o vivir experiencias de otro.

El conjunto de productos contenidos en los programas escolares debe adquirirse mediante auténticas experiencias, no en balde la lucha teórica y práctica para desterrar la ingenua memorización como recurso lógico y metodológico del pensar y adquirir, ésta ha sido derrotada; finalmente triunfó la sensatez en el actuar pedagógico, pues hoy sólo memorizamos poemas y canciones. El auténtico conocimiento es reflexivo, y como parte del alegato didáctico debemos enfatizar el empleo de la pedagogía activa, en concreto la enseñanza por proyectos, problemas o unidades de aprendizaje u otros "métodos" conjuntivos de materia. En sí, cada asunto didáctico expuesto en el programa escolar es un problema por resolver, emplazado de manera psicopedagógica.

En efecto, la organización de la materia de enseñanza mediante conjuntos amplios de materia, sobre todo en los primeros años de escolaridad, constituye uno de los mejores avances de la ciencia pedagógica, ya que suscitan el interés, la curiosidad

y satisfacen necesidades infantiles. Pues el proyecto, problema, centro de interés o unidad de aprendizaje como forma y proceso didáctico promueve el acercamiento, la iniciativa y la reflexión de los alumnos a la realidad. En concreto, el proyecto o el problema (como metodología y proceso didáctico) permite establecer secuencia lógica entre causa y efecto, y desde temprana edad conduce al estudiante a huir de la pobreza epistemológica e ingenuidad de enfrentar, ya como adulto, problemas sociales por el efecto, camino que hoy día es recorrido cada día, incluso por personas de amplia cultura. Es urgente, desde la escuela con educación de calidad, formar auténticos liderazgos políticos, intelectuales y académicos. La consigna pedagógica es: acerquemos a los escolares a la problemática social.

Los programas escolares, en su organización, pueden asumir diversas formas, ya sea vertical u horizontal, dependiendo del nivel y grado escolar e incluso de la edad y potenciales de los escolares. Sin embargo, sin importar la forma, es prudente dirigir el aprendizaje mediante el planteamiento de proyectos o problemas, los cuales deben surgir de la realidad cotidiana y de hechos que por su actualidad impacten la vida de los escolares; incluso ser desprendidos de la propia temática escolar y tener relación psicopedagógica con la vida. En suma, problemas concretos y objetivos; así, el conocimiento y en general el saber, es saber desprendido de la experiencia y de la realidad contextual y de la vida de la comunidad escolar o social.

De esta manera, la respuesta a la interrogante: ¿cómo aprendemos?, toma respuesta concreta y se ubica dentro del marco que significa organizar de forma adecuada las experiencias previas de aprendizaje para dar respuesta desde la infancia a los problemas de la vida. Todo este engranaje didáctico ayuda al escolar a formular un proyecto de vida desde temprana edad y facilita el diálogo entre el maestro y los alumnos, también prepara la formación del hombre del futuro inmediato para aprender a disminuir el momento de transición entre teoría y práctica. Es indudable que esta forma de diseño, desarrollo y aplicación, convierte al proceso enseñanza-aprendizaje en un proceso integrado. Así, el denominado “método de problemas”, visto como proceso didáctico, en su percepción general engloba actividades de observación, análisis, comparación, filiación, generalización, aplicación, todas desarrolladas en el espacio del aula y a través de visitas, excursiones, paseos, escenificaciones y excursiones. En forma concreta, el aprendizaje por proyectos y problemas se puede sistematizar de la siguiente manera, que sin ser única es ilustrativa en el desarrollo de actividades educativas positivas y significativas basadas en técnicas dialógicas.

Secuencias de aprendizaje por problemas

1. Selección, en comunidad escolar, de un problema
2. Presentación verbal y recuperación de experiencias previas sobre el mismo
3. Motivación e interés para iniciar el diálogo y estudio sobre él
4. Reflexión sobre el problema para acercar su conocimiento y solución

5. Identificación y diferenciación de los factores, elementos y situaciones inmersas en el problema de aprendizaje
6. Análisis lógico de esos factores para determinar orden, secuencia y asociación de los factores para relacionarlos con el problema de aprendizaje
7. Elaboración de probables respuestas a la situación problema
8. Acercamiento a la solución verdadera mediante eliminación de respuestas erróneas
9. Reorganización de las experiencias positivas obtenidas
10. Aplicación de lo concluido utilizando el contexto del aula
11. Transferencia de lo aprendido mediante proyectos en el contexto general de la escuela
12. Elaboración de proyectos para aplicar el aprendizaje en la comunidad donde está inmersa la escuela
13. Seguimiento y evaluación permanente de proyectos elaborados para aplicar en el aula, la escuela y la comunidad

Cuando desarrollamos secuencias de aprendizaje como las anteriores, los procesos del aula y la escuela se convierten en activos y con toda autoridad se puede sostener que aprender no es memorizar, que aprender no es sólo leer: aprender es establecer diálogo para construir respuestas. Aprender no es encargar “temas” de estudio resueltos vía consulta Internet, sino seguir una secuencia didáctica en el aula, diseñada de manera corresponsabilizada entre profesor-alumno.

Sistema de enseñanza-aprendizaje dinámico

Este sistema de conducción didáctica dinámico fue fundamento psicopedagógico del plan de estudios experimental para la formación del nuevo tipo de maestro en 1960-1964; formó parte de la pedagogía autoconstructiva, implementada en el aula democrática, que con base en técnicas dialógicas rompió el paradigma maestrocéntrico y permitió la participación de los estudiantes al armar la clase. Fue notoria la maduración estudiantil para estudiar, organizar su participación y promover la reflexión, el juicio, la contextualización del aprendizaje, y en especial la expresión oral y la habilidad para escribir y redactar (entonces no había Internet y laptops). Recibió elogios a nivel internacional y nacional, y puede afirmarse que México es pionero en el uso de la dinámica grupal en el aula. Más tarde ha sido tergiversado, mediante Internet, por un inocuo encargar temas de estudio que nadie lee y menos permite el diálogo entre alumnos y profesores para verificar autenticidad y aplicación sobre lo documentado o estudiado. A continuación, se presenta la secuencia didáctica, que convierte el sistema en corresponsabilizado bajo la advertencia de que el lenguaje pedagógico empleado es de 1960, por lo que debe adecuarse a los sistemas actuales de la internacionalización de enseñanza-aprendizaje de la OCDE y el Proyecto PISA.

Sistema de conducción psicopedagógico corresponsabilizado

1. Unidad de estudio
2. Tema específico
3. Objetivos de aprendizaje
4. Observaciones empíricas: *insigth*, expresar experiencias y opinión vulgar
5. Observaciones dirigidas: expresar conocimiento científico
6. Asuntos para reflexionar y discutir: hacer juicios de valor y comparación
7. Contenido teórico: exponer el conocimiento con apoyo en recursos didácticos
8. Aplicaciones y correlaciones: llevar a contexto el conocimiento o la habilidad
9. Evaluación grupal: redactar cuaderno de memoria didáctica, responder cuestionario de respuesta abierta, responder a pruebas pedagógicas objetivas

Este sistema dinámico corresponsabilizado de desarrollo constructivo del conocimiento es bastante útil en Educación Media Superior y en Educación Superior, por ejemplo de carreras humanísticas y en grupos de autoaprendizaje en talleres, diplomados o cursos de actualización magisterial. Funciona en grupos de aprendizaje socializado. Las bases de este sistema se encuentran en la idea de J. Dewey de la educación como "reconstrucción experiencial", base del activismo; idea que unida a la dinámica grupal de K. Lewin y conjuntada con la teoría del constructivismo, fue como quien escribe, creó el principio de corresponsabilidad educadora. Sistema y principio psicopedagógico que fue propuesto como proceso didáctico (1964) en la reunión nacional para extender el plan de estudios experimental, cuya experimentación duró cuatro años, y fue parte del proyecto nacional de formación del nuevo tipo de maestro, en la reforma educativa conocida como Plan de Once Años. Este proceso psicopedagógico cayó en burocracia de aula y fue tergiversado por el simulador didáctico "encargar temas de estudio", que hoy impera en todos los niveles y grados del sistema educativo y de aprendizaje, mismo que ha producido un alarmante desplome académico en las escuelas.



Teoría general de la organización de la materia de enseñanza

CAPÍTULO 9

ADVERTENCIA

En nuestra cultura pedagógica, al igual que en la de otros países, se considera la profesión de enseñar como una actividad expresa que requiere formación, actualización y superación, acciones fundamentales que se presentan como problemas de desarrollo profesional. Éstas deben ser resueltas o realizadas en instituciones con sólida estructura académica; instituciones que a lo largo de la historia, desde su origen hasta nuestros días –como es de esperar– han vivido y viven un sinnúmero de situaciones de conflicto. Sería difícil y ocioso en este momento pretender referirnos a todas ellas; por ejemplo, hoy es gran fuente problemática la enmienda constitucional que eliminó el carácter de profesión de Estado de ser maestro. Es necesario hacer un examen y explicación de algunas cuestiones, asumiendo actitud de análisis crítico como vía de reordenar y reformular los asuntos fundamentales que viven. De suyo, en el área de estudio de las ciencias sociales se impactan las percepciones ideológicas que recrudecen los principios políticos, los intereses de clase y en este caso específico la formación profesional y su destino en la bolsa laboral, que hoy se ha abierto al mercado ocupacional, cuestión que agudiza el conflicto, pero que no elimina de ninguna manera el derecho que tiene el Estado de evaluar y certificar la contratación y en especial la preparación de los maestros. Es perceptible, en las escuelas normales, sostenidas con fondos del Estado, la discusión acalorada del problema ideológico, percibido como fenómeno sociopolítico. Bajo esta óptica, dichas instituciones se expresan altamente politizadas, presencia que, sin duda, no es del todo incorrecta, pues ser maestro implica una gran sensibilidad sobre la problemática social. Sin embargo, la acción suprema de los estudiantes es estudiar.

El maestro en ejercicio no puede sólo dedicarse a enseñar el alfabeto, mientras que las comunidades viven lacerantes carencias; no obstante, el verdadero maestro del área urbana o del campo debe convertirse en líder de primera línea en el desarrollo comunal. La pedagogía, como espacio científico, no debe ser meramente descriptiva, menos neutra, y peor aún sustentar tesis idealistas, todo lo cual explica en parte el radical pensamiento que presenta el estudiantado normalista: pensamiento que se puede encauzar si la escuela normal realiza sus acciones con un correcto proyecto institucional que vincule escuela-realidad.

Lo anterior no es utopía: existen y hemos observado y trabajado en escuelas normales señeras; éstas cuentan con una adecuada estructura académica, liderazgo directivo ético y ecuaníme, cuerpo de maestros identificados con los objetivos y participantes en el diseño del proyecto educativo y académico institucional, además, con alumnado participativo y bastante motivado. Este correcto ambiente educador forma profesores comprometidos con la sociedad y bastante eficaces en la acción didáctica y altamente educadora al incluir obra social, la cual impacta en el desarrollo de sus comunidades. Entre el magisterio de escuela primaria rural, en México, estos casos se cuentan por millares. Aunque aceptemos que el tema central de este capítulo es la organización de la materia de enseñanza, y ésta, sin considerar las teorías y percepciones, es una actividad expresa del profesor; no obstante la disquisición filosófico-política y el análisis crítico son necesarios.

El proceso general de la educación contiene en su secuencia de desarrollo, como momento importante, la instrucción (enseñanza) de ésta, que advertida con ingenuidad parece ser neutra; sin embargo, en definitiva el proceso general de la educación no lo es: éste es un proceso comprometido a fondo de modo ideológico y social. Por tanto, debemos aceptar la diversidad de tesis filosóficas que se debaten en torno a la escuela y a lo educativo. Así, los filósofos idealistas consideran a la educación como el mayor problema humano; en cambio, los filósofos del materialismo histórico la sitúan y estudian como "manifestación de una organización económico-social al servicio de la clase dominante". Por su parte, Dilthey, W. (1833-1911), precursor de la pedagogía científico-espiritual, "elevó a la educación a la categoría ejecutora concreta de las concepciones del mundo y de la vida, e hizo de la pedagogía la floración o culminación de la filosofía" (citado en Nassif, R., 1958, p. 62).

Dar espacio crítico-ideológico a la formación profesional, y en concreto a la de los maestros, es aceptar y analizar que la educación, y en estricto la escuela en diversas sociedades y sobre todo en las sociedades rezagadas, es asunto toral. Sociedades que sufren una intromisión constante de las sociedades élite, mismas que tergiversan o modifican los esfuerzos educadores de las sociedades nacionales del mundo del subdesarrollo, llegando —las sociedades poderosas— incluso a pretender, y en casos lograr, su control hegemónico. Al respecto, Rodríguez Rivera (1999, pp. 14-15) señala:

Conforme a los criterios de la teoría reproductorista, la educación constituye un proceso a través del cual el Estado fija sus fines y valores, prepara el potencial

humano para entrar en nuevos estadios de desarrollo y en términos estrictos ideologiza al hombre, es decir, forma la conciencia colectiva. Según el estadista Mora, J.L.: "El Estado no se suicida". Bajo esta sentencia filosófico-política, y conforme al criterio del materialismo histórico, la educación ha de explicarse como manifestación de una organización económico-social determinada al servicio de la clase dominante.

Pensamiento político y tesis educativa que despertó y tiene en el presente simpatizantes y detractores, y que ha generado enorme polémica sin que se advierta respuesta consensada. Mientras tanto, continúa vigente el principio jurídico que reconoce y delega al Estado el derecho de educar y formar al hombre social, derecho que posee carácter universal. Los estados nacionales, a la vez, tienen derecho a la formación de sus ciudadanos en sus propios sistemas educativos.

Confrontación ideológica

El pensamiento anterior se extiende hasta enjuiciar la intromisión de las sociedades élite. A este respecto, Wschebor, M. (1974, p. 19) señala:

Las élites imperialistas de nuestro hemisferio, expresamente las de la sociedad estadounidense, con el tiempo desde algunos lustros, mediante una "penetración cultural", han venido apoderándose de los centros de Educación Superior, de las universidades y de los medios de comunicación masiva para ejercer un dominio pleno de las riquezas naturales y de los recursos humanos de las sociedades rezagadas, hacia todo el sur del continente, empezando naturalmente por México. Fenómeno que señala y suma la politización e ideologización desarrollada en los jóvenes de los estratos elitistas –político-económicos– que han estudiado en universidades extranjeras. La ideologización de los jóvenes inició hace tiempo.

Veamos por ejemplo lo que escribe Dornbierer, M. el 5 de febrero de 1924:

Robert Lansing (1864-1928), quien fuera secretario de Estado del presidente Woodrow Wilson, envió una carta a J.C. Hearst (periodista) [...] en relación con su campaña para imponer en la presidencia de México a un ciudadano americano (*sic*) [...] explicó que la estrategia para someter a México no era la intervención ni la violencia [...] a EUA le convenía intentar la virtud de la paciencia [...] México es un país extraordinariamente fácil de dominar, porque basta con controlar a un solo hombre: el presidente [...] la solución necesita de más tiempo: debemos abrirles a los jóvenes mexicanos ambiciosos las puertas de nuestras universidades y hacer el esfuerzo de educarlos en el modo de vida americano (*sic*) en nuestros valores y en el respeto al liderazgo de EUA. México necesitará de administradores competentes. Con el tiempo, esos jóvenes llegarán a ocupar puestos importantes y eventualmente

se adueñarán de la presidencia. Sin necesidad de que E. U. gaste un centavo o dispare un tiro, harán lo que queramos. Y lo harán mejor y más radicalmente que nosotros. (Dornbierer concluye diciendo) se tardaron un poco, pero los presidentes neoliberales de México... (cita los nombres de los mandatarios desde 1982 hasta 2012) han cumplido a cabalidad la profecía de Robert Lansing.

La cita es clara y refleja con toda crudeza el proceso histórico que hemos vivido y vivimos los pueblos rezagados. Sin embargo, todas las sociedades a nivel global, y por supuesto la nuestra, no pueden renunciar a los procesos sensatos de aculturación, que consisten en intercambio de ciencia y tecnología, y sin duda de proyectos becarios, intercambio de profesores y estudiantes; menos a construir muros de cualquier tipo, que pretendan preservar de manera puritana la "cultura nacional". De manera que en circunstancias históricas, donde por diversas razones y factores científicos y tecnológicos las distancias se acortan, aún más por procesos económicos y políticos debidos al avance de la globalización. Nuestra verdadera intención debe ser producir una cultura y pedagogía nacional, resistente a los embates nocivos de la transculturación, pues este proceso (transculturación) es por lo general inducido y acrítico, y casi siempre fuente de grandes enfermedades sociales.

Confrontación lingüística

Un ámbito importante de la cultura, proclive a la penetración transculturizante, es el lingüístico. En efecto, el lenguaje del campo educativo, sufre de modo permanente una penetración cultural, fenómeno que también se vive en diversos órdenes de la vida nacional. Por ejemplo, el embate globalizador se inicia en la economía; pero en concreto, es en el campo educativo donde las expresiones idiomáticas constituyen el blanco preferido de los afanes transculturalistas.

En pedagogía, por amnesia histórica o ignorancia supina, hemos sido "conquistados" no sólo con pretendidas teorías luminosas, sino con vocablos de significado oscuro y sustituyendo términos clásicos y de profunda raigambre en la pedagogía y la educación nacional. Así, por ejemplo, sólo por citar algunos, hoy de manera impropia hacen acto de presencia: estrategia, módulo, bloque, enseñante, áulico, di-da nuestra cultura e idioma es el vocablo inglés: currículum, éste es el *summum* e icono de todos.

Lo más desalentador es que este vocablo, de clara procedencia extranjera, se apodera de nuestra escuela, aula, teoría y práctica educativa, sin que nos decidamos a realizar un análisis profundo para sistematizar su uso, o deslindar si su adopción en realidad encierra o no un avance o auténtica innovación en nuestra cultura pedagógica; pues también en la misma medida se observa que empírica y apriorísticamente se ha incorporado, en esa misma medida, la escuela mexicana, ha perdido eficacia, permeado confusión idiomática y nitidez teórica, o cuando menos, su uso

no ha aportado auténtico avance en nuestro sistema educativo y, en consecuencia, deteriora la educación y formación humana de los connacionales.

En su análisis, destaca la interrogante: ¿quiénes usan o quiénes prefieren el término *currículum* sobre las clásicas expresiones pedagogía y plan de estudios? Veamos: es un hecho patente que en nuestro largo y constante diálogo con los maestros nos encontramos de manera circunstancial con el uso frecuente e indiscriminado de la voz *currículum*, y a la vez con la dificultad e imprecisión para expresar su significado. Pareciera ser que impera la presión incomprensible de una cultura idiomática y sociopedagógica, o una inadvertida costumbre reciente que los impele a usarla.

A nuestro juicio, la voz *currículum* se ha popularizado en la educación nacional en la medida que se han incorporado en el sector de la Educación Básica personas e instituciones con formación pedagógica no normalista; de igual manera, la influencia de la literatura y la incursión de pedagogos extranjeros itinerantes que ignoran nuestra cultura y prosapia pedagógica. En verdad, el uso del vocablo *currículum* y sus derivados constituye un proceso y actitud esnob que no modifica en positivo, cuando menos no es factor de mejora, menos de innovación educativa, logro de escuela científica o de adecuados resultados indicativos de calidad en la educación, pero sí de confusión y embrollo, en un asunto —el educativo sistemático— en el que todos suponen conocer y se sienten con derecho de “meter mano”, incluso con profunda ignorancia real o ignorancia supina.

Con respecto a las teorías del *currículum*, sus exponentes y simpatizantes declararon que este vocablo y sus postulaciones eran propios de la Educación Superior y no de la Educación Básica. Empero, en nuestro medio, la voz *currículum* es empleada *ad libitum*, por muchas personas y aplicada para todos los niveles, tipos, grados, etcétera.

También son proclives a su uso “expertos” provenientes de otros países que se han arraigado en nuestro medio y han logrado ocupación profesional en el campo educativo. Asimismo, los egresados de escuelas superiores con licenciaturas y maestrías en educación o pedagogía, y no pocos impactados por la literatura extranjera que inunda la vida educativa del país.

Por fortuna, la Secretaría de Educación Pública ([SEP] en México), máximo órgano de política y gobierno educativo, no ha autorizado la sustitución de la expresión plan de estudios, programa escolar y recursos didácticos por ningún otro vocablo, y menos por el vocablo “*currículum*”, considerando la cultura pedagógica que poseemos y la defensa del idioma. En cambio, hace poco autorizó denominar acoso escolar, para referirse a la violencia en la escuela y de modo tácito erradicó el uso del forastero bullying. Aunque hemos aceptado, incluyéndome, utilizar el término *currículum* y sus derivados: currículo, curricular, etc., como sinónimos, recurso metafórico o giro de expresión lingüística enriquecedora de nuestro idioma.

A continuación me permito citar lo que llamo el lenguaje curricular. *Currículum*: ciencia o ciencias de la educación que estudian y desarrollan la cuestión educativa, cuyas partes y disciplinas advertidas son el diseño del currículo y

la tecnología educativa, y que de manera implícita presenta la organización de la enseñanza y los contenidos curriculares, así como el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje.

Currículo (plural): plan o planes de estudio que presentan el conjunto de materias o de contenidos que definen o precisan el tipo, modalidad, nivel educativo y profesión.

Currícula: organización de la enseñanza en el aula; implica planeación, desarrollo, ejecución y evaluación de los aprendizajes.

Curricular: vocablo que se aplica para aglutinar todo lo referente a lo educativo y sirve como adjetivo; ejemplo: estrategias curriculares, contenidos curriculares, etcétera.

Cocurricular: contenidos de enseñanza-aprendizaje que cubren espacios no explícitos en el currículo, pero necesarios para complementar o extender la formación y desarrollo psicosocial o educativo de los escolares.

Extracurricular: actividades que fortalecen o potencializan el proceso escolar, como concursos, exposiciones, visitas guiadas, festivales, etc. Mismas que impactan en el desarrollo de la personalidad.

Todos los párrafos anteriores no significan negar ni desautorizar la existencia del lenguaje curricular y su incursión en la educación nacional; al contrario, el análisis crítico constituye un esfuerzo para su comprensión. Tampoco podemos negar el acceso para que personas bien intencionadas incursionen en un campo ocupacional tan amplio como es el de la educación y la enseñanza, pues no sólo por el derecho al trabajo, sino también por la necesidad de incorporar al campo educativo profesionistas que le den carácter interdisciplinario a la cuestión educativa y puedan nutrir con su conocimiento y alta motivación la respuesta a los atinentes problemas que se encierran en la formación de la personalidad.

Por desgracia, los mismos profesionistas formados en el marco teórico y normativo del campo pedagógico por diversas causas ignoran gran parte de los contenidos y en esta virtud son presa fácil de esnobismos; pues no hay mejor defensor de lo nuevo que aquel que ignora lo viejo.

Es claro advertir que en el nivel de Educación Superior, las universidades y centros de altos estudios tienen pleno derecho, capacidad y toma de decisión, por efectos de autonomía política y académica, para decidir sus esquemas estructurales y los procesos de formación de sus cuadros docentes, que por supuesto, es necesario desarrollar mediante procesos endógenos y, así, organizar sus centros de docencia.

En realidad, en el alto nivel de generalidad y de autoridad académica, la voz curricular, currículo y sus teorías fueron construidas para ser desarrolladas, interpretadas y aplicadas en Educación Superior y no para la escuela primaria y Educación Básica, nivel educativo que por estructura, mandato constitucional y reglamento de profesiones requiere de profesionistas formados exprofeso. Hoy este esquema ha cambiado, y profesionistas de diversas ramas concursan para acceder a una plaza de maestro de escuela; más allá de juicios, análisis y comentarios sobre el asunto, se observa que la planificación educativa en nuestro país está en crisis, pues la egresión

profesional —que se da en altos números— en determinadas profesiones, sin advertir saturación y escasez de bolsa de trabajo, es criminal. Sin embargo, no se pronuncia una adecuada política de cierre de escuelas y facultades o se limitan carreras, lo anterior debido a una supuesta “democracia” que prohíbe atentar contra derechos humanos y gremiales. Hay en este país universidades oficiales que —sólo— funcionan y sirven en altos números estadísticos para atender estudiantes y formar profesionistas de países vecinos con fondos públicos aportados por la sociedad mexicana.

Los profesionistas nacionales, al lograr trabajo de maestros serán sometidos a procesos de capacitación; sin embargo, son presa fácil de penetración transculturizante; además, porque los cuerpos de toma de decisión y asesoría técnica no son propios del gremio magisterial normalista y serán capacitados en el lenguaje y teorías del confuso currículum, por supuesto —confieso— advertido desde nuestra cultura y sólido mirador pedagógico, amén de muchas otras causas que requieren atento análisis en foros que están a la espera de que las autoridades de la educación tengan tiempo de crear foros lejanos a la urgencia sexenal y al turismo pedagógico; incluso a la desigual oferta educativa, escasa y deficiente para zonas pauperizadas.

Por otra parte, con respecto al término currículum, Moreno y de los Arcos (1990, p. 1) afirma:

Una de las ya no pocas batallas que sin presentar combate ha perdido nuestro idioma frente al poderoso inglés ha sido la del currículum.

La cuestión del currículum ha dado origen a tal cantidad y variedad de enredos que, si por ello hubiéramos de juzgar el futuro de nuestra propia cultura, nadie podría sentirse optimista acerca del destino final de nuestro idioma, costumbres o tradiciones.

A fin de cuentas, el *Diccionario de la lengua española*, en su vigésima edición incorporó los anglicismos: currículo ahora significa plan de estudios; curricular es lo relativo o perteneciente al currículum.

Hemos ganado —veámoslo así— dos nuevos vocablos. Esperemos que quienes opten por usarlo hablen de currículum y lo utilicen sólo como sinónimo de plan de estudios.

Y justo esta última expresión, a nuestro juicio, nos permite usar, también, el término currículum como sinónimo de plan de estudios o como recurso metafórico. De igual manera, se utilizan las expresiones: currículo, curricular, mismas que han sido validadas por el diccionario de la lengua española, para hacer mención al trabajo concerniente a la escuela y el aula.

Por tal razón, es dable advertir que los productos y las expresiones culturales que se incorporan en la personalidad de los alumnos por “desarrollo curricular”, han tenido en la historia de la humanidad una interpretación y avance dialéctico que se observa por la sucesión discontinua de la propia organización de la materia escolar, proceso que se observa desde el pragmatismo primitivo hasta la intención integradora entre la escuela y la comunidad de nuestros días.

ORGANIZACIÓN DE LA MATERIA DE ENSEÑANZA CONTEMPORÁNEA

Antes de describir los asuntos pertinentes a este importante tema pedagógico, es necesario hacer las siguientes puntualizaciones. Es prudente mencionar que, por efectos de la globalización económico-política, proveniente de Europa, se signó el convenio de aceptación con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el proyecto PISA, convenio que internacionaliza los sistemas educativos y signa la actual reforma educativa de pretensión universal denominada “Enseñanza por Competencias”. Reforma que en un análisis inicial, en parte por la capacidad recurrente de la organización de las sociedades y de la ciencia y, en parte por la necesidad de formar ciudadanos capaces de participar con decoro en el mundo globalizado, es prudente aceptar.

Sin embargo, es necesario acotar que esta reforma y su modelo educativo, recurre en la organización de la materia de enseñanza a teorías pedagógicas aplicadas en nuestro país desde los siglos XVIII, XIX y XX; algunas de verdad anacrónicas y obsoletas, otras clásicas y vigentes, y no pocas contradictorias. Por ejemplo, el libro de texto (en 2011) de los niños, procede conforme la enseñanza de la lectoescritura mediante el “método de palabras normales” ideado por Rébsamen, E.; sin embargo, la organización de la materia de enseñanza expuesta en el programa escolar del primer grado, señala como tema de enseñanza-aprendizaje lo siguiente: “Que el niño identifique letras”, estrategia didáctica del todo obsoleta, pues Rébsamen, y más tarde el “método natural”, basado en el sincretismo infantil, derrotaron de forma amplia al atomismo y, por tanto, la enseñanza de vocales y consonantes (letras) y la enseñanza atomista fonético-onomatopéyica es ya anacrónica. El libro y el programa escolar de primer grado revive “el silabario de san Miguel”, “exitoso” en los siglos XVIII y XIX, pero hoy día en todo obsoleto; aunque sigue utilizándose en pequeñas comunidades, donde pocas veces han tenido un maestro de carrera, y hoy menos, pues en el medio rural se ofrece “escuela paliativa”, utilizando impreparados promotores comunales de Conafe, reclutados entre jóvenes con deseos de ser útiles y desarrollarse de manera profesional, pero sin auténtica capacitación.

En general, en su forma de diseño curricular la RIEB retoma el modelo vertical (sistematización), utilizado en el Plan de Estudios de 1945, durante la gestión de Jaime Torres Bodet, que –entre paréntesis– por su estructura técnica no es obsoleto; además, fue el primer proyecto educativo que puso alto a la anarquía educativa de la época. Después, la organización de la materia de enseñanza avanzó y postuló la intención de unir los contenidos didácticos mediante procesos integradores, expresados en la correlación y globalización didáctica que se iniciaron en México en 1920, incorporados en 1960, por cierto y de nuevo en la segunda gestión educativa del mismo educador Torres Bodet. Ahora optados de manera sistemática y –repetimos– la correlación y luego la globalización de la enseñanza, en donde la metodología pregonaba los centros de interés, los proyectos, las unidades didácticas

Hoy la enseñanza por competencias recupera la integración, utilizando el proceso de transversalidad, y sugiere de manera didáctica desarrollarse por "proyectos" sin ejemplificar alguno, y en esta reforma el "proyecto" tiene carácter teórico-cognoscitivo, modalidad que difiere de sus creadores: Ramírez, R. en México y Kilpatrick, W. Dewey, J. en Estados Unidos. Fundadores de la pedagogía pragmática-social y, quienes justo para disminuir los plazos entre teoría-práctica idearon el proyecto escolar, que en su origen induce a los alumnos a instalar hueritos, zahúrdas, gallineros, conejeras; en suma, ejecutar realizaciones prácticas como modalidad didáctica de correlación y transferencia de los aprendizajes. Insisto, en la actual RIEB tienen sólo carácter teórico y descarga en los profesores la responsabilidad de su diseño y aplicación en el aula, así el espíritu de esta reforma no avanza en las corrientes pedagógicas contemporáneas que pregonan una pedagogía integradora con bases psicopedagógicas y énfasis en lo sociopolítico.

Según diversos críticos de la educación, en los países altamente desarrollados los reformadores del currículo fueron urgidos por las empresas y los grandes centros de producción, pues era frecuente queja el divorcio entre teoría y práctica. Los empresarios e industriales de estos países argumentaron que los estudiantes y egresados "saben ciencia, pero no la pueden transferir a los espacios de aplicación"; por tanto, era necesario establecer relación dialéctica y didáctica entre aprendizaje y transferencia-aplicación.

Por otra parte, advertimos que la denominada "competencia" reduce el *summum* de productos de aprendizaje a sólo habilidades y conocimientos; de manera notoria olvida otros, como hábitos, actitudes, apreciaciones y valores, importantes para la capacidad, que como producto de aprendizaje en nuestra cultura pedagógica era y es el producto de mayor nivel de complejidad.

En efecto, hoy se define la competencia como capacidad para adquirir conocimientos y habilidades. En realidad, la llamada competencia sustituye a la capacidad; sin embargo, este último vocablo (capacidad) es utilizado en la definición de aquél (competencia). En realidad, ejecutar algo con eficacia denota competencia o

capacidad, pues ser competente o capaz son sinónimos; advertido así, los expertos de la RIEB ignoran que en la lógica formal aristotélica, la primera regla sobre la definición indica que la palabra definida no debe entrar en la definición. So pena de cometer tropo, ya sea metáfora o metonimia. Existen otras cuestiones de análisis que en otros espacios temáticos se mencionan y realizan.

La enseñanza: espacio histórico

En realidad, llamar currículo o plan de estudios a la forma en que se organiza la enseñanza escolar no expresa problema, pues tal cuestión obedece a la cultura pedagógica e idiomática propia de cada sociedad; además de ello, en diversas culturas se ha observado que los contenidos y las formas didácticas, es decir, las expresiones culturales sistematizadas, la organización y la metodología en la escuela, se advierte que se han modificado y han evolucionado de verdad, en ocasiones de forma acrítica y otras en forma dialéctica. Por ejemplo, en nuestro país tenemos que el movimiento de cambio pedagógico inició al destruir la conquista española las instituciones educativas representativas de la civilización azteca e instaló los procesos base de la conquista cultural. Así, lengua y religión iniciaron su tarea transculturizante, misma que arranca desde la enseñanza castellanizante y catequística, propia de la conquista; y ya en la época colonial e inicio del México independiente pasó por la enseñanza llamada de las tres r: leer, escribir y contar. Más tarde se tomó como punto referente de la enseñanza el índice temático de libros; historia didáctica que prosigue con cambios intrascendentes, hasta llegar hoy día a la organización de la materia de enseñanza por disciplinas escolares (asignaturas) cuyos contenidos clásicos han sido: lenguaje, matemática, biología, anatomía, fisiología, historia, geografía, etc. Después, al evolucionar la ciencia pedagógica y con la inclusión certera de la psicología en el campo educativo, en concreto con el surgimiento de las teorías psicocéntricas de las diferencias individuales, de la singularidad de las edades, del sincretismo infantil, del activismo pedagógico; en suma, con la creación del pensamiento psicopedagógico se introdujo la globalización como nueva cultura de la enseñanza de los niños en educación preescolar y escuela primaria. Pensamiento pedagógico revolucionario, signo nítido de la escuela básica contemporánea y parateguas de la pedagogía tradicional y clásica.

La globalización de la enseñanza estuvo presente en México en la reforma educativa estelar y trascendente que creó el más ilustre educador del México contemporáneo, Jaime Torres Bodet. Así, el Plan de Once Años constituyó el eje señero de la educación nacional; sus grandes logros fueron: crecimiento cuantitativo y cualitativo del sistema educativo nacional, organización de la enseñanza por áreas de aprendizaje, impresión de los libros de texto gratuito con la creación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (movimiento editorial único y singular en el mundo), creación del CAPFCE (Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas) con el Programa Nacional de Construcciones Escolares.

También, se cristalizó la extensión de la escuela rural hacia pequeñas comunidades en donde antes no había existido escuela, y una de sus creaciones más importantes fue la formación de un nuevo tipo de maestro, proyecto instituido en dos nacientes centros regionales de enseñanza normal, cuya fase experimental abarcó tres años, tiempo de egreso de la primera generación de nuevos profesores que dieron lustre, fama y dignidad a la sublime tarea de enseñar: así se produjo el movimiento del normalismo contemporáneo.

Hacia estos centros viajaron educadores y profesores nacionales y extranjeros para observar la completa estructura académica con la que funcionaba el trabajo de aula, donde se produjo un gran movimiento renovador y creador de una didáctica activa y corresponsabilizada basada en las nacientes teorías psicosociopedagógicas, con base teórica de la dinámica grupal de Kurt Lewin. Se puede afirmar sin duda que corresponde a México el mérito de haber creado una nueva postulación pedagógica en la formación de maestros y a lo largo de la Educación Superior, didáctica que constituye un parteaguas en la pedagogía universal; sin embargo, el movimiento no fue del todo advertido y, por tanto, no logró aceptación nacional, pues comprometía al trabajo a profesores y alumnos, fenómeno pedagógico lejano de ser aceptado en entornos donde impera la comodidad inercial; en su rechazo contó también con los celos profesionales del entonces liderazgo político de la educación normal. Sería prudente revisar este evento educativo y promover una auténtica re-forma educativa que incida en la formación de un nuevo tipo de maestro acorde con los rumbos contemporáneos que la globalización económica mundial exige. Pronto la sociedad va a exigir una nueva función de la escuela y un cambio radical en los sistemas educativos; debe surgir la escuela que vincule educación-producción, educación-trabajo y educación-vínculo comunidad. La escuela del futuro será plena de un profundo objetivismo social; debemos alejarnos del subjetivismo individualista. Dejemos de jugar a la escuelita; entremos en la cuarta dimensión educativa, en la pedagogía sociopolítica, cuya base teórica se encuentra en la pedagogía integradora y su aplicación en la escuela integrada a la comunidad (véase Rodríguez Rivera, V.M., *Pedagogía integradora*, 2005).

A lo largo de la historia, las mejores y auténticas reformas educativas son las que coinciden en innovar de manera psicopedagógica el aula de escuela básica y normalista, con el propósito de, a la vez, formar al profesor que camine con autoridad académica en esa aula. No se puede reformar la escuela básica y la organización de la enseñanza con el mismo sistema formativo de maestros; mínimo debe iniciarse un gran movimiento de actualización docente con liderazgo académico que conozca y domine lo que se desea hacer, incluso con un liderazgo que produzca e instituya el programa y proceso renovador, y lejano a la práctica habitual de utilizar "multiplicadores" tomados al azar, carentes de dominio en la información base y escaso de pedagogía y psicología con cierta profundidad.

En este orden de ideas, sería prudente suspender la matrícula en las escuelas normales en espacio de uno a dos años, entrar en proceso de liquidación de las actuales instituciones normalistas y facilitar la culminación de las generaciones

de estudiantes inscritos. Entrar y crear un nuevo proyecto institucional de formación de maestros con carácter nacional; retirando con prudencia la concesión a las escuelas normales privadas, así como crear centros regionales de educación normal con sólido proyecto académico, estructura completa e integral, y contratar profesores de aula normalista con formación universitaria o egresados de normal superior seleccionados por oposición y con contratos semestrales como única vía para garantizar su trabajo docente-educativo, abiertos al cambio y a los procesos de la investigación. En ninguna sociedad se puede reformar la Educación Básica con los mismos profesores de un régimen académico decadente. Tal fenómeno debe advertirse a todo lo extenso, vertical y horizontal, del sistema educativo, incluso la Educación Superior; pues si hoy evaluamos a los maestros, debemos legislar y admitir ser evaluados todos los profesionistas y funcionarios públicos, agregando a candidatos de elección popular, mediante oposición y con adecuado proyecto social, no de persona, ni de partido. La popularidad, el partido político hoy y el dedo elector no garantizan ser persona ética, inteligente, competente y eficiente.

Para finalizar, es necesario señalar que en sociedades subdesarrolladas y democráticas la organización de la enseñanza se pretende hoy día como intención sociopolítica y sociohistórica, única base para superar estadios de atraso y marginación. Sin embargo, de manera positiva y dado el carácter dialéctico de la educación sistemática y del entorno social, desde siempre se ha pretendido mejorar la educación formal de los escolares, y este fenómeno y proceso son producto del desarrollo científico y tecnológico de la ciencia, así como del desarrollo del hombre y la sociedad.

Teoría general de la gestión en el aula

CAPÍTULO 10

NOTICIA HISTÓRICA DE LA ENSEÑANZA

En su desarrollo como ciencia, la pedagogía postuló y sentó como bases teóricas de sus problemas de estudio determinados conocimientos que lograron erigirse como universales y clásicos. Sin embargo, dado el proceso dialéctico y, por tanto, aceptando el atributo dinámico que caracteriza a la ciencia, amén del derecho no escrito que tienen los científicos, todos o gran parte de estos conocimientos, según su naturaleza, se suceden o son sometidos a cambios en todas sus formas de expresión, ya teóricas o de aplicación. Y en un continuo transcurrir, muchas veces recurrente, las ciencias y su aplicación asumen nuevas modalidades o dimensiones. La pedagogía no puede declinar esta responsabilidad, ni renunciar a este derecho, menos ser inmune a los procesos aculturizantes, incluso transculturizantes.

El proceso general de la educación (formación) contiene como uno de sus momentos importantes a la instrucción (información); ambos: información (conocimiento) y educación (valores), participan de modo consciente (sistema) o inconsciente (experiencia cósmica) en el desarrollo y formación de la personalidad.

El concepto personalidad, entendido como conjunto de rasgos, características y cualidades que distinguen a cada individuo en particular en comparación con otro; hecho, sin duda, debido a las diferencias individuales, mismas que a nivel científico tiene bases biológicas, psicológicas y sociales. De manera que la formación del ser individual y del ser social es un proceso patente conforme a leyes y fines determinados, y se cumple a todo lo largo del llamado proceso general de la educación, el cual tiene sus momentos particulares: uno de ellos es la instrucción.

A lo largo del tiempo la instrucción nació natural, imitativa y eminentemente funcional. En la época tribal la instrucción consistía en transmitir las habilidades y conocimientos del grupo, acumulados de manera contextual; es decir, por los influjos del medio y en aras de satisfacer las necesidades primarias. En efecto, al remontar el

nomadismo y surgir los primeros grupos humanos y su virtual asentamiento, debido al descubrimiento de las actividades productivas con potencial para satisfacer de mejor manera las necesidades primarias a partir de la pesca, ganadería, agricultura, la instrucción consistió en transmitir conocimientos, habilidades, usos, costumbres etc., acumulados por el hombre y el grupo en la satisfacción de las mencionadas necesidades: alimentación, vestido, vivienda y defensa, todas ellas físico-biológicas. Más tarde la instrucción se enriquece con la satisfacción de necesidades espirituales surgidas por el desarrollo de la vida anímica del hombre, pero hasta aquí siguiendo un curso asistemático.

Al entrar en estadios superiores de vida, la instrucción no sólo aumentó su contenido, sino que surgieron los afanes sistemáticos de ella. Por tanto, la instrucción ya no es sobre la cultura del grupo, sino por los estadios de civilización del hombre, cuyas expresiones básicas son la creación de los símbolos escritos de la comunicación humana y la interpretación de las expresiones numéricas del universo; entonces, la instrucción es sobre lectura, escritura, número y extensión: el hombre aprende a leer, escribir y contar, y surge la figura del maestro, quien es el que instruye. La instrucción pierde su globalidad y entra en estadios particulares de especialización para adquirir cultura; por ejemplo, se instituye e instruye en espacios exprofeso, en talleres artesanales: la escuela, que hasta hoy es el núcleo institucional para legar la cultura universal y de la comunidad nacional.

A decir de Lay, W.A. (1959, p. 70):

En los estadios superiores de la cultura [...] la instrucción se dirige a todas las capacidades espirituales del ser juvenil [...] debe formar al hombre, hacer de él una plena personalidad. Y se halla en absoluto puesta al servicio de la educación, de la dirección del desarrollo conforme a un fin [...] la instrucción se convierte intencionada y sistemáticamente en un medio de educación y se denomina instrucción educativa.

El texto anterior es útil en lo que describe, pero juzgado en el desarrollo de la teoría educativa, se presume subjetivo y en cierto modo obsoleto o cuando menos confuso, pues en teoría, hoy instrucción, aprendizaje y educación, aunque son parte del mismo proceso formativo, tienen valor singular; es decir, son expresiones particulares y válidas cada una en su ámbito dimensional, ya que puede haber instrucción y aprendizaje sin que necesariamente sean educadores, pues la instrucción y aprendizaje miran el bien cultural objetivado. En cambio, la educación sólo se da o advierte en los sujetos cuando expresan actitudes y valores, lo cual es indicativo de que instruir y educar de ninguna manera son sinónimos ni menos secuenciales, aunque pueden ser éticamente interpenetradas. De suyo, la instrucción es hoy objeto de la "educación sistemática"; es decir, de la que se imparte en la escuela, y cuando en ella no se sigue un mero modelo cognitivo, sino formativo, la instrucción y educación cumplen de manera adecuada el rol histórico en la formación de la personalidad, concebida como desarrollo integral. Sin embargo, hoy día, en el ámbito escolar y de la literatura pedagógica, la voz instrucción ha sido sustituida por la expresión escrita y verbal: la enseñanza.

¿Instrucción o enseñanza?

El vocablo instrucción, aunque no ha caído en desuso se ha refugiado en espacios no sólo de educación escolar sistemática sino, como su nombre lo indica, en instructores, en especial de talleres artesanales o de otra índole, en donde lo esperado o válido es: adquisición de habilidades y destrezas de tipo manual o de otra naturaleza. Sin embargo, debemos aceptar que éstas no deben ser carentes de valores, ya que también forman parte de sus fines supremos porque en las artes, oficios y manualidades, escolares o no, los valores deben ser parte de sus fines supremos.

No sucede igual con la Educación Básica y por extensión con todo espacio educativo sistemático de cualquier nivel y modalidad, pues hoy en los sistemas educativos y en los sistemas de aprendizaje se ha popularizado el vocablo enseñanza; luego entonces, al intervenir en la adquisición de aprendizajes, instrucción y enseñanza, se erigen en voces sinónimas, siendo preferente esta última, pues junto con ella se popularizó el vocablo aprender; así, enseñar y aprender son signo de nuestro tiempo pedagógico. Más tarde los dos procesos: enseñar-aprender, se han fundido en uno solo; así surge el importante proceso enseñanza-aprendizaje, cuya teoría y técnica está contenida en una distinguida disciplina pedagógica denominada didáctica, en donde sus dos espacios: didáctica general y didáctica especial son sustentados en la didáctica crítica, ya que satisfacen a plenitud los requerimientos teóricos y de aplicación de los procesos que regulan y dirigen de modo científico la acción en el aula y producen los aprendizajes escolares.

DESARROLLO HISTÓRICO DE LA ENSEÑANZA

Desde el punto de vista etimológico, el vocablo enseñanza viene del latín *insignare*, que significa señalar. Por tal razón, en su origen la enseñanza escolar adquirió carácter libresco, pues bastaba señalar la página o páginas del libro que el alumno debía memorizar. Así, enseñar o enseñanza al inicio fueron expresiones de la escuela tradicional, conceptualización que ocupó un largo periodo de la historia de la educación. Más tarde la enseñanza significó transmisión de conocimientos, en donde el papel central lo ocupaba el profesor y su palabra ley; así la enseñanza adquirió carácter dogmático e hizo suya la expresión *magister dixit*: fue la época del maestrocentrismo radical, caracterizado por el verbalismo y, el silencio y la sumisión del escolar. En el aula regía la palabra y el dictado de apuntes, con ellos alternaba la memorización del texto dictado y la evaluación se centraba en la repetición verbal y dogmática con pregunta tipo interrogatorio, cuya única respuesta admitida era la repetición de lo dicho en el texto dictado sin modificación alguna. Este trayecto histórico se sucedió en el siglo XIX y cuando menos hasta la primera parte del siglo XX; fue hasta el avance de la teoría paidocéntrica cuando el panorama didáctico comenzó a cambiar, y más tarde surgió la didáctica activa, participativa, corresponsabilizada y crítica, que posee varios enfoques o interpretaciones, una de las cuales es propiciar las actitudes dinámicas, cuya síntesis teórica radica en disminuir las actividades del

maestro y aumentar las de los alumnos, para al final arribar al concepto contemporáneo de enseñanza, cuya definición se expresa del siguiente modo: enseñanza o enseñar es el acto de crear situaciones propicias y condiciones adecuadas, así como sugerir actividades para facilitar el aprendizaje de los alumnos o de las personas que concurren a una escuela o a un lugar expreso para aprender. Surgió el maestro como facilitador o conductor de actividades de aprendizaje y el alumno activo y participativo en la construcción del conocimiento, ello eran las bases de las corrientes psicopedagógicas del constructivismo aplicadas en México desde 1960 y que recupera la RIEB en esta primera década del siglo XXI. Sin embargo, a lo largo de la historia esta última postulación didáctica no ha logrado un consenso generalizado o ha sido tergiversado convenenciera o convencionalmente por autoridades y profesores, pues hoy prepondera de forma decisiva en el aula la denominada pedagogía orgánica u oficial, que no es mala por ser oficial, sino porque invita al quietismo e inercialismo, pues su literatura, a través de manuales y otros instrumentos, así como su rígido sistema de diseño antilibertario, induce o señala al maestro una secuencia o serie de secuencias para dirigir la enseñanza y lograr aprendizajes; elimina la libertad y creatividad didáctica, y, en síntesis, todo el desarrollo teórico y la escasa serie de innovaciones en el aula. Al dirigir los aprendizajes refleja que no busca, o sólo en forma periférica se intenta, remontar la estrechez etimológica y epistemológica del vocablo enseñar: no supera la pedagogía tradicional.

Mientras tanto, en teoría la didáctica, disciplina que contiene los problemas del aprendizaje en el aula y otras situaciones que giran alrededor del global proceso enseñanza-aprendizaje, ha sometido estas cuestiones al rigor teórico y académico, en especial a los procesos de la investigación. Así, intenta superar la anacrónica etimología, el empirismo, el dogmatismo, la pasividad y toda expresión y práctica del tradicionalismo pedagógico. De todas formas ningún sistema de enseñanza ha sido en definitiva erradicado del aula, en parte, debido a la subjetividad de la ciencia social, a la improvisación de profesores y a la resistencia al cambio de algunos maestros, aun con formación profesional. En definitiva, el siglo XXI espera una postulación de la enseñanza-aprendizaje que corresponsabilice de manera higiénica y armónica a sus principales protagonistas, y que en la escuela y aula radiquen teorías y prácticas de una auténtica libertad didáctica, autogestora de contenidos y método, como camino para que la enseñanza y educación sea en verdad una fuente liberalizadora del hombre, a manera de génesis, y base del humanismo pedagógico.

QUÉ ES LA ENSEÑANZA

En su escaso recorrido, la pedagogía del siglo XXI no ha expresado un cambio revolucionario en los sistemas educativos y de aprendizaje, y aunque hoy existen pactos, acuerdos y teórica para internacionalizar los sistemas educativos en cada sociedad

nacional, y pese a que se haya propuesto el denominado “Modelo de Enseñanza por Competencias” auspiciado por OCDE y otros organismos internacionales, poco se ha logrado. Por principio de cuentas y, según su nombre, debido al uso prioritario de la voz, la enseñanza advierte el regreso del maistrocentrismo, o cuando menos la expresión “enseñanza por competencias” no tiene pureza lingüística ni radicalización teórica, pues recupera sólo con cambios periféricos, sobre todo en el arreglo curricular, el uso de términos y lenguajes de teorías surgidas en el siglo XIX y sistematizadas a principios del siglo XX.

Aunque debemos aclarar que este libro no está escrito para asumir actitudes de censura, pero sí de análisis crítico y reflexivo sobre la pedagogía universal, y de los actuales modelos de enseñanza internacional que en verdad deben ser signo de nuestro tiempo; menos aún desautorizar lo hasta hoy postulado, bajo el advertido derecho que tiene el hombre, la ciencia y las sociedades de ensayar cambios e innovaciones institucionales, aunque también tenemos derecho y obligación de señalar carencias e impropiedades, pero sobre todo ofrecer caminos y soluciones.

Por ejemplo, en el actual “modelo” la enseñanza, y en general la escuela, aún tiene como función y propósito fundamental la trasmisión-adquisición de conocimientos, según se observa en el análisis de su diseño y contenidos; de manera que la cultura, y la apropiación de ella, constituye la base fundamental de su postulación y la formación y desarrollo de la personalidad: su ideal. Sin embargo, debemos precisar que la formación humana no debe ser una mera culturización, pues la etapa culturalista no es la única función que cubre el hombre al caminar sobre la vida social y cultural. Por tal razón, como en teoría fortaleza, acción y efecto positivo, el modelo de enseñanza actual asume como compromiso el logro de “competencias”, postulación que merece reconocimiento, pues en última instancia la formación humana no es erudición, sino acción, y para esto es necesaria la habilidad y la competencia: para saber, saber hacer y ser.

La educación sistemática contemporánea y el proceso de formación humana reconocen que la enseñanza es tarea compleja en la que es necesario cubrir otros espacios y funciones culturales del contexto escuela-sociedad; por ejemplo, el proceso de enseñar implica el conocimiento de los diversos factores que condicionan o determinan el éxito en los logros del desarrollo formativo. Algunos factores provienen de la propia naturaleza y personalidad del sujeto: interés, motivación, diferencias individuales, inteligencia, capacidad de aprendizaje; otros, ofrecidos por el avance de la cultura pedagógica y suficiente del ambiente contextual. Entre todos ellos, por la naturaleza de este libro, destaca la organización de la materia de enseñanza y su desarrollo en el aula mediante un correcto camino en los procesos de diseño, planeación y desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje. Estas acciones han recibido aportaciones teórico-prácticas muy valiosas, normadas por principios universales de distinta naturaleza, por las cuales lograron carácter científico, válido desde el momento mismo en que la educación sistemática escolar se erigió como derecho inalienable del hombre.

El ciclo didáctico

De manera concreta, en la organización de la enseñanza y su desarrollo, estos principios didácticos se han aplicado de modo clásico en tres fases importantes: objetivos, contenidos y método. Es hasta mediados del siglo xx (1960) cuando ha sido postulada la cuarta fase: la evaluación, misma que en nuestro medio logró pronto carta de naturalización, pues este término, su teoría y práctica cubrieron un espacio antes vacío. Éstas cuatro fases cumplen un importante ciclo, que en síntesis puede expresarse de manera metafórica así: "al estar frente a frente maestro-alumno no deben trabajar de modo improvisado". Tal aserto es válido aun en el aula no directiva, pues en ella también se expresan principios de sistematización. En suma, la organización de la enseñanza es previsión e implica relación armónica entre sus principales protagonistas: maestro-alumno; cada uno cumple sus acciones, tareas y funciones, así logran sus propósitos. Estos procesos sistemáticos, los cuales se concretizan, se ilustran en el esquema de la figura 10.1.

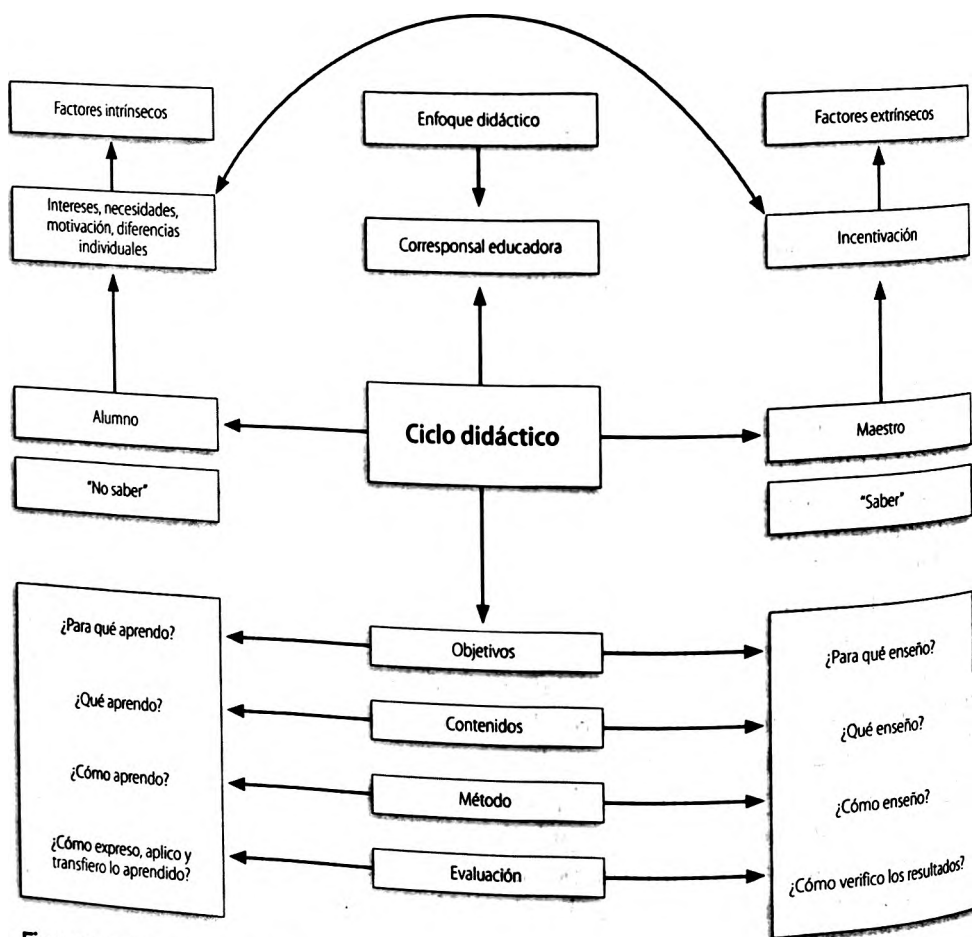


Figura 10.1. Esquema del ciclo didáctico.

Hacia la cientifización de la enseñanza

La organización de la enseñanza, en su nivel macro, constituye la acción que se realiza a través de planes y programas de estudio; en cambio, el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje en el aula se realiza a través de planes de clase, mismos que constituyen su nivel micro; este último en especial se concretiza en el ciclo didáctico anterior. La fundamentación, explicación y comprensión teórico-práctica de la organización de la enseñanza, incluyendo el ciclo didáctico, el cual forma parte de ella, se encuentra en las ciencias psicológica y pedagógica, y en especial en la fusión de estas ciencias que han formado un vasto campo científico de estudio e investigación: la psicopedagogía, cuyo contenido mixto envuelve la total relación educando-educador en el amplio significado de esta relación y en su concreta aplicación en el ámbito del aula y escuela. En síntesis, en la totalidad del proceso educativo sistemático, concebido por supuesto –insistimos– en su percepción: didáctica, psicológica y pedagógica, pues otros ámbitos sociales y sociopolíticos tienen áreas científicas de explicación que en espacios específicos como ciencias auxiliares o aplicadas a la educación forman parte del estudio general de las teorías pedagógicas, llamadas también teorías educativas, denominación utilizada a lo largo de este libro.

La pedagogía del siglo XXI, como ciencia totalizadora e integradora de la cuestión educativa, no puede prescindir de contemplar en su fundamentación, desarrollo y aplicación de los principios epistemológicos de la ciencia; de este modo y de manera concreta, hoy la enseñanza se ve sometida al rigor académico que exige su planeación y desarrollo, procesos fundamentales de la investigación educativa. Por tanto, en estos procesos hacen acto de presencia los principios de universalidad, científicidad e historicidad del conocimiento, como bases firmes para cientificar la tarea de formar al hombre, logrando así la pedagogía un alto nivel de generalidad y objetividad, atributos del auténtico conocimiento científico y por tanto de la ciencia. En el camino de organizar y desarrollar de manera científica la enseñanza se sucedieron grandes momentos, y por ello el principio de historicidad en este proceso cobra una importancia capital, sobre todo porque en la pedagogía, al formar parte de la ciencia social, su conversión y aceptación científica se logra a partir de experiencias históricas, incluso de procesos experimentales. En este complejo mundo de construcción científica, es dable aceptar que en pedagogía, como en otras ciencias, el hecho precedió a la teoría.

Así, la historicidad se presenta como principio rector en los procesos innovadores, y basados en él las sociedades pasan a mejores estadios en la formación del capital humano, proceso que impacta en el desarrollo económico-social. La historicidad como principio, dicta: el presente es resultado de un pasado rico en experiencia y conocimiento, y el futuro es el momento conscientemente pensado por la conjunción armoniosa y continuada de presente y pasado. De igual manera, la continuidad se presenta como factor de engarce del cambio social, pero continuidad no es conformismo, menos estatismo. Continuidad es rumbo, dirección y denota existencia de liderazgo en toda la extensión de la palabra y en todos los

ámbitos y niveles de concreción, y sobre todo: definición paradigmática, es decir, advierte modelo de sociedad y en conjunto modelo educativo. Lo contrario expresa improvisación, tanteo, y sin duda conveniencia, sentimiento y actitud clasista, discriminación y, sobre todo, pérdida de rumbo político y social. Todo lo anterior sintetiza el pensamiento dialéctico, que sentencia: lo nuevo, lo novedoso e innovador, no siempre se encuentra en lo más reciente.

En el ánimo de no perdernos inútilmente en el discurso, volvemos a insistir que la organización de la enseñanza implica apego a planes de estudio y planeación a nivel micro con su consecuente desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje en el aula; así que para ejemplificar e interpretar historicidad y cientificidad, podemos recurrir a cualquiera de los espacios técnicos citados. En primera instancia, es obvio advertir que los problemas del proceso enseñanza-aprendizaje se plantean con rigor científico y académico al elucidar, adecuada e inicialmente, el problema de los contenidos. Aunque ambos son procesos e instrumentos técnicos, aun así, dado el carácter reproduccionista de la educación sistemática, su carga ideológica no la pierden, pues ya hemos afirmado que son medios aplicados en la formación del hombre y, por tanto, tal acción está comprometida a nivel social. Así, los contenidos se expresan en dos espacios dimensionales bien identificables: planes de estudio y programas escolares, aunque ambos forman a su vez unidad de actividad educativa y cultura pedagógica. Por tanto, podemos utilizar la expresión: plan y programas de estudio. Por razones históricas y sociopolíticas en la mayoría de las sociedades son expresiones teóricas cuyo diseño corresponde a expertos, o si se prefiere, constructos expuestos en ámbitos supraindividuales; no así su desarrollo, aplicación y operatividad, que está en exclusiva destinada a los maestros, quienes son intelectuales de primera línea y formados exprofeso: ellos vinculan su relación con escolares.

La presunta dicotomía entre élites de la educación *versus* maestros de aula, a lo largo del tiempo ha obstaculizado el desarrollo científico de la enseñanza, aunque hemos de aceptar que se han hecho innumerables esfuerzos por disminuir las discrepancias político-teóricas; por ejemplo, en la Educación Superior la autonomía universitaria constituye un espacio de avance; no así en la Educación Básica, en donde prevalece una extrema directividad. Sin embargo, en algunas sociedades existen sistemas educativos no directivos que funcionan en países con una mayor libertad didáctica o no regidos de modo radical por el principio político de unificación. Por ejemplo, los procesos formativos tipo Summerhill, Montessori, Winetka, Dalton, Mackinder, etc. Pero éstos también existen en países como el nuestro, con sistemas educativos unificados y, en consecuencia, altamente directivos. En estas sociedades, ciertas escuelas de capital privado adquieren licencia y concesión para operar los antes citados sistemas o "métodos" educativos. Los juicios sobre su eficacia corresponden a cada usuario o cliente, así como a las concretas expresiones exitosas que cada individuo logra en la práctica profesional, mediante las cuales el sujeto demuestra competencias de aprendizaje adquiridos en las escuelas o sistemas educativos donde se utilizan dichos sistemas o métodos; individuos medidos y

evaluados sobre todo por sus proyecciones o productos expresados en la realidad o aplicados a nivel profesional en contextos concretos e idóneos.

Sin embargo, por años ha sido y será un permanente problema elucidar: ¿Para qué se enseña? ¿Qué deben enseñar las escuelas? ¿Cómo deben enseñar los maestros? Las respuestas a estas interrogantes forman parte de la búsqueda y logro del camino sistemático en la escuela o, mejor dicho, del logro de la escuela científica; por tanto, la problemática está expuesta a los procesos de la investigación. En concreto, la investigación educativa se erige como el espacio para cientificar la enseñanza y, en términos generales, el conocimiento sobre el hecho educativo, el cual constituye un proceso difícil de desarrollo y aplicación. El primer obstáculo nace de la necesidad de aceptar ruptura epistemológica y precisar adecuado paradigma epistémico alejado de toda secuela idealista. Por tanto, es preciso establecer, desarrollar y utilizar el paradigma cualitativo participativo en la investigación educativa. En general, toda investigación tiene el ánimo de producir conocimiento, pero es necesario advertir la diferencia entre el paradigma clásico-cuantitativo que sólo denuncia carencias y mira los problemas por el efecto, pero sin analizar las causas. En cambio, el paradigma cualitativo indaga causas que producen efectos e implementa proyectos, programas y en especial acciones y prácticas para remontar esos estados de insatisfacción sociológica. De esta manera, la investigación se erige como acción dialéctica que puede definirse al afirmar que la investigación es un proceso de constitución de conocimiento para transformar la realidad. De suyo, los investigadores pedagógicos tienen tendencia a proponer teorías sobre la problemática educativa; entre otras innovaciones: nuevos “métodos” y procedimientos de conducción de los aprendizajes; asimismo, crear o reformular formas de presentar los contenidos, en suma: revolucionar de manera científica la cuestión educativa; sin embargo, las más de las veces no se cuida el paradigma epistemológico.

En realidad, esta actitud innovadora, descuidando el enfoque epistémico, entra en conflicto más o menos directo con los profesores, en especial de edad y experiencia, cuya disposición natural es conservar procedimientos y prácticas habituales. Ellos, por lo general, presumen que las propuestas innovadoras o de reforma son meras modas arbitrarias y caprichosas, faltas de consenso y exentas de procesos investigativos, copias indiscriminadas de sistemas educativos propios de sociedades desarrolladas y lejanas a nuestra cultura, o simples reformas superficiales y periféricas asumidas en actitudes acríticas.

Todo lo anterior sintetiza el cúmulo de queja permanente. Además, contrasta con la férrea defensa de lo “nuevo”, que por un lado hacen los innovadores, y por otro sus simpatizantes, por lo general, profesores jóvenes no comprometidos con prácticas clásicas, por supuesto no obsoletas: profesores que en cierto modo cuentan con escasa información y cultura pedagógica clásica.

En general, más allá del paradigma epistémico, es claro y notorio que a ninguno le asiste la total razón, pues el conocimiento científico no se impone por criterio de autoridad ni por edad de los usuarios, menos por ser inducido de manera compulsiva; tampoco se rechaza por incómodo. En realidad, todo cambio e innovación no se

acepta de inmediato; han de sucederse suficientes años y surgir momentos coyunturales propicios, así como desarrollo de eventos que motiven su aceptación, y a la vez propicie movimientos académicos en donde la actualización y superación profesional de los maestros juega un papel importante. Por razones de espacio no abundo, sin embargo, la prospectiva está puesta en advertir que el proceso científico de la escuela se logra mediante la investigación y de preferencia: investigación cualitativa.

Por ejemplo, la escuela y la enseñanza científica tienen en la teoría de las diferencias individuales su base más sólida; la ignorancia de este presupuesto teórico ha estancado el desarrollo de los sistemas educativos o, cuando menos, los ha sumido en procesos inerciales.

En efecto, como resultado de los procesos de la investigación, se había concluido –aun antes de mediados del siglo xx– que la enseñanza ha de adaptarse a las necesidades e intereses infantiles, postulación basada, por supuesto, en la aceptación de la teoría de las diferencias individuales: doctrina lograda por trabajos de investigación de varios teóricos. Sin embargo, su olvido, su no consideración y su aplicación hacen pensar que fue sólo un éxito de gabinete o un simple conocimiento incómodo por la incursión política e ideológica en la enseñanza. Aunque hemos de aceptar que el discurso teórico de las diferencias individuales fue pronunciado con insistencia en la segunda mitad del siglo xx, hoy por desgracia son escasas las personas e instituciones que conocen o aplican dicha teoría.

En la prisa de tecnologizar el aula, estandarizar los “modelos de enseñanza” e internacionalizar la educación, el sujeto de la educación (escolar o estudiante) ha sido de manera olímpica olvidado. Sin embargo, también por parte de los maestros existe resistencia; la fuerza de la costumbre y la pauta cultural pedagógica está organizada para atender una “clase socializada” con alumnos promedio o tipo, y donde el profesor atiende esa clase sin tomar o destacar la existencia de las individualidades (Rodríguez Rivera, V.M., 2012, p. 264). Abundando, Gardner, H. (2001, p. 101) señala: “Considero que la teoría de las diferencias es clara, al mencionar que no todos somos iguales [...] la educación avanzaría más si se toman en cuenta esas diferencias [...] enviaría encantado a mis hijos a ese centro si tomaran en serio las diferencias”.

Y Courtis, S. A. (citado en Freeman, F., 1947, p. 63) indica:

La individualización no aspira aumentar la rudeza del individualismo individual. Por el contrario, un alumno puede ser socializado si adaptamos la enseñanza a sus particularidades y diferencias [...] el amplio y creciente reconocimiento de la parte desempeñada por las diferencias individuales al determinar los resultados de cualquier procedimiento educativo es en particular un producto de estudios científicos de la naturaleza humana, estudios realizados al principio por los psicólogos y después por los pedagogos.

De manera notoria, la amnesia acerca de las aportaciones psicopedagógicas no queda ahí, pues igual suerte han corrido, entre otros logros, las teorías de la

inteligencia, la presencia diferencial de los intereses según edad, la capacidad de aprendizaje, el paidocentrismo, el sincretismo infantil, la organización horizontal de la materia de enseñanza, la orientación educativa y vocacional, la evaluación psicopedagógica. En general, no hay atención educativa expresa hacia los constructos citados y en especial sobre las diferencias individuales. La política educativa se inclina hacia la educación integral, mientras que muchas escuelas y no pocos directivos y maestros no han hecho otra cosa que desanimar a los alumnos a proseguir su formación, arguyendo supuesta incompetencia para remontar sus estudios y problemas existenciales. En suma, la práctica educativa en grandes números está muy lejana de los resultados de la investigación cualitativa y de las teorías aportadas.

Pero el olvido sobre los avances científicos no es huérfano, tiene muchos padres y de manera paradójica a la vez ninguno; existen a la vista algunos otros vicios y funcionan como cómplices silenciosos. Sólo una adecuada investigación nos permitirá conocer con honestidad el origen de las debilidades y, sobre todo, el reconocimiento de las fortalezas, para avanzar de forma correcta en el proceso enseñanza-aprendizaje. Desde esta óptica, los técnicos de la planeación de la enseñanza y los maestros no deben ser los "chivos expiatorios" del fracaso escolar, pues al advertir la distancia que nos separa de la escuela y enseñanza científica, los individuos que están en posición de toma de decisión y de todo el liderazgo político, intelectual y académico no están del todo exentos de culpa, ya que en muchas sociedades, y sobre todo en la nuestra, hemos tenido momentos estelares, grandes logros y prácticas educativas de avanzada, pero el deseo de singularizar el liderazgo político y la planeación nacional (borrón y cuenta nueva) ha dado al traste con movimientos científicos bien instituidos.

La ausencia del principio de continuidad al sustentar el modelo de nación, como proceso económico-político, del cual la educación, escuela y aula son elementos infraestructurales, ha llevado a las sociedades a momentos de retroceso en ámbitos importantes y hartos estratégicos, como es el de la formación del capital humano. Algunas discontinuidades, "olvidos y ausencias" se consideran demasiado peligrosos para la estabilidad y crecimiento económico, y otros criminales, como en el educativo, pues aquí se atenta de forma notoria contra la formación del capital humano. Tergiversar el cultivo de la inteligencia encamina a la pérdida de rumbo político, sume a la juventud en confusa existencia y convierte a la sociedad entera en presa fácil de esnobismos y procesos transculturizantes.

ENSEÑANZA INDIVIDUALIZADA O SOCIALIZADA

Por el análisis y lo asentado antes, bien podemos concluir que la enseñanza científica inicia al tomar en cuenta las diferencias individuales. Ahora corresponde dirimir otras cuestiones no menos importantes; por ejemplo, la enseñanza científica ¿es la individualizada o es la socializada? Vaya interrogantes, pues a primera vista es

probable que la respuesta, conociendo la cultura que nos rige y la contextura de la política educativa, así como nuestro pasado histórico y todos los esfuerzos sociales y legislativos para plasmar a nivel constitucional el derecho y obligación del Estado para educar, se incline por la enseñanza socializada. En general, este tipo de organización de la enseñanza prevalece a nivel universal, aunque existen infinidad de factores que han determinado esta respuesta. Pero advertida de manera supuesta mediante el factor eficiencia, entonces la respuesta se inclina por la enseñanza individual; es decir, la que se proporciona sujeto a sujeto o, en otras palabras: dictada en forma personal. Sin embargo, en las sociedades subdesarrolladas y debido al alto número de sujetos que conforman un grupo escolar, existe un clamor generalizado de disminuir el número de ellos, y, a la vez, la creencia de que la enseñanza individual es mejor.

Hoy día la cuestión no se plantea así, pues individual no es igual a individualizado. Aunque hay un momento histórico en el que la enseñanza individual sucedió, éste fue en la época de los preceptores, donde a falta de escuela pública, las familias acomodadas contrataban a un maestro para educar a su hijo; pero en estos tiempos esto sólo sucede por razones particulares que radican dentro de la explicación del contexto familiar. Sin embargo, en ninguno de los dos casos (individualizada o socializada) garantiza que educación y enseñanza sea mejor, sea o haya sido científica. No cabe duda que, en el caso de los preceptores, no era científica, pues los principios teóricos sobre la formación humana aún no habían sido postulados y la enseñanza era reflejo de un profundo e impresionante empirismo y dogmatismo, y siempre apegada a los deseos familiares y expuesta a la incipiente cultura de su época.

En definitiva, desde la óptica del ámbito educativo, la enseñanza individualizada, aun desarrollada en grupo escolar, es la que responde al trato distintivo que se da a cada uno de los sujetos en forma particular, considerando sus diferencias individuales, tanto en su capacidad y ritmos de aprendizaje, como en aptitudes definidas, incluso para remontar lagunas en el aprendizaje y, por último, al reconocer el tipo o tipos de inteligencias y aptitudes que es preciso desarrollar en cada sujeto, así como asistir en el aspecto educativo a los individuos de alto cociente intelectual y notorias aptitudes, como futuros científicos e innovadores.

En conclusión, la enseñanza científica es aquella que se desarrolla bajo la aplicación de los principios psicológicos y pedagógicos, amén de los sociopolíticos. Sin embargo, su práctica, aplicación y cumplimiento choca notoriamente con un clima y contexto cultural adverso; por ejemplo, el alto número de sujetos que forman el grupo escolar, problema patente en sociedades subdesarrolladas o con escaso presupuesto educativo, así como con el tipo y formación profesional de los profesores y su capacidad profesional, y sobre todo con su disposición anímica a servir al magisterio. Así, es necesario destacar que el profesor debe estar investido de un profundo conocimiento y eros humano y pedagógico.

En la enseñanza socializada el profesor debe crear situaciones psicopedagógicas y didácticas; es decir, tomar en cuenta las diferencias individuales que permitan

apreciar a los sujetos en particular. Pues aquí sí vale decir: “El bosque no nos deja ver el árbol”. Dispone y crea las situaciones didácticas basado en esas diferencias, que sirven de diagnóstico, para facilitar la enseñanza y crear ambiente participativo de los alumnos en el aula y fuera de ella. Sin embargo, aun en un clima cultural adverso, de ignorar o pasar por alto las diferencias individuales, nuestras sociedades se han desarrollado por la existencia y formación de individuos con notables diferencias individuales en lo psíquico y anímico. Ellos sobresalen y se convierten en guías e innovadores de las sociedades, y son producto de maestros altamente motivadores que por fortuna existen en infinidad de escuelas en diversas naciones.

La enseñanza socializada, advertida desde el punto de vista político, es un signo de nuestra época, pues proyecta el compromiso que adquiere el Estado en la educación total de la sociedad. Pero, a la vez, es necesario individualizar; es decir, sin perder de vista la clase socializada se debe y puede enseñar, ya sea por medio de equipos diferenciales en intereses y tareas, o bien realizando un diagnóstico de los escolares y adaptando la enseñanza en atender las diferencias individuales. Al respecto, Courtis, S. A. (citado en Freeman, F. N., 1947, p. 62) sostiene:

Por individualización se entiende todo aumento en la adaptación de los fines o prácticas educativas a las diferencias individuales de la naturaleza infantil, sean tales adaptaciones en los fines (filosofía), objetivos, materiales y métodos (ciencia); en la organización y actuación escolares (administración); en el programa y las materias de enseñanza (dirección), o en las relaciones maestro-alumno o alumno-alumno (enseñanza).

Entendida así la individualización, se expresa a nivel supra, es decir, contiene ámbitos filosóficos, pedagógicos, psicológicos, sociológicos, e incluso económico-políticos, y todos reunidos aspiran a la formación integral del individuo para lograr actitudes y valores sociales. No se puede socializar “la clase” cometiendo el crimen de la amnesia, que consiste en obviar o posponer el trato diferencial hacia cada uno de los sujetos que forman la clase. Vale decir: “Es prudente y necesario caminar en el bosque y admirar la belleza de cada árbol”.

En efecto, las grandes teorías de la educación pregonan la formación del hombre dentro de sus circunstancias individuales, pero también sociales. Empero, no se puede pretender crear y disponer una escuela con preceptos políticos, y en especial científicos, asimismo perder a la vez inteligencia y talento aptitudinal en la formación de capital humano, por socializar de manera radical el aula, pues el avance de las sociedades depende –reiteramos– de los individuos creativos y transformadores.

Toda la teoría sobre las diferencias individuales, su diagnóstico, medición y evaluación, así como su desarrollo en el aula y utilización social son la mejor política educativa de una sociedad. En el trabajo formativo del capital humano descansa el propio desarrollo de las sociedades y el paso de ellas a nuevos estadios culturales de desarrollo económico-social y logro de confort y bienestar.

En suma, mientras que la enseñanza individualizada fija posturas psicopedagógicas, la enseñanza socializada en el aula señala, además de ellas, actitudes filosóficas y sociopolíticas. Esto, debido a que hoy la educación y enseñanza se adentra en las cuestiones de equidad de género e igualdad de oportunidades, vistas como asuntos políticos y democratizadores del aula, que impactan en la sociedad. Pero antes permítanme aclarar: dado que el aula está en nivel micro, la socialización no debe confundirse con educación socialista, pues ésta es propia de regímenes económico-políticos con base filosófica básica del socialismo, pues sociedades en las cuales el proceso educador, al igual que en sociedades capitalistas, es parte legítima de su infraestructura. En efecto, en naciones con regímenes socialistas es obvio que la educación y la enseñanza lo sean como decisión filosófica y política; de la misma manera, las sociedades con sistemas económico-político del mundo capitalista, la educación y la enseñanza se presume democrática. En ambos modelos de sociedad la educación realiza sus mejores esfuerzos para formar al ciudadano propio y necesario de su sociedad nacional. Cualquier otro juicio subjetivo acerca del valor, la certeza o la legitimidad de los regímenes políticos y de sus sistemas de educación carece de credibilidad. Los regímenes filosóficos, económicos y políticos de los diversos grupos de sociedades mayoritarios o minoritarios son producto de su desarrollo histórico y de su clima de identidad social, de su trabajo productivo y su eficiencia, identificación por supuesto basada en el principio de historicidad. En el campo educativo, que es el que nos ocupa, por experiencia propia e intercambio de información, y por haber realizado estudios académicos y trabajos de investigación con educadores del bloque socialista y de otros países del mundo capitalista. Los primeros sostienen: con poco nosotros logramos más; por diversos factores en nuestro país, nosotros con mucho logramos bastante poco. Es necesario detectar las fortalezas y factores que remonten tal situación y eliminar las debilidades. Al considerar lo anterior debemos advertir la subjetividad de los juicios en las ciencias sociales. Empero, en el análisis del desarrollo histórico de nuestras sociedades, admítase o no, es notorio que la organización económico-política de nuestros pueblos, así como la distribución de la riqueza, no es del todo simétrica, menos aún justa.

GESTIÓN DE LA ENSEÑANZA: PLANEACIÓN DE LA ENSEÑANZA EN EL AULA

Los planes y programas se diseñan a nivel macro; en cambio, su gestión ocupa nivel micro, y su desarrollo sucede en el aula mediante un documento técnico conocido con diversos nombres, entre ellos, plan de clases.

La gestión y el desarrollo no son unilaterales, en la pedagogía y en la didáctica contemporáneas armonizan estos procesos en un enunciado integrador: enseñanza-aprendizaje, que involucra y corresponsabiliza a sus principales protagonistas: maestro-alumno; así, la gestión y el desarrollo cobran vitalidad y modernidad. En

otras palabras, el conjunto de acciones que se planean y ejecutan para dirigir el proceso enseñanza-aprendizaje no son unilaterales y parciales, sino asumidas de manera conjunta, es decir: comunidad educativa maestro-alumno.

En épocas anteriores, en la Educación Básica prevaleció el pensamiento docente, que produjo el fenómeno didáctico denominado maestrocentrismo. Después, al aparecer la escuela de la acción, trajo consigo el aumento de las actividades del alumno y la disminución de las mismas para el maestro, y junto con este proceso surgió el paidocentrismo y después el activismo como teorías que reconocieron la sustantividad de la infancia.

En Educación Superior, la corresponsabilidad educadora en el proceso enseñanza-aprendizaje sucedió al reconocer la madurez psicoevolutiva de los estudiantes y la presencia del fenómeno de la dinámica de grupo, la cual facilita la participación de los alumnos al armar la clase mediante técnicas dialógicas. La utilización de estas técnicas aumenta la psicodinamicidad del aula y eleva la eficacia del proceso, que desemboca en el mejoramiento de los resultados en aprendizajes socializados y socializadores. Este fenómeno inició en 1960 en México, y se le reconoce al país el mérito de ser pionero de esta naciente estructura y enfoque didáctico. Sin embargo, ni el maestrocentrismo o paidocentrismo radical, menos la corresponsabilidad educadora, eximió y exime hoy de responsabilidad didáctica o de aprendizaje a sus correspondientes protagonistas. Además, ni la mejor o peor expresión de la didáctica especial o teoría psicopedagógica hizo lo mismo con las condiciones y requerimientos expresos en el aula: para unos (maestros) enseñar; para otros (alumnos) aprender.

Así advertido, el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje en el aula no relevó a nadie de sus obligaciones y compromisos. Por tal razón, hoy en el aula, con respecto a la planeación, se acepta que siga funcionando con elementos o factores definidos: objetivos (contenidos-acciones didácticas-verificación de aprendizajes) dispuestos en un esquema estructural que ha recibido diversos nombres, desde plan de lección; plan de clases, hasta guía didáctica, todo ello desemboca en la carta descriptiva y, por último, en proyecto didáctico. Todos ellos implementados con elementos estructurales en su generalidad invariable, pues en forma clásica se reconocen: motivación (desarrollo), evaluación, y en forma expresa manifiestan: objetivos-contenidos-acciones didácticas-verificación de resultados. De esta manera, la planeación de la enseñanza-aprendizaje se perfila como proceso integrado, consciente y sensatamente pensado y planeado; tal acción remonta la improvisación y aumenta la eficacia del proceso.

Así, en el aula de la Educación Básica (primaria-secundaria) el profesor se compromete de manera institucional y cumple su acción docente cuidando cada elemento estructural de la planeación didáctica, expresada en un documento técnico, cuyos nombres que contiene ya expresamos antes: datos de identificación de la institución escolar; preparación científica; preparación pedagógica, y adecuación y uso de los recursos auditivo-visuales. Precisar estos elementos estructurales no es privilegiar

una supuesta pedagogía anacrónica; por el contrario, es caminar en un proceso educativo sistemático, producto de un componente científico de toda actividad humana: la planeación.

En efecto, la planeación asegura éxito en todas las actividades humanas: económicas, políticas y sociales. Es fundamental en la educación, pues aquí se aplica en la acción inicial más importante de la sociedad: formar el capital humano, que promueve los procesos de desarrollo económico-social. Ninguna sociedad bien dirigida debe darse el lujo de desperdiciar talento, pues el desarrollo económico-social considera al hombre y a su formación parte esencial del proceso fundamental en la planeación puesta en marcha y su evaluación. Lo contrario sucede en sociedades con sistemas educativos y de aprendizaje laxo; que se supone libertario, que rehuyen a la sistematización, planeación y dirección sensata de la educación y la enseñanza.

Momentos fundamentales de la planeación en el aula

Preparación científica

En esencia, la planeación en el aula responsabiliza al profesor del dominio cognoscitivo, mismo que recibe el nombre de preparación científica (saber lo que se enseña), que implica el dominio del conocimiento, de la ciencia y de la disciplina escolar, que en forma concreta atiende al profesor en el aula. Por ejemplo, escribo algunas frases que no son juego de palabras: los profesores de matemáticas (obvio) deben saber matemáticas, y de manera sucesiva: los de español, español, y así, en un continuo lógico deben saber o dominar la información fundamental de la disciplina escolar a su cargo. De manera que haciendo énfasis en lo asentado, el profesor debe saber lo que enseña; nadie puede enseñar lo que ignora: todo profesor enseña lo que sabe, y en verdad se aprende cuando se enseña. Sin embargo, existe una discusión, en el sentido de precisar qué debe aprender en la escuela normal el estudiante del magisterio: ¿lo que enseña o cómo se enseña? Desde la fundación de la escuela normal se precisó la respuesta; en efecto, J. Lakanal, encargado por el parlamento francés de crear la escuela normal, afirmó: "En esta escuela los estudiantes no aprenderán lo que hay que enseñar, sino cómo enseñar".

La escuela normal en diversos periodos históricos ha tenido momentos de respeto a lo sentenciado por su creador; otros, en donde ha incluido en el currículo el aprendizaje de los contenidos culturales a enseñar. Así, el Plan de Estudios de 1966 contenía espacios como los siguientes: "La matemática y su didáctica; el español y su didáctica"; por supuesto, este plan no tuvo mucha duración y se regresó al antiguo esquema, es decir, eliminó el estudio de los contenidos didácticos.

Ya en el ejercicio de la profesión, el maestro se obliga a cubrir los dos espacios: saber lo que enseña y precisar las estrategias didácticas para dirigir y facilitar los

aprendizajes. Pero en la escuela normal el currículo debe asumir como responsabilidad la enseñanza de la metodología y estrategias de conducción de aprendizaje. El profesor, como parte de la formación y desarrollo de su personalidad educadora, recurre a su cultura y conocimientos que ha venido acumulando desde su paso por la escuela básica (preescolar, primaria, secundaria), más tarde en la Educación Media Superior, y en un continuo lógico e infinito el recorrido por el mundo de la cultura y las lecturas expresas de la ciencia que enseña; de esta manera adquiere el dominio científico y así forma una actitud de aceptación tácita de su profesión y función. Un profesor que domina el conocimiento que enseña, tiene logrado un alto porcentaje de éxito en su tarea y aumenta su prestigio profesional, adquiere respeto y simpatía en el aula, sobre todo en el aula de la escuela de Educación Superior, pero también en otros espacios y niveles educativos. Amén de reafirmar el sentimiento de seguridad y valía, refuerza su personalidad académica y logra lugar honroso en la tarea de ser maestro.

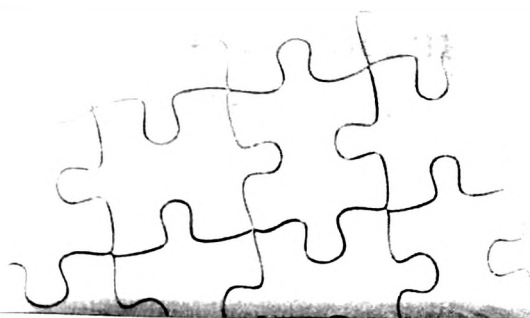
Preparación pedagógica

Este elemento estructural de la planeación en el aula asegura el desarrollo secuenciado y eficaz de la conducción curricular, precisa la intervención docente y señala con claridad las acciones que han de ejecutar los alumnos para lograr los aprendizajes esperados. En suma, la preparación pedagógica contiene todas las acciones para regular el proceso enseñanza-aprendizaje y esclarece el papel que juega cada uno de sus protagonistas, intentando armonizar las actividades de cada uno sin privilegiarlo sobre el otro. En la preparación pedagógica se advierte la verdadera voluntad por enseñar y aprender. Remonta el maestrocenismo, pero no admite que el profesor descargue su responsabilidad y tarea en el "ingenuo alumno". La preparación pedagógica no debe desembocar en un absurdo e irresponsable formar equipos y encargar temas de estudio; esta errónea actitud del profesor tergiversa el valor didáctico del fenómeno de la dinámica grupal y, con mayor razón, desautoriza pretender ser o vestirse de constructivista. En todo caso, es renuncia al compromiso magisterial, flojera e ignorancia pedagógica.

Esta actitud docente produce confusión en los alumnos formados en sistemas de aprendizaje más directivos, y al enfrentarse a estos supuestos procesos innovadores y modernizadores del aula, no acaban de ubicarse en la escuela, el aula, lo que trae desencanto, angustia y frustración, que desemboca en pérdida de capital humano inteligente, pues no pocos estudiantes abandonan la escuela. Los estudiantes requieren atención, y en aquellas escuelas que postulan teorías psicopedagógicas o posiciones didácticas directivas no radicales deben preparar espacios extracurriculares para explicar el modelo didáctico que utilizan los maestros; tal atención pedagógica asegura el éxito en los estudios y la permanencia de los escolares en la institución.

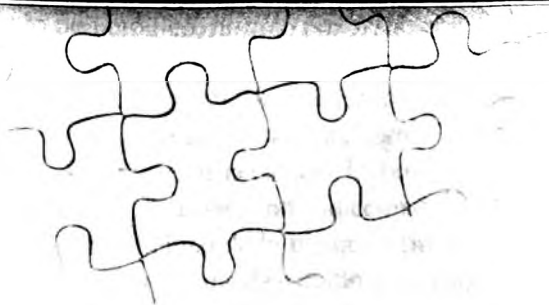
Preparación y uso de los recursos auditivo-visuales

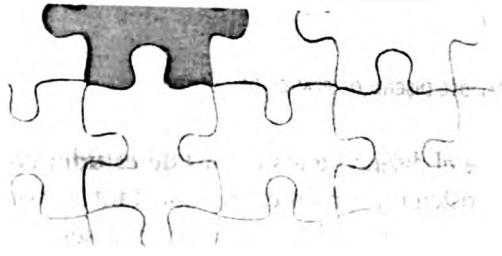
El tercer elemento de la planeación en el aula, en forma clásica, recibe el nombre que encabeza este tema. Es probable que en un futuro inmediato sea necesario modificar este nominativo, pues hoy debido a los avances de la tecnología, la incursión cibernética en el aula, el uso de la computadora, el acceso a la información contenida en Internet y el uso de multimedia, debemos utilizar el siguiente enunciado: "Selección y uso de los medios y recursos de las TIC"; de cualquier manera, se trata de la incursión en el aula de medios, procesos y recursos que apoyen la tarea docente y objetivicen la enseñanza. Sin embargo, el maestro puede y debe continuar el empleo de recursos clásicos, tales como mapas, globos terráqueos, láminas ilustradas, modelos anatómicos y modelos de diversa índole, así como los materiales permanentes: pintarrones, marcadores, diagramas, tablas sinópticas, etc. Estos medios y recursos deben ser contextuales y adaptados a las posibilidades económicas de la escuela y el aula, en especial al avance de la sociedad, usados de manera que no menoscabe la personalidad del maestro, menos su dignidad y, por supuesto, que lo intenten sustituir por una "fría" máquina de enseñar, de manera que pretendan acelerar de forma desfasada e infructuosa los procesos de cambio y de cultura social y educativa. El tecnologismo tiene un espacio en el aula, pero de ninguna manera debe ocupar el lugar del maestro. Nunca la inteligencia artificial será mejor que la natural. Tampoco el activismo debe ser un artificio didáctico para remplazar al maestro o cuando menos para justificar o presumir modernidad. En el aula, se puede afirmar que cabe todo, siempre que sea utilizado o aplicado de modo contextual y comedido.



**TEORÍA GENERAL DEL DISEÑO
DE PLANES DE ESTUDIO**

PARTE 4





Plan de estudios

CAPÍTULO 11

ACERCAMIENTO FILOSÓFICO

La teoría de los planes de estudio (PE) constituye el asunto más controversial de todo el conocimiento de lo pedagógico, no sólo por la subjetividad que envuelve a las ciencias sociales, sino por la radical idealidad de la cultura occidental, donde se ven sometidos en su diseño los planes y programas de estudio. En efecto, existe resistencia para construir ciencia social bajo un paradigma digno de cientificidad, objetividad e historicidad, principios rectores de la ciencia. La resistencia es ya un fenómeno sociohistórico, debido a intereses de clase, contradicciones sociales y otros factores de lo económico y sociopolítico; incluso de lo técnico y psicopedagógico. Por ejemplo, en el siglo XIX, y aun antes, los planes de estudio eran empíricos en su diseño, y factuales y funcionales en su desarrollo; es hasta la segunda mitad del siglo XIX y en pleno siglo XX cuando inició la sistematización de ellos, proceso que continúa en este amanecer del siglo XXI.

En lo general, fue con el descubrimiento de las leyes de lo social, más tarde con ellas y el reconocimiento de las necesidades espirituales, que la educación formal surgió como una necesidad y derecho del hombre individual y social; dio así inicio la sistematización de la enseñanza y la creación de planes y programas de estudio, y en particular en el momento cuando en pedagogía se advirtió la maduración de su objeto de estudio: la educación, y en concreto surgió la escuela y con ella la educación sistemática. De esta manera, podemos concluir que al sistematizar el conocimiento sobre la educación, este objeto, su estudio y desarrollo propició procesos científicos que hasta la fecha constituyen trabajos racionales o experimentales específicos de la pedagogía, coadyuvada de otros campos científicos.

Es indudable que el diseño de los planes de estudio constituye una especialidad pedagógica, como existen otras no menos importantes; por ejemplo, la construcción de instrumentos estandarizados de evaluación, el diseño y desarrollo de contenidos didácticos basados en diversas concepciones, ya didácticas o psicopedagógicas, etc. Por tanto, estos trabajos deben realizarse por técnicos institucionales preparados y con experiencia y amplia cultura general; pero frente a esta lógica sucede lo contrario, y es frecuente que desemboque en una incierta y confusa actividad y aportación.

Advertido así el asunto, es necesario puntualizar otros ángulos del problema. De salida, debemos aceptar que la construcción de planes y programas escolares es una cuestión de carácter técnico, por tanto anula al factor ideológico; sin embargo, aceptar a la vez que en los planes de estudio se refleja la cultura de la sociedad, en particular la estructura económica y la organización política. Todo este engranaje delinea intención y construcción ideológica; en otras palabras, si planes y programas son neutros en su diseño, no sucede lo mismo en su desarrollo y aplicación, pues la pedagogía y la propia educación contienen intención ideológica. Hoy, una como ciencia y la otra (educación) como proceso, enfatizan la formación ideológica del hombre. Por tanto, la educación y la propia pedagogía no son procesos y constructos neutros, sino intencionales y comprometidos socialmente.

Es preciso interpretar a la ciencia pedagógica y a su objeto como expresiones filosóficas, tanto como concepción del mundo, como de la vida, y a la vez como intención política formadora del hombre socio-nacional, identificado con los valores e ideales de su tiempo y sociedad. Todo lo anterior refleja el carácter ideológico de la pedagogía y la educación. Así postuladas y aceptada la intencionalidad ideológica en la formación del hombre, es necesario hacer un recorte crítico sobre la forma en que funciona la ideología en el ámbito de la ciencia social. Así, por ejemplo, el hombre con formación técnica no posee, no le interesa o no advierte el valor de la ideología; en cambio, el hombre político le da valor funcional en la consecución de los fines e ideales del Estado, y en la interpretación y aplicación de las leyes constitucionales, incluso en la alienación partidista. Por su parte, el ciudadano sociodemocrático se forma en la aceptación de los fines, ideales y valores de su sociedad y tiempo histórico. Existen otros modelos de organización económica-política-social que caracterizan la forma y el fondo del mensaje ideológico, así como el impacto particular que la ideología produce en cada sujeto. Dicho de otra manera, toda sociedad produce y reproduce la base ideológica; a la vez, cada individuo asume una actitud singular ante la ideología, incluso existen sociedades de mensaje ideológico totalitarista. Pero sobre todo, en el discurso teórico ideológico impera un denominador común: reflejar el ideario y actitud social que como legado histórico impone la sociedad o grupo dominante; lo recibe el individuo en el proceso de la formación sistemática de la escuela, o en otros espacios sociales. En efecto, la escuela postula principios políticos y pedagógicos, por lo general, de índole nacionalista y democrática; así, obligatoriedad, gratuidad, laicismo y unificación favorecen la formación del hombre crítico, analítico, creativo y transformador. Sostenemos que donde el Estado pierda la institución educativa, primero perderá la escuela y después el poder.

A nivel superior, la ideología contiene y delinea el problema fundamental de la filosofía: la concepción del mundo. Así, por una parte, en la definición ideológica del hombre interviene el pensamiento de los filósofos, de los científicos y de los políticos: los primeros (filósofos) la vinculan con la concepción del universo y de la vida, ya racional o científica; además dirimen y enaltecen la veracidad del conocimiento, para ello ofrecen al hombre los postulados de los enfoques idealista o materialista como toma de definición epistemológica. En suma, sólo enseñan al hombre a pensar en los fines e ideales supremos de la vida. Los segundos (científicos) interrogan a la naturaleza y a la sociedad, para producir el conocimiento científico: uno, el conocimiento de la naturaleza, que está sustentado en leyes superiores al pensamiento humano; otro, el conocimiento de lo social, que está sustentado en leyes que guardan el mismo plano dimensional del hombre. Estos conocimientos sirven como andamiaje y herramienta al hombre político-social para caminar en el mundo concreto y objetivo. Entonces, entre todos: filósofos, científicos y hombre político-social construyen el contenido cultural, lo inmersan en lo ideológico. Los técnicos o "expertos" lo contienen en los planes y programas de la escuela; así, estos instrumentos reflejan la cultura de la sociedad nacional e internacional. Al final, todo el proceso desemboca en la escuela, aula y maestro, y se utiliza en la formación ideológica de los nuevos ciudadanos. Educar es formar de modo ideológico al hombre. Por eso no podemos privatizar la educación sistemática, en especial la escuela. En definitiva, la educación objetiva y la escuela democrática son derecho inalienable de la naturaleza humana, y de la sociedad.

Acercamiento teórico

La teoría general del diseño, construcción o arreglo de los contenidos culturales (bienes y valores), y éstos llevados a la institución escolar mediante planes y programas de estudio que sirven de continente, ha sostenido sin variar la flexibilidad y adaptación contextual y de atención a las necesidades e intereses de los escolares. En efecto, en estos instrumentos técnicos se reconoce la capacidad de dar respuesta a necesidades del educando y requerimientos específicos de la comunidad local, regional y en especial de la comunidad nacional. Hoy, en la llamada era del conocimiento y de la globalización se agregan las respuestas necesarias y urgentes a la comunidad internacional.

De igual manera, la misma teoría señala características, especificaciones, funciones, tareas y contenidos a los mencionados planes y programas; especificaciones que van más allá de la mera nominación general de la materia de enseñanza, denominada "tira", "abanico" u oferta de materias, mismas que permiten clasificar los planes de estudio en cerrados, abiertos o semiabiertos.

En suma, los planes y los programas escolares constituyen un conjunto de elementos que dan estructura, contenido y posibilitan el proceso educativo sistemático. Esos elementos del plan de estudios, con excepción de los años de escolaridad, cubren

los aspectos pedagógicos y forman parte de la organización e interpretación de la materia de enseñanza.

En forma patente, el plan de estudios y, de manera particular, los programas se caracterizan por su concreción, y al determinar los contenidos, responden a la cuestión de ¿qué?: ¡qué enseñar!, lo que a su vez precisa la diversificación y tipo de la escuela.

Desde antiguo, no hay duda que el conjunto de lo social –sociedades e instituciones– debe donar sus saberes (cultura acumulada) a las nuevas generaciones, individuos y grupos en el momento requerido: esto es ya una verdad histórica.

Tal hecho, denominado acto educativo, se ha sucedido desde el origen mismo del hombre, presente a lo largo de su proceso de hominización y en su consolidación sociohistórica. En realidad, la educación, la enseñanza y en especial la endoculturación, sintetizan la transmisión de conocimientos, hábitos, habilidades, actitudes, costumbres, tradición y folclore; en suma, todo lo creado a merced de los procesos cognoscitivos y a la práctica social.

De esta compleja urdimbre educativa destaca el conocimiento científico, es decir, comprobado en la práctica social, que es el que en realidad debe prevalecer en la escuela y en el aula; razón por la cual diversas sociedades no permiten la ingerencia educadora de las corporaciones religiosas, pues en nuestra época la educación sistemática debe ser ajena a cualquier credo religioso o fenómeno esotérico. El ámbito religión forma parte de la educación familiar y de la educación religiosa, y es la Iglesia en cuyo seno debe realizarse su enseñanza y culto; el conocimiento esotérico es propio de iniciados en sociedades expresas. En efecto, en la más válida de las connotaciones del laicismo educativo, en la escuela sólo debemos auspiciar, para su adquisición y dominio individual y social, el conocimiento científico.

El mundo contemporáneo ha generalizado y acepta la idea de que la sociedad es productora, depositaria y transmisora de cultura; el vehículo que usa para la transmisión es el proceso educativo sistemático, es decir, que tiene propósitos y contenidos definidos, y los documentos técnicos en que reúne y declara la pretensión educadora reciben el nombre clásico de plan de estudios y programas escolares: hoy día se utiliza la expresión plan y programas de estudio; el uso de la expresión lingüística plan de estudios tiene su origen en la locución latina *ratio studiorum*.

El vocablo *ratio* hace alusión a cálculo, cuenta, consideración; también posee el sentido de plan. Según Moreno y De los Arcos (1990): “La expresión *novam vitam rationem instituere*, significa adoptar un nuevo plan de vida. *Studium*, por su parte, denotó originalmente empeño, afición, afán, hasta que adquirió en el latín clásico tardío el actual significado de estudio”.

Así, la expresión plan de estudios alcanzó en diversas sociedades aceptación en alto nivel de generalidad. Por ejemplo, en la obra *A history of American Education*, de Good, H. G. (1966), además de otros juicios el autor sigue en esa fecha utilizando la expresión plan de estudios para referirse a los objetivos y contenidos escolares. En otras palabras, en Estados Unidos aun en esa fecha no aparecía en la literatura de la educación el término currículum. En efecto, para referirse a las

cuestiones escolares utilizaban las expresiones ciencia de la educación o ciencias de la educación. Más tarde, en el desarrollo y maduración de estas ciencias surgió el término *currículum*, y en México (1965) empezaba a permearse este vocablo bajo el enunciado *currículum vitae*, para expresar formación y experiencia profesional: carrera de vida. Todavía no se utilizaba para referirse a los contenidos didácticos a enseñar en la escuela y aula; tal hecho ocurrió en la década de 1970, al surgir la enseñanza por objetivos conductuales y las teorías expresas de la tecnología educativa. En ese momento, por medio de la literatura pedagógica empezó a llegar la teoría y práctica del *currículum*; de los primeros teóricos del *currículum* que incurrieron en México destacan Bloom y Kopman.

En forma parcial, la palabra estudio significa adquisición de conocimientos. Empero, advertida bajo la expresión plan de estudios, nos da idea del contenido educativo; es decir, a las materias de estudio y a los bienes y valores culturales que se incorporan a la personalidad del educando por medio de la educación sistemática. Por su parte, el verbo estudiar significa poner en juego todas nuestras potencialidades: físicas, psíquicas, volitivas y afectivas; para aprender, comprender, aplicar y transferir lo aprendido.

En nuestra cultura pedagógica, la expresión plan de estudios (PE) está vigente desde antiguo, y su papel es señalar y distribuir de forma lógica y pedagógica las materias de estudios y sus núcleos de enseñanza-aprendizaje, presentados en forma lineal o concéntrica como contenidos, constituidos por bienes y valores de cultura llevados al aula.

En realidad, los planes de estudio generan, plantean y constituyen la respuesta al problema ¡del qué!: ¡qué enseñar! Sin embargo, el plan de estudios no es en exclusiva la "tira" de materias o la nominación general de ellas. Es más bien un documento técnico originado como producto de la detección de necesidades sociales e individuales que dan base a la planeación educativa.

El plan de estudios (PE) se convierte en un medio pedagógico formal; igual categoría tienen el método y los recursos didácticos, mismos que determinan, precisan y permiten el logro de los fines educativos de una sociedad dada. En efecto, en el ámbito universal, toda sociedad, en su forma de representación jurídica y política, señala, en la educación escolar, los fines, ideales y valores que contribuyan con mayor eficacia a la formación del hombre que sea capaz de contribuir a la unidad, progreso y desarrollo económico-social. En la era de la globalización, la formación de los nacionales también incluye actitudes, valores y competencias que permitan participar con decoro en este naciente mundo del siglo XXI.

BASES DEL PROCESO GENERAL DE PLANIFICACIÓN

El proceso de desarrollo económico-social forma parte de la política general de un país y en materia de planificación, es decir, del proceso permanente, dentro del cual,

precisando objetivos, se elaboran planes y programas, se ejecutan acciones y se evalúan los resultados en un periodo dado. Dentro de este proceso está como prioridad sectorial la planificación educativa, y en concreto la planeación de la enseñanza, con la elaboración de planes y programas de estudio.

Toda planificación responde a las siguientes cuestiones:

- ¿Qué se quiere hacer?
- ¿Cuándo se va a hacer?
- ¿Por qué se quiere hacer?
- ¿Quién lo va a supervisar?
- ¿Cómo se va a hacer?
- ¿Qué resultados se esperan?
- ¿Cómo se va a costear?
- ¿Cómo controlar los procesos?
- ¿Quién lo va a hacer?
- ¿Cómo evaluar los resultados?

La planificación presenta tres fases bien definidas:

- La fase de la elaboración de planes.
- La etapa de la puesta en marcha y ejecución de los mismos.
- El seguimiento y evaluación de los resultados y, por consecuencia, la modificación de políticas de desarrollo y creación de proyectos sectoriales.

Estas fases o espacios teóricos de planeación son dinámicos, interpenetrados y envolventes, y sirven para retroalimentar el proceso, además tienden a transformar la práctica social en el campo que alude a la planificación, ya sea económica política, salud pública, seguridad social, educación, etcétera.

PARA QUÉ PLANES DE ESTUDIO

Desde el punto de vista pedagógico, la planificación es el esfuerzo consciente y deliberado que actúa sobre la realidad socioeducativa con el fin de lograr los objetivos en la formación del hombre, en su dimensión individual y social.

En nuestro país, del Plan Nacional de Desarrollo se derivan, entre otros: el Programa Sectorial de Educación, los proyectos educativos y los planes y programas de estudio que rigen el trabajo en la escuela y en el aula.

Por otra parte, cuando hacemos alusión a planes de estudio, nos referimos a la organización de la materia de enseñanza y, por supuesto, a la sistematización del proceso formativo. En realidad, uno de los problemas capitales de la pedagogía, y en particular de la didáctica, es: ¿qué se debe enseñar?, o en términos de la pedagogía y la didáctica, que está en el umbral de lo clásico-contemporáneo: ¿qué deben y pueden

aprender los alumnos, cuya enseñanza hemos asumido como responsabilidad?, y de modo resuelto la didáctica del siglo XXI al respecto plantea lo siguiente: ¿Qué deben aprender los alumnos y qué deben enseñar los maestros? Advertidos, como ya se ha afirmado en otras publicaciones y foros, en una actitud de corresponsabilidad educadora: didáctica que supera la estrechez del paidocentrismo y el maestro-centrismo, y que desemboca en un ambiente democrático y participativo en la escuela y el aula. Las respuestas a estas interrogantes, aunque no del todo, forman parte de la teoría de los planes de estudio y programas escolares; respuestas que se complementan con los ideales y valores (filosofía), principios, leyes y fines de la sociedad (política educativa) contemplados en los procesos de planificación de cada nación, así como del momento sociohistórico que vive ésta.

Análisis de términos

Desde el punto de vista teórico, las expresiones planificación, planeación, programación, se advierten en forma confusa o se consideran sinónimos, pero en definitiva no lo son. Su principal diferencia es de nivel teórico y sobre todo en el diseño, ejecución y función operativa, aunque todos dan a entender un esfuerzo consciente y deliberado que actúa sobre la realidad para modificarla. Y como afirma Rodríguez Rivera (1994, pp. 119-120): "Entre otras ideas, planificar significa organizar la producción de una empresa; en cambio, planear da a entender: trazar, formar, disponer el plan de una obra. Desde este ángulo, parece ser que la acción de planear está supeditada a la de planificar".

Por su parte, programa y sus derivados: programar y programación, significan, en un sentido más estricto, avanzar o seguir adelante; por eso es acción que va después del diagnóstico. Por programa entendemos también la declaración previa de lo que se va a hacer.

Desde el punto de vista general, la planeación responde al logro de ciertos objetivos, alcanzados mediante el desarrollo de actividades y bajo un estricto y riguroso sistema; responde, entre otras, a las siguientes preguntas: ¿Qué se va a hacer? ¿Cómo se va a hacer? ¿Cómo se van a verificar los resultados?

De este modo, podemos afirmar que la diferencia entre los términos plan, programa, proyecto educativo, radica en el nivel de concreción operativa: diagnóstico, diseño, aplicación y evaluación.

El plan hace referencia al aspecto global del proceso educativo sistemático. El programa tiene un mayor grado de concreción, indicando los contenidos específicos de la enseñanza en un área determinada de la cultura escolar, así como sus partes estructurales y requerimientos técnicos de desarrollo y evaluación.

En cambio, un proyecto es una forma de metodología específica a través de la cual se emplaza una parte del programa escolar. Los proyectos forman parte de la operación en el aula, junto con otros "métodos" o modelos, técnicas y procedimientos

de ejecución; por ejemplo: las unidades de aprendizaje, incluyendo el llamado "método de proyectos", el "método de problemas", el "método de estudio dirigido", entre otros.

ESTRUCTURA DE LOS PLANES DE ESTUDIO

De manera clásica, el plan de estudios en general contiene:

- Las finalidades educativas que se han de lograr (Para qué).
- La materia didáctica que ha de servir de contenido para alcanzarlas (Qué).
- Las actividades pertinentes que se disponen y realizan por parte del alumno y profesor para lograr contenidos y objetivos (Cómo).
- Los años de escolaridad que se señalan como duración del plan (Cuánto: temporalidad escolar).

De inicio, es pertinente aclarar que las expresiones plan de estudios y currículum o currículo no rivalizan, pues son vocablos válidos en sus respectivas culturas y se utilizan para hacer referencia a la problemática que representa la organización de la enseñanza. Además, en algunos países el término currículum se ha elevado a la categoría de ciencia y ella se ocupa de la totalidad de los problemas educativos, y en los países de habla hispana, en particular en el nuestro, la pedagogía tiene la misma misión y, en concreto, encarga a la planeación de la enseñanza y a la didáctica el problema de la organización, diseño, desarrollo y gestión de la enseñanza; es decir, la teoría y aplicación de planes y programas de estudio en la práctica social y en la práctica de aula: acciones deseables y perfectibles basadas en investigación educativa con enfoque cualitativo.

En concreto, el término "currículum" tiene en nuestra cultura teóricos y simpatizantes que con este vocablo intentan homologar el lenguaje y el diseño didáctico que encierra el plan de estudios, lo cual es válido de manera extraoficial.

La expresión plan de estudios señala con claridad las partes estructurales que contiene; éstas son: a) finalidades, b) contenidos, c) actividades y d) años de escolaridad.

En realidad, la pedagogía, y en concreto la didáctica, disciplina que contiene el problema de la enseñanza-aprendizaje, en teoría y en su aplicación, no advierte necesidad de modificar el lenguaje y la denominación general clásica, pues la sola modificación del lenguaje no representa un cambio estructural profundo que ofrezca nuevas alternativas al problema de la enseñanza, y menos que garantice mejores resultados en las funciones educativa y docente.

Los vocablos, y en especial el uso del término currículum, por sí mismo no mejora ni modifica de manera sustancial el trabajo en el aula. Incluso cuando sabemos que el éxito de la educación, como práctica de aula y práctica social (y en eso estamos de acuerdo los pedagogos dialécticos), no sólo depende de los afanes

teóricos de estas ciencias: pedagogía y currículum. Ellas están más allá, su validez se encuentra inmersa en la práctica social y en la adecuada contextualización de la vida económica, política, cultural, en suma, sociohistórica de una sociedad.

Es cierto que el currículum es un sistema científico-disciplinario de la educación que desarrolla la cuestión educativa sistemática en países, cuya cultura teórica y desarrollo práctico permite su cientificidad, propicia su vigencia, uso social y cultural. Currículum y plan de estudios no libran ninguna lucha antagónica; ambos son válidos y vigentes en su respectiva cultura.

Sin embargo, en este campo pedagógico, en donde se discute la validez y eficacia de planes de estudios, programas, metodología, evaluación, se advierte que en la misma medida que ensanchan versiones doctrinales, por lo general de desarrollo teórico-idealista, se sumen en una estrechez epistemológica: se dificulta su interpretación y aplicación, disminuyendo los resultados y logros de los escolares en el aula.

Lo mismo sucede al permitir vigencia científica acrítica a doctrinas extrafrontera a causa de amnesia histórica o de esnobismos, que sin ofrecer nada nuevo tergiversan los esquemas clásicos de la pedagogía que han demostrado eficacia en una sociedad dada y continúan vigentes. Sin embargo, debemos de aceptar que la pedagogía no es estática, sino en el fondo dinámica, pero sus cambios e innovaciones teóricas y prácticas deben surgir de procesos sensatos de investigación y no de adopciones acríticas. Deben proceder de un verdadero trabajo científico basado y logrado en aplicación de acciones de pedagogía comparada y sobre todo trabajo honesto, para sacudir las arcaicas estructuras de la cuestión educativa.

En efecto, no se puede hablar en términos eufóricos de procesos modernizadores de la educación, tampoco de una pedagogía para un mundo cambiante o de una pedagogía para el siglo XXI, y aceptar de forma pasiva la penetración cultural de "modelos académicos" estrechos en su concepción teórica, alejados en todo de la práctica social y enalteciendo criterios sobre una educación, y en concreto sobre una escuela encerrada en cuatro paredes, desvinculada de los procesos de producción y de nula solidaridad con la comunidad local, regional o nacional de una sociedad concreta. Por tal razón, reafirmamos que la pedagogía sociopolítica constituye un enfoque contemporáneo y prospectivo del problema de la educación.

En realidad, los problemas de la escuela merecen mayor atención y deben ser abordados por individuos o grupos de investigadores institucionales que reconozcan en la historicidad el atributo más valioso de las ciencias sociales.

En efecto, los problemas relativos a la educación sistemática no son exclusivos del mundo actual, ellos han estado presentes a lo largo de la historia del hombre y siempre han sido objeto de controversia, crítica y afanes de corrección, innovación y superación. Sin embargo, por desgracia cada vez más responden a criterios subjetivos e idealistas; son constructos de oficina, cubículo y escritorio, y no de procesos de investigación experimental y de campo. Reconocer en la escuela el espacio físico y espiritual en la conformación del hombre, la universalización de este pensamiento y la aceptación de que los educandos necesitan algo más que la simple trasmisión

de conocimientos, cedidos en generosa donación, nos obliga a pensar y a construir el “modelo” educativo que encara el problema de la escuela en actitud integradora. Insisto, la pedagogía sociopolítica constituye la visión más interesante para resolver la problemática de la educación, pues no sólo forma al hombre en su espacio y tiempo, sino que lo vincula en los procesos de producción de riqueza y distribución de ella en actitud de justicia social. Al entender lo anterior, entramos en etapas de contemporaneidad y logro de calidad educativa.

TEORÍA ESPECÍFICA DEL DISEÑO DE PLANES DE ESTUDIO: ADVERTENCIA

En el proceso nacional de desarrollo, planes, programas y proyectos ocupan un lugar preferente. En el sector de la educación sistemática, pública y gratuita, en particular la planeación de la enseñanza, concretizan planes y programas de estudio, éstos constituyen instrumentos técnicos fundamentales en la sistematización del trabajo académico y social de la escuela y el aula.

La enseñanza, como proceso de aculturación y educación del hombre, asume en la escuela dos modalidades: ocasional y sistemática. Por una parte, la primera se sucede en forma cósmica; sin embargo, también está, en ciertos momentos, presente en el aula. En definitiva, la segunda es propia del aula y el maestro; sin embargo, no cedida en una generosa actitud de éste, sino lograda en un proceso didáctico y psicopedagógico corresponsable. No obstante, debemos aceptar que, desde el punto de vista general, se puede afirmar que el hombre es un enseñado y que todo aprendizaje procede del proceso unilateral singular de enseñar, pues saber no es espontáneo, sino inducido y experiencial. Por tanto, podemos afirmar que cuando alguien aprende es porque algo o alguien lo ha enseñado. En suma, la enseñanza es cósmica y sistemática, aunque en la escuela la enseñanza cósmica, ocasional o incidental, se presenta cuando el alumno duda, pregunta o participa en la clase y el maestro interviene estableciendo correlaciones o transversalidad temática.

En el aula predomina la enseñanza sistemática, la cual se caracteriza por ser planeada, y obedece a una inteligente y sensata interpretación de los contenidos didácticos, también llamados curriculares, y explícitos en los planes y programas de estudio, mismos que han sido elaborados por especialistas, quienes traducen las necesidades e intereses de los alumnos, y los culturales y de formación y desarrollo del capital humano de la sociedad, cuya base filosófica y política proviene del derecho y deber que tiene el Estado de educar y sentar las bases jurídicas para dirigir, organizar y gobernar de manera democrática a la comunidad nacional, y establecer a la vez relaciones económicas, políticas, incluso jurídicas, con la comunidad internacional.

Planes y programas de estudio obedecen a un ámbito singular de la pedagogía filosófico-histórico, y cuya disciplina expresa, es la denominada política educativa, la cual imprime el factor ideológico, ya comentado en capítulos anteriores.

En las ciencias sociales no se puede caminar sin cometer el crimen de la subjetividad. Por tanto, quedan a salvo todos los párrafos anteriores, y al sentar lo dicho, es admitido declarar primero, que en la formación del hombre el Estado tiene consagrado el ineludible derecho y deber de educar, pues el Estado no se suicida, y segundo, en la de la escuela y el aula el maestro no debe rehuir ni negar la obligación de aceptar “educar en valores”, pues esta expresión, aunque parezca pleonástica: educar en valores, se advierte que es una de las más sublimes de sus connotaciones, y significa admitir que ideales y valores, así como actitudes, son entidades en extremo ideológicas que ayudan a formar el espíritu nacional, es decir, el amor al país de origen. Este espíritu es cultivado en todas las sociedades a nivel universal, sin que exista entidad supra que intente desautorizar, sino al contrario, debe ser auspiciado con base en paradigmas sociales.

Un libro de pedagogía que pretende recuperar el pensamiento de las teorías educativas y el pensamiento pedagógico y político clásico a la vez, sentar las bases prospectivas de la educación de un futuro cercano y sobre todo del siglo XXI, no debe obviar u olvidar lo anterior. Pues formar el espíritu nacional, más allá de chauvinismos, malinchismos y pensamientos xenofóbicos, debe auspiciar la formación integral del hombre, para que se incorpore de manera consciente al mundo globalizado.

TIPOS DE PLANES DE ESTUDIO

En su desarrollo histórico, y en general de manera clásica, los planes de estudio obedecen a dos principios: verticalidad y horizontalidad, por tanto, coexisten planes de estudio en esos sentidos.

El ámbito sistemático, socializador de la educación escolar, inició con la presencia y desarrollo de los primeros; por tanto, éstos son más antiguos, y el avance de la organización de la materia de enseñanza obedeció a las postulaciones de la didáctica, más tarde a la incursión de las teorías de la psicología, y en concreto al surgimiento de la psicopedagogía, que como disciplina mixta recupera las tesis y teorías de las dos ciencias, disponiéndolas de manera razonable para regular entre otros procesos, el importante proceso de la enseñanza-aprendizaje.

La aceptación y el desarrollo en la escuela, y en concreto en el aula de los planes de estudio verticales u horizontales, no es cuestión de tradicionalismo o modernidad, si acaso se implementan unos u otros, sino al considerar criterios de la teoría psicoevolutiva de los escolares, los principios lógicos de la ciencia y del método científico; además, tomando en cuenta criterios de edad, grado escolar, nivel educativo, tipos de escuela y carácter de los estudios.

En forma ortodoxa, los planes de estudio no rivalizan ni se contradicen de manera comparativa entre sí; tampoco, desde el punto de vista teórico, existe argumento válido para considerar obsoleto uno u otro. Ambos son viables, sustentables en teoría, y pueden en un momento dado utilizarse de modo singular o ecléctico para organizar de manera sistemática la materia de enseñanza.

Este fenómeno sociopedagógico ha sucedido a lo largo de la historia de los sistemas educativos y sistemas de aprendizaje. La cultura pedagógica de hoy y los sistemas de enseñanza-aprendizaje no sólo lo permiten, sino que lo auspician, sobre todo cuando el aula contemporánea propicia la participación de los escolares de toda edad, nivel y grado, al armar la clase, y sustenta de forma dialéctica y didáctica el diálogo cognoscitivo. En suma, los actuales proyectos de diseño y desarrollo curricular se caracterizan por el eclecticismo didáctico, pensado y sensato. En términos generales, los planes de estudio, y en especial los programas escolares, son procesos de diseño y desarrollo curricular; ambos espacios son compatibles, tanto en el gabinete como en el aula.

BASES CIENTÍFICAS DE LOS PLANES DE ESTUDIO

Siendo la organización de la materia de la enseñanza un proceso sistemático, las bases científicas son múltiples. No obstante, en este apartado sólo nos vamos a referir a las formas o tipos de pensamiento que el sujeto aprendiente aplica en el aprendizaje y comprensión de los contenidos curriculares.

Advertido así, diremos que los planes de estudio verticales obedecen a formas lógicas de pensamiento; en cambio, los planes horizontales o concéntricos responden a formas del pensamiento pedagógico, y estos fenómenos psíquicos y didácticos funcionan bajo el criterio de edad cronológica y mental, así como al nivel educativo y de escolaridad.

El pensamiento lógico aparece alrededor del cuarto grado de escuela primaria y permanece presente a todo lo largo de la vida del sujeto; en cambio, el pensamiento pedagógico, conocido también como pensamiento sincrético, es propio de los primeros años de vida, y por tanto admite horizontalidad, además se emplea en la educación preescolar y en los primeros grados de escuela primaria; a la vez, no desaparece en la vida del ser humano. En forma concreta, en los primeros grados de la escuela se organiza y desarrolla la enseñanza por procesos de globalización que admiten diseño curricular concéntrico y metodología globalizadora, representada en centros de interés, proyectos y unidades de aprendizaje; en cambio, el pensamiento lógico admite sistematización y, por tanto, organización curricular por materias o asignaturas.

Sólo como referente teórico-histórico, el hombre tribal fue sincrético. Esta percepción de la realidad se denomina en la ciencias del pensamiento: sincretismo filosófico, y se utiliza para referirnos a la percepción del mundo de lo existente, en épocas donde el humano tomaba de lo existente, solo y sólo lo necesario. Periodo histórico en que cosmos, naturaleza y hombre eran uno.

Escribir, sobre todo aceptar con propiedad, que el pensamiento lógico y pensamiento sincrético están presentes a lo largo de la vida del sujeto individual y social, es a la vez estar de acuerdo en que las nuevas generaciones de hombres exhiben estadios superiores de desarrollo del pensamiento y de sus funciones

psíquicas. Existe un criterio científico que sostiene que el genoma tiende a reproducirse en formas mejores y superiores de vida, y con mayor razón el genoma humano.

En efecto, el ser humano no es una expresión de vida estática; por el contrario, es dinámica. El hombre de hoy es distinto al de ayer, y el hombre del futuro, ¿cómo será? Es difícil predecir. Con el agravante de que en la Tierra se suceda el surgimiento de una forma superior de la materia y pensamiento, que sustituya al actual depredador humano. Hoy la Madre Tierra vive su plena madurez: según el pensamiento científico le restan 6000 millones de años; por tanto, bien puede “quitarse de encima” varias formas de existencia superior y crear otras, fenómeno que ya se ha sucedido. Más allá de disquisiciones filosóficas, hoy el hombre es, sobre la Tierra, la forma superior de la materia y la expresión suprema del pensamiento y la acción.

De manera que, el hombre individual y social seguirá utilizando sus expresiones biológicas y psíquicas, para intentar esclarecer la realidad y comprender el mundo, y a la vez nos permite concluir que como atributo humano las formas de pensamiento lógico y sincrético no aparecen ni desaparecen, tampoco se contrarrestan. El sujeto individual y social las utiliza, en un momento dado, para aprender, afrontar y solucionar situaciones problemáticas de su vida y de la vida en sociedad. La interpretación, sistematización y aplicación de estas formas del pensamiento, llevadas al ámbito educativo, son asunto y tarea del experto en planeación, y en concreto del experto en diseño y construcción curricular, pero nunca deben ser olvidadas ni ignoradas, menos obviadas. De suceder, estos fenómenos y actitudes, propician generar planeación empírica, confusa y caótica.

Hasta aquí, podemos concluir que existen dos tipos o formas de planes de estudio: verticales y horizontales. Los primeros también admiten la denominación de lineales; en cambio los horizontales son nombrados concéntricos, incluso globales, y por ahora los llamaremos formas o modelos didácticos de organización de la materia de enseñanza.

Modelos didácticos de organización de la materia de enseñanza

En el campo de la educación sistemática, el vocablo plan significa: declaración previa de lo que se va a enseñar. Así, desde su surgimiento, escuela y maestro se consideran figuras pedagógicas fundamentales que representaron y representan el valor concreto de la acción de enseñar. Por tanto, el verbo enseñar, su campo y función, conllevan la idea de organizar, gestionar y desarrollar los contenidos didácticos, también llamados, en una nueva cultura pedagógica: contenidos curriculares. Desde esta concepción, la enseñanza advierte los siguientes atributos constantes: ¿para qué?, ¿qué?, ¿cómo?; un cuarto atributo que aún lucha en su postulación es: verificar. La presencia de los primeros o de todos, nos permite aceptar la expresión “modelos de planes de estudio”, pues lo es en verdad paradigmático posee atributos constantes. En realidad, toda enseñanza implica propósito,

contenido, método y verificación; por tanto, este proceso o serie de procesos están explícitos, forman parte de los planes de estudio y siendo atributos constantes permiten el uso de la expresión modelo, aunque esto no deba implicar dilema. Pues existiendo fines, contenidos, metodología y verificación, y organizando alrededor de ellos la cultura nacional y universal como elementos estructurales explícitos, permiten postular el concepto plan de estudios.

Considerar la clasificación de estos planes como paradigma es cuestión de subjetividad. Sin embargo, es necesario puntualizar como asunto importante que los planes de estudio, en cualquier forma que asuman, sobre todo en su construcción y desarrollo de aula, deben ser contextualizados, pues el mayor estigma que hoy cargan, y por el cual, con frecuencia son objetados, rechazados o sencillamente obviados, es presumir que su construcción, por razones de radical directividad pedagógica obedece al criterio de autoridad, o siendo producto de escritorio, su diseño es en realidad idealizado. Sin hacer caso total a los defensores de la no directividad, aceptamos estar en parte de acuerdo con lo anterior. Empero, la total no directividad sumiría a la educación sistemática en un caos y confusión extrema. Además, advirtiendo como importantes los principios de obligatoriedad, gratuidad y laicismo, hechos ya ley y plasmados en la mayoría de las constituciones legislativas de los pueblos civilizados, la extrema no directividad atenta contra estas leyes y principios, sobre todo contra la escuela y la educación científica, pública y gratuita. En forma sistemática y aceptando la posibilidad de considerar legítima la clasificación de planes de estudio, se elaboró el esquema del cuadro 11.1.

Cuadro 11.1. Esquema estructural de planes de estudio.

Tipo	Forma	Organización
Verticales	Lineales	Asignatura
Horizontales	Concéntricos	Correlación, globalización
Modulares	Intre-disciplinariedad y transversalidad	Proyectos y problemas

Estos modelos o formas de organizar la materia de enseñanza son expresiones de carácter técnico, por tanto neutras. Su función expresa es vestir, envolver o contener los ámbitos culturales de enseñanza, en términos que puedan ser interpretados por los profesores, y que a la vez resistan ser analizados, ya sea técnica, científica, estructural o ideológicamente.

En el campo de la didáctica, el término forma admite varios significados; por ejemplo, podemos hablar de formas de enseñanza expositivas, interrogativas, participativas, demostrativas, etc. En otras palabras, la forma es el vestido externo que utiliza el profesor para presentar los conocimientos y dirigir la enseñanza. También forma significa organización del pensamiento educativo; en este caso asume una dimensión de gran alcance, pues implica expresiones filosóficas, psicológicas, pedagógicas, políticas, sociológicas, etc.; en suma, el vocablo forma es totalidad del pensamiento de

la sociedad para formar al hombre y cultivar el capital humano. Aquí el término forma pierde su pureza y neutralidad ideológica y asume compromiso político. Dada la subjetividad de las ciencias sociales, este fenómeno es entendible, pues la enseñanza, educación y en especial la formación del hombre es una postulación intencional cuyo derecho no es discutido a ninguna sociedad.

Mediante este proceso ideológico-formativo, cada sociedad conforma su "espíritu nacional", expresión supra de todo pueblo. Este espíritu nacional es vigente en el amanecer del siglo XXI; sin embargo, los nacientes procesos de globalización económica pueden imponer rumbo político con el riesgo de torcer la profunda significación de las independencias política, económica y social, sobre todo el derecho a la investigación científica de las naciones, asunto y tarea urgente de normar en el futuro inmediato y hecho político que debe formar parte del derecho internacional.

Desde el punto de vista técnico, el plan de estudios vertical señala secuencia lógica del conocimiento o de cualquier otro producto de aprendizaje. Aludimos al conocimiento por ser el producto aprendido más universal, aunque aceptemos que los planes de estudio son continentes integrales, es decir, incluyen hábitos, habilidades, apreciaciones, actitudes y valores, y a final de cuentas, hoy competencias.

Sin embargo, el conocimiento es el producto aprendido de mayor representación; por ello, los conocimientos son secuenciales, tanto como procesos de investigación como de aprendizaje, pues todo conocimiento tiene antecedente y consecuente, tal fenómeno se observa en la investigación científica y también como proceso del aula.

En el aula todo conocimiento se desdobra e induce a profundizar en la ciencia y temática objeto de estudio. Por eso se afirma que los conocimientos obedecen a determinados principios didácticos, como son: fácil-difícil, cercano-distante, concreto-abstracto, objetivo-subjetivo, etc. Por esta razón, los planes de estudio verticales exigen en su desarrollo de aula la presencia en los sujetos aprendientes de la maduración y desarrollo de las funciones psíquicas superiores: reflexión, asociación, juicio, filiación, analogía, pues con ellas el individuo procede en el aprendizaje; se supone que la no presencia de estas funciones inhibe el proceso. Sin embargo, a fuerza de ser honestos, al juzgar el proceso de enseñanza-aprendizaje hemos de aceptar que entre maduración y aprendizaje existe una extrema correlación, pues ambos procesos psíquicos se apoyan y se nutren de modo mutuo, sin esperar que se suceda uno para aparecer el otro. En esencia, entre ellos se establece profunda concatenación, pues esta postura no sólo es más dialéctica, sino pedagógica y actual, pues hoy por diversas razones el ser humano desde temprana edad exhibe mayores niveles de maduración y, por consecuencia, presencia temprana de las funciones psíquicas superiores.

En forma clásica, los planes de estudio verticales requieren en su aplicación de la necesaria maduración pedagógica y psicosocial de los escolares para emprender, entender, interpretar y aplicar determinados aprendizajes; sin embargo, reiteramos que los niños de hoy impactan de manera grata a los adultos, por el nivel de madurez y reflexión con que actúan y aprenden.

Desde el punto de vista psicopedagógico, los planes de estudios verticales son acusados de atomizar la materia; para desvirtuar este anatema, dichos planes sólo deben ser aplicados en los grados superiores de estudio, y en la etapa infantil después de los 9 o 10 años de edad o cuarto grado de primaria. La virtud de los planes de estudio verticales está en que profundiza el conocimiento de la temática y de la ciencia que se enseña y se aprende; dichos planes descansan en el principio que dicta: entre menos extensión, mayor profundidad. La verticalidad en el diseño de planes de estudio puede emplearse en Educación Básica, pero son propios de auténticos estudios de especialidades en instituciones de Educación Media Superior y de Educación Superior o de estudios de grados y posgrados. Con respecto a la horizontalidad, empleada en Educación Superior, puede utilizarse como estrategia didáctica; por ejemplo, en los módulos curriculares que se organizan por problemas, proyectos de aprendizaje o problemas de investigación; en éstos se incluye la investigación de campo, cuya metodología agrega los instrumentos y técnicas de acopio de información y procesamiento de datos a través de la estadística. Asimismo, en Educación Superior la interdisciplinariedad es una de las formas didácticas más valiosas de la horizontalidad, ya que se caracteriza no por la profundidad, sino por la extensión; ésta es llevada hasta el pretendido y supuesto extremo de intentar desembocar en el fenómeno o proceso de integrabilidad didáctica, llamada en términos de la pedagogía y de la didáctica: globalización; fenómeno que ya de suyo representa gran dificultad, pues dicho de modo metafórico: "el que mucho abarca, poco aprieta".

La interdisciplinariedad tiene una didáctica específica, que por ahora no explico; esta didáctica no es fácil de aplicar, pues exige cierta estructura académica y determinado tipo y proceso de contratación docente que exige profesorado admitido por oposición y de nombramiento permanente, con esquemas de superación profesional, de certificación y con sistema de estímulos y promoción, todo lo cual aumenta de modo considerable el proceso de educación de calidad que desemboca en la calidad educativa que genera y otorga valor y prestigio académico y social a toda institución educativa que adopte el sistema disciplinario y académico basado en la interdisciplinariedad.

En Educación Básica, con énfasis en primaria y secundaria, los planes de estudio horizontales asumen con el tiempo diversas modalidades, algunas ensayadas y aplicadas en determinado periodo; las más, descartadas por las dificultades expresas que exigían en su aplicación. Por ejemplo, la falta de información teórica en su desarrollo, la carencia de recursos materiales y didácticos, la falta de espacios físicos para su implementación y vigencia y, lo más notorio, la limitación cognoscitiva que exhibían niños y adolescentes, sometidos a regímenes didácticos globalizadores; pues hay espacios de conocimiento, necesariamente profundo y sistemático, amén de muchas otras razones. Sin embargo, verticalidad y horizontalidad programática son necesarias en el proceso de educación sistemática, urgidas por la necesidad de dar sistema, amplitud y coherencia a la formación del hombre culto de manera plena y sensata: formas optadas en el tiempo-espacio en forma recurrente.

En la literatura pedagógica se registra la existencia de la problemática parcial o total de la formación del hombre, cada problema en un espacio específico. Con respecto a la enseñanza, la historia educativa registra planes de estudio horizontales, que son: por correlación, globalización, bloque modular, interdisciplinariedad. Hoy día la enseñanza internacional propuesta por OCDE y Unesco, con el respaldo de otros organismos, propone “planes transversales”. Por tanto, es probable que algunas de las nominaciones anteriores en un futuro inmediato se conviertan sólo en citas y referencias histórico-descriptivas. Puesto que hoy día, dado el avance de la ciencia pedagógica, el desarrollo de la didáctica y la incursión ecléctica de la psicopedagogía, sugiere y propone la organización de planes de estudio integrales, mismos que en un análisis inicial constituyen expresiones eclécticas de la organización vertical y horizontal, con elementos viables en la práctica docente contemporánea. Planes de estudio integrales basados en los procesos psicoevolutivos de los escolares, que busquen no sólo favorecer el desarrollo cognoscitivo en todos los ámbitos o esferas de la personalidad, sino la ubicación del ser humano en las dimensiones espacio-tiempo, que conviertan al hombre en un ser capaz de entender, interpretar y transformar la realidad en que vive, aplicando para ello las funciones psíquicas superiores: reflexión, filiación, asociación, analogía, juicio, y con el desarrollo y fundamento de habilidades para aprender: analizar, sintetizar, redactar, concluir, transferir, aplicar, evaluar, etc. Todo esto propone una escuela que denomino “modelo alternativo”, cuya base psicopedagógica descansa en el desarrollo y uso de las funciones y habilidades arriba citadas.

No obstante, aún en nuestro tiempo pasan lista de presente los planes de estudio horizontales: planes cuya vigencia data de la época del surgimiento del paidocentrismo, fenómeno psicológico que no fue entendido en su cabalidad y sí tergiversado, al punto de llegar en la formación del niño a un absurdo permisivismo con sus ingredientes de *laissez passer*, *laissez faire*, que han dañado de manera intensa las relaciones de padres e hijos, y en la escuela declinaron las obligaciones de los escolares, incluso las de estudiar y aprender; en especial sustituir todo el proceso didáctico escolar por la formación de automatismos basados en el uso de calculadora, laptop, Internet, “cibercafé”, medios que agudizan la negligencia, pereza, falta de compromiso, simulación y fraude didáctico: todo esto de ninguna manera es modernidad psicopedagógica y menos constructivismo.

También me permito ampliar el paréntesis para analizar de manera analítica y reflexiva los juicios anteriores e interpretar la situación actual del hogar y la escuela. En efecto, en el hogar y la escuela impera la pedagogía permisiva, fenómeno sociopedagógico con complicidad de muchos y el respaldo de los llamados derechos humanos que inculpa a los padres y maestros, que no siempre actúan de manera negativa, y protege de modo antihigiénico a los alumnos, que no siempre actúan bien. Hoy día el niño tiene muchos derechos y escasas o ninguna obligación. Los derechos son cuestión innegable y aceptable. Esto desde siempre los educadores lo hemos advertido y practicado, bajo la consigna de que el mejor educador es aquel que posee mística profesional, amplio criterio al juzgar conductas de los escolares

y, sobre todo, profundo eros pedagógico; pero también que el alumno tiene obligaciones, cuestión que la autoridad, por diversos factores, lo ignora, obvia o por comodidad y promoción intencional política y partidista, practica. En términos generales, hay sobreprotección antihigiénica del escolar y del estudiante, que incluso le niega posibilidad de que éstos conozcan el mundo escolar real, al punto que hoy los niños ya no serán evaluados con fines de promoción; disposición confusa, pues entra en contradicción con el amplio proceso de evaluar a maestros y demás protagonistas, factores y medios del sistema educativo, y enfrenta al buró político con los expertos en educación y evaluación. Al aprobar en automático a los escolares los esfuerzos por competir en OCDE-PISA se desvanecen, y la "simulación y el fraude" proseguirá en el aula-escuela y en la vida.

Además, existe en los círculos de la sociedad élite y en el mundo de los partidos políticos y de las cámaras legislativas, así como en espacios esnob y pop, una tendencia a negar el valor educador que encierra el trabajo y en concreto el trabajo educador, practicado de forma sensata desde la etapa infantil; así como difuminar las obligaciones de los seres en formación y con supina o intencional ignorancia obvian aceptar, por ejemplo, que gracias al trabajo el hombre se hizo hombre y que desde la época tribal fue fenómeno de socialización y dio al ser humano categoría filosófica de aceptación como miembro del grupo. Mientras tanto, en el mundo actual por falta de definición en la estructura académica, de autoridad compartida y de proyecto institucional de escuela-aula, no tenemos logros adecuados en la educación y enseñanza; en especial, todo el cuadro de lo denunciado ha sumido a niños, adolescentes y jóvenes en confusa existencia y hecho presa fácil de fenómenos socioescolares. Es así, como el llamado bullying (acoso escolar) avanza y se quiere resolver con leyes, acuerdos y circulares, lo cual contrasta con la adecuada educación y conducción del educando. El acoso escolar no es difícil de erradicar, si en toda escuela se cuenta con un buen proyecto educativo-académico y con margen de seguridad en uno o dos ciclos escolares como máximo, podemos declinarlo, de igual manera como los educadores hemos erradicado otros problemas y enfermedades sociales que permean hacia la escuela. Es preciso educar al ser humano en formación, con igualdad y armonía entre derechos y obligaciones, tanto en el hogar y la escuela y, en definitiva, disminuir la promiscua intervención de la ignorancia en la cuestión escolar. No se trata de que regrese al entorno educativo la pedagogía de la escuela antigua, la escuela del golpe físico y escarnio psicológico. Pero sí la escuela científica, la escuela democrática, con proyecto institucional, autoridad compartida y vinculada a fines sociales; en suma, crear una escuela que esté comprometida con la sociedad.

Sobre el tema central que nos ocupa, podemos afirmar, en esencia, que la globalización de la enseñanza que caracteriza a los planes de estudio de diseño horizontal está sustentada en auténticos principios psicológicos, pedagógicos, didácticos y sociales, en donde necesidades e intereses infantiles son la piedra angular y el reconocimiento de las diferencias individuales el toque virtuoso de la educación del hombre, y en particular la definición del régimen y enfoque didáctico. De esta

manera, la planeación de la enseñanza continúa vigente en todas sus expresiones y ámbitos, proceso que logró su arraigo y carta de naturalización desde hace tiempo. La globalización, como modelo general de la organización de la enseñanza, es válida en los primeros años de escolaridad; su declinación, pero no su desaparición, se asume al aparecer el pensamiento lógico, el cual favorece y permite los aprendizajes de mayor profundidad, como ya se mencionó, arranca desde el cuarto grado de la escuela primaria.

Al imponerse los modelos didácticos integrales, la verticalidad y horizontalidad sólo será evocada como historia de idealidades educativas, pues la integralidad pedagógica no sólo afectará la organización de la materia de enseñanza, sino la totalidad ideológica de la formación del hombre, pues el hombre educado mediante postulaciones psicopedagógicas y sociopolíticas totalizadoras, en la escuela científica y en una aula democrática y que tome en cuenta las diferencias individuales, sabrá aplicar, transferir y dar unidad a su cultura para resolver todos y cada uno de los problemas que enfrenta en su existencia. En otras palabras, el hombre formado de manera integral puede utilizar de modo adecuado su cultura, sus funciones psíquicas superiores, en especial su inteligencia, actitudes y valores, para afrontar su problema existencial y así acompañar al hombre universal, ser solidario social y caminar en espacio-tiempo en dimensión contextual.

Al proseguir la temática del diseño didáctico, señalamos que las postulaciones horizontales se caracterizan y describen de la siguiente manera: el plan por correlación toma de las diversas asignaturas, áreas o ámbitos de estudio, determinados asuntos de aprendizaje que tienen relación y pueden ser presentados y adquiridos en un conjunto de materia, que asuma forma de problema, proyecto, unidad de aprendizaje, módulo o bloque interdisciplinario.

Expresado lo anterior, es necesario acotar que los planes de estudio interpretados por globalización, exhiben amplia ambición didáctica. Sin embargo, en su desarrollo en el aula, la conjunción de la materia de enseñanza se explica y justifica mejor, ya se expuso, como método de aprendizaje. De esta manera, los contenidos de enseñanza-aprendizaje al organizarse en conjunción asumen la forma de centros de interés, proyectos, problemas o unidades de estudio. En otras palabras, tienen mayor explicación, aceptación y vigencia como expresiones aplicativas que como expresiones teóricas conjuntivas de la materia de enseñanza.

No obstante, hasta hoy, a nivel macro, el diseño de la materia de enseñanza, las directrices de la gestión y desarrollo en el aula, así como todo el trabajo educativo de la escuela, compete a la autoridad; por tanto, su organización, normatividad, control y verificación está basada en los principios políticos de unificación y directividad, éstos rigen la vida escolar: principios que a la vez otorgan poder para el diseño de planes y programas de estudio. Corresponde a los maestros la operatividad didáctica, es decir, la interpretación, desarrollo y aplicación concreta en el aula; en este sentido, reiteramos la idea de que la didáctica, como disciplina pedagógica, posee mayor valor como práctica que como teoría. Por tal razón, los planes de estudio, en cualquiera de sus modalidades, son tan buenos o tan malos según "las manos", la

inteligencia, la voluntad y la eficacia del profesor que los interpreta y los aplica. El maestro es quien en verdad le imprime espíritu, le da vitalidad a lo programado y a la enseñanza. Por eso la auténtica reforma debe tomar en cuenta para su diseño e implementación al maestro. Bien podemos afirmar que el maestro es la reforma en sí. Parafraseando a Arquímedes, diríamos: "Dadme a un buen maestro y moveré la escuela". "Dadme un gran grupo de buenos maestros y transformaré una sociedad". Esto ya sucedió en México, durante el tiempo que fue vigente la pedagogía de la revolución, por tanto, nos resistimos a que muera en su totalidad. En verdad, este país lo construimos los maestros: fenómeno del cambio social que acaeció desde 1920 y presente hasta 1970. Después, la inercia y la simulación, a pesar de haber y estar aplicando cantidades enormes de recursos financieros; pues en la cuestión educativa prevalece el pensamiento idealizado y los intereses de grupos dominantes, donde impera el criterio de que la educación sistemática se mejora con dinero. Por ejemplo, algunos rectores de las universidades públicas sólo "extienden la mano" pidiendo cada vez más recursos y no piensan en autogenerar fondos a partir de procesos de investigación, ni de crear patentes, menos en trabajo productivo o cuando menos trabajo útil a la sociedad. En suma, existe una universidad, detenida en el medievo, con estudiantes de corte ocioso, que sólo buscan erudición a partir de cuaderno y lápiz, y hoy de consulta vía Internet, sin relación y vinculación contextual, pero sí de beca recaudada con fondos de limosna de las clases menos favorecidas que se ven obligadas a dar ayuda en programas becarios creados por personas e instituciones de la iniciativa privada; sin embargo, sí debe haber un adecuado e higiénico sistema nacional de becas con fondos públicos.

Regresando a los planes de estudio, no son más que continentes inertes, receptáculos fríos. El espíritu interpretativo hacia lo(s) contenido(s) se lo ofrece la vitalidad, motivación de los alumnos y los profesores. Este espíritu sólo puede aflorar con la existencia de un clima de libertad didáctica, en el grado libertario que le otorgue la autoridad al disminuir la directividad extrema.

La directividad como principio político de la educación, se implementó al aparecer la educación sistemática y el surgimiento de la escuela pública. Estos fenómenos sociológicos fueron estampados en las constituciones políticas de las sociedades modernas. De manera conjunta con ellos, el derecho a diseñar los planes de estudio, los cuales primero implican unificación, después directividad, incluso aceptación tácita y vigencia por parte del maestro. El ético e higiénico respeto mutuo entre autoridad y magisterio armoniza la compleja tarea de enseñar.

ANÁLISIS CRÍTICO SOBRE EL DISEÑO DE PLANES DE ESTUDIO

En síntesis, compete al Estado el diseño de planes de estudio, en conjunto con la vigencia de los principios de unificación y directividad, mismos que obligan a los maestros a respetarlos. En contraparte, determinados teóricos abogan por disminuir

la directividad para dar libertad didáctica al maestro; éste, en cambio, denuncia la frecuente modificación de los contenidos didácticos (hoy llamados curriculares), alegando incluso que tal modificación o cambio sólo obedece a capricho de líderes políticos y de ninguna manera a un proceso sensato de investigación y evaluación. Ambos, teóricos y profesores, unifican su criterio al mencionar que la modificación de planes de estudio (innovación curricular) sólo obedece a un pensamiento "supuestamente renovador" para singularizar su mandato político gubernamental, y a un ímpetu de cambio de los pedagogos orgánicos que intentan justificar su participación pretendida original. Reformas al currículo o planes de estudio, las más de las veces superficial y periférica, y con el agravante de pecar de profunda amnesia histórica al obviar grandes momentos estelares de ciertos periodos educativos con bastante éxito en la educación de los escolares.

En general, la queja se centra en espacios bien definidos, que son: amnesia histórica; ignorancia supina; escasa cultura pedagógica; extrema idealidad de los diseños y pérdida de la realidad contextual en que se desenvuelve la educación pública. La mayoría de la población escolar sufre carencia de recursos y escasez de medios, debido a la pobreza de las familias para cubrir costos en materiales educativos, incluso para satisfacer su adecuada alimentación: "La letra con hambre, ni se enseña ni se aprende". Aun así, las familias y los escolares se enfrentan a las exigencias absurdas de directivos y maestros que piden uniformes, zapatos, escudos, cuadernos y otras minucias esnob, de determinada marca y tienda comercial específica. Muchos niños de épocas pasadas fuimos a la escuela descalzos, con un solo cuaderno y lápiz. La escuela se cumplía con escasos utensilios escolares, pero sí con mucha hambre fisiológica; pero a la vez, con mucha hambre de sólo saber, al grado que la escuela nos satisfizo y trocó aquellos niños hambrientos en líderes, gobernantes, empresarios, científicos, personas con grados académicos o sólo en hombres y mujeres de bien. Está claro y correcto declarar que los hombres y las mujeres se forman en la escasez, no en la abundancia; de igual manera: en el camino de la vida con éxito se va de menos a más. Omito citar casos, aunque la historia de los pueblos registra bastantes; quien desee conocer casos le puedo dar muchos, incluyendo el propio, aunque debemos aceptar que lo contrario no indica fracaso. En cierto modo, los recursos económicos son indicativos de éxito.

En la realidad educativa y social, este conjunto de factores desembocan, por parte de los políticos, en un singularizar su gestión y periodo gubernamental, y por parte de los "expertos" en diseño curricular (PE), en una entrega al tecnologismo automatizante y deshumanizador. Ambos, políticos y técnicos, obvian en el proceso de la planeación de la enseñanza (macro) la realidad escolar en que se desenvuelve la acción de los alumnos y maestros, cuyas características y motivaciones son ignoradas y con frecuencia imprecados con etiquetas poco éticas, por lo general culposas del desplome académico en que se debate la educación pública y privada.

Para algunos políticos y técnicos, los niños y maestros son seres inmaduros que no poseen capacidad de toma de decisión y deben ser objeto de dirección extrema en todo el extenso conjunto de la vida educativa. En el fondo, subyace lo anterior,

en parte, como programa pensado para, en un momento dado, tener pretexto, manera y supuesta base para modificar la estructura financiera del sostenimiento de la escuela. Por otra parte, los procesos de política de derecha desde hace tiempo juegan con la peligrosa amenaza de privatizar los sistemas educativos públicos y crear cadenas de escuelas a imagen y semejanza de los modelos de tiendas departamentales y tiendas de productos elaborados. Aunque ya en algunas sociedades como la nuestra existe permanente queja en contra de la eficacia educativa de las escuelas "patito", la siguiente queja será en torno de la cadena de escuelas "xxxx". No en la generalidad, pero sí en muchos casos, la escuela privada es un simple negocio, donde impera profunda ignorancia y negación del significado de la vida escolar y nula organización académica. Hoy día en México existe un movimiento para desprestigiar la escuela pública y preparar el arribo a los sistemas de educación privada. Los visibles líderes de este proceso privatizador quieren, por supuesto, el presupuesto financiero y heredar toda la costosa estructura educativa. Sería craso error de los gobernantes de hoy sumar un nuevo y fenomenal acontecimiento financiero privatizador, como es el caso de entregar el presupuesto y la escuela a manos aviesas, "nunca la Iglesia se le entregó a Lutero". En caso de suceder este nefasto evento histórico, México sería el primer país del mundo donde se sucediera una revolución infantil pacífica o armada. Los niños defenderán su escuela pública y sus libros de texto gratuitos. Ojalá a ningún gobernante, sin importar partido político del que proceda, se le ocurra hacer la prueba, porque verá los resultados.

Más allá del discurso de análisis crítico, y en lo que concierne a los programas escolares, una clasificación acerca de ellos los divide en abiertos y cerrados; los primeros los subdivide en abiertos sin programa y abiertos con programa abierto; estos últimos favorecen el desarrollo de los niños y la satisfacción de las necesidades de los propios escolares, en razón de la riqueza del ambiente en que se desenvuelve la vida de los educandos: a decir verdad, presentan ventajas por su flexibilidad.

En cambio, los programas cerrados son rígidos y en suma directivos, pues no dejan margen a la libertad e iniciativa del maestro. Existen también programas analíticos y sintéticos, y de todas estas menciones programáticas se advierte la enorme capacidad creativa de educadores para nominar sus constructos teóricos; a la vez, la permanente queja de los profesores para entender, interpretar y aplicar esta maraña clasificatoria, pero aún más, para tener certidumbre de que esto facilite su enorme tarea y pueda lograr resultados eficaces. Sobre todo que su vigencia u obsolescencia no sea politizada. Es frecuente escuchar voces de profesores hastiados de tantos cambios y supuestos procesos innovadores del aula que en apariencia y por ensalmo mejoren la práctica educativa que exclaman: la autoridad puede decidir y decir lo que quiera, haré en el aula lo que pueda o lo que vengo haciendo, pues logro alumnos con conocimientos y seres humanos en pleno uso de sus funciones psíquicas superiores. Más allá de reclamos, se advierte un problema de falta de comunicación y cultura pedagógica al preguntarnos: ¿quién tiene la razón? La respuesta puede ser: ambos; ya que sólo imprimiendo una dosis de buen juicio y un alto espíritu de servicio y de voluntad política por parte de los auténticos dirigentes de la educación oficiales

y gremiales, en unión con profesores de grupos escolares con correcta formación profesional, con libertad de participación planificadora, mística y vocación, se logran excelentes resultados en la formación de los escolares.

Al respecto, la mejor planeación en el aula es la que en conjunto realizan y desarrollan alumnos y profesores; pensamiento aplicable en todos los niveles, sistemas, tipos, grados y modalidades educativas. Agreguemos: cuando planes y programas eran "más empíricos" y existían mayores limitaciones teóricas y presupuestales, los resultados eran más eficaces. Me permito ampliar este análisis señalando lo siguiente: recuerdo que en el año de 1957, al iniciar mis tareas magisteriales, llegué a la escuela primaria "Francisco Vázquez Gómez", fui designado en un grupo de segundo grado, y al inquirir por el programa escolar, el director sólo dijo: "Que los niños lean y escriban bien". Ante la misma situación en 1958, en la escuela "Vasco de Quiroga", la directora cortó una hoja de cuaderno y escribió: "Que los niños sepan leer y escriban bien, sepan contar y hagan operaciones de suma y resta", éste era un grupo de primer grado de niños repetidores; la directora sólo agregó: "Al alumno que empiece a realizar lo que te indico, lo llevamos a un grupo de segundo grado". Escrito y dicho suena fácil, pero hacerlo es difícil, más aún para un profesor novel como era yo en 1958. La escuela aludida tenía cinco grupos de primer grado, pues estaba y está enclavada en el populoso barrio de Tepito: cuatro grupos eran de niños iniciadores y el otro formado por reprobados. En aquel tiempo sí existía la reprobación escolar, y ésta, aunque parezca paradójico, motivaba en extremo a los niños, que en años subsecuentes alcanzaban altos rendimientos. Los niños no aprenden porque sean escasos de inteligencia, sino porque los profesores aplicamos un régimen educativo laxo. Tal aserto lo he comprobado en una larga carrera magisterial, en la cual llevo 57 años de ejercicio. En 1960 llegué como profesor de escuela normal rural y desde ahí establecí una larga relación con estudiantes de licenciatura, maestría y doctorado normalistas con la que prosigo hasta hoy. En muchas ocasiones he recibido muestras de amistad y gratitud de alumnos que he reprobado, y todos ellos afirman: "Gracias a eso definí mis objetivos y redoblé mis esfuerzos como estudiante". En un acto de honestidad, todos los estudiantes prefieren ser reprobados en la escuela que en la vida. La reprobación en la vida es más traumática que la reprobación en la escuela: en ésta es soportable y bastante motivadora para personas sensatas; la reprobación en la vida conduce al suicidio social y no pocas veces al suicidio físico. Las personas que triunfan en la vida van de menos a más y no al revés, como suponen muchos. En mi largo diálogo con adultos, he escuchado que la escuela de antes era mejor y presumen que en ella sí aprendían, y agregan que hoy los niños no saben nada. Sin embargo, acepto que hacer juicios sobre la personalidad humana y acerca de la institución escolar es bastante relativo. La conducta individual y social es impredecible y la escuela es una institución creada en el ámbito de la ciencia social, en ambos casos se imprime subjetividad en los juicios de valor. Sin embargo, al juzgar los sistemas y logros educativos ya históricos, expreso: podríamos disculpar a los "procesos modernizadores", si de ellos surgieran alumnos con rendimiento escolar decoroso. Esto no es denuncia, menos una renuncia a los procesos sensatos

de innovación educativa, pero sí un llamado de atención para auspiciar reformas al contenido didáctico vía experimental y permitir una dosis de libertad e iniciativa a los educadores de todos los niveles, pues el plan y las disposiciones educativas no deben constreñir con rigidez al maestro que los pone en práctica.

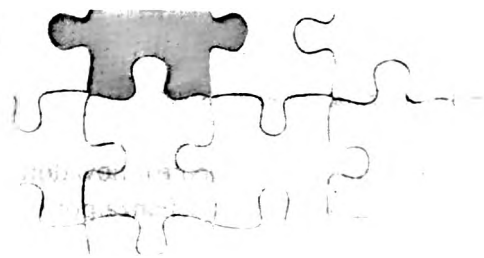
Una reforma demasiado inducida es presencia de pedagogía dogmática y anti-democrática. Recurro a la experiencia del distinguido educador español, Santiago Hernández Ruiz (1972), prolífico y auténtico escritor de la cuestión educativa. En particular le guardo profundo respeto y gratitud, pues fue quien prologó en la década de los setenta del siglo xx mi primer libro, que aún se edita. Él afirma:

Los maestros en la década del 20 al 30 (siglo xx, nota del escritor) gozábamos de una absoluta libertad en la disposición y desarrollo de nuestro trabajo, pues no se nos imponían programas oficiales de ninguna especie [...] nosotros mismos elaborábamos los programas de cada curso a la vista de un plan nacional que cabía en una hoja de papel de fumar, y los inspectores los revisaban con nosotros en función de los resultados.

En contraste, hoy planes y programas de Educación Básica son elaborados por equipos de "expertos", con participación reclamatoria y furiosa de los empresarios, los rectores de las universidades, las televisoras y organismos diversos que asumen actitud de sabios, actúan como censores y aparentan conocer la escuela y las teorías que la sustentan. Es probable que sólo hayan conocido la escuela a la que ellos fueron y en su entorno expresan juicios; así, sin presencia de maestros, a quienes les entregan los programas para su desarrollo y se les prohíbe reprobar a los alumnos, en los programas juzgados por volumen el número de hojas rebasa a los directorios telefónicos de ciudades de alta densidad poblacional. Algunos maestros, con respecto a los programas, expresan: "fácil leerlo, pero muy difícil cargarlo". En ellos está impresa una pedagogía orgánica y oficial altamente directiva, compleja y confusa, cuya edición en sus partes ha sido producida por diversos "equipos", "cada cual por su lado", sin liderazgo común e integración; de ahí su caos y confusión, en donde se ensaya un reciente lenguaje que sustituye vocablos de clara procedencia pedagógica, por un lenguaje "adoptado" de diversas actividades y áreas científicas. Algunos, usados en la cuestión escolar, "suenan" absurdos, como: herramientas, andamiaje, estrategia enseñante, aprendente, facilitador, multiplicador, plan de mejora, educación valoral, educación migrante. Aunque debemos aceptar que los lenguajes suman, no restan; pensamiento válido con mayor razón, hoy que se ha internacionalizado la planeación, desarrollo y evaluación educativas.

Esperemos que los nacionales del futuro, formados en este Modelo de Enseñanza por Competencias, sean más competentes que los premios Nobel; los estadistas que construyeron este país; los hombres que produjeron la literatura, la pintura y la escultura; los ingenieros que construyeron carreteras, y edificios; los ingenieros agrónomos que hicieron producir el campo; los ingenieros petroleros y geólogos que

han descubierto el petróleo y los minerales, e infinidad de profesionistas de diversas ramas y miles de profesores que se formaron en la época de la pedagogía de la revolución; en suma, hombres y mujeres que, a decir de Agustín Yañez (abril de 1969), exsecretario de Educación, se identifican con el maestro que los formó y con todos los maestros de escuela básica. Aquellos niños: hombres y mujeres, hoy por efectos del proceso educativo se convirtieron en profesionistas en las diversas áreas formativas y producen infinidad de bienes materiales y espirituales que satisfacen necesidades de la sociedad en su conjunto y han producido la cultura nacional, que ha dado nombre y fama a nuestra nación. Los mejores hombres y mujeres de México se formaron en la escuela pública y gratuita de un pasado muy reciente. Sin embargo, acusaciones, etiquetas y campañas televisivas dan a entender que los maestros de un ayer muy cercano no habíamos hecho nada y que seguimos sin hacer. En esa óptica subjetiva, negando la acción y prospectiva de la educación sistemática, escuchando expresiones peyorativas, estadísticas manipuladas, llega el proceso de internacionalización de la enseñanza sustentada en el Modelo de Enseñanza por Competencias (*sic*), que en sus confusos documentos teóricos y normativos recurre a una pedagogía poco menos que medieval. En contraste, hoy en la educación sistemática se aplica un enorme presupuesto financiero con escaso logro, florecen las reuniones diagnosticadoras masivas y otorgan el proceso evaluativo y la palabra a “expertos” que no conocen el sistema educativo mexicano, quienes nos obsequian con discurso teórico de utópicas instancias y latitudes. En realidad, en el estudio de lo educativo impera el discurso esnob y el turismo pedagógico de alto costo e inútil eficacia.



Teoría de la internacionalización de los proyectos y sistemas educativos

CAPÍTULO 12

ANÁLISIS DE LA TEORÍA CURRICULAR POR COMPETENCIAS: PRELIMINAR

El Modelo de Enseñanza por Competencias constituye un proyecto político y a la vez técnico-académico que pretende homologar e internacionalizar los sistemas educativos de las sociedades signantes: proyecto escolar auspiciado por la OCDE y otros importantes organismos internacionales. De esta manera, en el ámbito nacional de las sociedades signantes surge como prioridad la internacionalización del sistema educativo, urgencia basada en dicho acuerdo. Así, OCDE, acompañada de la aceptación del proyecto PISA, y en México con la prueba Enlace y hoy con la prueba Planea, así como la puesta en marcha de la evaluación estandarizada como recursos dispuestos a internacionalizar la formación sistematizada de los nacionales. El proceso de internacionalización educativa pretende dar respuesta a los acelerados cambios, que propician la transformación del saber científico y la consecuente innovación tecnológica; además, producir el paso de las sociedades de economía de consumo a economías de servicios y transformación de materia prima, cuyo logro mediante uso de máquinas y recursos modernos de la electrónica permitirá, de manera fundamental, competir con decoro con economías del primer mundo en la llamada era de la globalización del conocimiento y de la informática.

Además, en México los esfuerzos educativos se encaminan hacia la aceptación de referentes internacionales demostrados como pertinentes y valiosos acerca de la educación sistemática, e intenta aplicar esas experiencias en el sistema educativo y

en la formación de sus nacionales como fuente innovadora de su capital humano. Así se explica la aceptación del Modelo de Enseñanza por Competencias y la precisión de los estándares curriculares; sin embargo, el sistema educativo nacional conserva sus antecedentes históricos que le dieron esencia y razón de ser. Entre otros, tienen capital importancia las postulaciones acerca de la educación pública, gratuita, obligatoria y laica, amén de todos los esfuerzos aplicados en el desarrollo histórico de la educación nacional, destacando la edición de los libros de texto gratuito; el programa de construcciones escolares; la educación rural; la formación de maestros rurales, y un sinnúmero de aportaciones pedagógicas que han enriquecido el campo educativo a nivel planetario.

Sustentado en la doctrina del Modelo de Enseñanza por Competencias, México implementó la llamada Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), cuyos postulados centrales son: el logro de competencias y el alcance cenital de los estándares curriculares en el trayecto formativo de los escolares de Educación Básica. Bajo el análisis de la problemática que genera la Educación Básica, bien vista la cuestión se advierte y puede concluir que la competencia en este nivel educativo es una finalidad mediata. En cambio, la formación en competencias es más cercana y urgente en la Educación Superior; por una parte, porque el niño tiene un largo camino por recorrer y el joven está más cerca del campo ocupacional y de las acciones de trabajar y producir industrialmente; de cualquier manera, el diseño curricular y el pensamiento educativo son un derecho inalienable de las sociedades nacionales. Por otra parte, las sociedades nacionales están en plenitud de trazar su propio destino sin presiones, aun menos de aceptar alineación y alienación como males que aquejan y han aquejado al mundo, vengan de la órbita de ismos que vengan, pues así como en los individuos la libertad de actuar y de conciencia es valiosa, lo es más en una sociedad nacional. Sin embargo, globalizar los procesos de educación resulta peligroso ante la posibilidad de que mentes o ideologías absurdas, en aras de la riqueza deshumanizante y del desarrollo económico unilateral y pervertido, los destinos nacionales, sean mal captados o tengan graves consecuencias; al respecto, en México y otros países existen amargas experiencias.

Visión general del Modelo de Enseñanza por Competencia

En la homologación de los sistemas educativos y sistemas de aprendizaje escolar se ha dispuesto un esquema estructural que propicia desarrollar competencias y alcanzar estándares, que en su interpretación requiere explicaciones previas. Por ejemplo y de manera correcta, la actual reforma de la Educación Básica, a partir de la adopción del Modelo de Enseñanza por Competencias, considera como componente fundamental el plan de estudios (PE). En efecto, desde siempre éste ha sido el documento técnico que declara el rumbo educativo a seguir en el trayecto formativo de los escolares; acerca del PE, la RIEB señala los siguientes elementos

estructurales: los programas escolares, los campos formativos, las materias, los aspectos culturales contenidos, las competencias a lograr, los aprendizajes esperados, los contenidos curriculares, los productos, las secuencias y actividades y, al final, en la cúspide y como icono, el estándar curricular como elemento descriptor y verificador de todo el proceso formativo.

Estándar o estandarizar es ajustar o adaptar las cosas o situaciones para que se asemejen a un tipo, modelo o norma común, así se entiende que el estándar responde a normas que unifican. Por ejemplo, es ya histórica la existencia de pruebas estandarizadas para evaluar inteligencia y aptitudes, así como pruebas pedagógicas para evaluar aprendizajes cognoscitivos. Ambos instrumentos, los psicológicos y los pedagógicos, logrados mediante procesos experimentales, sobre todo los primeros, que fueron base en el campo de la formación y desarrollo humano y del surgimiento y desarrollo de la psicopedagogía. Al estandarizar, creamos paradigma.

En México, la actual RIEB establece como prioridad el logro de los estándares curriculares, organizando la Educación Básica en cuatro etapas o periodos escolares, en donde al final de cada etapa se señalan los estándares como puntos comparativos de los logros generales de la etapa, y así de manera sucesiva, de todas las cuatro etapas, hasta el final de la Educación Básica.

Los estándares curriculares se expresan como metas ideales del proceso educativo sistemático; sin embargo, para interpretar lo anterior y con el propósito de iniciar la comprensión y aceptación del enunciado estándares curriculares, como nominación propia de la RIEB, es necesario señalar que, en este proyecto de innovación educativa, el Plan y los Programas de Estudio 2011 que abarcan la educación preescolar, la educación primaria y la educación secundaria, están reunidos en forma integrada y se expresan en el enunciado: Educación Básica con sus cuatro periodos o etapas contenidas.

Además de la serie de análisis crítico que estamos haciendo, aceptamos que la RIEB es un proyecto pedagógico al que asiste el derecho de crear teorías, símbolos, signos y, en general, lenguajes, y adoptar o reformular conceptos, de esta manera advertimos la licitud de este derecho. En forma general, los componentes curriculares de los programas de estudio de la RIEB son: aprendizajes esperados, contenidos y actividades, etc., cuya presencia es explícita; en cambio, los estándares curriculares son componentes implícitos, es decir, forman parte del plan y programas; sin embargo, se advierten como expresiones supra y se expresan como metas ideales del proceso formativo, así se convierten en iconos pedagógicos. Vistos de esta manera, los estándares constituyen aspiraciones educativas, cuyo logro depende del contexto escolar y en especial del contexto social, donde la base económica y política de cada sociedad, y en particular el régimen y enfoque didáctico, juegan un papel importante en su logro.

De cualquier forma, los estándares curriculares, además de ser aspiraciones individuales y sociales se convierten en entidades tangibles en la vida escolar y forman parte importante del proceso formativo, susceptibles de ser logradas y, por supuesto,

verificadas en cada individuo escolarizado y en cada acción social proyectada, pues en última instancia en el proceso formativo tiene mayor importancia el impacto que en lo social proyecta el conjunto de individualidades formadas en la escuela, que como capital humano es producto de un sistema educativo eficiente.

De suyo, los estándares curriculares son metas supremas de la educación sistemática logradas en procesos permanentes, integrados y secuenciales; ellos (los estándares) en la RIEB se presentan en niveles de complejidad, sin precisar de manera expresa orden jerárquico, aunque como descriptores de logro educativo contienen en sí diversos niveles de complejidad, desde conocimiento y comprensión, hasta aplicación y evaluación, pasando por análisis y síntesis.

Fundamentos generales de la enseñanza por competencias

La educación sistemática, advertida como fenómeno sociológico, debido a diversos factores requiere permanente reformulación, proceso que se sucede en todas las sociedades nacionales, y cuyo desarrollo se realiza por cuerpos técnicos institucionales. Por tal razón, en estos momentos en nuestro país, al igual que en otras latitudes, se están realizando cambios e innovaciones en el sistema educativo. Entre los factores que propician este proceso de cambio e innovación, destacan el desarrollo científico y tecnológico universal, en particular las ciencias emergentes, que configuran la era del conocimiento, y en estos momentos el ineludible problema de adecuar los sistemas educativos a los requerimientos del nuevo orden económico que trae consigo la globalización, y el interés por participar con decoro en el concierto mundial de naciones desarrolladas o en proceso de desarrollo.

Son testimonio de este proceso los acuerdos y pactos signados entre sociedades o bloques de naciones, que como fenómenos sociopolíticos exigen la formación de ciudadanos, hombres y mujeres, en competencias, que les permitan alternar con decoro en el mundo que configura el siglo XXI, que desde la primera década ha precisado la urgencia de revisar a profundidad diversos espacios estructurales en los ámbitos educativos y en el propio proceso, y que como factores de cambio exigen adecuar y normalizar la formación del capital humano; así el hombre: sujeto y objeto fundamental del desarrollo económico-social, propiciará sociedades democráticas, justas y equitativas.

Estudiar el entorno teórico-doctrinal en que debe desarrollarse este proceso, tanto en la escuela como en el aula de cada sociedad, es problema y tarea particular de cada nación, y urgencia de investigación educativa, necesaria y prudente de sus educadores, tanto en los espacios teóricos como de aplicación. Este hecho, proceso y tarea, por sí mismo justificaría cualquier estudio, y debe ser propósito del proyecto de la actual RIEB, asimismo son las intenciones de esta obra de pedagogía. Sin

embargo, a salvo de limitantes debemos permitir otros argumentos de cabal justificación. Por ejemplo, aunque el Plan y los Programas de Estudio constituyen el eje rector de todo el proceso innovador y la fuente expresa de su doctrina, es necesario estudiar las partes estructurales que como elementos o componentes dan universo al sistema educativo, en este caso universo pedagógico. De este modo, estamos implementando el estudio, investigación-acción-evaluación de sus componentes, iniciemos por estándares curriculares.

Los estándares curriculares, advertidos desde el punto de vista de su justificación, nos invitan a plantear algunas puntualizaciones e interrogantes; por ejemplo, al partir de su propia definición y su función, el concepto estándar exige atención, en parte para no hacer sólo presencia simbólica, sino concreta, y así constituir punto comparativo rector.

En efecto, en México la RIEB indica el estándar curricular, es descriptor de logro y define aquello que los alumnos demostrarán al concluir un periodo escolar. Dicho así, es entonces notable destacar que los estándares son conjunto de logros y aprendizajes esperados y se constituyen en iconos de metas supremas del proceso educativo sistemático; están más allá de grado, ciclo y etapa, por tanto son puntos comparativos de un conjunto amplio de procesos y componentes.

En palabras de la RIEB, los estándares curriculares: “sintetizan los aprendizajes esperados que, en los programas de educación primaria y secundaria se organizan por asignatura-grado-bloque, y en educación preescolar por campo formativo-aspecto” (SEP, Acuerdo 592, 2011, p. 22). Hasta aquí los estándares curriculares se presumen como expresiones educativas nacionales y, por tanto, comparables entre sujetos de una misma nación, cuyos baremos fueron racional o experimentalmente instituidos por logros de aprendizaje entre niños de una sociedad particular. Aunque advertamos que provienen de instancias teóricas postuladas y a nuestro juicio idealizadas a fondo, pues no se han declarado los espacios y procesos experimentales en que se basa y realizó su estandarización.

Sin embargo, el proceso de internacionalización educativa mediante el cual el sistema educativo nacional nos propone en concreto e induce a preparar y enfrentar la formación del capital humano a los procesos de globalización, indica que: “Las competencias, los estándares curriculares y los aprendizajes esperados proveerán a los estudiantes de las herramientas necesarias para la aplicación eficiente de todas las formas de conocimientos adquiridos, con la intención de que respondan a las demandas actuales y en diferentes contextos” (SEP, *ibid.*, p. 22).

En otras palabras, la RIEB no es sólo una reforma doméstica, tal y como era de antiguo la pauta cultural pedagógica seguida. Hoy se cuida formar el capital humano para actuar en el contexto nacional, y a la vez entender y participar de modo competente en el universo de sociedades del siglo XXI, y es probable que tal enfoque reciba expresiones críticas, pero en el fondo debemos aceptar que la formación del hombre actual y del futuro debe ser postulado en perspectiva amplia.

EL LIDERAZGO EN LA CUESTIÓN EDUCATIVA

Entrar en correcta vía para el despegue y desarrollo económico-social, así como alentar y producir los procesos de cambio en cualquiera de las áreas de acción sucedidos en todas las sociedades, requiere la existencia de un liderazgo adecuado. El fenómeno de liderazgo, por impactar en la gente, puede asumir diversas formas y expresarse en muchas manifestaciones de la conducta humana, desde las económico-políticas, hasta el sociológico-educativo: en suma, en toda la cultura del hombre, al grado de aceptar que no existe espacio, acción o rubro que no requiera de dirección o guía política, técnica o espiritual en busca de llenar necesidades, lograr objetivos, trazar programas y proyectos, para alcanzar estadios superiores de vida. Postulado así, el liderazgo debe entenderse como un elemento guía en la interacción social, que de hecho implica relación y vínculo entre individuos y grupos.

En su nivel macro, el liderazgo funciona como una expresión institucional; por tanto, está fundamentado en leyes jurídicas de alta categoría social. Sin embargo, el individuo en que recaiga el rol de líder institucional debe reunir ciertas características para poder ejercer su papel. El liderazgo, para lograr éxito en el sector de la problemática social en que se aplica, debe funcionar como un factor relevante de carácter institucional, que uniendo elementos, factores y circunstancias arrije y lleve al grupo a resultados éticos deseables.

Por otra parte, en la elección de líderes institucionales de los diversos rubros sectoriales de la economía, política, educación, etc., entre otras cualidades y características sobresalientes destaca la sensibilidad, honestidad, humildad y, por supuesto, el dominio del área temática; pues por ejemplo, el líder político máximo de una sociedad, que accede al poder por voto popular y mandato de ley, no tiene obligación de saber todo, pero sí derecho, necesidad y obligación de saber quién sabe de cada área y de cada acción para promover el cambio social y lograr con éxito el desarrollo económico-social.

Determinar el liderazgo en los renglones prioritarios de una sociedad en concreto, precisar la persona que desempeñe el rol de líder, desde siempre y hasta hoy, ha desatado enorme polémica; sin embargo, dentro de la teoría general del liderazgo, advertido éste en su nivel macro y en palabras de Gramsci, y ante la pregunta ¿quién debe dirigir la sociedad?, el ilustre pensador respondió: "En primer lugar un político, en segundo lugar un técnico y por último un burócrata". Basado en lo anterior, la experiencia histórica en diversas sociedades, y en particular en la nuestra, sirven para concluir y a la vez comentar que el pensamiento gramsciano tiene plena vigencia, pues la sociedad a nivel global, en términos generales, es y ha sido dirigida por políticos.

Lo anterior nos invita a preguntar: ¿Qué es un líder? ¿Qué es un político? Las respuestas a estas interrogantes rebasan los límites de la literatura, pues la palabra hablada o escrita está expuesta a la subjetividad, conduce a la idealidad y a la utopía. Es necesario aceptar que el simple lenguaje, los intereses de clase, la falta de acción y de proyecto, olvida las necesidades humanas y aleja el pensamiento del cambio del

contexto social. En verdad, son la realidad social y las necesidades humanas las que delinean al líder y definen la dirección e intencionalidad del proyecto y la acción. Líder y político son en sí mismas palabras implícitas en definición y contenido, pues líder es todo individuo con sensibilidad política e histórica; a la vez, político es todo líder sensible que se vincula al grupo para alcanzar juntos objetivos de confort, bienestar y desarrollo económico-social.

En el ámbito de la educación, a todo lo anterior debemos agregar que el liderazgo debe estar logrado en una persona inmersa e investida de una profunda filosofía humanista, poseedora a la vez de un amplio conocimiento de la formación humana. Entusiasta y convencido de que el derecho y la obligación de educar compete al Estado, lo anterior para que observe y defienda los principios políticos de gratuidad, obligatoriedad y laicidad educativa. En suma, que simpatice con la educación pública, gratuita y científica.

ANÁLISIS PSICOPEDAGÓGICO DEL MODELO DE ENSEÑANZA POR COMPETENCIAS: ADVERTENCIA

Existen opiniones encontradas a nivel mundial acerca de la legitimidad e intencionalidad del denominado proyecto académico: Modelo de Enseñanza por Competencias, mismo que sirve de nominativo para expresar de manera general las bases de la planificación educativa del aula y la escuela en los próximos años en este naciente siglo XXI. No es el propósito de este libro discutir la veracidad de las opiniones, juicios y criterios; sin embargo, el valor e intencionalidad de la nueva cultura psicopedagógica se irá advirtiendo a medida del avance en la comprensión e interpretación de sus postulaciones teóricas y de las conclusiones que logremos en el estudio analítico sobre el modelo citado.

De inicio, el vocablo competencia en los medios oficiales y en voz de sus postulantes hace alusión a la eficacia con la que los individuos cumplen sus atribuciones y funciones en autonomía. Entendido así, un sujeto en competencia no sólo sabe, sino sabe hacer y posee capacidad de toma de decisión; atributos imprescindibles en una nueva cultura que exige formación personal y profesional para vivir con decoro y participar en el mundo de la globalización y la era del conocimiento; por tanto, lo contrario significa rezago, marginación y, en general, subdesarrollo.

Es probable que todos los modelos clásicos de planificación, que continúan vigentes en la pedagogía, no desaparezcan, pero requieran reformulación para adecuarse a los nuevos tiempos; pues la escuela que sólo mira la erudición, sea hoy obsoleta y anacrónica, debe ceder el paso a la escuela de educación integral, donde la formación individual conjunte: saber, saber hacer y ser, y esta postulación constituya el paradigma inmediato en la educación del hombre.

Existen bastantes programas y proyectos educativos que coinciden en señalar la importancia de auspiciar el modelo curricular por competencias, así como organismos y países que han incorporado y homologado sus sistemas educativos y de

aprendizaje a este paradigma educacional. Sin embargo, el currículo de enseñanza por competencias no debe ser copia indiscriminada de un modelo estandarizado y transculturizado hacia todas las sociedades simpatizantes; cada sociedad que lo adopte requiere de estudio e interpretación profunda para su reformulación y la actualización de los maestros para su implementación; sin duda ésta debe ser la estrategia a seguir. Por ejemplo, Garagorri, J. (p. 48), señala: “Dependiendo de la forma de entender las competencias, pueden servir de cauce para hacer un planteamiento curricular más acorde con una perspectiva de educación íntegra, en equidad para toda la vida”.

En esencia teórica, el eje rector del modelo curricular es la formación en competencias, y alrededor de él gira todo el paradigma de diseño. En otras palabras, la prospectiva educacional está basada en resultados; éstos son las mencionadas competencias y su evaluación comparativa en los estándares internacionales propuestos por OCDE/PISA. Hoy día el currículo por competencias auspicia y señala su postulación y aplicación inmediata en todos los niveles educativos, desde Educación Básica hasta Superior, incluyendo grados y posgrados.

La enseñanza por competencias irrumpe el paradigma intelectualista de la educación clásica y postula la inmediatez aplicativa del conocimiento, amén de la educación integral, problema al que ya en diversas épocas se había puesto atención. Sin embargo, hoy constituye un movimiento pedagógico cuasiuniversal. El Modelo de Enseñanza por Competencias recupera los trabajos de notables pedagogos, desde la escuela de la acción, la escuela del trabajo y, por supuesto, tiende a la aceptación de la pedagogía integradora, que será su siguiente paso. Pues ambas postulaciones: enseñanza por competencias y pedagogía integradora superan la brecha entre la teoría y la práctica, entre la erudición y el hacer. Si la enseñanza tradicional fue memorista, la enseñanza clásica cognoscitivista y la enseñanza contemporánea por competencias será integral, pues descansa en saber y saber hacer.

Aquí me permito un paréntesis para analizar con mayor profundidad crítica la vigencia u obsolescencia de las teorías y modelos educativos. Primero, es difícil precisar qué aspectos de los modelos educativos y paradigmas sociales sean obsoletos; por ejemplo, en educación los modelos ya históricos: memorista, cognoscitivista e integral, en especial los dos primeros. Decidir qué es obsoleto y a la vez qué aspectos de estos mismos son recuperables, y por tanto vigentes, no es fácil, pues en términos generales las teorías de lo social no caducan, ellas son recurrentes y quedan en espera de que las condiciones coyunturales sean propicias para su nueva implementación, aunque estemos de acuerdo a la vez en que algunas teorías y prácticas sociales en algún contexto sean anacrónicas y obsoletas. Por ejemplo, la memoria es un factor imprescindible del aprendizaje y el conocimiento es un atributo de la personalidad, nadie puede caminar en este mundo ignorando u olvidando todo, pero el memorismo y el intelectualismo son defectos del régimen educativo. Por otra parte, la educación entendida como proceso de formación humana, como modelo clásico, es en el fondo humanista, y por tanto ética y valórica, carácter que ha perdido por diversos factores de lo social, sobre todo por el desarrollo de las

necesidades humanas que exige satisfactores que requieren acelerar los procesos de producción y por tanto del avance tecnológico. Así, los cambios tecnológicos señalados se presentan como entidades y proceso pragmático.

En un análisis periférico, podríamos afirmar que la educación de hoy establece dilema entre humanismo y pragmatismo. Dilema que con el tiempo ha sido resuelto, pues la escuela de la acción y la escuela del trabajo como modelos educativos no sacrifican la ciencia y la tecnología en aras del humanismo y viceversa: en otras palabras, su camino no es el disyuntivo, sino el armónico. De esta manera, el Modelo de Enseñanza por Competencias puede transitar en armonía, disponiendo en sus planes de estudio y sistemas curriculares los propósitos, los contenidos, la metodología, la evaluación y los espacios aplicativos, sin sacrificar ningún aspecto, menos la alta visión filosófica de la formación humana. En síntesis, la educación de hoy no debe tratar de formar al hombre autómatas, menos preparar al hombre para el trabajo esclavo; al contrario, debe formar al hombre democrático, crítico, analítico y transformador. Recuperar este paradigma en la formación del hombre es una consigna del siglo XXI, que como concepción filosófica está más allá de la simple decisión de adoptar un modelo académico, sea cual sea, pues la educación es el proceso y acción más sublime del hombre: pensamiento presente en la más profunda de las concepciones del humanismo.

Por último, en México la vinculación educación-producción entre saber y hacer, entre teoría y práctica, fue un problema que resolvió, desde Quiroga, el cura libertador de almas: Hidalgo, el cura libertador de pueblos. Ramírez, el educador del hombre rural, y muchos otros hombres y mujeres que han enseñado el alfabeto y tomado la doctrina del trabajo como el auténtico proceso de formación humana; en suma, en México el hombre aprendió a “meter” las manos desde siempre. El mensaje de “yo mismo con mis propias manos” quizás es ya genético en el mexicano, éste ha sido competente desde antiguo. México es pionero en la aplicación de la teoría de la acción como pedagogía revolucionaria. El fenómeno no sucedió así en otras latitudes donde floreció y preponderó el academicismo; en efecto, la enseñanza por competencias nace por un reclamo de los empresarios europeos, al advertir que sus profesionistas eran producto de un academicismo e intelectualismo inocuo, con el consiguiente rezago entre la educación-producción: entre saber y hacer. Valga aceptar que tal defecto era o es presente, aun en algunos centros de Educación Superior y en no pocas universidades y escuelas de nuestro hemisferio. En efecto, el divorcio entre teoría y práctica sigue siendo un problema de la pedagogía y de la educación, amén de la política y de la planificación educativa de nuestra época.

Significado del vocablo competencia

El término competencia, al igual que otras voces de nuestro idioma, se advierte como voz connotativa. Es el contexto en el que se usa el camino para distinguir e identificar su significado, mismo que puede variar de manera objetiva o subjetiva.

En efecto, ha sido desde el momento en que diversos países incorporaron el término al lenguaje pedagógico, cuando la voz competencia adquirió carta de naturalización, vocablo entendido como capacidad de desempeño: primero escolar y después social.

De esta forma, la voz “competencia” camina en el proyecto o modelo internacional de educación, llamado “Enseñanza por Competencias”, que como todo modelo se expresa en un esquema teórico que representa una realidad compleja; su esquematización sirve para facilitar su comprensión, entendimiento y desarrollo en la teoría y de modo fundamental en la práctica.

Como voz connotativa en el tiempo social, el vocablo competencia, advertido desde el significado clásico, da idea de rivalidad o lucha entre dos o más personas, en supuesta igualdad de condiciones, para superar al contrincante o lograr algo en alto honor, por ejemplo en lides o justas deportivas, etcétera.

También la palabra competencia connota la capacidad de una persona para realizar o desempeñar una función. Desde esta percepción la expresión competencia implica conjunto de aprendizajes, tales como habilidades, destrezas, conocimientos: los dos primeros como aprendizajes del campo psicomotor, el segundo del cognoscitivo, incluso actitudes y valores, ambos del campo afectivo. De cualquier manera, bajo esta óptica competencia genera idea de conjunto de aprendizajes que, por supuesto, forman unidad, y transferidos y aplicados en un contexto dado permiten hacer algo con eficiencia y alta productividad; por tanto, competencia requiere y expresa unidad e integración de aprendizajes que desembocan en desarrollo y perfección humana.

Por ejemplo, la persona que posee competencia lingüística de antemano proyecta amplios conocimientos, pues un hablante competente en una lengua determinada requiere saber normas gramaticales y certificadas en el contexto que actúa para expresarse con propiedad, tanto en forma oral y con mayor razón en forma escrita, ya que esta última implica mayor nivel de complejidad, propiedad y pureza lingüística. En suma, competencia lingüística es la capacidad para comunicarse a nivel social con propiedad, en virtud del dominio de normas y reglas gramaticales sobre todo uso de palabras precisas de expresión y de contenido, según el contexto y el mensaje emitido, a la vez, entender el mensaje del otro.

Así, competencia lingüística es la capacidad para pensar y emitir mensaje e inteligencia para entender y procesar el del otro. Por ejemplo, la expresión pedagógica: comprensión lectora, conjunta los diversos aprendizajes obtenidos por el desarrollo de las disciplinas: lectura oral, lectura en silencio; gramática, ortografía, escritura, composición, etc. Y reunidos en una persona, expresado en contexto y utilizados para crear o entender producciones literarias, desembocan en competencia lingüística. Por último, competencia lingüística es el proceso correlativo o globalizado, formado por aprendizajes significativos y transversales que nos permiten dominar el sistema de comunicación y lenguaje socializado; inciden en la formación de un sujeto social en dominio pleno del habla y con alto nivel de eficiencia y productividad.

En suma, competencia, en cualquiera de sus connotaciones es una voz que trasciende diversos significados, según el contexto en que se usa. A raíz de la implantación e implementación de los proyectos y procesos internacionales de los sistemas educativos, la palabra competencia se adentró en el lenguaje pedagógico, ya de suyo, en el tiempo difuso, complejo y sobre todo producido y permeado con profunda dosis de subjetividad y relatividad lingüística, situación que viven todas las ciencias sociales y que, por supuesto, alcanza en toda su plenitud a la pedagogía. Por tanto, al internacionalizar los sistemas educativos en busca de su estandarización para hacer más comprensible y factible la formación del hombre en la era de la globalización, surgió la necesidad de homologar y estandarizar el vocablo competencia; esta voz aglutina los “aprendizajes esperados”, productos útiles desde el punto de vista individual y social.

Por otra parte, analizando con un enfoque técnico la RIEB, advertimos que el actual modelo educativo está diseñado alrededor del objetivo, y el producto de aprendizaje rector es la competencia, que se erige como *summum* supremo, como antes fue la capacidad. Insistimos, el hombre tiene derecho de crear palabras, símbolos, lenguajes y reformular teorías. De esta manera surge y se justifica el Modelo de Enseñanza por Competencias y esta voz: competencia, adquiere importancia y carta de naturalización al tomar sitio como producto supremo del aprendizaje, y al ser sometido al análisis crítico y cabal, la reformulación produce polémica. Por ejemplo, ha dado margen a un sinnúmero de interpretaciones, pero todas ellas, con buena intención, pretenden ayudar al maestro de grupo escolar para facilitar la comprensión, entendimiento, interpretación, así como uso y aplicación en el aula y el contexto social.

En suma, del análisis crítico sobre el modelo curricular mencionado se producen juicios y definiciones diversas que provocan discusión; sin embargo, se disponen para coadyuvar al maestro en la interpretación y aplicación consciente del nuevo Plan y Programas de Estudio 2011, documento base de la RIEB. Algunas de estas aportaciones doctrinales se presentan a continuación.

Diversas definiciones teóricas de la voz competencia

Las competencias se refieren a las capacidades complejas que poseen distintos grados de integración y se ponen de manifiesto en una gran variedad de situaciones correspondientes a los diversos ámbitos de la vida humana y social. Son expresiones de los distintos grados de desarrollo personal y participación activa en los procesos sociales (Anahí Mastache).

Conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que debe reunir un titulado para satisfacer de forma plena las exigencias sociales. Las competencias son capacidades que la persona desarrolla en forma gradual y a lo largo de todo el proceso educativo, y son evaluadas en diferentes etapas (Anuies).

Una competencia es la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales para realizar una actividad. Cada competencia reposa sobre una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos, motivación, valores, actitudes y otros elementos sociales y comportamientos mentales que pueden ser movilizados de manera conjunta para actuar de manera eficaz (OCDE).

Competencia: conjunto de capacidades que incluyen conocimientos, actitudes, habilidades, actitudes y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje, y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos (SEP).

El concepto de competencia pone el acento en los resultados del aprendizaje, en lo que el alumno es capaz de hacer al término del proceso educativo y en los procedimientos que le permiten continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de su vida (Miguel Zabalza Beraza).

La competencia es conjunción de productos de aprendizaje que implican y vinculan en su proyección individual y social: hábitos, habilidades, destrezas, conocimientos, actitudes y valores. Estos aprendizajes, procesados mentalmente bajo habilidades del pensamiento: reflexión, asociación, análisis, síntesis, juicio y valoración, permiten al individuo apreciar y aplicar contextualmente dicha competencia y resolver un problema o transformar una realidad. La competencia facilita el cambio y la innovación (Rodríguez Rivera, V.M.).

En el análisis de las definiciones anteriores se puede observar que existen diferentes percepciones y posiciones teóricas para considerar, interpretar y expresar los diversos componentes que hacen posible la propia definición y la aclaración del concepto competencia; sin embargo, es pertinente acotar que las diversas definiciones poseen elementos e idea teórica común, y la advierten tanto como proceso y a la vez como producto. La competencia es forma de conducta aprendida de un sujeto, cuyo valor reside en la proyección individual y social; entonces, la competencia implica al sujeto aprendiente en toma situacional y en compromiso social; la competencia no es erudición, es acción. Así, en última instancia las definiciones de OCDE y SEP son prioritarias y legales. Juicio lógico, pues los citados organismos jurídicos y técnicos son quienes auspician el mencionado Modelo de Enseñanza por Competencias.

Al proseguir el análisis, partamos de la base que el diseño curricular es un proceso técnico y por tanto neutro; no así su aplicación, que adquiere compromiso: por eso se convierte en un proceso ideológico y ellos (técnica e ideología) deben funcionar en armonía, en busca del bien común de los individuos y grupos en las sociedades signantes de este proyecto educativo.

En realidad, a lo largo de la historia los proyectos y sistemas educativos tienden hacia la conformación ideológica; en otras palabras, la formación del hombre satisface los requerimientos del grupo en el poder, trátase del ismo que se trate; ya que de esta manera la educación cumple su carácter reproduccionista y su papel de

alienación. El sistema educativo pierde su neutralidad, trasciende en busca de fines superiores, sienta su base filosófica. En otras palabras, el sistema educativo, no así el diseño curricular, se convierte en una instancia política, contrae compromiso e intencionalidad, y se convierte en ideología.

El párrafo anterior no está escrito en ánimo de interferir o producir controversia, sino de entender la factibilidad y posibilidad que aun en la era de la globalización, la era del conocimiento y de la informática, los sistemas educativos internacionales son necesarios y factibles; en concreto, proponen fines supremos a nivel macro, que aunque expresan ideología se presentan como modelo curricular que eleva de manera cualitativa la formación del hombre para participar de forma productiva en el proceso de desarrollo económico y social. Sin embargo, es necesario y prudente aclarar que en la aceptación de los modelos educativos internacionales y el diseño curricular en las diversas sociedades, la implantación e implementación de estos modelos curriculares internacionales y estandarizados, sea dada en su esquema y declaración general y en su particularidad adaptarse a las condiciones históricas y contextuales de cada sociedad. Empero, tampoco se trata de aceptar o rechazar acríticamente todo; menos de suponer que en la planeación curricular está en juego el honor y la economía nacional, sino advertir la sensatez en la toma de decisión, para definir los espacios en que debe moverse la posibilidad más idónea para formar a los nacionales de una sociedad con espíritu e identidad propia y definida para participar en el mundo del siglo XXI, de manera que todo el diseño quede a salvo de malinchismo, xenofobia y chauvinismo, que como ismos manifiestan tendencias escasas filosóficas y científicas.

ANÁLISIS DEL PLAN DE ESTUDIOS 2011: ADVERTENCIA

El análisis del Modelo de Enseñanza por Competencias, y en concreto sobre el PE 2011, se hará tomando en cuenta las postulaciones que la Secretaría de Educación Pública Federal (SEP, México) realiza a través del proceso de planeación para fortalecer el Sistema Educativo Nacional y adecuar el proceso educativo sistemático en la formación de un ciudadano capaz de participar con decoro en el concierto internacional de sociedades en el siglo XXI, y en el documento normativo denominado: Acuerdo número 592, que declara lo siguiente:

Los contenidos de la educación serán definidos en planes de estudio, deberán establecerse los propósitos de formación general y, en su caso, la adquisición de conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas que corresponden a cada nivel educativo; los contenidos fundamentales de estudio, organizados en asignaturas u otras unidades de aprendizaje, que constituyen un nivel educativo, y los criterios y procedimientos de evaluación y acreditación para verificar que el alumno cumple los propósitos de cada nivel educativo (SEP, 2011, p. 2).

Como se puede observar en todo el texto anterior, la SEP continúa utilizando la expresión Plan y Programas de Estudio para referirse al documento técnico normativo, que regula la organización de la materia de enseñanza en la escuela y aula de nuestro país. En efecto, el enunciado Plan y Programas de Estudio desde hace tiempo ha sido utilizado en nuestra cultura pedagógica. Sin embargo, en el acuerdo 592 y otros documentos oficiales, se utilizan con frecuencia las expresiones: currículum, currículo y curricular, sin adecuada advertencia y discriminación teórica, limpieza lingüística y académica.

A este respecto, conviene hacer algunas puntualizaciones: primero, es pertinente aclarar que las expresiones anteriores provienen de sociedades, en donde a nivel cultural optaron o adoptaron estos términos para referirse a las teorías y prácticas que tratan, proponen o resuelven el o los problemas de la educación y formación de sus nacionales. Incluso han elevado al rango de ciencia estas postulaciones, y sus teóricos de la educación hablan y escriben sobre la llamada ciencia del currículum, todo lo cual debe ser respetado y aceptar en ese tono que el lenguaje curricular ha permeado la cultura pedagógica de nuestro país. En efecto, el *Diccionario de la Real Academia de la Lengua*, y en concreto los diccionarios de México, ya registran esta serie de términos y definen al vocablo currículo de la siguiente manera: "Conjunto de conocimientos que un alumno debe adquirir para conseguir un título académico". La definición coincide con Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y ambos dan al vocablo su sentido original; es decir, sólo aplicable a la Educación Superior, y admite como sinónimo el vocablo currículum acentuado en la letra *i*. Por tanto, es más legítimo y dable de ser utilizado en Educación Superior.

Abundando, los teóricos del currículo europeos y de manera reciente estadounidenses y algunos de países hispanos, utilizan esta voz para referirse en su totalidad a la cuestión educativa; sin embargo, en su oportunidad y en forma escrita, admitieron y declararon que el uso de esta expresión y su significado de contenidos de estudio, era sólo válido para la Educación Superior y no para la Educación Básica. Hoy OCDE, Unesco, PISA, etc., utilizan el término para referirse en la organización de la enseñanza a todos los grados, tipos y niveles educativos, lo que confunde y crea caos en el magisterio de Educación Básica.

La SEP en México hasta la fecha no ha decidido ni publicado un decreto ministerial legitimando el uso oficial del término currículum, ni de sus sinónimos y derivados: currículo, currícula, curricular, mismos que de manera transcultural y extraoficial han sustituido nuestro ya adoptado, naturalizado y fonético plan de estudios y otros términos clásicos de la pedagogía, y en particular de la didáctica. Sin embargo, se utilizan de forma extraoficial; aunque a la vez declaremos que el uso del término no ha mejorado en nada al sistema educativo aplicando este lenguaje en el aula, pues la educación y enseñanza no se mejoran o innovan por el uso de giros lingüísticos, sino por acciones sensatas, pensadas, planeadas y mejor ejecutadas por maestros bien formados y actualizados a nivel profesional.

Desde el punto de vista científico, el hombre, la ciencia y las instituciones sociales poseen pleno derecho de crear códigos, símbolos y lenguajes, pero tienen la obligación de emitir acuerdos de legitimación y mecanismos de divulgación para

informar al mundo académico, a las instituciones y personas involucradas y a todos a quienes afecten los nuevos giros lingüísticos, teorías y prácticas sociales.

Admitiendo lo anterior, compete por tanto y tiene pleno derecho la SEP de advertir la necesidad, posibilidad y congruencia lógica, y si en su caso es necesario y pertinente sustituir el vocablo (plan de estudios) y su teoría fundamentadora por la expresión currículo, currículum con su teoría parcial, lo que sólo ve el diseño y la organización de los contenidos curriculares, y la manera de desarrollar el proceso enseñanza-aprendizaje mediante el uso de medios, cuestiones que convierten al currículo en una expresión planificadora y tecnologista de la enseñanza. El currículum, así advertido, se convierte en una tecnología; por tanto, muy cercana a las postulaciones de la teoría de M. McLuhan, que afirma: “El mensaje es el medio”.

En la lectura de libros, artículos y sobre todo en las publicaciones oficiales, aún no hay claridad en el asunto; pero se advierte que currículum, según una definición de reciente introducción, señala: “Currículum: plan de estudios que se ofrece en la escuela”. ¡Vaya tautología! Pero al leer lo anterior se colige que currículum es lo supra, lo protocolario de la planeación, y plan de estudios es el recipiendario del proceso de la planeación educativa y regula el proceso enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, es necesario admitir y abrir el ánimo, la voluntad y comprensión hacia las postulaciones de carácter oficial, pues al final las ciencias sociales, y en particular la pedagogía, contiene un sinnúmero de conocimientos relativos. En efecto, no se puede caminar en las ciencias sociales sin cometer el crimen de la subjetividad.

Principios jurídico-políticos del Plan de Estudios 2011

Analizadas las postulaciones anteriores y bajo la aceptación del derecho que compete al Estado mexicano de implementar nuevos planes de estudio que tiendan a innovar y elevar la calidad educativa, así como formar ciudadanos para vivir en y para el siglo XXI, la Secretaría de Educación Pública, con base en leyes emanadas de la Constitución Política de México y con el concurso de diversas entidades y participación de técnicos, ha dispuesto el siguiente y denominado Plan de Estudios 2011, y declara:

El Plan de Estudios 2011 de Educación Básica es el documento rector que define las competencias para la vida, el perfil de egreso, los estándares curriculares y los aprendizajes esperados [...] se propone contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico, creativo en las dimensiones nacional y global, que consideran al ser humano y ser universal.

Dimensión nacional: permite una formación que favorece la construcción de la identidad personal y nacional de los alumnos.

Dimensión global: tiende al desarrollo de competencias que formen al ser universal para hacerlo competitivo como ciudadano del mundo, responsable y activo, capaz de aprovechar los avances tecnológicos.

Principio de unificación: el Plan de Estudios 2011, recupera el principio político de unificación, pues declara su observancia nacional y reconoce e incluye el principio de equidad, en todas sus exactas expresiones, pero a la vez, acepta las diferencias propias de los seres humanos, las diversidades contextuales, lingüísticas, sociales, culturales, etc., por supuesto, las diferencias individuales que determinan las capacidades de aprendizajes, gustos, inclinaciones vocativas, y permite su expresión en el aula y en la comunidad educativa.

Principio de socialización: el PE 2011 acepta que la educación propicia la socialización y que cada ser humano posee aprendizajes que puede compartir, y declara que las experiencias y aprendizajes “de cada alumno y del grupo se enriquecen en y con la interacción social y cultural”; aceptan “los retos intelectuales, sociales, afectivos y físicos”, los desarrollan y enfrentan en un “ambiente de trabajo respetuoso y creativo”.

Principios didácticos

Los principios didácticos regulan el desarrollo y gestión del PE 2011 en la práctica docente (aula); a la vez, “son condiciones esenciales en la implementación del currículo, como factores que desembocan en el logro y calidad de los aprendizajes”. Estos principios son los siguientes:

Centrar la atención en los estudiantes y en su proceso de aprendizaje. El centro y el referente fundamental del aprendizaje es el estudiante, pues éste requiere generar su disposición y capacidad de continuar aprendiendo a lo largo de su vida, desarrollar habilidades superiores del pensamiento para solucionar problemas [...] favorece pensar críticamente, comprender y explicar situaciones desde diversas áreas del saber, manejar información, innovar y crear distintos órdenes de la vida (PE 2011).

Planificar para potenciar el aprendizaje. La planificación a nivel micro, es decir, la gestión de la enseñanza-aprendizaje en el aula, es un proceso que garantiza los logros conductuales de los alumnos; al respecto, la RIEB y el PE 2011 señalan:

La planificación es un elemento sustantivo de la práctica docente para potenciar el aprendizaje de los estudiantes hacia el desarrollo de competencias. Implica organizar actividades de aprendizaje a partir de diferentes formas de trabajo, como situaciones y secuencias didácticas y proyectos.

Y agrega:

El diseño de la planificación, en un ámbito general, requiere:

- Reconocer que los estudiantes aprenden a lo largo de la vida y se involucran en su proceso de aprendizaje.

- Seleccionar estrategias didácticas que propicien la movilización de saberes, y de evaluación de aprendizaje congruentes con los aprendizajes esperados.
- Reconocer que los referentes para su diseño son los aprendizajes esperados.
- Generar ambientes de aprendizaje colaborativo que favorezcan experiencias significativas.
- Considerar evidencias de desempeño que brinden información al docente para la toma de decisiones y continuar impulsando el aprendizaje de los estudiantes.

Por tal razón, potenciar es planear y disponer las actividades de aprendizaje, que en su inicio impone conocer a los alumnos (diagnóstico) y organizar los contenidos para: disponer los qué (contenidos curriculares) que se espera aprendan los alumnos, y a la vez, precisar cómo aprendan (estrategias didácticas), en qué contexto y formas apliquen los aprendizajes y cómo estos aprendizajes contribuyen al propio desarrollo de los escolares (evaluación).

Por último, el PE 2011 (p. 31) señala:

Diseñar actividades implica responder cuestiones como las siguientes:

- ¿Qué situaciones resultarán interesantes y desafiantes para que los estudiantes indaguen, cuestionen, analicen, comprendan y reflexionen?
- ¿Cuál es el nivel de complejidad que se requiere para la actividad que se planteará y cuáles son los saberes que los alumnos tienen?
- ¿Qué aspectos quedarán a cargo de los alumnos y cuáles será necesario explicar para que puedan avanzar?
- ¿De qué manera pondrán en práctica la movilización de saberes para lograr los aprendizajes y qué desempeños los harán evidentes?

Generar ambientes de aprendizaje. El aula, como espacio de la acción docente, orienta, regula y expresa el trabajo de sus dos fundamentales protagonistas: maestro-alumno. Éstos de manera corresponsabilizada crean un ambiente en donde el proceso enseñanza-aprendizaje se gestiona y desarrolla en armonía, lo que posibilita logros de diversa naturaleza, en especial conocimientos, habilidades, actitudes y valores. El papel de un constructor y diseñador de estrategias, acciones y recursos corresponde al maestro, y la función de desarrollo y ejecución al alumno. Así, el maestro se compromete a construir acciones didácticas, cuidando determinados aspectos, por ejemplo:

- Claridad con respecto al aprendizaje que se espera logre el estudiante.
- Reconocimiento de los elementos del contexto: la historia del lugar, las prácticas, las costumbres, las tradiciones, el carácter rural, semirural o urbano del lugar, el clima, la flora y la fauna.
- Relevancia de los materiales educativos impresos, audiovisuales y digitales.
- Señala interacciones entre los estudiantes y los maestros.

Y el PE 2011 no olvida recomendar que en el hogar, como ambiente de aprendizaje, los estudiantes y los padres de familia tengan un marco de intervención para apoyar las actividades académicas, así como organizar el tiempo y el espacio en casa.

Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje. En el aula de hoy el maistrocentrismo ha declinado, de igual manera el paidocentrismo radical, y en su lugar se erige la necesidad de vincular la acción maestro-alumno como actitud armónica de la pedagogía del presente siglo XXI, que sintetizo en la expresión corresponsabilidad educadora, que en particular hemos venido construyendo en México desde la década de los años sesenta del siglo XX, al incorporar en el aula las técnicas de la dinámica grupal, con el trabajo experimental de los iniciales centros regionales de educación normal: pedagogía implementada en la formación de un nuevo tipo de maestro. De esta manera, hoy el PE 2011 (p. 32) recupera la citada tendencia didáctica y acepta que:

El trabajo colaborativo alude a estudiantes y maestros, y orienta las acciones para el descubrimiento, la búsqueda de soluciones, de coincidencias y diferencias, con el propósito de construir aprendizajes en colectivo, base de la socialización educadora.

Es necesario que la escuela promueva el trabajo colaborativo para enriquecer sus prácticas considerando las siguientes características:

- Que sea inclusivo.
- Que defina metas comunes.
- Que favorezca el liderazgo compartido.
- Que permita el intercambio de recursos.
- Que desarrolle el sentido de responsabilidad y corresponsabilidad.
- Que se realice en entornos presenciales y virtuales, en tiempo real y asíncrono (SEP, p. 21).

Sobre todo, poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los estándares curriculares y de los aprendizajes esperados. Así, la gestión en el aula implica diversas acciones, entre otras: planeación, desarrollo, evaluación, todas dispuestas para regir el proceso enseñanza-aprendizaje. La culminación parcial o global de este proceso ofrece impactos importantes en la formación y desarrollo de la personalidad de los estudiantes, estos impactos o cambios conductuales han sido a lo largo de la historia entendidos como productos de aprendizaje. En forma clásica, existe una clasificación universal de ellos, que son: hábitos, habilidades, conocimientos, destrezas, actitudes y valores. En la cúspide de ellos está situada la capacidad.

Esta clasificación, con variantes y en una oferta oficial, está contenida en el Plan y Programa de Estudio 2011 y propone lo siguiente (SEP, p. 22):

La Educación Básica favorece el desarrollo de competencias, el logro de los estándares curriculares y los aprendizajes esperados, porque:

Una **competencia** es la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implican un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes).

Los **estándares curriculares** son descriptores de logro y definen aquello que los alumnos demostrarán al concluir un periodo escolar; sintetizan los aprendizajes esperados que, en los programas de educación primaria y secundaria, se organizan por asignatura-grado-bloque, y en educación preescolar por campo formativo-aspecto.

Los estándares curriculares se homologan con estándares internacionales y en conjunto con los aprendizajes esperados constituyen referentes para evaluaciones nacionales que sirvan para conocer el avance de los estudiantes durante su tránsito por la Educación Básica. Ambos estándares curriculares y aprendizajes esperados asumen los diversos tonos de complejidad y graduabilidad de los aprendizajes.

Los **aprendizajes esperados** son indicadores de logro que, en términos de la temporalidad establecida en los programas de estudio definen lo que se espera de cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser; además, le dan concreción al trabajo docente al hacer constatable lo que los estudiantes logran, y constituyen un referente para la planificación y la evaluación en el aula.

Los aprendizajes esperados gradúan de manera progresiva los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores que los alumnos deben alcanzar para acceder a conocimientos cada vez más complejos, en el logro de los estándares curriculares y en el desarrollo de competencias.

Las competencias, los estándares curriculares y los aprendizajes esperados proveerán a los estudiantes de las herramientas necesarias para la aplicación eficiente de todas las formas de conocimientos adquiridos, con la intención de que respondan a las demandas actuales y en diferentes contextos (PE 2011, p. 22).

Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje. Los recursos utilizados en el aula para favorecer y objetivar la enseñanza han recibido distintos nombres, desde materiales escolares hasta el de recursos audiovisuales.

El PE 2011 ha instituido el nombre de materiales educativos y declara:

En la sociedad del siglo **xxi** los materiales educativos se han diversificado. Como sus formatos y medios de acceso requieren habilidades específicas para su uso, una escuela en la actualidad debe favorecer que la comunidad educativa, además de utilizar el libro de texto, emplee otros materiales para el aprendizaje permanente, algunos de ellos son:

- Acervos para la Biblioteca Escolar y la Biblioteca del Aula contribuye a la formación de los alumnos como usuarios de la cultura escrita.
- Materiales audiovisuales, multimedia e Internet. Articulan códigos visuales, verbales y sonoros, y generan un entorno variado y rico en experiencias, a partir del cual los estudiantes crean su propio aprendizaje.

- **Materiales y recursos educativos informáticos.** Pueden utilizarse dentro y fuera del aula mediante portales educativos, entre los que se encuentran:
 - **Objetivos de aprendizaje (odas).** Son materiales digitales concebidos para que alumnos y maestros se acerquen a los contenidos de los programas de estudio de Educación Básica.
 - **Planes de clase.** Sugieren a los docentes estrategias didácticas.
 - **Reactivos.** Por medio de preguntas, afirmaciones y problemas a resolver, apoyan a maestros y alumnos para identificar el nivel de logro sobre un aprendizaje esperado.
 - **Plataformas tecnológicas y software educativo.** Los portales *Explora Primaria* y *Explora Secundaria*.

Y concluye afirmando:

Los materiales educativos empleados por el colectivo escolar permiten el disfrute en el uso del tiempo libre, la creación de redes de aprendizaje y la integración de comunidades de aprendizaje en que el maestro se concibe como un mediador para el uso adecuado de los materiales educativos (PE 2011, p. 23).

Evaluar para aprender. El docente es el encargado de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos y quien realiza el seguimiento, también crea oportunidades de aprendizaje y hace modificaciones en su práctica para que éstos logren las enseñanzas establecidas en el Plan y los Programas de Estudio. La evaluación de los aprendizajes es el proceso que permite obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación; por tanto, en la Educación Básica el enfoque formativo deberá prevalecer en todas las acciones de evaluación que se realicen.

ANÁLISIS CRÍTICO DEL MODELO DE ENSEÑANZA POR COMPETENCIAS: ACERCAMIENTO REFLEXIVO

El Modelo de Enseñanza por Competencias es una realidad en las sociedades del siglo XXI, pues la vida y el desarrollo de las naciones de hoy depende en gran manera de la existencia de bloques económicos; por tanto, los sistemas educativos deben ser pensados en el conjunto y expectativas de esos grupos. Grupos organizados para impulsar el desarrollo compartido que debe funcionar en la sectorización de los procesos económicos, sobre todo en las actividades secundarias: manufacturas, ensamble, armado, etc. Al parecer, el antiguo modelo de diversificar la economía ha quedado atrás y se impone la existencia de modelos económicos sectoriales, que obliga a las sociedades en la formación profesional, y a incidir en los individuos para adquirir competencias generales y específicas para participar con decoro en el consenso de naciones.

Esperemos que la evaluación de los resultados, en un periodo prudente de cinco a quince años, demuestre que las competencias escolares y laborales han aumentado y los estándares de rendimiento personal y la sociedad signante sean mejores; que no sólo haya crecido su PIB, sino lo más importante, el ingreso per cápita y su expresión concreta: capacidad de adquisición de bienes y servicios para satisfacer necesidades básicas y espirituales. Si es así, el sistema educativo con el modelo curricular propuesto habrá cumplido las expectativas de los individuos, la familia y la sociedad. Todo lo anterior está escrito sólo advirtiendo los factores pedagógicos, pero a fuerza de ser sinceros y honestos, aceptamos que existen otros factores que por su naturaleza son de mayor importancia y determinación en el desarrollo económico-social; pero a la vez, sostener que la formación del capital humano por el impacto del proceso educativo permite y acelera los cambios en todos los órdenes y vida de las sociedades.

A la luz del análisis, es necesario notar que los modelos económicos y los sistemas educativos de hoy, centran su atención en los procesos productivos globales, debido en parte a que el individuo y las sociedades han desarrollado de manera importante sus necesidades; por tanto, exigen más y mejores satisfactores. Los ideales educativos espirituales, ideológicos y humanistas sin desaparecer han venido a menos, y hoy se imponen modelos tecnológicos y en verdad materialistas, es decir, productores de bienes, recursos y servicios. Así por ejemplo, para intentar explicar las intenciones de OCDE y del modelo curricular que impulsa, se advierten algunas definiciones extraoficiales como la siguiente: “El modelo educativo se fundamenta en la teoría de la educación basada en competencias desde un enfoque holístico que enfatiza en el desarrollo constructivo de habilidades, conocimientos y actitudes que permitan a los estudiantes insertarse de manera adecuada en la estructura laboral y adaptarse a los cambios sociales” (Marín, 2003).

Al asumir actitud crítica frente a una parte del párrafo anterior, donde dice: “que permitan a los estudiantes insertarse [...] en la estructura laboral”, se da lugar al reclamo que diversas personas, algunos educadores y ciertos medios señalen que OCDE y el Modelo Curricular por Competencias intentan llevar a los estudiantes a la fábrica, y que, por tanto, la intención de los sistemas educativos actuales, en el peor de los casos, es preparar mano de obra barata al servicio del sistema neocapitalista. En realidad, todos los juicios sobre el modelo por competencias son subjetivos, pues en términos generales la educación prepara al hombre para caminar en la vida, este camino permite libertad de elección. Pues salvo en sociedades esclavistas, en donde el hombre es obligado a trabajar sin paga ni preparación alguna, hecho que contrasta con las sociedades contemporáneas, se exige permanente y profunda preparación cultural y formación profesional, en alto grado de estudios especialísimos; aunque en algunas sociedades, por la desigual distribución de la riqueza, el trabajo se realiza con salarios bajísimos y carencia de prestaciones y seguridad social.

En realidad, el mundo del trabajo del futuro inmediato es el de individuos con capacidades a toda prueba y de sujetos con iniciativa; vale decir que el hombre formado en competencias no buscará “chamba” ni empleo, él generará autoempleo y

empleo. Por otra parte, la definición que estamos analizando (Marín, 2003) requiere sustento científico y pedagógico, pues manifiesta de modo subjetivo tendencia ideológica, aunque en parte el análisis sobre los sistemas educativos actuales nos induzca a pensar que han roto de manera abrupta con los ideales clásicos del humanismo y han contraído compromiso con sistemas y modelos económicos de tecnología deshumanizante, que lleva a la juventud, con preparación o sin ella, directo a la producción. Así, el futuro educativo se supone como un proceso de formar al hombre autómatas, o al hombre máquina, ajeno por completo a los virtuosos procesos del pensar y exento de valores e ideales; entidades que desde siempre han servido al hombre para crecer en el aspecto espiritual. Es necesario retomar no sólo el papel y las funciones del hombre como ser biológico, sino redefinir las acciones supremas del hombre en los planos psíquico y espiritual. Un ser humano formado en plenitud es un ser en competencias por y para la vida, inmune a cualquier tendencia filosófica y tecnológica tergiversante.

Sin embargo, desde finales del siglo XIX, a todo lo largo del siglo XX y aun hoy, los sistemas educativos libraron y libran una fuerte lucha ideológico-educativa para armonizar en la formación del hombre humanismo y tecnología. Esta tarea ha quedado inconclusa, pero su final no debe ser sacrificar ninguno de los dos ámbitos. Insisto: la educación del presente y del futuro inmediato debe pugnar por armonizar en la formación del hombre ciencia y tecnología, es decir: saber y saber hacer, para poder al final: ser. En verdad la formación del hombre debe ser un proceso integrado que enaltezca: espíritu-ciencia-técnica; no en una concepción metafísica e idealista, sino en percepción objetiva del mundo, en donde educación y trabajo juegan un papel importante, aunado a la fe en sí mismo y en el futuro de lo humano.

No en balde los educadores del siglo XX y del naciente XXI pregonaron, y hoy con mayor razón enfatizan, las concepciones integradoras de la pedagogía y la educación; por ejemplo, Nassif, R. (1958); Rodríguez Rivera, V.M. (2005), y la Reunión Internacional de Shanghái (2012) se han pronunciado en forma escrita por una pedagogía integradora: el primero creó el enunciado; el segundo, autor de este libro, sentó las bases teóricas e ideológicas (véase Rodríguez Rivera, V.M., *Pedagogía integradora: Retos de la educación en la era de la globalización*, 2005), mientras la Reunión Internacional de Shanghái pugna por su implementación en la educación universal.

La esencia de la pedagogía integradora es vincular educación-producción; esta versión de la pedagogía se sustenta en tres ejes teóricos: contemporaneidad educación-trabajo, vinculación educación-producción e integración escuela-comunidad.

La pedagogía integradora es una reunión armoniosa entre teoría y práctica: entre conocimiento y acción. La verdadera educación en competencia es la que postula la pedagogía integradora, pues alienta al hombre a actuar a nivel social y a utilizar sus competencias escolares en la inmediatez del aula, en el contexto escuela-comunidad y al final, en todos los contextos, a saber: hogar, aula, escuela, comunidad local, nacional

e internacional. En suma, un hombre o mujer en plenitud de facultades físicas, intelectivas, anímicas, teóricas y tecnológicas (Rodríguez Rivera, V.M., 2005).

ESTUDIO ESTRUCTURAL DEL PLAN Y PROGRAMAS DE ESTUDIOS 2011: EL ACTUAL MODELO EDUCATIVO

En el apartado anterior hemos advertido que los procesos globalizadores de la economía han propiciado a nivel mundial la restructuración de los modelos y sistemas educativos de los países incorporados a la OCDE; de manera que el actual modelo educativo de México responde, por una parte, a las políticas sugeridas por este organismo internacional que pretende homologar la formación del hombre con capacidad de respuesta cultural para participar con decoro en el concierto de las sociedades signantes del citado proyecto educativo.

En el plano nacional, el actual modelo educativo responde a los preceptos contenidos sobre todo en los artículos 3o. y 2o. constitucionales, los cuales le dan sustento filosófico y jurídico, y a la vez señalan las bases doctrinales que regulan y orientan la formación del capital humano del país. Dicho modelo, en juicio inicial, es parte de una política educativa que inició hace algunos lustros, nutrida por el pensamiento social, democrático y humanista de ilustres hombres de México, quienes en doctrina y acción postularon ideas, proyectos y trabajos para el desarrollo del actual sistema educativo, cuyo propósito desde siempre ha sido formar hombres y mujeres capaces de enfrentar los retos de su momento histórico y del futuro.

El principal problema advertido en la primera mitad del siglo xx, fue la escasez de instituciones escolares que cubrieran la demanda educativa de la sociedad mexicana; por tanto, se impuso la necesidad de afrontar el crecimiento cuantitativo del sistema y de modo simultáneo intentar el desarrollo cualitativo, oficializado bajo el eslogan: "Más y mejores escuelas, harán de nuestros hijos mejores mexicanos". El impulso del modelo educativo de esa época se debe al genio creador de don Jaime Torres Bodet, proyecto que funcionó con el nombre de Plan de Once Años. En el mismo momento histórico se advirtió la falta de continuidad pedagógica entre los diversos grados, niveles, sistemas y subsistemas educativos. En efecto, el licenciado Vicente Lombardo Toledano, en la publicación: *Tesis sobre México*, denunció entre otros problemas y ámbitos políticos y educativos la citada falta de continuidad.

De esta manera, Torres Bodet y Lombardo Toledano, entre otros, sentaron las bases de la política educativa del país. Así, podemos comprobar que el Sistema Educativo Nacional se ha venido postulando desde hace tiempo, hasta llegar al actual modelo que sustenta la RIEB, denominado "Enseñanza por Competencias": modelo educativo que, en teoría, prosigue la continuidad e integración del sistema y abarca la Educación Básica, Media Superior y la Educación Superior. De este modo, el trayecto formativo basado en competencias llena todo el camino de

la educación sistemática, y sin duda prosigue en la educación continua y en la educación permanente. Al respecto, Garagorri, X. (2006, p. 47) expresa: “La formulación del currículo por competencias se está generalizando en el ámbito de la planificación curricular (*sic*) tanto de las enseñanzas básicas y de las superiores como de la educación permanente para toda la vida; pensamiento aplicado en Europa y llevado a diversas latitudes mediante el proyecto OCDE/PISA”. El mismo autor sostiene: “El planteamiento de un currículo por competencias es una alternativa al currículo tradicional y académico, ya que se pasa de la lógica del saber a la lógica del saber hacer”; postulación pedagógica que establece en teoría la relación entre conocimiento y aplicación.

En nuestro país, ese acercamiento y secuencia entre teoría y práctica se estableció mucho antes, y en forma sistemática fue base filosófica y pedagógica de la pedagogía de la revolución y de la escuela rural, movimiento que inició en la década de los años veinte del siglo XX, prosiguió y fue establecido a todo lo largo del sistema de aprendizaje; en otras palabras, desde siempre, por herencia cultural se ha formado a hombres y mujeres competentes. El caso de México no es el de otras sociedades, pues en ellas, gracias al avance en el desarrollo económico y en cierto modo por efectos sociológicos, la escuela es un lugar para recibir erudición. Además, el mismo desarrollo económico, habida cuenta de los procesos de industrialización, ha generado gran tasa de población económicamente activa, al grado de que en estas sociedades el deseo por ingresar a la escuela de estudios superiores no es una necesidad urgente, pues existen empleos y actividades bien remuneradas. En cambio, en las sociedades subdesarrolladas o en vías de desarrollo, la escuela es un espacio de redención social y un camino sencillo para ascender de posición económica y social. En su generalidad, la educación y la escuela constituyen ambientes y factores que aceleran y facilitan la movilidad social, tanto vertical como horizontal.

En México, el proceso de establecer relación entre teoría y práctica fue inverso: de la lógica del hacer (práctica) pasamos a la lógica del saber (teoría). Este proceso fue necesario por la urgencia de satisfacer las necesidades básicas propias de toda sociedad subdesarrollada; después por haber adoptado la pedagogía de la acción, que entre otras características es demasiado pragmática, y al final, por haber instituido en el aula la dirección del proceso-aprendizaje en el campo de la Gestalt; primero siguiendo, entre otros (as), las postulaciones de J. Dewey y Kilparick; después a Kurt Lewin aplicando en el aula el fenómeno de la dinámica grupal. A la vez, se han hecho encomiables cambios en el campo filosófico-jurídico, éstos como respuesta a los procesos de modernización y más tarde a los procesos de globalización, ambos fundamentados en las enmiendas constitucionales. Por ejemplo, las modificaciones que en materia educativa se han hecho en los artículos 2o. y 3o. de la Constitución, entre las que destacan diversas medidas innovadoras que aplicadas al actual modelo educativo le dan sustento, sobresale, entre otras, el Acuerdo para la Modernización Educativa: documento que se aplica en los diversos componentes del Sistema Educativo Nacional, en particular en la Educación Básica, y que ha dado el referente inicial para el cambio y la innovación.

Legitimidad del Modelo de Enseñanza por Competencias

En este libro se ha hecho de manera reiterada la alusión al derecho que tiene la Secretaría de Educación Pública (SEP) para postular cambios en el sistema educativo y en el sistema de enseñanza-aprendizaje, como procesos que desarrollan maestros y escolares en el aula; de manera que los espacios de análisis crítico constituyen elementos no para asumir actitudes de rechazo, menos de irreverencia, sino de franco entendimiento e interpretación adecuada del Modelo de Enseñanza por Competencias, como factor determinante no sólo para su aceptación, sino para su cabal cumplimiento en el aula y contexto de la escuela: situación que se exige por disciplina institucional, por honor profesional y en el rescate de la dignidad de ser maestro; profesionista que por la función que desempeña debe estar bien informado y con mayor razón actualizado, es decir, que profundiza, recrea y reformula su profesionalización. Pero ¿qué es profesionalizar? La respuesta más cercana, es permitir el desarrollo total del maestro; es decir, crear los espacios institucionales para el logro de grados y posgrados. El Estado debe asumir el derecho y la obligación de educar y reeducar a los maestros, creando los ámbitos e instituciones oficiales tendentes a la actualización y superación profesionales. Tarea conjunta a la medida actitudinal y oficial de eliminar el caos existente por la proliferación de escuelas normales y universidades de escasa eficacia, sin estructura académica, funcionando con el exclusivo afán de lucro, simulación y engaño, a las que sólo les interesa vender la educación sin reparo en la organización académica.

Hoy día existen infinidad de escuelas con este sello, que se pelean la clientela y convocan a entregar títulos con el solo compromiso del pago. Dicho lo anterior, es prudente también señalar que existen escuelas privadas bastante eficaces. En general, las escuelas no son buenas o malas por ser públicas o privadas, pues existen de las unas y de las otras en ambos regímenes de sostenimiento; pero la escuela pública o privada que carezca de proyecto institucional y de estructura académica, es menos eficaz. Las escuelas formadoras de maestros que sólo cuenten con aulas y local para el director, tienden a no ser buenas escuelas. Es urgente implementar un proceso de certificación de estas “escuelas” para cumplir el deseo de innovar y elevar la calidad de la educación, así como coadyuvar en la profesionalización del maestro, fenómeno que debe sucederse desde el aula normalista y ser reformulada después con procesos de actualización y superación profesional en busca de optar por nuevas tecnologías: grados y posgrados pedagógicos.

Por otra parte, en los últimos años se ha discutido fuerte acerca de la vinculación y eficiencia teórico-práctica de todas las profesiones, incluso se presume que de este fenómeno profesiográfico surgió el reclamo en Europa sobre una reforma integral de la educación, pues advertida la desvinculación entre teoría y práctica en el desarrollo de la vida académica de las instituciones de Educación Superior, era necesaria la formación de profesionales en competencias: fenómeno sociológico que en esencia fundamenta la necesidad objetiva de reformar los sistemas educati-

vos y sistemas de aprendizaje. En concreto, postula de manera legítima a la RIEB, y a toda la educación sistemática, incluso la de estudios superiores profesionales y sus acciones básicas: actualización y superación posgradual.

En realidad, la vida y el desarrollo profesional, en las diversas líneas de la Educación Superior, se realiza en tres acciones fundamentales: formación, actualización y superación profesionales: la primera es de profesionalización; la segunda, de innovación y cambio; la tercera, que incluye maestría y doctorado, es de grado y posgrado académicos. En complemento de la idea anterior, debemos agregar que el proceso de desarrollo profesional tiene tres espacios: licenciatura que prepara profesionistas en las diversas áreas de oportunidad ocupacional; la maestría, que prepara expertos para innovar o modificar las prácticas habituales de las profesiones, y el grado doctoral, que forma investigadores y científicos que producen nuevas teorías y prácticas en las diversas áreas temáticas, problematizando la realidad, creando teorías y extendiendo la ciencia.

El maestro de Educación Básica es un profesional de la educación y en particular de la enseñanza; para ello, existen y funcionan las escuelas normales y el conjunto de estas instituciones constituye la educación normal, que desde 1984 se elevó al rango de Educación Superior al incluir para su acceso el nivel de estudios de bachiller. Es prudente y necesario que la escuela normal se desarrolle y contenga de modo oficial los grados de maestría y doctorado. El maestro tiene derecho de acceder a los altos estudios y grados pedagógicos no sólo como desarrollo personal y profesional, sino como forma de participación sensata en la solución de la problemática educativa.

Descripción de los antecedentes del sistema educativo

Este libro es un tratado de pedagogía científica que describe y enjuicia sus teorías, pero a la vez reconoce las valiosas aportaciones de la pedagogía institucional, que por el tiempo transcurrido de su existencia es ya histórica y en verdad valiosa. Ella postuló y creó los libros de texto gratuito, de los cuales México es pionero a nivel universal; suyas también son la incursión en el aula de las teorías del campo de la Gestalt, donde su aplicación también es original, y la más sublime de sus aportaciones: la escuela rural. Existen muchas otras creaciones y postulaciones teóricas y prácticas, que por falta de espacio no referimos, pero en todas ellas se respira un profundo humanismo que como tesis filosófica colorea el panorama educativo nacional.

En este sentido, es prudente describir las correctas intenciones en la dirección de la política educativa que han impreso las instancias gubernamentales y, sobre todo, los logros tenidos en materia educativa en etapas anteriores de la vida institucional del país, que arrancan desde la época colonial y aun antes en el México indígena, toman forma sistemática desde la reforma liberal y se adentran hasta crear la pedagogía de la revolución. En efecto, sentado el fundamento jurídico de la educación

pública, estampado a nivel constitucional y concretizado en el artículo 3o. de la Carta Magna, se reconoce al Estado como el órgano rector de la educación y formación de la conciencia nacional. Preciso lo anterior, hoy día diversos organismos nacionales y la sociedad civil han coincidido en la necesidad de disponer un nuevo modelo educativo, que dentro del marco democrático de la educación, los derechos humanos y la conciencia de solidaridad internacional, implemente un nuevo modelo educativo innovador capaz de formar un ciudadano democrático, crítico y creativo. Dicho "modelo" además precisa fomentar en los alumnos el amor a la patria y su compromiso de reconocer y consolidar a México como una nación multicultural, plurilingüe, democrática, solidaria y próspera en el siglo XXI: doctrina filosófica y antropológica que remonta el criterio integracionista étnico.

Así, desde la perspectiva pedagógica, con la expedición del Acuerdo Nacional de la Modernización Educativa, y en concreto aplicada al naciente concepto de la Educación Básica (1988-1992), se inicia una profunda transformación de la educación y reorganización del Sistema Educativo Nacional y se sientan "las bases para iniciar las reformas encaminadas a mejorar e innovar prácticas y propuestas pedagógicas, así como a una mejor gestión de la Educación Básica"; proceso que bien puede afirmarse está consolidado y próximo a llegar a sus últimas etapas. Advertido desde el punto de vista político, el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica se propone recuperar el liderazgo político, intelectual, académico y jurídico-laboral en la dirección y gestión de la educación y de la escuela.

De igual manera que la modernización educativa impactó diversos ámbitos, por ejemplo el social y el administrativo-financiero: en el primero postulaba incrementar la permanencia en el nivel de primaria y la cobertura en los niveles de preescolar y secundaria; además, actualizar los planes y programas de estudio, así como fortalecer la capacitación y actualización de los docentes en el rubro de mejorar la preparación profesional; en el segundo, consolidó un auténtico federalismo educativo al transferir la prestación de servicios de Educación Básica y normal a las nacientes secretarías de educación estatales.

El acuerdo de la modernización educativa sentó bases y por su secuencia histórica se puede afirmar que en su esencia doctrinal continúa vigente. Sin embargo, es necesario advertir que si bien muchos de sus propósitos y propuestas se han fortalecido, otros requieren reformulación; ambos juicios son prudentes, pues no hay nada más dinámico que la sociedad y su sistema educativo.

La modernización educativa (1992) forma parte de una etapa renovadora de la vida nacional, que aún está en proceso de desarrollo y cuya consolidación está sujeta a la ejecución de reformas estructurales básicas en el sector fiscal, racionalización de recursos y transformación de la materia; en realidad, el proceso de modernización educativa ha sido plataforma para aceptar y postular el proyecto OCDE/PISA. Sin embargo, es necesario citar que a más de dos décadas de su implementación, la modernización educativa ha tenido avances, pero también retrocesos, debido al retardo que, por diversos factores, se presenta en el sector educativo, en donde sobrepasa la subjetividad humana en todas sus consecuencias. El proceso de modernización

es una necesidad real, y por supuesto urgente, pues el mundo del siglo XXI, debido a los procesos globalizadores, demanda una adecuada formación del capital humano, mismo que, sin duda, impulsa el desarrollo económico-social.

México ya pasó la etapa de crecer y distribuir, ahora debe entrar a los momentos de preparar a la población para producir, elevar la productividad, transformar y acumular para autogenerar riqueza y distribuir con ética e higiene. Por supuesto, caminando todo este proceso, alejado de cualquier intento deshumanizador y del antihigiénico fenómeno político-social de la limosna institucionalizada (privada y pública); práctica que más de las veces constituye fraude y simulación, aviesa y es convenenciera: en el sector privado, evasión fiscal; en el público, mercadotecnia clientelar partidista.

Para dar cumplimiento positivo a los señalamientos anteriores, se han realizado esfuerzos encomiables, cuyo principio data de lustros antes, pero bien se puede afirmar que todos han sido parte de una política nacional, cuya mira es dar respuesta a las aspiraciones y necesidades de cultura y justicia de la sociedad mexicana, en especial de los sectores marginales.

Dentro del proceso modernizador se encuentra y siguió el Compromiso Social por la Calidad de la Educación Básica, suscrito el 8 de agosto del 2002. En dicho acuerdo se planteó el propósito de transformar el sistema educativo nacional, considerando la totalidad de los espacios de la vida nacional que impactan su viabilidad y sustento. En él se señala que:

El compromiso social por la educación constituye una vía privilegiada para impulsar el desarrollo armónico e integral del individuo y de la comunidad; es contar con un sistema educativo nacional de calidad, que permita a los niños, las niñas y los jóvenes mexicanos alcanzar los más altos estándares de aprendizaje; reconocer que los enfoques centrados en el aprendizaje y en la enseñanza inciden en que el alumno aprenda a aprender, aprenda para la vida y a lo largo de toda la vida, así como formar ciudadanos que aprecien y practiquen los derechos humanos, la paz, la responsabilidad, el respeto, la justicia, la honestidad y la legalidad (SEP, Acuerdo 592, pp. 8-9).

En efecto, hemos de aceptar que el Estado tiene derecho a sustentar de forma nítida la doctrina jurídica y filosófica en la que postula los ideales de carácter pedagógico que orientan la formación del ciudadano; por tanto, la declaración del acuerdo sobre el compromiso social es legítima. La interpretación y aplicación en el aula, escuela y vida social corresponde a sus protagonistas: maestros-alumnos.

Al finalizar la primera década del siglo XXI, surgió la Alianza por la Calidad de la Educación, acuerdo bipartita (SEP-SNTE) suscrito el 15 de mayo de 2008, mediante el cual se estableció el compromiso de llevar a cabo una reforma curricular orientada al desarrollo de competencias y habilidades, mediante la reforma a los enfoques, asignaturas y contenidos de la Educación Básica, y la enseñanza del

idioma inglés desde el nivel preescolar [...] también generó compromisos encaminados a modernizar los centros escolares con el fin de fortalecer su infraestructura y modernizar el equipamiento de los planteles escolares para conectarlos a redes de alto desempeño.

En suma, la Alianza por la Calidad de la Educación es un convenio de amplísimo campo, que involucra a todos los espacios, componentes, protagonistas; en fin, a la sociedad total, pues a final de cuentas expresa que:

La transformación del sistema educativo nacional descansa en el mejoramiento del bienestar y desarrollo integral de las niñas, niños y los jóvenes, en materia de salud, alimentación y nutrición, considerando las condiciones sociales para mejorar el acceso, la permanencia y el egreso oportuno de los alumnos que estudian en las escuelas públicas de Educación Básica en todo el país.

Al señalar el cúmulo de ámbitos, componentes, propósitos, protagonistas, autoridades y organismos sociales, el modelo educativo se configura como proceso integral en la formación del hombre del siglo XXI.

ANÁLISIS ESTRUCTURAL DEL PLAN DE ESTUDIOS 2011: DESCRIPCIÓN DE LOS ELEMENTOS ESTRUCTURALES

La Reforma Integral a la Educación Básica es un proyecto de la política educativa de México, que impulsa la formación integral de los escolares mexicanos en todos los tipos, niveles, grados y modalidades de la educación sistemática. En lo concerniente a la estructura de los Planes y Programas de Estudio, nombre oficial que se usa para precisar la organización de la materia de enseñanza, no contiene un espacio en donde declare estos elementos. Sin embargo, sí posee ámbitos teóricos en donde con mediana dificultad asesores técnicos, maestros en servicio y diversos estudiosos los pueden leer e interpretar.

El Plan de Estudios 2011 de la Educación Básica, como todo documento técnico de carácter pedagógico emana de una concepción filosófico-política que define el tipo de ciudadano que debemos formar en una sociedad dada y se convierte en documento rector de la vida educativa e impacta el sistema de formación del capital humano capaz de desarrollar y transformar en todos los órdenes a la misma sociedad.

Los planes de estudio, desde la perspectiva de su organización y diseño, poseen diversos elementos estructurales que se han venido modificando según el avance científico de las ciencias que le dan contenidos y sustento científico. Estas ciencias son: la ciencia del currículo y la ciencia pedagógica, e imperan, según la pauta cultural que se siga en una sociedad expresa o ambas en un acercamiento ecléctico, tal y como está sucediendo hoy día en nuestra sociedad. En efecto, hoy el lenguaje

y las postulaciones teóricas de la ciencia del currículum alternan con el lenguaje y las teorías de la pedagogía, ésta más nuestra que aquélla; sin embargo, la ciencia del currículum es más poderosa por los países que representa, y en cierta forma está más de moda.

Sin importar si se puede arribar a un consenso generalizado acerca de estos elementos estructurales, de salida se puede afirmar que en el Plan de Estudios 2011, son los siguientes: perfil de egreso, aprendizajes esperados, competencias y estándares curriculares. Pero a la vez, indicar que los elementos citados no agotan el número de esos elementos; en realidad, al avanzar en el análisis estructural se irá configurando el esquema conceptual de los elementos que forman la estructura sistémica total.

El Plan de Estudios 2011, de Educación Básica: es el documento rector que define las competencias para la vida, el perfil de egreso, los estándares curriculares y los aprendizajes esperados que constituyen el trayecto formativo de los estudiantes, y que se propone contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana en el siglo XXI.

Dicho documento se expresa en dos dimensiones: nacional y global. La primera se refiere a la formación que favorece la identidad personal para lograr valores sociales y actitudes de autovalía; es decir, el yo individual, que proyectado le ayuda a comprender los diversos contextos supra; proceso que se complementa con el desarrollo de la dimensión global. Ésta, por su parte, tiende “al desarrollo de competencias que formen al ser universal para hacerlo competitivo como ciudadano del mundo, responsable y activo, capaz de aprovechar los avances tecnológicos y aprender a lo largo de su vida”.

En la elaboración de juicios interpretativos sobre el Plan de Estudios, se concluye que de dicho documento se desprenden los siguientes principios generales:

Es nacional: tiene vigencia y aplicación en todo el país, al igual que en cualquiera de las escuelas oficiales y particulares.

Se adapta al contexto: el Plan de Estudios es de observancia nacional, pero a la vez no es rígido, pues permite adaptación y flexibilidad a las condiciones imperantes en los diversos contextos; sin embargo, debe formar individuos en plenitud de derechos y vida individual y social, en sistemas democráticos.

Crea un ambiente: basado en la interacción social y en un aprendizaje colaborativo, induce a enfrentar retos intelectuales, sociales, afectivos y físicos en principios de democracia, igualdad y libertad.

Propicia la formación integral: los contenidos curriculares se refieren a todas las formas de pensamiento de los escolares en formación: pensamiento objetivo, cuantitativo, social, lingüístico, y permite el desarrollo psicomotor y estético.

Basado en el laicismo: considera que el país es un Estado laico, sustentado en leyes sobre la materia; por tanto, establece que la educación sistemática se exprese en adquisición de conocimientos científicos.

Propone una evaluación integral: por tanto, prevé que el proceso verifique los aprendizajes en sus diversos niveles de proyección, así como en la totalidad de los espacios curriculares y en su forma de aprendizajes esperados, de competencias para la vida y en su contrastación con los estándares curriculares.

Perfil de egreso

En los componentes básicos y elementos estructurales ya citados, señalamos que el perfil de egreso constituye el indicador principal del trayecto formativo, pues “define el tipo de alumno que se espera formar en el transcurso de la escolaridad básica”. Aunque el perfil de egreso es una generalidad, el trayecto formativo busca seguir en cada escolar su particularidad formativa; ésta surge desde el diagnóstico individual y sigue a través de actividades didácticas de motivación, desarrollo y retroalimentación; por tanto, el perfil de egreso se expresa en términos de rasgos individuales y pretende:

- a) Definir el tipo de ciudadano que se espera formar a lo largo de la Educación Básica.
- b) Ser un referente común para la definición de los componentes curriculares.
- c) Ser un indicador para valorar la eficacia del proceso educativo.

El perfil de egreso plantea los rasgos deseables que al plasmarse en la personalidad individual son garantía de que los individuos impactados en el proceso formativo podrán desenvolverse de manera satisfactoria en cualquier ámbito en el que decidan continuar su desarrollo. Los rasgos descritos son el resultado del proceso formativo, y ellos propician el desarrollo de competencias para la vida. La competencia es conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permiten enfrentar y resolver en contexto diversas tareas con seguridad de éxito.

Los aprendizajes esperados

El proceso de aprendizaje es el aspecto total de todo sistema educativo, pero a la vez se erige como espacio para agregar en el análisis otros elementos estructurales importantes de todo proyecto reformador y en particular de los elementos analizados, que forman parte de los componentes fundamentales del Plan de Estudios 2011.

Así por ejemplo, un elemento estructural de importancia suprema es el concerniente a la evaluación. El proceso de evaluación logró carta de naturalización en nuestro país en la década de los sesentas del siglo xx; desde esa fecha hasta el momento este proceso es considerado como elemento imprescindible en el diseño de planes y programas de estudio. La RIEB lo retoma como elemento central del

Sistema Educativo Nacional, y lo configura en una dimensión global; es decir, lo aplica hacia todos los elementos y componentes del sistema y lo expresa en todas sus dimensiones y niveles de aplicación.

Por principio señala el siguiente postulado, referente al aula: “Evaluar para aprender”; luego, el aprendizaje esperado es el indicador más importante de la RIEB, la cual señala: “El docente es el encargado de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos y quien realiza el seguimiento, crea oportunidades de aprendizaje y hace modificaciones en su práctica para que éstos logren los aprendizajes establecidos en el plan y los programas de estudio”.

En la teoría clásica de la planeación curricular y del proceso de evaluación, se considera a ésta, junto con la materia y el maestro, como las principales fuentes de motivación. Entonces, al evaluar al alumno se debe evaluar al maestro y a la materia de enseñanza en su organización y desarrollo. Además, la misma teoría señala que la evaluación es un proceso integral. La integralidad se asume como un compromiso de todos los componentes sociales y de todos los componentes educativos.

En la RIEB, como principal postulante de la evaluación integral prepondera el criterio de evaluar a los maestros, criterio que compartimos, como medio para ofrecer educación de calidad y lograr de manera conjunta calidad educativa.

ANÁLISIS CIENTÍFICO-IDEOLÓGICO DEL PLAN DE ESTUDIOS 2011: CONFRONTACIÓN

Hasta hoy, a nivel universal la Educación Básica tiene como tendencia natural: acercar al escolar hacia el ángulo cognoscitivo de la cultura; de manera que la escuela tiende a enseñar sobre todo ciencia. En un tiempo histórico-social ya remontado, ligó el conocimiento científico a la religión, y fue hasta el momento que se sucedieron varias revoluciones político-sociales que precisó la necesidad de independizar la labor y función de la escuela del ámbito religioso. Proceso y fenómeno social que dio lugar al laicismo, que como principio político y científico fue con el tiempo estampado en las constituciones de la mayoría de las sociedades del siglo xx, fenómeno jurídico que se sucedió desde el siglo xix. Sin embargo, las corporaciones religiosas nunca han sobrepasado el asunto de la enseñanza religiosa, continúan en lucha, con el deseo de que el ámbito cultural religioso sea asunto escolar. El principio político del laicismo ha sido factor no sólo de polémica, sino de escisión social y, por supuesto, discutido y definido de diversa manera, y con frecuencia tergiversado, traicionado y al final no respetado. Con el tiempo ha pasado desde entenderse como persecución religiosa, neutralidad frente a la religión, independencia de lo religioso, para al final aceptar que laicismo es proceso de alta cultura, que significa y define la función de la escuela como el proceso en virtud del cual en el aula los escolares sólo adquieran conocimiento científico; es decir,

ciencia construida bajo leyes que regulan el universo y la materia, alejada de la subjetividad humana y del pensamiento metafísico.

Sentada la teoría y práctica del Estado laico, México ha sido respetuoso de este principio político, que en su generalidad es respetado en el aula. Sin embargo, ha permitido la concesión para crear escuelas privadas en donde algunas no respetan la laicidad en su integridad. A este respecto, la SEP, a partir de la existencia de la inspección y supervisión escolar, regula la vigencia de la enseñanza laica; en otras palabras, el no respeto del laicismo no es licencia tácita, menos simulación o corrupción, en parte es libre albedrío de quien dirige la escuela y en parte cumplir el deseo de los escolares o de los padres. En el siglo XXI, en nuestra sociedad, y precisado el verdadero significado de la laicidad, que es enseñanza y cumplimiento de la ciencia objetiva, en la escuela toda otra manifestación funcional debe ser alejada del entorno escolar. Dicho todo lo anterior, la SEP, en sus documentos técnicos oficiales ha sido cuidadosa con respeto al principio laico, de manera que, como siempre, el Plan de Estudios 2011 está alejado del factor religioso.

Al final, el Plan y Programas de Estudio 2011 están organizados a partir de campos de la Educación Básica con sus respectivos contenidos lógicos y secuenciados, que se desdoblán en módulos o bloques para la educación preescolar e igual en amplios módulos curriculares, los cuales se desdoblán en asignaturas o materias para la escuela primaria, forma lógica que asumen de manera definitiva en la escuela secundaria. Modalidades didácticas que reafirman, por una parte, la organización horizontal de la materia de enseñanza para educación preescolar y escuela primaria, y por otra, la verticalidad para la escuela secundaria. Así, pensamiento sincrético y pensamiento lógico están presentes en el Plan y Programas de Estudio 2011, y en forma implícita en el Modelo de Enseñanza por Competencias.

De esta manera, los campos de formación, los módulos o bloques y las materias de estudio de la Educación Básica se aglutinan en torno al llamado mapa curricular, que sirve de continente expreso, cuyo desarrollo y aplicación llena todo el trayecto formativo de la Educación Básica y Medio Superior, que son obligatorias y sirven a modo propedéutico para acceder al nivel de Educación Superior. Sin embargo, para lograr continuidad, el Modelo Educativo por Competencias se extenderá a toda la educación sistemática escolar en busca de lograr competencias en la formación del capital humano. En efecto, la Educación Básica consta de tres niveles: preescolar, primaria y secundaria, ellos delinean un trayecto formativo para desarrollar competencias. Estos tres espacios caminan vinculados, secuenciados y congruentes en el logro del propósito fundamental: formar niños y adolescentes en competencias para que al concluir la Educación Básica sean capaces de resolver de manera eficaz y creativa los problemas cotidianos que enfrentan, por lo que promueve una diversidad de oportunidades de aprendizaje que se articulan y distribuyen a lo largo del preescolar, la primaria y la secundaria, y que se reflejan en el mapa curricular (SEP, 2011, Acuerdo 592, p. 33).

El mapa curricular soporta los contenidos didácticos, organizados y distribuidos en cuatro campos de formación: lenguaje y comunicación; pensamiento matemático; exploración y comprensión del mundo natural y social, y desarrollo personal para la convivencia. Éstos están articulados y distribuidos de modo continuo y secuencial a lo largo de preescolar, primaria y secundaria (fig. 12.2).

Habilidades Digitales	Estándares Curriculares ¹	1er. Periodo escolar			2o. Periodo escolar			3er. Periodo escolar			4o. Periodo escolar		
	Campos de formación para la Educación Básica	Preescolar			Primaria						Secundaria		
		1o.	2o.	3o.	1o.	2o.	3o.	4o.	5o.	6o.	1o.	2o.	3o.
	Lenguaje y comunicación	Lenguaje y comunicación			Español						Español I, II y III		
				Segunda Lengua Inglés ²	Segunda Lengua Inglés ²						Segunda Lengua Inglés I, II y III ²		
	Pensamiento matemático	Pensamiento matemático			Matemáticas						Matemáticas I, II y III		
	Exploración y comprensión del mundo natural y social	Exploración y conocimiento del mundo			Ciencias Naturales ³						Ciencias I (énfasis en Biología)	Ciencias II (énfasis en Física)	Ciencias III (énfasis en Química)
		Desarrollo físico y salud	Exploración de la Naturaleza y la Sociedad			La Entidad donde vivo	Geografía ³		Tecnología I, II y III				
							Historia ³		Geografía de México y el Mundo	Historia I y II			
	Desarrollo personal para la convivencia	Desarrollo personal y social	Formación Cívica y Ética ⁴						Formación Cívica y Ética I y II				
Educación Física ⁴						Tutoría							
Expresión y apreciación artísticas		Educación Artística ⁴						Artes I, II y III (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)					

Estándares curriculares de: Español, Matemáticas, Ciencias, Segunda Lengua: Inglés, y Habilidades Digitales.
 Para los alumnos hablantes de lenguas indígenas, el Español y el Inglés son considerados como segundas lenguas a la materna. Inglés está en proceso de gestión.
 Favorecen aprendizajes de tecnología.
⁴ Establecen vínculos formativos con Ciencias Naturales, Geografía e Historia.

Figura 12.2. Mapa curricular de la Educación Básica 2011.

ANÁLISIS DE LA FORMA DIDÁCTICA DEL MAPA CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN BÁSICA 2011

Desde el punto de vista didáctico, el mapa curricular presenta, reiteramos, las dos formas de organizar la materia de enseñanza: horizontal y vertical. De esta manera,

los cuatro campos de formación que expresan la articulación se desdoblan en módulos sincréticos curriculares; para preescolar (horizontalidad) y para la escuela primaria, presenta: español y matemáticas en forma vertical e interrelaciona bloques modulares para el estudio de la naturaleza y sociedad (horizontalidad), de manera que el actual Plan y Programas de Estudio de Educación Básica que presenta la RIEB, asumen forma mixta: vertical y horizontal. Fenómeno didáctico y proceso científico y desde el punto de vista pedagógico válido. Corresponde a los profesores de grupo, mediante la observación, análisis e interpretación del mapa curricular, el desarrollo planificado en el aula, utilizando diversas formas, enfoques y estrategias didácticas.

En cuanto a la perspectiva psicopedagógica, la organización horizontal nos expresa: las líneas de pensamiento, los módulos desprendidos de ellas, su nivel de graduación, complejidad y sus tendencias académicas y científicas. En cambio, la lectura y observación vertical nos permite conocer el enunciado que se utiliza para nominar cada asignatura, tanto para escuela primaria como secundaria. En la lectura analítica se observa que los contenidos de los campos se modifican en forma y fondo según se avance en los cuatro periodos escolares. Todo el panorama curricular, en su visión didáctica y psicopedagógica, promueve el desarrollo psicoevolutivo de los escolares e impactan todo el trayecto formativo, desde el diagnóstico hasta el proceso verificador que contiene la evaluación, y más allá, la postulación de la evaluación de la evaluación, que nos permite el rediseño de los instrumentos evaluativos informales y estandarizados, así como del sistema de aprendizaje y del propio Sistema Educativo Nacional (fig. 12.2).

Los estándares curriculares

La secuencia didáctica entre los componentes o elementos estructurales del Plan y Programas de Estudio 2011, nos proporcionan la visión global del propósito de la RIEB, es decir, la formación en competencias, en donde los estándares curriculares son el referente evaluativo para precisar el nivel de logro en competencias de los escolares en forma individual y grupal.

Los estándares curriculares se organizan en cuatro periodos escolares de tres grados cada uno, tal y como lo ilustra el cuadro 12.1.

Cuadro 12.1. Estándares curriculares.

Periodo escolar	Grado escolar de corte	Edad aproximada
Primero	Tercer grado de preescolar	Entre 5 y 6 años
Segundo	Tercer grado de primaria	Entre 8 y 9 años
Tercero	Sexto grado de primaria	Entre 11 y 12 años
Cuarto	Tercer grado de secundaria	Entre 14 y 15 años

Aunque el estándar curricular es un constructo idealizado, se convierte en una unidad de medida o baremo que nos permite precisar de manera comparativa qué distancia tiene un sujeto en comparación con el estándar. Por tanto, la evaluación es absoluta, pues cada sujeto escolar se mide con el estándar. Éste es lo que deben saber los escolares o determinados individuos sometidos a procesos de educación sistemática, medidos y evaluados con instrumentos psicotécnicos afines al campo formativo, ya cognoscitivo, afectivo o actitudinal, que se desea verificar en los sujetos sometidos a evaluación.

El estándar curricular juega varias funciones, por ejemplo: sirve de punto comparativo de los logros de cada sujeto; constituye referente para elaborar instrumentos de evaluación, donde los instrumentos diseñados llenan acciones de diagnóstico de los escolares y, a la vez, permite emprender acciones necesarias del diseño didáctico para el trabajo de aula. Por tanto, orientan la planeación. Además, la evaluación permite advertir lagunas y deficiencias del aprendizaje y facilita el desarrollo de procesos de retroalimentación. En el proyecto OCDE-PISA-RIEB, la evaluación asume la dimensión integral-formativa; por consecuencia, se aplica para conocer logros en productos de aprendizaje cuantitativos y cualitativos. Todo este bagaje de postulaciones permite el desarrollo, seguimiento y verificación de los cambios en la conducta adquirida y en el desarrollo de la personalidad, cuyo propósito general conduce a la formación de un individuo en competencias para incorporarse al mundo en la era del conocimiento y en igualdad de condiciones internacionales que permitirán a los nacionales de cada sociedad participar en el desarrollo de su país y desarrollo global con decoro.

Los programas de estudio

Descrito el Plan de Estudios y desarrollado en términos generales el análisis de sus componentes estructurales, corresponde ahora explicar los programas escolares que contiene a lo largo de la Educación Básica: preescolar, primaria y secundaria. Conforme al criterio pedagógico y didáctico, todo plan de estudios complementa sus acciones con los programas escolares. Mientras que aquél es singular, los programas son plurales, en número suficiente; tantos como bloques modulares, asignaturas o materias que contenga, y que configuren los ámbitos de la personalidad y el tipo de individuo que deseamos formar, conforme a criterios ideológicos y perfil de egreso deseable que responda a los requerimientos de una época y contexto determinados.

En México, una vez derogados los acuerdos que establecían (antes) el derecho y deber del Estado en la formación de los ciudadanos en edad escolar, al determinar la articulación de la Educación Básica mediante el Acuerdo 592, este documento recupera el derecho y las obligaciones del Estado en materia educativa, cuyos antecedentes, fueron: Acuerdo 348 de educación preescolar, Acuerdo 384 de educación secundaria; los acuerdos 494 y 540, que actualizaron el Acuerdo 181, todos referentes

a la educación primaria, para concluir en el Acuerdo 592, que al final articula la Educación Básica, y precisa una escolaridad de 10 grados de estudio como postulación académica que sintetiza el afán educativo del país.

La Educación Básica de México, en su aspecto de doctrina pedagógica, señala:

En los programas de estudio deberán establecerse los propósitos específicos de aprendizaje de las asignaturas u otras unidades de aprendizaje dentro de un plan de estudios, así como los criterios y procedimientos para evaluar y acreditar su cumplimiento. Y en dicho proceso educativo deberá asegurarse la participación activa del educando, estimulando su iniciativa y sentido de responsabilidad social (Acuerdo 592, p. 2).

Del texto anterior se deduce que la RIEB utiliza la expresión plan de estudios y no la expresión currículum; por tanto, esta expresión no es oficial, situación que carece de importancia, pues lo en realidad valioso gira en torno a la declaración que el Acuerdo 592 y la RIEB hacen sobre la postulación de una escuela activa, dinámica, en el aula, y sociopolítica en el contexto escuela-comunidad y en el entorno contextual nación-mundo; declaraciones que en lo general retratan la vida del universo humano-social en el siglo **xxi**. Definen y dan rumbo al discurso pedagógico, filosófico y sociopolítico de la escuela, y además señalan el enfoque y las estrategias de conducción didáctica en el aula, así como los procesos de evaluación integral externa aplicada a los individuos que forman la comunidad educativa: educando-educador, y al grupo escolar, ya que esta evaluación es comparada con el estándar.

Los campos de formación para la Educación Básica

El Sistema Educativo Nacional constituye la base fundamental en la formación del capital humano; en lo concerniente a la Educación Básica descansa en la base construida alrededor de la RIEB, modelo académico que recoge necesidades, aspiraciones, proyectos y, en general, la forma de vida y modelo de sociedad en su expresión individual y social. Por tanto, respeta y hace énfasis en la pluralidad cultural y hoy tiende a la formación del ciudadano en competencias que demanda nuevos desempeños en eficiencia y productividad, a la vez, capacidad para desenvolverse en un marco de pluralidad y democracia en el mundo del siglo **xxi**.

En este panorama doctrinal, los denominados campos de formación constituyen la síntesis psicopedagógica de la RIEB, y son base del currículo y del Plan y Programas de Estudio en el universo de niveles, tipos y modalidades educativas. En Educación Básica, por declaración teórica la RIEB es un proyecto educativo centrado en el aprendizaje; sin embargo, sus aspectos inducidos están regidos por la normatividad y organizados por la planeación didáctica, cuyo desarrollo en el aula corresponde a los maestros. De manera que técnica y pedagógicamente los programas escolares y la dirección de los aprendizajes en el aula dependen de la formación

y calidad didáctica del profesorado, el cual recibe asesoría indirecta a través del documento llamado Programas de Estudio 2011 y de la Guía para el maestro, pues a partir de estos documentos técnico-normativos, el profesor de grupo recupera una importante y amplísima información explicativa que sirve de referente para caminar en el aula, con cierto grado de certeza y logro de resultados, ya que de manera plausible los programas escolares y su complemento, la Guía para el maestro, permiten la expresión creativa y la búsqueda de alternativas que permiten conducir de modo correcto a los alumnos en su proceso de aprendizaje; en otras palabras, los documentos de la RIEB favorecen la libertad didáctica.

Los Programas Escolares 2011, en el nivel de educación primaria, atienden para el logro del desarrollo cognoscitivo y psicoevolutivo de los alumnos, los siguientes espacios disciplinarios: Español; Matemáticas; Ciencias Naturales; Geografía; Historia; Formación Cívica y Ética; Educación Física; Educación Artística. Sin embargo, no existen espacios didácticos para las actividades prácticas: talleres y manualidades, mismas que deben entrar en el cuarto campo formativo.

Todos estos ámbitos disciplinarios son desprendidos de diversas ciencias y espacios culturales, los cuales tienen íntima relación y correlación con los campos de formación que participan a lo largo del trayecto educativo. Dichos campos de formación son los siguientes: lenguaje y comunicación; pensamiento matemático; exploración y comprensión del mundo natural y social; desarrollo personal para la convivencia (fig. 12.3).

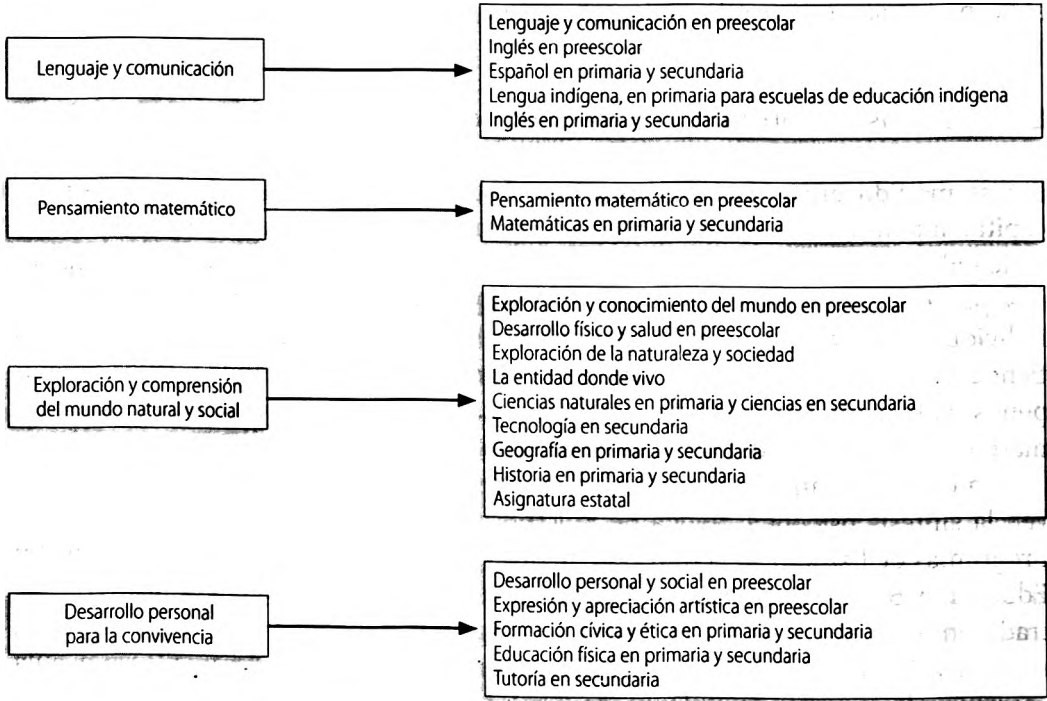


Figura 12.3. Campos de formación y disciplinas de Educación Básica.

Prospectiva en la formación de maestros

Las reformas educativas, y en concreto la RIEB, tendrán éxito en la medida en que el sistema educativo forme a nivel institucional un maestro debidamente profesionalizado, conocedor de la etapa infantil en sus intereses y necesidades, amén de las de púberes y adolescentes; además, con capacidad de análisis en todas las teorías y los ámbitos de la cuestión educativa y escolar, así como en los espacios curriculares que contiene y demanda el plan y los programas de estudio de Educación Básica, y por supuesto, de los valores e ideales sociales: en concreto, un profesor formador de la conciencia nacional, simpatizante del proyecto económico-social del país. En este tono deben diseñarse los nuevos planes de estudio o reformularse los existentes del normalismo; llegado el caso, los de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Por ejemplo, es preciso volver a nominar de manera curricular el estudio de la didáctica general y de las didácticas especiales, sobre todo de la lectoescritura y matemática inicial, materias que son la base de toda la formación cultural del ser humano a lo largo de la Educación Básica, incluso de la vida, y cuyas estrategias psicopedagógicas de enseñanza-aprendizaje están ausentes desde 1984: y el olvido continúa en los actuales planes de estudio. En otras palabras, desde que se incorporó el bachillerato como antecedente de escolaridad académico para acceder a los estudios magisteriales y se implementó un nuevo plan de estudios, estos cambios ignoraron las necesidades, urgencias y compromisos de la escuela primaria, como son leer y escribir; acciones clave en la educación de los escolares de Educación Básica, más tarde adultos de una sociedad demandante de ciudadanos en competencias de diversa naturaleza y éticamente dispuestos.

De igual manera, fundir en un eclecticismo sensato y pensado las postulaciones de la didáctica y psicología educativa, creando como teoría y práctica de aula un constructo psicopedagógico contemporáneo que dé cientificidad y dinamicidad al aula de la Educación Básica, incluso de Educación Media Superior y Superior. Postulación ya puesta en vigor con bastante éxito en nuestro país en la década de los años sesenta, del siglo xx, en los centros regionales de educación normal, que formó un magisterio sólido, académicamente advertido.

Hoy existen y coexisten de modo antihigiénico, incluso con rivalidad, dos tendencias profesionales formadoras de maestros: el normalismo y el universalismo pedagógico, que piramidizan y duplican la misma función: en la formación de maestros se observa un maremágnum ideológico, fenómeno paradójico en un país con sistema educativo unificado. Estas tendencias deambulan desde la izquierda radical hasta la extrema derecha política y religiosa, pasando por el liberalismo juarista y el nacionalismo revolucionario. En este tono de análisis y reflexiones, señalamos: dar continuidad y unificación política y académica a la formación de profesores exige la supresión de una de las dos tendencias académicas, o seguimos con escuelas normales o decididamente nos inclinamos por la universidad pedagógica, pues es absurdo dispendiar recursos en conservar dos instituciones y enfoques estratégicos con el mismo fin, que en verdad son disímbolos en su ideología; pues el

normalismo, desde su origen mira la formación del maestro con espíritu humanista y filosofía profunda social, en tanto que el universalismo pedagógico lo advierte con espíritu tecnologista y apuesta al eficientismo con plataforma mediática.

Éstas y otras razones, y considerando la experiencia personal, la teoría del diseño de planes de estudio, el avance de la ciencia, de la tecnología, las necesidades sociales, el desarrollo de la pedagogía, el surgimiento de la psicopedagogía y en especial las sugerencias técnicas sobre la vigencia de planes y programas escolares, amén de otros factores, nos inducen a pensar que en México y otros países, algunas de las nuevas postulaciones escolares en Educación Básica y formación profesional no han sido pensadas con prudencia. Sin embargo, para acercarnos a la escuela científica y la educación integral, debe fortalecerse la formación de maestros; aceptando, entre otras acciones, la programación por competencias, la evaluación estandarizada, la reformulación objetiva de planes de estudio y sobre todo: generar vida académica, si es el caso, a las escuelas normales, dotándolas de estructura completa y recursos financieros y físicos. Todos estos factores posibilitarán la preparación de profesores, que a su vez, formarán ciudadanos en competencias. De manera, que las competencias serán la piedra angular de los sistemas educativos y de aprendizaje del futuro inmediato.

Por último, advertimos: para mejorar el sistema de enseñanza y lograr calidad educativa es preciso primero ofrecer y servir educación de calidad, fenómeno sociológico que en parte se logra formando buenos maestros. Haciendo eco a esta advertencia, me permito sugerir, en tono de propuesta, lo siguiente: en 1960 se crearon en nuestro país dos instituciones educativas denominadas bajo el nombre, para cada una, de Centro Regional de Educación Normal, que en sus tres primeros años de vida funcionaron con carácter experimental. Estas instituciones significaron un cambio radical en la formación de profesores de escuela primaria y se convirtieron en parteaguas entre el normalismo moderno y el normalismo contemporáneo, así como de la visión política que presumían, habida cuenta de los presupuestos teóricos que como base psicopedagógica las sustentaba.

Antes se ha descrito en este libro, de manera superficial, alguno de los notables cambios e innovaciones estructurales y académicas, que por necesidad y con urgencia habrían de hacerse en estas nacientes instituciones para su implementación y acción. En sentido lato, esta conversión surgió de la consigna: “No hagan nada de lo que hoy (1960) se hace en las escuelas normales”, pensamiento nítido que sugería romper con un paradigma obsoleto, por anticientífico y antidemocrático, por supuesto, advertido desde correcta óptica pedagógica y que nos obligó a “crear o recrear todo”. Como principio, la planta académica seleccionada dejó de ser llamada “docente” o catedráticos y nos convertimos en “conductores de aprendizaje”, y haciendo uso de la libertad didáctica y capacidad creativa se produjo nueva metodología, recursos, incluso contenidos didácticos. Sin embargo, a pesar de haber logrado excelentes resultados y que el Plan y Programas de Estudio fueron llevados a rango nacional, el proyecto no tuvo continuidad, aun menos se reconoció el valor psicopedagógico que encerraba.

Las escuelas normales y estos centros regionales, por razón de Estado y estrategia política no pueden ser autónomos, de manera que los centros normalistas no fueron autogestionarios en lo político; pero en ellos nació, en la práctica de aula para México y el mundo, el proceso educativo como sistema de autogestión pedagógica. En este sistema fundamenté el principio de la corresponsabilidad educadora, según el cual el maestro renuncia a transmitir conocimientos; en sustitución, prepara estrategias para conducir aprendizajes. Advertido en profundidad, el principio de corresponsabilidad educadora y de manera conjunta en libertad didáctica, la comunidad de aula: maestro-alumnos, deciden metodología, medios, incluso contenidos: así, se logra un genuino proceso educativo y una auténtica escuela.

En el trabajo de aula e investigaciones realizadas en uno de esos centros, encontré respuesta a la duda e interrogante, que en forma de inconformidad académica llenó de inquietud mi formación profesional y primeros años como profesor de escuela normal rural, situación problemática que me desvelaba y producía cargo de conciencia. En efecto, siempre renegué de que de manera invariable en mi época estudiantil los alumnos fuéramos sometidos a un régimen espurio de dictado de apuntes, que daban apariencia de ser conocimientos científicos y se quedaban en un marco dogmático, para ser memorizados y repetidos de forma mecánica. Por tanto, no quería llevar a mis alumnos por el mismo y trillado camino del dogmatismo didáctico. Fue hasta que inicié mis estudios posgraduales (1959), cuando la idea de la participación activa de los alumnos en el aula para armar la clase y producir conocimiento empezó a tomar forma; actitud innovadora que surgió al enfrentar el aula estudiantil con eminentes profesores, quienes por principio no dictaban apuntes; usaban la expresión verbal para exponer conocimiento en forma de conferencia, el pizarrón para objetivar con tablas y cuadros sinópticos y gráficas explicativas, amén de proyecciones y películas relativas al tema; admitían la pregunta para disipar duda o cubrir ignorancia, y aceptaban la acotación y agregados, en esencia esto último representaba el nuevo giro pedagógico que promovía el activismo en Educación Superior. Eran autores de libros sobre su materia y contrastaban sus escritos en el aula con libros de otros autores para fundamentar sus argumentos o refutar opiniones subjetivas.

Por último, y dado que en el campo de las ciencias sociales las teorías creadas y aplicadas responden al principio epistemológico de la recurrencia, mediante estas líneas me permito de manera prudente proponer, que siendo halagadora la experiencia pedagógica de los Centros Regionales de Educación Normal y admitiendo la vigencia del normalismo, se decida la creación de un proyecto nacional de formación de maestros, con esquema universitario: licenciatura, maestría y doctorado, como estrategia de profesionalización del magisterio. Además, utilizando el modelo académico universitario y sus tres funciones sustantivas: docencia, investigación y divulgación, y eliminando toda forma antihigiénica de la escuela normal, que por su obsoleta estructura está prendida en el tiempo y ha convertido la importante tarea de formar maestros en un juego inercial, se creen uno o dos centros regionales de educación en cada uno de los estados que conforman la geografía política del país;

tomando como referente la completísima estructura, el régimen educativo, el sistema becario con los hogares sustitutos, el sistema activo de enseñanza-aprendizaje que se aplicaba en el aula y, sobre todo, el sistema de academia que organizaba la existencia de la institución y regía la gestión en el aula: vida pedagógica que tenían los dos centros educativos originales creados en la década de los años sesenta, del siglo xx y que en su estructura, organización y gestión contaban con: director general, subdirector académico, asesor pedagógico, *staff* secretarial, así como con los siguientes servicios: psicopedagogía, orientación educativa, titulación profesional, trabajo social, servicio médico, talleres de imprenta, carpintería, herrería, oficinas de contraloría, contaduría, correo, etc.; lo más importante: con la organización de academias de maestros para cada una de las líneas de formación profesional que contenía el plan de estudios. Por supuesto que al optar por la creación de un nuevo proyecto nacional de formación de maestros, el esquema estructural de 1960 requiere de cambios para adaptarlo a los requerimientos del siglo xxi. Pero ante todo, debe concluirse con la existencia de escuelas normales carentes de vida académica y espacios limitados, pues estas escuelas sólo tienen aulas y local de director; a la vez, formar nuevas actitudes en los estudiantes y catedráticos, unos para que dejen de ser alumnos de cuaderno y lápiz, y otros para que dejen de dictar apuntes y superen la inadecuada didáctica de encargar temas consultados en Internet.

Es necesario que toda escuela normal cuente con estructura completa, proyecto institucional, protagonistas identificados con la institución, organización del alumnado en clubes de toda índole, dinamicidad en el aula, servicio social interno y auténtica proyección hacia la comunidad. Concluyo: una escuela normal es una institución profunda y comprometida con la sociedad.

Apéndice: Lectura pedagógica

ESCUELA ANTIGUA

IGNACIO MANUEL ALTAMIRANO

Se relacionan tan amargos recuerdos, tan dolorosas emociones, tan tristes consecuencias a la memoria de la escuela antigua, que tratar de evocarla en nuestra imaginación es verdaderamente penoso: es evocar, el prisionero ya en libertad, la memoria de la cárcel en que perdió la salud; es soñar la víctima escapada que ve salir del fondo de la tumba al espectro de su verdugo aborrecido.

¡La escuela antigua! ¡Qué conjunto de horrores! ¡Qué tortura para la niñez! ¡Qué castigo para la inocencia! En la escuela antigua el alma de toda una generación se inoculaba con el virus de una enfermedad destructora, que no se curaba después, sino a merced de una lucha tremenda. A veces allí mismo se abría, negro y espantoso, el sepulcro del pensamiento. De modo que la escuela que debe ser el dorado vestíbulo alfombrado de rosas por el que la familia humana tiene que entrar al santuario de la civilización, en los antiguos tiempos era el pasillo tenebroso y deletéreo que recibía a los esclavos futuros, en paso para la ergástula de la monarquía.

¡La escuela antigua! Hubiera debido llamarse mejor: El ensayo de la abyección, porque allí se mataba el sentimiento de la dignidad que espiraba palpitante y aterrada en medio de mil tormentos ignominiosos, tormentos físicos y tormentos morales, que martirizaban el cuerpo y que apagaban la divina chispa de la razón en el hombre acabado de nacer. Un cuadro palpitante de lo que era aquella escuela, nos reproducirá mejor que ningún razonamiento, todos los horrores de la enseñanza antigua, que no era menos ingrata entonces para los pobres que para los ricos.

Eran las siete de la mañana: el niño prolongaba cuanto podía su triste desayuno, con mil medios que le sugería su agudeza infantil, y no por saborear el pedacito de pan y la jícara de chocolate o el humilde atole, sino por diferir lo más que fuese posible la hora de su sacrificio. Así es que permanecía silencioso, arrinconado, poniendo una carita doliente y mustia para inspirar compasión.

Pero la voz ronca del padre recordaba que era hora de ir a la escuela, y el niño palidecía y temblaba y se llevaba la mano a los ojos para ocultar o enjuagar sus lágrimas, movimiento que enternecía el corazón de la madre, siempre pronta a dulcificar ante sus tiernos hijos los mandatos paternos.

En fin, era preciso obedecer: la buena madre consolaba al niño, lo arreglaba, le ponía la gran bolsa de lienzo que contenía la cartilla, el catón cristiano o el papel para planas, el plomo para rayar éste, el catecismo de Ripalda y la pluma de ánsar, pintada de rojo o de verde.

Una vez dispuesto el chico, era entregado, si tenía mediana posición, a un criado para que lo condujese a la escuela, o se confiaba a un muchacho más grande que pasaba por él, o se abandonaba a su propia obediencia, de antemano asegurada con la amenaza de una zurra de azotes.

La pobre criatura llegaba a la escuela y vacilaba antes de entrar en ella, recogía sus fuerzas para tamaño sacrificio, y con el corazón disgustado y miedoso atravesaba el umbral.

Tenía la escuela un aspecto lúgubre y aterrador. Una sala de ordinario larga, estrecha, fría: en derredor de ella había bancos, ennegrecidos por el uso, toscamente labrados: las paredes, de un color impuro y llenas de grietas, estaban desnudas por todas partes, presentando al ojo de los niños, que busca instintivamente algo con qué distraer su imaginación viva y ligera, el aspecto de una superficie monótona sucia y triste. Tras de una mesa cubierta con un paño fúnebre, el maestro de escuela, pobre hombre de rostro avinagrado, de mirada ceñuda, las más veces viejo, con un traje oscuro que le daba un aire de clérigo, y casi siempre grasiento y raído.

Sobre su cabeza o a uno de sus costados estaba colgada una gran cruz verde, como la de la inquisición, o bien una estampa de santo, con una virgen de Guadalupe, un San Luis Gonzaga o un San Ignacio. Algunas veces el pizarrón negro adornaba uno de los lados de la plataforma, o bien era la pequeña mesa de un niño recomendado que veía habitualmente a sus compañeritos con la más descarada insolencia.

Nuestro pequeño alumno atravesaba lo largo de la sala e iba a arrodillarse frente a la gran cruz o la estampa, rezaba el bendito en alta voz, y luego se dirigía al lugar del maestro y le pedía la mano.

—¡La mano, señor maestro! —decía tartamudeando. El maestro apenas contestaba con una especie de berrido y el niño bajaba entonces de la plataforma, iba a colocar su sombrero de un montón donde yacían los demás y ocupaba su banco, donde se ponía a leer en su cartilla o catón, después de que un muchacho grande le había señalado la lección correspondiente. Entonces permanecía quieto, quieto y solo, leyendo en voz tan alta, que se le inflamaban las venas del cuello.

Si aprendía a escribir, lo primero qué hacía era descolgar una pauta, acomodarle el papel que traía, y rayarlo con el trozo de plomo oblongo del que venía previsto.

Después subía a la plataforma y dando primero su pluma, humedecida de un modo inconveniente, al maestro, éste la tajaba, la probaba y le echaba renglón; es decir, le ponía un modelo que el chico trataba de imitar. Si su letra mejoraba era ascendido a otra regla, porque es de advertir que había muchas reglas: desde la primera en que se hacían los palotes, especies de rasgos groseros o rayas verticales con las que los maestros de aquella época creían ensayar la mano del niño para la gallarda forma de Torio, de Palomares o de cualquiera pendolista de antaño; hasta la octava, que era una sola raya en la que se escribía con letra menuda.

Pero para llegar a la octava necesitábanse años, paciencia, y sobre todo sufrir todos los castigos que el refinamiento clerical había inventado para corregir a la niñez, educarla honestamente y enderezarla por los caminos del temor de Dios.

Supongamos que nuestro niño escribía y había concluido su plana. Iba a enseñarla al maestro y esperaba trémulo su fallo.

—¡Aquí has echado un borrón, pícaro, malvado!

—¡Señor maestro! —exclamaba el niño enclavijando las manos.

Pero el implacable dómine empuñaba una enorme palmada y mandaba al chico que extendiera las manos. Éste rogaba, lloraba, pero en vano, y acababa por extender sus manos que temblaban procurando escaparse del golpe. El maestro alzaba furioso el terrible instrumento de tortura y lo descargaba dos o tres veces sobre aquellas manos de siete años, pequeñas y débiles, produciendo un chasquido sonoro como el de un látigo, después de lo cual el dómine arrojaba al suelo la plana.

Como este examen solía hacerse en revista, es decir, cuando todos los alumnos de escritura presentaban sus trabajos, la férula no se caía de las manos del maestro: resonaba.

Cuarenta, sesenta y hasta cien veces en menos de una hora.

Pero aún había más: sobre la mesa del paño lúgubre se veía tendida espantosamente otra cosa que hacía estremecer a los niños y bajar los ojos. Era una larga disciplina de cáñamo o de alambres. Con ella se castigaban las grandes culpas y éstas eran: haberse reído sonoramente, haber corrido en la calle, haber ido a pasear en vez de ir a la escuela, haber derramado un tintero sobre la mesa o no saber la lección de doctrina cristiana.

Entonces, ¡horror! El maestro mandaba desnudar al niño, cuyo pudor se ultrajaba alzándosele la camisa para vapulearlo a raíz; tendíase el pobrecillo en un banco y poníase el pañuelo o el ceñidor en la boca para soportar el dolor, y el maestro le aplicaba una docena o dos de azotes con la horripilante disciplina.

Y a una víctima, sucedían otra y otra, de modo que los llantos y las convulsiones de dolor se sucedían también, y la furia del maestro se aumentaba, y el círculo de niños que presenciaban aquéllo palidecía y se aterrorizaba: los pequeños niños de la lectura se miraban unos a otros debajo de la plataforma, buscaban instintivamente a la madre, y tornaban a mirar al maestro que les infundía pavor con los cabellos

grises erizados, con los ojos fuera de las órbitas y con la boca espumante, como una furia infernal. Sí, entonces podía decirse muy bien con Montaigne: “¡La escuela es el infierno!”

Esto era en lo físico, veamos en lo intelectual. Seis meses de cartilla, es decir, de estudiar el abecedario, de deletrear y de decorar: después seis meses de Catón cristiano o de Libro segundo, es decir, un conjunto de lecturas fastidiosas, inútiles, erizadas de ejemplos corruptores y de cuentos ridículos de viejas, de máximas de bajeza y de esclavitud, doctrinas frailescas y groseras. Después lectura “En carta”, para lo cual se pendían las disparatadas copias de dependiente de tienda mestiza, o se hacía uso de la correspondencia de un clérigo, de una vieja o del infeliz padre, que no siempre brillaba por su buena letra u ortografía.

Más tarde las planas, como hemos dicho, de la primera a la octava regla, y cuando ya se escribía con falsa se comenzaba el estudio de las cuentas. “Con las cuatro reglas que sepan los niños, les basta”, decían las gentes antiguamente. Así es que no aprendían más que a sumar, restar, multiplicar y partir. Tal era el tecnicismo de la aritmética entonces.

Mientras que estudiaba todo esto, y haciendo el papel principal en el aprendizaje de las varias materias que se enseñaban, la doctrina cristiana era el más terrible, el más odioso, el más inicuo tormento del niño.

El catecismo del padre Ripalda, ¿quién en México no conoce al padre Ripalda? Y ¿quién que tenga en algo a la razón y a la libertad, no detesta ese monstruoso código de inmortalidad, de fanatismo, de estupidez, que semejante a una serpiente venenosa se enreda en el corazón de la juventud para devorarlo lentamente? Yo no sé como todavía las prensas de un pueblo republicano y culto se ocupan en multiplicar los ejemplares de ese librito odioso, que siembra en nuestras clases atrasadas principios de tiranía y de superstición, incompatibles con nuestras instituciones y enemigos de la dignidad humana.

Defiéndanlo en buena hora, hombres bastante insensatos o bastante interesados para servir a las miras de un partido de oscurantismo (cortísimo por fortuna), y que quiere resucitar en pleno siglo XIX las ideas del tiempo colonial. La civilización, la libertad, la ciencia, no hacen caso de lo que griten los falsos apóstoles de una religión de paz, de humildad y de dulzura, y ellas reprueban y acabarán por aniquilar las doctrinas estúpidas que contienen libracos como el de Ripalda.

Aprendían –los niños– la doctrina de Ripalda con tedio, con desesperación, sufriendo horribles castigos a cada página del repugnante catecismo. Primero aprendían las oraciones, después las declaraciones, que son disertaciones pequeñas y áridas en preguntas y respuestas, y muy propias para hacer concebir un horror profundo a los ejercicios de la memoria. Cuando un niño sabía el catecismo de cuerito a cuerito, como se decía entonces, era tenido en la escuela por un chico de provecho, y en su casa por Séneca; aunque no hiciese, como efecto no hacía más que repetir como papagayo y con una canturria detestable las susodichas disertaciones.

Y digo canturria, porque tanto para leer, como para recitar, los maestros enseñaban una especie de canto llano que es muy conocido, y que nos hace reír cuando lo oímos en el teatro; pero que nos fastidió soberanamente cuando tuvimos que repetirlo en la escuela.

Los sábados eran días espantosos, y en los cuales los niños preferían enfermarse a concurrir a la escuela, porque entonces se les obligaba a hacer el repaso de todo lo que habían aprendido del catecismo de Ripalda, lo cual era un suplicio, pues los maestros contaban los puntos o faltas de memoria, y castigaban cruelmente tan horrendo delito, con la consabida zurra de palmetazos o de azotes. Algunas veces se obligaba a los niños a ir en formación a alguna iglesia de barrio para oír misa, para saborear el sermón, o lo que era mayor todavía, a confesarse con algún fraile bilioso y severo. ¡Confesarse ellos, que a los ocho o diez años apenas tenían oscuras nociones del mal moral! Muy pronto, abandonados al interrogatorio indiscreto y a la autoridad absoluta del coco del confesionario, iban adivinando lo que la prudencia paternal o el candor de una madre cariñosa había creído conveniente ocultarles, y su conciencia inocente, ya medio achacosa por las doctrinas de Ripalda y por los castigos, acababa por enfermarse.

Tal era la instrucción primaria que se daba a los niños en la época antigua, y entiéndase que estoy hablando de lo que pasaba hace menos de treinta años, aquí en México, según me lo han referido todos mis amigos de colegio, y según lo sé por boca de testigos fehacientes, entonces como ahora, muy empeñados en la reforma de la instrucción popular. Y hay sujetos más jóvenes que yo, que han presenciado escenas semejantes aún después de ese tiempo, de manera que puede asegurarse que hace todavía veinte años la escuela era como acabo de describirla, con muy poca diferencia. La escuela a principios de este siglo, la anterior a la independencia, era peor mil veces, y el que quiera conocerla puede ocurrir a los escritores de aquella época, en particular al pensador mexicano, a ese iniciador atrevido a quien anatematizaron el clero y la tiranía, precisamente por haber revelado al pueblo los inmensos males que traía consigo el absurdo régimen colonial. Fernández de Lizardi ha dejado en descripciones gráficas y que son eminentemente populares, una imagen viva de la instrucción y educación que se daba al pueblo en aquel tiempo de lúgubre memoria.

No terminaré mi cuadro sin observar que si tal era atraso de la enseñanza primaria en la capital de la república, espantoso debe haber sido el que reinaba en los pueblos. En éstos, sobre todo en los que había indígenas, que son los más, las escuelas se conservaba como en tiempo de los subdelegados. Dividíanse los alumnos por castas, y ocupaban dos bancos diferentes. En unos se sentaban los niños de razas y en otros los indios, a quienes no se enseñaba más que la doctrina en malísimo castellano y de voz viva, pues no se les permitía leer. Al menos así pasaba en mi pueblo, entonces perteneciente al Estado de México, que era uno de los más adelantados en la federación. A veces, el capricho del maestro, una lisonja al alcalde indio cuyo hijo iba a la escuela o singulares disposiciones en que paraba

la atención al dómine cuando no era muy ignorante, ni muy torpe, hacían que un niño indígena fuera trasladado del banco de su raza al banco de la gente de razón, y de este modo el pobrecillo podía probar los goces de la lectura, de la escritura, y tal vez los de la ciencia.

Pero si no tenía en su favor alguno de estos motivos, quedaba condenado a la excomunión, que pesa todavía sobre la raza infortunada.

Otra observación haré, y es: la que si no he hablado de la enseñanza que se daba a la mujer, es porque en aquella época la escuela popular difícilmente abría sus puertas a la hermosa mitad del género humano, al menos en los pueblos. En México, las amigas se habían encargado desde hace muchos años de preparar para la patria a cien generaciones de mujeres infelices, devotas, ignorantes de su propia capacidad, y resignadas por convicción al papel de eterna esclava del hombre y de ciegas auxiliares del fanatismo. De la amiga pasaban al convento, allí completaban su educación, es decir, recibían, si no más luces, al menos un grado superior en la escala de gazmoñería y de servidumbre de la imperiosa familia que las educaba para su provecho.

La amiga solía ser también la escuela primaria del niño rico, que no obtenía con ella sino un cambio en el sexo de su tirano. En vez del maestro ceñudo, ignorante y feroz, tenía a la maestra, vieja, de humor agrio y caprichoso, mojigata por vocación, solterona, con una ignorancia peor que la del dómine, y tremenda en materia de pellizcos y de disciplina. Pero regularmente la maestra no enseñaba más que a leer mal. El niño tenía siempre que perfeccionar su instrucción primaria en la escuela de niños.

Al salir de ella, nuestro chico, o se dedicaba a hacer fortuna en el comercio o las artes, o si tenía comodidades, era metido en el colegio para abrazar una de las cuatro carreras, entonces las únicas para ser algo con el tiempo, a saber: la eclesiástica, la de abogado, la de médico o la militar.

El colegio de entonces es también digno de estudio, pero, será asunto de un bosquejo que escribiré más adelante con aquel título y para leer, el cual invito desde hoy a mis lectores, pues será un cuadro curioso.

Concluyo, pues, el de la escuela antigua, y al terminarlo, no se extrañará que yo pregunte: ¿Tenían los niños razón para resistirse a concurrir a ella, y para regar con sus lágrimas el camino que conducía de su hogar a semejante infierno? Porque es mentira que el niño aborrezca instintivamente el trabajo; es una calumnia lanzada por los ignorantes contra la sabia naturaleza que nos inclina a lo bello y a lo bueno, y que inspira en nosotros la propensión irresistible a la actividad y a la indagación.

Lo que hacía huir a los niños, lo que les causaba la repugnancia irremediable hacia la escuela, era que veían sobre sus puertas, grabada con caracteres sangrientos, aquella inscripción tan terrible como la que vio Dante sobre las puertas del infierno y que era el odioso apotegma de la tiranía, preparando el ánimo de los niños a la abyección: la letra con sangre entra, viejo oráculo que por desgracia no pierde enteramente su prestigio.

Los que todavía lo preconizan, podrían ir a la Alemania del Norte o a Estados Unidos, las dos naciones más adelantadas en la enseñanza popular, y allí verían cómo los niños se duermen por la noche sonriendo, al pensar en sus trabajos escolares del día siguiente, y se despiertan por la mañana sobresaltados por su pereza, y saltan impacientes de la cama, se desayunan apresurados y se marchan a la escuela corriendo, alegres y felices, como si fueran a estrechar el seno de una madre cariñosa. Y es que en Alemania del Norte y en Estados Unidos, la escuela acoge a los niños con la ternura de la familia, con la sonrisa dulce de la patria, con las recompensas del trabajo, con las promesas del placer y con los estímulos de la belleza. ¡En esos dichosos países, la escuela es el paraíso! ¿Cómo no explicarse con sólo la enseñanza, el admirable poder de la Prusia y de Estados Unidos?

Glosario

- Activismo.** Término usado en el enfoque pedagógico y didáctico, surgido con el movimiento de la escuela nueva. Aplicado para expresar la acción de los alumnos.
- Cambio.** Fenómeno que se sucede en algo llamado tiempo original y tiempo final.
- Corresponsabilidad educadora.** Principio y, a la vez, estrategia didáctica mediante la cual alumnos y maestros construyen el conocimiento en el aula.
- Cultura.** Universalización del pensamiento y producto de la actividad del hombre.
- Dialecto.** Modalidad y conjunto de características adoptadas por una lengua en un determinado territorio que no ha llegado a constituir un modelo de lengua.
- Dimensión.** En sentido figurado, significa importancia. Aspecto significativo de algo.
- Educación.** Formación axiológica del hombre.
- Educador.** Sujeto con aptitud de educar, persona que ayuda a la toma de situación, toda forma de expresión paradigmática.
- Educando.** Sujeto de la educación. Individuo que recibe influencia educadora.
- Educativo.** Referente a la educación y expresión teórica y práctica.
- Epistemología.** Estudio crítico, método y desarrollo sociohistórico de la ciencia.
- Epistemología genética.** Teoría del conocimiento científico desarrollada por J. Piaget, basada en el análisis del propio desarrollo de este conocimiento en el niño, y en el de la constitución del sistema de nociones utilizadas por una ciencia en particular a lo largo de su trayectoria.
- Escuela (integrada a la comunidad).** Núcleo comunitario que vincula la educación sistemática a los procesos de producción y al trabajo social útil.
- Esnob.** Exotismo que induce a preferir lo extracultural. Actitud malinchista.
- Estándar curricular.** Figura pedagógica que de manera funcional mantiene relación idealizada con el logro de aprendizaje y el rendimiento escolar; siendo aquél (el estándar curricular), icono del aprendizaje, del rendimiento escolar y en modo supuesto de la calidad educativa.

Habla. Capacidad natural de una persona para expresarse de forma verbal.

Habla (regional). Distintivo de habla en cada región de un país. Variedad de lengua o idioma de un territorio determinado.

Icono. Signo que mantiene una semejanza de relación con el objeto representado. También, signo en el que se da una relación de analogía con la realidad exterior.

Idiolecto. Manera particular que tiene cada persona o grupo de personas de barrio o comunidad para hablar su lengua.

Idioma. Conjunto o sistema de signos orales o escritos que utiliza una comunidad de hablantes para comunicarse.

Ilusionismo. Fenómenos en contradicción con leyes de la naturaleza. Conocimiento parcializado de los procesos sociales.

Innovación. Novedad: todo conocimiento teórico o de aplicación que modifica de manera estructural y mental la práctica social.

Lenguaje. Capacidad propia del ser humano para expresar su pensamiento y su sentimiento por medio de un sistema de signos orales y escritos.

Pedagogía. Ciencia que estudia la filosofía, teoría y técnica de la educación.

Pedagogía integradora. Visión global, totalizadora, sociopolítica de la educación.

Positivo (Positivismo). Momento en que la mente humana halla la explicación última de los fenómenos, elaborando las leyes que los unen entre sí.

Postulado. Principio primero, indemostrable o no demostrado, cuya admisión es necesaria para establecer una demostración.

Puzzle(s) (puzzles de alambre). Voz inglesa, traducida como rompecabezas. Juego.

Realidad. Diversidad del conocimiento. También, escenario de la práctica social.

Sistema. Conjunto ordenado de ideas científicas o filosóficas.

Teorema. Proposición científica que puede demostrarse.

Teorética. Estudio del conocimiento.

Teorético. Relativo a la teoría.

Teoría. Conocimiento, especulación, lucubración, independiente de toda aplicación. Conjunto de teoremas y de leyes organizadas de manera sistemática sometidas a la verificación experimental y que están encaminadas a establecer la veracidad de un sistema científico.

Bibliografía

- Aguilar Camín, Héctor y otros. (1993). *Diez para los maestros*. México: SNTE.
- Aguirre Beltrán, G. (1957). *El proceso de aculturación*. México: UNAM.
- Alcalde, Jorge (1999). "La escuela ideal es la que enseña a aprender. Entrevista a Howard Gardner", en *Muy interesante*. México: XVI, 8.
- Aguayo, A. M. (1952). *Filosofía y nuevas orientaciones de la educación*. La Habana: Cultural.
- Andión Gamboa, Mauricio (1990). *Guía de investigación científica*. México: UAM.
- Ander Egg, Ezequiel (1965). *Metodología y práctica del desarrollo de la Comunidad*. Buenos Aires: Humanitas.
- Arnold, Nick (2000). *Esa horrible ciencia. Ese voluminoso cerebro*. Barcelona, España: Molino.
- Ausubel, David P. (1982). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Ballesteros y Usano, Antonio (1959). *Organización de la escuela primaria*. México: Patria.
- Bell, Daniel (1989). *Las contradicciones culturales del capitalismo*. México: AEM y CNCA.
- Benavides, Luis G. I. (1991). *La normal de nieves: una escuela singular. El maestro: órgano de comunicación del consejo técnico de la educación*. México: SEP, Año IX, Novena época, núm. 49.
- Betti, G. (1981). *Escuela, educación y pedagogía Gramsci*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bigge, Morris L. (2007). *Teorías de aprendizaje para maestros*. México: Trillas.
- Bolaños Martínez, Víctor Hugo (1982). *Historia de la educación de México en el siglo XX contada por sus protagonistas*. México: ECC.

- Bossing, L. Nelson (1965). *La pedagogía en la segunda enseñanza*. México: Pax-México.
- Bonvecchio, Claudio (1991). *El mito de la Universidad*. Introducción, selección y notas de Claudio Bonvecchio. México: Siglo XXI.
- Bosch García, Carlos (1977). *La técnica de investigación documental*. México: UNAM.
- Broudy, Harry S. (1995). *Para qué sirve la educación escolar*. México: Grijalbo.
- Bunge, Mario (1959). *La ciencia. Su método y filosofía*. Colombia: Logos.
- Castro Martínez, Antonio; Nolasco Gutiérrez, C., y Velásquez Mastretta, G. (1999). *Técnicas de la producción*. México: Limusa.
- Conalte (1983). *Conceptos básicos de teoría y práctica pedagógica*. México: SEP.
- Cue Cánovas, Agustín (1967). *Apuntes de clase*. México: ENSM.
- De la Garza, Ma. Teresa (1995). *Educación y democracia. Aplicación de la teoría de la comunicación a la construcción del conocimiento en el aula*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- De Gortari, Elí (1965). *Introducción a la lógica dialéctica*. México: FCE.
- De Gortari, Elí (1971). *Principios de lógica*. Colección 70. México: Grijalbo.
- Dehesa, Germán y otros (1995). *Los retos del próximo milenio*. México: SNTE.
- De Ibarrola, María (1985). *Las dimensiones sociales de la educación*. México: El Caballito y SEP.
- Delval, J. (2004). *Los fines de la educación*. México: Siglo XXI.
- Dewey, John (1998). *Democracia y educación*. 3a. ed., Madrid: Morata, S. L.
- Díaz, Mauricio Robert (1985). *Antonio Machado y la Educación*. México: El Caballito, SEP y DGP.
- Diel, Paul (1962). *Los principios de la educación y la reeducación*. México: FCE.
- Duhalde, Miguel Ángel (1999). *La investigación en la escuela*. Buenos Aires: ENE.
- Francois, Louis (1969). *El derecho a la educación. De la proclamación del principio de las realizaciones 1948-1968*. París: Unesco.
- Freeman, Frank N. (1947). *La pedagogía científica*. Argentina: Losada.
- Freire, Paulo (1977). *Pedagogía del oprimido*. Bogotá, Colombia: Siglo XXI.
- Freinet, Celestín (1993). *Técnicas de la escuela moderna*. México: Siglo XXI.
- Fullan, Michael y Hargreaves, Andy (1999). *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. México: SEP.
- Ganelin, S. I. (1975). *La asimilación consciente en la escuela*. México: Grijalbo.
- Garagorri, Xabier (2005). "Currículo basado en competencias: aproximación al Estado de la cuestión", en *Revista de Innovación educativa*. España: Universidad del país Vasco.
- García Solís, Iván (1974). *Transformación social y reforma educativa*. Perú/Chile/Cuba/Uruguay/Bulgaria/Yugoslavia/República Checa/República Dominicana/China. México: Movimiento.
- Gardner, Howard (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. España: Paidós.
- Geldard, A. Frank (1974). *Fundamentos de psicología*. México: Trillas.
- Gilbert, Roger (1977). *Las ideas actuales de la pedagogía*. México: Grijalbo.

- Goleman, Daniel (1995). *La inteligencia emocional*. México: Grupo Zeta.
- Good, H. G. (1966). *Historia de la educación americana*. María Parés (trad.). México: Uthea.
- Gozzer, Giovanni (1972). *La educación tecnológica. Documentos para una investigación*. Bs. As. Argentina: El Ateneo.
- Gramsci, Antonio (1967). *La formación de los intelectuales*. México: Grijalbo.
- Hargreaves, Andy (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, Andy (2000). *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. España: SEP. Biblioteca del Normalista.
- Herrera y Montes, Luis (1979). *Psicología del aprendizaje como desarrollo*. México: ENSM.
- Hernández, Margarita y Valdivia, Luis Miguel (1985). *Makarenko y la educación colectivista*. México: El Caballito-SEP.
- Hernecker, Marta (1983). *Los conceptos elementales del materialismo histórico*. México: FCE.
- Herskovits J., Melville (1968). *El hombre y sus obras*. México: FCE.
- Kay Vaughan, Mary (1982). *Estado, clases sociales y educación en México*. México: Conafe, SEP y FCE.
- Kedrov, M. B. y Spirkin, A. (1968). *La ciencia*. México: Grijalbo.
- Landa, L. N. (1972). *Cibernética y pedagogía*. Barcelona: Labor.
- Larroyo, Francisco (1960). *Historia general de la pedagogía*. México: Porrúa.
- Lay, W. A. (1959). *Manual de pedagogía*. Argentina: Losada.
- Lenin, V. I. (1928). *Materialismo y empiriocriticismo*. Moscú: Progreso.
- Luzuriaga, Lorenzo (1962). *Pedagogía*. Argentina: Losada.
- Makarenko, Antón (1977). *La colectividad y la educación de la personalidad*. Moscú: Progreso.
- Makarenko, Antón (1949). *Antón Makarenko. Su vida y labor pedagógica*. Moscú: Progreso.
- Mao Tse Tung (1975). *Cinco tesis filosóficas*. Pekín: Lenguas Extranjeras.
- Max, Hermann (1971). *Investigación económica. Su metodología y su técnica*. México: FCE.
- Muñoz Izquierdo, Carlos (1979). *El problema de la educación en México. ¿Laberintos sin salida?* México: CEE.
- Muñoz Izquierdo, Carlos (1997). *Origen y consecuencia de las desigualdades educativas*. México: FCE.
- Medina Echavarría, José (1967). *Filosofía, educación y desarrollo*. México: Siglo XXI e ILPES.
- Messer, August (1958). *Filosofía y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Mezhuiev, V. (1980). *La cultura y la historia*. Moscú: Progreso.
- Michel, Donald N. (1974). *La próxima generación. Las perspectivas de la juventud de hoy y de mañana*. México: FCE.
- Monroy Huitrón, Guadalupe (1975). *Política educativa de la revolución*. México: SEP.

- Moreno y de los Arcos, Enrique (1990). *Plan de estudios y currículum*. México: Colegio de Pedagogos de México.
- Nassif, Ricardo (1958). *Pedagogía general*. Argentina: Kapelusz.
- Neil, A. S. (1973). *Summerhill*. México: FCE.
- Noriega Chávez, Margarita (1996). *En los laberintos de la modernidad: globalización y sistemas educativos*. México: UPN.
- Palacios, Jesús (1979). *Tendencias contemporáneas para una escuela diferente*. Madrid: Cuadernos Pedagógicos.
- Piaget, Jean (1977). *Psicología y pedagogía*. México: SEP-Ariel.
- Piaget, Jean y otros (1973). *Tendencias de la investigación a las ciencias sociales*. Madrid: Alianza.
- Pichardo, Ignacio (1987). *Cómo lograr el cambio necesario en educación*. México: Instituto Internacional de Administración Pública.
- Ponce, Aníbal (1981). *Educación y lucha de clases*. México: Cartago.
- Popham, James W. y Baker, Eva L. (1972). *El maestro y la enseñanza escolar*. Buenos Aires: Paidós.
- Pullias, Earl V. y Young, James D. (1970). *El maestro ideal*. México: Pax México.
- Redfield, Robert (1963). *El mundo primitivo y sus transformaciones*. México: FCE.
- Reed B., Homer (1949). *Psicología de las materias de enseñanza primaria*. México: Uteha.
- Rojas Soriano, Raúl (1985). *Guía para realizar investigaciones sociales*. México: UNAM.
- Rodríguez, Aroldo (1977). *Investigación experimental en psicología y pedagogía*. México: Trillas.
- Rodríguez, Espinosa, Michele (2001). *Formación social del niño a través de la publicidad*. México: UT.
- Rodríguez Rivera, Víctor Matías (1994). *Escuela, comunidad y desarrollo*. México: IICEE.
- Rodríguez Rivera, Víctor Matías (1999). *Fundamentos y límites de la investigación científica*. México: CEYSE.
- Rodríguez Rivera, Víctor Matías (1986). *La formación de docentes. Ensayo*, México: Escuela Nacional de Maestros.
- Rodríguez Rivera, Víctor Matías (2005). *Pedagogía integradora. Retos de la educación en la era de la globalización*. México: Trillas.
- Rodríguez Rivera, Víctor Matías (2012). *Psicotécnica: Evaluación psicopedagógica*. México: Trillas.
- Rosenblueth, Arturo (1981). *El método científico*. México: CNCT.
- Sánchez Hidalgo, Efraín (1979). *Psicología educativa*. Puerto Rico: Ed. Universitaria.
- SEP (1965). *Sociología de la educación. Cuaderno de trabajo*. Cd. Guzmán. Jalisco: CREN.
- SEP (1998). *La educación en el desarrollo histórico de México. Programa para la transformación y fortalecimiento de las escuelas normales*. México: SEP.
- SEP (2011). *Articulación de la Educación Básica. Acuerdo 592*.

- SEP (2011). *Programas escolares*.
- SEP (2011). *Guía para el maestro*.
- SEP-Setentas (1976). *La escuela y la educación permanente, II*. México: SEP.
- Shields, H. J. (1969). *La educación en el desarrollo de la comunidad. Su función en la asistencia técnica: Psicología social y sociología*. Bs. As.: Paidós.
- Stanford, Gene y otros (1981). *Interacción humana en la educación*. México: Diana.
- Sujomlinski, V. (1975). *Pensamiento pedagógico*. Moscú: Progreso.
- Tamayo y Tamayo, Mario (1997). *El proceso de la investigación científica*. México: Limusa.
- Valenzuela y Gómez Gallardo, María de Lourdes (1995). *Frente a la modernidad el olvido. La realidad de la educación con la población adulta*. México: UPN.
- Vallois, H. Vandel, A. (1969). *Los procesos de hominización*. México: Grijalbo.
- Vanden Bossche, J. O. J. (1969). *La escuela comunitaria*. Argentina: Paidós.
- Wschebor, Mario (1974). *Imperialismo y universidades en América Latina*. México: Diógenes.
- Zubizarreta, Armando F. (1990). *La aventura del trabajo intelectual. Cómo estudiar e investigar*. México: Addison-Wesley Iberoamericana.

Índice onomástico

- Altamirano, I. M., 243
Arnold, N., 99, 131
Arquímedes, 194
Ausubel, D., 128-129

Bigge, M. L., 115-116, 123-124
Binet, A., 107
Bossing, L. N., 33

Cattell, M., 107
Courtis, S. A., 164, 167

Debesse, M., 45
Decroly, O., 107, 135-136
Descartes, R., 132
Dewey, J., 17, 46, 48, 50, 62, 134-135, 151, 224
Dilthey, W., 144
Dornbierer, M., 145
Duhalde, M., 85
Flinter, W., 64

Garagorri, J., 208
Garagorri, X., 224
Gardner, H., 79, 164
González, D., 97-98
Good, H. G., 178
Gramsci, A., 206

Harnecker, M., 84
Hearst, J. C., 145
Herbart, J. F., 122-124, 128, 137
Hernández Ruiz, S., 198
Herskovits, M. J., 87
Hubert, R., 64-65
Hull, C., 124
James, W., 17, 119

Kant, E., 53
Kedrov, 44
Kerschensteiner, E., 64, 75
Kilpatrick, W., 17, 126, 134-135, 151, 224
Koffka, K., 124

- Kolher, W., 124
 Kriek, E., 34

 Lakanal, J., 69, 170
 Lansing, R., 145
 Larroyo, F., 50
 Lay, W. A., 156
 Lewin, K., 17, 108, 124-126, 141, 153, 224
 Linneo, C., 56
 Lombardo Toledano, V., 223
 Luzuriaga, L., 54

 Markarián, E., 86
 Mastache, A., 211
 McLuhan, M., 19, 39, 215
 Messer, A., 105
 Mezhúiev, V., 84, 86-88
 Moreno y de los Arcos, E., 149, 178
 Morris, B., 127

 Nassif, R., 24, 30-31, 35, 43-44, 46, 50, 53, 55-56, 63, 90, 222

 Petersen, 34
 Piaget, J., 98
 Pichardo, J., 69
 Pullias, E. V., 77-78

 Ramírez, R., 17, 108, 135, 151
 Rebsamen, E., 136, 150

 Rickert, C., 89
 Rodríguez Rivera, V. M., 37-38, 40, 43-44, 54, 60, 67, 78, 85, 107, 109, 144, 153, 164, 181, 212, 222
 Rousseau, J. J., 46, 137

 Sánchez Hidalgo, E., 102, 127
 Simmen, M., 63
 Skinner, B. F., 124, 131
 Spranger, E., 64
 Stern, W., 107

 Taborda, S., 56
 Thorndike, E. L., 124
 Tolman, E., 124
 Torres Bodet, J., 150, 152, 223
 Torres Quintero, G., 136

 Vigotsky, L., 126

 Watson, J. B., 124
 Wertheimer, M., 124, 127
 Wilson, W., 145
 Wschebor, M., 145
 Wundt, W., 107, 119

 Young, J. D., 77-78

 Zabalza, M., 212
 Zubizarreta, A., 30-31, 78

Índice analítico

- Acoso escolar, 147, 192
- Activismo, 169
- Actos educativos o pedagógicos, 61, 178
- Acuerdo 592, 236-237
 - Nacional de la modernización Educativa, 224, 227
 - número 592, 213-214
- Adiestramiento, 55
 - y educación, 129
- Agencias educativas, 59
- Aldea electrónica, 39-40
- Alianza por la calidad de la Educación, 229
- Amor, 61
 - pedagógico, 66
- Antropogénesis, 83. *Véase también* Hombre y la cultura
- Apercepción, 116
- Aplicación, 51c. *Véase también* Pedagogía, división de la
- Aprender, 97, 130, 133
 - proceso de, 129-141
- Aprendizaje(s), 95, 104, 134
 - inteligencia-memoria, 99-103
 - animal y humano, 133
 - automatizados, 131
 - como problema del aula, 113
 - como proceso de la naturaleza biológica-fisiológica, 105
 - concepto de, 96-97
 - dirigidos, 137
 - e inteligencia, 101
 - enseñanza y, 129
 - esperados, 219, 231-232
 - generación de ambientes de, 217-218.
Véase también Principios didácticos
 - leyes del, 103-106
 - naturaleza del, 98
 - pensamiento y, 133
 - planificar para potenciar el, 216-217.
Véase también Principios didácticos
 - por proyectos y problemas, 139-140
 - trabajar en colaboración para construir el, 218-219
 - uso de materiales para favorecer el, 219-220
 - y transferencia-aplicación, 151
- Asociación, 123. *Véase también* Proceso de aprendizaje

- Asociacionismo fisiológico, 124
- Aula
 diseño y práctica del, 13
 escolar, 138
 momentos fundamentales de la planeación en el, 170-172
- Autoeducación, 57, 61
- Automatismo, 131
- Autoobservación, introspección y, 135
- Buen humor, 66. *Véase también* Educadores, tipologías de
- Bullying, 192. *Véase también* Acoso escolar
- Cajas-problema de Skinner, 131
- Campos de formación, 237
 y disciplinas de Educación Básica, 238f
- Capacidad, 151
- Categorías o figuras pedagógicas, 58
- Centros Regionales de Educación Normal, 125, 240-241
- Cerebro, 99, 131-132
 lavado de, 100
- Ciclo didáctico, 160
- Ciencia(s), 23-24
 del currículum, 214
 y pedagógica, 229
 pedagógica, 70
 psicológica, 34
 social(es), 44
 ideología de la, 176
- Científicos dialécticos, 105
- Claridad, 123. *Véase también* Proceso de aprendizaje
- Competencia, 128, 135, 151, 212, 219
 definiciones teóricas de la voz, 211-213
 enseñanza por, 150
 lingüística, 210
 significado del vocablo, 209-211
 vocablo, 207
- Compromiso social por la Calidad de la Educación Básica, 228
- Comunidad educativa, 58
- Condicionismo, 98
- Conducta y Gestalt, 109
- Conductismo, 14, 119, 121, 124
- Confrontación
 ideológica, 145-146
 lingüística, 146-149
- Conocimiento(s)
 aplicación o transferencia del, 123
 científico, 178
 contenidos en los programas escolares, 138
 de lo pedagógico, 47-48
 empírico, 50
 esotérico, 178
 la era del, 40
 universalidad y científicidad del, 161
- Constructivismo, corrientes psicopedagógicas del, 158
- Contenido(s)
 culturales, 58. *Véase también* Categorías o figuras pedagógicas
 curriculares, 217. *Véase también* Principios didácticos
 didácticos o curriculares, 195
- Contratación docente, 190. *Véase también* Plan de estudios
- Corresponsabilidad educadora, principio de, 18, 141, 241
- Crianza, 55
- Cuadernos de trabajo, 125
- Cultura
 como tarea humana, 84-85
 digital, 120
 objetiva y subjetiva, 90
 pedagógica, 143
 rol social de la, 88-89
 sociedad y, 86-89
 y educación, 83
 y los contenidos didácticos, 91
 y pedagogía nacional, 146
- Culturalismo, 89
- Curricula, 148
- Curricular, 148

- Currículo, 148
 de enseñanza por competencias, 208
 definición del vocablo, 214-215
 o plan de estudios, 152
 Currículum, 32-33, 146-149, 179, 182-183
 ciencia del, 14, 25
 pedagogía y, 34, 183
- Deducción, 123
 Democracia, 110
 Demostración, 123
 Derechos humanos, 191. *Véase también* Pedagogía permisiva
 Desarrollo
 curricular, 149
 por proyectos, 151
 Descanso mental, 132
 Desenvolvimiento natural, 116
 Determinismo, 98
 cultural, 87
 Diagnóstico, 217. *Véase también* Principios didácticos
 Dialéctica de la pedagogía, 37
 Didáctica(s), 69, 133, 158
 del siglo XXI, 181
 especiales, 71
 Diferencias individuales, 109
 Dinámica grupal en el aula, 125, 140, 224
 Directividad, 188. *Véase también* Plan de estudios como principio político de la educación
 Disciplina mental, 116
 Docencia, investigación y difusión, 73-74
 Docente
 como encargado de la evaluación, 220
 y enseñante, 68
 Doctorado, 226
 maestría y, 74
- Eclecticismo, 106
 Educabilidad, 62
 Educación, 23, 29, 36, 54, 56-57, 91-92, 144, 155
 -producción, vinculación entre, 209, 222. *Véase también* Plan de estudios
 adiestramiento y, 129
 Básica
 campos de formación para la, 237-238
 en México, 237
 y los planes de estudio horizontales, 190
 como objeto de estudio, 43-44
 como reconstrucción experiencial, 141
 contenidos de la, 213
 cósmica y consciente o sistemática, 54
 dimensiones de la, 53
 en valores, 58
 etimología de la, 45
 familiar, 60
 fines de la, 46-47
 función individual y social de la, 53-55
 génesis y epistemología de la, 48-50
 integral, 207
 normal, 72-73
 normalista, 70
 pedagogía y, 29
 preescolar, módulos o bloques para la, 233
 primaria, 238
 proceso general de la, 144
 profesional de la, 67
 sistemática, 156, 187, 204
 básica, 79
 problemas de la, 183
 socialista, 168
 superior, 70, 169
 versus maestros de aula, élites de la, 162
 visión sistemática de la, 50
 y cultura, 89-91
 y endonculturación, 89
 Educador(es), 58-59, 64. *Véase también* Categorías o figuras pedagógicas en el proceso educativo, función del, 63-66

- modelo, teórico y activo, 65
 - motivador, 65
 - tipologías de, 65
- Educando, 58, 62. *Véase también* Cate-
gorías o figuras pedagógicas
 - en el proceso educativo, función del,
61-63
 - y educador, 57
 - y el escolar, el, 58
- Educar
 - en valores, 185
 - instruir y, 156
 - profesión de, 67-68
- Educatividad, 63
- Élites imperialistas, 145
- Empírico, término, 50
- Enseñanza, 78
 - aprendizaje, 168
 - científica y socializada, 166-167
 - contemporánea, organización de la ma-
teria de, 150-154
 - desarrollo histórico de la, 157-158
 - en el aula, planeación de la, 168
 - espacio histórico de la, 152-
 - etimología de, 157
 - gestión de la, 168
 - globalización de la, 152, 192
 - hacia la cientifización de la, 161-165
 - horizontal y vertical, 234
 - individual, 166
 - individualizada o socializada, 165-168
 - noticia histórica de la, 155-157
 - ocasional y sistemática, 184
 - por competencias, 151, 208, 210
 - fundamentos generales de la, 204-205
 - qué es la, 77, 158-165
 - religiosa, 232
 - y aprendizaje, 129
- Enseñar, 77, 187
 - aprender, 157
 - profesión de, 143
 - profesionalización de la tarea de, 69
 - tarea de, 67
 - y aprender, 98
- Epistemología, 27
 - de lo pedagógico, 26-27
 - idealista, 37
- Escuela(s), 59
 - antigua, 243
 - epigenetista, 109
 - ideal, 79
 - normal(es), 70, 170, 241
 - currículo en la, 171
 - y universidades de escasa eficacia,
225
 - nueva, 100
 - primaria rural, 144
 - pública o privada, 196, 225
 - universal, 19
- Estado laico, 233
- Estándares curriculares, 203-205, 219,
235-236
- Estrategias didácticas, 217. *Véase también*
Principios didácticos
- Estructura académica, 143
- Estudiar, verbo, 179
- Estudio, significado de, 179. *Véase tam-
bién* Plan de estudios
- Etimología, 31
- Evaluación, 160, 217. *Véase también* Ciclo
didáctico
 - de los resultados, 221
 - proceso de, 231
- Evaluar para aprender, 220. *Véase también*
Principios didácticos
- Experiencia(s), 134
 - negativas y positivas, 134
- Exposición, 123
- Extracurricular, 148
- Familia, 60
- Fatiga escolar, 132
- Filosofía, 40
 - pedagogía y, 37-41
- Filósofos, científicos y hombre político-
social, 177

- Forma, significado del término, 188. *Véase también* Plan de estudios
- Formación
 actualización y superación profesionales, 226
 profesional, 79
- Futuro educativo, 222
- Gestalt, 121, 124-125
- Gestaltismo, 127
- Globalización, 193
 del conocimiento y de la informática, 201
- Hacer, saber y, 209. *Véase también* Plan de estudios
- Heteroeducación, 45
- Historicidad, principio de, 161
- Hombre
 democrático, crítico y transformador, 209
 individual y social, 187
 naturaleza espiritual del, 113
 y la cultura, 83-85
- Hominización, 83. *Véase también* Hombre y la cultura
- Honestidad, 118
- Humanismo y pragmatismo, 209
- Humildad, 66. *Véase también* Educadores, tipologías de
- Ideología, 176-177. *Véase también* Plan de estudios
- Ignorancia filosófica, 130
- Incubación, periodo de, 132
- Indagación, 123
- Individual e individualizado, 166
- Individuo
 etimología de, 109
 grupo social y escuela, 49
- Inducción, 123
- Información, 155
- Innovación curricular, 195
- Instituciones, 143
- Instrucción, 56, 155-156
 o enseñanza, 157
- Instruir y educar, 156
- Inteligencia, 101-102
- Interdisciplinariedad en la Educación Superior, 190
- Internacionalización del sistema educativo, 201
- Internet, consulta de, 126
- Introspección y autoobservación, 135
- Investigación, 31, 51c. *Véase también* Pedagogía, división de la
 cualitativa, 164
 educativa, 163
- Investigador, 44
- Laicismo, 232
 educativo, 178
- Lectoescritura, 71-72, 136, 239
 enseñanza de la, 108
- Lectura y observación vertical, 235
- Lengua y religión, 152
- Lenguaje
 curricular, 147-148
 del campo educativo, 146
 simbólico, 129-130
- Ley(es), 106
 del olvido, 132
 en las ciencias de la naturaleza, 105
 sociales, 105
- Libro de texto de los niños, 150
- Licenciatura, 226
- Líder y político, 207
- Liderazgo en la cuestión educativa, 206-207
- Literatura pedagógica, 191
- Madre, 60
 como primera educadora, 59
- Maestría, 226
 y doctorado, 74

- Maestro(s), 68-76, 118
 -alumno, 217-218
 relación, 78
 buenos, 73
 de Educación Básica, 226
 de escuela, 67
 en la década del 20 al 30 del siglo xx, 198
 motivador, 64
 profesión y función del, 75
 prospectiva en la formación de, 239-242
 tipología de, 75-76
 vocación de, 76-80
 y los planes de estudio, 194
- Maestrocentrismo
 radical, época del, 157
 y paidocentrismo, 169
- Magisterio, 68
- Mapa curricular de la Educación Básica 2011, 233-242
- Matemática inicial, 71-72, 239
- Materialismo
 dialéctico e histórico, 126
 histórico, 84
- Memoria, 100-101
- Memorismo e intelectualismo, 208
- Mestrocenismo, 218
- Método(s), 123. *Véase también* Proceso de aprendizaje
 de palabras normales, 150
 de problemas, 139
 de proyectos, 135
 de seminarios, 125
 didáctico, 123
 globalizadores, 126
 natural, 150
- Modelo(s)
 alternativo, 191
 Curricular por Competencias, 19
 de Enseñanza por Competencias, 159, 199, 201, 207
 análisis
 crítico del, 220-223
 psicopedagógico del, 207-220
 legitimidad del, 225-226
 visión general del, 202
 didácticos de organización de la materia de enseñanza, 187-194
 educativo, 221
 por competencias, 233
 vertical, 150
- Modernización educativa, 227
- Módulos curriculares, 233
- Movimiento del normalismo contemporáneo, 153
- Naturaleza, 49. *Véase también* Educación, génesis y epistemología de la y sociedad, 63
- Naturalismo individualista, 46
- Niños inescolarizados, 120. *Véase también* Cultura digital
- Normal, 70
- Normalismo y universalismo pedagógico, 239-240
- Objetividad y dialéctica de las ciencias sociales, 38
- Objetivos, contenidos y método, 160. *Véase también* Ciclo didáctico
- Obra social, 144
- Organización
 horizontal, 235
 para la Cooperación y el Desarrollo Económico, convenio de aceptación con la, 150
- Paidagogo*, 5
- Paidocentrismo, 25, 47-48, 191
 maestrocentrismo y, 169
 radical, 218
- Paradigma clásico-cuantitativo y cualitativo, 163
- Pedagogía, 5, 15, 23-24, 29-33, 35, 47, 49, 53, 144

- de la Revolución, 13, 151
- división de la, 51c
- génesis de la, 36
- integradora, 19, 84, 222
- momentos históricos de la, 16
- nacional, 70
- orgánica u oficial, 158
- permisiva, 61, 191
- pragmática-social, 151
- significado de, 34-35
- sociopolítica, 183-184
- técnica, 24
- tradicional, 25
- y currículum, 183
- y educación, 29
- y filosofía, 37-41
- y la educación, ideología de la, 176
- y técnica, 36
- Pedagogo, 30-31, 44
- Pensamiento, 132, 134
 - lógico, 136
 - pedagógico y sincrético, 186
 - pedagógico contemporáneo, 123
 - sincrético y lógico, 233
 - y aprendizaje, 133
- Perfil de egreso, 231
- Personalidad(es), 66. *Véase también* Educadores, tipologías de
 - desarrollo y formación de la, 155
 - educadora, tipos de, 65
 - ejemplares, 64
 - formación de la, 110
- Plan(es)
 - de estudios, 175, 179, 202
 - 2011, 230
 - análisis
 - científico-ideológico del, 232-234
 - del, 213-220
 - estructural del, 229-232
 - de la Educación Básica, 229
 - principios jurídico-políticos, 215-216
 - análisis crítico del diseño de, 194-199
 - bases científicas de los, 186-194
 - de diseño horizontal, 192
 - estructura de los, 182-184
 - para qué, 180-182
 - tipos de, 185
 - verticales, 189
 - y currículum, 182-183
 - y programas escolares, 178
 - de Once Años, 152, 223
 - horizontales, 193
 - significado de, 187
 - transversales, 191
 - y programas de estudio, 178, 214, 229
 - 2011, 203
 - estudio estructural del, 223-229
 - y programas escolares, 177
 - construcción de, 176
 - Planificación, 216
 - bases del proceso general de, 179-180
 - curricular, 224
 - gases de la, 180
 - planeación y programación, 181
 - Planificar
 - para potenciar el aprendizaje, 216-217. *Véase también* Principios didácticos
 - significado de, 181
 - Poderes educadores, 58-59. *Véase también* Categorías o figuras pedagógicas
 - Politécnico, 70
 - Política de derecha, procesos de, 196
 - Político(s)
 - líder y, 207
 - y técnicos, 195
 - Práctica, teoría y, 209
 - Pragmatismo, 15
 - Preparación
 - científica y pedagógica, 170-171
 - y uso de los recursos auditivo-visuales, 172
 - Principios didácticos, 216-220. *Véase también* Plan de estudios

Proceso(s)

-aprendizaje en el campo de la Gestalt,
224

de aprendizaje, 95, 123

de desarrollo económico-social, 179

de enseñanza-aprendizaje, 96

de internacionalización educativa, 205

de modernización, 227

educativo, 55

elementos fundamentales del, 58-61

sistemático, 178

enseñanza-aprendizaje, 122, 128, 161

general de la educación, 155

y técnicas dialógicas, 17

Profesionalizar, qué es, 225

Profesores, formación de, 69, 72

Programas

de estudio, 236-237

escolares, 139

2011, 238

abiertos y cerrados, 196

Proyecto(s)

Genoma, 121

PISA, 150

y sistemas educativos, 212

Psicología, 102

aplicada y diferencial, 108

del aprendizaje, 121

dialéctica, 107

educativa, 104, 122

experimental, 119

Psicopedagogía, 34, 108-109, 129, 161

Puzzler, 131. Véase también Automatismo

Ratio studiorum, 178

Realidad educativa, 53

Reflexión filosófica, 39

Reforma(s)

educativas, 153

Integral a la Educación Básica, 202-205,
223, 226, 229, 237

Relación antihigiénica, 110

Religión, 232

ámbito de la, 178

Reprobación en la escuela y en la vida, 197.

Véase también Plan de estudios

Saber y hacer, 209. Véase también Plan de
estudios

Sentidos, 133

Ser juvenil, 66. Véase también Educado-
res, tipologías de

Silabario de san Miguel, 150

Sincretismo, 135

filosófico, 127, 186

infantil, 150

psicológico, 136

Sistema(s), 123. Véase también Proceso de
aprendizaje

de conducción psicopedagógico corres-
ponsabilizado, 141

de enseñanza-aprendizaje dinámico,
140

económico-político del mundo capita-
lista, 168

educativo

antecedentes del, 226-229

Nacional, 223, 227, 237

Sistematización de la actividad educativa,
137-139

Socialización, principio de, 216. Véase
también Plan de estudios

Sociedad(es)

élite, enjuiciar la intromisión de las, 145
y cultura, 86-89

Sociopolítica, 48

Sujeto, 44

Sumernage. Véase también Fatiga escolar

Técnica(s), 24

dialógicas, procesos y, 17

globalizadoras, 126

Tecnologismo, 172

Teleología pedagógica, 46

- Teoría(s), 51c. *Véase también* Pedagogía,
división de la
curricular por competencias, análisis
de la, 201-207
de la internacionalización de los pro-
yectos y sistemas educativos, 201
de las diferencias individuales, 107-111,
164
de los planes de estudio, 175
del aprendizaje, 119
del condicionamiento estímulo-res-
puesta, 124
específica del diseño de planes de estu-
dio, 184-185
fundamentales del aprendizaje, 121c
general
de la educación, 43
de la gestión en el aula, 155
de la organización de la materia de
enseñanza, 143
de lo pedagógico, 23
del aprendizaje, 95
del diseño, construcción o arreglo de
los contenidos culturales, 177
neoconductistas, 131
paidocéntrica, 157
psicológicas del aprendizaje, 113-115
psicopedagógicas, 116-118
racionales y experimentales, 120
y práctica, 209. *Véase también* Plan de
estudios
Tira, abanico u oferta de materias, 177
Trabajo colaborativo, 218
Transculturación, 19, 146
Transferencia, 120
Transversalidad, proceso de, 151
Triángulo de Bacón, 122
Unificación, principio de, 216. *Véase tam-
bién* Plan de estudios
Universidad, 70
Pedagógica Nacional, 74
Valor(es), 90
tendencia hacia los, 66. *Véase también*
Educadores, tipologías de
Verificar, 187. *Véase también* Plan de es-
tudios
Vida psíquica-espiritual, 131

ACERCA DEL AUTOR

Víctor Matías Rodríguez Rivera

Nació en Saltillo, Coahuila, México. Es profesor egresado de la Escuela Normal de Coahuila y doctor en Pedagogía. Ha desempeñado actividades docentes en todos los niveles de la enseñanza y es autor de las obras *Educación para el desarrollo de la comunidad*, *Didáctica general* y *Psicotécnica pedagógica* (en la segunda edición el título cambió a *Psicotécnica: Evaluación pedagógica*) publicadas por Editorial Trillas. Asimismo, es coautor de los cuadernos de trabajo *Ciencia de la educación*; *Legislación, organización y administración escolar*, y *Sociología de la educación*. Escribió durante varios años la columna "Educación y magisterio" en el periódico *El Día*.

El doctor Rodríguez Rivera ha dedicado gran parte de su vida académica a la pedagogía, investigando diversos temas educativos, entre los que destacan la delimitación del campo de estudio de la pedagogía y la educación; el significado, la génesis, la técnica y la filosofía de la pedagogía; la función individual y social de la educación; el educando y su papel frente al proceso educativo; y la profesión de educar y la vocación del maestro.

PEDAGOGÍA

Teoría general de la educación

Víctor Matías Rodríguez Rivera

La complejidad de la educación requiere de líneas científicas y metodológicas múltiples e interdisciplinarias en donde confluyen varias ciencias, entre ellas la pedagogía y la psicología, que juegan un papel preponderante y de las cuales ha nacido la psicopedagogía.

El tema de este libro es la *pedagogía*; ésta se encarga del planteamiento, estudio y solución de los problemas que genera la educación; así entonces, la pedagogía es la ciencia y su objeto de estudio es la educación.

En esta obra el autor explica por qué la educación es un proceso esencialmente valórico que prepara al hombre para “erguirse y volar” en libertad e independencia, por lo que invita a líderes y estudiosos del proceso de formación humana a no dejar de leerla.

Contenido

Teoría general de lo pedagógico • Pedagogía y educación

Teoría general de la educación • Las dimensiones de la educación

El profesional de la educación • Cultura y educación: la sociedad productora, depositaria y transformadora de la cultura • Teoría general del aprendizaje

El aprendizaje como problema del aula • Teoría general de la organización de la materia de enseñanza • Teoría general de la gestión en el aula • Plan de estudios

Teoría de la internacionalización de los proyectos y sistemas educativos

Lectura pedagógica