

EDUCACIÓN, CIENCIA Y CULTURA

Oportunidad para el desarrollo humano

Josefa Alegría Ríos Gil
Martha Vergara Fregoso
Coordinadoras



Fondo Editorial
Universitario

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA AMAZONÍA PERUANA

Iquitos, Perú



Josefa Alegría Ríos Gil

Cursó estudios en la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana (UNAP), donde obtuvo el título de licenciada en Educación con especialidad en Educación Inicial.

Tiene segunda especialidad en Formación Magisterial y maestría en Gerencia Social por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Con diplomado en Investigación Pedagógica por el Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC).

Ha realizado cursos intensivos referentes a su especialidad en Israel, Estados Unidos, Colombia y España.

Es directora fundadora de la revista pedagógica *La Gota que Camina*, editada por la Institución Educativa Inicial María Reiche de la UNAP desde el año 1996 hasta el 2012.

Es autora y coautora de diversos textos pedagógicos.

Ha participado como ponente en congresos nacionales e internacionales.

Actualmente, dirige la Institución Educativa Inicial María Reiche, adscrita a la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la UNAP. Asimismo, es docente de esta facultad.

Correo electrónico: jriosgil@yahoo.com

EDUCACIÓN, CIENCIA Y CULTURA
Oportunidad para el desarrollo humano

EDUCACIÓN, CIENCIA Y CULTURA

Oportunidad para el desarrollo humano



Josefa Alegría Ríos Gil
Martha Vergara Fregoso
Coordinadoras



Fondo Editorial
Universitario

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA AMAZONÍA PERUANA

Iquitos, Perú

EDUCACIÓN, CIENCIA Y CULTURA
Oportunidad para el desarrollo humano

Para la presente edición:

©Universidad Nacional de la Amazonía Peruana (UNAP)

Fondo Editorial Universitario de la UNAP

Dirección: calle Fanning 326, Iquitos, Loreto, Perú

Teléfono: +51 965779474

Sitio web: www.unapiquitos.edu.pe

Correo electrónico: fondoeditorial@unapiquitos.edu.pe

El contenido de la presente publicación está relacionado con las conferencias magistrales, mesas redondas, talleres y ponencias que fueron presentadas en el IX Congreso Latinoamericano de Humanidades, realizado en la ciudad de Iquitos los días 7, 8 y 9 de abril de 2010; el mismo que fue planificado, organizado y desarrollado por la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana (UNAP), a través de su Institución Educativa Inicial María Reiche, en coordinación con la Universidad de Guadalajara, México.

Los contenidos expuestos en esta publicación son de total responsabilidad de los autores y no necesariamente expresan la opinión de la UNAP.

Primera edición: septiembre 2016

Tiraje: 300 ejemplares

Corrección de textos y edición: Julio César Bartra Lozano

Diseño gráfico y diagramación: Rodolfo Ramos Ramírez

Impresión: Precisión Gráfica

Dirección: sector 3, grupo 19, manzana D, lote 16, Villa El Salvador, Lima, Perú

Se terminó de imprimir en septiembre 2016

ISBN: 978-612-45419-4-0

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú: 2016-11628

Prohibida la reproducción total o parcial del contenido de este libro por cualquier medio sin la autorización de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana (UNAP).

Contenido

Prólogo	11
<i>Gabel Daniel Sotil García</i>	
Introducción	13
<i>Josefa Alegría Ríos Gil y Martha Vergara Fregoso</i>	
I. Conferencias magistrales	21
Os avanços da ciência e tecnologia e suas contribuições à educação e à cultura / Los avances de la ciencia y la tecnología y sus contribuciones en la educación y la cultura	23
<i>Carlos Henrique Medeiros de Souza</i>	
El nuevo paradigma de los valores para un mundo intercultural	31
<i>Daniel Vargas Peña</i>	
La disseminación ética de la producción de conocimiento educativo	43
<i>Lya Esther Sañudo Guerra</i>	
II. Mesa redonda internacional: <i>Desarrollo humano y bienestar social: retos para una agenda política</i>	55
Educación inclusiva desde la atención a la diversidad	57
<i>Martha Vergara Fregoso</i>	
Desarrollo humano y bienestar social: retos para una agenda política	69
<i>Rocío Calderón García y Jorge Alfredo Jiménez Torres</i>	
Desarrollo humano y bienestar social: retos para una agenda política	77
<i>Daniel Vargas Peña</i>	
III. Mesa de discusión 1	83
Derecho a la no discriminación y género en educación	85
<i>Martha Lucila Taboada Chávez</i>	
Algunos elementos en la escolarización de niños púrhépechas	97
<i>Ana María Méndez Puga y otras</i>	

Condiciones de vida de las mujeres jornaleras agrícolas migrantes en los campos y campamentos de Michoacán, México <i>Leticia Castro Valdovinos y otros</i>	109
El difícil acceso de las mujeres a puestos directivos: un acercamiento a los sujetos y sus relatos <i>Ana Cecilia Valencia Aguirre</i>	125
IV. Mesa de discusión 2	135
Crecimiento personal y desarrollo humano a través de la acción tutorial <i>María de Lourdes Espinoza Aguilar</i>	137
Violencia laboral y calidad de vida: el conflicto por la fábrica Euzkadi en El Salto, Jalisco, México <i>Ramiro Francisco Munguía Huato</i>	145
La formación humanista frente a la fragmentación del conocimiento científico <i>Rubén Iván Avilez Berumen</i>	157
El sector aéreo comercial mexicano después de la firma del TLCAN y su incidencia en el desarrollo humano <i>Sergio Ávalos Guzmán</i>	169
V. Mesa de discusión 3	175
Informatose e a sobrecarga cognitiva na sociedade em rede / Informática y la sobrecarga cognitiva en la sociedad en red <i>Larissa Cristina Cruz Brum y Carlos Henrique Medeiros de Souza</i>	177
Cómo lograr una lectura eficaz a través del plan lector <i>Elmer Benito Rivera Mansilla y Elena Martínez Puma</i>	189
Cuando la universidad va a la escuela: porque otra escuela es posible <i>María Ligia Echavarría Henao y Lina Raquel Restrepo Aristizábal</i>	191
Los saberes de los docentes en la enseñanza de las ciencias naturales en primaria <i>Rosa Evelia Carpio Domínguez</i>	199

VI. Mesa de discusión 4	205
La diversidad cultural y su incorporación al modelo educativo nacional: los casos de Argentina, México y Perú <i>Jorge Alfredo Jiménez Torres y Rocío Calderón García</i>	207
Ideología y contracultura <i>Iván de Jesús Tornero Rodríguez</i>	219
Reconstrucción histórica del conocimiento, educación y cultura en una región, a partir de las nuevas herramientas de investigación. El caso de Jalisco, México <i>Guillermina Rivera Moreno</i>	229
Como gerar talentos multiplicadores indígenas através de oficina de sustentabilidade / Cómo generar talentos multiplicadores indígenas a través de la oficina de sustentabilidad <i>Flavio de São Pedro Filho y Simone Marçal Quintino</i>	237

Prólogo

Hacer de nuestra América Latina el referente de las preocupaciones intelectuales para construir un discurso descriptivo, explicativo, reflexivo y propositivo respecto de sus características constitutivas y posibilidades de ser en el tiempo, es una deuda que aún tenemos pendiente pues, por la vigencia de esquemas mentales heredados de las épocas colonial y republicana, por las que hemos transitado todos los países que la conformamos, nuestras preocupaciones han estado centradas en la asimilación del universo cognoscitivo construido con material y metodología foráneas, extrarregionales, de supuesta o aparente similitud, que nos fueran presentados como referentes a imitar.

Es fácil, entonces, colegir que los modelos de acción intelectual han tenido un origen externo y se los ha implantado sin mayores preocupaciones por la coherencia con nuestras realidades ecológica, social y cultural, pese a sus particularidades, de las cuales recién estamos tomando conciencia.

El resultado de ello es que no hemos logrado un pleno conocimiento y adecuada comprensión de sus características, lo cual imposibilita la elaboración de planes de desarrollo funcionales con las mismas.

Por lo tanto, durante todo el trayecto hasta hoy caminado, en nuestra historia latinoamericana no hemos sino replicado fórmulas de estudio exógenas, profundizando la marginación e ignorancia de nuestras realidades locales, pues debemos tener muy presente que, desde la época colonial, estas diversas realidades nacionales no han sido motivo de preocupación para conocerlas sino de dominación para extraer y aprovechar sus recursos, como lo siguen siendo hasta el presente. Diversos pensadores de nuestro subcontinente nos han puntualizado al respecto, advirtiéndonos de sus peligros e incongruencias.

Por todo ello, es que es aleccionador el desarrollo de este Congreso Latinoamericano de Humanidades, en el que una pléyade de científicos investigadores del campo de las humanidades ha expuesto el resultado de sus trabajos orientados a hacer la exégesis de las diversas realidades prevalentes en nuestra región, enfatizando la búsqueda del entendimiento de la dimensión humana en cada una de ellas, con el propósito de dar forma a lo que podríamos llamar “humanidad latinoamericana”, que exprese una manera peculiar de ser humanos, dentro del marco situacional de las características y esencias que compartimos milenariamente desde el tiempo en que comenzaron a llegar los primeros grupos humanos a desplazarse por este continente.

En el marco de nuestra prodigiosa heterogeneidad subcontinental, los trabajos aquí expuestos reflejan muy diversos intereses investigativos, obedeciendo a circunstancias propias de cada país y en concordancia con prioridades que surgen de su particular situación respecto de su contribución a la concreción de políticas nacionales.

Emana de lo dicho, el interés de los investigadores tanto para construir un corpus de conocimientos de alcances supranacionales como para contribuir con la solución de problemas o situaciones propias de cada realidad nacional.

Con ello, el material que conforma este documento, sirve tanto para la construcción a futuro de un marco teórico que pudiera expresar las particularidades del conjunto latinoamericano como para proveer elementos de base para la toma de decisiones en cada realidad particular, habida cuenta que la base experiencial sobre la que se asienta cada trabajo se ubica en una realidad concreta y situada, generada por la peculiaridad de la acción sociocultural a lo largo de su historia particular.

Diversos son los campos que se ven beneficiados por las investigaciones aquí expuestas; sin embargo, es el educacional el campo hacia donde confluyen la mayoría de ellas, tanto en su nivel fáctico como teórico, de tal manera que los temas abordados se transforman en un venero inagotable para diseñar políticas educativas en diversas realidades del escenario escudriñado.

En consecuencia, la riquísima temática abordada por sus respectivos autores, intelectuales y dirigentes de instituciones de formación humanística, nos provee de un material que debe ser analizado a la luz del propósito de fortalecer el entendimiento de nuestras diversas realidades que, como países, hemos construido a lo largo de nuestras respectivas rutas históricas, tratando de superar deficiencias y desigualdades socioculturales, políticas y económicas que aún laceran a nuestros países latinoamericanos.

Gabel Daniel Sotil García

Introducción

Los Congresos Latinoamericanos de Humanidades son encuentros académicos entre intelectuales y dirigentes de instituciones de formación humanística que, dedicándose a sus respectivas especialidades, mantienen la vigencia de la dimensión humana de la vida y el pensamiento contemporáneo.

Es así, que del 7 al 9 de abril del año 2010, en la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana, se reunieron expertos y académicos de diferentes partes de América Latina y el Caribe, para compartir conferencias magistrales, mesas redondas, mesas de discusión y talleres en los que participaron profesores e investigadores de Perú, México, Guatemala, República Dominicana y Colombia, nutriéndose con diversas perspectivas para entender el concepto de humanidades, a la luz de los nuevos paradigmas del desarrollo humano; esto como uno de los mayores retos que actualmente tiene la sociedad en su conjunto.

En ese contexto, Carlos Henrique Medeiros de Souza de la República de Brasil, apuntó en su conferencia que el uso de la tecnología en los procesos educativos es un camino sin retorno. Expresó que la sociedad se moderniza permanentemente en el uso de las TIC, por tanto, es necesario que la escuela esté preparada para esta nueva realidad. Enfatizó que nuestros hijos están naciendo en una sociedad diferente la cual se caracteriza por el tecnicismo, y al ser nativos de esta sociedad, pasan la mayor parte de su tiempo interactuando con otros, mediante el uso de la tecnología. Concluye que ya no es posible responder a las expectativas del nuevo tipo de estudiante con planes de estudio tradicionales, bajo el riesgo de no ser comprendidos.

Daniel Vargas de República Dominicana, expuso un nuevo paradigma del sistema ético-moral, el cual se fundamenta en cinco principios universales: bondad, verdad, justicia, libertad y unidad. De estos principios se derivan los valores humanos que el autor sistematiza en un listado de treinta valores, medibles y verificables mediante 150 indicadores, que pueden tener diferentes formas de expresión, según el espacio y tiempo histórico en el que se viva. Manifiesta que por primera vez en la historia del pensamiento existe la posibilidad de evaluar los valores.

Lya Sañudo de México, manifestó en su disertación, la necesidad de reformular el concepto de ciencia, a partir de los aportes de la ética y la investigación. La ética exhorta al investigador hacia la reflexión enfocada en el bien común en un escenario concreto. Ello significa transformación desde la acción y evaluación de los efectos, asumiendo la responsabilidad del camino elegido. Señaló que es necesario trabajar en la construcción de una cultura científica en los países de América Latina y el Caribe, que promuevan la participación ciudadana a través de estrategias diversificadas de alfabetización científica en los educadores.

En la mesa redonda internacional denominada *Desarrollo humano y bienestar social: retos para una agenda política*; participaron Martha Vergara de México, Rocío

Calderón y Jorge Jiménez, investigadores mexicanos, y Daniel Vargas de República Dominicana.

Martha Vergara abordó el tema sobre la *Educación inclusiva desde la atención a la diversidad*. En su presentación se exponen algunas reflexiones sobre las implicaciones que tiene el lograr una educación inclusiva, donde se hizo énfasis en el papel que tienen la escuela y los diferentes agentes para alcanzar este logro, sobreponiendo la atención a la diversidad. Una educación equitativa es aquella en la que todos los estudiantes tienen la posibilidad de acceder a las escuelas con similares recursos materiales y humanos, y en la que se diversifican las estrategias de enseñanza para lograr que todos sin excepción, alcancen el máximo progreso en función de sus distintas capacidades e intereses. El desarrollo de escuelas inclusivas, solo será posible con una apuesta política clara con marcos legales que establezcan derechos y responsabilidades para la provisión de los recursos necesarios.

Rocío Calderón y Jorge Jiménez expresaron que América Latina se encuentra en medio de un proceso histórico de transformación. En el mundo están registrándose cambios acelerados que impactan profundamente la vida de las personas. La tecnología, la ciencia, la información, la cultura, el comercio, la movilidad laboral y los flujos de inversión, están transformando las sociedades y las economías en todo el continente americano. Ello implica actuar en varios frentes: en la política social, en la economía, en la seguridad pública, en el fortalecimiento de nuestras instituciones democráticas, en la preservación del medio ambiente, y en una política exterior activa y responsable. Manifestaron que el desarrollo de un país no puede ser entendido solamente como crecimiento económico general. El desarrollo de un país se encuentra en cada uno de sus habitantes y en las posibilidades que ellos tienen para vivir una vida en la que puedan realizar a plenitud su potencial como seres humanos.

Daniel Vargas destacó la participación del ser humano, hombre y mujer, como las dos partes de una unidad indivisible y complementaria; así también la priorización de políticas estatales a favor del desarrollo humano. La situación del ser humano en el mundo es la de un ente con entendimiento, razón y conciencia; con su composición material y espiritual; su libertad, su sociabilidad y su vertiente trascendente. He ahí las dimensiones que fundamentan al desarrollo humano. El ser humano ha de ser siempre un fin y nunca un medio para alcanzar cualquier otro propósito. En eso consiste su dignidad.

Con respecto a las mesas de discusión, se abordaron cuatro ejes principales: ***los derechos fundamentales, el desarrollo humano, la importancia de la educación y la cultura en este proceso.***

En la mesa 1 se presentaron las siguientes ponencias:

Derecho a la no discriminación y género en educación, a cargo de Martha Lucila Taboada Chávez de México. Manifestó que en los últimos años se ha observado que la sociedad en general y la mexicana en lo particular padecen graves problemas sociales, principalmente algunos grupos minoritarios quienes históricamente se han visto afectados en sus derechos humanos. Para el caso de las mujeres, particularmente las indígenas, a través de la historia se ha observado que social y

jurídicamente han sido discriminadas; ya que socialmente se les etiqueta como incapaces para la toma de decisiones. En su exposición se analizó desde un punto de vista antropológico, cuya base fundamental es la cultura del hombre, al considerar las diferencias del hombre y la mujer en lo económico, político y cultural. Por ello es importante formar en derechos humanos, además de involucrar al Estado mexicano en este ámbito a todos sus niveles: federal, estatal y municipal. Hay que buscar estrategias para prevenir la discriminación y defender el derecho a la no discriminación de los grupos vulnerables como son las mujeres, las niñas, los niños, los adolescentes, los adultos mayores, los grupos minoritarios: indígenas, homosexuales, entre otros.

Ana María Méndez Puga de México, presentó *Algunos elementos en la escolarización de niños p'urhépechas*. La investigación, focalizada en la comunidad indígena p'urhépecha, muestra que la influencia de los elementos de la escolarización puede distorsionar el proceso de lectoescritura en los niños p'urhépechas. La investigación priorizó el uso de cartas, poemas, etc., trabajados en lengua materna y segunda lengua. Se fundamenta en la estrecha relación entre el contexto y la familia a partir del rol de las madres. De esta manera, el aprendizaje se convierte en un proceso "normal", pues niños y niñas reconocen el uso del texto, la producción escrita y la reescritura como un proceso reflexivo que facilita la comprensión del texto inicial y su transferencia en la producción del texto final.

Leticia Castro de México, con la investigación sobre *Condiciones de vida de las mujeres jornaleras agrícolas migrantes en los campos y campamentos de Michoacán, México* muestra los efectos de la migración sobre las condiciones de vida de las mujeres indígenas, jornaleras agrícolas en la cosecha del ajitamate. Se analiza la pobreza y el trato deshumanizado en las zonas agrícolas de Michoacán, contexto donde ocurre la violación de derechos laborales y sociales. Una educación soportada en la equidad de género, debe acompañar a los niños y niñas que laboran en las zonas agrícolas, asimismo se deben impartir talleres para sus madres campesinas y migrantes.

Finalmente, Ana Cecilia Valencia Aguirre, en su ponencia denominada *El difícil acceso de las mujeres a puestos directivos: un acercamiento a los sujetos y sus relatos*, trata de encontrar respuestas sobre las causas de la inequidad en el acceso a puestos directivos de centros escolares, entre hombres y mujeres. Destaca en su presentación que el asunto del género en el acceso a puestos directivos, está mediado por condiciones culturales, que restringen a la mujer a roles tradicionales como amas de casa y ligadas a la vida doméstica. Entre sus principales hallazgos se resalta las tramas políticas que las instituciones han realizado para favorecer la incorporación del género masculino, determinado por una cultura patriarcal.

En la mesa 2 se presentaron cuatro ponencias, que explicaron el aporte de la economía, las relaciones internacionales y la educación sobre el desarrollo de los pueblos:

María de Lourdes Espinoza Aguilar, en su trabajo denominado *Crecimiento personal y desarrollo humano a través de la acción tutorial*, manifiesta que la tutoría debe de ser esencialmente preventiva, para lo cual, en esta labor se deben orientar las acciones a trabajar temas que lleven al estudiante a desarrollar factores de protección

y competencias adecuadas para actuar saludablemente frente a situaciones problemáticas o de riesgo.

Ramiro Francisco Munguía Huato, en su trabajo *Violencia laboral y calidad de vida: el conflicto por la fábrica Euzkadi en El Salto, Jalisco, México*, presentó un caso específico de violencia laboral. Analiza la nueva categoría de “desempleados”, cuyos efectos y consecuencias negativas afectan todos los ámbitos y condiciones de estas personas. Aborda también en este contexto, el papel del Estado como ente regulador de políticas públicas en favor de los trabajadores.

Rubén Iván Avilez Berumen mostró una crítica gnoseológica a la perspectiva fragmentaria del conocimiento realizada por Kant en su *Crítica de la razón pura*, porque a partir de instaurar límites al conocer, se ha generado una fragmentación del conocimiento que ha conducido a un estancamiento. Las consecuencias del estancamiento implicarían la manifestación de ideas absolutas e inamovibles, las cuales excluirán de manera tajante la diversidad, creatividad y renovación constante del pensamiento.

Finalmente, Sergio Ávalos presentó su trabajo sobre *El sector aéreo comercial mexicano después de la firma del TLCAN y su incidencia en el desarrollo humano*. Manifestó que a partir de este acontecimiento se comienza a dar una mayor conectividad entre las ciudades del país, pues aumentó la importancia de este medio de transporte en la economía nacional. Después de esta apertura de rutas, dijo Ávalos, se puede observar mayores oportunidades de desarrollo humano en los pueblos, debido a mayores posibilidades de comunicación. Menciona que la Política Aeronáutica Nacional, deberá propiciar que el sector aéreo realice un desarrollo armónico sustentable económicamente y que beneficie a la población. Dice que este sector ha sido fundamental para el desarrollo del país, ya que fue constituido para la integración nacional y las relaciones exteriores.

En la mesa 3, cuya temática fue la importancia de la educación en el desarrollo humano, se presentaron los siguientes trabajos:

Informática y la sobrecarga cognitiva en la sociedad en red, presentado por Larissa Cristina Cruz Brum y Carlos Henrique Medeiros de Souza. Plantearon sobre el aprovechamiento del uso de la tecnología como un instrumento para el desarrollo y la convivencia social. Precisarón que el crecimiento de las nuevas tecnologías ha generado un nuevo paradigma de la sociedad. La cibercultura surge como una solución a los problemas sociales actuales, acorta las distancias para facilitar la comunicación y a la vez provoca problemas de ansiedad en los usuarios; lo que ha derivado en otras cuestiones de salud, que ya han tenido que ser atendidos; estos son los efectos secundarios de la tecnología.

Cómo lograr una lectura eficaz a través del plan lector, cuyos autores son Elmer Benito Rivera Mansilla y Elena Martínez Puma del Perú. Este proyecto es una experiencia desde la escuela y una propuesta para mejorar las políticas educativas, en lo que respecta a la lectura mediante el uso de un plan lector. Tiene como finalidad proponer alternativas para elevar el nivel de comprensión lectora de nuestros estudiantes, para así desarrollar sus capacidades básicas y puedan enfrentar los retos

del desarrollo humano y ejercer ciudadanía en este sentido. El taller pretende ayudar a reflexionar e interiorizar nuevas modalidades pedagógicas de trabajo de comprensión lectora, para lograr una lectura eficaz, desarrollando habilidades lectoras que el docente necesita conocer y manejar para su mejor desempeño.

Cuando la universidad va a la escuela: porque otra escuela es posible, cuyas autoras son María Ligia Echavarría Henao y Lina Raquel Restrepo Aristizábal. Se basa en una experiencia de acompañamiento a la Institución Educativa Héctor Abad Gómez, de la ciudad de Medellín, Colombia, denominada “Cuando la universidad va a la escuela”. Para ello enfatizaron tres rutas de acción:

- Vivir la cotidianidad de la escuela para comprenderla; reconocer su dimensión política, pedagógica, sus propósitos y sus tensiones, haciendo parte de ella.
- Centrar el proceso de asesoría por parte de la Universidad de Antioquia en los elementos cotidianos de la práctica pedagógica, a partir de las reflexiones elaboradas con los maestros, y de una escucha atenta de sus intereses, cuestionamientos, angustias y deseos.
- Acompañar el proceso de integración curricular propuesto por el colectivo de docentes, como una estrategia de inclusión y una posibilidad de encuentro entre saberes, escuela y sociedad.

La experiencia se basó en el ideal del desarrollo humano, a lo largo de la práctica, con respeto hacia el otro y los otros. Se le apuesta así a un reconocimiento de los saberes, las convicciones y las capacidades de los docentes, para generar transformaciones educativas y sociales que contribuyan a la construcción de un mundo realmente humano.

Los saberes de los docentes en la enseñanza de las ciencias naturales en primaria, cuya autora es Rosa Evelia Carpio Domínguez. El trabajo busca identificar los saberes de los docentes de primaria que han construido a lo largo de su trayectoria por las diversas instituciones educativas en las que han laborado, para dar respuesta a una de sus tareas: la enseñanza de los contenidos de las ciencias naturales. La finalidad es que los resultados encontrados orienten la elaboración de un programa de capacitación para los docentes en la enseñanza de las ciencias naturales, que al retomar sus saberes les permita resignificarlos y sistematizarlos; para que con ello su labor de mediador logre favorecer en el alumno las competencias científicas del nivel de primaria. El trabajo es de corte cualitativo, se llevó a cabo en los grados de segundo, cuarto y sexto de primaria, bajo la perspectiva de la vida cotidiana, identificándose los siguientes saberes: participación del alumno, organización del trabajo y adaptación de los contenidos a los intereses de los alumnos. Con respecto a la apropiación de los saberes, esta se da a través de los compañeros de trabajo principalmente, y en pocas ocasiones a la participación de la dirección. El proceso que sigue es: planeación, aplicación, reflexión, adecuación y formulación del saber.

En la mesa 4 la temática fue la importancia de la cultura en el desarrollo humano. Se presentaron cuatro ponencias sobre diversos tópicos de la diversidad

cultural, la ideología y la contracultura, la reconstrucción histórica del conocimiento, educación y cultura en una región, a partir de las nuevas herramientas de investigación.

La primera ponencia correspondió a Jorge Alfredo Jiménez Torres y Rocío Calderón García de México, con el trabajo denominado *La diversidad cultural y su incorporación al modelo educativo nacional (los casos de Argentina, México y Perú)*. En este documento se manifestó que la presencia de las comunidades indígenas u originarias ha tenido mayor significación por su impacto en la conformación de una identidad nacional. Es por eso, que se ha considerado a Argentina, México y Perú como ejemplos de ese grado de presencia y significación para conformar lo que es la cultura nacional, las tradiciones y la identidad de un pueblo. El texto se basa en la importancia de la educación en la transmisión de valores como la paz, la tolerancia y el respeto por la vida, e insta a apoyar acciones educativas tendientes a fortalecer una cultura y una educación fundamentadas en el respeto por la diferencia y en la no discriminación.

Es por lo anterior, que el asunto de la diversidad cultural sigue siendo un tema de fondo en la construcción de una identidad nacional. El discurso intercultural debe tener como objetivo promover sobre todo la reflexión, el diálogo y la acción orientados al cambio social a nivel institucional y estructural.

La segunda ponencia estuvo a cargo de Iván de Jesús Tornero Rodríguez, quien presentó el tema denominado *Ideología y contracultura*, donde enfatizó que la contracultura es una toma de conciencia (como lo fue al inicio y el cual es su verdadero sentido). Es bueno observar detenidamente las cosas y no reducirse a un morralito y sandalias con el signo de amor y paz, sin saber siquiera que es lo que significa. Con esto indicó que “nuestra esencia como seres humanos al estar constituida, como clásicamente se entiende, de cuerpo y alma, tiene al alma con esa capacidad de tomar conciencia tanto de sí misma como de lo que le rodea”. Señaló que presumimos mucho la racionalidad pero también hemos visto sus consecuencias negativas.

La tercera ponencia fue sobre la temática de la *Reconstrucción histórica del conocimiento, educación y cultura en una región, a partir de las nuevas herramientas de investigación (el caso de Jalisco, México)* a cargo de Guillermina Rivera Moreno. El ejercicio de esta investigación, la ha llevado a observar y comprender de manera más práctica y diferente, las circunstancias que conllevaron a los cambios en una región, con respecto al exterior; y a percibir mejor los procesos por los que ha transitado el conocimiento en México, entre la fase del pensamiento novohispano y del siglo XIX principalmente, cuando fue tomando el país nuevos giros en torno a la modernidad. Asimismo, mostró que existen otras maneras de abordar el pasado, de decodificarlo, desmembrarlo, desmitificarlo y, no solamente mediante la lectura de crónicas y de textos o documentos descriptivos o analíticos, oficiales, sino a partir de un conjunto de datos colectivos que aunados a la revisión de las ideas, también nos planteen nuevas posibilidades de interpretación, otras perspectivas y enfoques. Resaltó que a través de la reconstrucción y la historia de la educación y del

conocimiento, y de los procesos del desarrollo humano, íntimamente ligados con la política, podemos hacer una reflexión del pasado con respecto al presente y viceversa.

La cuarta ponencia titulada *Cómo generar talentos multiplicadores indígenas a través de la oficina de sustentabilidad*, correspondió a Flavio de São Pedro Filho y Simone Marçal Quintino. Se indica en el trabajo que algunas indagaciones deberán estar definidas por los actores residentes. Entre las principales recomendaciones destacaron: disolver las corrientes mentales que en su conjunto bloquean el desenvolvimiento y prosperidad de las comunidades indígenas; considerar los *constructos* formales ofrecidos por los líderes de las tribus; obtener apoyo de las organizaciones controladoras para evitar conflictos de ideología y de políticas institucionales; tomar en cuenta que para la materialización de la oficina de sustentabilidad, se deben tomar en cuenta las técnicas de *empowerment* y de *aprendizaje organizacional* sugeridas por Peter Senge; diseñar estrategias que permitan la manutención de sus tradiciones y de su cultura originaria, condición básica para el etnodesenvolvimiento y un progreso con respeto y armonía de su entorno.

Es de nuestro interés que los temas abordados en este congreso y presentados en este libro, sirvan como reflexión y análisis para entender la vinculación entre el progreso científico y tecnológico, la educación, la cultura y el desarrollo humano contemporáneo equitativo en las actuales condiciones de nuestra sociedad.

Josefa Alegría Ríos Gil
Martha Vergara Fregoso

I. Conferencias magistrales

Os avanços da ciência e tecnologia e suas contribuições à educação e à cultura

Los avances de la ciencia y la tecnología y sus contribuciones en la educación y la cultura

Carlos Henrique Medeiros de Souza¹

Resumo

Este texto aborda a importância da comunicação mediada por redes de computador, ofertando oportunidades e desafios aos atores nos espaços de aprendizagem numa construção cooperativa e colaborativa. Com isso, a perspectiva é a melhoria da qualidade dos processos de construção e produção do conhecimento e do fortalecimento do processo de ensino e aprendizagem, mediante o auxílio das linguagens tecnológicas nos espaços de formação. É tempo de entender que as redes de aprendizagem abriram oportunidades de comunicação e configuram-se relevantes no contexto educacional e o novo paradigma da educação no século XXI.

Palavras-chave: ciência e tecnologia, educação e cultura, redes sociais.

Resumen

Este texto enfoca la importancia de la comunicación por medio de las redes del computador, ofreciendo oportunidades y desafíos a los actores en los espacios de aprendizaje en una construcción cooperativa y colaborativa. Con eso, la perspectiva es la mejoría de la calidad de los procesos de construcción y producción del conocimiento y del fortalecimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje, a través de la ayuda de las lenguas tecnológicas en los espacios de formación. Es hora de entender que las redes de aprendizaje han abierto oportunidades para la comunicación y se configuran relevantes en el contexto educativo y el nuevo paradigma de la educación en el siglo XXI.

Palabras claves: ciencia y tecnología, educación y cultura, redes sociales.

O papel das novas tecnologias da informação e da comunicação neste novo cenário do desenvolvimento das relações sociais vem ganhando particular relevo no âmbito educacional, na perspectiva de determinar a melhoria da qualidade dos processos de construção e produção do conhecimento e de fortalecer cada vez mais o processo de

¹Doutor em Comunicação e Mídia - UFRJ. Coordenador do Mestrado PGCL-UENF. chmsouza@uenf.br

ensino e aprendizagem, mediante o auxílio das ferramentas tecnológicas nos espaços de formação.

Neste sentido, ao refletir a respeito das transformações possivelmente geradas pela inserção das novas tecnologias no mundo, algumas questões são levantadas: como se pode estabelecer a relação entre o homem e a máquina? De que forma a linguagem tecnológica utilizada auxilia no processo cognitivo?

Repensar essas questões é essencial na preparação dos profissionais da educação para a chamada Sociedade do Conhecimento, também chamada de Sociedade da Aprendizagem, defrontando-se com rupturas em todos os níveis, pois requer uma nova leitura do mundo em que se vive. Formar para as novas tecnologias da informação e comunicação (TICs) é acreditar que educação é mais que transmissão de informação, que aprender é mais que memorizar conteúdos, é entender que novas opções educacionais fortalecem e transformam as oportunidades, a prática e os resultados do processo do ensino e da aprendizagem.

O atual avanço e a disseminação das tecnologias de informação e comunicação vêm criando novas formas de convivência, novos textos, novas leituras, novas escritas e, sobretudo, novas maneiras de interagir no espaço cibernético (Póvoa in Coscarelli, 2003, p. 23).

Neste ínterim, a educação viu-se ampliada no âmbito de suas competências e, o que se apresenta mais importante, percebeu que, na contemporaneidade, o seu objetivo máster é a aquisição de competências sociais necessárias para a adaptação, interação e o êxito social. Nisso, está a importância da educação nesse novo tempo. Porém, corre-se o risco de se ter a sensação de que essa nova proposta de educação e esse universo cultural no século XXI desempenhem um papel mágico dentro de nossa sociedade. E o cuidado de se pensar que a educação não é capaz de se situar frente aos desafios de (re)engenharia o ambiente de aprendizagem² comprometido com o desenvolvimento e a construção de conhecimentos.

A questão que se enfoca é: como integrar essa nova forma de pensar, impulsionada pela realidade do espaço cibernético, ao desenvolvimento de conhecimento e saberes dos atores? Pois, a demanda da práxis educacional exige um fazer educativo que ofereça caminhos e alternativas mediados por linguagem tecnológica, gerando, assim, conhecimento socializado³.

O conhecimento é uma das mais poderosas ferramentas de transformação da sociedade. Todas as inovações tecnológicas criadas pela humanidade que de alguma forma se referiam a perpetuar, transmitir e comunicar toda sua sabedoria para as próximas gerações representaram um salto na história das civilizações. Em alguns casos, o conhecimento socializado gerou revoluções.

²Define-se ambientes de aprendizagem como sistemas de ensino e aprendizagem integrados e abrangentes capazes de promover o engajamento dos atores (Black & McClintock in Coscarelli, 2003).

³Conhecimento produzido socialmente mediante interação virtual entre indivíduos separados no espaço/tempo.

Vale ressaltar o desenvolvimento das Tecnologias Informacionais da Comunicação, a partir da segunda metade do século XX, representando um grande salto no armazenamento e na transmissão de dados e possibilitando o surgimento de uma nova forma de comunicação social que hoje é muito influente: a Comunicação Mediada por Computador.

Exemplificando tal mediação, a inserção da internet no século XXI representa um dos mais promissores meios de comunicação da sociedade na socialização do conhecimento. Fundada sob o paradigma da Rede, forma de organização emergente do século XXI, a internet é capaz de reunir uma quantidade jamais imaginada antes pela humanidade de informação, conhecimento e saberes.

Isso gera a construção e produção do conhecimento pelos atores, mediado por linguagem tecnológica, distanciando a sistemática do discurso monológico da resposta certa, da seqüência linear de conteúdos, das estruturas rígidas dos saberes prontos, e aproximando a otimização do fazer educativo sintonizado com as novas maneiras de pensar exigidas pelo espaço cibernético, sugerindo um modelo para implementação de ambientes de aprendizagem que tenham como suporte as tecnologias da informática e da comunicação. Tal modelo propõe compromissos renovados em relação à flexibilidade, à interconectividade, à diversidade e à variedade, além da contextualização no mundo das relações sociais e de interesses dos atores no processo de aprendizagem.

Defende-se, portanto, ações educativas redirecionadas e focadas no sujeito como centro da aprendizagem, na abrangência do seu papel ativo no ato de aprender e entendendo que a prática dessas ações está pautada em três pilares básicos: (a) o metacognitivo⁴, (b) o afetivo e (c) o social, com considerações sobre estilos e estratégias de aprendizagem. Assim, fundamenta-se a noção de que o sujeito se faz agente do processo de construção e (re) construção de saberes e que o fazer educativo e mediado incorpora saberes de forma significativa, motivadora e com maior nível de eficiência.

Estratégias referem-se às ações e procedimentos escolhidos, assumidos e controlados pelo indivíduo para resolver uma determinada situação problema ou um certo desafio. Envolve tomada de decisões com base no raciocínio, na afetividade e nas interações sociais, para atingir metas (a longo, médio ou curto prazo) e objetivos específicos (Coscarelli, 2003, p. 29).

Vale ressaltar a necessidade de se pensar e implantar metodologias pedagógicas em função das novas possibilidades abertas pelas novas tecnologias da informação e

⁴Etimologicamente, a palavra metacognição significa para além da cognição, isto é, a faculdade de conhecer o próprio ato de conhecer, ou, por outras palavras, conscientizar, analisar e avaliar como se conhece. Na medida que o conhecimento permite interpretar as experiências e agir sobre elas. Estas, por sua vez, contribuem para o desenvolvimento e a modificação desse conhecimento.

comunicação, em relação ao processo de interação entre os sujeitos e em função da flexibilidade relacionada ao tempo/espço destinado à aprendizagem.

Atenta-se para que inovações pedagógicas não significam inovações tecnológicas. Tal afirmação não vislumbra uma visão tecnofóbica⁵ ou tecnofílica⁶ e, sim, a percepção de que a metodologia pedagógica definida como processo de mediação e interlocução consiste no tratamento do fazer educativo e formas de expressão que tornam a educação concebida como ato de participação, criatividade, expressividade, prática investigativa, interação e interdependência.

Destarte, a atenção ao processo metodológico é de extrema importância, uma vez que todo o processo precisa ser avaliado, numa sistematização pedagógica “ação-reflexão-ação”, e, se necessário, redimensionado. A cautela necessária está na metodologia adotada pela gestão organizacional dos programas interativos mediados pelo ciberespaço em atendimento à demanda dos sujeitos. E os novos modelos de vida e sociedade, a interdependência torna-se indispensável, visto que, o sistema produtivo permeia a vida humana e está cada vez mais inter-relacionada, permitindo criar, recriar e participar de ambientes ricos em possibilidades de informação e aprendizagem.

[...] aprendemos a partir daquilo que já aprendemos, conhecemos a partir do que está conhecido, vemos a realidade dentro de certo contexto prévio, entendemo-nos na linguagem sobre pano de fundo partilhado e não questionado. Dizemos, por isso, que a aprendizagem é um fenómeno reconstrutivo, aludindo tanto à sua marca biológica de interpretação seletiva quanto à social de formação do sujeito capaz de história própria (Demo, 2000, p. 102).

As reflexões se dão em torno dos dois campos dos saberes, o campo da comunicação e o campo da educação, estabelecem o paradigma da mediatização⁷ que vislumbra o desenvolvimento de projetos institucionais e conduz à ressignificação das comunicações humanas. Visualiza-se, assim, que o sujeito enquanto ser criativo em relação com o mundo e comunicativo com aos outros sujeitos, proporcionando significado a vida humana. É neste sentido que Freire (1997) afirma: “os homens por serem essencialmente comunicativos é que podem ser verdadeiramente humanos”.

Observa-se, por conseguinte, a luta por uma educação humanizante, a afirmação do homem como sujeito ou sua minimização como objeto, podendo interferir na realidade em lugar de ficar como simples espectador, acomodado às prescrições alheias. É a partir das relações com a realidade que o homem vai

⁵Visão de total aversão ao uso das tecnologias de informação e comunicação, considerando que a máquina irá substituir o homem ou promoverá o distanciamento, a perda das relações afetivas.

⁶Visão de total endeusamento da máquina como possibilidade de resolver todos os problemas educacionais.

⁷Tem sua origem na palavra mediação, retratando a “ação de fazer ponte ou fazer comunicarem-se duas partes, o que implica diferentes tipos de interação” (Sodré in Paiva, 2002).

dinamizando o seu mundo, vai humanizando-se, vai acrescentando a ele próprio o que ele mesmo é fazedor e na busca constante de “ser mais”.

Neste prisma de interlocuções, enfatiza-se que ambientes de aprendizagem dialogicizados, onde o fazer educativo é participação social, devem ser repensados e adaptados às novas necessidades do mundo de hoje.

O diálogo, base de toda a educação para Paulo Freire, constitui uma forma valiosa de condução do sujeito a refletir. No diálogo dá-se o encontro dos homens mediatizados pelo mundo. Não pode, portanto, esgotar-se na relação “eu-tu”, uma vez que não se trata de “fazer comunicado”, mas trata-se de uma relação dialética, exigindo uma atitude crítica e criadora em que sujeitos ativos, comprometidos com a situação que os levou ao diálogo.

Na visão de Paulo Freire, educar é construir, é libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a História é um tempo de possibilidades. É um "ensinar a pensar certo" como quem "fala com a força do testemunho". É um "ato comunicante, co-participado", de modo algum produto de uma mente "burocratizada", conscientizando sobre a importância de estimular os educandos a uma reflexão crítica da realidade em que está inserido.

É neste sentido que McLaren (1999) afirma que para Paulo Freire a “pedagogia tem tanto a ver com as ações para mudar o mundo quanto com o repensar as categorias que usamos para analisar nossas condições atuais na história”. Configura-se, então, o diálogo estabelecido entre os dois campos de saberes - a comunicação e a educação - objetivando um pensar alternativo do significado e alcance das propostas advindas do cenário social. Isto pressupõe a introdução de novas opções educacionais que fortaleçam e transformem as oportunidades, a prática e os resultados do ensino e da aprendizagem.

Fala-se, portanto, em Redes de Aprendizagem como forma de pensar numa resposta entusiasmada dos atores/sujeitos que defendem a idéia de que as tecnologias de rede podem dinamizar as formas de ensino e aprendizagem, abrindo novas formas de comunicação, colaboração e construção de conhecimento.

Na perspectiva de que o computador mediado pela rede⁸ se apresentar como um instrumento tecnológico colaborador de construção/produção conhecimento e crescimento individual e coletivo, o maior benefício proporcionado pelo instrumental tecnológico mediado pelo ciberespaço é a transformação social, no que tange à troca de conhecimento entre as pessoas através da reciprocidade. Souza (2003) na sua obra “Comunicação, Educação e Novas Tecnologias”, descreve muito bem essa afirmativa:

A construção do conhecimento passa por um processo de transformação diante de todas as modernas tecnologias. Esse novo modo de comunicação altera a forma de o sujeito receber e interagir. Essa questão nos faz pensar na necessidade da imbricação, na

⁸Espaços compartilhados formados por computadores interligados em todo o mundo por sinais de telefone e de satélite (Harasim, 2005).

coexistência e interpretação recíproca dos diversos circuitos de produção e difusão do saber (Souza, 2003, p. 55).

Devido ao auxílio das redes, num processo colaborativo e interativo da aprendizagem, os atores envolvidos no processo de construção de conhecimento identificam os seguintes benefícios: (a) aumento da interação, (b) mais acesso aos conhecimentos a ao apoio do grupo, (c) ambiente mais democrático, (d) aspectos emocionais (motivacionais), (e) aprendizagem ativa e cooperativa.

Cada vez mais se reconhece que a aprendizagem em rede é intensificada por atividades em grupos pequenos e pela capacidade que cada aluno tem de trabalhar em grupos heterogêneos e adquirir perspectivas e experiências diferentes, objetivando estruturar e encadear o processo de aprendizagem, proporcionar apoio ao aluno sempre que se fizer necessário e discutir e interagir entre os pares mediante acesso a recursos on-line.

Trabalhar com redes de aprendizagem on-line como desenvolvimento de propostas de ação baseadas na valoração do currículo, pode ser um instrumento de aproximação da comunidade educacional à realidade de nossos tempos, preparando-a para agir e desenvolver a competência de suas próprias oportunidades, construindo, assim, processos de informação e desenvolvimento para um conhecimento intelectual, tendo como eixo a formação humana e social do cidadão e a autonomia do sujeito.

Essa consciência facilita a compreensão dos professores que as redes de aprendizagem os apresentam a um vasto conjunto de recursos, idéias e perspectivas e os ajudam a se tornarem mais conscientes das oportunidades de mudar e melhorar o aprendizado de todos os atores.

É tempo de entender que as redes de aprendizagem abrem oportunidades de comunicação e configuram-se relevantes no contexto educacional. Sabe-se, entretanto, que ensinar é uma profissão que exige compromisso e especialização, e que as instituições de ensino têm a oportunidade de deixarem de ser pequenas ilhas no universo educacional. Esse universo deve otimizar a figura dos atores (professor e aluno) num diálogo permanente e perceber que esses atores são como ponto de partida das mudanças educacionais. Pois, na verdade, não há mecanismos suficientes para que os sujeitos compartilhem seu conhecimento empírico formalmente ou para que eles mesmos passem a planejar processos de mudança. As redes de aprendizagem são um desses mecanismos.

A comunicação mediada por redes de computador oferece aos atores oportunidades e desafios e estimulam a interação de alta qualidade, o que se denomina o “coração da educação”, uma vez que proporciona uma rica oportunidade de intercâmbio de informações, compartilhando um comum universo comum de conhecimento. Este considerado uma experiência única construída cooperativa e colaborativamente.

É fato! Aprendizagem em rede é o novo paradigma do século XXI. As redes de aprendizagem estão transformando as relações, as oportunidades e os resultados do

ensino e da aprendizagem. A convergência e o amadurecimento da informática e das comunicações tornaram-se o grande motor de uma nova forma de educação e criaram uma mudança de paradigma.

Referências

- Castells, Manuel. 1999. *A sociedade em rede*. São Paulo: ed. Paz e Terra.
- Descartes, René. 1999. *Discurso sobre o método*. São Paulo: ed. Nova Cultural.
- Freire, Paulo. 1997. *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo. 1997. *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Lemos, André. 2004. *Cibercultura. Tecnologia e Vida Social na Cultura Contemporânea*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina.
- Lévy, Pierre. 2004. *As tecnologias da inteligência - o futuro do pensamento na era da informática*. 13. ed. São Paulo: Editora 34.
- McLaren, Peter. 1999. *Utopias provisórias: as pedagogias críticas num cenário pós-colonial*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Oliveira, Ramon de. 1997. *Informática educativa*. Campinas, SP: Papirus.
- Pellanda, Nize Maria Campos; Pellanda, Eduardo Campos (Orgs). 2000. *Ciberespaço: um hipertexto com Pierre Lévy*. Porto Alegre, RS: Artes e Ofícios.
- Romans, Mercê; Petrus, Antoni; Trilla, Jaume. 2003. *Profissão: educador social*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed.
- Santos, Cinthya Costa. 2003. *Literatura Digital: Intertexto, Intratexto E Hipertexto*. Disponível no site: <http://www.letas.ufrj.br/ciencialit/encontro>. Acesso em 13/05/09.
- Souza, Carlos Henrique Medeiros de. 2003. *Comunicação, educação e novas tecnologias*. Campos dos Goytacazes, RJ: Editora FAFIC.
- Souza, Carlos Henrique Medeiros; Maria Lúcia Moreira Gomes. 2009. *Educação e Ciberespaço*. Brasília. Editora Usina de Letras.

El nuevo paradigma de los valores para un mundo intercultural

Daniel Vargas Peña¹

En esta ponencia nos proponemos presentar un nuevo paradigma del sistema ético-moral, expresado en una estructura de principios, valores, indicadores de valores y expresiones de indicadores.

El mismo resulta de la investigación empírico-social, así también del análisis y la reflexión filosófica.

1. La ética y su objeto de estudio

El mundo humano está envuelto en un ámbito ético-moral, puesto que vivimos valorando en la medida que mediante nuestras acciones estamos siempre eligiendo. La valoración, es decir, la selección de acciones determinadas ante diversas alternativas, son una dimensión consustancial a la persona humana.

La ética es la disciplina filosófica que se ocupa del estudio de los principios, los valores e indicadores éticos, así también de las normas éticas y morales, como de las acciones humanas en cuanto a que son valoradas por la sociedad.

La moral hace referencia a las buenas costumbres, expresiones concretas de valores éticos, normas sociales y al (buen) carácter. El valor ético incluido en determinadas acciones es el que sirve de norma o paradigma al accionar moral humano.

La ética, como cada ciencia, no crea su objeto de estudio, sino que lo encuentra como un hecho dado, por lo que trata de identificarlo, conocer su naturaleza y sus relaciones, así también de reflexionar sobre las diferentes implicaciones que tiene para la vida individual y social.

El objeto de la ética ha sido el mismo, desde Sócrates hasta nuestros días, gozando cada vez de mayor precisión. Desde el principio, y en el sentido más generalizado, la ética se centró en el estudio de “lo bueno” (en griego: “*agatón*”) presuponiendo su significado, elevándolo así a la categoría de principio y, posteriormente, descubriendo otros comportamientos cubiertos por él que antes no habían sido visualizados. El objeto de la ética precisaba de mayor exactitud.

Mediante la precisión del concepto de “lo bueno”, la ética solo preparaba su tarea definitiva: el estudio del hecho moral, o de lo moral valioso, es decir, aquellos comportamientos que se nos reclaman como buenos en una sociedad concreta, o aquellas acciones que “debemos” realizar categóricamente, como afirmaba Emmanuel Kant.

¹Doctor en Filosofía. Director del nivel de Posgrado del Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología de República Dominicana. Catedrático en la Universidad Autónoma de Santo Domingo.

El **objeto material** de la ética son las exigencias morales latentes en la sociedad, que debemos cumplir, la sociedad las exige.

¿Qué es lo que se exige y se recomienda en el plano local y en el universal?

Por un lado, hay que cerciorarse, en primer lugar, de las acciones y luego ascender para constatar; en segundo lugar, cuáles son las formas de actuar (y de pensar) que existen en pueblos y en tiempos diferentes y que han defendido diversos sabios, fundadores religiosos de todas partes y virtuosos filósofos de todos los tiempos.

Ese proceder nos acerca al objeto material de la ética, en caso de que no exista otro método más efectivo, en cuanto se detecten coincidencias generales y rasgos comunes, y se puedan agrupar según categorías por su afinidad. Esos son pues los principios y valores éticos, con sus indicadores.

Hay acciones que son recomendadas y exigidas como buenas en cualquier sociedad humana. En este sentido, bajo los conceptos “solidaridad”, “confiabilidad” y “amabilidad” son valoradas como “buenas” las acciones y comportamientos que los indican favoreciendo a la sociedad, independientemente del espacio cultural y del tiempo histórico de referencia. En el mismo sentido, tanto el robo, como el asesinato y la mentira reciben el calificativo de “malo” por ser expresiones del concepto egoísmo, que es, a su vez, la ausencia del amor, como veremos más adelante.

En esencia, las diferentes filosofías más representativas coinciden en concebir al comportamiento ético como aquel donde el egoísmo está ausente, o que es contrario a este.

Los teóricos de la ética han intuido que las acciones morales y los indicadores que señalan los valores éticos devienen de una normativa implícita, puesto que ellos se presentan con carácter de “reglas” o “normas”. Las normas que sirven de base a la moral contienen un carácter obligatorio aunque no exista un poder coercitivo para imponerlas. El individuo es sancionado por los demás mediante miradas, palabras, gestos o acciones, así como por su propio interior.

Es así como varios pensadores han formulado “la regla” a la que responde la acción moral, por ejemplo, el Imperativo Categórico propuesto por Emmanuel Kant: “Actúa de tal manera, que la humanidad, tanto en tu persona como en la persona de cada uno, siempre e inmediatamente sea la finalidad y nunca sea utilizada como simple medio”; así también la Norma Básica propuesta por Karl-Heinz Ilting: “Sé una persona y reconoce a los otros como personas”. Dichas normas éticas son intentos por expresar en forma de juicios los principios y los valores éticos, de los que se derivan las acciones morales. Es decir, que las normas éticas tratan de explicar en su conjunto los hechos morales.

2. La acción moral y sus presupuestos humanos

Concebimos el hecho moral como las acciones prácticas o las manifestaciones concretas mediante las cuales sociedades determinadas expresan los principios, los

valores y sus indicadores morales. A esas expresiones sociales y culturales corresponden normas morales determinadas. Así conserva el concepto “*Moral*” su significado original de costumbre o hábito (en latín: *mos o moris*).

Los filósofos de la antigüedad carecieron de los presupuestos metodológicos precisos para definir lo moralmente bueno; por lo tanto, el concepto permaneció durante mucho tiempo sin la claridad suficiente y sin la precisión disponible en la actualidad. Es decir, que no delimitaron lo moralmente bueno, justo, verdadero... como formas diferentes de expresar el amor, mediante acciones no egoístas que, en su caso más extremo, pueden perjudicar a quien las ejecuta; sin embargo, son alabadas y aprobadas por el observador externo.

Los grandes pensadores antiguos y medievales equipararon la acción moral con lo útil o beneficioso para quien ejecuta la acción y sobre quien se ejecuta. La equivalencia de la acción “moralmente buena” con el concepto “útil” o “beneficioso” resulta falsa porque la “utilidad” no puede ser más que un valor ético igual que otros tantos. En consecuencia, las necesidades humanas no pueden ser el fundamento de la moral, pues ellas están íntimamente ligadas al valor de la utilidad.

Entendemos, además, que sobre la base de su estructura de necesidades cada vez crecientes, el ser humano es propenso a destruir o violentar algunos valores éticos, como es el caso de matar para sobrevivir, o de prostituirse por beneficios económicos.

No obstante, las necesidades juegan un papel importante en la conformación de los indicadores de valores, ya que ellas son parte esencial del contexto en que ellos se cristalizan y se expresan.

Es pues criticable el fundamento de los valores éticos sobre la base de que el humano es un ser social con necesidades, como hicieron Platón, Aristóteles, los sofistas y demás escuelas filosóficas de la antigüedad y aún hoy en día lo hacen muchos estudiosos de la ética y la moral.

Señalamos algunos presupuestos humanos que posibilitan el hecho moral.

En *primer lugar*, cuando formulamos juicios de valores sobre una acción incluimos la intención del actor, es decir, lo que lo motivó a ejecutarla. Si la acción ejecutada iba acompañada de un trasfondo de interés propio o espera de agradecimiento, entonces es valorada diferente a si no lo había.

Los signos externos solos, sin conocer el motivo, no determinan la acción moral: una obra aparentemente caritativa puede tener intenciones egoístas ocultas. En el sentido opuesto, una acción aparentemente inmoral, puede ser que no lo sea.

Es esencial conocer la teleología de la acción ya que, por ejemplo, acciones que expresan confiabilidad o cooperación por sí solas no constituyen valores éticos, sino más bien ventajas o prerrogativas sociales. En este sentido, se puede ser confiable y cooperativo solo porque se espere algún beneficio personal, y se puede ser eso también dentro de una banda de asesinos.

Solo las buenas finalidades convierten las ventajas sociales en valores. En el mismo tenor, las buenas finalidades requieren de medios favorables o afines a los principios y valores éticos.

En *segundo lugar*, la acción moral presupone la **libertad** del actor. Esto significa que la esencia humana en su relación con los otros no se limita a las circunstancias ni a la mera búsqueda de intereses propios, sino que puede superar el círculo del egoísmo.

Ahora bien, la libertad humana se ve condicionada en el diario accionar por dos limitantes: el entorno, por un lado, y por los valores y convicciones, por el otro.

En *tercer lugar*, no puede existir la conducta moral sin el conocimiento necesario sobre la acción que se desea ejecutar, en la medida que existe una conciencia instruida sobre cuales comportamientos son aprobados por la sociedad y cuales son sancionables en sentido valorativo.

La falta de conocimientos sobre sus acciones es la que exonera a los animales de la acción moral.

Concluimos que el ámbito de la moral se limita a la praxis: a los indicadores de valores y a las acciones que valoramos (positiva o negativamente), según el grupo de referencia, el lugar social, la cultura y el tiempo histórico en el que se realiza la acción. Por su parte, la ética es la disciplina filosófica que se ocupa tanto de la acción moral, como de los principios, valores e indicadores de valores que orientan a la acción, así también de los juicios normativos que explican o prescriben la acción.

3. Principios, valores e indicadores

3.1. Los principios éticos

Los juicios fácticos pueden ser verdaderos o falsos, según su correspondencia o no con la realidad de referencia. Sin embargo, encontramos que eso no sucede con los juicios morales, los cuales se articulan imperativamente mediante expresiones del “deber”, “deber ser” o “tener que”. No se trata entonces de afirmaciones sobre la existencia de algo, tal como David Hume señaló, que “debes” (*ought*) no se deriva de “ser” (*to be*).

En efecto, el sentido de la acción moral es de una naturaleza diferente a la mera existencia. La elaboración de normas morales no es más que un intento de fijar algún principio abstracto, inaccesible empíricamente. Las normas morales que llamamos los Mandamientos, escritos básicos de la tradición judeo-cristiana, traducen ciertos principios éticos en mandatos morales (normas), con la finalidad de hacerlos accesibles a la praxis humana. Observemos, en ese tenor, cómo a cada juicio imperativo corresponde algún principio ético: “No debes matar” refiere al principio Bondad, “no debes robar” al principio Justicia, “no debes mentir” al principio Verdad, “no debes ser infiel a tu pareja” al principio Unidad y “no debes oprimir a tu hermano” al principio Libertad.

En el orden de las ideas, tal como lo expresa Moritz Schlick, si comparamos entre sí las normas disponibles, entonces las podemos ordenar y agrupar en clases, según las semejanzas o afinidades que presenten. Esto significa que cada norma se subposiciona debajo de otra norma mayor o más general. Con estas normas generales

se repite el mismo proceso de reagrupamiento bajo otra norma más general y así sucesivamente, hasta alcanzar una supernorma: la norma de normas que contiene y tiene aplicación a todos los casos particulares de la conducta humana. La norma suprema es la expresión del PRINCIPIO ÉTICO.

Los principios, como el peldaño fundamental y último en la jerarquía del ámbito ético, no tienen una justificación verificable más allá de ellos; por lo tanto, valen por sí mismos. Es por eso que son “Principios”: lo más racional y de mayor rango.

Según Jürgen Habermas, las ideas de Verdad, Libertad y Justicia son normas fundamentales enclavadas en las estructuras lingüísticas. Sobre esa base los seres humanos pueden comunicarse y entenderse mutuamente.

Desde que Aristóteles los postuló, los principios hacen referencia a lo que es primero en el tiempo como origen, indicando a aquello de donde procede alguna cosa o hecho, siendo así el fundamento inmutable y absoluto de lo que sobre ellos se desarrolla. Es por eso que el principio ético es la cima en la jerarquía del ámbito valorativo, indicando la dirección en que se desarrollan sus vástagos, los valores.

El principio es original, auténtico, puro; señala la finalidad, mostrando así el sentido del movimiento hacia donde tiende lo que sobre él se desarrolla.

Los principios éticos son, pues, arquetipos que sirven de paradigma para el desarrollo posterior del hecho moral. Ellos son el ideal que orienta para las acciones y son las fuentes inagotables que soportan al ser y ocasionan su emergencia, los principios son el sostén de toda realidad. No pueden decaer los principios sin que decaigan las acciones positivas de su referencia.

Si existieran principios que no emergieran de la realidad del mundo entonces no tendrían valor alguno, puesto que no tendrían vínculos con la praxis humana.

Si ordenamos los conceptos valorativos que usamos en nuestra lengua, encontramos la presencia de cinco **principios éticos: Libertad, Bondad, Justicia, Verdad y Unidad.**

Alrededor de estos principios tenemos cierto conocimiento *a priori* —ya vemos que también la ciencia opera sobre su base—, pues es con esas imágenes primigenias (alemán: Urbilder) que comparamos, contrastamos y medimos el valor de nuestras acciones prácticas. De otro modo, no se podría explicar por qué valoramos.

Los principios se identifican con las dimensiones esenciales de la totalidad del ser, por lo que la nada sería su contraparte, o su negación. En analogía con la relación luz y oscuridad, los principios se distinguen porque engendran a su parte opuesta —la nada— mediante su propia ausencia. De modo que no existe el antiprincipio en sí, a más como privación, es decir, como la negación del principio. El mal, por ejemplo, no es más que un “no-ser”.

La ausencia del principio Bondad es el mal; la del principio Libertad es el determinismo o el impedimento corporal, moral o psíquico para alcanzar metas propuestas; la ausencia del principio Verdad es el desacierto o el sinsentido (error, ignorancia, mentira); la ausencia del principio Justicia es el desequilibrio ético y la del principio Unidad es el caos o el desorden. En consecuencia, los principios solo

pueden engendrar valores positivos. No son posibles los valores negativos, pero sí la negación de los valores. La degradación de los valores solo puede ser su propia ausencia en las acciones humanas.

Ya habíamos afirmado que los principios son derivados del ser del mundo, al cual sirven de fundamento. Ahora bien, ¿a cuál dimensión del ser del mundo se refiere cada principio? Veamos: la Bondad, como dimensión del ser total hace referencia al aporte que realiza cada elemento para con otros mediante su relación (energética). La acción de cada partícula del mundo está dirigida hacia otros. La Justicia es el equilibrio, la armonía y la proporción entre los elementos del mundo, que hace que cada cosa sea lo que es. La Libertad es el dinamismo e impredecibilidad del ser, es decir, su apertura hacia adelante. La Libertad es siempre posibilidad. La Unidad refiere al ser como una totalidad inseparable, donde sus elementos, en pertenencia mutua, están destinados a interactuar, por poseer algo en común. El principio Unidad implica el enrollamiento de la totalidad y la identidad del mundo y de cada ser consigo mismo. En él se disuelven las contradicciones y las diferencias, puesto que compacta a los polos contrarios y opuestos. La Verdad, por último, es la estructura lógica del ser, su inteligibilidad, el cómo de su profundidad, que es equivalente a la racionalidad de la dinámica cósmica.

La acción humana está supeditada a la lógica estructural de los fundamentos del mundo. Los principios éticos, identificables en el ser mismo del mundo, están esencialmente ligados a la esencia del ser humano, en cuanto a que es sociable, consciente, libre y dispone de voluntad. Los humanos son los únicos seres que se encuentran sometidos a ellos *sine qua non*. Los animales no pueden orientar su accionar según principios éticos, puesto que serían entonces seres racionales, ellos simplemente los padecen.

Para arribar a los Principios, nosotros hemos seguido un procedimiento de “pensamiento sintético por convergencia” entre inducción y deducción ya intuitivo, en parte, por otros pensadores de la ética. Dicho proceder, aunque supone los principios, parte de la acción humana, la ordena de menor a mayor, de lo más simple a lo más complejo y desemboca en los principios: agrupamos y ordenamos las **acciones humanas** según se les asigne algún valor en la sociedad (expresado en términos lingüísticos) mediante **indicadores morales**, luego se pone el nombre del “**Valor Ético**” al que cada grupo de indicadores pertenece y, por último, agrupamos los valores éticos según su afinidad y semejanza para obtener así el “**Principio Ético**”. Es decir, que el hilo invisible último que une a los valores éticos según la afinidad de caracteres es el principio ético; por lo tanto, no es una invención humana arbitraria, como tampoco lo son los valores éticos que de él se desprenden.

Como conceptos primeros, los principios se encuentran al borde de lo expresable en el lenguaje; por lo tanto, no se puede dar una definición exacta de ellos, ya que abarcan incontables situaciones comprendidas en el ser total. El uso del concepto que expresa un principio es solo la forma de expresar lo indefinible e inexpressable, de modo que al escuchar el vocablo, por ejemplo, Justicia, nos ubicamos imaginándonos determinadas acciones más o menos justas, pero el concepto es siempre más

que todos los actos justos y que todo el marco jurídico. Pero los principios pueden ser indicados mediante el señalamiento de situaciones prácticas donde se les pueda intuir.

De lo expresado hasta aquí se deduce que de los principios y valores se participa, pero no se les posee. Tener conocimiento teórico sobre ellos no nos habilita para su cumplimiento, pero el conocimiento es un factor decisivo para practicarlos. Muchas veces las personas se encuentran divididas interiormente entre el conocer, el querer y el poder: quieren practicar los valores, pero no pueden; o conocen, pero no quieren. La acción moral puede encontrarse suficientemente motivada, pero los sentimientos de incapacidad para realizarla se imponen. Es aquí donde interviene la fe cristiana apelando a un elemento trascendente para vivir por principios: la Gracia.

¿Pero no es el **“Amor”** un principio?

Podemos afirmar: sin el Amor no pueden existir la unidad, la justicia, la bondad, la libertad ni la verdad. El Amor es el sentimiento y la realización plena de todos los principios a la vez. Es el principio de los principios éticos, que los penetra, traspasando los valores para operacionalizarse en las acciones sociales. El Amor es la fuente de donde emanan los principios y los sintetiza.

El Amor es la única categoría expresable en términos de bondad, justicia, libertad, verdad y unidad.

El egoísmo es, por su parte, la ausencia del Amor; es decir, la sombra sin contenido de los principios éticos en la acción social.

3.2. Valores éticos e indicadores morales

¿Por qué es valiosa una acción o actitud? La respuesta es sencilla: una acción o actitud es solo valiosa porque emana de algún valor ético.

Si los principios son incondicionalmente absolutos y universales, los valores, por su parte, gozan también de esos atributos, ya que los principios son la fuente que los origina y los fundamenta.

Por eso, el sistema ético-moral se dirige más al interior que al exterior humano y toma asiento en nuestro mundo emocional. Para vivir ética- y moralmente hay que apelar a las emociones. De hecho, sobre la base de meras descripciones, tratados científicos e informaciones estadísticas no se alcanza mover imperativamente al ser humano hacia un mundo de valores superiores, pues para ello se precisa también de **“mover corazones”**.

Con el concepto **“Valor”** hacemos referencia a los diferentes comportamientos, actitudes y expresiones mediante los cuales el ser humano se relaciona con los principios en su accionar diario.

Los valores solo son posibles, dado el presupuesto de los principios que lo generan. **Sin principios no hay valores y los valores son esencialmente humanos.**

El valor pretende eternizarse estableciéndose en normas, leyes, costumbres y tradiciones como para alcanzar la perfección y asemejarse así cada vez más a sus padres: los principios. Estos no solo engendran a los valores, sino que los traspasan en todos sus estadios.

Entre los valores y los principios, por una parte, y la acción moral, por la otra parte, interviene la voluntad humana: mientras los principios y los valores éticos son independientes de la voluntad humana; es decir, de los gustos y preferencias, los indicadores morales están ligados al “yo quiero”, mediante las distintas expresiones morales que pueden asumirse en las diferentes culturas y subculturas, así también en los diferentes tiempos históricos. Relativas son solamente las diferentes expresiones de los indicadores morales. En la acción concreta, el ser humano elige o no a los valores, que él no crea, sino que encuentra como una realidad social *a priori*.

Solo la voluntad explica que el ser humano pueda optar por los valores: optar por ser fiel o no serlo, por ser responsable o no, y así sucesivamente. He aquí la raíz de la problemática de la conciencia moral: unos seres humanos pueden actuar de acuerdo con determinados valores en sus acciones sociales y otros los niegan, ya sea por desconocimiento o por depotenciación de su voluntad.

El hecho de que el ser humano pueda negar a determinados valores en su accionar no implica que eso lo haga más feliz o más satisfecho, sino que significa que es libre y que de alguna manera está impedido para asumir una existencia total y esencialmente humana.

El corrupto, por ejemplo, tiene un historial personal y un contexto que explica su actitud antisocial, su voluntad para optar por los valores fue gravemente lesionada en su desarrollo. Eso no surge de la nada. Está condicionado, aunque no determinado. Se puede estudiar y entender su situación, aunque no excusarla, ni perdonarla.

La disminución del desorden social —que es desorden moral— tiene necesariamente que pasar por un proceso de potenciación de la voluntad individual y grupal para optar por los valores, mediante el amortiguamiento de las situaciones tendientes a lesionarla. Es preciso plantear la ilustración constante y la formación en valores reales como eje transversal en el sistema educativo.

En ese sentido, ¿no resulta paradójico que en una estructura social en desequilibrio (ricos y pobres) se espere de los individuos acciones equilibradas? De igual modo, ¿se debe esperar acciones justas de particulares cuando llueven las quejas sobre un sistema de justicia en el que pocos confían?

Sin embargo, a pesar de lo adverso que es el contexto para realizar la acción moral, esta nunca dejará de ser una exigencia absoluta de todas las sociedades. Esto indica el vínculo absoluto y universal del ser humano con los principios y sus valores correspondientes: estamos llamados y desafiados a realizar el Amor universal.

Los **indicadores de los valores** hacen referencia a las conductas, acciones y actitudes mediante las cuales se expresa de manera empírica un valor determinado, dentro de un espacio cultural y un tiempo histórico.

El indicador moral es la actitud que puede ser conscientemente asumida para el accionar dirigido por valores, haciendo a estos palpables y concretos para los sentidos mediante algún gesto, palabra o acción. Aunque hay que aclarar que el indicador moral solo deviene en tal, si se conocen otros aspectos como: la intención, la finalidad, los medios y los niveles de conocimiento y libertad del actor.

Mientras los valores y los principios son inmutables, la expresión de los indicadores morales puede variar acorde con las diferentes culturas, con el espíritu del tiempo y con las diferentes edades de las personas, entre otros.

Debido a la **relatividad en las expresiones de los indicadores morales**, en el tiempo y en el espacio cultural, se hace necesario el diálogo entre las culturas que reconocen iguales valores, pero que los expresan de maneras diferentes. Dicho diálogo es solo posible si se tiene conocimientos y aceptación de esas expresiones morales, o si, por lo menos, pueden ser toleradas.

Se requiere de muchos foros, congresos, seminarios y paneles interculturales sobre los valores para crear bases más sólidas del entendimiento entre los pueblos.

El diálogo intercultural sobre los valores y la educación en valores misma son posibles porque todos llevamos en “nuestros genes” el *a priori* de los principios.

La tolerancia deviene así en un valor central para la humanidad desafiada a la unidad y a la convivencia intercultural. En efecto, ninguna expresión parcial en una cultura determinada de algún indicador moral puede agotar al valor ético de su correspondencia.

Esa inferencia debe convertir a todo ser humano en un humilde aprendiz moral, que tolera a sus congéneres extraños y se interesa por ellos, buscando la unidad y el equilibrio.

He aquí dos ejemplos para ilustrar cómo el mismo valor es operacionalizado mediante expresiones diferentes de sus indicadores (y quizás incompatibles) en dos ámbitos culturales distintos: el valor **“Amabilidad”** es practicado por un hombre latinoamericano, primer ejemplo, mediante el indicador de la cortesía, tomando a una mujer por el brazo para ayudarla a subir o bajar una escalera. Dicha expresión de cortesía puede resultar una ofensa para una mujer europea o para una cultura feminista que esperan cortesía, por supuesto, pero expresada de otra manera.

Segundo ejemplo: **La vergüenza**, con la que se muestra el sentir interior ante la sensibilidad de otros, es un indicador del valor Dignidad. Ella es expresada en nuestro ámbito cultural mediante el sonrojo y escondiendo el rostro, pero en el Oriente (Japón) se expresa también mediante el suicidio.

Estos ejemplos ponen en evidencia la gran dificultad que se nos presenta en el momento que tratamos de definir al indicador moral de manera general y absoluta.

Las normas ético-morales son interiorizadas mediante la educación. Una zona de nuestro cerebro está dedicada solo a ellas. El individuo las lleva en sí mismo, cargando con el control de sus acciones. En caso de olvido o de mostrar acciones moralmente dudosas, el individuo es sancionado por los demás mediante miradas, palabras, gestos o acciones.

La moral es una realidad social viva y concreta, presente en todos los ámbitos de las interacciones humanas. Ella puede ser tanto potenciada como reprimida; de aquí que tanto Sócrates, como Platón y Aristóteles hayan defendido la idea que la virtud no viene por sí sola, sino que es enseñable y propensa a aprenderse mediante la educación y el buen ejemplo.

El sistema ético-moral se comporta como aquellos órganos y facultades que si no se ejercitan y se desarrollan, entonces se atrofian. Si las neuronas que posibilitan la moral no son activadas, ya a temprana edad, entonces tienden a la pasividad y a desaparecer, haciéndonos personas “sin principios”.

La facultad innata del habla (o del lenguaje tanto oral como escrito), por ejemplo, solo se desarrolla con la ayuda de los demás (la sociedad). Lo mismo sucede con la conciencia ético-moral. En este sentido, un niño que llega a su casa con algo ajeno precisa tanto de instrucción como de sanción, para que no devenga en un delincuente.

Una sociedad donde se exhibe el egoísmo, en su versión de corrupción personal y administrativa, está dando claros indicios que precisa de la activación del sistema ético-moral para que pueda dar sus resultados al mediano y largo plazo: **educación en valores.**

Sostenemos que todo valor ético puede ser ordenado principalmente, aunque no de manera exclusiva, debajo de uno de los cinco principios. Este ordenamiento, es un hallazgo innovador en el campo de la ética y la moral, perfeccionando los intentos de sistematización de grandes filósofos como Max Scheler y Nikolai Hartmann.

Nuestro esbozo es propenso a ser enriquecido y precisado.

Ya que cada pueblo, sociedad y grupo social expresan y reproducen a su propio estilo los indicadores morales, se puede dar ejemplos de ellos, pero no fijarlos. Por lo tanto, en las expresiones de indicadores de valores se asienta la libertad humana y la autonomía cultural.

Nuestra sistematización responde a una necesidad conceptual, ya que los estudios y las reflexiones ético-morales, que se han referido a esta temática, han permanecido en la ambigüedad y la imprecisión, debido a la indiferenciación prevaeciente, relativa a los diferentes estadios del sistema ético-moral. En general lo que predomina es un esquema de valores y actitudes, que no tiene en cuenta la complejidad del sistema. En muchas publicaciones aparecen principios e indicadores morales como valores éticos. Al mismo tiempo, se confunde ciertas expresiones de indicadores morales con los indicadores y los valores mismos. En el mismo sentido, valores son concebidos como principios y los principios son convertidos en indicadores morales y viceversa.

Nuestro esquema no solo llenará un vacío conceptual, sino que, a la vez, podrá servir como un horizonte general para una educación dirigida a la acción moral práctica e impulsar la renovación del sistema de justicia civil, basándolo en principios y valores con indicadores medibles, haciéndolo así más justo y acoplado con la naturaleza humana y con la constitución del mundo.

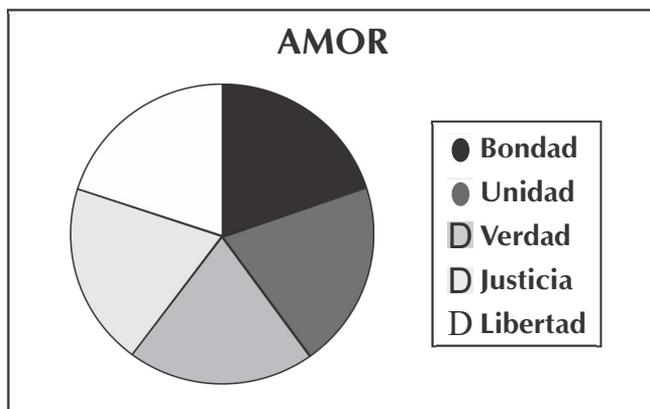
En nuestro esquema del fenómeno ético-moral puede observarse una relación íntima entre todos los elementos que lo componen, de modo que deberíamos referirnos a la existencia de un sistema ético-moral donde cada principio se hace presente en cada uno de los valores y mediante estos en los indicadores morales que traspasan la acción práctica.

En ese tenor, tomamos como ejemplo el valor Sabiduría, derivado directamente del principio Verdad; sin embargo, ese valor participa implícitamente de los cuatro principios restantes, pues no puede existir sabiduría sin bondad, justicia, libertad y unidad. El valor no sería tal si faltase la relación con algún principio. De la misma manera, cada indicador moral guarda alguna relación con todos los principios.

La relación sistémica entre los componentes del fenómeno ético-moral es tan estrecha que determinados valores parecen resultar de la combinación de otros valores.

Ahora bien, cabe preguntarse si en la acción práctica no existe una priorización de algunos valores frente a otros, como siempre se ha supuesto en las diferentes teorías acerca de los valores. La respuesta es positiva, pero no puede establecerse una jerarquía en el orden de los valores, puesto que esta resultaría de la cercanía de cada principio a la fuente absoluta del Amor: cada principio se encuentra igualmente equidistante y directamente vinculado con el Amor.

Es así, pues, que no se visualiza una relación descendente en el orden de los principios. En vez de una relación piramidal emerge una relación circular, donde todos los principios están diseñados dentro del marco del Amor, complementándose mutuamente. Cada principio desempeña un papel que ningún otro puede sustituir.



En los dilemas o en los casos extremos de necesidad (en sentido jurídico denominados “atenuantes”) que se presentan en las acciones prácticas, se antepone a veces un acto de bondad a un acto de justicia; por ejemplo: si hay que elegir entre salvar la vida de un hijo gravemente enfermo y robar medicamentos en una farmacia porque no se dispone de dinero para poder comprarlos. En tales casos, el peso de la acción moral es de la libre decisión del actor. Esa libertad para la expresión de los indicadores morales es hoy reconocida y admitida por la doctrina jurídica, por ejemplo, si se mata a alguien en defensa de la propia vida.

El caso de Pirulo, un campesino dominicano, que durante treinta años ha tenido que romper los laberintos de la legalidad y realizar hazañas heroicas para

poder conseguir árboles y hacer carbón que luego, lleno de vicisitudes, vende en la ciudad para poder ganar el sustento de su familia. ¿Cómo catalogar a Pirulo: héroe o villano?

La medida de la acción moral es solo el Amor, por lo que entendemos que San Agustín acertadamente aconsejaba: “Ama y haz lo que quieras”. San Pablo, por su parte, escribió: “Solo el amor es digno de fe.” De esta manera, el Amor se manifiesta en aquellas acciones sociales que no buscan mezquinamente el bien propio.

La moral es un camino de perfeccionamiento hacia la realización del Amor, por lo tanto, no debe ser confundida con una interesada domesticación.

En otro tenor, se puede observar que las personas pueden mostrar en sus acciones sociales diferentes grados de madurez con relación a los valores.

Por una parte, podemos afirmar que nadie vive enteramente todo el sistema de principios y valores durante toda su vida, a menos que sea un virtuoso privilegiado divino. La experiencia enseña que a cada uno lo domina alguna pasión o limitación. En algunos valores se posee más fortalezas que en otros. Por la otra parte, no puede existir ser humano alguno que carezca de todo valor.

Quien procura su desarrollo ético-moral lo obtiene; quien no lo procura, inhabilita sus propias capacidades de crecimiento humano y, por lo tanto, de realización plena.

Sería reconfortante, moralmente, si los demás nos señalaran y nos reconocieran asiduamente nuestras acciones valiosas, como constantemente nos señalan nuestras faltas. Tal actitud en la relación social potenciaría cada vez más la posibilidad de acrecentar la acción moral en círculos cada vez más amplios.

Dado que los principios y los valores pueden ser concebidos como atributos divinos, por lo tanto se puede afirmar que solamente pueden emerger acciones humanas valiosas porque Dios es su sostén. El ser humano no crea valores, el valor de sus acciones procede de más allá de sí mismo y no de su voluntad: valiosas son solo las acciones que Dios ha dispuesto y espera, sin importar nuestro gusto o conveniencia.

De hecho, la negación de Dios se vierte en desinterés y en desconocimiento de los valores, porque ellos son los que median entre las expresiones humanas relativas y contingentes, por un lado, y las fuentes absolutas del ser, por el otro.

Sin la inclusión del sistema ético-moral en el ejercicio profesional se pierde todo sentido posible, ya que cualquiera podría igualmente hacerlo: cualquier ignorante puede igualmente no decir la verdad y obrar injustamente. La diferencia que podemos establecer entre dos acciones adversas proviene especialmente del ámbito valorativo. De aquí la importancia (y el desafío) que el sistema ético-moral tiene para las instituciones sociales y educativas.

El conocimiento de los principios éticos a través de los valores que los representan y de los indicadores que los concretizan son presupuestos indispensables para quien quiera actuar correctamente y así poder caminar al paso de los sabios.

La diseminación ética de la producción de conocimiento educativo

*Lya Esther Sañudo Guerra*¹

El conocimiento es poder. Es la clave de la innovación y el beneficio (Box, Hunter y Hunter, 2008).

Este texto tiene el propósito de hacer algunas reflexiones éticas sobre la comunicación científica, especialmente sobre la necesaria diseminación de los resultados de la investigación educativa. No encontrará el lector una disertación filosófica sobre el tema, sino una serie de cuestionamientos reflexivos que involucran conflictos y decisiones éticas a los que nos enfrentamos los que hacemos investigación. Este es un tema que poco se trata en los libros sobre metodología de la investigación, y mucho menos en los diferentes programas y experiencias académicas que forman o actualizan a los investigadores.

Se parte de la idea de que la ética es una decisión personal; implica que, frente a un conflicto moral, un agente investigador o un grupo, opta por aquellas acciones concretas que le lleven consistentemente a una dirección conscientemente asumida. Este supuesto es contrario a lo que la mayoría de las personas piensa sobre la ética, que la entiende como un código heterónomo, como un listado de normas impuestas siempre acompañadas de obligaciones y amenazas. En contraste y en consonancia con la postura del filósofo canadiense Lonergan, en este texto se asume a la ética como una invitación a una reflexión enfocada en el bien, que exhorta a preguntarse, a imaginar y a inquirir, siempre asociado a acciones concretas, porque la ética se actualiza y se observa en la acción, "el bien y el mal se hallan en lo concreto" (Lonergan, 1998: 103). En esta concepción, el ser humano es participante y actor, un conocedor ético y no receptor de reglas impuestas por otros.

Desde esta perspectiva, en el trabajo cotidiano al investigador le concierne "analizar la estructura de las operaciones y habilidades que son las herramientas con las que trabajamos en nuestro vivir ético, (conocer las) rutinas de práctica en el desarrollo de habilidades, y, finalmente, debemos hacernos responsables del camino de nuestro propio desarrollo" (Melchin, 2000: 7). Lo ético proporciona una dirección que cada quien ha de seguir de acuerdo con su propia deliberación; funciona de manera parecida a una brújula que guía las operaciones de intelección y juicio, conforme se enfrentan los retos y conflictos cotidianos.

¹ Doctora en Educación Superior. Académica en el nivel de Posgrado, adscrita a la Secretaría de Educación de Jalisco, México. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores de México.

En esta línea del pensamiento, se pretende que el científico reflexione sobre los procesos y productos de su investigación a partir del bien (o perjuicio) concreto que suministra a los usuarios. Esta reflexión le proporciona una guía para sus operaciones de intelección y le permite constituir un juicio ante los conflictos que en ese proceso pueda enfrentar. Esta práctica ética voluntariamente decidida, está constituida por el conocimiento y la experiencia que permite prever las posibles consecuencias de las decisiones y acciones, así como evaluar los efectos de la realización de los fines a través de determinados medios. Se trata de una acción dada que es resultado de una deliberación en la que se conjugan, además de las condiciones históricas y sociales del hecho, los principios, valores y compromisos éticos. Esto es especialmente relevante para los investigadores educativos ya que tanto los sujetos, objeto de sus indagaciones como los usuarios, son personas que se encuentran en situación de vulnerabilidad con respecto al proceso y producto de su trabajo.

El conjunto de valores y las consecuentes normas éticas asumidas de manera autónoma por la conciencia individual, se comparten con los investigadores que conforman la comunidad con la que trabajan. Esto establece un marco de referencia para enfrentar y resolver los problemas éticos como colectivo (Sañudo, 2007). Estos códigos compartidos por los colectivos científicos, de manera explícita pero más frecuentemente de manera implícita, van más allá del solo aspecto moral. Como se analiza más adelante, tienen implicaciones en las decisiones que determinan los modos de producir el conocimiento educativo, y por lo tanto involucran compromisos éticos que afectan el tratamiento de los usuarios, el tipo de incidencia del conocimiento producido, los procesos metodológicos, la diseminación de los resultados, entre otros.

Una evidencia de la repercusión a largo plazo de una implicación ética que ha generado una histórica discusión, ha sido la autonomía y la neutralidad de la ciencia; tiene que ver con que el investigador asuma o no las probables repercusiones de los resultados que obtiene de sus investigaciones. Ya desde la década de los setenta, Fernández, M., Souto, X. y Rodríguez, R. (2005) identifican una tradición basada en la sociología del conocimiento científico, desarrollada por la Universidad de Edimburgo (Escocia, Reino Unido) centrada en la condición epistémico-sociológica de la producción científica, y posteriormente en Estados Unidos, una reflexión ético-política de las consecuencias sociales y ambientales de los productos científicos en los que implican los movimientos de protesta social. Estas tradiciones muestran el carácter social de la ciencia y la tecnología (Ciencia, Tecnología y Sociedad, CTS) y tienen en común el rechazo a la percepción pura de la ciencia (esencialista), a la aplicación neutral de la tecnología (axiológicamente neutral) y la autarquía de los expertos (cerrado y autosuficiente).

En esta misma lógica en los últimos años, se incrementan las discusiones sobre la comunicación y uso del conocimiento producido por los científicos educativos. Investigadores como Sikes, Nixon y Carr (2003), Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scott y Trow, (1997), Reimers y McGinn (2000) y Maggi (2003) enfatizan la baja repercusión de la investigación en los prácticos, teóricos y agentes

de decisión; específicamente cuestionan la defensa que esgrimen los investigadores sobre su neutralidad e independencia del contexto y consecuentemente, el manejo de los resultados y su difusión. Por esto, la primera problemática que se pone a discusión en este texto es el insuficiente compromiso ético asumido por los investigadores en cuanto a la mejora educativa como consecuencia de su trabajo.

Como respuesta a estas y otras situaciones similares, en estos últimos años se observa una reorientación de las políticas y requerimientos para el desarrollo de la ciencia y la tecnología en todas las áreas del conocimiento. Actualmente, se orientan para que los proyectos de investigación respondan a situaciones y problemas educativos pertinentes. Estos requerimientos implican la comunicación entre científicos y usuarios, con un especial interés en que estos usuarios sean especialmente aquellos que inciden en la mejora educativa. “Así el investigador educativo debe estar consciente de las responsabilidades que adquiere en función de los problemas que va a investigar, de las posibles consecuencias del proceso, y de los medios que se eligen para lograr los propósitos” (Sañudo, 2007: 65).

Esta tendencia en proceso transita entre dos modos de producir conocimiento, en términos de Gibbons y otros (1997), entre el Modo 1 y Modo 2. En ellos, la fase de diseminación del conocimiento es un aspecto vital y considera niveles diversificados de comunicación, como es el tipo y grado de comunicación entre los científicos o entre la ciencia y la ciudadanía. En el Modo 1, el conocimiento se produce esencialmente en la universidad y centros de investigación reconocidos; los posibles usuarios prácticos y agentes de decisión tienen poco acceso al conocimiento producido ya que la difusión se realiza principalmente en medios especializados que son independientes de la demanda para resolver problemas. La innovación en este modo de producción surge a partir de la creatividad individual que es considerada una fuerza impulsora del desarrollo. Su difusión se realiza prioritariamente dentro y para del gremio especializado de la disciplina, de acuerdo con requisitos prescritos de comunicación. La comunidad científica asume que la aplicación de las propuestas de innovación depende del usuario no del investigador por lo que la difusión y divulgación la realiza un agente intermediario que “traduce” los resultados al usuario.

En el Modo 2, la investigación no está institucionalizada en la universidad ni en centros de investigación, el conocimiento es producido y diseminado en los lugares más diversos y de acuerdo con los intereses de los diferentes actores. La relación con los usuarios es intensa y estrecha, lo que permite una distribución de los resultados directa con los sujetos con los que interactúan y que son los primeros beneficiados. En esta lógica, de acuerdo con Gibbons y otros (1997) la innovación producida en los diversos procesos de investigación posibilita la solución de problemas a partir del trabajo colaborativo entre científicos y usuarios. Aunque utiliza estructuras ordenadas para desarrollar la innovación, toma en cuenta las habilidades prácticas y el conocimiento tácito de los usuarios en contextos específicos de aplicación. La creatividad es considerada un fenómeno de grupo en donde la contribución individual tiene sentido en un colectivo y el uso de la innovación depende de su grado de pertinencia al contexto de aplicación a la que va dirigida. Los investigadores

difunden con sentido de comunidad y cooperación de manera diferenciada respondiendo a la heterogeneidad.

Como es claro, cuanto más se acerque la investigación educativa a la lógica de producción del Modo 1, menos posibilidades existen de acercar el conocimiento a la constitución de una cultura científica educativa. Estos resultados frecuentemente muestran una visión fragmentada y empobrecida de los procesos educativos, fomentan la percepción pública de que la ciencia es algo ajena e inasequible —cuando no directamente rechazable—. Disminuyen drásticamente las posibilidades de incidir en la mejora educativa, lo que se puede explicar “por la forma tradicional de hacer la investigación educativa, que nunca se alinea efectivamente con la praxis” (Nuzzaci, 2007: 226). En el Modo 2, existe implícito el compromiso ético de la mejora, en el proceso articula en su lógica al usuario educador, y por su orientación permanente al contexto, posibilita la alfabetización científica y, con ello, la cultura científica.

Además, considera el mismo autor, que la ausencia de acumulación, de progresión en el conocimiento educativo y la falta de la sistemática comparación de los resultados en ciertos campos ha dificultado la identificación de las buenas prácticas. “El proceso de explicitación que es constantemente referido como el principal elemento de debilidad, consiste en el hecho de saber utilizar, comparar y sistematizar en la educación los resultados de la investigación y de la literatura científica, con la idea de realizar un análisis intencionado del conocimiento adquirido en ciertos problemas” (Nuzzaci, 2007: 224). Esto demanda que los investigadores sean capaces de identificar los objetos educativos más relevantes que deben ser abordados de una manera científica y, de la misma manera, ser capaces de recuperar y comparar con estándares científicos, crítica y sistemáticamente, datos y experiencias, para, finalmente, determinar la pertinencia educativa y social de la investigación (DIE, 2009).

Los investigadores educativos son cada vez más reflexivos y se plantean implicaciones éticas y políticas de su trabajo “en cuanto agente moral, asume la cognición racional, decisión libre, autonomía normativa, autodeterminación de su trabajo, es decir, construye un mundo moral responsable conociendo, deliberando, eligiendo y decidiendo en la práctica el curso de las acciones de indagación” (Sañudo, 2007: 65). Se observa que la responsabilidad social empieza a impregnar progresivamente el proceso de producción de conocimiento, aumentando su sensibilidad a las consecuencias éticas de la comunicación de las innovaciones. Los científicos

(...) como individuos deben controlar que la aplicación de la ciencia no desequilibre a la sociedad ni sus conocimientos sean utilizados con fines dañinos. Esta misión resulta problemática para la comunidad científica porque ella misma está formada por individuos, cuyas acciones y decisiones se verán condicionadas por valores sociales; pero, al igual que se les apoya favoreciendo sus estudios, tienen la responsabilidad, no solo de favorecer el progreso sino también de enseñar, difundir y evaluar tanto los efectos beneficiosos como perniciosos de sus investigaciones (Valero, 2006: 235).

Con este compromiso social y ético asumido, ya son menos los investigadores que ponderan la neutralidad de la producción de conocimiento, no pueden dejar de aceptar que existen cuestiones sociales y éticas que son contempladas en todas las decisiones del proceso, especialmente comunicación de sus resultados. Las implicaciones de ambas situaciones, el compromiso ético de la mejora y la diseminación, para diversos grupos de personas en formación son más que evidentes; por un lado, los grandes esfuerzos invertidos en la investigación educativa no logran incidir en la mejora educativa, en la toma de decisiones o diseño de políticas de manera informada o no consiguen repercutir en una docencia con más calidad. Por otro lado, las dificultades en la diseminación del conocimiento educativo producido no contribuyen a la constitución de una teoría educativa, y contar con una comunidad informada que participe en la cultura científica.

En este orden de ideas, la segunda problemática profundiza en un aspecto concreto, se refiere a la indispensable reflexión ética en el proceso de distribución del conocimiento producido a los educadores, tomadores de decisión o diseñadores de política. Este aspecto, no se reduce a la comunicación social, que permite trasladar a los agentes educativos información válida y suficiente, sino que incluye el desarrollo ciudadano democrático que implica la corresponsabilidad en las decisiones informadas. Debido a la naturaleza social de la ciencia, la divulgación y la difusión de la información científica son fundamentales para su progreso. Los investigadores generan información, ideas y argumentos que permiten evaluar la situación a enfrentar, pronosticar su evolución, analizar posibles cursos de acción y sugerir las soluciones más adecuadas. "Proveen enfoques y evidencias que fundamentan el debate público sobre temas relevantes para la sociedad como un todo, contribuyendo a una mejor comprensión de los problemas y a generar visiones más amplias y compartidas sobre los mismos" (Licha, 2007: 171).

Por otro lado, la ciudadanía tiene interés creciente por los resultados de las investigaciones, mayor conocimiento y es más consciente de sus implicaciones en la vida cotidiana. La idea es que se abandone al sujeto difuso, y por eso, irresponsable y se contribuya a la apropiación de parte de la sociedad del protagonismo que le corresponde en la cultura científica (Fernández, Souto y Rodríguez, 2005). Los educadores ejercen su derecho a la información y en particular a la información científica, buscan los resultados y propuestas innovadoras para la mejora de su práctica. Por esta razón, *la comunicación del conocimiento y la innovación están insertas en esa responsabilidad ética y social a la que el investigador responde. En este sentido,*

(...) la argumentación y difusión de teorías erróneas, o de aquellas donde la búsqueda de la verdad no está implícita en su discurso, incurrir en serios problemas éticos, por difundir un análisis ajeno a las reglas científicas. La enseñanza e instrucción intencional de una teoría a priori falsa producirá efectos negativos sobre los discentes, y evitará el avance del conocimiento; porque, en lugar de aumentar la verdad y disminuir la falsedad, tendrá el efecto contrario (Valero, 2006: 233).

Una gran parte de la problemática presente en el uso cotidiano del conocimiento científico o del desarrollo tecnológico se debe, precisamente a la diseminación o distribución del conocimiento.

Aunque nunca es suficiente la investigación que se realiza, lo poco o mucho que se produce, muchas veces no se vincula con usuarios o con problemáticas específicas. Como ya se describió antes, si la producción del conocimiento se acerca al Modo 1, los resultados de la investigación educativa se difunden o se divulgan en eventos académicos especializados o en revistas científicas internacionales indexadas, lo que permite la legitimación de la comunidad científica pero al mismo tiempo hace inaccesible el conocimiento para el usuario interesado potencial, es decir, diseñadores de políticas educativas, tomadores de decisiones, educadores y para la ciudadanía en general.

Actualmente, más cerca del Modo 2, se comprende que el conocimiento, y especialmente la innovación, se producen y difunden siempre bajo un aspecto de negociación continua, que incluyen los intereses de los diversos actores (Reimers, 2000). La efectividad en esa comunicación depende, por un lado, de una creciente heterogeneidad de los usuarios, y por otro, un sentido de comunidad, donde la sensibilidad de las necesidades de cada colectivo es un factor que incide en la incorporación del conocimiento o innovación. Tiene que ver con trabajo en colaborativo, con el diálogo permanente y la sensibilidad frente al contexto a donde se dirige. La densidad de la comunicación entre estos ámbitos prefigura el tipo de crecimiento y distribución social del conocimiento científico (Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scott y Trow, 1997).

Como ya se ha descrito con amplitud, el gran supuesto de la Sociedad del Conocimiento es que la distribución social del saber científico y tecnológico fomente el desarrollo económico, social y cultural de una sociedad. De hecho, el desarrollo de un país no se concibe, sino es sobre la base de incorporar con rapidez y de forma efectiva los resultados de la actividad de la ciencia a la práctica cotidiana (Gutiérrez, 2002). Por esta razón, para el desarrollo de la cultura científica en educación, la apuesta de Sebastián (2006) está en las actividades de diseminación asociadas a la alfabetización y al acceso e incorporación del conocimiento educativo generado.

Se requiere trabajar por una cultura científica de participación ciudadana a través de estrategias diversificadas de alfabetización científica de los educadores, que pueden ir desde audiencias públicas, paneles, comités, grupos de trabajo, hasta protestas públicas. La mayor responsabilidad se encuentra en que “no contribuyan en usurpar a la sociedad de su derecho a valorar, interpretar y decidir sobre cuestiones relevantes (...) no imponer o insistir en cambios que pueden llegar a ser irreversibles” (Fernández *et al.*, 2005: 119).

La diseminación sirve de mediación entre el conocimiento científico educativo y sus potenciales usuarios. Algunas de sus funciones son reportar los avances de la investigación de frontera, mostrar los avances teóricos o aclarar las teorías y la evolución del lenguaje científico, reseñar y dar sentido al campo de la educación, referir las conexiones con alguna de las teorías predominantes y

complementarias, describir y criticar los enfoques de los métodos, los diseños de investigación y las técnicas analíticas en curso, delinear la historia de los objetos de estudio, su desarrollo y las contribuciones de los autores a las ramas del conocimiento (Murray y Raths, 1994). Tal como se analiza, entre los principales componentes que contribuyen a la creación de la cultura científica se encuentran los procesos de divulgación y difusión de los conocimientos. Estos son componentes tradicionalmente asociados a la conformación de la cultura científica, y por lo tanto a la “alfabetización científica” de los sujetos y las sociedades.

Los resultados de la investigación cuando están vinculados a la obtención y aplicación requieren una adecuada elaboración, conjugando el rigor en la información, el fomento de la curiosidad, la amenidad y la capacidad de comprensión por parte del educador y el ciudadano. Tal como menciona Gibbons (1994), la generación de conocimientos científicos requiere una mayor integración de las orientaciones contextuales en los procedimientos de investigación. Específicamente, los investigadores organizan sus hallazgos y generan textos para su difusión que se ponen a disposición de los diversos grupos de usuarios a través de distintos vehículos como es el intercambio personal, congresos especializados, revistas científicas y libros, fundamentalmente entre colegas y expertos, que como ya se analizó “constituyen el modo canónico de transmisión del conocimiento certificado y de múltiples maneras más o menos sutiles orientan la identidad del científico” a través de artefactos culturales de control (Vessuri, 2007: 6). Es la forma más representativa de la difusión del Modo 1 de producción de conocimiento.

Las publicaciones permiten la construcción de redes específicas de comunicación de producción de conocimiento, muestran la orientación disciplinaria de los autores, la afiliación disciplinaria, teórica y epistemológica de los investigadores educativos; y en función de las publicaciones colaborativas se definen los campos de la teoría educativa producida y el grado e intensidad de la innovación de cada grupo y campo (Schriewer, 1997). Por esta razón, la responsabilidad ética del investigador en su producción plantea problemas más complejos, como es el caso de la falsificación de resultados o el plagio, las autorreferencias y la utilización de la notoriedad para sobresalir al resto del equipo, obtener financiamiento o aumentar su currículo. De las que no tiene caso ahondar, por su carácter obvio.

Cuando el vehículo para hacer llegar la cultura crítica a los usuarios potenciales es en lenguaje más cercano y de algún modo se comparte su cultura experiencial, entonces la estrategia se acerca a la divulgación. Las formas de comunicación más reconocidas en este ámbito son los congresos, foros y coloquios, boletines, manuales, y otros en internet a través de bases de datos, revistas y páginas electrónicas, blogs, entre otras. Estos medios son puestos al día constantemente y son consultables por todo el mundo desde cualquier lugar y en cualquier instante; están destinados a ser interconectados para asegurar la perfecta integración de la sociedad del conocimiento. La comunicación oral y escrita de cantidades cada vez mayores de información es a su vez más rápida e incluso instantánea a través de esas redes informáticas a muy bajo costo. Este proceso, más orientado al Modo 2, está en el

nuevo espacio de la accesibilidad del conocimiento. En este proceso, el uso de la tecnología de la información y la comunicación han probado ser la mejor forma de hacer accesible el conocimiento a grandes grupos de educadores en zonas geográficas lejanas y por supuesto a todos los ciudadanos interesados. “Esas tecnologías aceleran la recopilación y el análisis y acortan el tiempo entre el descubrimiento y la aplicación” (González, 2003: 9).

Entre estos dos extremos, entre la rigurosa y codificada y la más ligera y popular, se pueden encontrar múltiples posibilidades de diseminar el conocimiento educativo. Pueden incluir participación en foros y mesas de discusión con expertos, tomadores de decisiones sobre asuntos educativos coyunturales, diálogos informados con los diseñadores de políticas educativas y tomadores de decisión. Otras opciones son publicaciones menos codificadas dirigidas y orientadas al interés de grupos específicos, como serían las implicaciones prácticas para mejorar la estrategia de aprendizaje de algún contenido, recomendaciones para padres de familia, análisis de gestiones exitosas para directivos, entre otras.

La incorporación de los conocimientos e innovaciones en los agentes educativos y en la sociedad, no solamente implica el acceso a una información especializada, sino también la elaboración de percepciones y opiniones, que conforman la posibilidad de sustentar un juicio crítico frente a la ciencia y la tecnología en educación. El acceso a la información, la integración de los conocimientos y el desarrollo de aptitudes para la acción constituyen el núcleo de la cultura científica.

Para profundizar en las implicaciones éticas de la comunicación científica de la innovación, es útil el análisis que Ahrweiler (1995) hace de la problemática asociada a los tres grupos sociales que participan en el proceso comunicativo: los científicos, la ciudadanía y los mediadores. Para la presidenta del Comité de Ética del CNRS francés, cada uno de ellos debe poner de su parte para que el conocimiento científico sea utilizado correctamente. Reflexiona sobre los problemas éticos que se derivan de estos nuevos modelos, por un lado las ventajas y utilidad, y por otro los riesgos y límites.

En cuanto a la publicación de trabajos del investigador, se observa la tendencia de publicar rápido, por miedo a la competencia, y con frecuencia, para alargar los currículos personales y multiplicar las referencias se fragmentan los resultados obtenidos. Se recurre a los medios masivos de comunicación para tener un mayor alcance en la distribución del conocimiento o la innovación, pero en ocasiones se le da el crédito a una sola persona los resultados obtenidos por un equipo, se anticipan los resultados antes de la validación de la comunidad científica, o se simplifican excesivamente para hacerlos más comprensibles a todo el mundo. También es recurrente un excesivo uso de la autoridad de la ciencia para justificar la veracidad de cualquier análisis o argumentación, o descontextualizar los enunciados científicos, para conceder validez a otros espacios teóricos o afirmaciones sobre sucesos de interés público, anteponiendo la conveniencia individual antes que la colectiva y, en todo caso frenando el avance de la cultura científica.

Todas estas situaciones hacen urgente un esfuerzo de toma de conciencia y de responsabilidad por la comunidad de investigadores educativos y de la ciudadanía con el fin de lograr que la diseminación del conocimiento constituya un factor de mejora en los diversos planos de la educación. Tal como lo afirma Ahrweiler (1995), los investigadores deben cuidar y facilitar la difusión y divulgación en contextos específicos de aplicación, los periodistas deben evitar anuncios espectaculares o simplificaciones, y finalmente, es necesario que el ciudadano aumente su nivel de cultura científica. Así, el investigador educativo debe realizar una distribución pertinente del conocimiento producido y tanto el educador, como los tomadores de decisión, entre otros usuarios, deben incrementar su cultura científica.

En el ámbito educativo, el esfuerzo primordial debe hacerse con el investigador, desarrollando su capacidad reflexiva para establecer los códigos éticos que quiere asumir. Su respeto implica obligaciones profesionales para distribuir un conocimiento o una innovación a la vez fiable y responsable, que asegure el acceso de los usuarios a los procesos, a los resultados, y a las posibles consecuencias de su aplicación. Se pretende que el investigador educativo sea “capaz de tomar decisiones y promover la realización de ciertos estados de cosas en función de sus representaciones, intereses, valoraciones, deseos y preferencias, también son capaces de hacer seguimientos de sus acciones, y en su caso de corregir sus decisiones y sus cursos de acción” (Sañudo, 2007: 65).

El propósito de la formación ética del investigador educativo es reflexionar y plantearse su propia responsabilidad social, en su disciplina científica y la mejora de su práctica, con sus colegas, con los diversos usuarios, con los medios de comunicación. Y posteriormente, fijar y determinar las condiciones de la transmisión interna y exterior del conocimiento y la innovación que produce, hacer respetar las reglas que asume tanto de manera individual como colectiva.

A pesar de la evidente importancia que tiene la formación para la comunicación, resulta llamativa su ausencia o que “es escasa e informal y, la mayoría de las veces, consiste únicamente en una serie de «recomendaciones» para la redacción de informes o trabajos” (Abad, García y Magro, 2009: 5). En la mayor parte de los programas de posgrado, los futuros investigadores aprenden de manera informal a escribir y publicar sus trabajos científicos. A partir de las ideas anteriores esta práctica es insuficiente si no va acompañada de una visión de mayor alcance, donde se entienda que una parte fundamental de su formación debe incluir el desarrollo de competencias comunicativas en medios impresos y electrónicos, en revistas especializadas y medios de divulgación general, en seminarios, foros y diálogos informados, entre otros. Pero siempre acompañados de comprender la investigación no solo sobre la educación sino con un propósito educativo, en la que no es posible desprenderse del compromiso ético de la mejora. Un desarrollo de las competencias comunicativas con responsabilidad ética y social.

Finalmente, para cerrar, algunos puntos de referencia para las reflexiones de la comunidad de investigadores educativos en el rubro de la ética en la comunicación. Es tarea pendiente:

- Desarrollar la competencia en los investigadores científicos como los primeros responsables de la comunicación de la ciencia, para distribuir el conocimiento producido a los diversos grupos de usuarios de manera pertinente y diferenciada.
- Propiciar seminarios y diálogos entre científicos y periodistas-divulgadores de la ciencia, entre investigadores y usuarios diversos. No centrar el intercambio en información, sino en la reflexión y el análisis crítico en su aplicación e incorporación de la cultura científica.
- Insistir entre los diversos organismos que evalúan la producción de los investigadores para que reconozcan la producción ligada de manera directa a los usuarios inmediatos y la mejora producida.
- Diseñar y operar estrategias que coadyuven a la constitución de la cultura científica de los involucrados en la educación.
- Incorporar en los programas de posgrado y especialmente a los que forman investigadores, el desarrollo de competencias comunicativas asociadas a la responsabilidad ética y social.
- Favorecer foros y seminarios para la discusión de los investigadores, divulgadores, usuarios y ciudadanos sobre las implicaciones éticas de los resultados de las investigaciones y especialmente de la aplicación de innovaciones en el aula.
- Para la diseminación del conocimiento, los científicos pueden constituir estructuras propias afines a sus campos de trabajo e investigación con el fin de mejorar y preservar el conocimiento producido. Las academias o sociedades científicas son instituciones que han demostrado ser indispensables para la definición de "una cultura científica".

Una comunidad educativa científicamente alfabetizada implica una formación que permita a la ciudadanía, especialmente a los educadores participar racionalmente en los asuntos referidos a la educación. Esa participación, precisa de los educadores un nivel de conocimientos pertinentes y accesibles a la práctica educativa, con planteamientos globales y consideraciones éticas. Más concretamente, se "necesitan enfoques que contemplen los problemas en una perspectiva más amplia, analizando las posibles repercusiones a medio y largo plazo, tanto en el campo considerado como en otros" (Gil Pérez, 2005: 21). Y eso es algo a lo que pueden contribuir especialmente los educadores, con perspectivas e intereses más amplios, siempre que posean un mínimo de conocimiento científico específico sobre la problemática estudiada, sin el cual resulta imposible comprender las opciones para participar en las decisiones fundamentadas.

La cultura científica, pone frente a los investigadores educativos dos retos fundamentales; por un lado, el trabajo de constituir la teoría educativa, con el propósito de hacer ciencia de la educación, pero por otro que esa ciencia sea democráticamente accesible orientada a la mejora. Hoy más que nunca es necesario fomentar y difundir la alfabetización científica en todas las culturas y en todos los

sectores de la educación y la sociedad, a fin de mejorar la participación de los educadores en la producción de conocimiento y la adopción de decisiones relativas a la aplicación de los nuevos conocimientos.

Bibliografía

- Abad, L., García, T., Magro, R. 2009. Difusión de los resultados de una investigación en el marco del espacio europeo de investigación (EEI) en la Revista Tecnología y Desarrollo, Vol. VII, Separata. Madrid: Universidad Alfonso X El Sabio. http://www.uax.es/publicaciones/archivos/TECEEE_003.pdf (Consultado 30/12/2009).
- Ahrweiler, H. 1995. Una ética para la comunicación científica en Quark: Ciencia, medicina, comunicación y cultura, Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, Observatorio de la Comunicación Científica, <http://www.prbb.org/quark/1/qk0102.htm>, <http://www.upf.es/occ/>
- Box, G., Hunter, J., y Hunter, W. 2008. Estadística para investigadores. Diseño innovación y descubrimiento. Barcelona: Reverté.
- Fernández, M., Souto, X. & Rodríguez, R. 2005. La sociedad del conocimiento: democracia y cultura. Los retos de la institución educativa. Barcelona: Octaedro-Fies.
- Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scott, y Trow. 1997. La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación de las sociedades contemporáneas, Barcelona: Pomares-Corredor.
- Gil Pérez et al. 2005. ¿Cómo promover el interés por la cultura científica? Unesco Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe Orealc/Unesco. Santiago.
- Gonzales, J. A. 2003. Cultura(s) y ciber_cultur@(s) Incursiones no lineales entre complejidad y comunicación. México: Universidad Iberoamericana.
- Gutiérrez Vargas, M. E. 2002. El aprendizaje de la ciencia y de la información científica en la educación superior. Anales de documentación, n.º 5, 2002. México: Universidad Autónoma Metropolitana pp. 197-212.
- Illich, I. 1985. Energía y equidad. Desempleo creador. México: Joaquín Mortiz, 1985.
- Illich, I. 1985a. La sociedad desescolarizada. México: Joaquín Mortiz, 1985.
- Licha, Isabel (Comp.). 2007. Capacidad de Gestión de Centros de Investigación en Venezuela, Caracas: Ediciones de la Universidad Central de Venezuela.
- Lonergan, B. 1998. Filosofía de la educación, México: Universidad Iberoamericana.
- Maggi, Rolando. 2003. Usos e impactos de la investigación educativa en *La investigación educativa en México*, México: COMIE.
- Melchin, K. 2000. La ética de Bernard Lonergan. Conferencia en la Universidad Iberoamericana, publicada en Nuestra Comunidad, 020500, n.º. 72, p. 7 (<http://www.uia.mx/actividades/nuestracom/00/nc72/7.html> (Consultado 15/02/2010)).

- Murray, F.B. y Raths, J. 1996. Factors in the peer review of reviews. *Review of Educational Research*. 66(4): USA: Sage 417-421.
- Nuzzaci, A. 2007. For a community of the European educational research en *Revista Complutense de Educación*, vol. 18, n.º. 1, Madrid: Universidad Complutense, 217-232.
- Reimers y McGinn. 2000. *Diálogos Informados. Usando la investigación para el diseño de la política educativa en el mundo*, México: CEE /AUSJAL.
- Sañudo, L. 2007. La investigación educativa y su componente ético en Hallazgos, *Revista de investigaciones*, Colombia: Universidad Santo Tomás, 59-71.
- Schriewer J. y Keiner R. 1997. Pautas de comunicación y tradiciones intelectuales en las ciencias de la educación: Francia y Alemania, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 2, núm. 3, enero-junio, México: COMIE, 117-148.
- Sebastián, J. 2006. La Cooperación Universitaria para el fomento de la cultura científica. *Pensar Iberoamérica. Revista de Cultura*, Número 8, abril-junio. OEI, (Consulta 230509) www.oei.es/pensariberoamerica/ric08a04.htm.
- Sikes, Nixon y Carr. 2003. (Eds.) *The moral foundations of educational research: Knowledge, inquiry and values*, England: McGraw-Hill Education / Open University Press.
- Valero, J. 2006. Responsabilidad social de la actividad científica en la *Revista Internacional de Sociología (RIS)* vol. LXIV, N° 43, enero-abril, Madrid: CSIC, 219-242.
- Vessuri, H. 2007. La formación de investigadores en América Latina, en *Presentación. Análisis de la evolución del desarrollo científico y tecnológico de América Latina*. Sebastián, J. Unesco <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001542/154242m.pdf>, pp. 1-36.

II. Mesa redonda internacional: *Desarrollo humano y bienestar social: retos para una agenda política*

Educación inclusiva desde la atención a la diversidad

Martha Vergara Fregoso¹

“Si bien la educación inclusiva es una opción de los responsables del sistema educativo, esta no podrá ser realmente efectiva si no se desarrollan paralelamente programas sociales que aborden parte de las causas que están en el contexto social, por lo cual es necesario desarrollar políticas y normativas de carácter intersectorial: salud, justicia, bienestar social, trabajo, entre otras” (Blanco, 2006: 13).

Inursionar en una temática como la que se enuncia en el título de este trabajo, no fue una tarea fácil, aun cuando el tema haya sido abordado recientemente por Aguado (2002), Blanco (2002 y 2006), Stainback, S. y Stainback, G. (1999), Jurado y Ramírez (2009), Sañudo (2007) y Vergara-Bernache (2008), entre otros; que hacen hincapié en que la inequidad en la educación es un problema grave, ya que se fundamenta en el modelo de ofrecer lo mismo a los diferentes, motivo por el cual no es posible lograr una educación con calidad.

Por lo que en este trabajo, se presentarán algunas reflexiones sobre las implicaciones que tiene lograr una educación inclusiva; para ello se presenta la discusión sobre el significado de los términos claves: educación, equidad, inclusión y diversidad cultural. Posteriormente, se hace énfasis en el papel que tienen la escuela y los diferentes agentes para lograr una educación inclusiva, sobreponiendo la atención a la diversidad; para finalizar con algunas reflexiones sobre el tema abordado.

El significado de educación

Como a lo largo del documento se hablará de educación con equidad, es importante hacer mención sobre, qué se entiende y cuál es el sentido de la educación. El tema de la educación puede ser abordado desde varios focos, por un lado es considerada como un derecho humano básico, esto de acuerdo con la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), lo cual fue reafirmado en la Convención sobre los

¹Doctora en Educación por la Universidad La Salle, México. Actualmente, asesora en la Coordinación de Formación y Actualización de Docentes de la Secretaría de Educación Jalisco. Correo electrónico: mavederu@yahoo.com.mx

Derechos del Niño (1989), y actualmente ratificado de manera universal. De igual manera, de acuerdo con la Convención sobre los Derechos del Niño, el derecho a la educación significa asegurar el acceso a la misma de todo niño y niña, sin ningún tipo de discriminación, y ha de estar inspirado en el principio de la igualdad de oportunidades. Si bien el acceso a la educación es el primer paso en el derecho a la educación, su ejercicio pleno exige que esta sea de calidad, que promueva el desarrollo de los múltiples talentos de cada persona y el aprendizaje a lo largo de la vida.

Por otro lado, la educación además hace posible el ejercicio de otros derechos y de la ciudadanía, y puede contribuir a la movilidad social y al entendimiento y el diálogo entre distintas culturas; en este aspecto se coincide con el planteamiento de Jacques Delors, en el informe de la Unesco y bajo el título de *La Educación encierra un Tesoro* (1996), la educación es un aspecto importante para hacer frente a los desafíos durante el siglo XXI.

De esta manera, la educación de acuerdo con el documento de discusión sobre políticas educativas del Proyecto Regional de Educación para América Latina y El Caribe 2007:

“Los principios básicos que orientan la educación han de ser los mismos para todas las personas, sea cual sea su origen y condición (...) Asegurar el derecho a la no discriminación conlleva eliminar las diferentes prácticas que limitan no solo el acceso a la educación, sino también la continuidad de estudios y el pleno desarrollo y aprendizaje de cada persona (...) Es una obligación de los sistemas educativos asegurar la equidad en una triple dimensión: en el acceso, en los procesos y en los resultados. La educación debe tratar de forma diferenciada lo que es desigual en el origen para llegar a resultados de aprendizaje equiparables y no reproducir las desigualdades presentes en la sociedad. Avanzar hacia una mayor equidad en la región supone desarrollar escuelas más inclusivas que acojan a todos los niños y jóvenes de la comunidad, transformando su cultura y sus prácticas para dar respuesta a las necesidades de aprendizaje de todos. El desarrollo de escuelas inclusivas es el fundamento de sociedades más justas y democráticas”.

Haciendo una revisión del sentido que tiene actualmente la educación, se puede decir que aún existen en el mundo millones de personas para las que no se ha hecho efectivo este derecho, lo cual puede ser una de las causas del poco avance en nuestro país, bueno esto es solo un elemento, ya que también debe reconocerse que la educación no es una varita mágica que abre todas las puertas, y que los grandes problemas de la humanidad deben ser resueltos en forma total mediante el aporte de varias disciplinas y la conjunción de políticas económicas y sociales, entre las cuales la educación ocupa solamente un espacio, privilegiado tal vez, pero en todo caso parcial.

El significado de la equidad en educación

En los discursos políticos o *slogan* de campañas políticas, es muy común escuchar: *con el cambio, se pretende aumentar el presupuesto asignado a la educación para lograr una educación con equidad*. De igual manera, en el ámbito educativo se cuestionan los resultados, precisando que una de las causas es la falta de equidad. Al respecto, muy pocas veces se hace un alto para describir qué se quiere decir con equidad, ya que muchas veces este concepto lo relacionan con la construcción de nuevos edificios escolares y rara vez lo relacionan con una educación justa.

En un primer momento la equidad puede ser entendida como justicia, donde se da a cada uno lo que le corresponde de acuerdo con sus necesidades; así una educación con equidad se refiere a una educación que tenga condiciones educativas iguales independientemente de su ubicación geográfica y de su condición económica y social.

En ese mismo sentido Farell, distingue entre igualdad y equidad, donde enfatiza que la equidad conlleva una valoración moral donde se aprecia una situación como justa (equidad) o injusta (inequidad). Bajo esta definición, lo que para un individuo o grupo de individuos puede ser equitativo, otros lo pueden valorar como inequitativo; por lo tanto, al calificar una situación como inequitativa se está haciendo un juicio moral sobre esa situación específica.

Sin embargo, de acuerdo con la Conferencia Económica para América Latina (Cepal), la equidad tiene dos sentidos: equidad horizontal y equidad vertical. “La primera se refiere al trato igualitario a personas que se encuentran en condiciones similares y que justifican el gasto en educación primaria. Mientras que la equidad vertical es el trato diferenciado a individuos diferenciados, como las familias de menores ingresos” (Cepal, 2000: 15).

Por lo anterior, se puede decir que el concepto de equidad en la educación consiste en que todos los niños tengan las experiencias de desarrollo pleno de sus capacidades. La equidad también implica el acceso históricamente marginado a la escuela y la atención a las poblaciones rurales. También, ha permanecido al margen la prestación del servicio necesario para la educación bilingüe.

De igual manera, se puede decir que la equidad en educación supone aportar a la transformación de la escuela en una comunidad democrática, capaz de construir un espacio de acción y deliberación colectiva que contribuya a su desarrollo y a la satisfacción de sus necesidades. Implica participar de una cultura democrática que reconozca, valore y potencie la diversidad personal y social, enfrentando toda forma de discriminación; que aliente el pluralismo y el pensamiento abierto; que promueva relaciones de respeto y auspicie la autonomía y la crítica; que fomente la vivencia de la justicia, la libertad y la igualdad; y que promueva la práctica de la resolución dialogada de los conflictos.

En síntesis, una educación equitativa es aquella en la que todos los estudiantes tienen la posibilidad de acceder a las escuelas con similares recursos materiales y

humanos, y en la que se diversifican las estrategias de enseñanza para lograr que todos sin excepción alcancen el máximo progreso en función de sus distintas capacidades e intereses. El horizonte de la igualdad en los resultados persigue que todos los alumnos alcancen al menos los aprendizajes establecidos en la educación básica, sea cual sea su origen social y cultural; pero esto no significa renunciar al desarrollo de los diferentes talentos de cada uno.

¿Por qué incluir en educación?

El término inclusión en educación se ha definido de diversas maneras, sin embargo se pueden distinguir algunos puntos esenciales, tales como:

“La inclusión no tiene que ver solo con el acceso de los alumnos y alumnas con discapacidad a las escuelas comunes, sino con eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado” (Blanco, 2002: 6).

“La inclusión se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado” (Booth y Ainscow, 2002: 9).

“Inclusión como una aproximación dinámica que responde positivamente a la diversidad de los alumnos y ve las diferencias no como un problema sino como oportunidades para enriquecer” (Unesco, 2005: 12-13).

“La inclusión social es un derecho natural del sujeto que proviene de su condición gregaria; como derecho humano debe estar garantizado” (Rivas, 2006: 365).

Por lo anterior, se puede decir que la educación inclusiva implica una visión diferente de la educación común basada en la heterogeneidad y no en la homogeneidad. La atención a la diversidad es una responsabilidad de la educación común porque las diferencias son inherentes al ser humano y están presentes en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, al igual que ha ocurrido en la sociedad, las diferencias en el ámbito educativo se han obviado, lo que ha dado lugar a la creación de estructuras y propuestas educativas diferenciadas para distintos colectivos de alumnos y alumnas (niños con discapacidad, niños indígenas entre otros) (Blanco, 2005: 10).

Así, la educación inclusiva se puede entender como un derecho natural de las personas que tiene como propósito su desarrollo integral a través de la eliminación de las barreras que impiden el aprendizaje, así como de cualquier tipo de discriminación y exclusión, atendiendo sus necesidades individuales, culturales y sociales y fomentando la mejora escolar.

En este sentido, la educación inclusiva es un proceso contextualizado en el que la formación e instrucción que se ofrece a los estudiantes tiene como base la participación y la atención a las diferencias, las cuales pueden ser físicas, sociales,

económicas o raciales. En definitiva, surge la idea de la inclusión como una oportunidad de ofrecer alternativas para toda la población escolar.

De acuerdo con Ainscow y César (2006), se pueden distinguir cinco formas de pensar la inclusión:

1. La que está relacionada con la discapacidad y las necesidades educativas especiales y que tiene como finalidad fomentar la participación de los alumnos que tienen alguna discapacidad física o intelectual.
2. La inclusión como respuesta a la exclusión de aquellos alumnos que son categorizados como de *mala conducta*.
3. La inclusión de grupos vulnerables que no tienen acceso a la escuela por razones de pobreza o discriminación.
4. Inclusión vista como una escuela común con estrategias de enseñanza y aprendizaje inclusivas.
5. Inclusión como educación para todos en el que se enfatiza una educación y una escolarización sin excluir a nadie por razones físicas, intelectuales, económicas o culturales.

Esta última perspectiva es la que actualmente está siendo considerada en las políticas y prácticas de América Latina, donde cada vez más, desde que se estableció la Declaración de Salamanca en 1994, se está transformando la educación para incluir a todas las personas. La inclusión desde este punto de vista considera al alumno como eje principal del proceso educativo, sus características, necesidades e intereses; de tal manera que favorece el logro de los objetivos de aprendizaje tomando en cuenta que el fracaso escolar no es un asunto exclusivo de los estudiantes, sino de todo el sistema.

Con base en esta perspectiva, la escuela es uno de los recursos que hace posible la inclusión social de las personas. En la Declaración de Salamanca (1994), que es el documento oficial de mayor impacto en las políticas educativas de diferentes países, se establece que:

“[...] las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras [...] la experiencia nos ha demostrado que se puede reducir el número de fracasos y de repetidores [y que] puede servir para evitar el desperdicio de recursos y la destrucción de esperanzas, consecuencias frecuentes de la mala calidad de la enseñanza y de la mentalidad de que 'la que sirve para uno sirve para todos'” (Declaración de Salamanca, 1994: 7).

Así, una escuela que considera las necesidades de los alumnos, tanto personales como las que surgen del contexto en el que se desenvuelven, es una escuela que trabaja contra las barreras que impiden o limitan el aprendizaje, por lo tanto está siendo inclusiva.

La Unesco (2005) dispone que una educación y escolarización inclusiva debe cumplir las siguientes características:

- a) La búsqueda continua de las mejores formas para responder a la diversidad.
- b) El uso de diversos medios para resolver los problemas sobre los obstáculos del aprendizaje.
- c) El fomento de la participación de todos los estudiantes.
- d) La evaluación de los aprendizajes a través de diferentes medios.
- e) La atención educativa de los grupos en riesgo de marginación, exclusión o fracaso escolar.

Booth y Ainscow (2002) distinguen tres dimensiones de una escuela inclusiva: la cultura, las políticas y las prácticas. Una cultura inclusiva implica la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora donde cada alumno es valorado. A partir de una cultura escolar inclusiva se crean políticas en las que se determinan los lineamientos dirigidos a dar respuesta a la diversidad del alumnado y a mejorar su aprendizaje y su participación. En las prácticas se asegura que las actividades en el aula y fuera de ella promuevan la participación del alumnado y se tenga en cuenta su experiencia y conocimiento adquirido tanto en la escuela como en otros ámbitos.

¿Por qué una educación inclusiva debe considerar la diversidad?

El reconocimiento de la diversidad cultural es un paso en la dirección de aceptar la conformación pluriétnica de la sociedad; implica también un reconocimiento a que el saber que otro es diferente en la esfera cultural es solo el principio de una transformación social amplia, necesaria para que todos los ciudadanos participen en una sociedad democrática con igualdad y justicia (Rosaldo, 1993; Rocatti, 1999).

Es evidente de la gran variedad que existe en la sociedad actual; de esta manera, lo que antes se consideraba como "normal", ahora se ha convertido en "diverso"; esto es el punto de partida para afirmar que la diversidad constituye actualmente la norma, no la situación excepcional. Por tanto, en estos momentos, si la norma es la diversidad, de ella hay que partir para cualquier planteamiento educativo realista. En este sentido se considera imprescindible tener en cuenta *lo diverso* para la estructuración del sistema educativo, si se quiere dar una respuesta apropiada a la población escolar.

En el Informe de la Unesco, Delors (1996) invita a adoptar el respeto a la diversidad como principio fundamental para combatir todas las formas de exclusión en la educación y para devolverle a la educación su *papel central* que contribuye a la armonía social, ya que si las diferencias son algo normal en los seres humanos entonces deben formar parte de la educación para todos, y no ser objeto de modalidades o programas segregados. La atención a la diversidad ha de ser una responsabilidad de la educación común y del sistema educativo en su conjunto, el cual enfrenta el desafío

de proporcionar aprendizajes básicos para todos, que aseguren la igualdad, y de dar respuesta al mismo tiempo a las necesidades específicas de cada uno, sin que esto conduzca a la discriminación o la desigualdad.

Por todo lo anterior, se puede decir que para lograr una educación inclusiva **es importante considerar, la dimensión de la diversidad**, la cual debe tener expresiones concretas y más operativas en los espacios educativos, tanto administrativos como escolares, considerando la gestión de la institución escolar y las prácticas de los profesores entre otros aspectos; esto para tratar de eliminar lo conocido como un sistema escolar uniforme, en donde las políticas para lograr la calidad, la equidad y la eficiencia, no han sido traducidas adecuadamente en los espacios educativos; por lo que para el logro de una educación con equidad, se debe plantear una política educativa que reconozca la **existencia de desigualdades**, atendiendo diferenciadamente a todas las poblaciones, esto además de considerar el fortalecimiento de una nueva escuela.

Papel de la escuela para el logro de una educación con equidad

Es necesario aceptar que la escuela juega un papel importante para el logro de una educación de calidad, ya que es a través de ella donde se llegan a promover cambios sociales. Es considerada como la única institución social que puede ser la punta de lanza de los cambios necesarios para prevenir la discriminación de los alumnos. A pesar de que reconocemos que muchas veces la escuela se encuentra reticente a iniciar un cambio social y a pesar de la tendencia de esta institución a reforzar y perpetuar el *status quo*, Banks considera que la escuela ha sido una institución a la que se recurre para impulsar nuevos programas sociales y cambios deseables (Banks, 1974: 185); por lo que resulta necesario analizar cómo la escuela enfrenta el tema de la diversidad cultural: si prepara estudiantes que reproducen el ciclo de la discriminación cultural, o si por el contrario, forma a las personas en el respeto y en el pluralismo cultural.

En el mismo sentido, la Unesco reafirma su convicción de que la escuela constituye un espacio donde no solo se reproduce la discriminación cultural, sino donde es posible construir nuevas formas de relación basadas en el respeto al otro. Para ello, la escuela tiene que esforzarse en formar a sus estudiantes en las competencias sociales que reconozcan y valoren la dignidad del otro en la convivencia humana.

Es importante mencionar que para lograr una educación inclusiva a través de la atención a la diversidad, es complejo ya que para lograrlo no depende solo de factores microsistémicos (en el aula y centro), sino también macrosistémicos (económicos, sociales, culturales, políticos, etc., y por lo tanto externos e incontrolables); sin embargo, desde mi postura creo que es la escuela el punto de inicio donde se debe resignificar la función de la educación, para ello se sugiere:

El replanteamiento de la gestión escolar que se realiza: resulta necesario definir y desarrollar estrategias que apunten al fortalecimiento de la capacidad de la gestión con miras al mejoramiento de los climas escolares, ampliando la mirada a

aspectos pedagógicos, así como determinar procedimientos para establecer compromisos de gestión anuales entre las escuelas (directivos, docentes, profesores y estudiantes) y las diferentes instancias administrativas de los Ministerios de Educación. Fomentar el desarrollo de experiencias de intercambio de buenas prácticas de gestión escolar a nivel nacional e internacional.

Es claro que las creencias del profesorado sobre la enseñanza y el aprendizaje determinan el enfoque metodológico adoptado por el docente en el aula. Del mismo modo, las actitudes del profesorado hacia la diversidad del alumno también influyen poderosamente en su actuación posterior en el aula, en el tipo de dinámica que establece con el alumnado y en el modo de entender y valorar la propia atención a la diversidad. Por lo tanto, toca a las instituciones formadoras de docentes, trabajar sobre estos rubros (Vergara, 2008).

Tener presente que en la práctica educativa que realizan los docentes, la figura del docente, cobra un especial sentido, por lo que se deben desarrollar espacios y proyectos de trabajo colectivo, con un énfasis en la reflexión y análisis de sus prácticas profesionales cotidianas, esto con la finalidad de lograr una mejora cualitativa en su hacer. Implica, también, comprometer la participación de los padres de familia así como de los líderes de las comunidades en el proceso educativo, para incorporar sus saberes en la escuela y contextualizar sus aprendizajes, reforzando con ellos las condiciones que favorezcan que los niños y los jóvenes culminen su educación básica, promoviendo el desarrollo de sus propias capacidades.

Ahora bien, pensar en atender la diversidad desde el aula nos lleva a afirmar que es muy difícil atender a un grupo numeroso desde las diferencias individuales, por lo que antes de intentarlo creemos que es imposible. Al respecto, es importante asumir la diversidad desde una perspectiva social, lo cual supone reestructurar nuestra enseñanza, poniendo el acento en contextos y estructuras que impliquen planteamientos más inclusivos y generando ambientes de aula y centro coherentes con las necesidades (Vergara, 2008).

Reflexiones finales

El desarrollo de escuelas inclusivas solo será posible si existen una apuesta política clara y marcos legales que establezcan derechos y responsabilidades y la provisión de los recursos necesarios. La mayoría de los países adoptan en sus políticas y leyes la declaración de la educación para todos, pero en la práctica existen distintos factores que segregan y excluyen de diferentes maneras a numerosos alumnos del sistema educativo.

La administración educativa debe reforzar y apoyar la acción de los centros porque muchas veces las políticas y normativas bloquean o dificultan las iniciativas de cambio que se proponen muchos docentes.

La educación inclusiva ha de ser una política del Ministerio de Educación en su conjunto, porque implica una transformación de la educación general y no solo de la educación especial como en el caso de la integración. La integración se está impul-

sando, generalmente, desde las divisiones de educación especial de los ministerios, lo que dificulta su desarrollo y generalización.

De acuerdo con la Unesco, los componentes claves en una escuela que se caracteriza por ser inclusiva son la política educativa, los profesores, los padres, el currículo, las estrategias de enseñanza y los agentes que apoyan indirectamente la educación de los alumnos, tales como institutos de capacitación del personal y del profesorado. La relación entre las características de una escuela inclusiva y sus componentes se expone a continuación:

- a) Planear y organizar un proyecto educativo que responda a las características del alumnado y a sus necesidades educativas.
- b) Desarrollar un trabajo colaborativo entre los profesores, el personal de la escuela, las familias, los alumnos y las instituciones que apoyan la escolarización.
- c) Apoyar la formación y el desarrollo profesional de los profesores.
- d) Fomentar la participación de todos los estudiantes.
- e) Atender a los alumnos que están en riesgo de deserción o fracaso escolar.
- f) Usar los recursos y la infraestructura de forma efectiva.
- g) Utilizar diferentes procedimientos de evaluación de los aprendizajes.
- h) Respetar las diferencias culturales, lingüísticas, raciales o religiosas de los alumnos, así como valorar y utilizar las diferencias como recurso en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Bibliografía

- Ainscow, M. y M. César. 2006. Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, vol. xxi (3), 231-238.
- Ainscow, M., Muijs, D. y M. West. 2006. Collaboration as a strategy for improving schools in challenging circumstances. *Improving schools*, vol. 9 (3), 192-202.
- Banks, J.A. 1993. Multicultural education: characteristics and goals. In J.A Banks & C.A.M. Banks (Eds): *Multicultural education: Issues and perspectives*. Boston: Allyn and Bacon.
- Blanco, R. 2002. "Prólogo a la versión en castellano para América Latina y el Caribe." en: Booth, T. y M. Ainscow. *Índice de Inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile: Unesco-Orealc.
- Blanco, R. 2006. La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4 (3), 1-15.
- Booth, T. y M. Ainscow. 2002. *Índice de Inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile: Unesco-Orealc.
- Delors, J. 1996. *La educación encierra un tesoro*. Informe de la Unesco de la Comisión Internacional sobre Educación. Madrid: Santillana.

- Farell, J.P. 1999. Changing conceptions of equality of education. En Robert F. Armove y Carlos Alberto Torres. Ed. *Comparative education: the dialectic of global and the local*: Lanham, ML: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Parrilla, A. 2003. La voz de la experiencia: la colaboración como estrategia de inclusión. *Aula de innovación educativa*. Mayo, vol. xii (121), 43-48.
- Peña C. 2005. Igualdad educativa y sociedad democrática. En Políticas educativas y calidad. Reflexiones del seminario internacional (pp-21-31) Santiago de Chile Fundación Ford/Universidad Padre Hurtado Unicef/Unesco.
- Reimers, Fernando. 2002. La lucha por la igualdad de oportunidades en América Latina como proceso político. En revista Latinoamericana de Estudios Educativos XXXII².
- Rosaldo, Renato. 1993. *Culture & Truth. The remaking of social analysis*. Boston: Bacon Press. (originalmente publicado en 1989).
- Rivas, P. 2006. La integración escolar y la exclusión social: una relación asimétrica. *Educere*. Abril-junio, vol. 10 (33), 361-367.
- Schmelkes, Silvia. 2005. La educación intercultural en México. En Reflexiones del seminario Internacional, pp. 185-189). Santiago de Chile: Fundación Ford / Universidad Padre Huertado/Unicef/Unesco.
- Stainback, S. y Stainback, G. 1999. *Aulas inclusivas*. Madrid. Pirámide.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. 2005. *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. Paris: Unesco.
- Vergara F. Martha y Bernache Pérez, et al. Educación intercultural bilingüe: Un estudio en las comunidades indígenas de Jalisco. Jalisco, México. SEP, CONACYT, SEJ. Ediciones de la Noche.

Documentos consultados

Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/Prelac), 29 y 30 de marzo de 2007, Buenos Aires, Argentina.

Unesco (marzo de 2001). Declaración de Cochabamba y Recomendaciones sobre políticas educativas al inicio del siglo XXI. Cochabamba, Bolivia: Unesco/Oreal C.

Unesco (noviembre de 2002). Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (Prelac).

Primera reunión intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (2002-2027). La Habana, Cuba/Santiago, Cuba/Santiago de Chile: Unesco/Oreal C.

²Estas reflexiones responden a las experiencias obtenidas durante la investigación denominada "Condiciones educativas interculturales de los niños huicholes y nahuas en Jalisco", realizada de 2003 a 2007.

Revista Prelac, editada por Oreal/Unesco. Oficina Regional para la Educación en América Latina y el Caribe.

<http://www.unesco.cl/esp/atematica/diverscultural/index.act>

Desarrollo humano y bienestar social: retos para una agenda política

*Rocío Calderón García¹
Jorge Alfredo Jiménez Torres²*

Resumen

El desarrollo de un país no puede ser entendido solamente como crecimiento económico general. El desarrollo de un país se encuentra en cada uno de sus habitantes y en las posibilidades que ellos tienen para vivir una vida en la que puedan realizar a plenitud su potencial como seres humanos. La teoría del Desarrollo Humano se nutre de un núcleo filosófico sólido y propone un modo de acción que permite cuestionar el paradigma dominante de desarrollo. El rezago en América Latina en términos de desarrollo humano y sustentabilidad, es la gran desigualdad y la fuerte pobreza, lo que nos plantean retos que no pueden enfrentarse simplemente con la inercia de las mismas políticas. Se requiere un salto social, producto de una voluntad política expresada en un acuerdo o consenso regional.

Palabras claves: desarrollo humano, sustentabilidad, políticas públicas.

Introducción

América Latina se encuentra en medio de un proceso histórico de transformación. En los últimos años, los esfuerzos por adecuar a los países a las nuevas circunstancias mundiales —mediante la modernización de sus instituciones económicas, políticas, sociales y culturales— han generado dificultades derivadas de las diferencias sobre las prioridades, el ritmo y el contenido de los cambios que se requieren. En el mundo están registrándose cambios acelerados que impactan profundamente la vida de las personas. La tecnología, la ciencia, la información, la cultura, el comercio, la movilidad laboral y los flujos de inversión, están transformando las sociedades y las economías en todo el continente americano.

Por tanto, América Latina está inmersa en un proceso de transiciones que debe tomarse en cuenta:

¹Doctora en Cooperación y Bienestar Social por la Universidad de Oviedo, España. Profesora e investigadora del Departamento de Estudios Internacionales de la Universidad de Guadalajara. Miembro de la Academia Jalisciense de Ciencia y del Sistema Nacional de Investigadores de México. Correo electrónico: rocio.calderon@csh.udg.mx

²Doctor en Ciencias del Desarrollo Humano por la Universidad del Valle de Atemajac, México. Profesor e investigador de la Universidad de Guadalajara, México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Correo electrónico: jorjimenez@terra.com.mx

- La transición demográfica, donde la tasa de crecimiento poblacional se ha reducido sustantivamente respecto al pasado, lo que a su vez produce un sistemático envejecimiento de la población.
- La transición epidemiológica, que otorga creciente relevancia a los padecimientos cronicodegenerativos como causa de enfermedad.
- La transición social, cuya característica más relevante es una mayor participación de las mujeres en todas las esferas de la vida social y nuevos cambios al interior de la familia, tanto en su composición como en los roles de sus integrantes.
- La transición política, donde la democracia ha ido tomando arraigo en todas las esferas de la vida nacional.
- La transición de la seguridad, donde enfrentamos el crecimiento de la violencia y la desintegración familiar, el surgimiento de nuevas adicciones y formas de organización de la delincuencia organizada.

La sociedad cambió y debemos adecuar las leyes y las instituciones para que respondan a estas nuevas realidades.

Por lo cual, nuestro reto es culminar el ciclo de transformaciones para darle viabilidad al futuro. Ello implica actuar en varios frentes: en la política social, en la economía, en la seguridad pública, en el fortalecimiento de nuestras instituciones democráticas, en la preservación del medio ambiente, y en una política exterior activa y responsable.

El desarrollo de un país no puede ser entendido solamente como crecimiento económico general. El desarrollo de un país se encuentra en cada uno de sus habitantes y en las posibilidades que ellos tienen para vivir una vida en la que puedan realizar a plenitud su potencial como seres humanos.

El desarrollo humano consiste en la libertad de que gozan los individuos para elegir entre distintas opciones y formas de vida. Los factores que permiten a las personas ser libres en ese sentido son la posibilidad de alcanzar una vida larga y saludable, el poder adquirir conocimientos individual y socialmente valiosos, y el tener la oportunidad de obtener los recursos necesarios para disfrutar de un nivel de vida decoroso.

En el núcleo del concepto de desarrollo humano se encuentran las personas y sus oportunidades, no la riqueza que poseen, el ingreso que devengan, o las mercancías y servicios que consumen.

Antecedentes

En 1990 el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) publicó *Desarrollo Humano. Informe 1990*; dicho documento, que recogía las ideas básicas del Ajuste con Rostro Humano, marcó el inicio de una nueva etapa en la estrategia de desarrollo de las Naciones Unidas. Según del PNUD, el objetivo central del desarrollo humano sería el ser humano, ya que dicho desarrollo es un proceso por el cual se am-

pliarían las oportunidades de este. Dichas oportunidades, en principio podrían ser infinitas y cambiar con el tiempo; sin embargo, las tres oportunidades más esenciales serían disfrutar de una vida prolongada y saludable, adquirir conocimientos y tener acceso a los recursos necesarios para poder lograr un nivel de vida decente. Si no se poseen estas oportunidades esenciales, otras resultarían inaccesibles (PNUD, 2006).

El Desarrollo Humano se define de acuerdo a Elizalde (2003: 168) “como el proceso por el que una sociedad mejora las condiciones de vida de sus ciudadanos a través de un incremento de los bienes con los que puede cubrir sus necesidades básicas y complementarias, y de la creación de un entorno en el que se respeten los derechos humanos de todos ellos”. Pero el desarrollo humano comprendería otras muchas dimensiones tales como la libertad política, económica y social, la posibilidad de ser creativo y productivo, respetarse a sí mismo y disfrutar de la garantía de los derechos humanos.

Es así como desde la propia construcción del IDH, prescribe el diseño e instrumentación de políticas públicas para combinar los esfuerzos económicos dirigidos a incrementar los ingresos de las personas (y una distribución más equitativa de los mismos) con aquellos orientados a abatir los rezagos en materia de educación y salud.

El desarrollo humano tendría además dos aspectos distintos, la formación de las capacidades humanas (mejor estado de salud, conocimiento y destreza) y el uso que la población hace de las capacidades adquiridas (descanso, producción y actividades culturales, sociales y políticas). Si el desarrollo humano no consiguiese equilibrar los dos aspectos podría generar una gran frustración humana (Petras y Veltmeyer, 2003).

El desarrollo humano iría más allá de la satisfacción de las necesidades básicas ya que compaginaría la producción y distribución de bienes de consumo con la expansión y uso de las capacidades humanas, incluyendo además un proceso dinámico de participación social, lo que lo convertiría en un concepto válido tanto para países desarrollados como subdesarrollados (PNUD, 2004, 2005).

Las contribuciones del PNUD, realizadas bajo el liderazgo de Mahbub ul Haq y Amartya Sen, han llamado la atención de la comunidad internacional sobre la necesidad de construir consensos en torno a la idea básica de que la generación de riqueza no es un fin en sí mismo, sino un medio privilegiado para impulsar el proceso conducente a la ampliación de opciones y capacidades de las personas en todas las esferas. De acuerdo con esta perspectiva, la posesión de bienes materiales o la satisfacción de los deseos del individuo no constituyen los ámbitos adecuados para medir y evaluar el bienestar. El espacio ideal para hacerlo es el de las capacidades para lograr aquello que los individuos valoran. En este marco, en diversos foros se ha propuesto que el objetivo principal de las políticas públicas es el de contribuir a mejorar la calidad de vida y el bienestar de la población mediante el diseño e instrumentación de programas encaminados a ampliar las capacidades y opciones de las personas y aprovechar todo su potencial.

La temática del desarrollo social ha sido abordada desde varias dimensiones, de tal manera que suele considerarse como el género de algunas asignaturas como el

desarrollo humano. No se comparte por los autores, esta visión. Se puede afirmar que el desarrollo social está orientado a una cuestión política, pues atiende las demandas de servicios y asistencia que de modo subsidiario, el Estado tiene como responsabilidad con motivo de las acciones gubernamentales hacia la sociedad; pero el desarrollo humano tiene una dimensión más allá de las cuestiones de apoyo y asistencia que de modo subsidiario el Estado realiza (Calderón y Jiménez, 2008). El desarrollo humano no es una tarea que cumplir sino una política pública permanente y progresiva que se dirige al desarrollo de las personas como parte de un conglomerado social, porque los programas meramente sociales tienden a favorecer a la sociedad o a un segmento de esta y no necesariamente al individuo en cuanto a su dimensión como ser humano.

Esta perspectiva reconoce que en todos los niveles de desarrollo hay algunas capacidades y opciones que son esenciales para que las personas participen en la sociedad, contribuyan a ella y se desarrollen plenamente. Algunas de estas capacidades básicas, sin las cuales muchas otras oportunidades permanecerían inaccesibles, son: la de permanecer vivo y gozar de una vida larga y saludable; la de adquirir conocimientos, comunicarse y participar en la vida de la comunidad; y la de contar con acceso a los recursos necesarios para disfrutar de un nivel de vida digno (Hopwood *et al.*, 2005).

Algunas otras capacidades y opciones relevantes incluyen la libertad política, económica, social y cultural; la disponibilidad de oportunidades con fines productivos o de creación; el respeto por sí mismo; el ejercicio pleno de los derechos humanos; y la conciencia de pertenecer a una comunidad. De acuerdo con esta perspectiva, el desarrollo humano no consiste solamente en contar con todas esas capacidades y ampliarlas permanentemente, sino también en procurarlas de manera productiva, equitativa, sustentable y participativa.

Un desarrollo humano inequitativo y contrastante se refleja, entre otros aspectos, en comportamientos demográficos muy diferenciados (IUCN, 2004). Diversos estudios revelan que factores demográficos tales como el crecimiento natural de la población, los niveles de fecundidad y la razón de dependencia demográfica, guardan estrecha correspondencia con el grado de desarrollo humano alcanzado.

Ello sugiere que la evolución demográfica de los diversos países en América Latina depende en buena medida de la ampliación de las libertades, capacidades y opciones de las personas y del control que tengan sobre las decisiones claves para configurar su destino. El desarrollo humano es una condición indispensable para garantizar que las personas ejerzan con plenitud sus derechos. A su vez, el disfrute de otras muchas libertades y derechos de ciudadanía social se ve favorecido por la expansión de las capacidades de las personas para cristalizar sus preferencias reproductivas (IUCN, 2004).

Así podemos concluir que el desarrollo humano consiste en la libertad que gozan los individuos para elegir entre distintas opciones y formas de vida. Los factores que permiten a las personas ser libres en ese sentido son la posibilidad de alcanzar una vida larga y saludable, el poder adquirir conocimientos individual y socialmente

valiosos, y el tener la oportunidad de obtener los recursos necesarios para disfrutar de un nivel de vida decoroso.

En el núcleo del concepto de desarrollo humano se encuentran las personas y sus oportunidades, no la riqueza que poseen, el ingreso que devengan, o las mercancías y servicios que consumen. Por ello, entre el desarrollo humano en relación con la política social, se puede advertir que esta última involucra a varias dependencias y organismos de los distintos órdenes de gobierno y a la propia sociedad, por lo tanto, requiere de una adecuada y eficiente coordinación interinstitucional. En este sentido, presupone que cada individuo, sin importar la región donde nació, el barrio o comunidad donde creció o el ingreso de sus padres, y en particular, aquel que se encuentra en condiciones de pobreza, pueda tener las mismas oportunidades para desarrollar sus aspiraciones a plenitud y mejorar así sus condiciones de vida, sin comprometer las oportunidades de desarrollo de las futuras generaciones (Calderón y Jiménez, 2008).

Sin duda que uno de los graves retos al hablar de desarrollo humano y social es el tema que tiene que ver con la pobreza; y al hablar de marginación, al hablar de ayudar a las personas a que haya más equidad, siempre se ha tomado en cuenta como una parte importante, porque se ha dicho que el reto grande de los gobiernos es la superación de la pobreza, las tendencias lo señalan. Es así porque ya no será suficiente la superación de la pobreza, ahora se tendrá que trabajar igualmente, con la misma intensidad, con la misma importancia, en la disminución de las brechas de desigualdad; trabajar para que haya una mejor equidad entre todas las personas, entre todos los grupos sociales, en general (Hernández, 2008).

El desarrollo social y el desarrollo humano, son dos enfoques para abordar la cuestión social, que no obstante ser complementarios, precisan deslinde, en cuanto a su contenido y alcances respecto de la política social (Olivares, 2008).

Ambos reconocen que desarrollo y crecimiento económico no son conceptos equivalentes. El paradigma de Desarrollo Humano de las Naciones Unidas, propone un desarrollo cuyos avances se midan por indicadores que evidencien el mejoramiento de aspectos sustanciales en la vida diaria del individuo, de cada persona; independientemente de su nivel de ingresos, alimentación, capacidades o patrimonio.

En el concepto de Desarrollo Humano, la noción de igualdad de oportunidades tiene un papel toral, un papel fundamental: se trata de una igualdad de posibilidades de ser o actuar, es decir, la igualdad de oportunidades (Olivares, 2008).

Retos para una agenda política

Uno de los principales retos de los países en América Latina es encontrar fórmulas que mantengan y aseguren su compromiso con el desarrollo integral y equilibrado de las sociedades. Ello supone una nueva política social de diversos objetivos, como la reducción de las desigualdades, la eliminación de las múltiples formas de discriminación, el mantenimiento y fortalecimiento de la cohesión social y los lazos

de solidaridad en las comunidades, y la atención de nuevas problemáticas, tales como adicciones, violencia intrafamiliar, niños en situación de calle o abandono de ancianos (MEA, 2005).

El Desarrollo Social, implica la obligación del Estado —entiéndase bien—, implica la obligación del Estado de garantizar los derechos sociales y no solo mitigar las deficiencias o insuficiencias de su aplicación (Olivares, 2008).

Por ello, lejos de una reducción del papel de los países en materia social, es urgente fortalecerlo, pero con dos variantes importantes que le den viabilidad a esa nueva política social. En primera instancia, la política social debe estar asociada necesariamente al fortalecimiento fiscal de los países. Esa sería la principal razón del esfuerzo y sacrificio social que significa entregarle más recursos a los países: una política social para la equidad, la igualdad de oportunidades y la solidaridad (IUCN, 2004).

La política social debe construir ciudadanía: individuos que conocen y exigen sus derechos, que tienen responsabilidades y las cumplen, que se vuelven sujetos activos y participantes de los procesos de desarrollo personales y comunitarios (IUCN, 2004). La política social debe estar encaminada a la ampliación de capacidades, al estímulo de potenciales, a promover que todo niño, sin importar la región donde nació, el barrio o comunidad donde creció, o el ingreso de sus padres, tenga las mismas oportunidades para desarrollar sus aspiraciones a plenitud.

El desarrollo humano sustentable se concibe en un entorno familiar fuerte, en donde sus miembros se apoyan y se ayudan en beneficio propio y de la sociedad. Lo anterior cobra sentido si consideramos a la familia como la célula social básica y que todo suceso en su seno repercute de manera directa en la sociedad.

Conclusiones

El Desarrollo Humano es fundamentalmente una estrategia que se basa en la concepción de Amartya Sen, quien fuera premio Nobel de Economía en 1998, y que elaboró el concepto de desarrollo como libertad. En ese enfoque, el desarrollo es un proceso mediante el cual se van desmontando las privaciones que sufren las personas, lo cual les permite ampliar las posibilidades de tener opciones en la vida para elegir aquello que quieren hacer o que quieren ser. Esta concepción es diferente a la idea tradicional de que desarrollo es el aumento del producto interno bruto por habitante, o el avance tecnológico, o la infraestructura o la industrialización, la modernización, etc.

El Desarrollo Humano es el proceso de ampliación de las opciones de la gente: el desarrollo de la gente, por la gente y para la gente. Desde este paradigma, invertir en la gente es la mejor estrategia de crecimiento económico: una sociedad progresa solo si todas las personas que la integran incrementan sus libertades y capacidades, y las instituciones se concentran en trabajar para la gente y con la gente. El mundo logrará así, justicia en la distribución de recursos y oportunidades, con plena vigencia de los derechos humanos, la democracia, la generación de riqueza y la

sustentabilidad ambiental. La utopía del Desarrollo Humano es lograr un mundo en el cual los seres humanos podamos disfrutar las libertades que anhelamos.

La teoría del Desarrollo Humano se nutre de un núcleo filosófico sólido y propone un modo de acción que permite cuestionar el paradigma dominante de desarrollo. En la actualidad este paradigma es utilizado para denominar y justificar políticas de toda índole, trivializando la expresión.

En conclusión, el rezago de la entidad en términos de desarrollo humano, la gran desigualdad y la fuerte pobreza nos plantean retos que no pueden enfrentarse simplemente con la inercia de las mismas políticas. Se requiere un salto social, producto de una voluntad política expresada en un acuerdo o consenso regional.

En cuanto al desarrollo sustentable, los Informes Nacionales e Internacionales sobre el Desarrollo Humano del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) han contribuido, desde hace más de una década, a que el abordaje equitativo, solidario y sostenible de los recursos naturales se vaya expandiendo. El creciente debate acerca del calentamiento global y sus implicancias sobre el equilibrio ambiental; así como la desaparición progresiva de especies animales o vegetales que conforman la cadena biológica, han ampliado el interés sobre el tema.

La agenda social —reducir la pobreza, disminuir la desigualdad en la distribución del ingreso, terminar con la discriminación racial y étnica, y mejorar los servicios públicos— es el principal reto para Latinoamérica.

El papel de la política pública en estos temas, es de vital importancia, pues las brechas de desigualdad y pobreza que afectan a grandes grupos de las sociedades latinoamericanas, son una asignatura por trabajar en cada uno de los gobiernos, para acceder a mejores niveles de desarrollo en sus sociedades.

Referencias bibliográficas

- Calderón García, Rocío y Jiménez Torres, Jorge Alfredo. 2008. El desarrollo social y el desarrollo humano, frente a la legislación. Caso del Estado de Jalisco. Universidad del Valle de Atemajac, Revista septiembre-diciembre, México.
- Elizalde, A. 2003. Desarrollo Humano y Ética para la Sustentabilidad. México: PNUMA, Universidad Bolivariana (Chile), 168 pp.
- Gallopin, G. 2003. Sostenibilidad y Desarrollo Sostenible: Un enfoque sistémico. Serie Medio Ambiente y Desarrollo n.º 64. Chile: Cepal, 46 pp. Documento web: <http://www.eclac.cl/publicaciones/MedioAmbiente/4/LCL1864PE/lcl1864p.pdf> [4 ago 2004].
- Gligo V., Nicolo. 2006. Estilos de desarrollo y medio ambiente en América Latina, un cuarto de siglo después. Serie Medio Ambiente y Desarrollo. Santiago de Chile: Cepal, 109 pp. Documento web: <http://www.oei.es/decada/portadas/LCL-2533-P.pdf> [10 ago 2007].
- Hernández Balderas, Martín. 2008. El desarrollo social como política pública. Seminario Internacional de Vinculación y Cooperación para el Desarrollo Social y Humano, LVIII Legislatura del Congreso del Estado de Jalisco, México.

- Hopwood, Bill, Mary Mellor and Geoff O'Brien. 2005. Sustainable Development: Mapping Different Approaches. Sustainable Development n.º 13, 2005, pp. 38-52. Wiley InterScience.
- IUCN. 2004. Voces para un diálogo de futuro. El debate sobre el Desarrollo Sostenible en América Latina. Quito: UICN, 167 pp. Documento web: <http://www.sur.iucn.org/publicaciones/documentos/publicaciones/293.pdf> [4 ago 2004].
- IUCN. 2004. Oportunidades para América Latina después de la Cumbre de Johannesburgo: una visión regional sobre desarrollo sostenible. Quito: IUCN, 97 pp. Documento web: <http://www.sur.iucn.org/publicaciones/documentos/publicaciones/315.pdf> [10 ago 2006].
- MEA. 2005. Evaluación de los Ecosistemas del Milenio. Informe de Síntesis (Borrador final). Un Informe de la Evaluación de los Ecosistemas del Milenio. Washington, D. C.: World Resources Institute, PNUMA, 43 pp. Documento web: <http://www.maweb.org/en/Products.Synthesis.aspx> [8 jul 2005].
- Mira d'Ercole, M. and A. Salvini. 2003. "Towards Sustainable Development: The Role of Social Protection". OECD Social Employment and Migration Working Papers, n.º 12. París: OECD Publishing, 106 pp., doi: 10.1787/221667753377. Documento web: <http://www.oecd.org/dataoecd/19/2/16362056.pdf> [10 ago 06].
- Olivares Ventura, Héctor Hugo. 2008. La política social y su inserción en los planes de desarrollo. Seminario Internacional de Vinculación y Cooperación para el Desarrollo Social y Humano, LVIII Legislatura del Congreso del Estado de Jalisco, México.
- ONU. 2005. Invirtiendo en el desarrollo. Un plan práctico para conseguir los Objetivos del Desarrollo del Milenio. New York: Millennium Project, 104 pp. Documento web: <http://www.unmillenniumproject.org/reports/spanish.htm> [10 ago 06].
- ONU. 2006. Trends in Sustainable Development. Economic and Social Affairs. New York: United Nations publication, 33 pp. Documento web: http://www.un.org/esa/sustdev/publications/trends2006/trends_rpt2006.pdf [10 ago 2006].
- Petras, James y Henry Veltmeyer. 2003. La globalización desenmascarada: El imperialismo en el siglo XXI, Colección América Latina y el Nuevo Orden Mundial. México: Miguel Ángel Porrua, UAZ. Documento web: http://www.estudiosdeldesarrollo.net/pagina_tipo_cuatro.php?libro=la_globalizacion [11 ago 2007].
- PNUD. 2006. Informe sobre Desarrollo Humano. San Luis Potosí 2005. México: Programa de las Naciones Unidas, 112 pp. Documento web: <http://saul.nueve.com.mx/estatales/images/IDH%20SLP%202005%2027-041.pdf> [4 jun 2006].

Desarrollo humano y bienestar social: retos para una agenda política

Daniel Vargas Peña¹

Partiendo de los rasgos del ser humano, se presenta el marco dentro del cual se debería ubicar el desarrollo humano. Destacaremos la participación en lo humano del hombre y la mujer como las dos partes de una unidad indivisible y complementaria; así también, la priorización de políticas estatales a favor del desarrollo humano.

Situación del ser humano en el mundo

Han habido muchos intentos de situar al ser humano en el mundo. El intento más común de los pensadores, partiendo de Aristóteles de Estagira, es la diferenciación del ser humano con respecto al reino animal. La dimensión racional humana aparece como esa diferencia específica que será confirmada en todo el pensamiento posterior.

San Agustín de Hipona, en el mismo tenor, concibió al ser humano como una mezcla de materia y espíritu, lo cual lo coloca como un misterio difícilmente descifrable. Esta concepción es la que ha persistido en los diversos pensadores y escuelas.

De ese modo, la caracterización humana de Teilhard de Chardin es la composición de exterior e interior. La materia desarrolla sus fuerzas primigenias manifestando claramente en el ser humano la existencia de dos dimensiones de ella: una material y una psíquica, es decir, una energía "tangencial" y una "radial"².

Assumiendo la diferenciación de lo humano en materia y espíritu, hay que dar un paso más adelante para caracterizar a cada uno de esos aspectos y constatar su lugar en el mundo, según criterios histórico-evolutivos.

En consonancia con la tradición aristotélica, se perciben cuatro peldaños en la evolución del mundo, que en escala ascendente, desembocan en el ser humano como "cosa pensante", a saber: minerales, vegetales, animales y humanos³.

El ser humano, tal y como lo conocemos hoy, es el ser más reciente, producto del proceso evolutivo. Él es el administrador de la creación y a través de él avanza (o disminuye) la transformación de la vida.

Aristóteles mismo propuso tres tipos de almas: "alma vegetal", "alma animal" y "alma humana". El ser humano las posee todas, pero la que le hace ser humano es el

¹Doctor en Filosofía. Director del nivel de Posgrado del Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología de República Dominicana. Catedrático en la Universidad Autónoma de Santo Domingo.

²Cf. De Chardin, Teilhard: "Der Mensch im Cosmos" Deutscher Taschenbuch Verlag, München 1982.

³Véase Bergson, Henri Louis: "Die Lebens-Philosophie" en: Hirschberger, Johannes: "Geschichte der Philosophie", pp. 574-576, Herder Verlag, Freiburg-Basel-Wien 1979.

alma racional. Cuando habla del alma humana se refiere a esta. Es solo el alma espiritual la que dirige todo nuestro ser.

Por más de dos milenios tuvo influencias la concepción aristotélica, convirtiéndose en un bien común del pensamiento occidental relativo al ser humano y al alma. Para él, el ser humano posee un conocimiento sensitivo compuesto por cinco facultades: cara (vista), oído, olor, sabor y tacto, es decir los cinco sentidos de que aún hoy habla la psicología popular. El ser humano posee, además, un sentido común (*sensus communis*) localizado en el corazón. Este sentido sintetiza y hace consciente las informaciones que recibimos por los sentidos (es lo que hoy llamamos “conciencia”).

La permanencia de los contenidos de la conciencia en los seres humanos, aun cuando desaparecen las excitaciones de los sentidos, implica las representaciones (*phantasma*); la permanencia masiva de esas representaciones es la “memoria”.

También los animales tienen percepciones sensitivas, sentido común, fantasía y memoria. Para el ser humano esas facultades significan solo el conocer inferior. El conocimiento espiritual se eleva sobre ellos como lo específico humano (*logos*), el cual es “entendimiento” (*dianoia*) en cuanto que es juicio y pensamiento discursivo; pero es también “razón” (*nous*) o inteligibilidad de los conceptos y principios⁴.

Esa caracterización de las facultades humanas y su lugar en el mundo, hecha por Aristóteles, es un gran acierto, aunque hoy algunos aspectos son revalorizados, como es el caso de la inteligencia emocional y la intuición⁵.

Ya habíamos señalado que al preguntarnos por la diferencia específica del ser humano nos referimos a aquello que está en él como esencia, por lo que no es detectable en otros seres, en este caso, en los animales.

En efecto, se pone al ser humano y al animal ante la misma realidad, no se sitúan de la misma manera. Si observamos esa diferencia constatamos que el humano se sitúa reflexionando sobre la situación, toma conciencia de ella tratando de conocerla y ponerla a su servicio, reflexiona sobre lo que le ofrece y le niega, manifestando así autoconciencia, inteligibilidad y libertad. Es por eso que el ser humano progresa y el animal no. Mientras el humano es dueño de sus actos, interrogando y transformando al mundo, el animal padece la situación⁶.

Como consecuencia de lo dicho hasta ahora tenemos, pues, una dimensión biológica del ser humano, además de una espiritual: de ambas deviene la dimensión social; el ser humano como conciencia, como entendimiento, como razón y como trascendencia⁷.

Se infiere en definitiva, que el ser humano es una unidad y que no se agota en una dimensión, sea esta la biológica, la social o la racional. El ser humano es un fenómeno complejo, imperceptible en su totalidad. Es abierto, ya que se manifiesta

⁴Cf. Hirschberger: *ibidem*, p. 212.

⁵Véase: Goleman, Daniel: “Emotionale Intelligenz”, Carl Hanser Verlag, München/Wien 1996.

⁶Cf. Andrés, Mateo: “El hombre como pensador”, p. 17.

⁷Jaspers, Karl: “Was ist Erziehung?” Deutscher Taschenbuch Verlag, München 1981.

de manera procesal en la evolución del mundo. La vida humana es un camino y no un punto de llegada, un acercamiento constante y no un estar ahí. Como consecuencia de su pluridimensionalidad y complejidad, el ser humano es intradistante⁸; es decir, dista de sí mismo, de su mejor ser, del deber ser. El ser humano es y será siempre limitado, insatisfecho e insaciable.

La situación del ser humano en el mundo es la de un ente con entendimiento, razón y conciencia; con su composición material y espiritual; su libertad, su sociabilidad y su vertiente trascendente. He ahí las dimensiones que fundamentan al desarrollo humano. El ser humano ha de ser siempre fin y nunca un medio para alcanzar cualquier otro propósito. En eso consiste su dignidad.

Ahora bien, las dos caras de lo humano son: hombre y mujer.

No hay diferencias justificables del hombre y de la mujer en cuanto a la sustancia de la dignidad humana y a los derechos y deberes que esto implica.

No obstante, hay diferentes expresiones de lo humano explícitas en la constitución corporal, donde relucen las diferencias relativas al sexo y la disposición del alma. Pero, hay que advertir, que las diferencias observables no se excluyen, sino que se complementan, puesto que de otro modo no sería posible la vida humana misma.

Esas dos caras de lo humano son las que posibilitan nuestro ser total, cuya unidad descansa sobre el fundamento del amor: cada cual aporta energías de su forraje interno para el desarrollo mutuo, facilitando así el surgimiento de una humanidad cada vez más renovada en su dignidad.

El hombre no debe concebir los problemas que enfrentan las mujeres como cuestiones del movimiento feminista, sino como asuntos que le conciernen también a él como ser humano. Lo mismo hay que decir de las mujeres con relación a los problemas del hombre. Solo las acciones conjuntas del hombre y la mujer pueden ocasionar la construcción de una sociedad cada vez más justa y digna.

Solo juntos, en complemento, forman la esencia humana de seres que razonan, aman, tienen sentimientos, se apasionan y se relacionan con lo trascendente.

Desarrollo humano y ética

No debemos entender de otra manera el desarrollo humano más que como el ensanchamiento, crecimiento y perfeccionamiento de las diferentes facultades que componen al fenómeno humano. El ser humano debe ser satisfecho en todas sus dimensiones y debe seguir desarrollándose armónicamente en ellas, sin exclusión. Precisamente en eso consiste lo que se denomina dignidad humana.

Espíritu y materia, mundo interior y exterior, son dos realidades que conviven y precisan de una relación armónica para el desarrollo humano.

⁸Cf. Andrés, Mateo: "El hombre como pensador", pp. 29-36.

La Escuela de Frankfurt nos advierte de un desequilibrio entre razón técnica y espiritual⁹.

Ahora bien, si no se satisfacen las funciones y necesidades de las facultades humanas, las consecuencias directas son previsibles: si biológicamente se le niega al cuerpo comida, bebida, vivienda (o protección), así como la posibilidad de reproducción sexual o de formar familias, entonces desaparece, tanto el individuo como la especie. Y si no se satisfacen las necesidades de las facultades interiores, el ser humano tiende a huir hacia la soledad, el aburrimiento, la depresión, la agresividad, el crimen, el placer inmediato y el suicidio.

Hoy se ha abierto el poder absoluto a la economía (hoy bajo el nombre de “mercado”), la cual no ha podido resolver las necesidades externas, biológicas del ser humano. Por el contrario, la pobreza ha crecido, así como el abismo entre ricos y pobres, entre norte y sur, como queda expresado a través de los informes sobre desarrollo humano.

Según informaciones del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), a pesar del crecimiento de las economías latinoamericanas, cerca del 70% de su población no está beneficiándose de dicho crecimiento¹⁰. En algunos casos la pobreza alcanza índices alarmantes. El informe del BID (2006), dice que en Centroamérica y República Dominicana hay más de un millón de niños, antes de llegar a los tres años, en estado de desnutrición crónica. Eso, sin referirnos a la miseria poblacional que en algunos países, como Haití, alcanza más de un 80%; o a la situación de los pueblos indígenas que han sido los más desfavorecidos en la reducción de la pobreza y en cuanto a los ingresos per cápita. Así consta en un estudio auspiciado por el Banco Mundial, realizado por Gillette Hall y Harry Patrinos.

Según cifras del Banco Mundial, la malnutrición está costando a los países pobres hasta el 3% de su PIB (Producto Interno Bruto) anual. En estos, casi una tercera parte de los niños tiene un peso inferior a lo debido y más del 30% sufre de deficiencia en micronutrientes¹¹.

Compartimos con Albert Einstein que la palabra “progreso” no tiene sentido mientras existan niños que sufren.

Para reducir la pobreza en América Latina, los organismos internacionales han recomendado mejorar la equidad de los programas de gasto público y la eficacia de las políticas sociales. Esta propuesta marcha lentamente debido a las influencias del clientelismo político y la corrupción administrativa en nuestra región.

El estudio de Hall y Patrinos propone para defender la dignidad de cada ser humano, una educación de mayor alcance y calidad, acceso a los servicios de salud

⁹Véase: Zambrana, Justo, *ibid.* También Henri Bergson visualizó una dicotomía entre hombre y ciencia, concibiendo a esta solo como una acompañante del hombre, no como el gobierno que lo racionaliza. Véase: Metzler *Philosophen Lexikon*, pp. 98-102.

¹⁰Véase Boletín Digital “Ética y Desarrollo” del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), edición 182, 21 de junio de 2006.

¹¹Cf. Boletín Digital BID, “Ética y Desarrollo”, edición 67.

con equidad y rendición de cuenta por parte de las instituciones en la entrega de los servicios sociales.

Los estudios y las propuestas sociales nos ponen inminentemente ante la ética. De aquí que sea racional poner conscientemente al sistema ético-moral como el eje imprescindible de todo desarrollo humano. El sistema ético-moral es inherente al ser humano en cuanto a su naturaleza social. Surge a través de nuestra conciencia del otro, y nos dota del sentido de responsabilidad.

La sociedad no es más que la organización ética de los seres humanos.

Escribía Hermann Hesse: "Solo donde hay desarrollo hay aprendizaje significativo".

No hay desarrollo donde no hay educación y donde hay educación verdadera no puede faltar el sistema ético-moral; es decir, los principios y los valores que la orientan. Es por eso que la educación no puede abandonarse a las libres fuerzas y a los impulsos del mercado, que no tiene conciencia, pues podría degenerar su misión a favor del dinero y del negocio, vaciando así de contenido al ser humano.

La educación, en cuanto a que moldea y forma al ser humano, a su entendimiento y a su voluntad, es la indicadora de una sociedad con rostro humano. El déficit educativo se transforma en crisis social y moral.

La educación es la principal responsable de recuperar, en especial, a jóvenes y niños que adoptan una actitud social nociva.

Al hablar de educación nos referimos a una actitud organizada socialmente para el acompañamiento respetuoso desde que se concibe una criatura en el vientre hasta que se integra al mundo laboral, de modo que pueda seguir formándose durante toda su vida, como proclama la Unesco.

América Latina en el año 2008, tenía cerca de 10% de analfabetos. En el año 2000, había aún un 40% de la juventud sin terminar sus estudios primarios. Arrastramos con un déficit histórico en el sector educativo que repercute directamente en el desarrollo humano. Debemos repensar y reasumir la educación si queremos desarrollar al ser humano.

En los Estados Unidos, el 90% de los sentenciados a muerte son analfabetos. Los que racionalizan y disminuyen el presupuesto de la educación y del apoyo social a las familias, que calculen los daños materiales y espirituales que cuestan la delincuencia y la violencia a nuestros países, o lo que cuesta el sistema penal y carcelario a los Estados Unidos.

La educación bien organizada y dirigida no solo instruye en la verdad, sino también en la bondad, la justicia, la unidad y en la libertad. Su éxito dependerá de las buenas políticas educativas y de los medios y recursos disponibles para su ejecución. Hay que dignificar con recursos al sistema educativo y a sus actores para cosechar los frutos a favor del desarrollo humano y social.

Una política estatal que no prioriza la educación holística no hará un bien duradero y estable a la nación. Sin educación en valores efectiva y pertinente, ni la democracia ni la cultura de paz deseada tendrán posibilidades de realización sólida.

Se precisa, claro está, de un desarrollo económico fuerte, de más ciencia y más técnicas, pero solo para impulsar el desarrollo comunitario que se sustenta en acciones valiosas.

El desarrollo humano requiere de proyectos y programas educativos que guarden relación con el proyecto de sociedad a largo plazo. Es obvio que para alcanzar esa coordinación la educación permanece siendo un servicio público y no una empresa dirigida según el comercio.

Dicho servicio público requiere de transparencia, participación y rendición de cuentas a la sociedad.

La Comisión Mundial de Ética del Conocimiento Científico y la Tecnología, de la Unesco, ha propuesto un desarrollo del conocimiento científico sobre la base de la igualdad en el acceso a la ciencia, a la vez que exige la elaboración y aplicación de un código deontológico para las profesiones científicas. Propone, además, que se garantice el equilibrio entre las diferentes disciplinas y que la educación y la ciencia asuman su responsabilidad social. Exige una educación desarrollada sobre la base de la reflexión crítica y libre, que rinda cuentas al público y garantice la libre circulación de las informaciones.

La educación que conduce a un desarrollo humano en América Latina no es más que un reintento, es decir: un volver a comenzar, porque pocas veces terminamos lo que empezamos o lo hacemos mal. En 1922, reflexionaba Pedro Henríquez Ureña, pensador dominicano, que ya Europa (en crisis) no puede ser el modelo y los Estados Unidos no tienen nada espiritual válido que enseñar. Nosotros, desde nuestra experiencia tenemos que comenzar.

III. Mesa de discusión 1

Derecho a la no discriminación y género en educación

Martha Lucila Taboada Chávez¹

Resumen

En los últimos años hemos visto que la sociedad en general y la mexicana en particular padecen graves problemas sociales como son la violencia, el narcotráfico, la pérdida o la falta de valores como la igualdad, entre otros, principalmente en algunos grupos minoritarios, quienes históricamente se han visto afectados en sus derechos humanos; como son la mujeres, los niños, las niñas, los adolescentes y aquellos con preferencias sexuales diferentes a los heterosexuales o quienes profesan determinada religión, e incluso los grupos étnicos. Estos grupos minoritarios o vulnerables, han exigido al Estado en el ámbito de sus competencias: federal, estatal y municipal, el cumplimiento a su derecho de igualdad, como un derecho fundamental, el cual debe estar garantizado en las Constituciones de los países; en el caso de México, en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Sin embargo, lo que señala esta Ley Suprema como discurso jurídico a la realidad social hay una gran distancia. Situación que se debe atender para evitar la discriminación y la defensa al derecho a la no discriminación a los grupos vulnerables, principalmente a las mujeres maestras indígenas, quienes por su condición son tres veces discriminadas. Por lo cual, la sociedad en general debe participar en la solución de esta problemática, para conformar una cultura y defensa al derecho a la no discriminación.

Palabras claves: discriminación, derecho a la no discriminación, género y educación.

Derecho a la no discriminación y género en educación

Muchos de nosotros hemos tenido noticias a través de los medios masivos de comunicación como la radio, la prensa escrita y la televisión, que en el mundo en general y en México en particular, se suscitan actos violentos o menosprecio en contra de algunas personas o grupos que por su estado de vulnerabilidad no han contado con las herramientas jurídicas suficientes para defenderse, como es el caso de las mujeres, los niños, los jóvenes, los adultos mayores, los discapacitados, así como aquellos con ciertas preferencias religiosas o sexuales a quienes se les da un trato arbitrario en detrimento de sus derechos fundamentales.

¹Maestra de Educación Primaria y doctora en Derecho en Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM). Toluca, México. Teléfono: 017222741698. Correo electrónico: marthalucila52@hotmail.com

Para el caso de las mujeres, principalmente indígenas, a través de la historia hemos observado que social y jurídicamente han sido discriminadas; ya que socialmente se les etiqueta como incapaces para la toma de decisiones, tanto en la política como en el hogar, al no poder desempeñar un cargo como funcionaria o determinar sobre el número de hijos que desea concebir. Así como tampoco se les ha remunerado más que al hombre. Es decir, no se ha considerado sus diferencias como género.

Para efectos de este estudio, el concepto de género se analizará desde un punto de vista antropológico, cuya base fundamental es la cultura del hombre, el considerar las diferencias del hombre y la mujer en lo económico, político y cultural². Históricamente a la mujer se le han asignado roles como propia para la progenie y en la realización propia del hogar y la educación de los hijos; sin embargo, con el desarrollo de las fuerzas productivas y la inserción de la mujer en el mundo laboral, sus actividades han cambiado. Hoy las mujeres tienen que realizar dos o tres jornadas laborales para ayudar al esposo en la economía familiar.

Muchas de ellas constituyen el eje y sostén familiar. Algunas, salen de sus casas muy temprano a trabajar, dejando a sus hijos en guarderías para contribuir o ser proveedoras de la familia, sin que se les reconozcan sus esfuerzos; incluso, laboralmente han tenido menores oportunidades que los hombres para ascender de puesto.

La mayoría de las mujeres, niñas, adolescentes indígenas son tratadas social y jurídicamente como incapaces, sin que puedan tomar decisiones; otras son maltratadas, vejadas, al extremo de ser los mismos familiares, padres o hermanos quienes las violentan y que decir de los policías, quienes las extorsionan por el hecho de considerarlas el sexo débil. Otro ejemplo de discriminación se presenta en mujeres con discapacidades, a quienes por su condición, se les considera improductivas, siendo relegadas y marginadas tanto por su familia como por la sociedad y si son ancianas e indígenas el maltrato es mayor. Ante esta problemática, me surge la preocupación de ¿cómo combatir la discriminación de las mujeres, maestras, niñas, ancianas indígenas?, ¿qué estrategias está realizando el Estado mexicano para dar soluciones al problema de la discriminación por género y la defensa al derecho de no discriminación?, ¿cómo prevenir la discriminación por género? Para dar respuesta a estas interrogantes tendríamos que profundizar en su estudio; sin embargo, en esta exposición solamente reflexionaré y daré algunas propuestas sobre el caso mexicano.

Discriminación y género en educación

El problema de la discriminación en general y por género en particular, no son problemas menores, por lo que, debe ser motivo de reflexión por parte de los actores sociales, principalmente por los jóvenes que se están formando en valores, para convivir y relacionarse con sus semejantes en una vida armónica. En tal virtud, en esta exposición pretendo lograr tres objetivos: 1. Hacer referencia al marco conceptual y

²Cf. Lamas, Marta. La antropología feminista y la categoría de género. En: El género: la construcción cultural de la diferencia sexual. PUEG/UNAM. México, 1986, pp. 109 y 110.

metodológico para abordar el problema de la discriminación por género y el derecho a la no discriminación. 2. Analizar las estrategias que el Estado mexicano ha realizado para combatir la discriminación por género y defender el derecho a la no discriminación. 3. Implementar medidas educativas para la defensa del derecho a la no discriminación.

1. Marco conceptual y metodológico para abordar el problema de la discriminación por género

El concepto discriminación según el *Diccionario de la lengua española* es la acción o efecto de discriminar, que a su vez, significa: 1) Separar, distinguir, diferenciar una cosa de otra. 2) Dar trato de inferioridad a una persona o colectividad por motivos raciales, políticos o religiosos, entre otros³.

Para efectos de esta reflexión, me referiré a la discriminación de que son objeto las mujeres, maestras y niñas, principalmente indígenas mexicanas quienes son discriminadas, ya que por costumbres y tradiciones en la vida privada deben someterse a la voluntad del hombre: ya sea esposo, padre, hermano o hijo; y en el ámbito laboral, al jefe de su centro de trabajo, siendo lesionadas en sus derechos fundamentales, principalmente el de igualdad. El problema de la discriminación por género afecta a la dignidad humana, como un derecho fundamental, motivo por el cual los Estados deben atender a este grupo de mujeres vulnerables, principalmente las que pertenecen a grupos étnicos y aquellas con distintas preferencias religiosas o sexuales.

En México, al inicio del siglo XXI, se implementaron algunas medidas para combatir la discriminación por género; sin embargo, falta mucho por hacer, ya que la realidad nos muestra que se presentan muchos actos discriminatorios difíciles de erradicar, ya que todavía observamos mujeres, niñas, ancianas maltratadas. El tema de la discriminación es de gran trascendencia, la misma que ha sido tratada por diversas ramas del saber, como son: la sociología, la psicología, la antropología y por la ciencia jurídica. Siendo esta última donde contextualizaré mi objeto de estudio.

El problema de la discriminación afecta los derechos de las personas, por ende, su estudio compete a las ciencias sociales, entre otras a la ciencia jurídica, cuyo objeto de estudio es el derecho, que es un conjunto de normas que regula la actuación de las personas en un contexto determinado, limitando la conducta de las mismas; así también es un ordenamiento jurídico denominado derecho positivo, cuya función es la de permitir, facultar o prohibir el hacer o no hacer algo a la ciudadanía. Como es el caso de prohibir la discriminación y facultar para la defensa del derecho a la no discriminación.

El derecho a la no discriminación es un derecho fundamental, el que debe ser prioridad de todo Estado de derecho, pues discriminar implica una serie de patologías

³Diccionario Unesco de Ciencias Sociales, Barcelona, Planeta, 1987, p. 720.

sociales como la xenofobia, que es la aversión hacia la cultura y tradiciones de otros países o hacia los extranjeros; el antisemitismo, actitud hostil y sistemática hacia los judíos; o la homofobia, cuando hay aversión o rechazo a los homosexuales. Por lo que el Estado tiene que erradicar la discriminación en contra de los grupos marginados o vulnerados y crear normas que defiendan su derecho, como es el derecho de igualdad. Es decir, un trato igual ante la ley, pero considerando las diferencias de los grupos vulnerados o minoritarios.

Sobre el particular, analizo el concepto de discriminación por género en el Marco Teórico Metodológico a la luz de la epistemología de la ciencia jurídica, cuyo hilo conductor es la Teoría Tridimensional de Miguel Reale⁴. La ciencia jurídica puede ser estudiada desde diversas dimensiones, que a su vez conforman teorías, como son: las monistas, las bidimensionales, las tridimensionales y las teorías pluridimensionales⁵. Las teorías monistas analizan un solo componente ya sea el valor, los hechos o las normas, y pueden ser las posturas iusnaturalistas, iuspositivistas, iusrealismo solociológico y marxista. Las bidimensionales incluyen dos componentes, ya sea los valores y los hechos, los hechos y las normas, los valores y las normas. Las tridimensionales estudian al derecho desde tres componentes. Y las pluridimensionales hacen la combinación de más de tres componentes, destacando aspectos económicos, políticos, psicológicos u otra rama del saber. Por no ser objeto de reflexión en esta ocasión, omitiré profundizar en las mismas; solamente utilizaré como hilo conductor para el estudio de la discriminación la Teoría Tridimensional de Miguel Reale⁶.

Reale considera al derecho como una integración normativa de hechos según valores; es decir, la discriminación y el derecho a la no discriminación vistas desde los hechos o realidad social que estamos viviendo; al valor lo considera en la dignidad humana y al derecho a la no discriminación de las mujeres como un derecho humano, y al componente norma, como el ordenamiento jurídico, investido de valores y reivindicaciones sociales en defensa de las minorías o la "Ley del más débil"⁷, que es el resultado de un proceso de legalidad que dé certeza y seguridad a las personas. El derecho debe atender los problemas de los grupos sociales minoritarios, bajo la premisa de analizar sus diferencias psicológicas, biológicas, económicas, políticas y sociales que como personas en su dignidad tienen derecho a serles reconocidas, aún sobre el derecho de las mayorías.

⁴Filósofo y jurista brasileño, nació en 1910 en San Benito de Sapucaí, Sao Paulo, y falleció en abril de 2006. Fue catedrático de Filosofía del Derecho en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Sao Paulo de 1947 a 1966.

⁵Conceptos antes vertidos en mi tesis para obtener el grado de doctora en Derecho. UAEM. 2007.

⁶Reale, Miguel. Teoría Tridimensional do Direito. 7^aed. Sao Paulo, Saraiva, 2005. Reale Miguel. Teoría Tridimensional del Derecho. Una visión integral del derecho. Traducción e introducción de Ángeles Mateos, Madrid, Técnos, 1997. También tratan sobre la tridimensionalidad del derecho. Batiffol, Henri. ¿Qué sé? Filosofía del Derecho. Colección, Ed. Conaculta, 1995. Díaz, Elías. Curso de Filosofía del Derecho, Ed. Marcial Pons, Madrid, 1998.

⁷Ferrajoli, Luigi. Derechos y garantías. La ley del más débil. Madrid. Trotta, 1999.

2. Analizar las estrategias que el Estado mexicano ha realizado para combatir la discriminación por género y defender el derecho a la no discriminación

En diferentes países del mundo, entre ellos los europeos y los Estados Unidos de Norteamérica, han tratado de atender, sin conseguirlo, el problema de discriminación en lo general, implementando políticas con acciones afirmativas, otorgando compensaciones a los grupos minoritarios. En México, por muchos años, el tema de la discriminación y el derecho a la no discriminación, no fueron tratados específicamente, sino que se les consideró inmersos en problemas de marginación o pobreza; en algunos casos se apoyó a grupos minoritarios menos favorecidos, a través de dar paliativos; fue a inicios de este milenio y por presiones de estos grupos, en donde se les ha dado mayor atención como es el caso del pago de impuestos: paga más quien tiene más; paga menos quien tiene menos. Así también, el dar reivindicaciones compensatorias para aquellas personas que han tenido un trato desigual, como el otorgar despensas u otorgar becas a los niños y jóvenes en edad escolar. Sin embargo, a la fecha no se ha podido combatir totalmente la problemática de la discriminación, ya que si bien es cierto que, en las leyes se les ha restituido a estos grupos en algunos derechos, también lo es que actualmente se sigue presentando el abandono a estos grupos minoritarios, entre ellos las mujeres, pues actualmente el 40% del total de estas son maltratadas, así como las personas con discapacidades no tienen respuestas a sus demandas⁸.

De tal situación, los mexicanos a través de sus representantes, como son los legisladores, deben considerar el pasado, el presente y el futuro del derecho a la no discriminación. Las mujeres, por sus conquistas históricas han ganado el derecho al voto y a ser tratadas ante la ley igual que los hombres; así como a niños y adolescentes, que se les ha dado el derecho a la educación o también el derecho a elegir un trabajo remunerado y dejar a sus hijos en una estancia infantil en horas en que laboran. No obstante estos logros, faltan otros por considerar, por lo que no se debe soslayar que por su condición de vulnerabilidad son diferentes y en la medida en que la ley considere esas diferencias se les estará dando un trato igualitario, que no solo quede en la teoría o el discurso sino que se dé soluciones a problemas reales de género en la sociedad, principalmente en el ámbito educativo.

La defensa de los derechos fundamentales, debe garantizarse en la Constitución Política Mexicana, como base para una vida social armónica entre los mexicanos. Estos derechos humanos se garantizan en la Ley Suprema y posteriormente, en las leyes secundarias, las cuales se consideran por el Estado a través de los poderes en los diferentes ámbitos de competencia: federal, estatal y municipal. El respeto a los derechos fundamentales serán el límite o freno de cualquier disposición legislativa o jurídica contraria a dichos preceptos que son derechos universales e inalienables de toda persona en cualquier contexto social⁹.

⁸Datos proporcionados por el personal jurídico del Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación y del Instituto de Investigaciones Jurídicas. UNAM. 2008.

⁹Cf. Ferrajoli, Luigi. Los fundamentos de los derechos fundamentales, Madrid, Trotta, 2001, pp. 34-35.

En México, al problema de la discriminación se le dio mayor atención en el año 2000, al modificarse el tercer párrafo del artículo 3º constitucional, que establece la prohibición a la discriminación por raza, sexo y origen étnico. En el año 2003 se crea la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación¹⁰ como respuesta a las demandas de grupos emergentes para no ser discriminados y para que se atienda la defensa al derecho a la no discriminación como un derecho fundamental, social y cultural. Este derecho surgió como iniciativa ciudadana para evidenciar el tema al proceso de transición democrática, en donde en el año 2001 se instaló la Comisión Ciudadana de Estudios en Contra de la Discriminación, cuyos propósitos fueron hacer visible el fenómeno de discriminación; promover el principio antidiscriminatorio y establecer en el derecho positivo este principio en el ordenamiento jurídico mexicano¹¹.

Es decir, se implementaron medidas y estrategias jurídicas que dieran solución a los grupos emergentes en estado de vulnerabilidad, con la intervención de hombres preocupados por la solución de esta problemática como lo fue Gilberto Rincón Gallardo¹² y el hoy investigador del Instituto de Investigaciones Jurídicas, Miguel Carbonell¹³, entre otros; quienes han contribuido en la reforma del artículo 1º constitucional que en su tercer párrafo refiere:

“Queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas”¹⁴.

Así como también de la creación de la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, que en su artículo 4º dice:

“Se entenderá por discriminación toda distinción, exclusión o restricción que, basada en el origen étnico o nacional, sexo, edad, discapacidad, condición social o económica, condiciones de salud, embarazo, lengua, religión, opiniones, preferencias sexuales, estado civil o cualquier otra, tenga por efecto impedir o anular el reconocimiento o el ejercicio de los derechos y la igualdad real de oportunidades de las personas. También se entenderá como

¹⁰De la Torre Martínez, Carlos *et al.* Derecho a la no discriminación. UNAM, CONAPRED, CDHDF, 2006, p. IX.

¹¹Cf. Rincón Gallardo, Gilberto. Atención a la Discriminación en Iberoamérica. México, UAM, CONAPRED y RIOOD, 2008, pp. 62 y 63.

¹²Fue presidente de la Red Iberoamericana de Organismos y Organizaciones contra la Discriminación (RIOOD) y del Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED) de México.

¹³Investigador en el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM y coordinador de su Área de Derecho Constitucional. Profesor de la Facultad de Derecho de la misma Universidad. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores.

¹⁴Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

discriminación la xenofobia y el antisemitismo en cualquiera de sus manifestaciones”¹⁵.

Este postulado, como lo hemos podido constatar no se conoce en lo general, por lo que el citado ordenamiento debe difundirse para que la sociedad mexicana y los grupos vulnerables en especial, tengan las herramientas jurídicas para defenderse. Esta falta de conocimiento e inaplicabilidad del derecho, es un problema de la ciencia jurídica, específicamente de la sociología jurídica, que es la disciplina que estudia la eficacia o ineficacia del derecho positivo como conjunto de normas que regulan la actuación o comportamiento de los hombres en sociedad, porque como lo refiere Miguel Reale:

“El derecho es siempre hecho, valor y norma, para quien quiera que lo estudie, dándose tan solo una variación en el ángulo o prisma de investigación. La diferencia es pues, de orden metodológico, según el objetivo que se tenga en mente alcanzar. Es lo que con agudeza Aristóteles llamaba “diferencia específica”, de tal modo que el discurso del jurista va del hecho al valor y culmina en la norma; el discurso del sociólogo va de la norma hacia el valor y culmina en el hecho; y finalmente, nosotros podemos ir del hecho a la norma, culminando en el valor, que es siempre una modalidad del valor de los justos, objeto propio de la filosofía del derecho”¹⁶.

Es decir, para el caso que nos ocupa —los dos conceptos que presento ante ustedes: “La discriminación y género en educación”—, su estudio se puede realizar, como antes lo referí, desde diferentes disciplinas: sociología, psicología, antropología o ciencia jurídica, vista desde una concepción multicultural, desde una dimensión tridimensional o pluridimensional y no solo desde el derecho positivo, dogmático-formalista, sino que se consideren las normas o leyes que beneficien a los más débiles y que sean eficaces a la sociedad, como dice Ferrajoli: “Los derechos fundamentales se afirman siempre como leyes del más débil en alternativa a la ley del más fuerte ...”¹⁷, que den soluciones a sus problemas y no necesariamente que sean represivas, con “dientes”¹⁸, sino que den alternativas de solución en donde se agote el diálogo, la mediación, la conciliación y en caso de no llegar a acuerdos, pedir la intervención del Estado para cumplir con el derecho y aplicar las sanciones. En tal virtud, los mexicanos debemos conocer nuestros derechos y obligaciones para defendernos ante la discriminación. Razón por la cual, la educación es importante en la solución de la problemática social. Un pueblo educado resuelve mejor sus conflictos y vive en armonía y paz social. Desafortunadamente México padece también en el ámbito

¹⁵ Art. 4º de la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación.

¹⁶ Cf. Reale, Miguel. Teoría Tridimensional del Derecho una visión integral del Derecho, *op.cit.* p. 122.

¹⁷ Ferrajoli, Luigi. Derechos y garantías. La ley del más débil, *op.cit.* p.54.

¹⁸ Carbonell Miguel. Diplomado sobre el Derecho a la No Discriminación. Noviembre de 2008. Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM.

educativo problemas complejos, entre otros la discriminación entre sus actores educativos y la falta de herramientas para erradicarla, y la defensa al derecho a la no discriminación. Compete al Estado mexicano impartir educación pública a través del Sistema Educativo Nacional, cuyo funcionamiento está regulado por un marco jurídico amplio y complejo, como lo establece el artículo 3° constitucional:

“Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado —federación, estados, Distrito Federal y municipios—, impartirán educación preescolar, primaria y secundaria, estatal y municipal”. Asimismo, el criterio que orientará los resultados del progreso, la fracción II inciso c) “Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de raza, de religión, de grupos, de sexos o de individuos”.

Y yo me pregunto: ¿Realmente se cumple este postulado? ¿Realmente es eficaz? La respuesta a esta interrogante ha sido dada por algunos teóricos, en el sentido de que la educación en la actualidad es pragmática, inculca al hombre a ser útil, en tanto resulta productivo en una sociedad de consumo. Son pocas las escuelas en donde les fomenten la consciencia social y la solución de los problemas comunitarios, motivo por el cual la educación en derechos humanos aparece como una opción que puede dar lugar a nuevos estadios de convivencia y de valorar en su dignidad al ser humano¹⁹.

En investigaciones recientes, pude constatar que tanto maestros y alumnos, confunden el concepto de discriminación, no lo tienen claro, como es el caso de alumnos que dicen que discriminación es recibir una llamada de atención o un regaño de sus maestros. Por otra parte, los maestros al preguntarles si han discriminado a algún o algunos alumnos, responde la mayoría que nunca lo han hecho. Situación por demás cuestionable²⁰.

En esta investigación, también observamos discriminación en el marco jurídico que regula las relaciones laborales de los docentes y el Estado patrón, que comprende: normas federales, normas estatales, normas de derecho administrativo, normas de derecho laboral burocrático y normas civiles y penales. Todas estas normas no las conocen ni las entienden los maestros ni las maestras; incluso se presentan en ellos lagunas, antinomias y anomias, dejándolos en estado de vulnerabilidad, pues sus relaciones laborales son atípicas y complejas, y estas se ven imposibilitadas

¹⁹Cf. Sánchez López, Marco Antonio. ¿Por qué una educación en derechos humanos?, México. Revista Dignitas de la Comisión de Derechos Humanos del Estado de México. Julio-Septiembre de 2008.

²⁰Informe de investigación sobre “Discriminación en las relaciones jurídicas en educación básica”, entregado al Instituto de Investigaciones Jurídicas. Noviembre de 2008.

de dar solución a todos los problemas económicos, políticos y sociales, es decir el derecho no es eficaz, no se cumple, queda en el discurso ya que la realidad es otra²¹.

En la discriminación de las niñas observamos que son discriminadas por tradición y costumbre, a veces inconscientemente, por la autoridad que ejercen los maestros sobre las alumnas. Así como también en el marco normativo existe la Ley de los derechos de los niños y las niñas y de los adolescentes que los protege, sin embargo, no se aplica, no se cumple, es letra muerta.

Por otra parte, se dan casos en que maestras y maestros por la función que realizan, se dice que abusan de su autoridad, al llamarles la atención a los niños porque no estudian; sin embargo, vemos que tanto en la realidad social y en el ámbito jurídico están vulnerados, porque el Estado no los capacita en el conocimiento de conceptos y normas que benefician a la sociedad, ya que ni en el currículo escolar de la licenciatura en Educación se les imparte la cultura de los derechos humanos, menos aún las responsabilidades: laborales, administrativas, penales y civiles en que pueden incurrir en el ejercicio de su profesión, ya que muchos desconocen ante que instancia pueden acudir para defender o exigir el cumplimiento de un derecho fundamental, como lo pude constatar del análisis de los argumentos que manifestaron en las entrevistas que se les formularon en una investigación, a la cual ya he hecho referencia, se desprende el desconocimiento al concepto jurídico de discriminación y el derecho a la no discriminación como un derecho fundamental²². Existe desconocimiento de las instituciones estatales para la defensa al derecho a la no discriminación, por ende, ¿cómo pueden enseñar estos conceptos los maestros si no tienen claridad en los mismos?

Para el caso de la defensa de los derechos de los niños y los adolescentes, el Estado ha creado normas federales y estatales para proteger a estos grupos vulnerables; sin embargo, muchas de estas han quedado en el discurso, ya que día a día nos enteramos a través de los medios masivos de comunicación que se presentan casos de niños golpeados y abusados por sus padres y otros familiares, quienes en lugar de mandarlos a la escuela les ordenan ir al trabajo o a dedicarse a las actividades domésticas.

También hay discriminación, desde la diversidad de materiales para la construcción de los edificios escolares hasta la falta de equipo de cómputo para la realización de tareas de los educandos. Muchas instituciones educativas están en pésimas condiciones, pues ni siquiera tienen sanitarios; otras sí están bien implementadas y equipadas. Es decir, se observa desigualdad entre escuelas ubicadas en zonas urbanas y las que están en zonas rurales, por ende diferencias en la calidad educativa.

Otra situación que he podido constatar, es la del desconocimiento del marco jurídico que regula las relaciones de trabajo entre los maestros y el Estado patrón; por

²¹Cf. Taboada Chávez, Martha Lucila. La naturaleza jurídica del trabajo docente ante la realidad social y los derechos humanos. Tesis para obtener el grado de doctor en Derecho. Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma del Estado de México, 2007.

²²Ídem.

ende, las responsabilidades laborales, civiles, penales y administrativas en que pueden incurrir, por muchas causas, entre otras, por falta de información por estos temas que no son recurrentes, pero cuando se les presenta algún problema, se lamentan el no conocer tales disposiciones jurídicas, porque ni el patrón ni el sindicato les han dado esta información, dejándolos en estado de vulnerabilidad.

Ante este panorama, las instituciones educativas deben implementar estrategias para combatir la discriminación en general y en lo particular la discriminación por género, a través de cursos, talleres, diplomados. Algunas instituciones ya lo están haciendo, como por ejemplo, la Universidad Autónoma Metropolitana, el Instituto de Investigaciones Jurídicas, la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal y el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, quienes han implementado cada año, un diplomado de Discriminación y el Derecho a la No Discriminación, con el propósito de formar y capacitar a personas interesadas, abogados y diversos profesionales de las ciencias sociales para proporcionarles herramientas que los posibilite combatir el trato discriminado de algunos grupos minoritarios.

3. Implementar medidas preventivas en materia educativa para la defensa del derecho a la no discriminación

La educación es un proceso mediante el cual el ser humano reflexiona, valora, comprende su entorno y a sus semejantes para vivir de manera armónica; no en vano muchos refieren que los pueblos educados viven y resuelven mejor sus problemas en sociedad. La educación compete e involucra a todos, porque todos aprendemos de los demás. Educar significa, guiar, conducir, transmitir conocimiento, el desarrollo de hábitos y habilidades por los adultos hacia las nuevas generaciones a través de los padres y de las instituciones ya sean públicas o privadas. Por lo que resulta conveniente, su loable aplicación en estos temas, principalmente en prevenir y evitar la discriminación.

Razón por la cual es obligación de todos los actores sociales coadyuvar en la implementación de acciones para prevenir la discriminación en general y por género en particular, y la defensa al derecho a la no discriminación. En principio, no discriminar ni a los alumnos ni a los maestros; en segundo lugar, implementar planes y programas en los cuales se establezca en el currículo de la licenciatura en Educación las materias de Introducción al Estudio del Derecho y la de Derechos Humanos, en donde se forme a los docentes en valores, principalmente el derecho a la no discriminación, para analizar, reflexionar y asimilar el derecho de igualdad y el derecho a la no discriminación. Es decir, que se implementen estrategias metodológicas en pedagogía para difundir y extender los contenidos sobre la educación en derechos humanos o fundamentales, a través de talleres, trabajos en equipo, diplomados, conferencias, elaboración de trípticos, dípticos, folletos y difusión en los medios masivos de televisión, radio y prensa.

Conclusiones

El problema de la discriminación en general y por género en particular, y el derecho a la no discriminación compete a la ciencia jurídica con un enfoque teórico tridimensional que considere: los hechos o realidad social, los valores como la dignidad humana y las normas, las mismas que deben garantizar los derechos fundamentales en un Estado de derecho.

En un mundo globalizado con grandes adelantos tecnológicos, es necesario que los actores sociales construyan y reconstruyan conceptos jurídicos necesarios para una mejor convivencia humana. Para el caso de los involucrados en el ámbito educativo, su responsabilidad es mayor, ya que son quienes coadyuvan con el Estado mexicano en la impartición de la educación, así como deben estar conscientes del papel fundamental que les ha tocado desempeñar, lo que los compromete a seguirse capacitando para formar en valores a las nuevas generaciones, principalmente en defensa de los derechos humanos como una opción para una vida armónica y de paz social.

Formar en derechos humanos compete a todos: al Estado mexicano en el ámbito de sus competencias: federal, estatal y municipal, ya que es una alternativa para inducir y guiar a los alumnos en su reconocimiento y aplicación para mejorar la convivencia humana; motivo por el cual, hay que buscar estrategias para prevenir la discriminación y defender el derecho a la no discriminación de los grupos vulnerables como son las mujeres, las niñas, los niños, los adolescentes, los adultos mayores, los grupos minoritarios: indígenas, homosexuales, lesbianas y otros.

El modelo jurídico que regula las relaciones laborales entre las maestras y maestros y su patrón los deja en estado de vulnerabilidad, situación que debe considerar el legislador, e implementar otro modelo que defienda sus derechos fundamentales, de estabilidad y mejores condiciones laborales, salario y una adecuada administración de justicia, así como la defensa al derecho de no discriminación.

Las maestras y alumnas desconocen la conceptualización de discriminación social y jurídica y el derecho a la no discriminación, motivo por el cual el Estado mexicano debe prevenir la discriminación por género, implementando estrategias y políticas públicas que se traduzcan en acciones afirmativas que den solución a esta problemática, dando un trato digno y equitativo a los grupos minoritarios, históricamente vulnerados como son las mujeres, niñas, ancianas, principalmente indígenas.

Bibliografía

- Carbonell, Miguel. 2008. Diplomado sobre el Derecho a la No Discriminación. Noviembre de 2008. Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM.
- De la Torre Martínez, Carlos et al. 2006. Derecho a la no discriminación. UNAM, CONAPRED, CDHDF.

- Ferrajoli, Luigi. 1999. *Derechos y garantías. La ley del más débil*, Madrid. Trotta.
- Ferrajoli, Luigi. 2001. *Los fundamentos de los derechos fundamentales*, Madrid, Trotta.
- Lamas, Marta. 1986. *La antropología feminista y la categoría de género*. En: *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. PUEG/UNAM. México.
- Reale, Miguel. 2005. *Teoría Tridimensional do Direito*. 7ª ed. Sao Paulo, Saraiva.
- Reale, Miguel. 1997. *Teoría Tridimensional del Derecho. Una visión integral del derecho*. Traducción e introducción de Ángeles Mateos, Madrid, Técno.
- Rincón, Gallardo Gilberto. 2008. *Atención a la discriminación en Iberoamérica*. México, UAM, CONAPRED y RIOOD.
- Sánchez López, Marco Antonio. 2008. *¿Por qué una educación en derechos humanos?*, México. Revista Dignitas de la Comisión de Derechos Humanos del Estado de México. Julio-Septiembre de 2008.
- Taboada Chávez, Martha Lucila. 2007. *La naturaleza jurídica del trabajo docente ante la realidad social y los derechos humanos*. Tesis para obtener el grado de doctor en Derecho. Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma del Estado de México, 2007.
- Taboada Chávez, Martha Lucila. 2008. *Trabajo final del diplomado sobre el Derecho a la No Discriminación*, entregado para su publicación al Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM.

Otros documentos consultados

- Diccionario Unesco de Ciencias Sociales, Barcelona, Planeta, 1987, p. 720.
- Leyes y Reglamentos. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.
- Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación.
- Portal de internet. <http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2008/08/30/facece-gilerto->

Algunos elementos en la escolarización de niños p'urhépechas¹

Ana María Méndez Puga²
Nelva Denise Flores Manzano
Rosalía de la Vega Guzmán
María de Lourdes Vargas Garduño

Resumen

Se presentan algunos resultados del proyecto “Concepciones y prácticas en torno a la lectura, la escritura y el aprendizaje en escuelas de educación básica de tres contextos: hacia el desarrollo de propuestas”, apoyado por el Coecyt y la CIC de la UMSNH, y del proyecto “Los niños p'urhépechas como aprendices, lectores y escritores”, apoyado por los fondos sectoriales SEP/SEB Conacyt. La intención general de ambos es elaborar propuestas de mejora para niños con base en un diagnóstico, en tres ejes fundamentales: estrategias de aprendizaje, lectura y escritura, y de manera relevante, el desarrollo afectivo. Se trabaja con padres y profesores tratando de identificar los vínculos entre ellos, y buscando elementos de incidencia para mejorar esa relación. El estudio se propone desde una mirada cualitativa; las técnicas son la observación, la entrevista a profundidad y la aplicación de instrumentos diseñados exprofeso. Una parte del estudio se plantea con miras a un estudio evolutivo en la educación primaria, en términos de las concepciones de profesor y escuela, lo que implica trabajar desde el método clínico histórico-crítico, con entrevistas con una muestra de niños por grado. El diseño de los instrumentos parte de una concepción que considere la posibilidad de que a la par que se conoce, se generen procesos de aprendizaje en los niños, como sucede con la evaluación de procesos de escritura. Se encontró que la mayoría de los niños tiene dificultades para el trabajo con formas textuales diversificadas; las reconocen, pero se les dificulta producirlas. Son originarios de familias en las que las madres en un 20% no leen ni escriben convencionalmente. Sus principales modelos de lector y escritor son los hermanos mayores, y los portadores de textos más presentes en casa son los útiles y libros escolares. Considerando esto, se generó una propuesta orientada a mejorar las estrategias para enfrentar los textos y producirlos. Se identificaron a las tareas escolares como el elemento con mayores posibilidades de mejorar el aprendizaje escolar y la relación de la escuela con los padres. Se desarrollaron talleres orientados a profesores, padres y niños. En este documento se presentan algunos de los resultados en los siguientes rubros: concepción de escuela y profesor, prácticas y formas de ser lector y escritor, y actitudes hacia las tareas escolares.

¹Con la colaboración de: Diana Patricia Urbina, Anayuli Torres Molina, Myriam Gabriela Zalapa y Andrea Nayely Pérez Bedólla.

²UMSNH CIC Y COECYT Y SEP/SEB CONACYT. Área: Educación y Cultura. Correo electrónico: a_puga_m@yahoo.com

Palabras claves: educación básica, educación intercultural bilingüe, tareas escolares, lectura.

Introducción

De 2004 a 2006 se realizó un proyecto orientado al trabajo con profesores de comunidades p'urhépechas. En él se propuso que los profesores mejoraran como aprendices, lectores y escritores. De esa experiencia se publicó el libro *Textos sobre la vida en escuelas p'urhépechas*, con las diferentes producciones de profesores; también se abordaron temáticas distintas orientadas al trabajo de reflexión de lo que sucede en los procesos de escolarización, de ahí que, ahora el énfasis esté puesto en los niños.

Esos niños p'urhépechas de la región denominada meseta o sierra, son parte de grupos sociales que han ido transformándose día a día, lo que se observa por ejemplo en cómo la migración ha cambiado el paisaje con la inversión de las remesas en las viviendas de las comunidades más pequeñas o cómo las familias han ido generando tradición de migrar a los campos agrícolas de la región de Zamora, Tangancícuaro y Tanahuato, transformando por completo las dinámicas familiares y los procesos de escolarización de los niños. Al mismo tiempo, esos grupos mantienen tradiciones y costumbres, propias de los p'urhépechas. Uno de los elementos aún presentes es la lengua, y con ello, una forma de ver el mundo; no obstante, esta se limita a la comunicación oral, se generan pocos textos en esta lengua, y si bien se propone la alfabetización de niños en L1 y una propuesta bilingüe para la L2, como han señalado varios estudios e investigadores que debería ser (López, 1997; López y Jung, 2003), no se logra esto completamente.

Por otro lado, son regiones donde los porcentajes de alfabetización de la población joven y adulta, están por abajo del 80%, siendo más presente en las mujeres (Méndez, 2008). Con la ampliación de la cobertura escolar, pareciera que ahora sí todos los niños acceden a la escuela a la edad que les corresponde; no obstante, se observa que en estos contextos, aún llegan varios de 14 años a 6°. Esta situación implicaría fomentar el ingreso a la escuela en la edad adecuada y mantenerse estudiando, propiciando con esto que no se genere rezago en su escolarización, porque al tener 14 años, varios deciden casarse o son enviados a trabajar, lo que les lleva a abandonar la escuela.

Las condiciones del contexto obligan a fomentar el ingreso y permanencia en la escuela, haciendo relevantes elementos de la escuela que parecen no serlo afuera, como pueden ser la lectura y la escritura; por ello hay que desplegar acciones educativas en varios sentidos, por un lado, el trabajo con los padres, con los profesores y con los mismos niños, y por otro, el ofrecer oportunidades diversificadas en varios sentidos: un ambiente alfabetizador más pertinente a sus necesidades de información, es decir, el "letrar" los espacios posibles donde los niños circulan, y "letrarlo" con ellos; el generar prácticas de uso de la lengua escrita con esos diferentes textos que pueden circular fuera de la escuela y que les permita acceder a información, por ejemplo: elaborar actas de nacimiento jugando al registro civil; desarrollar obras de teatro que impliquen el despliegue de acciones destinadas al autoconocimiento, a la expresión oral, a la creación de personajes y caracterizaciones, a la lectura y recreación de diálogos; proyectar videos informativos, entre

otros. Todo lo anterior, a partir de los talleres y de las acciones específicas de la escuela.

En función de lo anterior y considerando las cuatro fases propuestas en los proyectos, así como la metodología de investigación-acción, se están realizando actividades diversas en cada una de las comunidades, siendo las más relevantes las que están encaminadas a conocer de manera más directa qué entienden los niños por leer y escribir, por aprender y por escuela, por profesor, así como, qué y cómo leen y escriben, qué hay disponible para leer, qué prácticas se generan en las comunidades, qué hacen los niños para aprender, qué deberían hacer y el tipo de apoyo que deberían recibir. En cada fase hay un proceso reflexivo orientado a replantearse las acciones, a pensar teóricamente lo encontrado, a dialogar con los actores del proceso y a generar las nuevas acciones. De igual manera, se está tratando de trabajar en la lógica evolutiva, valorando qué pasa en los seis grados de escolarización, en torno a lo que piensan los niños de la escuela y el maestro.

Por todo lo anterior, lo fundamental fue poner en el centro de la discusión los tres aspectos a conocer y potenciar: cognitivo, afectivo y sociocultural, buscando los sujetos vinculantes o quienes generan las mediaciones necesarias, a saber: profesores y padres de familia, así como el contexto central que es la escuela.

Se está reflexionando el trabajo de campo desde la importancia del ambiente alfabetizador y de las prácticas de uso de la lengua escrita dentro y fuera de la escuela (Méndez y Medina-Ramos, 2007; Kaufman y Rodríguez, 2001), así como de la relevancia que cobran los modelos de lector y escritor y la importancia del otro en la construcción de un sujeto lector y escritor (Luquez y Ferreiro, 2003). Ya que se ha planteado por diversos autores (Tolchinsky, 1995; Teberosky, 1995; Lerner, 2001; Nemirovsky, 1995), que la participación en actos letrados es la que va posibilitando construir elementos del sistema de escritura y del cómo decirlo por escrito. Asimismo, los estudios y experiencias de Okalman (2004) plantean que se escribe y lee de aquello que la cultura demanda, en función de los productores y generadores de escritura; de ahí que sea relevante conocer quiénes son los modelos de lector, cómo interactúan con los otros, quiénes leen y escriben y posibilitan que otros lo hagan en esas comunidades. Por lo anterior, saber qué se lee, por quiénes y cómo, así como la manera en qué niños interactúan y participan de estos actos es fundamental para mejorar estos procesos.

Para poder construir y comprender la organización social, se requiere tanto de información que es proporcionada por la sociedad —o de los contenidos como lo define Delval (2007)— como de una estructura intelectual, (la cual genera la actividad intelectual propia del sujeto) capaz de construir dicho conocimiento a partir de esquemas conceptualizados y organizados durante su desarrollo (Piaget e Inhelder, 1969; Turiel, 1984; Amar, 2001; Castorina, 2005). La escuela es una de estas realidades sociales en la que transitan los niños la mayor parte de su infancia y además, en donde tienen contacto con un agente social que es muy importante para su constitución como sujetos sociales, el profesor.

Por otro lado, un aspecto fundamental es el trabajo con los padres de familia, ya que en estos contextos, la mayoría de ellos no tiene las competencias para apoyarlos en el aprendizaje escolar, de manera particular, en la realización de las tareas escolares. De ahí pues que resulte relevante generar acciones para mejorar la

lectura y la escritura de los padres, a partir de acciones de formación que impliquen actividades diversas. En un estudio realizado en Bolivia acerca de los factores que influyen en el aprendizaje escolar y en el desempeño —desde la percepción de los distintos actores—, se encontró que el apoyo familiar es relevante, así como las tareas escolares (Mizala *et al.*, 1999). Al apoyo familiar se le relaciona con el grado de involucramiento de los padres en las actividades escolares de sus hijos, el cual tiene un efecto positivo sobre el desempeño académico de los niños (Becher, 1986; Fehrmann *et al.*, 1987, en Bazán *et al.*, 2007). Así, saber qué hacen y qué podrían hacer los padres y cuidadores, apoyados por maestros y por un proceso formativo, resulta fundamental para mejorar el aprendizaje en la escuela.

Para que los padres sepan qué es lo que pueden hacer con sus hijos en cuanto a programas y actividades que se desarrollan en la escuela, es necesario que los profesores proporcionen algunas sugerencias, ya que se ha encontrado que cada estilo de interacción genera distintos resultados (Pacheco y Del Valle, 2005).

Para los niños el aprendizaje es un proceso integrador, que además de modificar la comprensión de las cosas, transforma el sentido que estas tienen (Miras, 2004). Y mucho depende de cómo el niño lleva sus primeros años de vida dentro del seno familiar, pues ahí aprendieron muchas cosas, desde el lenguaje oral hasta patrones sociales de conducta, los cuales les servirán para establecer relaciones con otros sistemas (la escuela y sus relaciones con compañeros y maestros) y seguir modificando la concepción que han creado del mundo, enriqueciéndola cada vez más.

Si consideramos a las prácticas de uso de la lengua escrita, los portadores de textos y los modelos de lector y escritor; las concepciones de escuela y maestro; y la implicación de los padres en la escolarización de sus hijos, se tienen tres elementos relacionados con factores externos a la escuela, pero que precisan de su estudio y transformación en estos contextos, dado que de acuerdo con los estudios realizados por Backhoff (s/f) y por Backhoff *et al.* (2006), el denominado capital cultural, que incluye sobre algunas variables contextuales, tiene correlación más significativa para primaria que para secundaria, de ahí que resulte fundamental intentar estudios de contextos micro y desarrollo de propuestas.

Método

Los objetivos principales de los dos estudios son:

- Describir las concepciones en torno a la lectura, la escritura, la escuela y el maestro. Analizar las transformaciones que van teniendo estos conceptos a lo largo de la escolarización.
- Describir las prácticas de uso de la lengua escrita en niños en edad escolar y sus familias.
- Valorar propuestas innovadoras que mejoren el aprendizaje y el vínculo familia-escuela en contextos de baja escolarización.

La perspectiva general es la de la investigación-acción, ya que se despliegan acciones investigativas que llevan al diseño de actividades, y a su vez, estas llevan a nuevas

acciones de investigación y reflexión. En el trabajo etnográfico se buscaron portadores y prácticas de la lengua escrita. Desde la psicogénesis y la sociogénesis se trata de valorar qué sucede a lo largo de la escolarización —no como estudio longitudinal—, en términos de la construcción de conceptos claves, como el de escuela y maestro. Se trabaja con pequeños grupos de niños, padres o maestros.

El trabajo se realiza en tres comunidades de la meseta p'urhépecha: Arantepacua, Sevina y Paracho. En la primera, en las dos escuelas primarias, en Sevina solo en una de ellas y en Paracho en el internado. Se está trabajando de manera directa con 54 niños (4° y 5°) en Arantepacua; con 68 (4° y 5°) en Sevina y con 29 (4°, 5° y 6°) en el internado de Paracho. Las tres comunidades son diferentes, en Sevina ya no se habla el p'urhépecha, solo mantienen elementos de la cultura; en Paracho es similar la situación, aún y cuando se busca que los profesores y profesoras sean hablantes de la lengua. En Arantepacua, todos los profesores y niños hablan el p'urhépecha y el español.

Procedimiento

- Observación y registro de prácticas de uso de la lengua escrita. Valoración de productores y generados de escritura. Análisis de cuadernos escolares.
- Aplicación de cuestionarios sobre prácticas y modelos de lectura y escritura. Se hicieron entrevistas a los niños y se les grabó haciendo actividades de lectura y escritura.
- Grupos de discusión con padres de familia y profesores. A partir de lo que resultó, se elaboró y aplicó una escala tipo Likert a los profesores y padres en torno a comunicación con los niños, teniendo como elemento central a las tareas escolares.
- Nuevos grupos de discusión para dialogar lo encontrado y diseñar los talleres dirigidos a profesores y padres en torno a tareas escolares.
- Talleres con los niños en torno a escritura y lectura y tareas escolares.

Resultados

a) Resultados relacionados con prácticas de uso de la lengua escrita

Los modelos de lector y escritor que tienen los niños son los hermanos en un 90%, le siguen los padres, específicamente el papá (40%). El 20% de las madres, no sabe leer y escribir, situación común en la mayoría de los países de América Latina y el Caribe (Méndez, 2008). Cuando se habla de ambiente alfabetizador o letramento, se trata de conocer no solo los portadores que están presentes sino los productores y generadores de escritura y lectura (Kalman, 2004; Méndez y Medina-Ramos, 2007); en estos casos, los portadores de texto que más se encuentran en casa son los útiles escolares, libros escolares y en algunos casos, algún libro de cuentos, calendarios, actas de nacimiento, cartillas de vacunación, algunos libros religiosos (catecismo, Biblia), periódicos (para envolver) y algunos documentos relacionados con el comercio, así como

envases de diferentes productos; y los productores y generadores son la escuela, la clínica, la iglesia y el comercio. A diferencia de otros contextos, donde la venta de servicios (agua, luz, teléfono) son productores y generadores.

Por otro lado, entre los elementos que se han encontrado de manera más significativa destaca la dificultad para los niños de leer y escribir en su lengua; aun así, se han encontrado diferencias como las que se observan a continuación en la lectura de un poema en p'urhépecha:

*R alumno de 6°
Su lectura es menos fluida que en español, no respeta signos de puntuación.
M alumno de 6°
Tiene menos errores, su fluidez es mejor que en las lecturas en español.*

Lo que lleva insistir en el tema de la lengua en que se enseña y cómo se pasa a segunda lengua (López, 1997; López y Jung, 2003).

Otros resultados de lectura indican que sigue siendo problemático para muchos de los niños bilingües leer a temprana edad: niño de 13 años, de 6°, originario de Capacuaro, asiste al internado de Paracho:

*¿Sabes leer? NO
¿Puedes leer algo? NO
¿Qué dice aquí? (se le muestra una de las preguntas guía: ¿Qué es lo que más te gusta leer?)/OI /ul /el, /el, /sel, es, o
¿Y todo? Oues...*

Esto se explica, en cierta medida, por la falta de reconocimiento de formas textuales aún en niños de 5° y 6°, ya que al parecer el uso de la lengua escrita en situaciones reales no está permitiendo consolidar lo aprendido en la escuela; además, de que tal vez, este niño haya ido acumulando “vulnerabilidad” por múltiples factores: migración, ingreso tardío a la escuela, reprobación, abandono o expulsión y finalmente, el que haya recibido pobre atención a su aprendizaje. Los niños no reconocen al 100%, como cabría esperar, formas gráficas de uso común en poblaciones pequeñas y medias como en las que ellos interactúan, como es el poema y la receta de cocina.

En cuanto a la escritura, por ejemplo, palabras poco usuales como “extrañar” se tornan difíciles para los niños:

*Mi pápa se Fue al norte y marca por el teleFano y yo
Contesto y le digo que lo ecstraño (Sevina, 4° grado)
Hola mama como esta te monto esta corta disiento Que
me gusta la escuela mucho porQue me estoy enseniando
a leer y a escribir y tabien sumas de Fracciones y
divisiones restas multiplicar poreso megusta la escuela
(Arantepacua, 5°)*

b) Concepción de profesor y escuela en niños de primero y quinto

Primero

Escuela: Actividades escolares, Actividades lúdicas, Reglas y valores, Aprendizaje, Otros.

Profesor: Actividades escolares, Sentimientos familiares, Reglas y valores.

Quinto

Escuela: Actividades escolares, Aprendizajes, "Enseñanza de cosas que no sabemos", Lugar de convivencia, Descripción física, Adjetivos calificativos, Otros.

Profesor: Enseñanza, Sentimientos (familiares y personales), Reglas y valores, Descripción personal, Atributos personales, Otros (No nos grita, Es una inspiración, Un ejemplo a seguir, "Es una enseñadora", "Nos ayuda a que no seamos burros").

Para los más pequeños la escuela se conceptualiza como "actividades", es decir, aspectos concretos (Piaget e Inhelder, 1969), ya que al referirse a la escuela utilizan verbos en infinitivo reflejando acciones concretas. "La escuela es para... leer, escribir, copiar la tarea, dibujar, sumar, trabajar...", es decir, son actividades que cotidianamente se llevan a cabo en el salón de clases. Al mismo tiempo, reconocen otro tipo de actividades como son las lúdicas y de recreación, ya que el jugar con los amigos, comer (es para el lonche) y leer cuentos (esta recreación es representada en una acción muy concreta), también es parte de lo que se hace en la escuela.

En palabras de Turiel (1984) las actividades sociales, como pueden ser las que se llevan a cabo en la escuela, son actividades que están atravesadas por reglas y valores, elementos que son percibidos por los niños desde este grado escolar y hasta los últimos, pero que también son conceptualizadas en términos de **actividades muy concretas**. La escuela es: *no correr, obedecerle a la maestra, para obedecerle a mi mamá, para regañar a los niños, para portarse bien, para aprender lo que me diga la maestra*. Estos resultados, coinciden con los encontrados en un estudio con una muestra más pequeña, realizado por Méndez y Leal (2007).

Lo más interesante en estas ideas tempranas de la escuela es que son muy pocos los argumentos referidos a la que debiera ser la actividad primordial en las escuelas: el aprendizaje de contenidos escolares. En relación con esta actividad los niños solo describen que la escuela es para aprender a estudiar y para aprender a leer, es decir que son pocos los niños que refieren las actividades escolares (como las descritas líneas arriba) como algo que involucra un proceso y no solo una actividad que se deba hacer.

En relación con la idea de profesor, los del primer grado mencionan acciones específicas (leer, dibujar, escribir, hacer la letra bonita, enseñar, hacer la tarea en la computadora). Pero en esta interacción los niños pueden percatarse de reglas y valores que la figura del profesor transmite a sus alumnos (es para respetarlo, es para no decir groserías) y también de la función social que tiene (para cuando estemos grandes nos enseñe a trabajar).

Un elemento importante en las respuestas de los niños de primero, es que el profesor es comparado con las figuras paternas ya que muchos de ellos mencionan que el profesor es como un padre o una madre para ellos. Esta idea debe ser

aprovechada por los mismos profesores, en términos del impacto que pueda provocar en el desarrollo de los saberes escolares. Asimismo, también es necesario decir que el igualar al profesor con un padre debe ser indagado con mayor profundidad en posteriores investigaciones para que estos resultados puedan ser útiles en términos del propio desempeño docente.

Los de quinto grado reconocen que es un lugar donde se aprende. La enseñanza es un concepto que aparece para representar su idea de la escuela. Lo que enseña son “cosas nuevas” o “cosas que no sabemos”, o “cosas para graduarnos”. Entre estas respuestas será necesario seguir indagando, en términos de cuáles son las cosas que no saben, las cosas nuevas, o las cosas para graduarnos.

Para los niños más grandes la escuela también es un lugar para divertirse, donde pueden convivir con otros y compartir cosas que les pasan. También los niños de quinto describen físicamente a su escuela, pero su descripción es más abstracta, ya que incluyen en sus argumentos sus experiencias o tal vez los argumentos que escuchan en sus casas o contexto (es un lugar especial, es lo mejor, es un lugar seguro, es importante). A esta misma idea abstracta de la escuela se agrega la función social que tiene esta institución, ya que algunos mencionan “sin la escuela no aprenderíamos nada”.

c) Resultados relacionados con el vínculo escuela-padres, desde las tareas escolares

Para los profesores, las tareas sirven para que el alumno “complemente y refuerce lo que aprendió en el aula”, y algunos comentan que “para ver el avance académico de los niños”. La mayoría de los padres y cuidadores consideran que sirve para “reforzar lo visto en clase”, aunque algunos piensan que no ven que sirvan.

Los profesores refieren que no solo utilizan la programación de tareas que viene en los libros; sin embargo, no le dan importancia a la planeación de tareas, dentro de su planeación.

Los padres opinan que deberían saber los días en que su hijo tendrá tarea, así como también creen importante que el maestro les comunique los días que los niños tendrán tarea.

Por otro lado, los profesores apuntaron que no es necesario decirles a los padres los días que su hijo tendrá tarea, aun cuando aceptan que decírselo permite que lo apoyen mejor.

Los profesores consideran que deberían explicar las tareas, “aun cuando sean del libro se deben explicar”; sin embargo, en opinión de los padres, los niños algunas veces no saben qué hacer porque no se les explicó. Comentan que ellos no han pedido apoyo a los profesores para que les ayuden a explicar las tareas.

Por un lado, la mayoría de los profesores está de acuerdo en hablar con los padres sobre la mejor manera de que apoyen a sus hijos con sus tareas, pero su convicción disminuye cuando los padres les piden que ayuden a sus hijos con la tarea.

Los padres y cuidadores dicen acercarse a su hijo cuando este hace la tarea, aunque refieren estar haciendo varias cosas a la vez en ese momento. En su mayoría, cree importante animar a su hijo a hacer su tarea por sí mismo, aunque no todos creen importante estar ahí cuando hace su tarea.

Los profesores revisan la tarea “marcando errores y aciertos” y les dan una retroalimentación verbal a los alumnos. No todos los cuidadores creen importante que el maestro les comente los aspectos que revisa en las tareas, pero admiten que es necesario preguntar al maestro estos aspectos. Los cuidadores reportan que revisan que la tarea esté completa y bien hecha, aunque no les queda claro a la mayoría si la revisión es una labor también de ellos.

Tanto padres, cuidadores y profesores refieren la importancia de la tarea en los fines de semana, para que así los niños repasen lo visto en la semana. Pero, los padres no dan importancia al lugar donde su hijo hace la tarea.

Los maestros admiten que deben avisar a los padres cuando los niños no entregan la tarea, asimismo con las reglas que se aplican cuando sus hijos no entregan la tarea, pero en menor medida. A excepción de un profesor, los maestros están de acuerdo con que la realización de una tarea es una regla que no debe romperse, por lo que en varios salones entregar la tarea es una regla aunque no la más importante.

En su mayoría, los cuidadores permiten que sus hijos jueguen antes de hacer la tarea y reportan que sus hijos hacen la tarea a última hora. La mayoría de los cuidadores cree necesario que el maestro les avise cuando su hijo no entrega la tarea y creen importante conocer las reglas que tiene el maestro en el aula cuando sus hijos no entregan la tarea.

Los profesores refuerzan la idea de que los alumnos deben crear el hábito de hacer sus tareas escolares si quieren continuar con sus estudios, y están de acuerdo con que la realización de las tareas influye en el resultado final del año escolar. Los padres y cuidadores tienen clara la importancia de las tareas escolares como apoyo para seguir estudiando en un futuro, aunque no les queda clara la importancia inmediata de las tareas reflejada en la aprobación de un ciclo.

Esta dinámica de imprecisiones en la comunicación, se ve todavía más complejizada por lo que los niños piensan, ya que en general, confían en sus profesores; sin embargo, en la concepción que tienen del maestro, está en el fondo esa idea o representación de autoridad (Castorina, 2005) que lleva a dificultar las posibilidades de que el niño interactúe de manera más libre con el profesor.

d) Resultados de los talleres a madres y maestros

Se trabajó fundamentalmente con 14 madres y algunas abuelas, en promedio, ya que en algunas ocasiones asistían 18 o más y en otras 12, en cada comunidad. Lograron comprender la finalidad de las tareas al darse cuenta que el niño no solo desarrolla habilidades que le permite mejorar académicamente, sino que le posibilita llevarlas a otros aspectos de su vida, como en lo familiar y personal. Las mamás pudieron darse cuenta que el apoyo otorgado a sus hijos les ayuda a tomar confianza en sí mismos. Pudieron valorar cómo —aun cuando no sepan leer y escribir— pueden darse cuenta que una tarea no se ha concluido, o cuándo es necesario pasar en limpio algo o cuándo el niño no logra entender lo que debe hacer. Valoraron la importancia del desarrollo afectivo de los niños. Se trabajó con módulos diseñados para la formación de personas jóvenes y adultas.

En el taller con profesores, lo más importante fue el proceso de socialización de todos los resultados, incluida la revisión de los cuadernos de los niños, la escala

Likert de padres y maestros, los grupos de discusión y el taller de padres, de tal suerte, que consideraron como fundamental el dedicar tiempo a planificar las tareas y a generar acuerdos básicos con padres y con alumnos.

Algunos elementos de cierre provisional

El que los niños puedan ser mejores aprendices, está permeado no solo por las estrategias de aprendizaje que puedan diseñar, sino por todos los elementos externos que le facilitan el aprendizaje, como el ambiente alfabetizador, las concepciones que tienen de la escuela y el maestro, las concepciones y expectativas de sus padres y la forma en que sus profesores lo perciben y se relacionan con ellos. Así pues, conocer estas condiciones, va permitiendo replantear lo que es posible, urgente y necesario en las escuelas de las comunidades indígenas.

Por otro lado, el ser humano se dedica a hacer representaciones del mundo en el que vive para entenderlo mejor, se hace una idea de los roles que le toca vivir y de cómo tiene que comportarse, es así como las madres en Sevina y Arantepacua han aprendido su rol como compañeras, sustentantes, encaminadoras del destino de sus hijos. Para entender su mundo, ellas han asimilado información diversa, observando y aprendiendo de su entorno lo mejor para poder aplicarlo con sus hijos, modificando, suspendiendo o elaborando nuevas formas de solución que les sirva a la hora de enfrentarse a los problemas, como el apoyar a sus hijos a hacer la tarea. Es así como ellas predicen y controlan el papel de apoyo a sus hijos y es lo que Pozo denomina “función biológica primaria del aprendizaje”.

El papel de apoyo que las madres brindan a sus hijos viene dado por una representación, que es transmitida de una generación a otra y reafirmado por la comunidad y que podrá verse modificado en su interacción con otras madres; de ahí que la intención no fue sustituir o suprimir lo que ellas pensaban o creían que era lo correcto para sus hijos; la actitud fue de escucha y aprendizaje mutuo en donde todas pudiésemos aprender y redescubrir los aprendizajes. Que ellas pudieran compartir cómo apoyan a sus hijos e integrar nuevo conocimiento, y nosotras aprender de la experiencia como madres.

Es así como, la familia modela para los niños las formas de relacionarse con la lengua escrita y son los hermanos mayores quienes cumplen este rol, ante la imposibilidad de las madres de hacerlo; no obstante, las madres reconocieron lo mucho que pueden aprender de los textos, a partir de su participación en el módulo “La educación de nuestros hijos” del INEA (Instituto Nacional para la Educación de los Adultos) y de los otros elementos del taller.

Referencias

Amar, J. y cols. 2001. La construcción de representaciones sociales acerca de la pobreza y desigualdad social en los niños de la región Caribe colombiana. Revista Universidad y Desarrollo. Año 09, Vol. 002. Colombia. Documento recuperado el 22 de febrero de 2008 del sitio web: http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/invest_desarrollo/14-/4_Representaciones%20acerca%20de%20la%20pobreza.pdf

- Backhoff, E., Andrade, E., Sánchez, A., Peón, M. y Bouzas, A. 2006. El aprendizaje del español y las matemáticas en la educación básica en México: Sexto de primaria y tercero de secundaria. México, INEE.
- Backhoff, E. (s/f). "Impacto de las condiciones socioculturales en el aprendizaje del español: El caso de la educación básica en México", en <http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/V9/ponencias/at01/PREII78908982.pdf>
- Bazán, A., Sánchez, B.A. y Castañeda, S. 2007. "Relación estructural entre apoyo familiar, nivel educativo de los padres, características del maestro y desempeño en lengua escrita". Revista Mexicana de Investigación Educativa, abril-junio, vol. 12, número 033. México, COMIE, PP 701-729.
- Castorina, J. 2005. Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad. Argentina: Miño y Dávila.
- Delval, J. 2007. Aspectos de la construcción del conocimiento sobre la sociedad. Revista IIPSI. Vol. 10. No. 1. Documento recuperado el 26 de octubre de 2007 del sitio web: http://sisbib.unmsm.edu.pe/BVRevistas/Investigacion_Psicologia/v10_n1/pdf/a02.pdf
- Kalman, J. 2004. Saber lo que es la letra: una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic. México. Siglo XXI.
- Kaufman, A. y Rodríguez, M.E. 2001. La escuela y los textos. Buenos Aires: Santillana.
- Lenzi, A. 2003. El cambio conceptual en el salón de clases; en Baquero, R., Psicología y Educación, Aique, Buenos Aires.
- Lerner, D. 2001. Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México: Fondo de Cultura Económica.
- López, L.E. 1997. "La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere". Revista Iberoamericana de Educación, n.º 13, pp. 47-98 en http://www.amdh.com.mx/ocpi/_documentos/docs/6/10.pdf
- López, E.E. y Jung, I. 2003. "Hay se termina este chiquitito cuentito". Informe de un estudio piloto comparativo sobre la relación entre el habla y la escritura en el aprendizaje de una segunda lengua" en Luis Enrique López e Ingrid Jung "Abriendo la escuela: Lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas". Madrid, Morata.
- Luquez, S. y Ferreiro, E. 2003. "La revisión de un texto ajeno utilizando un procesador de palabras", en Revista Latinoamericana de Lectura (Lectura y Vida). Núm. 24, año 2, pp. 50-61.
- Méndez, A.M. 2008. "Alfabetización en contextos de exclusión". En Revista DECISIO. Saberes para la Educación de Adultos. No. 21, México, CREFAL.
- Méndez, A.M. & Medina-Ramos, A.L. 2007. La cultura escrita y la escuela intercultural bilingüe. en Ana María Méndez Puga y María de Lourdes Vargas Garduño (coordinadoras). La educación básica en comunidades p'urhépechas. Apuntes desde distintas miradas. Morelia, UMSNH.
- Méndez A.M. y Leal, A.D. 2007. Concepciones y percepciones de los niños p'urhépechas en torno a la escuela y los docentes. En Ana María Méndez Puga y María de Lourdes Vargas (coordinadoras). La educación básica en comunidades p'urhépechas: apuntes desde distintas miradas. Morelia, UMSNH.

- Miras, M. 2004. Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar. En Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (comp.). Desarrollo Psicológico y Educación. Tomo 2. Psicología de la Educación Escolar. España. Alianza Editorial. 2ª reimpresión.
- Mizala, A., Romaguera, P. y Reinaga, T. 1999. Factores que inciden en el rendimiento escolar en Bolivia. En <http://152.92.152.60/web/olped/documentos/2084.doc>
- Nemirovsky, M. 1995. Leer no es lo inverso de escribir, en Ana Teberosky y Liliana Tolchinsky (comp.). Más allá de la alfabetización. Buenos Aires: Santillana.
- Pacheco, M.; Del Valle, R. 2005. Un análisis comparativo de los estilos interactivos madre-hijo en la realización de las tareas escolares. Tesis de Licenciatura. UNAM. México.
- Piaget, J. e Inhelder, B. 1969. Psicología del niño. Morata, Decimoséptima edición, Madrid.
- Teberosky, A. 1995. ¿Para qué aprender a escribir?, en Ana Teberosky y Liliana Tolchinsky (comp.). Más allá de la alfabetización. Buenos Aires: Santillana.
- Tolchinsky, L. 1995. ¿Aprender sonidos o escribir palabras?, en Ana Teberosky y Liliana Tolchinsky (comp.). Más allá de la alfabetización. Buenos Aires: Santillana.
- Turiel, E. 1984. El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención. Madrid: Debate.

Condiciones de vida de las mujeres jornaleras agrícolas migrantes en los campos y campamentos de Michoacán, México^{1,2}

*Leticia Castro Valdovinos
Ana María Méndez Puga
Eduardo Durán Álvarez
Lizbeth González López*

Resumen

El estado de Michoacán es receptor de jornaleros agrícolas provenientes de los estados de Guerrero y Oaxaca. Es un estado intermedio, ya que recibe y envía (mueve) jornaleros. El modelo económico de México, ha redundado en un incremento de la liberación de mano de obra en el medio rural, al mismo tiempo que se ha generado un movimiento de agricultura intensiva que demanda mano de obra. En Michoacán hay cuatro regiones agrícolas que están ocupando mano de obra: Los Reyes, Zamora, Huetamo y Tanhuato-Yurécuaro. Hay pocos datos sistemáticos de la vida en estos campamentos y de posibilidades para brindar escolarización a niñas, niños y sus familias. Es por ello que se planteó realizar un proyecto de investigación para dar cuenta de esta situación. Paralelo a la dinámica, se fue gestando una línea de trabajo orientada a pensar en las mujeres y sus condiciones, ya que fueron estas las voceras de sus familias, campos y campamentos. La condición de estas mujeres y de los niños y niñas en los campamentos y campos agrícolas es de mayor desventaja que la de los hombres. Aunado al informe con los resultados del proyecto general, se fue construyendo un informe paralelo con la voz de las mujeres y la forma en que estas ven los campos, la escuela, la familia y el trabajo. El método en el proyecto general se asume desde la lógica cualitativa y en el subproyecto de mujeres, también; en el primero hay un énfasis en la investigación-acción y en el de mujeres, se trabaja desde la fenomenología, las técnicas biográficas y la narrativa. Aprovechando además, los registros etnográficos realizados durante todo el proyecto. Los resultados se organizan, para este documento, en categorías descriptivas en las que se destaca la manera en que las mujeres explican el porqué de la migración, la experiencia migratoria, la escuela y la escolarización, y finalmente, se analiza el tema del trabajo,

¹Con la colaboración de: Donagí Hernández y Mayra Molina.

²Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Facultad de Psicología. Secretaría de Educación en el Estado de Michoacán. Subsecretaría de Educación Básica. Programa de Educación Básica para niños y niñas de familias jornaleras agrícolas migrantes (Pronim). Área: Diversidad e Interculturalidad.

como constitutivo de esa nueva manera de ser mujer que posibilita la migración jornalera. En estos se describen las motivaciones, sueños, necesidades, dinámicas y posibilidades de las mujeres y sus familias.

Palabras claves: migración interna, jornaleros agrícolas, mujeres jornaleras.

Introducción

El proyecto “Jornaleros agrícolas en Michoacán: diagnóstico de las necesidades educativas de la población” (SEP-SEB/CONACYT-UMICH-PRONIM, 2007-2009), surge con el objetivo de dar apoyo y acompañamiento a la puesta en marcha del Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleros Agrícolas Migrantes (Pronim), y con los objetivos principales orientados a la “realización de un diagnóstico y al desarrollo de propuestas de atención educativa a la población infantil y adulta”. La metodología del proyecto se basa en la investigación-acción, con cuatro fases: diagnóstico sociodemográfico; diagnóstico de las condiciones y desempeño escolar de niñas y niños; desarrollo de propuestas y su puesta en marcha y evaluación.

En este texto se presentan elementos que se fueron construyendo en las distintas etapas, a partir de la interacción con las mujeres. En la cotidianidad del trabajo en los campamentos, las mujeres y los niños fueron la presencia continua que iban dando cuenta de las condiciones de vida y la guía para ir dando forma a las propuestas que se fueron poniendo en marcha en Huetamo, Tanhuato y Yurécuaro. Las mujeres fueron narrando quiénes viajan, cómo viajan, para qué y por qué; asimismo, cómo viven, cómo trabajan, qué necesitan, qué sueñan y qué están dispuestas a seguir poniendo de sí mismas.

Es por ello que el título del trabajo pretende justamente decir de los campamentos desde la visión de las mujeres. Estas, herederas de una tradición lingüística, usan la palabra para evocar recuerdos y vivencias de su infancia, de la vida en su pueblo y de los lugares de destino; en el corpus de sus discursos se entretejen además, reflexiones ligadas a los aspectos políticos y culturales, como plantea Ruiz (2001) “La que protagoniza, no es alguien que se queda en los márgenes del escenario; no es una que no tenga voz; al contrario, es alguien que interpreta, que hace vivir los papeles más importantes de la narrativa”. Lo que dicen entonces, no es solo lo que ellas viven, también lo que desean vivir y lo que está en su contexto, ya que al narrar, también narran la vida de las otras mujeres y de sus familias.

Se busca entonces dar a conocer esas narrativas de las vivencias, de los diferentes espacios, momentos y situaciones de la vida en los campos, en los campamentos, en las vecindades, en los autobuses y de todo eso que no se dice pero que está presente en las miradas de los lugareños, de los dueños de las casas que habitan; la discriminación y el rechazo. Al igual, claro está, que de los sueños, de esos espacios de posibilidad que todos los seres humanos tenemos.

Esa interacción dio vida a este texto, al informe desde las mujeres, que pretende decir desde su palabra, interpretada por la nuestra. Lo que implicó también asumir las posibilidades de la fenomenología, para dar cuenta de esas vivencias, así

como la narrativa (Bolívar *et al.*, 2001; López-Barajas, 1996) y la etnografía. Eso también implicó, en cierto modo, asumir la perspectiva de género.

Asegurar la igualdad de oportunidades e incluir en las políticas públicas la equidad de género, se ha convertido en una aspiración de la política del estado de Michoacán, en México, al menos en la última década; existen diferentes proyectos sociales, programas productivos, asistenciales y microempresariales que incorporan la perspectiva de género en la instrumentación de sus acciones a fin de atenuar las desigualdades existentes en esta materia y corregir los desequilibrios existentes (Plan Estatal de Desarrollo, 2002-2008 y 2008-2012). Sin embargo, en el caso de las mujeres jornaleras agrícolas migrantes que arriban a los campos agrícolas del estado de Michoacán, se enfrentan distintos obstáculos para la implementación de políticas de género y el cumplimiento del estado en la satisfacción de sus necesidades básicas. Darles voz en este texto, es en cierto modo, ir reconociendo sus propios espacios de transformación y aquellos que aún implican grandes retos para cada una de ellas, sus familias, sus grupos y redes sociales y para el Estado mexicano.

Las mujeres justifican su vida errante

De acuerdo con las reseñas de las propias jornaleras, los estados de Guerrero y Michoacán han persistido en los campos agrícolas de estas regiones desde hace más de dos décadas, a pesar de las precarias condiciones de vivienda, alimentación, educación, salud, discriminación, así como de la violación de sus derechos humanos y laborales; situación que los hace vulnerables a sufrir desnutrición, enfermedades propias de la pobreza, muertes prematuras y marginación social³. En estos campos, las necesidades humanas insatisfechas son condiciones que se manifiestan y reinciden año con año durante los meses de agosto a diciembre entre las familias jornaleras.

Si bien existen múltiples factores socioeconómicos que influyen en el proceso migratorio, en las narrativas de las mujeres jornaleras se muestran una variedad de planteamientos atribuibles al mismo. Uno de ellos y el más expresado, es la pobreza en la que se encuentran y la falta de actividad económica regional. En este sentido, la decisión de la migración sugiere la existencia de una relación entre desempleo de la fuerza de trabajo regional, pobreza y movimiento migratorio. En el caso de Michoacán, la incidencia de la pobreza es mayor en los hogares indígenas, y esta tendencia se acentúa cuanto menor es la línea de pobreza utilizada. Por ejemplo, 80% de los hogares indígenas rurales de Michoacán padecen pobreza alimentaria, proporción que supera el promedio de la pobreza indígena en el país (78%). Además, 56% de los habitantes que se encuentran en situación de pobreza alimentaria son indígenas (IDH Michoacán, 2007). A nivel nacional, la realidad en relación con la pobreza es dramática, no solo por el aumento del número de pobres, sino también por lo que implica tal condición en nuestras sociedades: subconsumo, estado

³Reglas de Operación de atención del Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas, para el ejercicio Fiscal 2009 Sedesol.

nutricional deficiente y proclividad a contraer enfermedades propias de dicho estado (Salles y Tuirán, 2000).

Narra D () Nosotros venimos aquí porque somos pobres y porque los patrones nos dejan trabajar con los niños. ¡Allá en Metlatonoc no hay trabajo pues!

C () Desde hace 16 años L y yo venimos a trabajar para acá, ya que aquí podemos conseguir “un poquito” más de dinero. En nuestro pueblo no hay trabajo ¡somos muy pobres!

R () A los niños les gusta venir para acá. ¡Aquí tienen dinero!, ¡tienen más que comer!, por eso no se quieren quedar allá en Ichán. ¡Aquí todos trabajamos!

Otra dimensión de la migración, se relaciona principalmente con el mercado de trabajo y la demanda de mano de obra. En estas regiones, la producción del cultivo de jitomate y chile favorece la alta demanda de mujeres y de niños en el trabajo asalariado⁴.

Como narra E () Aquí en Yurécuaro trabajamos toda la familia,... los niños nos ayudan en el corte o a “limpiar”. Cuando no van a la escuela, es porque nos los llevamos a las “tardeadas”, solo así podemos juntar un poco de dinerito... Además, no nos gusta dejarlos solitos.

Un factor más, es el deseo de acceder a nuevas formas de vida. Como señala Mummert (2003) “Dicen que aquí es su norte” o “es su norte chiquito”, frases frecuentemente escuchadas en Yurécuaro.

Dice C () Tengo mucha imaginación, yo siento como que este año y el próximo año, vamos a tener un cuartito de casa, pero no me sale, porque a veces compramos otras cosas y, ¡ya no sale lo que imaginas!... Pero luego pienso que alguna vez sí va a hacer así. Con el dinero que juntamos, compramos unas pacas de lámina, también compramos adobe. ¡Aquí también es Estados Unidos!

L comenta () Mi esposo dice que venir aquí es como ir al norte, por eso mucha gente de allá, del pueblo, nos tiene envidia... Nosotros necesitamos dinero porque en mi pueblo se acostumbra hacer una

⁴De acuerdo con datos de Sedesol (2001), en las grandes empresas agrícolas y para determinados cultivos, el trabajo de mujeres y de niños es demandado, y en muchas ocasiones exigido al esposo o padre como condición para contratarle... En las regiones que se producen cultivos altamente demandantes de mano de obra como las hortalizas, el número de niños trabajadores se eleva considerablemente... Del total de personas que reportó trabajar como jornalero, los menores de 6 a 14 años de edad que laboran en los campos hortícolas, frutícolas y de cultivos industriales representa el 19,4%, las mujeres de 15 años y más 25,7% y los hombres de 15 años y más el 54,7% restante.

gran fiesta el día de muertos. Si es el primer año en el que el muertito ya no está con nosotros como es el caso del abuelo, llegan sus conocidos y toda la familia a acompañarnos. El gasto es mucho, tenemos que comprar de 50 a 100 kilos de carne para el churipo, los chiles, la verdura, cerca de 5000 pesos de pan, muchos kilos de maíz para las corundas, las flores, las servilletas, las velas, las veladoras y otras cosas más... Yo por eso me vine a trabajar para acá, porque mi esposo necesita juntar ese dinero para la fiesta del abuelo y quiero ayudarlo.

E narra () El año pasado que venimos les dije a mis hijos, con lo que juntemos vamos a levantar un cuartito, y con lo de este año le vamos a poner el colado... ¡mi mamá y mis hermanos dicen que es como ir al norte!

A estas formas tradicionales de migración, se agrega un nuevo modelo de trans migración, como menciona Rodríguez (2007), el cual ya no sigue la lógica de migrar para sobrevivir sino de “vivir migrando”.

B relata () Nuestros papás nos llevaban a Sinaloa, así como nosotros traemos aquí a nuestros hijos, y ellos, quién sabe a dónde llevarán a los suyos.

C dice () Casi nada me da miedo ahorita. Me da miedo ser viejita, porque ya no voy a poder trabajar, creo que voy a estar descansando cuando ya lo sea, para entonces no voy a venir, solo mis hijos y sus hijos.

Algunas mujeres solteras sin hijos, viajan con sus hermanos casados o con sus hermanas casadas, casi siempre, para ganar dinero para la familia o para apoyar a un hermano que estudia en otro lugar. No lo hacen para tener un ahorro para ellas mismas o para comprarse algo.

Estas motivaciones de la permanente migración social y económica femenina, aparecen en gran medida circunscritas y relacionadas con redes familiares y de parentesco, lo cual permite el acceso de las mujeres en el mercado laboral. Desde otra perspectiva, la movilidad de la mujer se da como una estrategia de unidad familiar; se ha planteado también que las migraciones femeninas generan cambios en la estructura y funciones de la familia, en los patrones de nupcialidad, en las relaciones de pareja, en las pautas de procreación y de crianza y en la estructura de autoridad, incidiendo con todo ello, en los cambios en las concepciones de sus parejas y en las mujeres cercanas a ellos.

Características de las familias

Los jornaleros agrícolas generalmente viajan con toda la familia, la misma que se conforma por el padre, la madre y los hijos; también se encuentran madres que viajan

con sus hijos como jefas de familia —este fenómeno se da principalmente entre las personas del estado de Michoacán, ya que el esposo se queda a seguir cultivando su propia tierra o ya emigró a Tijuana o Mexicali—. Un tercer grupo, son jóvenes que viajan solos. Las edades en esta población oscilan entre recién nacido y los 72 años. Las mujeres dicen “venimos todos, no podemos dejar a nadie”, otras dicen “dejé a mis hijos y cuando fui a verlos me los traje”, otras comentan “no quería que perdieran la escuela y por eso los dejé, pero luego estaba retetriste”.

No existe precisión del total de jornaleros agrícolas migrantes que llegan al estado, sin embargo, a partir del levantamiento del censo⁵ se puede decir que en el presente ciclo agrícola a la región de Yurécuaro llegaron un total de 1362. En Huetamo hay 2400, en Taretan 210 y en Los Reyes 922, haciendo un total de 4894 jornaleros, entre hombres, mujeres, niños y niñas.

En esta dinámica migratoria coexisten grupos y lenguas diversas en los campos agrícolas (Tlapaneco, P'urhépecha, Mixteco, Zapoteco, Amuzgo, Otomí, Chichimeca Jonás, Nahuatl, Triqui). Lo cual evidencia la pobreza y exclusión de la que siguen siendo objeto los pueblos indígenas. Los jornaleros agrícolas migrantes conforman un grupo heterogéneo desde el punto de vista económico, lingüístico y cultural, además de ser socialmente vulnerables.

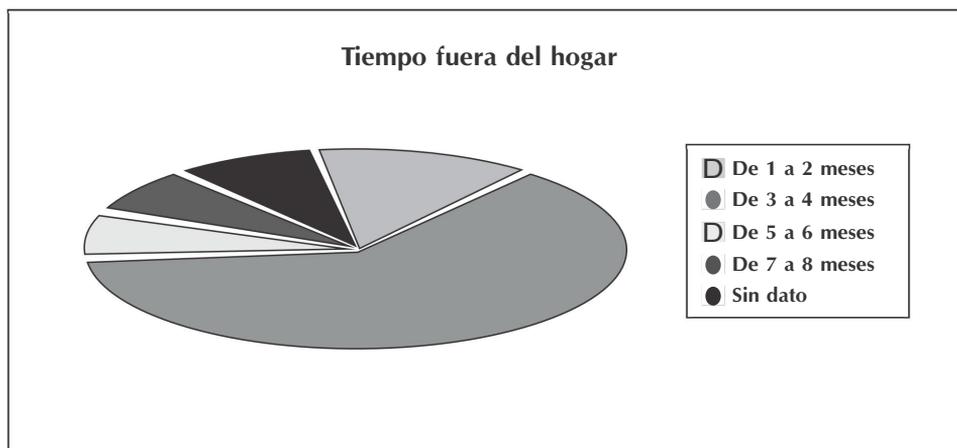
Las familias que migran del interior de Michoacán se concentran en la región Tanhuato-Yurécuaro; provienen de la cañada de los once pueblos, principalmente de los municipios de Quiroga y Chilchota. Una parte mínima sale del municipio de Los Reyes a la región cañera de Taretan-Nuevo Urecho y a Tanhuato-Yurécuaro.

MUNICIPIO	COMUNIDADES
CHILCHOTA	Ichán Santo Tomás Tacuro Carapan
LOS REYES	San Benito San Isidro Uringuitiro Pamatácuaro Santa Rosa
QUIROGA	San Andrés Santa Fe

Comunidades de origen de jornaleros agrícolas migrantes del estado de Michoacán que migran a la región de Tanhuato-Yurécuaro.

⁵Censo 2006 realizado por Conafe, Sedesol, DIF Estatal, Pronim, Prodeci.

Se entrevistó a las mujeres de las familias jornaleras del campamento de Tanhuato, en sus comunidades de origen, Ichán y Tacuro, ambas son comunidades p'urhépecha de la región denominada La Cañada, en el mismo estado de Michoacán. De la encuesta realizada a 31 familias, destacan datos del tiempo que están fuera del hogar; 34% está fuera de su comunidad de 3 a 4 meses, impactando con ello en el año escolar de cada niño y niña, dado que los meses que suelen estar en el campo agrícola, son de septiembre a diciembre.



Por otro lado, es común que viaje toda la familia. Algunas familias mencionan que niños y niñas se quedan con sus abuelos; sin embargo, es común también que estos niños aprovechen cualquier oportunidad para irse con su familia, de tal suerte que en ocasiones no van a la escuela, ni en su comunidad (porque dejan de ir, al no tener el apoyo de sus padres), ni en el campamento porque llegan tarde a este, o bien, se ponen a trabajar. Esto sí constituye una preocupación para las madres, porque saben el valor de la escolaridad; no obstante, no encuentran la manera de resolverlo. “Si me gustaría que mi hija estudiara, para que no sea como yo, pero... pos no sé, a ver qué pasa”.

La experiencia general de migración, la escuela y la escolarización en la perspectiva femenina

En el campamento de San Jerónimo las mujeres dicen: “La gente viene para acá porque dejan trabajar a los niños”, y así pueden juntar más dinero para el tiempo en que no hay trabajo y que están en sus comunidades de origen. En la hora de trabajar, la mayoría de los dormitorios están vacíos, algunas señoras están en los lavaderos y otras pocas, las que no trabajan en el campo, hacen de comer, aceptan dialogar; cuando se habla del tema de la escuela, destaca la demanda continua de una oferta educativa más pertinente:

La esposa de uno de los cabos dice:

Quiero juntar firmas para que los maestros den clases después de las 6 de la tarde, a la hora que llegan los niños del campo... los niños quieren recibir clases, pero cuando llegan al campamento ya no encuentran a los maestros. Los niños están perdiendo la escuela porque reprobaban año con año; cuando regresan a su escuela los reprobaban por el tiempo que estuvieron acá... aquí duran como 6 a 8 meses.

La misma persona narra la experiencia de su hija, quien quiso ir a clases, pero se decepcionó porque ella “*quiere aprender, no quiere que la pongan a jugar*”. En cuanto a la educación de adultos, se comenta que INEA no otorga sus servicios en este campamento. Después se observó que sí hay servicio pero pocos son los que se interesan.

En el campamento nadie paga hospedaje, les dan leña para preparar sus alimentos y cuenta con guardería atendida por Prodei y algunas niñeras contratadas. Ahí se cobra \$1 para pagar la alimentación de los niños durante el sábado y domingo, pues el programa emanado de Sedesol solo está presupuestado para atender cinco días a la semana (de lunes a viernes). También hay tienda Liconsa para proveer despensa, así se regula el comercio informal que llega hasta la zona.

En otro campamento, hay niños jugando en los columpios, en la resbaladilla, en el volantín y en las canchas de básquetbol. En este campo también pagan igual a niños y adultos. Por parte de Sedesol se les repartieron literas a tres líneas de galeras, eso parece influir en su disposición para dialogar. La esposa de un enganchador comentó en entrevista:

“Nos vinimos para acá porque en Sinaloa nos maltratan y pagan poco, el albergue de allá no está bien. Nos engañaron, dijeron que iban a pagar \$130, prometidos, pero solo pagaban \$77, y si el trabajo se hace mal no pagan completo. Las mujeres deben trabajar como hombre, ellas si ganan \$130”.

“Aquí no habíamos venido y es más cerca de nuestra casa... apenas empezamos a trabajar. Me gusta más porque aquí hay agua, baño, donde bañarse, madera para combustible, no hay gas, pero en mi pueblo tampoco, allá cocino también con leña. Lo que no hay es donde ir si los niños o los grandes se enferman. No hay guardería. En La Paz hay niñera, cocinera, doctor... aquí no conozco trabajadora social, necesitan hablar con el jefe de aquí”.

“No hay escuela, ojalá hubiera en la mañana. Lo que yo quisiera es que mis hijos no sufran como yo; si uno sabe leer y escribir puede trabajar mejor, hacer listas en el campo o hacer otras cosas”.

Tziritzícuaró, el campamento, se encuentra aproximadamente a 30 minutos de Huetamo, está ubicado en un terreno grande, tiene áreas de esparcimiento que no se habían visto en otros albergues, siendo el más relevante la cancha de básquetbol, así como espacios con televisión donde las personas que montan la tienda (dos diferentes espacios), les proyectan películas o les permiten jugar cartas o dominó, a cambio del consumo que hagan. También hay “maquinitas” (videojuegos), las que son utilizadas por niños y jóvenes. Los migrantes comenzaron a llegar a finales del mes de enero.

Circulan muchas bicicletas por el campamento, algunas familias viajan en su camioneta particular, por su cuenta, no en el autobús contratado por el enganchador, y traen sus camas y las bicicletas que usarán para trasladarse al campo. Se escucha música en los cuartos, la gente llega de trabajar, los fogones se encienden y los lavaderos se llenan, muchos niños corren por el albergue.

La gente de este campamento, en su mayoría es originaria de Guerrero y trae ingredientes para preparar comida típica de su región. Se quejan de que casi no hay clases y que cuando hay, los niños “vienen a jugar y no aprenden”. En la entrevista con una mujer “cabo” (persona responsable de un grupo mayor de jornaleros, rol o puesto que solo asumen hombres).

El viaje duró 12 horas, dan \$50 para alimentación, pero solo del que trabaja; si un hombre trae a la familia, pero solo él trabaja, solo dan los cincuenta pesos, no hay apoyo. Pagan \$80 por día y \$13 por hora extra; yo como cabo, gano \$90.

Trabajé en Sinaloa quince años, todavía sigo mandando gente para allá, pero aquí está mejor. El gringo no nos apoya, yo quiero que me paguen más porque solita no puedo ahorrar. Aquí hay conasupo (tienda de productos básicos), pero el bulto de maseca cuesta \$60, luego nos traen leña verde, pura humareda.

Los maestros no atienden, dijo que pueden venir de las 5 en adelante, pero solo vienen un ratito cuando no hay muchos niños, y juegan, no les enseñan, no es igual como en la escuela de las otras, no es igual, puros dibujos y juegos, luego, no enseñan de 2° y de 4°, así, no, puro de jugar. Los niños salen de trabajar a las 4, o sea que a las 5 pueden ir a clases, pero no les dan nada, ¿para qué van?

Entre mi gente vienen nada más 8 niños, porque los maestros de allá no los dejan venir. Nosotros venimos por necesidad de trabajo, en el pueblo no hay, no hay nada. Mis papás fueron jornaleros migrantes, yo tengo 15 años enganchando gente.

Junto al campamento hay una escuela primaria regular, a un kilómetro hay otra y dos kilómetros más adelante otra más. Hay niños que no trabajan y que podrían insertarse en la escuela regular, es necesario crear condiciones para que esto se realice.

En Tanhuato y Yurécuaro, la percepción y experiencias son similares a las encontradas en Huetamo. Niños que trabajan, niños que no acuden a la escuela, familias que se niegan a enviar a los niños y niñas a la guardería o a la escuela y que los dejan solos en el cuarto donde viven o se los llevan al campo a cuidar a los menores. En Tanhuato la mayoría de las personas son de las comunidades indígenas de Michoacán, a diferencia de Yurécuaro en donde hay más familias de Guerrero, aunque también de otros estados de la república, incluyendo San Luis Potosí. En ambos campamentos la mayoría de las familias son bilingües.

El trabajo y la vida diaria de las mujeres

En este recorrido narrativo encontramos además, una recurrente alusión a la desigualdad de género en la inserción al mercado laboral de las mujeres que llegan sin esposo o pareja, ya que el arribo a los campos agrícolas con un hombre, constituye la legitimación social y el aseguramiento del trabajo. En esta exclusión social y de género, se aprecia un discurso dominante en los “enganchadores”⁶ y en los propios jornaleros, dando la impresión de una identidad colectiva, una especie de acuerdo no hablado pero asimilado y callado, lo cual provoca temor y un malestar silencioso en las mujeres que llegan “solas”.

Encontramos que los “miedos” que se reflejan en la narrativa están asociados a las dos unidades de análisis propias de la perspectiva de género, el grupo doméstico y la red migrante (Gregorio, 1998, en Relaño y Soriano, 2006).

Narra E () En el albergue no les gusta mi forma de vestir, creen que porque no tengo esposo soy menos que ellas. Ellos, tampoco me ven bien porque únicamente vengo con mis hijos, aunque... todos saben que cada año llego con mis papás y mis hermanos.

Dice G () A mi hermana no la ven bien porque no tiene señor, pero ella es muy trabajadora y eso no le interesa, lo que quiere es trabajar porque es madre y padre a la vez, por eso mis hermanos “la suben” a la camioneta todos los días.

La mujer jornalera se significa a través del trabajo diario en un yo como sujeto sujeto a una cuadrilla, en la cual se entretejen relaciones de poder, por tanto, su participación en esta red estructurada y organizada como son las cuadrillas le otorga

⁶Conocidos como enganchadores, cabos, mayordomos, capitanes y otros términos de uso local, todos estos agentes intermediarios tradicionales comparten en mayor o menor medida las siguientes características (Vaneckere, 1988): se encargan de reunir a la mano de obra en sus lugares de origen y transportarla a las zonas donde se le requiere, viven en las colectividades rurales, financian los gastos de transporte y entregan algún tipo de recursos por adelantado, cumplen función de capataces en los campos de cultivo, cobran comisiones a los productores por cada trabajador reclutado o bien, cobran un monto proporcional al volumen de trabajo realizado. A estas características se podría añadir el hecho frecuente de que los contratos que se establecen son verbales, sobre todo en cuanto a las condiciones de empleo de los jornaleros agrícolas, lo que desfavorece a los trabajadores cuando hay incumplimiento de cuestiones ofrecidas al momento del reclutamiento (Sánchez, 2001).

un lugar diferente al de la casa e igual al mismo tiempo. Se observa el fenómeno de segregación ocupacional entendido este como la concentración de hombres y mujeres en actividades diferentes (García, 2000) y la diferencia entre lo masculino y lo femenino en un rol social, cultural y de poder en el que la mujer en particular está circunscrita a las reglas y normas del enganchador y de sus esposos —en el caso de las mujeres casadas—, acerca del tipo de actividad que deben desarrollar. Hay que insistir que existe una situación desventajosa en ellas, pues cobran menos que los hombres pero trabajan igual número de horas. En este marco de la migración femenina, existen desigualdades entre hombres y mujeres en los mercados de trabajo, y esas desigualdades se relacionan con la configuración de segmentos diferenciados por sexo en esos mercados (Szasz, 2000).

De manera general, en los campos agrícolas se trastoca la condición de la mujer al ser poco valorada y sometida, a partir de la concepción más arcaica de la sociedad humana. Y es que en nuestra cultura occidental, se ha valorado al hombre como algo consustancial al hecho de ser humano racional, y a la mujer, desde una concepción aristotélica, como ser inferior.

Como expresa A () Antes del corte, nada más trabajan ellos poniendo el hule, abonando, fumigando y sembrando... En el corte, ahí si nos llevan a nosotras ¡las mujeres nada más cortamos! En mi cuadrilla hay huacaleros, mecapaleros, canasteros, cortadores y el cuadrillero, entre todos llenamos un camión... Hace trece años ganábamos \$32 pero ahora estamos ganando \$55... Como dos años fuimos a Lombardía al corte de pepino, allá casi no hay ganancia, se trabajan 2 o 3 horas, ya con lo del pasaje apenas nos alcanzaba para regresar.

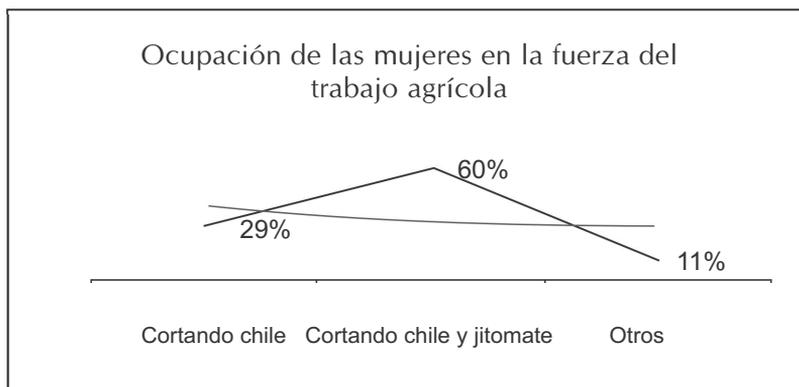
Narra E () Las mujeres del albergue todas somos trabajadoras, a veces quisiéramos ir diario al corte o a limpiar, pero si los hombres dicen que nada más van ellos nosotras nos quedamos... Ellos, también nos regañan, se enojan a pesar de que también andamos como ellos, no agradecen, ni agradecen que los niños no vayan a la escuela por ayudar al papá.

B comenta () Trabajamos igual que ellos, pero aparte cuidamos a los niños y hacemos la comida y las niñas lavan la ropa y nos ayudan a cuidar a sus hermanitos y a veces no pueden ir a la escuela por cuidarlos.

Claro que para algunas mujeres esto no es así completamente, algunas asumen posiciones de poder y dirección, como sucede con una mujer cabo entrevistada en uno de los campamentos, quien ha aprendido nuevas formas de relación con los hombres.

Es importante diferenciar el trabajo de la población femenina a fin de vincular su actividad con la posibilidad de obtener un ingreso. El corte del chile y del jitomate

concentra mayoritariamente la actividad laboral, seguida del corte del chile únicamente y en menor escala de otras actividades como “limpiar” el producto tal y como se aprecia en la siguiente gráfica.



Una de las actividades a la que pueden aspirar la mayoría de las mujeres que tiene algún grado de escolaridad como primaria o en el mejor de los casos secundaria, es el ser la “contadora”. Una sola mujer de las entrevistadas reportó “ser ocupada” por el cuadrillero para esta actividad. Este trabajo consiste en registrar la cantidad de cubetas de jitomate o arpillas de chile que van haciendo los integrantes de la cuadrilla, además de participar en el reparto de las utilidades del día. Trabajar como contador es considerado como uno de los mejores cargos dentro de la cuadrilla, perciben un mejor salario y cuentan con un *status* más alto dentro del grupo. Son pocas las mujeres que aspiran a una ocupación como esta, ya que por lo general es una responsabilidad asignada a los hombres. La “contadora” entrevistada comenta que fue escogida por el cuadrillero por contar con estudios de secundaria, pero que no le fue fácil llegar a ese “cargo”.

Desde ese caso se podría señalar que a mayor escolaridad en las mujeres se amplía la posibilidad de una ocupación mejor remunerada, sin embargo la asignación de este tipo de trabajo y la participación de la mujer migrante dentro de la cuadrilla casi no se da porque sigue siendo mayoritariamente concentrada en los hombres. Las asimetrías de género se reflejan y manifiestan en aspectos tan diversos como la disponibilidad de menor educación y empleo para las mujeres, el acceso a trabajo inestable y mal remunerado, la responsabilidad de la doble y aún triple jornada, la prevalencia de niveles inadecuados de salud y bienestar (Tuirán, 1997, en Salles y Tuirán, 2000).

En los campos agrícolas también se observa a mujeres con embarazos avanzados que siguen trabajando en el corte, cargan cubetas llenas de jitomate durante ocho horas de trabajo y están expuestas permanentemente a los agroquímicos; también hay adolescentes desde los trece años de edad embarazadas;

niñas y niños en edad escolar con bajo peso y evidente desnutrición que aún no se incorporan al trabajo remunerado pero que se encuentran a un lado de los surcos cuidando de sus hermanos pequeños a fin de que su madre avance en el jornal.

Relata L ()... A los niños los llevamos al campo porque aquí no hay con quien dejarlos, ¿no tenemos guardería! Por eso, una vez decidimos irnos a Sinaloa, porque nos dijeron que allá estaba muy bien y que a los niños los cuidaban en una guardería y les daban clases. Allá trabajábamos por tarea, hacíamos 35 botes por un día; si no juntábamos los 35, no ganábamos el día. No está tan bien como dicen, pero sí teníamos un lugar donde dejar a los niños.

A comenta ()... Ahorita nada más estoy “limpiando” pero, siempre son muchas horas de estar parada, los pies se me hinchan... ya tengo los nueve meses de embarazo, estoy en días.

O como narra S ()... Tenemos que llevar a los niños para que nos ayuden... ellos nada más trabajan cuatro o cinco horas, para que puedan ir a la escuela por la tarde... Están chicos y se cansan, sobre todo las niñas que tienen que cuidar a su hermanito... cuando tenemos que amamantarlo, ellas nos ayudan en el corte... ¡si no los llevamos, no nos sale!

En las adolescentes el embarazo es de alto riesgo, la probabilidad de morir durante el parto es cinco veces mayor entre las niñas menores de 15 años que entre las mujeres de 20 y 30 años. Muchas de las que sobreviven luego de varios días de parto terminan con fístula⁷ (Unicef, 2006). En este contexto, es difícil saber cuántas niñas y jóvenes se encuentran en esta situación, en parte, por la falta de recopilación de datos y por otra, debido a la ausencia de datos sólidos sobre este tema. Lo que sí es evidente, es que hay un grupo de niñas y jóvenes jornaleras en situación de riesgo eminente que está siendo limitado en su acceso a la salud.

A manera de cierre

La construcción de una mujer trabajadora en los campos agrícolas pasa por ser parte de una familia jornalera, ya que desde los primeros pasos se aprende a caminar en los campos, a caminar luego con los hermanos en la espalda y luego a ir siguiendo el surco con las hermanas y primas; habrá que también generar la posibilidad de que se aprenda el camino a la escuela, que se carguen los libros y los cuadernos, que el aula sea un espacio no solo para entretenerse un rato, sino un espacio verdadero, propio y

⁷La fístula obstétrica es un orificio entre la vagina y la vejiga o el recto, o entre la vagina y estos dos órganos, lo que incapacita a la mujer para regular voluntariamente la salida de orina o materia fecal. Las niñas y las mujeres jóvenes que sufren de fístulas son objeto de ostracismo por parte de sus comunidades, y sus familias las suelen abandonar, lo que obliga a muchas a mendigar para poder sobrevivir (Unicef, 2006).

apropiado a estas niñas y niños, que posibilite otras representaciones del mundo y otras construcciones sociales. Estas transformaciones difícilmente tendrán lugar sino somos capaces, junto con ellos, de construir otras opciones, ya que será más complejo transformar su condición si no tienen los elementos básicos para acceder a información.

Referencias

- Bolívar, A.; Domingo, J. y Fernández, M. 2001. La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología. Madrid. La Muralla.
- Freud, S. 1967. Tótem y tabú. Madrid. Alianza Editorial.
- Freud, S. 1970. El malestar en la cultura. Madrid. Alianza Editorial.
- García, B. (coordinadora). 2000. Mujer, género y población en México. México. El colegio de México, Sociedad Mexicana de Demografía.
- Ley general de acceso de la violencia de las mujeres a una vida libre de violencia. 2007. Periódico oficial del Gobierno Constitucional de Michoacán de Ocampo. Tomo CXLV, n.º 52.
- López-Barajas, S. E. 1996. Las historias de vida y la investigación biográfica. Fundamentos y metodología. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid.
- Mummert, G. 2003. "Dilemas familiares en un Michoacán de Migrantes" en Gustavo López Castro (coordinador) Diáspora Michoacana. Zamora, Michoacán. El colegio de Michoacán. Gobierno del estado de Michoacán.
- Plan Estatal de Desarrollo 2008-2012. Gobierno del estado de Michoacán.
- Relaño, P. A. y Soriano, M. R. 2006. "La vivencia del idioma en mujeres migrantes, mexicanos en San Diego (E.E.U.U.) y marroquíes en Almería (España)". En Migraciones Internacionales 11, 3-4, pp. 85-117.
- Rodríguez, C. (coordinador). 2007. Menores jornaleros migrantes. Derechos, Educación y Cultura en el Valle del Mezquital. México. Edit Praxis.
- Ruiz-Ávila, D. 2003. Tejiendo discursos se tejen sombreros. Identidades y prácticas discursivas. México. UPN.
- Salles, V. y Tuirán, R. 2000. "¿Cargan las mujeres con el peso de la pobreza? Puntos de vista de un debate", en Brígida García (coordinadora) (2000) Mujer, género y población en México. México. El colegio de México, Sociedad Mexicana de Demografía.
- Sánchez, K. 2001. "Acerca de enganchadores, cabos, capitanes y otros agentes de la intermediación laboral en la agricultura", en Revista Estudios Agrarios n.º 17, año 7, mayo-agosto 2001. Secretaría de la Reforma Agraria, en http://www.pa.gob.mx/publica/cd_estudios/Paginas/autores/sanchez%20salda%F1a20Kim%20acerca%20de%20enganchadores.pdf
- Sedesol. 2001. Jornaleros Agrícolas. Secretaría de Desarrollo Social.
- Szasz, I. 2000. "La perspectiva de género en el estudio de la migración femenina" en Brígida García (coordinadora) (2000) Mujer, género y población en México.

- México. El colegio de México, Sociedad Mexicana de Demografía Unicef (2006). Excluidos e invisibles. Estado mundial de la infancia.
- Valenzuela, J. M. 2003. Renacerá la palabra. Identidades y diálogo intercultural. CULTURA.
- Velazco, L. 2005. Desde que tengo memoria. Narrativas de identidad en indígenas migrantes. México. Conaculta-Fonca.

El difícil acceso de las mujeres a puestos directivos: un acercamiento a los sujetos y sus relatos

Ana Cecilia Valencia Aguirre¹

Resumen

Las mujeres no han tenido un fácil acceso a los puestos directivos de las escuelas. Esta afirmación se apoya en evidencias empíricas que muestran que en las escuelas secundarias del estado de Jalisco solo el 20% de su población total son mujeres; el porcentaje restante, o sea la mayoría, hombres. Este tema es el resultado de una investigación que trata de buscar respuestas ante cómo se ha ido configurando la subjetividad de los directivos desde sus imaginarios y vida cotidiana; el hallazgo es que no puede dejarse de lado el asunto del género, ya que los imaginarios están mediados por condiciones culturales impuestas desde la construcción del discurso del ser hombre o mujer en una cultura cuya lógica dominante es patriarcal. En este sentido, el rol de la mujer trabajadora y que además ha tenido acceso a una dirección, lo que implica el ascenso en la jerarquía laboral, puede verse desde la perspectiva de mis propios entrevistados de diversas maneras, que en el trabajo se expone:

- a) *Con un halo de condescendencia: “qué bueno que a la mujer se le haya hecho justicia” (José. E, 1).*
- b) *Como una “oportunidad de demostrar capacidades propias” (Dafne. E, 2).*
- c) *Como un vencer obstáculos y ganar autonomía, tener “alas propias” ante quienes cuestionan mi cargo al que consideran favor obtenido por medio de amigos y familiares (redes clientelares) (Dafne. E, 1).*

Estos aspectos son, sin duda alguna, los que se han reiterado de manera más significativa en cada uno de los casos de directivos entrevistados. La intención de este apartado es tratar de comprender los sentidos que pueden tener estos juicios para la comprensión, lo que llamo la subjetividad deteriorada de las mujeres directoras.

Más directores que directoras: los datos lo dicen todo

El acceso a la dirección para las mujeres no ha sido un asunto fácil, así lo revelan los datos que muestran que un arrasador 80% son hombres y la minoría restante mujeres.

¹Profesora del Departamento de Filosofía, Universidad de Guadalajara. Correo electrónico: anaceciliava@yahoo.com.mx

Diversos obstáculos generan el techo de cristal que impide que las mujeres lleguen al cargo y se mantengan en él; uno de ellos es el ganar el nombramiento, otro y más complejo aún es el legitimarse ante su propia comunidad escolar, que una vez que obtenida la dirección cuestionará su cargo, como lo narra Dafne, directora de escuela, a quien aludiré en lo sucesivo.

Pasemos en primer lugar al dato estadístico, esto ya nos refiere una peculiaridad; pues si consideramos que la población docente es mayoritariamente femenina, vemos cómo a medida de la especialización laboral la población docente se va masculinizando, hasta llegar a los niveles de dirección. Podemos por tanto inferir que el acceso a la dirección no ha sido equitativo. Esto nos da la idea de que las mujeres se han involucrado más en tareas relacionadas con la docencia de nivel primaria y los hombres en tareas políticas que les han permitido el acceso a redes clientelares de poder y a relacionarse de manera activa con las instituciones oficiales y políticas. A continuación podemos apreciar el cuadro 1 que muestra los datos cuantitativos de los directores y directoras en el estado de Jalisco.

Cuadro 1. Datos numéricos del sexo de los directivos por modalidad.

SEXO	ESGF	ESGE
HOMBRES	88	100
MUJERES	21	24
TOTALES	109	124

Leyenda: ESGF (Educación Secundaria General Federalizada).
ESGE (Educación Secundaria General Estatal).

Fuente: Estadística 2004-2005. Secretaría de Educación.

Sin duda alguna, los datos muestran que el acceso al cargo no ha sido equitativo; al respecto hay diversas justificaciones que nos ofrecen los propios entrevistados. José por ejemplo nos dice que la mujer se preparaba menos; Reinaldo por su parte, nos dice que las mujeres se enfrentan a obstáculos como serían las dificultades de traslado que imponía el cargo, cuando se requería que un director se incorporara a la dirección de una escuela alejada de su anterior lugar de adscripción o de residencia. Pero quizá la parte más relevante y significativa se refiera a las tramas políticas que las propias instituciones (SE-SNTE) han favorecido en la incorporación de un género, determinado por una cultura patriarcal, al cargo directivo. Es de sobra sabido e investigado, que las estructuras patriarcales de poder han privilegiado ciertas reglas que operan como formas de acceso basadas en patrones clientelares, corporativos y patriarcales (García Guevara, 2004). En este sentido, se pueden ver lógicas derivadas de dispositivos clientelares, a la vez patriarcales, que mediatizan el acceso a los puestos de poder en las escuelas. Por citar un ejemplo, mencionaré la participación elitista de algunos miembros de las escuelas en el SNTE, donde sus cargos han sido otorgados por las disposiciones de una élite patriarcal a familiares, amigos, compadres, etc., quienes comparten prebendas y a la vez actúan como cómplices o

cofrades. Este acceso al SNTE, les permite entre otras cosas: tener acceso a las redes de amigos para obtener plazas nuevas, *acomodar* en la escala laboral jerárquica a sus parientes o amigos, lograr un ascenso laboral, obtener una comisión de tiempo completo en funciones políticas o administrativas. En casos superiores, se puede traducir en la obtención de una diputación, senaduría, cargo político o de representación popular, etc.

Una directora en un contexto patriarcal

Resultaría una verdad de Perogrullo decir que no es lo mismo ser director que ser directora; sin embargo, lo interesante sería revelar cómo hay subjetividades que se encarnan en imaginarios diferenciados que, si bien están ligados a un patrón fundamental que es la familia nuclear, logran asirse de una determinada identificación con ciertas imágenes que se objetivan en el mundo cotidiano. Para ello, se hace necesario revisar lo que narran los directivos y la propia Dafne, con respecto a discursos y símbolos ligados a imágenes, y prácticas cotidianas de la mujer que ha logrado, no obstante los obstáculos asociados tradicionalmente al género (maternidad, procreación, vida y sustento de la familia), llegar a una dirección de escuela.

Amplias son las referencias que abordan la complejidad de las mujeres por acceder a los puestos de dirección escolar; por citar solo tres referencias importantes mencionaré a Bardisa (2000), que nos muestra cómo la feminización en la docencia ha sido gradual y se ha visto interrumpida, en periodos concretos, por la incorporación de hombres a la enseñanza y la consiguiente marginación de las mujeres profesoras. Esta idea se expresa muy bien en los datos estadísticos que revelan que las mujeres en el nivel de secundaria son minoría frente a los hombres; esto obedece a que en la medida que se va especializando la enseñanza, como ocurre en el caso de la educación secundaria, que a diferencia de la primaria exige una especialidad de sus profesores, se va desplazando al profesorado femenino para masculinizar la profesión. A medida pues, que la escuela va alejándose del nivel básico para volverse más especializada, en esa proporción se va masculinizándose, hasta volverse un campo profesional propiamente de hombres.

Al respecto, Bardisa (2000) señala: “El hecho de que las mujeres sean mayoría en la enseñanza no se corresponde con el grado de representatividad en los cargos de administración colegiados o unipersonales de la dirección de los centros escolares. Hay pues, una distancia considerable entre el número de directivas y directivos.”

Por su parte, Santos Guerra (2000) nos señala que: “La invisibilidad de las mujeres en estos cargos, está ligada a todo el fenómeno discriminatorio de la mujer. Un fenómeno que siempre tiene dos caras. Los hombres han discriminado a las mujeres. Las mujeres se han autodiscriminado, como efecto de ese proceso que domina todas las instituciones y que llega a instalarse en el corazón humano.”

Asimismo, Stephen Ball (1989) indica: “Las mujeres se consideran políticamente inactivas, es decir muy pocas veces participaban en toma de decisiones.

Además, la participación que pueden tener las mujeres es otra forma de pseudo-participación; parecen indicar igualdad, pero de hecho ceden el control. O bien sus contribuciones se limitan a “problemas femeninos” o bien son totalmente desoídas y desatendidas; todo lo que se requiere es su presencia. En términos generales, la tendencia es que las mujeres ocupen una posición marginal en la micropolítica de la escuela.”

Además, Ball considera que: “Las mujeres son seriamente desfavorecidas en lo relativo a su carrera por el dominio masculino en las escuelas, aunque la mayoría de los profesores lo niegan con vehemencia.”

Todos estos referentes parecen cobrar vida en la narración de los directores. Por ejemplo, en la narrativa de José, resalta la actitud tolerante de los directores ante las poquísimas mujeres que ocuparon cargos de dirección; estamos hablando de la época de los 60, cuando “crecía por todo el país, como fiebre, la educación secundaria”. Aunque José, que en ese tiempo ya era supervisor de secundaria, reconoce la diferencia de organización escolar entre una mujer y un hombre; en su narración no es explícito, por lo cual no deja ver su apreciación sobre la diferencia entre la dirección asumida por hombres y mujeres, como lo podemos constatar:

Cuando entró por primera vez una inspectora a nivel nacional, lo aplaudimos los inspectores. Porque vimos que con ella se empezaba a hacer justicia a la lucha del sexo femenino por agarrar las cosas como deben de ser (José. E, 1).

C: ¿Veían ustedes una diferencia entre cómo organiza una mujer y cómo organiza un hombre?

J: Había diferencia lógicamente. Yo entraba como inspector a una escuela que yo no conociera, una escuela particular, si veía flores y ordenado, me decía: “aquí está como directora una mujer”.

C: ¿Y en los hombres qué veía?

J: Veía el aspecto del hombre (José. E, 1).

Podemos inferir que cuando José refiere el “aspecto del hombre” frente al orden y las flores de la presencia femenina, se refiere quizá, a la existencia de lo que para él son aspectos ligados a lo masculino: formalidad y racionalidad técnica; frente a los elementos femeninos: orden, limpieza, flores, decorados. El elemento duro (masculino): la razón; frente al elemento blando (femenino): la sensibilidad. Sin embargo, esta es una apreciación inferida y que se asume con cierta cautela, ante la carencia de otros elementos en la narración del entrevistado².

Por su parte Reinaldo considera que la condición de las mujeres como amas de casa y ligadas a la vida doméstica, las limitaba en la oportunidad de ser directivas. Ya que en

²Es interesante, pero a diferencia de otros apartados donde el entrevistado se muestra abierto, contundente y desenvuelto, al referir asuntos del género da apreciaciones parcas y respuestas cortas.

ese tiempo (hasta la década de los ochenta en que el sistema educativo empieza a descentralizarse), ser director exigía moverse de un estado de la república a otro; gestionar todo problema administrativo en la ciudad de México, viajar y desplazarse de norte a sur de la república, durar varios días en cursos de capacitación, etc. Ello dificultaba la situación de muchas directoras, además de que, según él, casi no se preparaban, pues quien se preparaba era el hombre:

Ya ahorita hay igualdad, no hay problema, y antes sí había problema, pero es lo que le digo, no se preparaba la mujer, se preparaba principalmente el hombre porque teníamos que ir a las reuniones a México, durar allá días, en fin, y la mujer, pues el marido no las dejaba, digo, tienen más problema: La vida doméstica (otra persona interviene), pues las mujeres tenían que pedir permiso a sus esposos, no las dejaban o cualquier cosa, los hijos... (Reinaldo. E, 2).

A su vez refiere una serie de problemáticas propias del género que favorecían a los hombres, porque ellos no tenían dificultades para desplazarse de una región del país a otra, contra el desempeño de las primeras directivas, quienes son aludidas como mujeres que tenían problemas para el ejercicio de la función:

Era una cuestión problemática. Había veces que teníamos reuniones en Tepic, y había veces que teníamos reuniones en Autlán, y a veces las mujeres no querían ir y me decía una directora "oiga profesor, yo quiero que hable con mi marido"; ya hablé con el marido, la dejó ir, pero es problemático (Reinaldo. E, 2).

También es interesante ver cómo los directivos fundadores llegaron a asumir ciertos roles de protectores de las primeras directivas. Este tipo de roles les permitió asumirse como padres de las primeras directoras, desamparadas y con necesidad de apoyo, ya que la función les implicaba grandes retos que exigía la intervención de apoyo y acompañamiento por parte de los directores:

Casi no sentimos competencia de la presencia de las primeras mujeres, al contrario, nos daba gusto de que hubiera mujeres y hasta ayudábamos en algunos conflictos. Sí, tratábamos de protegerlas porque al sexo femenino hay que ampararlo y les ayudábamos en todo lo que fuera posible, a resolver asuntos de su escuela, porque principalmente hay maestros que dicen "es mujer, es directora, no, no tiene carácter", pero las mujeres sí tienen carácter (Reinaldo. E, 3).

El ayudar en los conflictos que a las mujeres se les presentaran permitió a los directores posicionarse como padres y a las directoras como hijas protegidas y mimadas por los directores y su supervisor. Este planteamiento se infiere de la

relación que Dafne dice tener con los directores de su sector y su inspector, cuando refiere estar chiqueada por sus compañeros y ser protegida por ellos³.

Por otra parte, los propios directivos refieren que la competencia para lograr ascender es distinta en hombres que en mujeres. Los hombres no tienen dificultad para lograr ascender, porque a ellos no les cuesta trabajo establecer relaciones públicas, que en el caso de las mujeres son vistas "moralmente" como degradantes o puestas en duda por el sentido común de las propias maestras:

Cuando alguna mujer es directora, maestra, sus principales enemigos son las mismas maestras, ¿por qué?, por envidias, porque ellas no han alcanzado el objetivo, "no, pues es amiga de...; no, se me hace que fue amante del líder sindical; no, esto", y el hombre no, sabe que es amante pero no le importa; que logró el puesto con dinero, no le importa tampoco; la mujer sí, la mujer es el peor enemigo de la mujer. La consigna moral en la mujer es fuerte, si un director tiene una amante "míralo que galán", si la mujer tiene un amante la reduce. La reduce, lo que para el hombre es engrandecerlo, para la mujer es rebajarla (Reinaldo. E, 1).

En estas alusiones referidas al asunto de los elementos que conforman la subjetividad de una directora, queda clara la distancia que existe entre los roles, los discursos, los atributos, las cualidades y lo que moralmente sea, con base en la costumbre del contexto, juzgado como bueno o malo cuando una mujer logra tener un puesto de dirección.

Otro obstáculo en la denegación de la subjetividad: el chisme

El chisme escolar, es el rumor blando, versátil, anónimo o con autoría colectiva y sin rostro. Se dice, se murmura, se cuchichea en los pasillos, en los corredores, en las aulas, en el patio escolar, entre bastidores y en medio del escenario... nadie ha de salvarse, todos están sometidos al panóptico del chismoseo. Quizá los más proclives a este son los que se hacen ver, los que sobresalen por alguna cualidad, defecto, aspecto o identidad fácilmente visible, por tanto, fácilmente estigmatizada. El estigma en el mundo antiguo, nos dice Goffman (1963): *Es un signo corporal con lo cual se intentaba exhibir algo mal y poco habitual en el status moral de quien los presentaba. Los signos consistían en cortes o quemaduras en el cuerpo, y advertían que el portador era un esclavo, un criminal o un traidor, una persona corrupta, ritualmente deshonrada, a quien debía evitarse, especialmente en lugares públicos.*

Por su parte, en el Antiguo Testamento, podemos ver como este concepto de estigma se hace presente cuando Jehová, el Dios del pueblo elegido, marca

³Esta situación fue constatada cuando asistí a una reunión de sector, donde fue posible ver las interacciones entre Dafne y el equipo de directores: "Este señor (dirigiéndose a un supervisor de avanzada edad), olvídese, es un amor, ¿verdad que usted me quiere mucho maestro?" Todos le hablaban en diminutivo y la consideraban la secretaria "mi secretaria estrella" y la encargada de los bocadillos y el refrigerio.

negativamente el ciclo biológico de la mujer: “Cuando la mujer tuviere flujo de sangre y su flujo fuere en su carne, siete días será apartada; y cualquiera que tocaré de ella será inundo hasta el atardecer” (Levítico, 15:19).

Así vemos que el estigma es una marca, un símbolo, que desacredita la identidad personal y que se produce en comunidad. A la mujer afecta más el chisme, porque está en juego su condición sexual, la que la ata a determinismos biológicos, aquellos que la definen en su cautiverio corporal: la menstruación, la sexualidad, la maternidad... o sea el cuerpo como impronta.

Reinaldo, director entrevistado, señala al plantearse el asunto de la mujer que asciende a la dirección:

Ofelia era maestra de la secundaria uno. Mucho se hablaba de cómo se casó con su alumno Alberto, mucho más joven que ella, era su maestra en Ciudad Guzmán, una mujer preparada, pero de aspecto repudiante, por ser tan fea, como si nomás al verla... pero para mí que no hay otra mujer más preparada que ella (Reinaldo. E, 2).

Aquí podemos ver como en primer lugar sobresale en la descripción de una de las primeras directoras en Jalisco, la condición de fealdad física de la referida y el asunto sobre las condiciones en las que se casó con su alumno Alberto, de menor edad que ella. Al final Reinaldo reconoce la preparación de esta directora, pero una vez que ha denegado su identidad por medio de información blanda, un asunto que se identifica con el “Mucho se hablaba de cómo se casó...” relacionado con los chismes que corren entre directivos.

Así, podemos afirmar que en el espacio escolar, el chisme es el relato que narra un suceso cuyo centro está siempre en función de una denegación de identidad; el sentido es precisamente, mostrar una identidad deteriorada socialmente, como diría el propio Goffman (1963).

El chisme es, por tanto, un fenómeno de comunicación e información, un relato que se narra una y otra vez, con palabras que reconstruyen sentidos y que además implican una especie de magia que permite recrear una realidad. En ese sentido, el chisme es también un asunto de magia, como dice Marcela Lagarde (2005): “Las mujeres creen en los chismes, tienen fe en la fuerza mágica incontrolable y eficaz de la palabra. Creen en la veracidad de lo contado, en la apreciación que hacen los demás, sobre ellas mismas, a partir del chisme.”

En primer lugar, el chisme es el espacio de intercambio intersubjetivo, un intersticio que permite ligar referentes compartidos desde la plataforma de una moral que ha sido cuestionada y que a la vez replantea su papel rector en el mundo de las costumbres consuetudinarias. El chisme se resiste a toda conformación porque su esencia es la reconformación permanente, su movilidad, su fragmentación y aneación, siempre deconstruyéndose en razón de una otredad, que se presume inicua, marginal, perversa y denegada o, volviendo a Goffman (1963), estigmatizada. El chisme sirve para denegar, esto es para degradar y marcar con el suceso ominoso a

quien ha infringido, desde la perspectiva de una comunidad, la regla impuesta de una moral en turno. En el escenario escolar, el chisme habrá de constituir otro obstáculo que deniega o degrada, “estigmatiza” el ascenso, al considerar que no fue el mérito personal de la directora ganarse el cargo, sino un asunto clientelar, de amigos, de amoríos o bien de tener una buena apariencia o ser atractiva, para el sentido común de la comunidad, como lo señala Reinaldo:

Porque cuando una mujer es directora maestra, sus principales enemigos son las maestras, ¿por qué?, por envidias, porque ellas no han alcanzado el objetivo, “no, pues es amiga de..., no, se me hace que fue amante del líder sindical, no, esto, no lo otro”, y el hombre no, sabe que es amante pero no le importa, que logró el puesto con dinero, no le importa tampoco; la mujer sí. La mujer es el peor enemigo de la mujer (Reinaldo. E, 2).

Reflexión final

Sin duda alguna, los datos muestran que el acceso al cargo no ha sido equitativo; al respecto hay diversas justificaciones que nos ofrecen los propios entrevistados. José por ejemplo nos señala que la mujer se preparaba menos; Reinaldo por su parte, nos dice que las mujeres se enfrentan a obstáculos como serían las dificultades de traslado que imponía el cargo, cuando se requería que un director se incorporara a la dirección de una escuela alejada de su anterior lugar de adscripción o de residencia. Pero quizá la parte más relevante y significativa se refiera a las tramas políticas que las propias instituciones (SE-SNTE) han favorecido en la incorporación de un género, determinado por una cultura patriarcal, al cargo directivo, reglas que operan como formas de acceso basadas en patrones clientelares, corporativos y patriarcales (García Guevara, 2004). En este sentido, se pueden ver lógicas derivadas de dispositivos clientelares, a la vez patriarcales, que mediatizan el acceso a los puestos de poder en las escuelas, donde el chisme, el rumor blando y la estigmatización social son formas de denegación fundadas en una moral patriarcal restrictiva solo para la mujeres.

Bibliografía

- Ball, Stephen. 1989. La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar. Ed. Paidós, Barcelona, España.
- Bardisa Ruiz, Teresa. 2000. La dirección: el difícil acceso de las profesoras a los cargos de conducción. En Frigeiro, et al. (comp.) (2000). Políticas, instituciones y actores en educación. Ed. Novedades Educativas. Argentina.
- Bass, Bernard M. 2001. The Future of Leadership in Learning Organizations. Journal of Leadership Studies 7.
- Baudrillard, Jean. 1998. De la seducción. Cátedra Madrid.

- Bazant, Mílada. 1993. La introducción de la pedagogía moderna. En Historia de la educación durante el porfiriato. El Colegio de México, México.
- Berger, Peter y Luckmann, Thomas. 1968. La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu.
- Berger, Peter y Luckmann, Thomas. 1997. Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. Paidós. España.
- Blumer, Herbert. 1986. Symbolic interactionism. Perspective and method. University of California, Press.
- Bourdieu, Pierre. 1997. El espíritu de la familia. En Razones prácticas. Ed. Anagrama, Barcelona. García Guevara, Patricia (2004). Mujeres Académicas, el caso de una universidad estatal mexicana. Ed. Plaza y Valdez. México.
- Goffman, Irving. 1963. Estigma, la identidad deteriorada. Amorrortu, editores.

IV. Mesa de discusión 2

Crecimiento personal y desarrollo humano a través de la acción tutorial

María de Lourdes Espinoza Aguilar¹

Resumen

El desarrollo personal y humano de los estudiantes es impulsado a través de la tutoría grupal que reciben durante su etapa de formación; esto se ha podido documentar por medio del seguimiento de esta actividad con los estudiantes. Este reporte de investigación se enfoca en dar a conocer desde el punto de vista del actor principal, el estudiante, el impacto que tiene la tutoría como un elemento de apoyo en su estancia universitaria. El tutor, como impulsor del trabajo tutorial, contribuye a que el estudiante participe activamente en su propio aprendizaje y desarrolle habilidades, destrezas, actitudes y valores, armonizándolos con la orientación y acompañamiento en el desarrollo intelectual, humano, social y profesional que ayuden a elevar la calidad de vida del estudiante. La tutoría es esencialmente preventiva, por lo cual en ella se deben orientar las acciones a trabajar temas que lleven al estudiante a desarrollar factores de protección y competencias adecuadas para actuar saludablemente frente a situaciones problemáticas o de riesgo. La entidad de estudio de este reporte son estudiantes de nivel Técnico Superior Universitario (TSU) de la Universidad Tecnológica de Jalisco (UTJ) y se realizó durante el periodo de mayo 2008 a abril 2009.

Palabras claves: crecimiento personal, desarrollo humano, acción tutorial.

Introducción

En México, tradicionalmente se ha carecido de una formación integral del alumno desde los primeros niveles de enseñanza; sin embargo, las políticas públicas van encaminadas a corregir estas deficiencias. La Secretaría de Educación Pública (SEP), en respuesta a las recomendaciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en su análisis del sistema escolar mexicano a la Luz de PISA 2006, reconoce que la educación en México, aún tiene graves deficiencias (SEP, 2008: 1).

“Maestros, padres de familia, empleadores y los propios alumnos están insatisfechos con los resultados alcanzados hasta ahora”.

¹Universidad Tecnológica de Jalisco. Luis J. Jiménez n.º 577, Col. 1º de Mayo. C. P. 44979, Guadalajara, Jal., México. Área temática 4. Correos electrónicos: lespinoza@utj.edu.mx, loloespinoza@gmail.com

Para responder a la recomendación número ocho relacionada con intervenir en aquellas escuelas y áreas en las que se presentan los mayores desafíos, y brindar apoyo a los alumnos en riesgo de fracaso escolar, la SEP señala que en la educación superior se fomentará la operación de programas diferenciados para fortalecer la formación integral, permanencia y egreso; de la misma manera, se impulsarán los programas de tutoría y de acompañamiento académico para mejorar con oportunidad su aprendizaje y rendimiento escolar.

A la carencia de la formación integral, se debe agregar la creciente apatía y las dificultades en el aprendizaje de los estudiantes. En el Informe PISA (2006: 5), se señala que el rendimiento de los estudiantes depende del promedio de sus antecedentes socioeconómicos, por lo que el nivel socioeconómico condiciona el aprovechamiento y el desarrollo personal y humano en los estudiantes.

Existe una unidad indisoluble entre la asimilación del conocimiento y el desarrollo de la personalidad, es por eso que el proceso educativo en todos los niveles debe fortalecer este vínculo. La educación desde un enfoque más amplio es aprender a vivir de una forma más comprometida, más creativa, más sana y más autodeterminada. Educar es aprender.

La tutoría debe contribuir a desarrollar la capacidad para organizar y estructurar los contenidos en una dimensión futura, de forma tal que sean efectivos en el ejercicio de las funciones reguladoras presentes de la personalidad.

La tutoría en la UTJ se contempla como una de las funciones de los profesores de tiempo completo, se desarrolla inserta en la carga horaria de los tutores y de los estudiantes, con una hora semanal a lo largo de un cuatrimestre. Una de las estrategias que se impulsa en la academia de tutorías, que es la que coordina esta función a nivel institucional en el ámbito grupal, es el desarrollo de talleres, que tiene la función de apoyar a los estudiantes en su formación académica y en su inserción en el ámbito laboral.

Estos talleres, que se imparten en el horario designado para la tutoría grupal y se implementan de manera escalonada, se iniciaron en el cuatrimestre enero-abril 2008.

El desarrollo de los talleres

Los talleres tienen la finalidad de apoyar a los estudiantes en su crecimiento personal y en su desarrollo humano. Los que se imparten son los siguientes:

El primer taller denominado “Mejorando mis habilidades cognitivas”, dirigido a estudiantes del primer cuatrimestre, tiene como objetivo ejercitar y estimular las diferentes habilidades cognitivas de los estudiantes a fin de mejorarlas y con ello, optimizar el desempeño académico, atendiendo a las diferencias personales de cada uno, en cuanto a su forma de comprender y aprender.

El segundo taller implementado en el cuatrimestre mayo-agosto 2008, denominado “Estrategias de aprendizaje”, va dirigido a estudiantes del segundo cuatrimestre, con el objetivo de proponer y enseñar a los alumnos a emplear una metodología

de estudio basada en factores y técnicas que contribuyan a su aprendizaje y cuya aplicación facilite al estudiante la obtención de mayor rendimiento en su desempeño. Este taller está estructurado para dar seguimiento al desarrollo de las capacidades que se han ejercitado en el primer taller, el mismo que se impartió a todos los alumnos del turno matutino de la UTJ, durante el cuatrimestre enero-abril 2008.

El tercer taller que se implementó en el cuatrimestre septiembre-diciembre 2008, estuvo dirigido a estudiantes del tercer cuatrimestre. Se denominó "Asertividad: una herramienta para la formación profesional", y tuvo como objetivo que los estudiantes fortalezcan habilidades específicas para la vida, tales como: asertividad, autoestima, trabajo en equipo y escucha activa; elementos facilitadores en el establecimiento óptimo de un proyecto de vida, que les permitirá conocer las herramientas adecuadas que necesitan desarrollar para incrementar su nivel de motivación hacia el estudio y mejorar aquellas habilidades que les serán de gran apoyo en su desarrollo personal.

El cuarto taller que se implementó a partir del cuatrimestre enero-abril 2009, estuvo dirigido a estudiantes de cuarto y quinto cuatrimestre. Se tituló "Manejo de conflictos, adaptación al cambio y solución de problemas", y tuvo por finalidad que el estudiante identifique los distintos tipos de conflictos en el clima laboral y aplique estrategias para analizarlos, prevenirlos y solucionarlos de una manera práctica y eficaz.

Es necesario dar seguimiento cercano al desarrollo de las sesiones de tutoría grupal, e indagar qué alcances e impacto ha tenido su impartición en el rendimiento académico de los estudiantes, en su crecimiento personal y en su formación profesional.

Referentes teóricos

En México, la tutoría sigue vigente en las Instituciones de Educación Superior (IES) a más de una década de haber surgido. Aún existe mucho camino por recorrer acompañando a los estudiantes y apoyándolos en su transitar por la universidad. La tutoría es un servicio estratégico al interior de las universidades; su finalidad es mejorar la calidad del proceso formativo, tendiendo a mejorar el rendimiento académico, elevar la eficiencia terminal y contribuir a abatir la reprobación y la deserción. Sin embargo, en México el rol del tutor necesita reforzarse.

La tutoría al interior de las IES es una estrategia que aporta elementos para desarrollar integralmente al estudiante. El área académica debe identificar y crear redes de apoyo para los alumnos en riesgo de reprobación. En el mismo sentido, se deben actualizar pedagógicamente a sus profesores; los tutores requieren formación en el área humanista, para contribuir a mejorar al estudiante enriqueciendo sus valores; se deben promover la autoestima y el autoconocimiento del estudiante, formar su responsabilidad social, porque estos son elementos que contribuirán a que los estudiantes tengan éxito al momento de insertarse en el mercado laboral y lograr su misión como profesionistas.

Los requisitos para el desarrollo de la tutoría los contempla Latapi (1988) en cuatro vertientes que son:

- El tutor debe tener las actitudes adecuadas (de aceptación de los estudiantes, sentido positivo, tolerancia, etc.), de modo que inspire confianza y comunique entusiasmo.
- El tutor debe estar capacitado en algunas técnicas de repaso, revisión y ejercitación práctica, así como en el manejo de grupos pequeños.
- El tiempo de la tutoría no debe ser excesivo.
- De parte de la institución, conviene que haya un seguimiento, monitoreo o evaluación, con el fin de que los tutores mejoren su desempeño.

En este sentido, la tutoría es un apoyo a los estudiantes materializado en las actividades que desarrolla el tutor; tiene la misión de proveer orientación sistemática al estudiante, desplegado a lo largo del proceso formativo; debe enriquecer la práctica educativa, estimular las potencialidades para el aprendizaje y el desempeño profesional de los estudiantes y los tutores (Tejeda, 2003: 3).

Para que el tutor desempeñe sus funciones, es necesario que posea formación profesional que le permita orientar al tutorado; para cumplir con este requisito se le debe proporcionar capacitación relacionada con las funciones que se espera que desarrolle desde un enfoque humanista centrado en la atención de la persona para promover el desarrollo de sus potencialidades, se le debe concientizar del significado de la tutoría, de la importancia de esta labor en la formación académica del estudiante, proporcionándole las herramientas necesarias para que desarrolle las habilidades que requiere esta función, preparándolo para que logre alcanzar con éxito los retos que implica esta faceta de su ejercicio profesional.

Metodología

Aunque en los estudios cualitativos no es necesario aplicar una fórmula para determinar la muestra a analizar (Hernández, 2006), los factores a considerar para determinar la muestra están relacionados con los datos que permiten entender el fenómeno a analizar. En esta investigación se decidió utilizar una fórmula para muestreo estratificado.

La muestra se determinó con la fórmula de muestreo estratificado (Celorrio, s/f) desarrollada para investigaciones cualitativas. Se consideró una confiabilidad de 90%. Al aplicar la fórmula, se obtuvo una muestra de 275 estudiantes que es con la que se trabajó para aplicar el plan de seguimiento.

Procedimiento:

1. En la primera semana del cuatrimestre, cada tutor programa las sesiones grupales que impartirá a lo largo del cuatrimestre, indicando fecha de la sesión y tema a tratar.

2. La academia de tutorías recibe un informe y evaluación del representante de cada carrera para la programación de las sesiones de tutoría grupal.
3. El tutor aplica a cada uno de los estudiantes un diagnóstico en la primera sesión del taller de tutoría grupal. Se tiene registrado un formato para cada taller.
 - Taller de habilidades cognitivas.
 - Taller de estrategias de aprendizaje.
 - Taller de asertividad.
 - Manejo de conflictos, adaptación al cambio y solución de problemas.Al concluir las sesiones de los talleres, se vuelve a entregar al alumno el diagnóstico para que registre qué fue lo que aprendió en el curso.
4. El tutor, basándose en el análisis de las necesidades del grupo, programa sus sesiones semanales con cincuenta minutos de duración cada una.
5. En el desarrollo de las sesiones el tutor debe enfatizar en los temas que satisfagan las necesidades detectadas.
6. Se verifica arbitrariamente la impartición de las sesiones de tutoría grupal en cada programa educativo.
7. Cada tutor entrega un reporte de tutoría grupal en la semana número cinco, nueve y trece del cuatrimestre, al director de su carrera.
8. De este reporte, el representante de cada carrera elabora un concentrado, incluyendo al total de tutores, el cual entrega a la academia de tutorías.
9. Se verifica la impartición de la tutoría grupal basándose en el muestreo estratificado para algunos alumnos de cada grupo de las diferentes carreras.
10. Se aplica grupo focal a los alumnos seleccionados para cada carrera, en la semana número doce después de iniciado el cuatrimestre.
11. Se transcribe la grabación en Word.
12. Se establecen las categorías y se analiza la información para determinar los significados de la misma para los estudiantes.
13. El tutor en la última semana del cuatrimestre aplica la segunda parte del diagnóstico inicial de cada taller; este es entregado al representante de tutores de cada programa educativo.
14. La academia realiza una triangulación con la información recibida: la programación contra la impartición de los talleres; los tres reportes entregados por los representantes de cada carrera, el diagnóstico de los alumnos y los resultados del grupo focal.
15. Se realiza una triangulación de la información para evaluar la impartición de tutorías grupales, así como el impacto en los estudiantes de la UTJ.

Discusión de los resultados

En los grupos focales aplicados a los estudiantes, se analizan las opiniones de los mismos obteniendo los siguientes resultados:

- Los estudiantes que han tomado todas las sesiones de tutoría grupal se encuentran satisfechos con los temas y las sesiones impartidas, consideran que es de gran ayuda la temática para apoyarlos en su desempeño académico y en su crecimiento y desarrollo personal.
- El taller de resolución de conflictos lo pueden aplicar tanto a su trabajo académico como al ámbito laboral, familiar y social.
- Requieren más compromiso de algunos tutores, ya que no todos imparten los talleres argumentando que el trabajo y el tiempo asignado a los mismos no es suficiente.
- La formación académica de los tutores no es determinante para la impartición de las sesiones en tutoría grupal; el compromiso con los estudiantes y con su labor como docentes es un factor de influencia en el impacto de los talleres a los estudiantes.

Los informes de los tutores se encuentran en tres sentidos:

- Existen algunos tutores que no se sienten preparados para la impartición de las sesiones de tutoría grupal, argumentando su perfil profesional, sobre todo en los tutores que tienen formación en el área de ciencias exactas.
- En todos los programas educativos, existen tutores comprometidos con su labor y manifiestan su satisfacción por los temas de la tutoría grupal; consideran que son herramientas importantes para complementar la formación académica de los estudiantes.
- Algunos tutores manifiestan su falta de tiempo para preparar las sesiones de tutoría grupal y desarrollarlas, argumentando la falta de interés de los estudiantes.

Informes de representantes de tutorías de cada programa educativo:

- Los temas que se desarrollan en tutoría grupal en la UTJ, contribuyen a proporcionar elementos de igualdad en el género y la igualdad de oportunidades al momento de competir por un puesto cuando los estudiantes egresan de la Universidad.
- La impartición de los talleres está determinada por el compromiso y la disposición del tutor para con sus estudiantes y con la institución.
- Los tutores se encuentran motivados en realizar las sesiones de tutoría grupal, ya que saben que deben impartirlas en cada sesión, lo que les da más tranquilidad ya que solo tienen que invertir un poco de tiempo para estudiar lo que requiere la sesión.
- Los tutores se ven afectados por la hora de asignación para tutoría (la primera o la última).
- Se menciona que se han dejado de hacer algunas tutorías del taller por tratar temas en específico de academia, los problemas que el grupo tiene en específico y que se tiene que tratar en esa hora de tutoría.

- Falta de conocimiento o habilidad para poder responder a diferentes dudas de los propios alumnos.
- Lo que más se ha detectado es: gusto por parte de los alumnos, un poco de apatía ya que saben que el estudio depende de ellos.

Bibliografía

Celorrío Sánchez, Arsenio. S/f. Muestreo y tamaño de muestra, celorriosanchez@yahoo.es; celorrío@ult.edu.cu; <http://www.monografias.com/trabajos12/muestam/muestam.shtml>, 20 mayo 2008.

Hernández Sampieri, Roberto *et al.* 2006. Metodología de la Investigación. Cuarta edición, McGraw Hill, México, p. 850.

Latapi Sarre, Pablo. 1988. La enseñanza tutorial: Elementos para una propuesta orientada a elevar la calidad, en Revista de la Educación Superior n.º 68 (5-19) octubre-diciembre, ANUIES, México.

PISA. 2006. Aptitudes para las ciencias para el mundo del mañana. Nota informativa para México.

Secretaría de Educación Pública. 2008. Correspondencia entre el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, y las recomendaciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, en su Análisis del Sistema Escolar Mexicano a la Luz de PISA 2006.

Tejeda Tabaya, Juan Manuel. 2003. El significado de tutoría académica en estudiantes de primer ingreso a la licenciatura, en Revista de la Educación Superior, vol. XXXII (3) n.º 127, julio-septiembre 2003, México.

Violencia laboral y calidad de vida: el conflicto por la fábrica Euzkadi en El Salto, Jalisco, México

Ramiro Francisco Munguía Huato¹

La cuestión de la violencia laboral podemos analizarla desde varias lógicas de interpretación, simplificando estas en términos de sus diferencias más opuestas, una corresponde, desde luego, a la lógica capitalista dominante, y la otra, a su antípoda, la lógica de quienes venden su fuerza de trabajo, subsumiéndose a la dominación de aquella. Claro está, que dicha distinción comúnmente la hacemos quienes nos posicionamos desde la perspectiva política —no solo epistemológica— desde el lado de los intereses de los segmentos de los trabajadores asalariados².

Por supuesto, no es el anterior enfoque, el único “paradigma” de interpretación de la violencia humana, sin embargo, parece que es el de más sentido científico, quizás este es el que mayor conocimiento contribuye a explicarnos la naturaleza humana de la diversidad social con todo y sus profundas implicaciones. Lo de ser más científico no es porque sea el criterio dominante en el ámbito de la ciencia social convencional, más bien lo es porque parece ser un punto de vista adecuado para comprender la lógica de explotación y ganancia capitalista, muy útil para los trabajadores industriales, pero también para el conjunto del “proletariado”, y esto es hablar de la mayoría de la población mundial “económicamente activa”.

Un caso muy ilustrativo de violencia laboral en el panorama de México, en particular, en el ámbito de los obreros de la industria de neumáticos, lo fue el conflicto de la fábrica Euzkadi, originado por la intención de la compañía transnacional Continental Tire de cancelar varios rubros del contrato colectivo de los trabajadores, muy importantes para estos, como el derecho constitucional de huelga, prestaciones de seguridad social, aspectos de la jornada de trabajo, entre otros. El ambiente laboral cada vez más se deterioraba, no por gusto de los obreros; era la empresa quien a toda costa pretendía imponer las nuevas normas de trabajo. No se llegó a la negociación esperada por los empresarios alemanes, y de manera unilateral, estos dan la orden a la directiva de la fábrica de cerrar sus puertas; la respuesta de los trabajadores

¹Profesor-investigador, adscrito a la Academia de Historia en el Departamento de Sociología, Universidad de Guadalajara, México.

²Tal concepción como es sabido, tiene su fuente original en la caracterización histórica elaborada por Karl Marx. Con base en su extraordinario trabajo teórico de análisis y crítica de la economía capitalista, descubre la violencia humana como partera de la historia, particularmente con el surgimiento del capitalismo cuando las masas de siervos se ven desheredados de su propiedad territorial, ocasionándoles transformaciones —a través de un proceso social muy violento— que atentaban con su bienestar y tradicional modo de vida. Ver el capítulo XXIV de *El Capital*, “La llamada acumulación originaria”.

fue responder con la huelga, impidiendo con esta medida el desmantelamiento de la infraestructura y la salida de la maquinaria. El conflicto estalla y se prolonga durante un poco más de tres años, desde fines de 2001 hasta principios de 2005, periodo de violencia laboral muy difícil y lleno de penalidades para la vida de los obreros y sus familias.

El conflicto de la huelga en la fábrica Euzkadi, situada en El Salto, Jalisco, un municipio aledaño a la ciudad de Guadalajara, inicia a mediados de diciembre de 2001, cuando de manera sorpresiva, sin una comunicación oficial al sindicato, por la noche del 16, llegan sin previo aviso, a la casa del secretario general Jesús Torres Nuño unos enviados de la administración de la fábrica, entregándole una carta donde le informaban simplemente que la actividad fabril había sido suspendida por órdenes de la dirección de la empresa, y que ya no se presentaran a laborar el día siguiente. Efectivamente se cumplió la funesta orden, desde esa misma noche cesó el turno nocturno de mantenimiento, cuando llegaron temprano por la mañana del 17 de diciembre los trabajadores a la fábrica, no pocos en número, más de 1200, se quedaron azorados al ver que estaban cerradas las puertas de acceso, impidiéndoles la entrada, custodiadas por un nuevo grupo de personal de seguridad. Además, al igual que la directiva del sindicato, todos los trabajadores no habían sido enterados de la medida de la empresa de suspender así de manera unilateral, de la noche a la mañana, la producción de llantas.

Ese hecho podemos tomarlo como punto de partida de toda una escalada de violencia laboral, pasar abruptamente cientos de individuos humanos de la categoría social de “empleados” a la condición de “desempleados” tiene efectos y consecuencias negativas en prácticamente todos los ámbitos y condiciones de vida de estas personas. El territorio y el sistema social son implacables en tasar una frontera entre el individuo “incluido” y el individuo “excluido”, aunque en sus discursos políticos soslayan y suavicen el papel del Estado y del gobierno como principales responsables reguladores de un modelo social ineficaz que se ve impotente para detener el crecimiento de los “excluidos”. En las sociedades contemporáneas más desarrolladas, en el sentido de las economías capitalistas más industrializadas, la condición de tener un empleo salariado, o en otros diversos rubros de trabajo o de servicios, equivale quizás a la determinante de mayor peso para estar “incluido” en el sistema social, de esa dimensión núcleo se amalgaman las otras dimensiones de vida, que combinadas —por decirlo de alguna manera— constituyen la realidad social que da existencia a estos individuos.

Cuando los obreros de la fábrica Euzkadi, pasan de un día para otro el umbral del empleo al desempleo, no todo termina en que se quedan sin ese trabajo; a medida que van pasando los días, y la huelga legal a la que los obreros recurren como defensa de sus derechos no tiene solución, van generándose en ese transcurso modificaciones en sus condiciones de vida que progresivamente influyen de algún modo en aspectos cruciales sobre la existencia de esos individuos. Lamentablemente, se iba confirmando mucho de lo que dicen los estudios elaborados por investigadores profesionales respecto del impacto en la salud física, mental y social de trabajadores que de

manera súbita o “anunciada” entran en una condición pasajera, o hacia una condición crónica de desempleo.

Claro que no hay necesariamente una relación mecánica, ni siempre determinante, entre el individuo que pierde su empleo —en este caso, más de la mitad de los obreros rebasaban los diez años de permanencia en el empleo— y una consecuencia de deterioro en sus condiciones de existencia, pero lo que sí es seguro, es que en muchas de estas personas van a ocurrir cambios que afectan negativamente lo que denominamos como dimensiones de calidad de vida, salud y bienestar.

Cuando estos obreros de pronto en los hechos son cesados de su trabajo, entran —de manera forzada, no por decisión voluntaria— a nuevas condiciones sociales, iniciando también un proceso de exclusión que puede o no detenerse, eso dependerá parcialmente de la “naturaleza” y de las circunstancias de los individuos; pero aquí las posibilidades de evadir, o superar una dimensión de exclusión, solo es una posible salida basada en una eficiente organización política de los trabajadores, movilizándose extraordinariamente en tanto no ceden sus derechos laborales, resistiendo con mucha inteligencia los embates de la empresa, para conseguir parar tal proceso de exclusión social al colectivo de obreros, además, también tiene que ver con una política estatal claramente definida para atender las necesidades laborales de este grupo. En los primeros años del conflicto, fue muy notoria la parcialidad gubernamental a favor de los intereses de Continental Tire, dejando la política de arbitrar como lo señala la norma constitucional, conforme a los derechos legales establecidos. Justificaciones discursivas demagógicas del gobierno en aras de estar a la altura de las exigencias de la competencia económica internacional, de cuidar una “economía sana”, de mantener la estabilidad macroeconómica, en suma, recurriendo a los conocidos argumentos de esa retórica del lenguaje neoliberal, tan caro a los gobiernos mexicanos desde los años ochenta³.

En los hechos las políticas gubernamentales en México, desde hace cuatro “sexenios” —y lo que va del presente—, adoptaron los criterios de “modernizar” la economía coincidiendo plenamente con las propuestas sugeridas por la política económica estadounidense, y avalada casi con un consenso general por los demás gobiernos del llamado “club de los países ricos”. La política de “reconversión industrial” de los años ochenta, comienza ese proceso tan espinoso, en el sentido de tocar con aristas muy filosas a grandes segmentos de la población mexicana, y con pétalos de rosa a una pequeña élite de magnates privilegiados.

Los resultados sociales están a la vista, entre otros, un proceso de pauperización que ya toca por lo menos a dos tercios de todos los habitantes en México, y lo

³Sin embargo, de manera sorpresiva, desde principios de noviembre de 2004, la Secretaría del Trabajo dio un viraje a su postura inicial, cuando la empresa Continental Tire acepta una salida negociada con el sindicato de trabajadores, a partir de una oferta de compra por unos empresarios de Querétaro. Lo interesante es que el proyecto de reabrir la fábrica se hizo sobre la propuesta —que se realizó en febrero de 2005— de una propiedad compartida de 50% para los empresarios y 50% para los obreros. Solo al final del conflicto las autoridades responsables del gobierno federal atendieron la negociación entre las partes, dando el aval oficial hacia una salida satisfactoria de los actores involucrados.

trágico para estos mexicanos, es que tal parece que no hay posibilidades reales en los próximos años de revertir esta tendencia; nuestros gobernantes, hoy en día, no tienen de fondo la intención, mucho menos los programas necesarios para ir desarrollando nuevas dinámicas sociales que sí afronten los problemas de los numerosos y diversos colectivos humanos asentados en el país⁴.

El perfil de los programas de “combate a la pobreza”, aunque recientemente presumen de haber disminuido —según sus indicadores— la pobreza “extrema” en algunos grupos de población, tienen serias limitaciones; una principal es porque tienen un carácter meramente “asistencial” o de “beneficencia pública”, no son programas que operen con cierta lógica y estrategia de gestionar acciones permanentes de desarrollo social-territorial, realmente sólidas y por ende sustentables. Además, esta política, solo pretende paliar las consecuencias negativas de la política económica neoliberal que es la responsable de incrementar la pobreza en la población; sería por supuesto más conveniente diseñar una nueva política dirigida a un mayor crecimiento económico, desde una racionalidad de distribución que permita ciertas ventajas de mejorar realmente las condiciones de la población en estado de pobreza. Por ejemplo, los eventos “altruistas” que realizan algunos empresarios, como son los “teletones televisivos”, aparentando una preocupación por algunas demandas sociales, en realidad solo buscan mejorar su imagen corporativa. Ciertamente que es “positivo” ofrecer una casa de atención a minusválidos, en nueve años de teletones han entregado diez casas; sin embargo, pensando en las necesidades de estas personas en todo el país, estas acciones poco inciden de manera importante sobre una escala general para estos grupos⁵.

En las condiciones sociales de un país como México, el perder ciertas condiciones en materia del llamado “Estado benefactor”, “forma” de Estado de por sí no suficientemente desarrollado en nuestro caso, es perder mucho socialmente, es decir, perder programas institucionales públicos en los campos de la salud, de la educación, de la cultura... El argumento del Estado “obeso” que requiere bajar de peso para ser más eficiente y dinámico suena muy bien, en lugar, por ejemplo, de financiar el desarrollo de los sistemas de seguridad social, hace lo contrario, disminuye cada vez más los recursos, retirando gradualmente la financiación necesaria. La crisis del IMSS (Instituto Mexicano de Seguridad Social) nos muestra el resultado de una mala política de planeación institucional, del gobierno federal para con el IMSS, y de esta

⁴A pesar del desastre en la economía nacional en tanto el impacto de las políticas económicas en el deterioro de las condiciones de vida de la mayoría de la población, el gobierno actual de Felipe Calderón, no cambia el manejo de estas malas políticas. Si él prometió ser el “presidente del empleo”, en los hechos las cifras lo contradicen, en lo que va de su gestión, los índices de desempleo han aumentado.

⁵Según cifras del gobierno federal, para noviembre de 2004, se estimaba que 2,7% de la población total tenía una limitación de “discapacidad”. El censo general de población para el año 2000 (y sumando ocho años más) los demógrafos calculan unos 105 millones de habitantes en México; esto nos da una cifra aproximada de 3 millones de personas “minusválidas”. En Jalisco, para ese mismo año, el gobierno contaba más de 143 000. La casa de servicios que donó el teletón hace cuatro años en Guadalajara, decía tener un egreso de casi 800 pacientes atendidos, con una lista de espera de más de 2400 personas para diciembre de 2004.

propia institución; pero no solo eso, también la crisis —de la seguridad social— nos muestra las políticas de intervención de las poderosas agencias de financiamiento internacional, con sus programas de “reconversión” de los sistemas sanitarios acordes a las políticas de “planeación” económica. Esta merma en los derechos sociales adquiridos históricamente, se traduce, entre otros efectos, como violencia en la vida de los trabajadores y sus familias; podrá decirse que se trata de violencia estatal, “estructural”, o como la queramos denominar, pero lo que importa prioritariamente en los hechos sociales, es lo que ocurre y percibe una población en su devenir.

Estas inercias políticas, en particular me refiero a las deficientes políticas públicas competentes a nuestras instituciones, son las que tienen que ponerse en la mesa del debate social.

Un ejemplo, que considero muy interesante para quizás descubrir ciertas tramas sociales, es el caso de una violencia corporativa empresarial contra los obreros de la fábrica Euzkadi en El Salto, Jalisco. Estos trabajadores, decíamos antes, entraron de repente en un mundo nuevo, donde una mala fortuna parecía ser su próximo destino, pero también estos para su buena fortuna, no se dejaron imponer los propósitos de la Continental Tire, y participando activamente para la defensa de su patrimonio colectivo, luchando por su dignidad humana, lograron ir más allá del mito de Prometeo encadenado.

Estos obreros, cuando quedan de facto en el desempleo, y de tener una vida cotidiana centrada en su trabajo fabril, pierden repentinamente ese referente, entrando a un terreno de anomia, como expresión de un proceso que les va excluyendo socialmente de ciertas condiciones adquiridas⁶.

Antes del cierre de la fábrica, la empresa pretende someter a los trabajadores con nuevas condiciones laborales, suprimiendo derechos importantes. Las presiones venían desde meses atrás, inician de manera programada cuando Continental Tire, compañía de inversionistas alemanes le compra la fábrica a Carlos Slim, dueño de Teléfonos de México (Telmex). En realidad los obreros venían aceptando, desde entonces, modificaciones —no favorables— a sus condiciones de trabajo; su productividad laboral iba acorde a los planes de la empresa, hecho que posteriormente dará la razón a los trabajadores en el litigio suscitado, debido a que el argumento principal del cierre de la fábrica por parte de la empresa, partía de que ya no era “costeable” continuar operando la producción fabril⁷.

Los trabajadores en esos meses previos al paro forzado de labores que se les impone, ya estaban padeciendo una “campaña” de la empresa, en el interés de esta

⁶Aquí tomo la noción de anomia empleada por Durkheim, en su estudio acerca de la “solidaridad” y su transformación histórica. Pero, solo en la cuestión de una pérdida de las normas y de la conformidad a las mismas. No coincido en el sentido de que esta “descomposición” de la conciencia colectiva, como hecho “anormal”, necesariamente genere condiciones de un deterioro moral, de “patología social”, pues también este “debilitamiento” de la conciencia “social” (depende según la naturaleza de los individuos) puede propiciar formas nuevas de “solidaridad” éticamente mejores a sus formas precedentes.

⁷Cuando se cierra la fábrica, a mediados de diciembre de 2001, no había una condición de “quiebra técnica” que justificara la medida. Ese hecho no favoreció a la empresa en su litigio, y sí fue un argumento a favor del sindicato para el reconocimiento “legal” de su huelga en febrero de 2004.

de realizar una serie de ajustes a las condiciones operativas por problemas de “viabilidad” financiera y por tanto productiva. Una de esas medidas de “ajuste” —que seguramente generó mayor incertidumbre— fue el anuncio de despedir a unos 400 obreros de la planta, una cifra fría para la empresa, pero obviamente no para los trabajadores, pues en total contaban con unos 1000 sindicalizados, más unos 200 “empleados de confianza”. El sindicato aceptó dos “paros técnicos” de cinco días cada uno, como una medida de contingencia a los problemas de “viabilidad” según declaraba la empresa. Los obreros, todavía no se imaginaban la amenaza —el cierre definitivo— que se cernía sobre ellos, mucho menos las consecuencias derivadas cuando no tuviesen empleo.

Tampoco, los habitantes de El Salto, esperaban que la fábrica Euzkadi cerraría pronto sus puertas, algo inaudito para la historia de la localidad, pues su producción fabril presente en el imaginario de la población, data desde mediados de los años treinta del siglo pasado⁸.

La localidad de El Salto, ubicada a unos treinta kilómetros de la ciudad de Guadalajara, resintió inmediatamente el golpe del paro de la fábrica. La costumbre de unos ochocientos habitantes de esta población (la mayoría de los obreros son de esta ciudad, los demás de lugares cercanos a la periferia de Guadalajara), de ir cotidianamente a desempeñar su jornada de trabajo a la fábrica Euzkadi, regresar a sus hogares, reponerse de su desgaste corporal, de realizar diversas actividades en su tiempo libre, como ir con su familia, mujer e hijos, a dar un paseo caminando y comprando golosinas por la plaza principal de El Salto, cambió de un día para otro, la violencia laboral desatada por la empresa ya hacía sus estragos. De cierta estabilidad en sus condiciones individuales y sociales pasaron a un polo contrario de inestabilidad, desde luego, el primer impacto lo recibe el propio trabajador, subjetivamente hay angustia, tensión mental, inseguridad...

No puede dormir, ni comer con la “misma tranquilidad” habitual, pierde interés por comunicarse —como lo hacía antes— con sus amigos, está en casa con una conducta más irritable, se molesta con mucha frecuencia y la mayoría de estas veces sin motivo alguno, o también le ven sus familiares más callado, taciturno, triste, deprimido. Pierde o gana peso corporal, él refiere que ha perdido el apetito, o lo opuesto, que le dan “muchas ganas” de comer, manifiesta ciertas dolencias físicas, como dolor de cabeza, casi todos los días, molestias digestivas como estreñimiento, en fin, de manera inexorable —en muchos de estos individuos— la desocupación ya está haciendo daños indeseables en su salud física, mental y social. Este impacto destructivo que sufre el trabajador, lo perciben de inmediato sus familiares más cercanos, empezando por su esposa y sus hijos; de hecho, también ellos reciben este golpe a su estabilidad familiar, desde el momento en que el trabajador pierde su referente central del trabajo en la fábrica, y entra —no necesariamente todos irán en ese

⁸La huelga de inmediato repercutió en la economía de El Salto, según algunos cálculos de la presidencia municipal de esta localidad, el consumo mercantil en general, descendió alrededor de un 10% del promedio cotidiano.

sentido— a nuevas dimensiones, no mejores, por supuesto, a sus condiciones anteriores. Su nueva vida corre el peligro de ir incrementando sus necesidades básicas insatisfechas, como fue, por ejemplo, la carencia de acceso a la atención a la salud y a la seguridad social⁹.

Los obreros, tenían con su empleo ciertas condiciones sociales que les permitían satisfacer sus necesidades, como alimentación, vestido, vivienda, recreación, directamente con su ingreso salarial, y en cuanto la atención a su salud, la tenían como un derecho constitucional “automático” desde el momento en que por ley su contrato laboral les obligaba a cotizar en el Seguro Social (IMSS), con aportaciones de sus salarios, del empresario, y del Estado, la denominada aportación “tripartita”¹⁰. Respecto de la necesidad de procurarse una formación educativa, del obrero y su familia, esta depende de sus posibilidades de insertarse en escuelas de educación pública, inserción no siempre garantizada, sobre todo, en los niveles de bachillerato y en las licenciaturas. Todas estas necesidades, tanto las cotidianas, de reproducción vital, como las de formación educativa, o las relacionadas con enfermedades, sea en su terapéutica o su prevención, ahora se satisfacen bajo otras circunstancias, no necesariamente peores para todos, puede que se den casos de algunos individuos que pronto consiguen un nuevo empleo, incluso con mejor remuneración al de antes. Sin embargo, lo más probable es que el grueso de los recientes desempleados sí se enfrente a problemas derivados de su cese laboral. Evidentemente, su capacidad de consumo mercantil tiende a decrecer, podrán quizás compensar de algún modo la caída en ciertos consumos, lo que no podrán evitar, si acaso atenuar, es el impacto de su desempleo en su condición mental, física o social.

Qué tanto se modifica la satisfacción de necesidades del obrero y de sus familiares que dependen económicamente de él, es por supuesto, imposible conocerlo *a priori*. Cuando decía antes, sobre como el obrero al perder su empleo entra a un terreno social de arenas movedizas, y corre el peligro de ser tragado por las profundidades de la exclusión social. Es claro que se trata aquí primero de resaltar una diferencia notable, en términos de cómo un colectivo de individuos —unos 1200, en

⁹Los trabajadores de la fábrica Euzkadi, sufrieron un golpe muy fuerte al perder la cobertura de atención médica y en otros rubros por el Instituto Mexicano del Seguro Social. De manera inmediata, desde que comienza el cierre, se les niega el servicio ordinario que recibían. Incluso “ilegalmente” desde la óptica del sindicato, porque de acuerdo a la ley de seguridad social, cuando los trabajadores “asegurados” pierden su empleo, tienen derecho a recibir seis meses más de atención. Con el pretexto de que la huelga no era reconocida como “legal” por las autoridades de la secretaría del trabajo, el IMSS arbitrariamente les canceló ese derecho denominado aportación “tripartita”.

¹⁰Este concepto de aportación “tripartita” para el sostenimiento del IMSS, está siendo cuestionado desde hace años por las políticas económicas monetaristas “neoliberales”, con la pretensión de que el financiamiento solo este sufragado por quien recibe el servicio. Un ejemplo de esta nueva política, lo vemos en la Universidad de Guadalajara con su nuevo “modelo” de pensiones, donde la inserción de sus trabajadores al IMSS cambió del llamado “régimen obligatorio” (que incluye todos los rubros de la seguridad social) al “régimen voluntario” que solo tiene el de atención médica (y no en todos los casos de enfermedad). Esto suscitó una demanda en los tribunales por un grupo de trabajadores, con la premisa normativa que señala que los trabajadores que están bajo el régimen obligatorio adquieren un derecho “irrenunciable” según la Constitución mexicana.

este caso— abruptamente se vuelve más vulnerable en sus condiciones sociales, esto es, que simplemente estos individuos articulados como un grupo social laboral se desintegra como tal, quedando de hecho en la bancarrota económica, y sujetos por ende, a mayores posibilidades de riesgo social, evidentemente si en principio comparamos sus condiciones de vida con su situación precedente de individuos con empleo. Esto ya es un problema social, independientemente de cómo perciben y le den significado a esa realidad como individuos en lo particular; ellos saben que como colectivo humano se enfrentan a una situación desconocida, el hecho de que ya no estén reunidos como grupo laboral, no significa que pierdan de manera inevitable la posibilidad de reunirse en otras realidades.

El mundo de lo imaginario puede ser a veces muy determinante para la vida de algunas personas, palabras simples en sus bocas aludiendo a una dignidad, a un respeto, a una justicia, quizás les motiva a mantener un tejido social, que si en lo inmediato y visible se expresa en una voluntad política por la defensa de sus intereses económicos, dando una apariencia solo en un sentido utilitario a sus acciones, no quiere decir que no sea posible encontrar motivaciones de otra índole, como pueden ser las de orden moral, o de cierto matiz ideológico. Cuando una fábrica cierra su producción fabril, no solo se generan posibles problemas para quienes han perdido su empleo, esta situación afecta a sus familiares directos, o incluso para aquellos comercios y servicios, relativamente dependientes de su consumo; aquí la violencia laboral que sufren los obreros se extiende a un perímetro más amplio generando también cierta violencia social. Vemos que en la pequeña ciudad de El Salto muchos negocios, principalmente los del rubro alimentario, fueron afectados con la baja en sus ventas. Por esto, conviene por fines analíticos, tomar en cuenta cómo el individuo va irradiando en su contexto social la condición de estar desempleado. Pero lo más grave de tal condición —el cierre de una fábrica— es que el “modelo” de desarrollo social de esta localidad, de la región, o del país, está fallando en sus objetivos, no es capaz de ofrecer garantías de un empleo seguro, estable, bien remunerado, con las prestaciones sociales debidas a toda la población económicamente activa que los demanda. Entonces, el problema de desempleo, y sus consecuencias para estos individuos, habrá que enfocarlo desde una óptica más amplia, es decir, desde la economía mexicana en general, y vista esta, por supuesto, en su contexto internacional pertinente.

El desgaste mental, físico, social, de estos obreros, corrió por dos vías, no solo las condiciones adversas devienen por los efectos nocivos de su desempleo. En este caso, además, se combina otro “factor” que puede también influir negativamente en la salud de ellos, como lo fue el estar esgrimiendo su defensa política con el recurso de la huelga. Lo interesante es que el “factor huelga”, según su argumentación, es lo que les permitió construir “un espíritu” de dignidad, de solidaridad, de fortaleza moral... Y esa condición fue determinante —decían ellos— para sentirse mejor “psicológicamente”, a pesar de las preocupaciones y el desgaste social que requería el mantenimiento de la huelga. Esta inicia a principios de enero de 2002, unas tres semanas después de cerrarse la fábrica.

Las máquinas y la mano de obra que las pone en movimiento pararon por decisión arbitraria de la empresa desde mediados de diciembre, imponiendo de facto una huelga de labores, por eso la huelga “legal” inicia posteriormente. Este desfase temporal es el principal argumento empresarial para descalificar la huelga levantada por los obreros, y parecía también que el mismo argumento le era suficiente a la secretaría del trabajo para convencerlos de que aceptaran la “indemnización” monetaria que ofrecía la empresa. Los trabajadores reunidos en su asamblea general, consideraron que el ofrecimiento de dinero como “liquidación” de la empresa no era lo justo, además la manera en que esta los había tratado, sin ninguna consulta seria con su sindicato para discutir y negociar arreglos razonables, les molestaba y les indignaba sobretodo.

La situación se fue complicando irremediabilmente, la compañía Continental Tire anunciaba que el cierre fabril era definitivo, y no habría ninguna “concesión” más que lo estipulado por esta en la indemnización económica; por su parte, los obreros decidían no aceptar esta medida, manifestando su voluntad de apoyar las demandas propuestas en asamblea general por su dirección, no solo económicas, como otros montos dinerarios acordes a sus cálculos, sino también las de carácter político en función de sus necesidades de acciones organizadas para movilizarse en los escenarios públicos que les conviniera. La política de la empresa en este conflicto se endureció más todavía, no moviendo un solo ápice su posición de entregar las liquidaciones que ellos establecían, señalando tajantemente que la fábrica quedaba cancelada, sin ninguna posibilidad de volverse a abrir, y en cuanto el litigio en los tribunales, continuar con su postura de no aceptar el carácter “legal” de la huelga demandada por el sindicato. Este, por su parte, dadas las circunstancias adversas, no solo jurídicas, de no recibir respuesta pronta a su reconocimiento de la huelga, decide movilizarse, en principio con sus propias fuerzas —que paulatinamente van creciendo por la vasta solidaridad de muchas organizaciones de toda índole— con todo tipo de acciones de protesta pacífica amparadas por derecho constitucional, estando claros en su perspectiva de la importancia de mantener una cohesión interna de sus agremiados, suficiente para mostrar a los demás su firme decisión de ir a una lucha bastante difícil, seguramente muy prolongada, dados los laberintos del Poder Judicial en el país. Y eso fue lo que sucedió, desde los albores de 2002, el sindicato agrega a su defensa la manifestación pública —usando las garantías constitucionales— a través de variadas acciones, como marchas por el centro de la ciudad de Guadalajara, mítines frente a “Palacio de Gobierno” y otras delegaciones gubernamentales; lo mismo aprovechan las manifestaciones de oposición a la política federal en la ciudad de México, realizan caravanas de solidaridad recorriendo otras ciudades del país, logran ir sus representantes a la “madriguera” de los inversionistas alemanes, confrontando directamente al directivo general de la empresa, por mencionar algunas acciones de respuesta a sus demandas más importantes. Cabe señalar que la política del corporativismo sindical “tradicional”, encabezada por la Confederación de Trabajadores Mexicanos (CTM) —de corte autoritario y antidemocrático—, desde el inicio del conflicto, nunca mostró simpatía hacia el movimiento de los obreros de la

fábrica Euzkadi, por el contrario, los criticó por no aceptar la propuesta de la empresa, haciendo evidente su clara parcialidad con esta, posición acorde con su conocida trayectoria de control vertical sobre sus sindicatos afiliados, y de negociación “pragmática” sobre las políticas y condiciones laborales con las cúpulas de empresarios¹¹.

Después de casi tres años de cerrada la fábrica, con un desgaste sin duda extraordinario para los obreros que aún resistían, estos ni por asomo se imaginaban que cuatro meses después iban a tomar la fábrica como propietarios con un 50% junto a sus nuevos socios, unos empresarios de Querétaro, con un programa de “rehabilitación” de la infraestructura fabril para resarcir los deterioros sufridos por un cierre tan prolongado, y volver a la producción de neumáticos, propósito conseguido a partir de marzo de 2005. Algo que parecía imposible se hacía realidad, su lucha tenaz daba frutos, su consigna “resistir un día más que Continental Tire” triunfaba, ahora lo que tocaba era reponerse de ese largo interregno conflictivo y retornar con más bríos a sus puestos de trabajo, eso sí, con su dignidad defendida, templada, mirando hacia un mejor porvenir¹².

Bibliografía

- Aboites, Hugo. 2003. Las nuevas políticas generales y operacionales. México, UAM.
- Boltvinik, Julio y Hernández Laos, Jaime. 2001. Pobreza y distribución del ingreso en México. México, Siglo XXI.
- Carracciolo Basco, Mercedes y Foti Laxalde, María. 2003. Economía solidaria y capital social. Contribuciones al desarrollo local. Buenos Aires, Paidós.
- Castaingts, Juan (1989) La economía política de la corrupción en México. México, UAM.
- Coronado, David et al. 2007. Aproximaciones sociológicas. México, Universidad de Guadalajara.
- Gómez Delgado, Enrique. 2003. La industria llantera mexicana. La lucha de los obreros de Euzkadi. México, UCLAT-SNRTE.
- Hernández Mejía, Radhamés, Medina, Raúl et al. 2004. Cooperación al Desarrollo y Bienestar Social. Oviedo, Eukasia.
- Juárez Núñez, Huberto. 2004. Allá... donde viven los pobres. Cadenas globales - Regiones productoras. México, Universidad Obrera de México.

¹¹El origen de la CTM se remonta a 1936, en el contexto de una política gubernamental de “aliento” a la formación de los derechos sindicales. Desde entonces, el “corporativismo” laboral se impone a la gran mayoría de los trabajadores en México. A pesar de su notorio debilitamiento desde hace más de veinte años, la CTM todavía tiene un “acuerdo” con el gobierno en turno —maridaje por conveniencia— para ser interlocutor preferido en algunas operaciones de la política económica, particularmente en lo referido a los controles salariales.

¹²Declaraciones de Jesús Torres Nuño —ahora secretario del Consejo de Administración de Corporación de Occidente— en una entrevista del 18 de noviembre de 2007, refiere una producción diaria de 6000 neumáticos “pretendemos cerrar este año con algo así como 7500 llantas al día, y en el primer semestre del año próximo la meta es duplicar esa cantidad... Ya estamos en el punto de equilibrio”. Ver *Público*.

- Krippendorff, Ekkehart. 1998. *Las relaciones internacionales como historia*. México, FCE.
- Lucero Marcelo. 2005. "Política social y movimientos sociales", *Revista Espiral* núm. 35. México Universidad de Guadalajara.
- Maddison, Angus *et al.* 1993. *La economía política de la pobreza, la equidad y el crecimiento*. México, FCE.
- Martuscelli, Jaime *et al.* 1990. *La investigación en salud. Balance y transición*. México, FCE.
- Munguía Huato, Román 2006. *La industria de la construcción en México, 1982-2006. Crisis económica y acumulación de capital inmobiliario en el neoliberalismo*. Tesis doctoral UNAM.

La formación humanista frente a la fragmentación del conocimiento científico

Rubén Iván Avilez Berumen¹

La pretensión de esta ponencia es mostrar que la formación humanista desde una perspectiva filosófica manifestada en la idea de integración, equilibrio y síntesis hegeliana, se encuentra en diversos contenidos de diferentes disciplinas, lo cual, permite la relación entre cada una de ellas, posibilitando la transversalidad, es decir, la relación de unas con otras para su renovación. La ponencia contiene una crítica gnoseológica a la perspectiva fragmentaria del conocimiento realizada por Kant en su *Crítica de la razón pura*, porque a partir de instaurar límites al conocer, se ha generado una fragmentación del conocimiento que ha conducido a un estancamiento. Las consecuencias del estancamiento implicarían la manifestación de ideas absolutas e inamovibles, las cuales excluirán de manera tajante la diversidad, creatividad y renovación constante del pensamiento. Dicha separación es la fragmentación de la que hablaré a lo largo de mi argumentación, la cual se resume en la siguiente afirmación: no existe en el modelo kantiano, ni en el modelo científico una integración entre la metodología y la totalidad del ser humano, en cambio en el modelo hegeliano todas las partes son momentos del todo, promoviendo la unificación y renovación del humanismo con las perspectivas científicas, evitando la exclusión y envejecimiento de cada una de ellas.

Justificación

En la siguiente ponencia realizaré:

- a) Una reseña histórica del desarrollo del conocimiento humano.
- b) Analizaré el concepto de infinito en Hegel, presentando a su modelo dialéctico como medio para integrar el conocimiento.
- c) Seguiré con la crítica al criticismo kantiano y a los límites impuestos a la razón en su *Kritik der reinen Vernunft*.
- d) Continuaré con la crítica a las posturas científicas de los inductivistas ingenuos y su relación con la fragmentación del conocimiento.
- e) Relacionaré las posturas psicológico-formativas de John Flavel, en las cuales desde mi interpretación, se manifiesta analógicamente la idea del conocimiento dialéctico hegeliano expresado en la integración y flexibilidad de la forma y la obtención de resultados del conocimiento y formación humana.

¹Universidad de Guadalajara, maestrante. Correo electrónico: columbapulcra@hotmail.com

Introducción

La integración del conocimiento es necesaria para que las diferentes vías, llámenseles científicas, psicológicas y filosóficas no degeneren en un estancamiento que repercuta en la manifestación de ideas absolutas e inamovibles, las cuales excluirán de manera tajante la diversidad y creatividad del pensamiento.

La pretensión de esta ponencia, por lo tanto, es mostrar que la formación humanista desde una perspectiva filosófica manifestada en la idea de integración, equilibrio y síntesis, se encuentra en diversos contenidos formales de diferentes disciplinas, las cuales, tienden a evolucionar y a estar en un constante acto de superación y creación debido a la flexibilidad de sí mismas permitiendo una relación transversal entre sí.

Comenzaré la exposición presentando mi propia interpretación de la evolución del conocimiento humano, enfatizando el momento en el cual, las disciplinas científicas pertenecientes a la Ilustración, se adjudicaron como los pivotes o ejes centrales del conocer. Por ello, presentaré la importancia que tuvo el sistema dialéctico hegeliano en relación con el concepto de finito e infinito a partir de la *Enciclopedia de las ciencias filosóficas*. En un segundo momento retomaré algunas ideas del texto *El concepto de religión* de Hegel para extraer la idea de integración entre lo finito y lo infinito.

Además, presentaré algunas propuestas epistemológicas que a mi parecer fragmentan el conocimiento, siendo Kant el primer autor que a mi ver, separó el conocimiento en su *Kritik der reinen Vernunft*. En un segundo momento, realizaré una crítica a los científicos considerados inductivistas ingenuos, los cuales, propusieron que la ciencia está fundamentada principalmente en enunciados observacionales y no en un equilibrio entre lo que se piensa y lo que se ve.

Para mostrar el enlace del método dialéctico hegeliano y la transdisciplinariedad que dicho método concede, realizaré un engarce con una postura psicológica, para analizar desde otra perspectiva esta problemática. Para ello, retomaré algunas ideas de la psicología de John Flavell acerca del desarrollo del conocimiento, rescatando la idea de la necesidad de un equilibrio en la etapa temprana del conocer, aunado a la postura de A. Chalmers en su libro *¿Qué es esa cosa llamada Ciencia?* para descartar la idea de los inductivistas ingenuos y rescatar la propuesta de una integración entre lo que el sujeto es, y la manera en que se transforma lo que se observa cuando se afirma que la teoría antecede a la observación.

Reseña de la evolución del pensamiento filosófico

El cosmos era considerado el objeto de estudio en la antigüedad para todos los pensadores; tanto milesios, pitagóricos y atomistas buscaban un principio físico que fuera el origen y principio de todas las cosas, lo uno en lo múltiple, lo que hace que todas las cosas se transformen y que a la vez mantengan esa unidad en sí mismas.

Tiempo después, con la llegada de Sócrates el hombre empezó a buscar verdades no en el cosmos, sino dentro de sí mismo, dando un giro de lo cosmológico a lo antropológico. Posteriormente, con la llegada de la visión trascendente de las ideas platónicas, se mantuvo el ideal de un mundo perfecto de ideas eternas y subsistentes separando el mundo sensible del mundo ideal.

Aristóteles, discípulo de Platón, admitió la existencia de las ideas, pero las hizo descender del *topos uranus* y las fundamentó en el mundo de lo concreto. Con ello, la verdad no era ya una idea trascendente que el hombre recuerda a partir de su estancia en el mundo de las formas, sino más bien, es la *adaequatio intellectus ad rem*, la que nos permite tener un conocimiento con certeza del mundo, por ello, el idealismo platónico fue desbancado para pasar a un mundo de las ideas ontológicamente existentes en lugar de las trascendentes.

A partir de la alta y baja Edad Media, el hombre atribuye el origen del mundo y del conocimiento a seres trascendentes y absolutos con el cristianismo fundado en la escolástica. Sin embargo, en la modernidad, el cosmos y Dios pasaron a un segundo plano con el método cartesiano de la duda metódica, con la máxima cartesiana *cogito ergo sum*, la cual dio fin a cualquier principio ontológico y metafísico de un ser trascendente al que todos llamaban Dios.

En el pensamiento moderno, Kant tiene la pretensión de separar lo que se puede conocer (fenómenos) y lo incognoscible (noúmenos), como se ha visto en todos los pensadores que buscan el dominio de la naturaleza y el progreso, dejando de lado el conocimiento por sí mismo.

Finito e infinito

A lo largo de la historia se han formulado teorías acerca de la forma mediante las cuales, el ser humano conoce o percibe la realidad. Dichos métodos se generan principalmente a partir de diversas corrientes epistemológicas.

Dentro de cada corriente existen diversos métodos para justificar sus propuestas. Los métodos enunciados en mi propuesta son: el criticismo kantiano, el inductivista ingenuo y el dialéctico hegeliano. El método que voy a utilizar en mi propuesta será el dialéctico:

El hombre conoce el mundo a través de sí mismo, solo que desde la dialéctica hegeliana, el proceso del conocimiento no es a partir de observaciones del sujeto sobre un objeto diferenciado de él. Por ejemplo, el ser en sí es un momento donde el sujeto cree que lo exterior a él es diferente, pero cuando entra al proceso del ser para otro, se efectúa una asimilación del objeto y lo convierte para sí mismo; con dicho procedimiento, se ha efectuado lo que en la *Phanomenologie des Geistes* se conoce como el desdoblamiento de la conciencia, dicho desenvolvimiento produce un dolor infinito debido al momento en que el sujeto es negado a sí mismo, lo cual pareciera recaer en una especie de desestabilidad; no obstante, ahí radica el equilibrio del conocer, en ese proceso infinito de afirmación (*an sich*), negación (*fur sich*) y creación (*an sich und fur sich*).

El dolor infinito consiste en la necesidad de un abandono de un estado del espíritu en sí, es decir, la necesidad en el espíritu de que exista un constante desenvolvimiento entre lo que piensa que es diferente a él. El dolor es infinito porque la dialéctica nunca termina hasta que el espíritu se entiende como uno y él mismo en la realidad.

El espíritu puede abstraer de toda cosa exterior y hasta de su propia exterioridad, de su existencia: puede soportar la negación de su inmediatez individual, el dolor infinito².

La libertad infinita

La realidad es infinita porque el *Geist* lo es, es decir, el mismo es libertad, porque al ser el sujeto un momento en cada desdoblamiento de sí mismo, se involucra en un constante devenir y el resultado de ese proceso es que experimenta una forma de ser y por eso se le puede llamar creación. Dicha afirmación hace que lo infinito sea considerado como un constante nacer y morir de la realidad. "La posibilidad del espíritu es, por consiguiente, inmediatamente realidad infinita y absoluta"³.

Existe, por lo tanto, un momento dentro del proceso dialéctico en el cual, el sujeto considera que el objeto es diferente a sí mismo, dicha etapa es la del ser en sí. Por ello, sujeto y objeto no tienen una correspondencia o afinidad entre sí mismos. En el momento en que el espíritu supera dicha barrera por medio de la dialéctica, el concepto y la realidad ya no son diversos entre sí, sino que son uno y lo mismo, por ello es que todo lo racional es real y todo lo real es racional.

El espíritu es la idea finita, y la finidad tiene aquí su significado propio de la inadecuación entre concepto y realidad, con la determinación, que es el aparecer dentro del espíritu, una apariencia que el espíritu se pone a sí mismo como una barrera⁴.

La fragmentación kantiana

"La determinación de la finitud es fijada por el intelecto principalmente con el espíritu y la razón"⁵. Algunos pensadores han elegido como opción, el colocar barreras y límites al conocer, así como lo hace Kant con sus filtros o moldes llamados intuiciones puras que determinan de forma absoluta la finitud sobre lo infinito. Debido a ello, a continuación presentaré una breve reseña de lo que es su método epistemológico a fin de que exista una diferenciación entre el pensamiento epistemológico kantiano y el proceso epistemológico hegeliano.

²Hegel, G.W.F. *Enciclopedia de las Ciencias Filosóficas*, Porrúa, p. 257.

³*Ibid.* § 383.

⁴*Ibid.* § 386, p. 258.

⁵*Ibid.* § 386, p. 259.

Estética y analítica trascendental

El nombre de estética trascendental en Kant no se refiere a categorías sobre lo bello en sí, o a alguna relación con la apreciación artística de diverso índole. A lo que se refiere con estética es a la sensibilidad que tiene el hombre para percibir los fenómenos de la realidad, entendiendo por fenómenos lo informe que acaece en el mundo como materia.

Lo trascendental por lo tanto, se refiere no a un fin que trasciende al ser humano como una especie de divinidad sino a la trascendencia que tiene la razón humana, al ser ella misma, la que ordena lo informe de lo fenoménico. Para explicar mejor esta idea es necesario remitirme a la idea de que el hombre contiene dentro de sí mismo las intuiciones puras del espacio y del tiempo y por ello, es el mismo hombre racional el que entreteje sus conceptos y su realidad.

Las intuiciones puras se manejan a partir de enunciaciones, por ello, el enlace de lo trascendental se relaciona en Kant a partir de los juicios que el hombre realiza sobre el mundo. Por ello, ahora definiré el sentido del juicio. El hombre entiende por juicio el predicar algún atributo sobre cualquier objeto, pero en el pensamiento kantiano, el juicio tiene una función más importante porque no solo predica sino que a su vez, determina y construye la realidad a partir de la síntesis que la mente realiza sobre sí misma, otorgando la posibilidad de los juicios sintéticos *a priori*.

En la analítica trascendental Kant se refiere a la aplicación de los juicios sintéticos *a priori* a la realidad física, si bien se menciona en la estética; que dichos juicios están alejados de cualquier contenido empírico al estar condicionados por intuiciones puras, eso no implica que el hombre tenga que conformarse con saber que posee dichas intuiciones, sino que tiene que buscar un modo de aplicarlas al campo de lo real.

El modo de empleo objetivo de los juicios sintéticos *a priori* lo empleará en la física natural, para el establecimiento de leyes universales que ordenen los cambios y transformaciones de la naturaleza. La analítica trascendental consiste en descubrir las causas y los efectos que rigen a la naturaleza, es decir, los cambios naturales no se deben al azar sino que son reducibles a leyes generales y por ello, Kant creía en la existencia de una mecánica racional que rige el universo y que a la vez lo ordena.

Lo que no se puede ordenar es el ámbito de lo nouménico, por esto, es necesario hacer una separación entre lo fenoménico y lo nouménico para separar lo incognoscible de lo cognoscible, pero hablando del conocimiento entendido como aquel que sea capaz de ser verificable.

Es imposible conocer lo nouménico al ser considerado como el resultado de especulaciones vacías de contenido; como lo que es en sí mismo; un tipo de esencia que trabaja la metafísica, la libertad, el espíritu y todos los conceptos que no se adecúan a la potencialidad de las intuiciones puras del tiempo y del espacio. Es decir, lo que en sí, es semejante a una especie de substancia que existe en y por sí misma; no obstante, si esto existe, el hombre no lo puede conocer, por el hecho de que rebasa las intuiciones puras espacio-temporales.

Lo que se pretende principalmente en este apartado es diferenciar lo que es inteligible de lo ininteligible. Por ello, se arguye que el verdadero conocimiento para el hombre está necesariamente conectado con nuestra capacidad para emitir juicios; si algún objeto del cual se quiere predicar algún tipo de existencia escapa a nuestra condición crítica de análisis de lo real, está fuera del mundo fenoménico y por ende escapa al ámbito de lo inteligible.

En este apartado, Kant menciona una enorme cantidad de juicios asertóricos y apodícticos; sin embargo, me parece que el meollo del asunto consiste en la búsqueda de un presupuesto ontológico que de cierta manera especifique y delimite el ámbito de lo cognoscible para el hombre. Por ello, la analítica consiste en descomponer en todas las partes posibles lo que puede ser considerado como real, sabiendo que lo real solo se mide a partir de la relación que tenga con las intuiciones puras del hombre que son el espacio y el tiempo, las cuales hacen posible mediante sus enlaces la posibilidad de la existencia de los juicios sintéticos *a priori* que se encuentran dentro del ser humano.

Dialéctica trascendental

El último apartado de la *Crítica de la razón pura*, en relación con el conocimiento de lo metafísico, se refiere a la posibilidad de que se genere algo, pero con fundamento en lo planteado anteriormente, con el supuesto de que el hombre no puede conocer lo que produce el pensamiento metafísico tradicional, al estar desconectado de lo universal y necesario de la razón humana, es decir, no existe un nexo necesario del tiempo y del espacio con la intelección metafísica que conlleve a una dialéctica trascendental. Por lo tanto, el pensamiento de Kant ha generado en la época moderna una división entre lo fenoménico que es lo que podemos conocer y lo nouménico que es lo incognoscible por medio de la razón.

En este capítulo, Kant ya no se pregunta por la posibilidad de los juicios sintéticos *a priori*, sino más bien, de la posibilidad de la existencia de un conocimiento metafísico. En dicho tratado se habla de la relación del espacio y el tiempo con las matemáticas y su aplicación universal a las transformaciones de la física. Por lo tanto, la necesidad de una metafísica se reduce a un conocimiento que no tendría sentido alguno para la existencia humana.

En la dialéctica trascendental, Kant demuestra, por lo tanto, que lo metafísico rebasa el campo de lo fenoménico y por consiguiente, el hombre no lo puede conocer y mucho menos formular leyes universales de dicho conocimiento. Él mismo, prueba con su obra que es imposible para la razón aceptar la conexión continua de estos factores entre sí, y lo representa alegóricamente al hablar de que la metafísica tradicional cree en estas relaciones causales como si fueran hijos de la razón, pero son solo bastardos de la imaginación; para dicha afirmación, Kant se apoya en el empirista David Hume⁶. Habría que considerar como la peor de las virtudes semejante

⁶Cf. Kant, Emmanuel. *Textos de los Grandes Filósofos*, VII, p 118.

modestia del pensamiento que hace de lo finito algo completamente sólido, un absoluto; y es el peor fundado de los conocimientos⁷.

El establecer límites a lo que el hombre puede conocer es un absurdo para Hegel, porque el mundo a pesar de ser caótico y desordenado, tiene su ordenamiento en la razón pura. Dicho proceso mecanicista encierra al ser humano en una esfera de cristal de la cual no puede salir. A diferencia de la libertad que existe en el devenir del mundo debido al constante desdoblamiento del espíritu que transforma las ideas de coerción y repetición en ideas de libertad y creación.

La fragmentación científica

En este apartado quiero mencionar otra postura, la científica que enuncian los inductivistas ingenuos, los cuales tienden a “justificar directamente como verdaderos los enunciados hechos acerca del estado del mundo o de una parte de él por un observador libre de prejuicios mediante la utilización de sus sentidos”⁸ que expresa que los enunciados observacionales son el fundamento del conocimiento científico. Los enunciados se dividen en singulares y generales, los singulares son los que se infieren de un acontecimiento en un determinado momento y lugar definido. Por ejemplo, el señor Herrera golpeó a su mujer.

Los enunciados generales “expresan afirmaciones acerca de las propiedades o el comportamiento de algún aspecto del universo”⁹. La combinación de dichas enunciaciones responde a una serie de reglas generales, sin las cuales no se pueden derivar como leyes universales. Dichas reglas son:

- El número de enunciados observacionales que constituyan la base de una generalización debe ser grande.
- Las observaciones se deben repetir en una amplia variedad de condiciones.
- Ningún enunciado observacional aceptado debe entrar en contradicción con la ley universal derivada¹⁰.

Estas inferencias son efectivas en cuanto a que proporcionan certeza porque parten de un hecho de la experiencia y se acomodan a ciertas reglas generadas por la razón; no obstante, el pequeño detalle que obstaculiza su objetividad es que todos los seres humanos estamos cargados de cierto bagaje cultural que nos hace comprender el mundo de diferentes maneras.

En este sentido, la efectividad del inductivista ingenuo escapa ante la situación de que no se permite que se inmiscuya ningún elemento personal, subjetivo. La

⁷*Id.* § 386.

⁸Chalmers, Alan. *¿Qué es esa cosa llamada Ciencia?* Siglo XXI, 24 ed. Argentina, 2001, p. 13.

⁹*Ibid.* p. 14.

¹⁰*Cf.* Chalmers, Alan. *Op. cit.* p. 15.

validez de los enunciados observacionales, cuando se obtienen de manera correcta, no dependen del gusto, la opinión, las esperanzas o las expectativas del observador¹¹.

Esta separación es la fragmentación de la que he hablado a lo largo de mi argumentación, es decir, no existen en el modelo kantiano ni en el modelo científico una integración entre la metodología y la totalidad del ser humano; en cambio en el modelo hegeliano todas las partes son momentos del todo, las que se hacen uno y lo mismo por medio de la síntesis.

A continuación, para mostrar la flexibilidad y accesibilidad que tiene el modelo dialéctico hegeliano en relación con otras ciencias, presentaré un modelo psicológico para el conocimiento, el cual integra tanto las estructuras biológicas y las mentales. Esto se obtiene mediante un equilibrio entre los esquemas formados por la sensibilidad y la razón que no es rígida sino que tiende a ser flexible para la recepción de nuevas etapas de asimilación.

El equilibrio como fundamento del conocimiento psicológico

En el texto *Un modelo de desarrollo cognoscitivo*, Alain Danset interpreta a la luz del pensamiento de Piaget. El autor rescata dos conceptos que son importantes para el desarrollo del conocimiento del ser humano desde su nacimiento. Dichos conceptos son la asimilación y la acomodación:

“El organismo transforma aquello que toma, para incorporarlo, infiltrarlo en sus membranas, convertido en sustancia [...] volverlo semejante a sí mismo [...] (En la acomodación) el organismo ajusta su forma de ser a los elementos que incorpora”¹².

La relación que tiene este modelo de conocimiento con el infinito y lo infinito en analogía es la siguiente: el proceso de asimilación y acomodación es una etapa biológica que es ordenada por la inteligencia mediante la creación de esquemas que de cierta manera, asimilan el exterior mediante sus sentidos y después lo transforman o lo adaptan a su ser; es una manera en la cual se puede entender la dialéctica hegeliana en la psicología. Para esto, es necesario, entender que la asimilación tiende a la apertura, al avance, a explorar lo nuevo y a volver familiar algo que no lo es.

Estos momentos son biológicos y continuos, no obstante el trascender lo finito a infinito se realiza mediante el ordenamiento de los esquemas para trascender el aspecto biológico y llegar a esquemas generales: “El esquema es en efecto, lo que queda cuando precisamente se hace abstracción del detalle de ejecución que singulariza cada acción y la vuelve observable”¹³.

¹¹Ibid. p. 23.

¹²Danset, Alain. *Psicología del desarrollo*. Trillas, México, 1995. p. 84.

¹³Ibid. p. 93.

Algún kantiano pudiera objetar que el pensamiento se ordena en la crítica de la razón pura mediante esquemas, no obstante la diferencia que existe entre estos esquemas de adaptación y el esquematismo kantiano se encuentra en que los esquemas kantianos son rígidos, universales y necesarios; en cambio los esquemas psicológicos son flexibles ya que sus estructuras al considerarse flexibles evitan el que pudiera llamársele un funcionamiento estereotipado:

“Esta flexibilidad se demuestra con el hecho mismo de que la asimilación siempre implica acomodación de los esquemas [...] Dicho en otras palabras, los esquemas en nada se comparan con moldes rígidos en los que se vertería la realidad exterior”¹⁴.

Por lo tanto, para que exista un equilibrio entre el entendimiento y la realidad externa, no es ineludible que exista una relación o estructura esencialmente necesaria, sino basta con que exista un nivel de adaptación y acomodación entre ambas situaciones. Por último, en el siguiente apartado retomaré la idea del concepto de infinito en Hegel pero desde la perspectiva del concepto de religión, donde se maneja la idea de una integración entre lo infinito y lo finito.

El concepto infinito como integración de la parte al todo

En el texto *En torno a la filosofía de la religión* de Hegel, me parece importante rastrear las ideas en las cuales se habla ya no de una participación de la finitud a lo trascendente, sino a la concepción de que las partes conforman el todo mediante la integración. Es decir, la búsqueda del absoluto no más allá del mundo, sino presente en él. La concepción hegeliana se opone, asimismo, a la coexistencia indiferenciada de lo finito y lo infinito; en Hegel se van a dar en una implicación dialéctica finamente trabada¹⁵.

Esta nueva concepción teológica resalta que lo finito mismo pertenece a la constitución de lo infinito; esta conexión dialéctica permite que el pensamiento o el conocimiento tenga una continuidad y no un estancamiento como se presentó en los argumentos kantianos y científicos: “Considerar a lo finito en el seno mismo de lo infinito, no como algo que tiende impotentemente hacia él sin poderlo alcanzar. Kant y Fichte, con su insistencia en el deber ser, son, en definitiva, el caminar indefinido hacia lo absoluto”¹⁶.

Así como en el texto de psicología se presentaba una idea de continuidad y simultaneidad entre la asimilación y la acomodación, así también analógicamente son considerados lo finito y lo infinito: “Lo finito y lo infinito han de ser concebidos

¹⁴ *Ibid.* p. 96.

¹⁵ Hegel, G.W.F. *En torno a la filosofía de la religión*, p. 12.

¹⁶ *Ibid.* p. 13.

como inseparables, dado que desde la constitución interna o, por decirlo así, desde el destino de cada uno de los polos nos vemos remitidos al otro¹⁷.

Es decir, lo finito no tiene una existencia autónoma e independiente, sino que su finalidad radica en ser un momento de lo infinito o de la totalidad.

Aquí radica la idea central de la dialéctica hegeliana aplicada a la finitud e infinitud, en la conciliación del:

Carácter de infinitud y, al mismo tiempo, procesual, que compete a la realidad [...] De alguna forma está presente aquí la estructura triádica en el despliegue de lo absoluto: afirmación abstracta de sí, negación de sí y retorno de nuevo a sí¹⁸.

Conclusión

En esta ponencia se han analizado tres diferentes caminos, en los cuales el sujeto cognoscente adquiere ciertos conocimientos sobre el mundo y sobre sí mismo:

- En los aspectos científicos no existe una integración entre lo observado y el sujeto, sino que existe una separación radical entre ambos, lo cual produce una escisión entre el sujeto y la realidad.
- El conocimiento científico derivado de los inductivistas ingenuos en lugar de tener una integración está coaccionado por una serie de reglas universales que impiden la creación de nuevas formas de progreso científico.
- El pensamiento kantiano está determinado por un par de intuiciones puras llamadas espacio y tiempo, que de cierta manera, eliminan la capacidad de creación por medio de la razón, lo cual convierte a la totalidad de lo cognoscible en elementos estereotipados y rígidos.
- En la psicología del conocimiento existe una integración entre la asimilación y la acomodación que analógicamente tienen ciertas semejanzas con los aspectos del infinito y lo finito, además de ser flexibles en relación con la inteligencia entendida como capacidad de adaptación y acomodación.

En el aspecto dialéctico hegeliano, lo finito y lo infinito están relacionados de manera integral por medio de la síntesis que se ejerce después de la negación efectuada en dicho proceso y de la incorporación de lo negado como algo propio por medio de la facultad de la síntesis.

Bibliografía

Chalmers, Alan. 2001. *¿Qué es esa cosa llamada Ciencia?* Siglo XXI, 24 ed. Argentina.

¹⁷*Id.*

¹⁸*Ibid.* p. 20.

- Danset, Alain. 1995. *Psicología del desarrollo*. Trillas, México.
- Hegel, G.W.F. 1992. *En torno a la filosofía de la religión*. UNAM.
- Hegel, G.W.F. 1992. *Enciclopedia de las Ciencias Filosóficas*. Porrúa.
- Kant, Emmanuel. *Textos de los Grandes Filósofos*. VII, FCE.

El sector aéreo comercial mexicano después de la firma del TLCAN y su incidencia en el desarrollo humano

Sergio Ávalos Guzmán¹

Resumen

La siguiente ponencia trata sobre los cambios que ha tenido el sector aéreo mexicano después de la entrada en vigor del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN). Uno de los principales objetivos es saber cómo se han dado estos cambios y cuál ha sido su incidencia en el desarrollo humano del país.

Palabras claves: aviación, desarrollo humano, economía, TLCAN.

A partir del impulso del transporte aéreo en México, realizado por primera vez por parte de la Compañía Mexicana de Aviación, se comienza a dar una mayor conectividad entre las ciudades del país, que se inicia con la entrega de correo y servicios postales; posteriormente, se da el surgimiento de la transportación de pasajeros, aumentando así la importancia de este medio de transporte en la economía nacional; luego, en los años siguientes, se dan las primeras rutas internacionales desde México hacia los Estados Unidos, con un aumento considerable en las rutas de ambos países, convirtiendo a la aviación en un factor fundamental para la economía, tanto mexicana como del comercio entre ambos países.

La apertura de estas rutas, repercutió en el desarrollo humano, ya que se generaron mayores y más rápidas posibilidades de comunicación entre los pueblos de ambos países, de acuerdo con la Política Aeronáutica Nacional, que menciona que el sector aéreo debe propiciar un desarrollo armónico sustentable económicamente que beneficie a la población, además de ser fundamental para el desarrollo del país, constituyéndose para la integración nacional y las relaciones exteriores, seguida de la firma de convenios entre México y los Estados Unidos para estrechar aún más las relaciones aéreas entre ambos países, lo que consecuentemente tiene influencia en los habitantes.

Todos los seres humanos de cualquier país, raza o religión, tienen el derecho a tener una vida plena con el total uso de sus derechos en cualquier ámbito. A raíz de los conceptos de beneficios, progreso, educación de calidad, crecimiento económico, entre otros, se da la creación de la definición de desarrollo humano, que es una

¹Estudiante de la Lic. en Estudios Internacionales. Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad de Guadalajara, México. Área temática: Calidad de Vida y Desarrollo Humano. Teléfono: (00) (52) (33) 33640038. Correo electrónico: sergio_avalos3@hotmail.com

perspectiva fomentada por el economista Mahbub Ul Haq y el premio Nobel de Economía Amartya Sen, que impulsan sobre la creación de un ambiente propicio para que todas las personas, tanto individual como colectivamente, desarrollen todas sus capacidades y cuenten con una oportunidad para una vida creativa, conforme a sus necesidades e intereses.

Esto significa que el desarrollo humano es uno de los derechos fundamentales de las personas para poder tener una vida plena en toda las actividades que se proponga, tanto económica, como política y social, entre otras, por lo que los aspectos mencionados facilitarían aún más la vida de los individuos, y el correcto desarrollo de sus proyectos de vida.

Aunque, según el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), las características del desarrollo humano son:

1. El desarrollo humano se centra directamente en el progreso de la vida y el bienestar humanos, es decir, en una valoración de la vida.
2. El desarrollo humano se vincula con el fortalecimiento de determinadas capacidades relacionadas con toda la gama de cosas que una persona puede ser y hacer en su vida; en la posibilidad de que todas las personas aumenten su capacidad humana en forma plena y den a esa capacidad el mejor uso en todos los terrenos, ya sea el cultural, el económico y el político, es decir, en un fortalecimiento de capacidades.
3. El desarrollo humano tiene que ver con la libertad de poder vivir como nos gustaría hacerlo. Se incluyen las libertades de atender las necesidades corporales (morbilidad, mortalidad, nutrición), las oportunidades habilitadoras (educación o lugar de residencia), las libertades sociales (participar en la vida de la comunidad, en el debate público, en la adopción de las decisiones políticas), es decir, el desarrollo humano tiene que ver con la expresión de las libertades civiles.
4. El desarrollo humano está asociado a la posibilidad de que todos los individuos sean sujetos y beneficiarios del desarrollo, es decir, con su constitución como sujetos.

En cuanto a esta definición, el portal web de la Revista Latinoamericana de Desarrollo Humano, nos menciona que existen diferentes concepciones de desarrollo humano, como es el proceso de ampliación de las opciones y libertades de la gente, y su nivel de bienestar, que abarca desde la libertad política hasta la económica, siendo estos términos valorados por la población.

Incluso, en el Plan Nacional de Desarrollo del Gobierno del presidente de México, Felipe Calderón, para el periodo 2007-2012, en el apartado de desarrollo humano sustentable, menciona la gran importancia que se tiene que realizar en desarrollo humano, generando desarrollo económico, creando mayor competitividad para la creación y llegada de inversiones, y con ello, permitiendo la creación de empleos, para que así la población tenga mayor bienestar económico.

En cuanto a la aviación, a partir del día 17 de diciembre de 1903, los hermanos Wright comienzan a desarrollar la aeronáutica, gracias al primer vuelo realizado por ellos. A raíz de estos hechos, se genera un medio de transporte más avanzado, gran soporte para la conectividad aérea entre los pueblos del mundo, ayudando así al crecimiento y desarrollo económico de los países, generando bienestar en la población.

Dentro de la historia de la aviación mexicana, se funda la Compañía Mexicana de Aviación, con la realización de su primera ruta Ciudad de México-Tampico, que ayudaría al crecimiento de la red de correos y su entrega en parte a la nación mexicana, dándose así, una mejora en las comunicaciones, haciéndolas más rápidas y eficientes entre la capital del país y las demás ciudades; posteriormente, en febrero de 1929, comienzan los primeros vuelos internacionales, el primero de estos fue en la ruta Ciudad de México-Tuxpan-Tampico-Brownsville, Texas, en los Estados Unidos, que fue comandado por el capitán Charles A. Lindbergh. A partir de estos hechos, comienza el proceso de internacionalización de la compañía, esto para la conquista de nuevos mercados.

Por lo que, según Enrique Crespo, en su *Guía para el análisis del impacto de las tecnologías de la información y la comunicación en el desarrollo humano*, los avances tecnológicos y las comunicaciones aumentan el desarrollo humano y generan mayor crecimiento económico, al igual que el aumento en las capacidades humanas; por lo que también, según el PNUD, una de las soluciones sostenibles para el consumo y reducción de la pobreza sería la creación del transporte, dándose así, nuevas tecnologías para vehículos más eficientes, además de que eleven de modo directo las capacidades humanas en diferentes sectores como salud, educación, entre otros y constituyan un medio para lograr el desarrollo gracias a sus repercusiones positivas en el crecimiento económico (Crespo, 2008).

Después de la II Guerra Mundial, las naciones comienzan a dar cooperación por medio del multilateralismo, mediante el comercio internacional y las instituciones financieras internacionales; es por ello, que surge una nueva época en el estudio de las relaciones internacionales, surgiendo también las ideas del liberalismo en los sentidos de política hasta economía, para poder llevar a cabo un desarrollo humano sustentable.

Para finales de la década de 1980, México comienza a negociar con los Estados Unidos el establecimiento de un Tratado de Libre Comercio que ayudaría a estrechar lazos económicos y de amistad entre las naciones, donde también Canadá empieza a entrar en las negociaciones para crear el área de libre comercio más grande del mundo. Después de los tratos entre los tres países, se crea el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN).

El TLCAN es un tratado comercial trilateral; su objetivo es estrechar más los lazos comerciales en la región, con la disminución y exención de los aranceles a cierta variedad de productos, generando así un libre flujo comercial, incidiendo en el desarrollo humano, ya que, al haber una apertura comercial y libre mercado, se generan inversiones con la llegada de compañías de cualquier sector, creando así,

beneficios económicos para la población, con mayores accesos a servicios como educación, salud, entre otros.

Poco antes de la entrada en vigor del TLCAN, en el sector aéreo comercial se comienzan a dar procesos de privatización de las empresas aéreas más importantes de la región, como es el caso de Air Canadá, que realizó este proceso en 1989, antes de la formalización de las negociaciones del Tratado de Libre Comercio. En México, las compañías bandera del país: Aeroméxico y Mexicana de Aviación, comienzan a dar los mismos procesos de privatización; Mexicana pasa por este proceso en 1989, mientras que Aeroméxico cae en una huelga por parte del sindicato de la empresa. Asimismo, Aeronaves de México entra en quiebra el 15 de abril de 1988; posteriormente, renace Aeroméxico con el nuevo nombre de Aerovías de México el 1 de octubre de 1988.

Pero a causa de la crisis financiera mexicana en 1995, el gobierno adquiere al sector bancario por medio de un rescate (García, 2003) las compañías bandera de México, siendo propiedad del Estado mexicano hasta el año 2005, cuando Mexicana de Aviación fue adquirida por parte del Grupo Posadas y Aeroméxico en el 2007 por parte de Banamex, propietaria de Citigroup, por \$249,1 millones de dólares.

El Tratado de Libre Comercio no cuenta con un apartado o cláusula para regular al sector aeronáutico trilateral o administrar el espacio aéreo norteamericano; en efecto, conforme no hay cláusulas, en el sector no hay en sí un control para un número determinado de rutas y vuelos entre los tres países, por lo que, posteriormente, se creó la Reunión Trilateral de Aviación de América del Norte en 1994, conforme al Tratado de Libre Comercio, esto para tratar asuntos de seguridad aérea, en tanto las rutas aéreas en la región se dan según acuerdos gubernamentales.

Incluso, la Política Aeronáutica Nacional de México menciona que las relaciones aéreas entre México y los demás países del mundo deben coadyuvar con los tratados de libre comercio que firme nuestro país, esto para facilitar más aún las relaciones aéreas con los demás países y generar relaciones estrechas con los Estados. Dicha política precisa que el sector aéreo debe propiciar un desarrollo armónico sustentable económicamente y que beneficie a la población, además de ser fundamental para el desarrollo del país, siendo constituido para la integración nacional y las relaciones exteriores.

Por lo que a partir de la entrada en vigor del TLCAN, México ha sufrido cambios en cuanto a su sector aéreo, por el aumento significativo de los convenios aéreos² entre México, Estados Unidos³ y Canadá; ejemplos de estos cambios se pueden ver en el aumento de vuelos y frecuencias desde México hacia los Estados Unidos y viceversa, además de la llegada de nuevas compañías aéreas a nuestro país.

²Estos convenios son acuerdos que establecen los gobiernos internacionales para dar permiso a que un determinado número de aerolíneas de ambos países puedan realizar vuelos comerciales en cualquier ruta entre dos ciudades de dos países, por ejemplo: en la ruta Guadalajara-Los Ángeles se permiten solamente, según los convenios bilaterales, dos aerolíneas mexicanas y dos estadounidenses a realizar la ruta.

³Cardoso, Víctor (2005), "Amplían México y EU convenio bilateral aéreo que impulsará a la aviación: SCT", diario *La Jornada*.

Además del incremento de rutas desde el año 2007, los Estados Unidos y Canadá han firmado el acuerdo llamado “Cielos Abiertos”, en donde se aumentan las libertades aéreas totalmente entre ambos países, lo que les permite mayor conectividad aérea, y una mayor competencia. Esto se da después de haberse registrado un aumento en el comercio de más de 24 mil millones de dólares, generándose así una mayor interdependencia entre estas naciones, además de que las libertades del aire, estipuladas por los tratados internacionales de aviación establecidas, cambian al tener más derechos de transitar por el espacio aéreo entre dos o más países, cambios que dan mayores posibilidades de crecimiento entre las compañías y un mayor desarrollo económico, incluso, una mayor competitividad.

Además, con la llegada de mayores compañías aéreas, en nuestro país se genera una mayor percepción de capital en algunos aeropuertos importantes, especialmente en las ciudades turísticas mexicanas, dándose un aumento en el turismo, y con ello, mayor capital para el desarrollo de la población; esto para la generación de mejor infraestructura, que ayudaría al impulso de una ciudad y en su proyección al exterior. Según el informe de la Asociación Internacional de Transporte Aéreo, el sector aéreo mexicano ha contribuido con el 10,5% del PIB nacional y fue el sector con más crecimiento en el país de 2002 a 2007, por lo que nos muestra que es una buena fuente de generación de empleos y crecimiento económico para el país.

Mientras tanto en México, aún no se ha aceptado la propuesta de tener una apertura de los cielos con los Estados Unidos, esto por la actual situación financiera que enfrentan nuestras aerolíneas, y por contar con un menor número de flota frente a la gran cantidad que cuentan los Estados Unidos y Canadá, por lo que el presidente Felipe Calderón mencionó que durante su sexenio no abrirá los cielos ante los Estados Unidos a pesar de las presiones, además de que habría consecuencias al sector por la fragilidad financiera de nuestras compañías; pero haciendo de lado esto, habría mayor conectividad aérea y aportaría, en tal medida, al desarrollo humano con el crecimiento del comercio internacional —ahora con el proceso de liberalización e integración con los socios del TLCAN—, teniendo así un mayor acceso al transporte aéreo.

Bibliografía

- Agencia EFE. 2007. “Firman EU y Canadá acuerdo de «Cielos Abiertos»”. Diario *El Universal*, fuente: <http://www.eluniversal.com.mx/notas/411807.html>
- Cardoso, Víctor. 2005. “Amplían México y EU convenio bilateral aéreo que impulsará a la aviación: SCT”. Diario *La Jornada*, fuente: <http://www.manuelcuellarrio.org/conveniobilateral.PDF>
- Chías Becerril, J. L. 1994. “Geografía del transporte: ámbito internacional y nacional”. En G. Aguilar y O. Moncada: *La Geografía Humana en México: Institucionalización y desarrollo recientes*. México, UNAM-FCE.
- Crespo, Enrique. 2008. *Guía para el análisis del impacto de las tecnologías de la información y la comunicación en el desarrollo humano*. Universidad

- Politécnica de Madrid, marzo 2008, pp. 18, 19, 20 y 25, fuente: http://oa.upm.es/1045/01/PFC_ENRIQUE_CRESPO_MOLERA.pdf
- Historia de Aeroméxico. <http://www.mexicana.com/>
- Historia de Mexicana de Aviación. <http://www.mexicana.com/>
- IATA Economics. 2007. Economic Benefits from Air Transport in Mexico, October 2007 http://www.iata.org/NR/rdonlyres/C50E2D78-E5ED-4765-88EC-8B3144A82026/0/air_transport_mexico.pdf
- Jolly, Richard. 2002. "Desarrollo Humano y Neo-liberalismo: comparación de paradigmas". Oficina de los informes de desarrollo humano, pp. 3, 4, <http://www.revistadesarrollohumano.org/Biblioteca/0033.pdf>
- Mendoza Cano, Silvia Edith. 1994. "El Tratado de Libre Comercio de América del Norte", artículo extraído de Martínez Cortés José Ignacio "La política de comercio exterior: de la racionalización de la protección a la diversificación industrial", Relaciones Internacionales. UNAM, México, abril-junio 1994.
- Plan Nacional de Desarrollo del Presidente Felipe Calderón 2007-2012, <http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/desarrollo-humano.html>
- Política Aeronáutica Nacional. 2001. Diario oficial de la Federación, lunes 29 de octubre de 2001.
- Román, Romina. 2007. "Compra Banamex a Aeroméxico por 249.1 mdd". Diario *El Universal*, fuente: <http://www.el-universal.com.mx/notas/455753.html>
- Ugalde Romano, Luis. 1995. "Ley, convenios, tratados y otros temas de aeronáutica civil". México, Asociación de Agentes Aduanales del Aeropuerto de México A.C.
- Ulloa, Aída. 2007. "Descarta México «Cielos Abiertos»". Diario *El Universal*, fuente: <http://www.el-universal.com.mx/finanzas/59239.html>
- Unceta Satrústegui, Koldo. 2001. "Perspectivas para el desarrollo humano en la era de la globalización" en Ibarra, Pedro y Unceta, Koldo "Ensayos sobre el desarrollo humano", Icaria Editorial.
- Vergara, Martha. 2010. Desarrollo humano y diversidad cultural, p. 14.

V. Mesa de discusión 3

Informatose e a sobrecarga cognitiva na sociedade em rede

Informática y la sobrecarga cognitiva en la sociedad en red

Larissa Cristina Cruz Brum¹

Carlos Henrique Medeiros de Souza²

Resumo

Este trabalho tem como proposta debater as potencialidades do ciberespaço como instrumento de desenvolvimento social assim como as implicações que as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação podem trazer para o convívio social. O crescimento das redes interativas de computadores cria novos canais de comunicação, levando-nos a refletir que inúmeras transições estão se configurando e se abaterão sobre nós como ondas cada mais intensas de transformações, gerando uma drástica mudança de paradigma na sociedade. A cibercultura surge como uma solução apenas parcial para os problemas da sociedade, pois ao mesmo tempo em que ela facilita a comunicação à distância, é também um elemento que toma tempo e gera ansiedade. A soma destes fatores faz surgir novos estudos e conceitos a fim de explicar esta nova realidade.

Palavras-chave: excesso de informação, cibercultura, ciberespaço, normose informacional.

Resumen

Este trabajo tiene como propuesta debatir las potencialidades del ciberespacio como instrumento de desarrollo social así como las implicaciones que la nueva tecnología de la información y comunicación pueden traer para la convivencia social. El crecimiento de las redes interactivas de computadoras crea nuevos canales de comunicación, llevándonos a reflexionar que numerosas transiciones se perfilan y se descomponen sobre nosotros como ondas de más intensas transformaciones,

¹Graduada e Licenciada em Português/Inglês; Especialista em Novas Tecnologias da Educação e Mestranda em Cognição e Linguagem – UENF. lcbrum@hotmail.com

²Bacharel em Direito, em Informática, pós-graduado em gerência de Informática e produção de software - UFJF, Mestre em Educação e Doutor em Comunicação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atualmente é professor associado da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF, professor permanente do Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Cognição e Linguagem, avaliador de cursos do Conselho Estadual de Educação - CEE/RJ, avaliador de cursos e institucional do INEP/MEC.

generando un drástico cambio de paradigma en la sociedad. La cibercultura surge como una solución parcial para los problemas de la sociedad, porque al mismo tiempo que facilita la comunicación a la distancia, es también un elemento que toma tiempo y genera ansiedad. La suma de estos factores hace surgir nuevos estudios y conceptos con el fin de explicar esta nueva realidad.

Palabras claves: el exceso de información, cibercultura, ciberespacio, normosis informativo.

Introdução

“O senhor... Mire veja: o mais importante e bonito do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando” (Guimarães Rosa tomando café com um homem do sertão - 1956).

1) A evolução tecnológica

O ser humano, dotado de sua inteligência, buscou durante toda a história, formas de vencer os obstáculos impostos pela natureza. Assim, foi desenvolvendo e inventando instrumentos tecnológicos com o objetivo de superar dificuldades. Pode-se dizer com isso, que a necessidade é a mãe das grandes invenções tecnológicas.

Neste prólogo não há espaço para um debate tão complexo que é a trajetória histórica do desenvolvimento tecnológico até o presente momento. No entanto, para um melhor entendimento do tema proposto neste estudo, propomos uma visão holística deste curso histórico tão surpreendente e muitas vezes controverso. O que ninguém duvida é que estamos imersos num processo acelerado de modernização tecnológica capaz de alterar o destino da sociedade como um todo em pouco tempo. Assim, como nos afirma Castells (2003):

“Sem dúvida, a habilidade ou inabilidade de as sociedades dominarem a tecnologia e, em especial aquelas tecnologias que são estrategicamente decisivas em cada período histórico, traça seu destino a ponto de podermos dizer que, embora não determine a evolução histórica e a transformação social, a tecnologia (ou sua falta) incorpora a capacidade de transformação das sociedades, bem como os usos que as sociedades, sempre em um processo conflituoso, decidem dar ao seu potencial.”

Podemos dizer que a primeira grande invenção humana foi, sem dúvida, a linguagem oral, ferramenta extraordinária de socialização criada pela humanidade desde o início dos tempos. A associação de sons a seus significados produzidos por esta linguagem estabeleceu um padrão coletivo de comunicação. Poder explicar planos e intentos, como coordenar as funções domésticas, caçar, encontrar comida, guerrear e, por fim, começar a criar uma das mais sublimes formas de expressão humana: a

arte. Pinturas nas paredes e cavernas tinham a função não apenas de comunicar, mas sim, expressar e até controlar a conduta dos indivíduos. Contudo, foi com a invenção da escrita que o patrimônio do saber pode ser registrado e passado adiante para gerações futuras, não precisando mais o homem se preocupar com a questão do apagamento das memórias. Mas, apesar de a escrita se tornar memória de um povo, de uma cultura, inicialmente os manuscritos eram gigantescos, pesados e difíceis de manejar. Foi então que no século XV, o alemão Gutenberg inventou a máquina chamada de Prensa (ou Imprensa). Com esta máquina o homem passou a produzir de forma mais rápida e eficiente os livros, o que causou uma revolução na cultura da época, pois a informação começou a ser acessível a todos, apesar de existir uma forte resistência por parte daqueles que detinham os manuscritos em manter restrito seu acesso ao povo. A impressão foi durante muito tempo, a principal tecnologia intelectual e, até hoje, as grandes obras literárias atravessam o tempo por intermédio deste recurso.

A necessidade da velocidade da comunicação fez com que as mensagens transmitidas via pombos-correio, fossem substituídas pelo telégrafo, cujas raízes históricas se perdem no tempo. O surgimento do telefone também é marcado por diversas controvérsias, contudo, o uso deste importante invento causa grandes transformações no trabalho interno das redações dos diários. Surgem os grandes escritórios de correspondências, deslocados para os diferentes centros de notícias.

Em 1884, o cientista alemão Hertz inventou o rádio, o que permitiu a transmissão de sinais à distância sem suporte material (fios, cabos), passando a ser uma mídia alternativa ao jornal e ao papel impresso em geral.

O ano de 1926 foi oficializado pelos historiadores como a era do descobrimento da TV. Contudo, há muitas controvérsias quanto à sua paternidade. O que se sabe, é que no Brasil, na segunda metade da década de 50, a televisão já alcançava uma significativa massa popular proporcionando inúmeras transformações econômicas, culturais e sociais. Assim, nos inserimos numa espécie de revolução tecnológica que muito se distancia daquela marcada pela substituição na produção da força física do homem pela energia das máquinas. O que estamos assistindo agora é uma revolução nas capacidades intelectuais do homem que são cada vez mais ampliadas e inclusive sendo substituídas por autômatos, que eliminam com êxito crescente o trabalho humano na produção e nos serviços.

Com a criação da internet na década de 1960 pela Agência de Projetos de Pesquisa Avançada do Departamento de Defesa dos Estados Unidos (DARPA) com objetivos exclusivamente político-militares, hoje é a maior rede de computadores do mundo, desempenhando importantes mudanças na comunidade de pesquisa e desenvolvimento. Contudo, somente em 1990, a internet começou a alcançar a população em geral. Neste ano, o engenheiro inglês Tim Bernes-Lee desenvolveu a World Wide Web (www), possibilitando a utilização de uma interface gráfica e a criação de sites mais dinâmicos e visualmente interessantes. A partir deste momento, a internet cresceu em ritmo acelerado. Tornou-se a base de uma rede de comunicação composta de milhares de redes de computadores apropriada por

indivíduos e grupos do mundo inteiro com todos os tipos de objetivos, bem diferentes daqueles da Guerra Fria.

O avanço tecnológico cultural também não é diferente daquela revolução dos fatos conhecidos e muitas vezes profundamente radicados em nossa consciência. O quadro comparativo a seguir citado pelo professor Pedro Lyra em uma de suas aulas do curso de mestrado da UENF nos mostra esta evolução e nos faz refletir naquilo que nos perguntamos constantemente: “O que virá depois?”

Gerações	Literatura	Música	Filme	Pesquisa	Comunicação pessoal	Comunicação (radio)
- 60	Livro	Long play	Cinema	Biblioteca	Telefono	Radio
- 80	Livro	Cassete	Video Cassete	Biblioteca	DDD	TV
- 2000	Livro/blog	CD	DVD	Google	Celular	PC/notebook
- 2020	e-book?	MP (x)	You tube?	?	?	?

2) A difusão da rede mundial de computadores

A rede mundial de computadores, ou internet, surgiu em plena Guerra Fria, objetivando a comunicação entre as forças militares norte-americanas, caso os meios convencionais de telecomunicações fossem destruídos pelos inimigos. Nas décadas de 70 e 80, além de ser utilizada para fins militares, a internet passou a ser um importante meio de comunicação acadêmico. Estudantes e professores universitários, principalmente dos EUA, trocavam idéias, mensagens e descobertas pelas linhas da rede mundial.

Para facilitar a navegação pela internet, surgiram vários navegadores (browsers) como o internet Explorer e o Netscape Navigator. Os surgimentos acelerados de provedores de acesso e portais de serviços online contribuíram para este crescimento. A partir desse momento, a internet passou a ser utilizada por vários segmentos da sociedade. As pessoas passaram a buscar informações para pesquisas escolares e/ou pura diversão em sites de games. As salas de chat tornaram-se pontos de encontro para um bate-papo virtual. Desempregados iniciaram buscas de empregos em sites de agências de empregos e/ou enviando currículos por e-mail. As empresas descobriram na internet um excelente caminho para melhorar seus lucros e as vendas online dispararam, transformando a Net em um verdadeiro shopping center virtual (Lévy, 2001).

Esse novo espaço de: comunicação, sociabilidade, organização, informação, conhecimento e transação; é o que Pierre Lévy chama de *Ciberespaço*. É o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial de computadores. Isso ainda

abriga o universo oceânico de informações, assim como os indivíduos que navegam e alimentam esse universo.

3) **Ciberespaço: um caminho sem volta**

O desenvolvimento das tecnologias digitais e a profusão das redes interativas colocam a humanidade diante de um caminho sem volta: já não somos como antes. As práticas, atitudes, modos de pensar e valores estão, cada vez mais, sendo condicionados pelo novo espaço de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores, o ciberespaço.

A comunicação interativa e coletiva é a principal atração do ciberespaço. A internet é um instrumento de desenvolvimento social permitindo partilha da memória, percepção e imaginação. Isso resulta numa aprendizagem coletiva e troca de conhecimentos entre grupos (Lévy, 1999).

A cada minuto que passa, novas pessoas acessam a internet, novos computadores são interconectados, novas informações são injetadas na Rede. Quanto mais o ciberespaço se amplia, mais ele se torna universal e menos totalizável. Assim, pode-se dizer que o ciberespaço é universal porque promove a interconexão generalizada, mas comporta a diversidade de sentidos, dissolvendo a totalidade. Neste sentido, ele se opõe ao rádio e à televisão que são meios orais, em que a informação é volátil, e que não permitem, ao contrário do primeiro, uma "real" reciprocidade entre seus participantes.

Esta interconexão já tem e terão ainda mais, no futuro, repercussões nas atividades econômicas, política e cultural. Quaisquer que sejam seus avatares posteriores, podemos dizer que todos os elementos do ciberespaço continuarão progredindo rumo à integração, interconexão, ao estabelecimento de sistemas cada vez mais interdependentes, universais e transparentes possibilitando ainda uma interconexão geral das informações, da máquina e dos homens.

Segundo Lévy (1999), o principal interesse do ciberespaço é "estimular os processos de inteligência coletiva". Quanto mais intenso o contato entre os indivíduos, maior será o intercâmbio entre culturas e trocas de conhecimento. A quantidade de contatos, partilhas e transformações irão ocorrer e a única certeza é a mudança.

Os caminhos virtuais da informação

Hoje, com a internet quase todo mundo pode publicar um texto sem uma editora ou redação jornalística. No entanto, essa liberdade de publicações, que a internet oferece, acarreta o problema da veracidade da garantia quanto à qualidade da informação. Quanto mais o ciberespaço se estende, mais universal se torna, novas maneiras de pensar e de conviver são elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática.

É possível encontrar na rede, alguns facilitadores de busca da informação. Os portais de rede, por exemplo, são sites que funcionam como centro aglomerador e distribuidor de tráfego para uma série de outros sites ou subsites dentro e fora do domínio ou subdomínio da empresa gestora do portal. Pode-se ainda citar os “motores de busca”, que têm como objetivo facilitar a procura por qualquer informação na rede de forma rápida e eficiente.

1) Sobrecarga cognitiva e a demanda de informação

Ninguém duvida dos benefícios que a tecnologia da informação tem proporcionado. Acessar, em tempo real, informações sobre quase tudo que existe no mundo e poder estabelecer contato direto com as fontes de informações representa uma drástica mudança de paradigma na sociedade. Por outro lado, o maior acesso à informação tornou visível a parte submersa do iceberg: há informação demais e tempo de menos.

O excesso de informação pode ser percebido através da grandiosidade dos números que os fatos nos mostram. Hoje, mais de 1.000 novos títulos de livros são editados por dia em todo o mundo e uma única edição do jornal americano, *The New York Times*, contém mais informações do que uma pessoa comum recebia durante toda a sua vida há 300 anos³. Atualmente, existem mais de 3 bilhões de páginas disponíveis na internet e estão em circulação mais de 100 mil revistas científicas no planeta. Para que possamos entender melhor a questão do excesso de informação, tomemos um exemplo prático e real através de um quadro comparativo com dados obtidos por três anos consecutivos desde junho de 2006 até junho de 2008 com o termo “cibercultura” no motor de busca google:

CIBERCULTURA	Jun. 06	Jun. 07	Jun. 08	Jun. 09
Sites sem filtro	1.120.000	1.410.000	621.000	511.000
Sites em português	209.000	326.000	263.000	219.000
Artigos científicos	1930	3210	5000	6890
Artigos recentes	269	469	1360	1700

Analisando estes dados, verificamos que nos anos 2008 e 2009, o mesmo termo pesquisado nos dois anos anteriores, apresentou significativa queda no que diz respeito à pesquisa em sites sem filtros e em sites em português. Em contrapartida, no mesmo ano os artigos sobre o tema cresceram espantosamente, o que nos deixa claro que, o tema, por ser algo novo sem grandes repercussões em 2006, tem alcançado

³Comportamento - A angústia do excesso de informação (Revista Veja, Ano 34, No. 35, pp. 62-6, 2001).

proporções significativas em pesquisas científicas, deixando de ser tema vago, do senso comum.

Diante desses dados, não é preciso muito esforço para perceber que, se o pesquisador não estiver preparado para o trato com a informação, tenderá a ficar extremamente ansioso, sem saber por onde começar seu trabalho.

Uma pesquisa americana realizada no ano de 2003 pela UCLA (Center for Communication Policy), mostrou que mais de 90% dos americanos entre 12-18 anos utilizam a internet, porém, esse percentual reduz na faixa etária entre 2 e 12 anos e 19 aos 85 anos. Tais dados estatísticos revelam que a quantidade de jovens inseridos na Net vem crescendo a cada dia, criando novas formas e canais de comunicação, moldando a vida e ao mesmo tempo sendo moldadas por ela.

2) Filtragem da informação

Instrumentos automáticos ou semi-automáticos de filtragem, de navegação e de orientação no conteúdo das redes e das memórias, permitirão que cada um receba rapidamente a informação que deseja. Mesmo diante destas filtragens, surgirão "antolhos eletrônicos" e excessos que não lhe agradam.

O dicionário Aurélio define a palavra "excesso" como sendo "aquilo que ultrapassa o normal, algo que sobra ou que cai em redundância". No mundo virtual, que é um reflexo do real, não poderia ser diferente. O ciberespaço, também, está repleto de excessos. Cabe aqui ressaltar para um deles, talvez o mais grave, o excesso de informação, algo que nos rouba precioso tempo de trabalho, de estudo e de pesquisa na Rede.

O nosso tempo e a nossa restrição intelectual não absorvem a quantidade de informação fornecida pela web. Assim, ao se fazer uma pesquisa em uma ferramenta de busca, a quantidade de informações fornecidas sobre um tema específico é tão grande que se corre o risco de perder o objetivo o que acarretará numa leitura superficial e irrelevante.

Luke⁴ elucidou bem esta idéia quando disse: "A riqueza da informação cria a pobreza da atenção." Ele compara o excesso de informação que existe hoje a uma "areia movediça", ou seja, nas sociedades ocidentais as pessoas não conseguem metabolizar a carga de informações disponível em livros, imprensa, televisão e internet. "Quanto mais sabemos, menos seguros nos sentimos".

O principal papel do fornecedor de informação é localizar, filtrar e comunicar o que é útil para o consumidor. Portanto, não é acidental que os sites mais populares da Web pertencem às máquinas de busca como o Google que hoje já oferecem instrumentos de filtragem nas buscas a fim de facilitar o acesso do usuário a sua informação requerida.

⁴Wayne Luke, autor americano de um livro que compara o ambiente de excesso de informação que existe hoje a uma "areia movediça".

Informatose ou normose informacional

A sociedade vive em uma constante e veloz reestruturação cultural e social, especialmente com o advento das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs). Estas NTICs facilitam que, novos hábitos, estereótipos e consensos agreguem valores neste novo ambiente, transformando formas de pensar, agir ou falar, afetando comportamentos que muitas vezes podem desencadear numa “normose informacional” ou “anomalias da normalidade”.

Anomalia tem origem latina *anomalía*, que por sua vez proveio da palavra grega similar designando, inconstância, desigualdade, irregularidade, falta de equilíbrio ou indisposição. Quanto à palavra normalidade é conceituada como aquilo que é conforme a norma; à regra comum; que serve de regra, modelo, habitual ou ordinário.

Segundo Crema (1997) e Weil (1997), o termo “normose” ou “anomalias da normalidade” criado por Jean Yves Leloup, é definido como “resultado de um conjunto de crenças, opiniões, atitudes e comportamentos considerados normais, logo, em torno dos quais existe um consenso de normalidade, mas que apresentam conseqüências patológicas e/ou letais”. Contudo, não duvidam dos benefícios que essa nova fase cultural pode proporcionar. Porém, nesta nova fase, impera um constante fluxo informacional que pode ocasionar certos aspectos destrutivos.

Souza (2003) nos oferece a seguinte reflexão quanto a esta constante:

O avanço da tecnologia promove um redemoinho cultural nas inter-relações de todos os sistemas do planeta, provocando uma reorganização, um redimensionamento nas relações dos indivíduos na sociedade.

(...) vivemos hoje em uma sociedade com uma cultura mediática/mediatizante, onde as mídias desempenham, a função de formadoras de opiniões, alteram hábitos e costumes, influenciam nas mais distintas áreas, sejam do conhecimento, da economia, do entretenimento, etc.

Quando nos deparamos com as tecnologias, compartilhamos alguns sentimentos como: encantamento, curiosidade, impaciência, medo, solidão, prazer etc. Isso é perfeitamente compreensível por sermos seres humanos e termos um aparato psicológico que reage de formas diferentes diante do desconhecido. Castells (2003) corrobora esta reflexão afirmando que: “(...) as redes interativas de computadores estão crescendo exponencialmente, criando novas formas e canais de comunicação, moldando a vida e, ao mesmo tempo, sendo moldadas por ela”. Para este autor, as mudanças sociais são tão drásticas quanto os processos de transformação tecnológica e econômica, e será neste contexto de mudanças confusas e incontroladas que as pessoas tenderão a agrupar-se em torno de “identidades primárias” as quais trarão segurança pessoal e mobilização coletiva nestes tempos conturbados.

Neste cenário complexo de transformações e mudanças sociais causadas pelo impacto tecnológico, opiniões ou comportamentos considerados “normais” podem apresentar determinadas anomalias.

Devemos em contrapartida, evitar o surgimento de novas dependências provocadas pelo consumo de informações ou de serviços de comunicação concebidos e produzidos em ótica puramente comercial ou imperial e que tem efeito, muitas vezes, desqualificar os saberes e as competências tradicionais dos grupos sociais e das regiões desfavorecidas (Lévy, 2001).

Um dos principais efeitos do ciberespaço é acelerar cada vez mais o ritmo da alteração tecno-social. Reforçando a idéia de Lévy (2003), Paiva (2002) apresenta a seguinte reflexão: “Estamos imersos na era das redes digitais hipervelozes, que disponibilizam incessantemente, informações de acesso imediato, em uma ambiência de usos partilhados e interatividade”.

Vemos assim que, a velocidade e o dinamismo com que modificam pessoa, lugar e tempo, criando novas ambiências, hábitos e especialmente estruturação lingüística estão se incorporando e criando fatos emergentes que não há como ignorar ou simplesmente evitar. “As tecnologias se sucedem uma a uma e o novo de hoje é fruto de um amadurecimento, de uma evolução que se desenvolve progressivamente, (...) o novo de hoje é o avançado do ontem e o ultrapassado do amanhã” (Souza, 2003).

Uma das principais questões propostas para a discussão apresentada neste estudo refere-se à constituição das anomalias da normalidade, ou normose, na sociedade em rede. A maneira como se apresentam os novos conceitos, hábitos e estereótipos numa sociedade que vive em rede e que está mediada pela tecnologia e conseqüentemente pelo fluxo informacional difundido por essa rede sem afetar de forma negativa estes valores, ainda se encontram numa incógnita em virtude de não se encontrar respaldo teórico para tal indagação. Podemos considerar a sociedade em rede de hoje como um coletivo que caminha para um comportamento normótico? Existe um consenso em torno de sua normalidade? Quais os aspectos psicológicos e os paradoxos que envolvem as práticas destes usuários?

É verossímil, a afirmação de que o ser humano passa então do corpo restritivo, para o espaço infinito do computador, onde se liberta das limitações físicas que o organismo e a natureza lhe impõe trazendo como conseqüência alterações comportamentais de caráter normótico?

A psicologia moderna chama de dissonância cognitiva a discrepância entre o nosso nível de aspiração de realizar determinada tarefa e nossa verdadeira capacidade para realizá-la. Esta dissonância cria tensões que se repetidas constantemente podem levar ao estresse e suas conseqüências psicossomáticas. A tentativa de apreender muitas informações ao mesmo tempo prejudica a capacidade de fixação mnemônica dessas informações e, conseqüentemente, a consolidação do

aprendizado. O relevante nestas questões é refletir e teorizar essa temática proporcionando os ajustes necessários dos usos às necessidades do usuário estabelecendo dispositivos suscetíveis ao ajuste dos meios, facilitando a modificação das práticas ou, ainda, modificando os objetivos para que o indivíduo não sofra diante do fluxo caótico destas informações que dilaceram neste novo ambiente.

Para a pesquisadora do comportamento humano Sandra Vianna, a Normose consiste na perda vital de energia e os principais sintomas são: ansiedade, medo, apatia, egoísmo, pessimismo, angústia, o que leva o indivíduo à falta de metas e de sentido à vida, deixando-o mergulhado num vazio existencial.

A pessoa começa movida por uma necessidade de ser aceita, deixando de ser ela mesma, para ser apenas uma pessoa “normal”. Ser normal é estar de acordo com a “norma”, é estar na mesmice, na média. A maioria das pessoas vive de uma forma empobrecida, acomodada, alienada, pouco consciente de seu valor, com pouca vitalidade, pouca alegria (quando tem) e poucas realizações, apenas levando uma vida „normal“.

A seguir, elaboramos um quadro de relação causa e efeito das doenças relacionadas ao fluxo informacional e ao uso intenso dos aparatos tecnológicos:

Fenômenos	Causa	Efeito
Normose Informacional ou Informatose	Excesso de fluxo de mensagens informacionais em relação a um único receptor.	Confusão como real e o virtual; desmembramento familiar, isolamento.
Cibernose	Avanços Tecnológicos	Situações de perturbação de comunicação com efeito no sistema nervoso. Perda de raciocínio lógico matemático e perda da criatividade.
Fadiga da Informação	Acúmulo e Fluxo Informacional	Stress físico e mental, perda da eficiência nos estudos e no trabalho.
Dependência da Informação	Ansiedade informacional	Vício do consumo de informação a todo instante e dependência da tecnologia.

No caso da cultura informacional, há um consenso quanto à normalidade do uso das tecnológicas em geral, especialmente quanto ao uso da informática, porém, utilizar o computador para buscar informações pode trazer consequências sérias e em algumas vezes até letais, dessa forma, a cultura informacional pode ser facilmente incluída no

rol dos hábitos classificados como normose, causando as anomalias citadas no quadro acima.

Lévy (2005) compara este novo momento da era da enxurrada de informações com o dilúvio da Bíblia, dizendo que hoje estamos todos vivendo um “segundo dilúvio” por conta da natureza exponencial, explosiva e caótica do crescimento das NTICs.

...) a quantidade bruta de dados disponíveis se multiplica e se acelera. A densidade dos links entre as informações aumenta vertiginosamente nos bancos de dados, nos hipertextos e nas redes. Os contatos transversais entre os indivíduos proliferam de forma anárquica. É o transbordamento caótico das informações, a inundação de dados, as águas tumultuosas e os turbilhões da comunicação, a guerra das imagens, as propagandas e as contra-propagandas, a confusão dos espíritos (Lévy, 1996).

Estamos dentro de uma grande arca, sofrendo um dilúvio informacional muitas vezes sem nos preocuparmos com o conteúdo a ser colocado na arca para que esta não venha a naufragar. Noé construiu um pequeno mundo bem organizado e protegeu uma seleção. Assim hoje, é preciso lembrar que o “todo” estará sempre fora de alcance, e é ilusão pensar que podemos criar uma espécie de arca contento “tudo”. Um conselho seria trocar a “grande arca” por pequenas embarcações onde se podem reconstruir totalidades parciais à nossa maneira de acordo com nossos próprios critérios de pertinência. A principal diferença entre a arca de Noé e a arca na qual estamos inseridos é que, aquela, era única, fechada, totalizante e pousou no monte Ararat. A outra não tem fundo sólido sobre o oceano de informações. O dilúvio informacional jamais cessará. Devemos aceitá-lo como nossa nova condição e ensinar nossos filhos e alunos a nadar, a flutuar e talvez navegar.

Contudo, a melhor maneira para lidar com esse problema é conscientizando-nos dos perigos que o uso excessivo das novas tecnologias acarreta. Conseqüentemente as pessoas terão que se organizarem para preservarem sua saúde mental e física.

Considerações finais

O uso do computador trouxe inovações, desencaixes e evidenciou, sobretudo, a trama de relações paradoxais e psicológicas que envolvem sua difusão e uso. As dissonâncias, anteriormente, descritas não podem ser atribuídas à informática ou à sua tecnologia, mas sim ao modo de uso destas pelos seres humanos. Elas são normóticas na medida em que os comportamentos que as geram são considerados como normais pela maioria da população, embora sejam destrutivas da saúde física e/ou mental. É aí que reside o maior problema. O que temos, hoje, é uma explosão de dados. O que diferencia uma pessoa da outra é a capacidade de entender os dados e transformá-los em informação útil.

Assim sendo, aproveitando esta intenção, concluiremos este texto com uma pequena metáfora culinária: vivemos hoje em uma sociedade onde é muito mais fácil alimentar nossas mentes do que antes. Nossa mesa é farta: existem restaurantes de luxo, mas não faltam lanchonetes e *fast-foods*. Diante desse fato, sempre haverá nutricionistas discordando a respeito de como deve ser uma alimentação saudável e balanceada. Alguns dirão que uma salada de informações pode ser indigesta. Outros, que certas informações gordurosas devem ser consumidas com cautela e até mesmo evitadas.

Uma coisa, porém, pode ser considerada como consenso: informação, não importa qual seja, não pode ser consumida em quantidades exageradas. A razão disso pode ser resumida em uma célebre frase de Millôr Fernandes: "O cérebro é o único órgão do corpo humano que não tem aparelho excretor".

Referências bibliográficas

- Alava, Séraphin & Colaboradores: *Ciberespaço e Formações Aberta: Rumo a Novas Práticas Educacionais*, ed. Artimed.
- Castells, Manuel. 1999. *A Sociedade em Rede. A Era da Informática: Economia, Sociedade e Cultura*. Rio de Janeiro, ed. Paz e Amor.
- Hillis, Ken. 2003. *Sensações digitais: espaço, identidade e corporificações na realidade virtual*. Porto Alegre, ed. Unisinos.
- Lemos, André. 2002. *Cibercultura. Tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Porto Alegre, ed. Sulina.
- Lévy, Pierre. 1996. *O que é o virtual?* São Paulo, ed. 34.
- Lévy, Pierre. 2001. *Cibercultura*. São Paulo, ed. 34.
- Lévy, Pierre. 1993. *Tecnologias da Inteligência*. Rio de Janeiro, ed. 34.
- Maffesoli, Michel. 2001. *Sobre o nomadismo. Vagabundagens pós-modernas*. Rio de Janeiro, ed. Record.
- Paiva, Raquel (Org.). 2002. *Ética, Cidadania e Imprensa. Rio de Janeiro*. ed. Mauad.
- Postman, Neil. 1994. *Tecnopólio: A rendição da cultura à tecnologia*. São Paulo, ed. Nobel.
- Schaff, Adam. 1995. *A sociedade informática: as conseqüências sociais da segunda revolução industrial*. São Paulo, ed. Brasiliense.
- Souza, C.H.M. 2003. *Comunicação, Educação e Novas Tecnologias*. Campos dos Goytacazes, ed. FAFIC/Grafimax.
- Souza, C.H.M. e Costa, M.A.B. 2005. *Abordagens antropológicas do ciberespaço e da cibercultura*. In: Revista TB, Rio de Janeiro, 163: 85/94, out-dez 2005.
- Weil, Pierre e Leloup, Jean Yves e Crema, Roberto. 1997. *Normose: a patologia da normalidade*. São Paulo, ed. Thot.
- Weil, Pierre. 2000. *Mudança de sentido: o sentido da mudança*. Rio de Janeiro, ed. Rosa dos Tempos.
- Weil, Pierre. 1997. *Tecnologias e organizações para o século XXI: a nova cultura organizacional holística*. Rio de Janeiro, ed. Rosa dos Tempos.

Cómo lograr una lectura eficaz a través del plan lector¹

Elmer Benito Rivera Mansilla²

Elena Martínez Puma³

Resumen

Este proyecto de investigación es una experiencia desde la escuela y propuesta para mejorar las políticas educativas, en lo que respecta al plan lector. Resultó ganador a nivel nacional en el IV Concurso de Innovación Pedagógica (2004), aprobado y certificado por la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC), Lima, Perú (2008) en el XII Congreso Nacional de Educadores “Desarrollo de Capacidades de Motivación”. Tiene como finalidad proponer una alternativa de solución a la problemática de las instituciones educativas y así elevar el nivel de comprensión lectora de nuestros estudiantes.

La aplicación práctica (taller) de este trabajo de investigación en el aula, ocupa y preocupa al docente, pues leer y comprender los textos escritos supone relacionar e integrar adecuadamente las destrezas lectoras que gradualmente tiene que desarrollar el estudiante.

Los continuos resultados de las evaluaciones UMC, dan cuenta de las dificultades de comprensión lectora, ya que como país, el Perú se encuentra en los últimos lugares del Ranking Latinoamericano y Mundial. Por ende, el plan lector tiene una inadecuada aplicación; ya que existe un bajo nivel de comprensión lectora y déficit en los hábitos de lectura.

Según el enfoque comunicativo moderno, se concibe la lectura como un proceso en el que el lector requiere de sus conocimientos previos para interactuar con el texto y construir su sentido; ello propone tener una serie de destrezas que le permitan al lector extraer información que necesita, relacionar e integrar la información del texto para deducir las ideas implícitas y plantear preguntas que le lleven a planificar sobre los significados que va construyendo.

Nos proponemos como objetivo elevar el actual nivel de comprensión lectora en los estudiantes para mejorar sus aprendizajes y así desarrollar sus capacidades básicas y para que puedan enfrentar los retos del desarrollo humano y ejercer

¹Tipo: expositivo-taller.

²Docente universitario de la Universidad Jorge Basadre Grohmann, Tacna, Perú. Capacitador y coordinador del Ministerio de Educación (2007-2008). Ponente: Congreso Internacional de Educación - Universidad Católica Santa María, Arequipa (2008).

³Licenciada en Educación. Maestría en Gestión Curricular de Investigación. Docente de la I. E. Paola Frassinetti Fe y Alegría 45, Arequipa, Perú. Docente universitaria de la Universidad Los Ángeles de Chimbote, Sede Arequipa. Docente capacitadora del Ministerio de Educación (2007-2008). Docente capacitadora del *staff* de facilitadores del Grupo Santillana. Docente de la Escuela de Postgrado de la Universidad Nacional de San Agustín, Arequipa. Ponente-tallerista de Congresos Internacionales de la Universidad Católica Santa María, Arequipa (2005 al 2008).

ciudadanía en este sentido. El taller pretende ayudar a reflexionar e interiorizar nuevas modalidades pedagógicas de trabajo de comprensión lectora, para lograr una lectura eficaz, desarrollando habilidades lectoras que el docente necesita conocer y manejar para su mejor desempeño en la hora del plan lector.

La reflexión y los ejercicios prácticos que se desarrollan, posibilitarán una mayor capacidad para entender qué significa leer, qué implica comprender un texto, qué destrezas lectoras son necesarias para que los alumnos aprendan, qué tipo de textos requieren leer y qué actividades pueden llevarse a cabo para que se desarrollen como lectores, más allá de lo explícito de los textos. Es decir, lectores que sepan hacer predicciones, inferencias, resúmenes, que integren la información, que sepan usar una variedad de estrategias lectoras, que guíen inteligentemente su propia lectura y que reflexionen sobre lo leído a través de sus interpretaciones, análisis, síntesis, aplicaciones, organizadores básicos y evaluaciones.

Empleamos metodologías que desarrollan capacidades lectoras. Los docentes podremos examinar a nuestros estudiantes a ser lectores activos que construyan significados y a experimentar el placer de leer y la riqueza que aporta la lectura. En términos concretos, solo si les enseñamos a leer comprensivamente, les enseñaremos a desarrollar capacidades que le permitan aprender eficientemente, saber aplicar lo aprendido en la vida diaria.

Referencias bibliográficas

- Calero, P. 2003. *Técnicas de estudio e investigación*. Lima, San Marcos.
- Congrains, Martin. 2004. *Así es como se estudia*. Lima, Editorial Forja.
- Gatti, Muriel. 2003. *Técnicas de lectura y redacción*. Lima, Serie Universidad del Pacífico.
- Pinzas, Juana. 2005. *Metodología de la investigación*. México, Limusa.
- Uriarte Mora, Felipe. 2006. *Técnicas para estudiar*. Edit. San Marcos, Lima.
- Zubizarreta, Armando. 1969. *La aventura del trabajo intelectual*.

Cuando la universidad va a la escuela: porque otra escuela es posible

María Ligia Echavarría Henao¹
Lina Raquel Restrepo Aristizábal²

Educar es precisamente promover
lo humano y construir humanidad
Phillip Merieu

Resumen

Se presenta aquí una experiencia de acompañamiento a la Institución Educativa Héctor Abad Gómez, de la ciudad de Medellín, Colombia, que es denominada “Cuando la universidad va a la escuela: porque otra escuela es posible”, con las rutas de acción o metodología, y sus consecuencias en el acompañamiento y en los resultados parciales que se observan. La experiencia se inicia con el ideal del desarrollo humano, que solo es posible lograr, si este se evidencia a través de toda la práctica, lo que conlleva al respeto más profundo, hacia el otro, hacia los otros. Se le apuesta así a un reconocimiento de los saberes, las convicciones y las capacidades de los docentes, para generar transformaciones educativas y sociales que contribuyan a la construcción de un mundo realmente humano.

Palabras claves: universidad y escuela, vivencia de la escuela, práctica pedagógica, maestros reflexivos, integración curricular, desarrollo humano integral.

Introducción

El acompañamiento que históricamente se ha ofrecido a las instituciones educativas y a los docentes ha desconocido al maestro, ha superpuesto su deseo por encima del deseo e interés de ellos, y se ha realizado desde una concepción de aprendizaje que niega la experiencia y la participación de los sujetos en esa construcción, porque estas “capacitaciones” parten del supuesto de que el otro no está capacitado, dan por sentado que el otro no sabe nada, entonces hay que enseñarle-decirle. El otro, desde esta idea de intervención y de acompañamiento ni siquiera sabe lo que en su institución y a nivel de conocimiento requiere. Las concepciones o imaginarios que subyacen a esta forma de intervención es una idea de conocimiento como algo aca-

¹Licenciada en Educación Preescolar. Especialista en Gerencia del Desarrollo Social. Docente de la Universidad de Antioquia, Colombia. Asesora del proyecto “Colegios de calidad para Medellín: una escuela posible”, Universidad de Antioquia. Correo electrónico: marligia2@hotmail.com

²Psicóloga - Universidad de Antioquia, Colombia. Asesora del proyecto “Colegios de calidad para Medellín: una escuela posible”, Universidad de Antioquia. Correo electrónico: lincolka@yahoo.es

bado, el aprendizaje directamente relacionado con la enseñanza, el aprender como memorizar, como escuchar, un aprendiz pasivo que recibe y la idea de que el conocimiento se puede transmitir.

Contrario a todo esto, pensamos el enseñar como dejar aprender; el aprendizaje como un acontecimiento que se construye en la reflexión permanente y en la puesta en escena de situaciones, formas, maneras de ser y hacer; el maestro como sujeto de saber, como interlocutor válido, como ser que sabe qué es lo necesario y lo deseable en su institución educativa, y con el poder de hacer hasta lo imposible por construirlo. Es en este sentido que se desarrolla la propuesta que aquí presentamos.

Esta experiencia es parte de un proyecto macro de la Alcaldía de Medellín, Colombia, denominado “Colegios de calidad para Medellín: una escuela posible”, el cual busca contribuir con la calidad de la educación en esta ciudad, con la participación de diferentes universidades, entre ellas, la Universidad de Antioquia. Cada universidad convocada propone formas de acompañamiento a varias instituciones educativas, y a su vez, en su interior se generan maneras diversas de acercarse a la realidad de la escuela.

Los principios en los que la Universidad de Antioquia fundamenta este proceso de acompañamiento son:

1. El reconocimiento del maestro como sujeto de saber pedagógico.
2. El trabajo en red como puente para generar una relación estrecha entre la escuela y la sociedad, con el fin de lograr la formación integral de cada uno de los estudiantes.
3. El reconocimiento de cada ser, y de su dignidad como sujeto de derechos y responsabilidades.
4. La autogestión como una estrategia privilegiada de trabajo, para que la comunidad educativa pueda hacer frente a sus problemas, tramitar sus tensiones e ir en pro de los propósitos educativos, a partir de los propios recursos y las opciones que ofrece la ciudad (culturales, económicos, de conocimiento, de recreación, etc.).

Una de las escuelas donde la Universidad de Antioquia interviene con este proyecto es la Institución Educativa Héctor Abad Gómez. Allí se viene construyendo, desde agosto de 2008, hasta la actualidad, la experiencia “Cuando la universidad va a la escuela: porque otra escuela es posible” en la jornada de la noche, con dieciséis docentes y seiscientos jóvenes y adultos.

Las rutas de acción de la propuesta son:

1. Vivir la cotidianidad de la escuela para comprenderla; reconocer su dimensión política, pedagógica, sus propósitos y sus tensiones, haciendo parte de ella.
2. Centrar el proceso de asesoría por parte de la Universidad de Antioquia, en los elementos cotidianos de la práctica pedagógica, a partir de las reflexiones

elaboradas con los maestros, y de una escucha atenta de sus intereses, cuestionamientos, angustias y deseos.

3. Acompañar el proceso de integración curricular propuesto por el colectivo de docentes, como una estrategia de inclusión y una posibilidad de encuentro entre saberes, escuela y sociedad.

A continuación, se presenta cada ruta en la práctica concreta, tal y como hasta hoy se ha llevado a cabo la propuesta.

Vivencia de la escuela

La idea de vivir la cotidianidad de la escuela para comprenderla tiene la intención de, como lo plantea López *et al.*, “conocer (de algún modo apropiarnos) los sistemas o universos de significado que sus miembros comparten y que están en la base de los hechos y acciones” (1997: 91). Esto permite que, al hacer parte de ella, reconozcamos sus dimensiones política y pedagógica, sus propósitos y sus tensiones.

De esta manera, desde el principio de la asesoría, hacemos parte de la Institución Educativa. Cada noche compartimos el espacio, el tiempo y las actividades con la comunidad educativa, con la idea de que la Universidad va a la escuela y la vive.

Esto nos permite establecer relaciones con los docentes, construir alianzas de trabajo, crear condiciones para el diálogo reflexivo y, sobre todo, reconocer la importancia de los procesos sociales y organizacionales —conflictos, relaciones de poder, intereses, alianzas estratégicas, normas ocultas, mitos, rituales colectivos, subculturas, estructura, normas, roles, procesos de innovación, de evaluación, de asesoramiento—, pues como señala López *et al.*:

Los procesos sociales atravesarán sin piedad el proceso organizativo (en este caso, el proceso de asesoramiento) que con tanta meticulosidad y tanto rigor se planificó en la mesa de algún despacho, adaptándolo, retrasándolo, potenciándolo o, simplemente, impidiendo que se desarrolle (1997: 89).

Al vivir la cotidianidad de la escuela surgen múltiples preguntas: ¿de qué manera potenciar la capacidad de los docentes para mejorar la calidad de la educación que ofrecen?, ¿cómo develar(se) sus capacidades para reconocer(se), gestionar y utilizar los recursos propios y los que le ofrece el medio?, ¿cómo acompañar a los profesores desde una idea de la construcción social de conocimiento, de la posibilidad del aprendizaje como reflexión permanente y del reconocimiento de los maestros como interlocutores válidos?, ¿cómo construir y ejecutar una propuesta de asesoría, lejos del ubicarnos como expertos que consideren al otro como un no formado, no capacitado?

Esta vivencia y la posibilidad de dar respuesta a estas preguntas requieren una actitud de escucha permanente, abierta y respetuosa, un abandono del lugar de

expertos que por tradición se ha mantenido, y un proponerse como compañeros de viaje, porque realmente esos somos los asesores: compañeros de viaje en la construcción de un mundo mejor.

Esta actitud ha sido fundamental para que los docentes expresen sus sueños y ha generado un reencuentro con su capacidad de soñar, asunto importante que traerá como consecuencia nuevos ofrecimientos a los estudiantes, la posibilidad de que sueñen y construyan igualmente mundos posibles porque como lo propone Paulo Freire:

[...] en contra de los tabúes que terminan produciendo profesores débiles y vacilantes, es necesaria una autoridad que nada tiene que ver con la arrogancia y que, por el contrario, permite la confianza del maestro en sus propios saberes y convicciones y en su capacidad para vincularse con los alumnos y proponerles otros mundos posibles (2008: 69).

Importante esta invitación a soñar, porque crea en el maestro el poder que da y requiere el saber que él y solo él tiene las condiciones para educar a un sujeto en particular, a pesar de sus circunstancias o tal vez por ellas.

E igualmente nos ha mostrado, a las asesoras, los caminos para el acompañamiento, el lugar que debemos ocupar, los retos y las acciones convenientes, los problemas de toda índole que enfrenta cada maestro, las preguntas desde las disciplinas y para las disciplinas, la relación de estas con el mundo de la vida, su hacer y su imposibilidad de acción, dada la realidad que enfrentan sus estudiantes.

En conclusión, no se trata, como generalmente se hace, de decirle a la escuela cómo mejorar, o cómo elaborar los planes de mejoramiento; se trata de comprender la escuela, privilegiando la descripción sobre la prescripción, y restableciendo en el maestro su condición de actor social. Porque como lo plantea Freire, “Enseñar exige comprender que la educación es una forma de intervención en el mundo” (2004).

La práctica pedagógica y los maestros reflexivos

La segunda ruta de acción consiste en centrar el proceso de asesoría en los elementos cotidianos de la práctica pedagógica, a partir de las reflexiones elaboradas con los maestros. Esa vivencia en la institución y la escucha atenta permiten reconocer las propuestas de los docentes, enriquecerlas con teoría, con otras opciones, con recursos, diseñar y discutir contrapropuestas, construir caminos, gestionar recursos y realizar las acciones conjuntamente.

En esa escucha constante a los maestros, hemos construido proyectos que requieren el encuentro con otras entidades y corporaciones, o con otros planes de la ciudad, por lo cual las salidas pedagógicas (a museos, teatros, parques, entre otros), el acompañamiento en gestiones institucionales (con la Corporación Colombo-Suiza, Corporación Héctor Abad Gómez, Tecno parques...) han sido intervenciones

convenientes para proyectar esos sueños de los maestros que en ocasiones han parecido lejanos e imposibles.

En otros momentos y según las condiciones y los deseos de los maestros, se han constituido grupos de pares, como por ejemplo con los docentes del área de ciencias naturales (biología y química), que han dimensionado la enseñanza de sus áreas a través del redescubrimiento del laboratorio de ciencias naturales, donde semanalmente se citan para experimentar la elaboración de algún compuesto químico (gomina, blanqueador, gel antibacterial) y luego llevarlo al aula, como un intento de integrar las ciencias naturales y el mundo laboral de los estudiantes de la tercera jornada. Todo esto, con los propios recursos de la Institución Educativa, sin la necesidad de “expertos” que, ajenos a las complejas realidades que habitan la escuela, digan qué, cuándo y cómo debe hacerse. Solo desde la cooperación y el compartir experiencias y desde el deseo y la posibilidad de hacer de las ciencias naturales una manera de comprender la vida y de resolver los asuntos cotidianos.

A pesar de las dificultades que un maestro, acallado durante mucho tiempo, pueda tener para soñar, poco a poco ha ido formulando propuestas de intervención. De manera inicial, con actividades extracurriculares; después, con el diseño conjunto de situaciones de aprendizaje; luego con la puesta en escena, igualmente conjunta, de estas situaciones; videograbaciones, reflexiones sobre ellas, y por último con gestiones para lograr lo que se ha decidido hacer.

El soñar y llevar ese sueño hasta sus últimas consecuencias ha provocado un reencuentro con cada uno, un mirarse desde un lugar distinto y en un lugar diferente, y el florecimiento de un nuevo ser poderoso, que sabe que es capaz y que lo intenta permanentemente, que sueña, que sueña, y que vuelve a soñar. Un reencuentro con su posibilidad de educabilidad. Así, como lo propone Meirieu:

El principio de educabilidad desaparece si no es empleado por un educador que frente a un ser concreto, cree a la vez e indisolublemente que este último conseguirá hacer aquello que él intenta enseñarle, que tiene el poder suficiente para permitir este éxito y que debe actuar como si fuera el único en tener este poder (2001: 26).

La integración curricular

Esta actitud abierta y respetuosa requiere la permanencia, en la Institución Educativa, de las asesoras, para que puedan escuchar los deseos, intereses de los docentes y acompañarlos en sus sueños. Uno de estos sueños es la integración curricular.

Por esta razón, asesoramos el proceso de integración curricular propuesto por el colectivo de docentes, como una estrategia de desarrollo humano, que posibilita la relación entre la escuela y la sociedad.

Tal propuesta ha acercado la ciudad y sus múltiples posibilidades a la Institución Educativa, permitiendo así abrir las fronteras de la escuela o desvanecerlas hasta hacerlas imperceptibles, abriendo intersticios cada vez más grandes para que el mun-

do de la vida ingrese a la escuela, invada el currículo y cada espacio de la Institución, haciéndolo cada vez más pertinente para los estudiantes de la Institución Educativa.

Son frecuentes los encuentros colectivos (una vez a la semana) donde los profesores de cada área dialogan, discuten, proponen estrategias de intervención, reconocen los intereses de los estudiantes, e imaginan formas de encuentro entre estos y los intereses de la Institución Educativa, desde cada disciplina, y desde el encuentro entre ellas y con el mundo de la vida, pensando en cómo crear las condiciones para lograr el desarrollo humano de sus estudiantes.

Somos conscientes que un nuevo proyecto de escuela, si bien requiere una integración entre las diversas disciplinas; esta, por sí sola, no generará las transformaciones que se buscan y no incidirá en el desarrollo integral de los estudiantes, si estos no hacen parte de esta integración, porque siguiendo a Vasco *et al.*:

La integración de las diversas disciplinas entre sí no tendrá mayores logros educativos si estos conocimientos académicos no se integran también con los saberes cotidianos que traen los estudiantes a la escuela (2001: 32).

Esta propuesta reconoce la función social del currículo, en tanto enlace entre la sociedad y la escuela, que permite vertebrar el discurso sobre la interacción entre la teoría y la práctica en educación, porque desde una perspectiva tradicional, fragmentada, deformadora, estática y parcializante de lo real que domina las formas de pensar en la escuela y en la vida cotidiana en general, sería imposible la comprensión y la transformación de lo social. En esto nos unimos a Vasco cuando plantea que esta fragmentación, que ha sido connatural al currículo por áreas,

[...] explica en parte la dificultad de la gran mayoría de personas para entender la integralidad, la complejidad y la dinamicidad de lo real, y en consecuencia para actuar sobre su realidad de forma adecuada (2001: 14).

Reconocer la necesidad de integrar el currículo, y construir una propuesta colectiva en este sentido ha generado, en los docentes de la jornada tres, el planteamiento de nuevas estrategias de enseñanza, la reflexión permanente sobre su práctica, el reconocimiento de la diversidad de sus estudiantes y la necesidad de construir una pedagogía inclusiva, que de acuerdo con la declaración de la Unesco:

[...] defienda los principios de una educación para la diversidad y proponga a todos los estudiantes las condiciones para desarrollar sus potencialidades y las competencias que les permitan participar en sociedad (2004).

Esta forma de intervención obliga a los asesores a permear todos los componentes de la didáctica: desde los materiales y la gestión de recursos, las estrategias de

aprendizaje, los propósitos de enseñanza, la planeación de contenidos pertinentes, hasta, como lo anunciamos antes, la gestión de convenios interinstitucionales para la atención a la diversidad porque las propuestas que los docentes plantean pueden centrarse o requerir el acompañamiento en cualquiera de estos elementos.

Como resultado de esta manera de actuar y de escuchar la escuela, la Institución Educativa se está pensando permanentemente; los docentes están construyendo, desde la práctica, otro currículo, que tiene en cuenta las necesidades e intereses de sus estudiantes; las fronteras de la escuela se han abierto, los límites entre el mundo de la vida y el mundo de la escuela han empezado a desvanecerse; la ciudad ha sido a veces un medio, esporádicamente una metodología, con frecuencia un contenido, es decir, la ciudad va camino a convertirse en una gran aula de clase.

Cuando la universidad va a la escuela y el desarrollo humano

La experiencia “Cuando la universidad va a la escuela: porque otra escuela es posible” es una manera diferente de pensar las relaciones entre la teoría y la práctica pedagógica, yendo de una a otra permanentemente, contrastación tal que en otras ocasiones se ha visto obstaculizada por la distancia, más allá de las propias barreras espaciales, entre la universidad, los discursos científicos y la escuela, que aquí se reduce a su mínima expresión.

Esta experiencia le apuesta al *desarrollo humano* en el sentido de la formación de un sujeto integral: se trata de que los docentes reconozcan su propio saber y tengan en cuenta el de sus estudiantes, vinculen el mundo de la vida al mundo de la escuela, ofrezcan múltiples posibilidades, dejen aprender y acerquen a los estudiantes al conocimiento, a un conocimiento que les permita resolver las situaciones cotidianas, resolver su vida y convertirse en actores sociales. Maestros activos, con propuestas más amplias y globales, que transformen la escuela y la vida misma, propiciando la construcción de la igualdad y la equidad, y logrando el mejoramiento de las condiciones de vida y la eliminación de barreras de acceso a la educación y la participación, desde una perspectiva interdisciplinaria, transdisciplinaria y multicultural.

Referencias bibliográficas

- Freire, Paulo, 2008. *Cartas a quien pretende enseñar*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- López et al. 1997. *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*, Barcelona, Ariel.
- Meirieu, Philippe. 2001. *La opción de educar. Ética y pedagogía*, Barcelona. Octaedro.
- Unesco. 2004. *Temario Abierto para la educación inclusiva*, Barcelona.
- Vasco et al. 2001. *El saber tiene sentido. Una propuesta de integración curricular*, Bogotá, Cinep.

Los saberes de los docentes en la enseñanza de las ciencias naturales en primaria

Rosa Evelia Carpio Domínguez¹

El presente trabajo forma parte del proyecto de investigación “Participación ciudadana para una cultura científica” que trabaja la doctora Martha Vergara Fregoso. Se busca identificar los saberes de los docentes de primaria que han construido a lo largo de su trayectoria por las diversas instituciones educativas en las que han laborado, para dar respuesta a una de sus tareas: la enseñanza de los contenidos educativos, concretamente el de las ciencias naturales. Tiene por finalidad que los resultados encontrados orienten la elaboración de un programa de capacitación para los docentes en la enseñanza de las ciencias naturales, que al retomar sus saberes les permita resignificarlos y sistematizarlos, y con ello su labor de mediadores logre favorecer en el alumno las competencias científicas del nivel de primaria.

Este trabajo responde a la inquietud por los índices de bajo aprovechamiento en la asignatura de ciencias naturales de los niños de primaria, que reporta ENLACE (INEE, 2005), así como al poco interés que muestran los estudiantes por seguir carreras en el área de las ciencias y la poca participación de México en eventos científicos a nivel internacional (Elizondo, 2006).

La formación en las competencias científicas se inicia en el nivel educativo básico, por lo que el plan de estudios de primaria pretende como propósito de la asignatura de las ciencias naturales *“Fomentar en los alumnos una formación científica básica orientada a desarrollar en forma integrada las capacidades intelectuales, éticas y afectivas que les permitan opinar, decidir y actuar con un pensamiento científico y objetivo en problemas de la naturaleza y de su vida personal”* (SEP, 2009). Esto se logrará a través de los contenidos y las competencias que el docente de primaria ha de trabajar, bajo una concepción epistemológica de la ciencia actual, la cual respalda el modelo de enseñanza por investigación (SEP, 1998) en el trabajo de los contenidos científicos básicos, los cuales proporcionarán al alumno las bases científicas que le permitirá avanzar en los niveles subsiguientes y adquirir competencias científicas para ser alfabetizado científicamente, y por ende favorecer una cultura científica que le permita para su cotidianeidad, hacer uso de la información científica para interpretar y comprender su entorno, evaluar sus consecuencias y tomar decisiones con responsabilidad.

Para llevar a cabo este trabajo recurrí a la revisión de las investigaciones que han desarrollado la temática de la vida cotidiana y los de la enseñanza de las ciencias

¹Universidad Pedagógica Nacional. Unidad UPN 111. México, Guanajuato.

naturales, y una revisión teórica de los autores que han trabajado los conocimientos de los docentes (COMIE, 2003). La revisión del estado del conocimiento arrojó la existencia del poco interés, en el periodo de 1992 al 2002, por la indagación de los saberes docentes en la enseñanza de las ciencias naturales.

Es necesario partir de diferenciar el conocimiento científico del conocimiento científico escolar y el paso de uno al otro; Hodson (1998) plantea que el conocimiento científico se caracteriza por: Expresar un *lenguaje especializado*, está *impregnado de teoría* por referirse a conceptos articulados y ser *abstracto* al necesitar de avances graduales en los de los niños; es seleccionado y organizado para conformar el plan de estudios y parte de una construcción social sujeta a procesos discursivos específicos y una serie de procedimientos, con la finalidad de validar un conocimiento y establecer una verdad con carácter de objetividad.

Mientras que el conocimiento científico escolar se da en un espacio más reducido, llamado institución escolar, sujeta a reglas definidas de interacción social en el que se aprende a describir el mundo de una manera particular, al ir construyendo el conocimiento en relación con la ciencia. Y se legitima por su aparente objetividad, universalidad e independencia de los sujetos y condiciones sociales de producción.

El paso de conocimiento científico al de conocimiento científico escolar lo plantea Chevallard (1980) a través de la transposición didáctica, siendo esta una serie de transformaciones que sufre el conocimiento científico al pasar a conocimiento científico escolar, que tiene relación con la participación discursiva de docentes y alumnos en el contexto escolar. De acuerdo con la construcción social del conocimiento en el aula, esta es una tarea grupal, en la que se negocian significados al elaborar, argumentar y contraponer significados alternativos.

Debido a que el docente es el encargado de favorecer el desarrollo de las competencias científicas básicas para lo cual hace uso de conocimientos que guían su actuar en sus tareas, guio la revisión teórica, encontrando que existen varios autores que han estudiado los conocimientos docentes como: Porlan (2000), E. Morín (1990), Haberman (1981), Carr y Kemmis (1983), Appel (1986), Shulman (1986), Azcarate (1995), Bromme (1988), MacDiarmid y Ball (1989), Martín del Pozo (1994), Grossman (1990), Tardif (2004), Ruiz (1994), Echeverri (2005), por mencionar algunos.

Estos reconocen los conocimientos disciplinares que provienen de la formación que reciben los docentes en las instituciones educativas que los formaron, por lo que son sistematizados, y los conocimientos de sentido común que han adquirido a lo largo de su experiencia al enfrentar situaciones en su práctica, que no están sistematizados. Este trabajo retoma el conocimiento de sentido común del docente, adquirido a través de su experiencia, para indagar los que ha construido en la enseñanza de las ciencias.

De ahí que este trabajo se sustenta en la postura de Héller (1998), que llama a los conocimientos de sentido común "saberes cotidianos" y los define como: "La suma de nuestros conocimientos sobre la realidad que utilizamos de un modo

efectivo en la vida cotidiana del modo más heterogéneo” (Heller, 1998: 317). Estos se caracterizan por ser históricos y pluriculturales.

Por lo que cada escuela se construye social e históricamente debido a que en estas se concretizan los diversos planes de estudio que responden a las exigencias sociales y económicas del país, en turno, así como la forma en que cada una de estas las asimila y las pone en práctica, construyendo su propia cultura, al contar con su propio lenguaje y herramientas para hacer frente a los problemas de la cotidianidad; ninguna trabaja igual a otras, sus proyectos son distintos y aunque trabajen problemáticas parecidas, las abordan de distinta manera con sus propios resultados.

Así los docentes, requieren un mínimo de saberes que les permitan responder a las exigencias de su función. Con el tiempo estas cambian, ya que los planes y programas cambian por lo que se requiere ir modificando los saberes, esto es adecuarlos al contexto y al tiempo, pues las exigencias del docente de los contextos urbano y rural son distintas. Y los saberes de los docentes con poca y mayor antigüedad son diferentes, ya que reflejan la historicidad de estos en sus saberes.

Los maestros se apropian de los saberes necesarios para desempeñar su práctica docente durante el trabajo en las escuelas, al intercambiar sus experiencias entre los pares de la misma generación y de generaciones anteriores, por lo que son sociales, dan respuesta de manera pragmática a su labor educativa (Mercado, 2002).

Con respecto al conocimiento científico, Heller (1998) plantea que en la cotidianidad el saber cotidiano acoge ciertas adquisiciones científicas, pero no el saber científico como tal, por lo que las adquisiciones científicas particulares se presentan en el saber cotidiano, aisladas e implicadas en el pragmatismo del pensamiento cotidiano, convirtiéndose en una guía de la acción cotidiana. Por lo que los sujetos no aprenden la génesis, ni las derivaciones de los conocimientos construidos por la ciencia, solo la recomendación sobre el uso de ese conocimiento.

Lo cual permea en los sujetos un pensamiento cotidiano en detrimento del pensamiento científico, impidiéndole al alumno introducirse en el lenguaje de la ciencia, el cual le permitiría acceder a los fenómenos de la naturaleza. Lo que implica que el docente debería contar con ese lenguaje de la ciencia y hacer uso de saberes verdaderos, ya que estos contienen momentos cognitivos y éticos; así los saberes corresponden a los hechos y guían su acción docente caracterizándose por su correspondencia con las normas morales, llevándolos al éxito de su acción, por cumplir con las intensiones educativas que se propone el docente (saber episteme).

El presente trabajo busca responder a las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuáles son los saberes de las ciencias naturales que tiene el docente de primaria?
- ¿Cómo inciden los saberes docentes en el desarrollo de las competencias científicas en los alumnos de primaria?

Los objetivos de la investigación son:

- Identificar los saberes docentes en la enseñanza de las ciencias naturales.
- Identificar la forma en que se materializan los saberes en la enseñanza de las ciencias naturales.
- Detectar la forma en que los saberes docentes inciden en la enseñanza de las ciencias.
- Analizar la orientación de los planes y programas de estudio sobre las competencias científicas en primaria.

Se trabaja con una perspectiva metodológica cualitativa ya que se pretende dar cuenta de los saberes de una población específica; no se pretende generalizar los resultados, sino dar cuenta de los saberes docentes de un contexto específico. Para la recolección de datos que me permitirá hacer un análisis para dar cuenta de los saberes utilizo las siguientes técnicas:

- Entrevista: con la finalidad de indagar los saberes que han construido los docentes para la enseñanza de las ciencias naturales.
- Observación: con el objetivo de ver cómo esos saberes se materializan en la enseñanza de las ciencias naturales.

Con respecto a la población se trabajará con tres docentes que atiendan los grados de segundo, cuarto y sexto de primaria, de escuelas oficiales en el estado de Guanajuato.

Se inició el trabajo de campo con el grado de sexto de primaria, por lo que se sistematizaron los resultados obtenidos de las técnicas mencionadas, para lo cual se agruparon en dos rubros: Los saberes docentes en la enseñanza de las ciencias y La construcción de los saberes docentes. (Cabe mencionar que estos están sujetos a modificaciones debido a que el trabajo de campo no ha culminado). Se encontraron los siguientes hallazgos:

- 1) Saberes en la enseñanza de las ciencias:** hace referencia a los saberes que el docente ha construido para atender el proceso de enseñanza de los contenidos del plan de estudios 2009 respecto a la asignatura de las ciencias naturales, los cuales atienden diversos intereses involucrados en la misma.
 - a) Adecuación de actividades a características cognitivas.
 - b) Atención individual/grupal.
 - c) Participación.
 - d) Organización del grupo.
- 2) Construcción de saberes docentes:** se refiere al proceso que sigue el docente en la construcción de los saberes, contemplando los sujetos que participan al

transmitirle sus saberes y los saberes que ha ido transformando para su construcción.

- a) Sujetos: maestros y directora.
- b) Proceso: recibe saberes, planea, aplica, reflexiona, reestructura, aplica y saber reconstruido.

Estos resultados llevan a considerar que los saberes del docente son una interpretación personal que llega a rutinizarse al ser acciones reiterativas que pueden ser conscientes o inconscientes, pero que responden a una intención de manera pragmática.

Bibliografía

- Chevallard Yves. 1988. La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado. Tercera edición. Editorial Aique Colección Psicología Cognitiva y Educación.
- COMIE. 2003. Acciones, actores y prácticas educativas. Libro 2 en la colección "La Investigación Educativa en México 1992-2002". Coord.: Piña J. Manuel, Furlan Alfredo y Sañudo Lya, México.
- COMIE. 2003. Saberes científicos, humanísticos y tecnológicos: procesos de enseñanza y aprendizaje. Libro 7, tomo I en la colección "La Investigación Educativa en México 1992-2002". Coord.: López y Mota Ángel D. México.
- Echeverri Perafán y Gerardo Andrés. 2005. Epistemologías del profesor de ciencias sobre su propio conocimiento profesional. Revista Enseñanza de las Ciencias. Número extra. VII Congreso 1.
- Elizondo Huerta Aurora. 2006. El ámbito educativo y la política para el desarrollo de la ciencia, la tecnología y la innovación en México. RMIE, julio-septiembre 2006, vol. 11, núm. 30, pp. 717-719.
- Héller Agner. 1988. La sociología de la vida cotidiana. Quinta edición. Península Barcelona.
- Mercado Ruth. 2002. Los saberes docentes como construcción social: la enseñanza centrada en los niños. Fondo de la Cultura Económica. México.
- Porlán Ariza Rafael y Martín Toscano José. 1994. El saber práctico de los profesores especialistas. Aportaciones desde las didácticas específicas. Investigación en la Escuela 24, pp. 49-59.
- SEP. 1998. Un currículo científico para estudiantes de 11 a 14 años. En Biblioteca del Normalista. SEP.
- SEP. 2009. Plan y Programas de Educación Primaria. México.
- SEP/INEE. 2005. PISA para adultos. La evaluación como oportunidad de aprendizaje.

VI. Mesa de discusión 4

La diversidad cultural y su incorporación al modelo educativo nacional: los casos de Argentina, México y Perú

Jorge Alfredo Jiménez Torres¹
Rocío Calderón García²

Resumen

De acuerdo con la Declaración Universal de la Unesco, la diversidad cultural se refiere a la multiplicidad de formas en que se expresan las culturas de los grupos y sociedades; esta se manifiesta no solo en que se expresa, enriquece y trasmite el patrimonio cultural de la humanidad mediante la variedad de expresiones culturales, sino también a través de distintos modos de creación artística, producción, difusión, distribución y disfrute de las expresiones culturales. La diversidad cultural y la pluralidad de usos, costumbres, símbolos, cosmovisiones y lenguas son condiciones fundamentales para garantizar la democracia de una sociedad. Con base en ello y en el principio de que la cultura es un factor central a partir del cual los individuos construyen y conforman sus identidades personales y nacionales. En el caso de América Latina, es una región con una enorme riqueza cultural. Esta se debe sobre todo a que existe una gran diversidad lingüística y racial entre sus pueblos. En ella convive una población formada por culturas diversas, que se interrelacionan y vinculan por su pasado común, y que requieren tener, en igualdad de condiciones, los derechos que implica una democracia fundamentada en la libertad y la dignidad humana. En la que se reconozca y respete el pluralismo, las relaciones interculturales horizontales e incluyentes que generan enriquecimiento mutuo. El espacio donde convivan múltiples y diferentes elementos que se interrelacionan, es decir, el mantenimiento de distintas culturas con un diálogo intercultural permanente y con los mismos derechos. Para posibilitar esta diversidad.

Palabras claves: diversidad cultural, interculturalidad, pluralidad.

Introducción

El tema de la diversidad cultural ha sido analizado y discutido por algunos países de América, en donde la presencia de las comunidades indígenas u originarias ha tenido mayor significación por su impacto en la conformación de una identidad nacional.

¹Doctor en Ciencias del Desarrollo Humano por la Universidad del Valle de Atemajac. Profesor e investigador de la Universidad de Guadalajara, México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores.

²Doctora en Cooperación y Bienestar Social por la Universidad de Oviedo, España. Profesora e investigadora de la Universidad de Guadalajara, México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores.

Es por eso que se ha considerado a Argentina, México y Perú, como ejemplos de ese grado de presencia y significación para conformar lo que es la cultura nacional, las tradiciones y la identidad de un pueblo.

La intención es describir el proceso que cada una de estas naciones ha vivido en ese intento de conciliar las tradiciones y valores de sus comunidades de origen, con la dinámica de su desarrollo económico, social, cultural y político. Los cambios que se han dado se pueden apreciar en la normatividad, instituciones y lineamientos de política pública en materia educativa.

Como lo describe el artículo 1 de la Declaración Universal de la Unesco sobre diversidad cultural, *“La cultura adquiere formas diversas a través del tiempo y del espacio. Esta diversidad se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de las identidades que caracterizan a los grupos y las sociedades que componen la humanidad. Fuente de intercambios, de innovación y de creatividad, la diversidad cultural es tan necesaria para el género humano como la diversidad biológica para los organismos vivos. En este sentido, constituye el patrimonio común de la humanidad y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras”*.

En todo proceso de reforma y transformación educativa, se tienen retos. De la evaluación de los cambios promovidos, se pueden plantear las perspectivas o tendencias que irán tomando las reformas y las acciones emprendidas. Es por eso, que al describir la circunstancia de cada uno de estos países, se mencionarán esos retos. Lo anterior, con el ánimo de propiciar la reflexión y el debate en este tema, para seguir generando más elementos que profundicen en su estudio.

Argentina y el proceso para construir la tolerancia en la diversidad cultural

El Ministerio de Educación de Argentina incorporó esta conmemoración a partir de la Resolución 126/00, en recuerdo del levantamiento del Ghetto de Varsovia (1943) y en homenaje a las víctimas del holocausto durante la Segunda Guerra Mundial, pero sobre todo, para preservar la memoria del pasado. Se envió un texto a las escuelas de todo el país con el objetivo de promover la eliminación de todas las formas de intolerancia y discriminación fundadas en motivos culturales, educativos, étnicos o religiosos; y difundir los valores del pluralismo que prescriben el respeto por la dignidad de las personas.

Elaborado para colaborar con la tarea que docentes y alumnos realizan en las aulas, el texto se basa en la importancia de la educación en la transmisión de valores como la paz, la tolerancia y el respeto por la vida, e insta a apoyar acciones educativas tendientes a fortalecer una cultura y una educación basadas en el respeto por la diferencia y en la no discriminación.

En la parte final del texto, como eje del gobierno en la política pública en materia educativa, se exalta la trascendencia o repercusión de la inclusión de valores como los antes mencionados, pues se reconoce en los objetivos de este documento, cuando se proclama *“La conmemoración del Día de la Convivencia en la Diversidad*

*Cultural se convierte en ocasión de **reflexión sobre los prejuicios, intolerancias y prácticas discriminatorias** que aún nos separan, y de celebración de los muchos gestos solidarios, de valoración y reconocimiento de las diversas identidades que construyen diariamente un país mejor" (Ministerio de Educación, Ciencia y tecnología, Argentina, 2000).*

Se puede referir como un antecedente inmediato a la propuesta de la actual Ley de Educación Nacional, la realización en el mes de junio de 2006 del Primer Encuentro de Pueblos Originarios y Educación Intercultural Bilingüe, para dirigir la discusión en asuntos como: el derecho a la educación intercultural bilingüe, el conocimiento y la inclusión de los pueblos originarios, la necesidad de revertir la marginación y la exclusión contra los pueblos originarios. Estos asuntos fueron debatidos en talleres y mesas panel para aportar elementos de valoración, en el proceso de debate de la actual ley. Se reconocía, la imperiosa necesidad de que los estudiantes a través de los currículos educativos, empiecen a generar un cambio de actitud hacia los pueblos de origen, al desarrollar habilidades que les permitan convivir en un escenario pluricultural y de diversidad étnico-racial.

Es por eso, que cuando se desea impulsar un cambio a nivel de política pública es necesaria la adecuación normativa en la que se sustentará esa acción de gobierno. Fue entonces que el gobierno argentino en el intento de avanzar en este tema, creó en el año de 2006, una ley educativa que partiera de las bases de: una calidad educativa, equidad e inclusión como prioridades; es la actual Ley 26.206 de Educación Nacional. Se pretende con este ordenamiento destacar la convivencia en la diversidad cultural, la no discriminación y los derechos humanos.

La calidad educativa, equidad e inclusión son prioridades en esta ley, como ya se dijo. Se tiene la expectativa que la normatividad supere las deficiencias actuales del sistema educativo nacional y, por fin, encamine a la República Argentina hacia los mejores resultados en esta materia, como parte de la columna vertebral para el desarrollo armónico y el progreso de los pueblos.

En ese contexto, los contenidos ocupan un lugar central. Y dentro de ellos, esta vez surge con inusitada fuerza el impulso que la colectividad judía da a la propuesta de incluir como obligatoria la enseñanza del holocausto nazi que tuvo en los judíos sus principales víctimas. Los descendientes del pueblo de Israel entienden que aquel genocidio fue de tal magnitud que debe mantenerse vivo en el recuerdo para evitar que se repita. En este sentido, desde la presentación del proyecto de la ahora ley, se esgrimió como eje de acción el resaltar que ante la ausencia de valores tales como integración y pluralismo, lo ocurrido en el holocausto —que fue el estigma máximo del autoritarismo, de la discriminación y de la miseria humana, donde un pueblo se autodenominó superior a los demás— no puede volver a suceder.

¿Qué se ha hecho en el tema educativo ante la diversidad cultural?

En el mes de mayo de 2008, los ministros de Educación reunidos en El Salvador, asumieron un importante compromiso que puede tener enormes repercusiones en

Iberoamérica: acoger la propuesta "Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios" y avanzar en la elaboración de sus objetivos, metas y mecanismos de evaluación regional, así como iniciar un proceso de reflexión para dotarlo de un fondo estructural y solidario. Recordemos que en el continente americano se comparte un pasado común, y el tema de los bicentenarios alude a la independencia de los pueblos de América.

Se iniciaba entonces un ambicioso proyecto que convierte a la educación en herramienta fundamental para el desarrollo de la región. Durante el mes de septiembre, el proyecto dio un importante paso al haber quedado concretas y descritas esas metas en un elaborado documento que tras ser entregado al secretario general iberoamericano, Enrique Iglesias, por parte del secretario general de la OEI, Álvaro Marchesi, en septiembre de 2008, ha sido ampliamente difundido por la red.

En el contexto de las organizaciones no gubernamentales, existe la AFS, que se ha diseminado por varios países del mundo, promoviendo modelos de programas educativos que fortalecen la inclusión en la diversidad cultural. Para esta organización, la interculturalidad educativa presenta las siguientes implicaciones: La interculturalidad reúne de la asimilación por las minorías, el respeto por la diferencia del multiculturalismo y además, intenta que (AFS, 2009):

- Se propicie un tiempo y un espacio común para que las personas de diferentes culturas no solo tengan contacto, sino también encuentros.
- No solo se trabaje con las minorías, sino con las mayorías, tratando así de incidir en las discriminaciones institucionales, sociales y personales del conjunto social.
- Se impulse el conocimiento entre las diversas culturas que conviven juntas, aceptando las diferencias sociales como algo positivo y enriquecedor del entorno social.
- Se enseñe a enfrentar los conflictos de forma positiva, sin negarlos; evidencia que al trabajar con ellos, se puede llegar a un cambio mejor.
- La interculturalidad represente el modelo educativo compatible con los deseos de vivir en un mundo mejor, en el cual se trabaje tanto en las minorías como las mayorías y por lo tanto, se incida en todos los campos educativos.

La educación intercultural parte del siguiente reconocimiento:

- Respeta la identidad del otro y reconoce y respeta los conocimientos que cada uno trae.

México y el reconocimiento de la diversidad cultural

México es el país con mayor población indígena en el continente americano: aproximadamente diez millones. Sin embargo, esta cifra representa un 10% de la

población total. En el Perú la población indígena asciende a 8 400 000, que representa el 30% de la población total.

México es el país con mayor número de hispanohablantes, con 94 millones; le sigue España, con 39 millones; luego Colombia y Argentina, con 36 millones cada uno. Después del chino y el inglés, el español es el idioma que más se habla en el mundo. En México conviven más de sesenta culturas indígenas con el fin de propiciar un diálogo intercultural que favorezca una nueva valoración social de las mismas.

Entre los diversos pactos internacionales que el Estado mexicano ha firmado en el plano internacional, destacan la Declaración Universal de Derechos Humanos que emitió la ONU y el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, firmado por el Ejecutivo Federal y ratificado por el Senado de la República en septiembre de 1990.

De acuerdo con la tradición de la política exterior de México, el cumplimiento de los tratados internacionales se ha visto reflejado con la reforma a los ordenamientos legales que tienen relación con la materia de los compromisos internacionales, asumidos por efecto de dichos instrumentos jurídicos. Fue así como desde el año de 1992, la Constitución Política de México, ha sido modificada para otorgar reconocimiento a los pueblos indígenas. Como ya se dijo en párrafos anteriores, estas comunidades son las que han dado la raíz cultural de la patria mexicana.

En consecuencia, la Constitución mexicana reconoce la diversidad cultural en su artículo segundo, donde además de establecer que la nación mexicana es única e indivisible, también reconoce que tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas, que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ella. En la Constitución es donde se reconoce como derecho fundamental la diversidad cultural como derecho de las comunidades indígenas del país.

Por una cuestión de técnica jurídica, los tratados internacionales una vez que son aprobados por el Senado de la República, toman su validez como Ley Suprema en toda la Unión, en los términos señalados por el artículo 133 de la Constitución Política de México. Cobra especial relevancia, la Declaración Universal de la Unesco sobre Diversidad Cultural adoptada por este organismo en su XXXII sesión de la Conferencia General del 2 de noviembre de 2001, en la que se retoma el espíritu de los anteriores pactos multilaterales al señalar que la cultura adquiere formas diversas a través del tiempo y del espacio.

La diversidad como fuente de originalidad y pluralidad, materia de innovación, creatividad, intercambio y enriquecimiento; de ahí que también hace suya la conceptualización de la Unesco que establece que para el género humano, la diversidad cultural es tan necesaria como la diversidad biológica lo es para los organismos vivos, razón por la que constituye un patrimonio común que pertenece a la humanidad y que debe ser reconocido y salvaguardado en beneficio de las generaciones presentes y futuras, ya que también es fuente de desarrollo económico, intelectual, moral y social.

Asimismo, considera que todas las culturas tienen el derecho a desarrollarse en condiciones de igualdad, por lo que identifica la permanencia de la diversidad cultural como un derecho humano.

Siendo la interculturalidad como un modo de convivencia en el que las personas, los grupos y las instituciones, se relacionan de manera abierta, horizontal, incluyente y respetuosa.

Es por lo anterior, que el asunto de la diversidad cultural sigue siendo un asunto de fondo en la construcción de una identidad nacional en México, de la consideración de las comunidades indígenas frente a la ley y la garantía de un acceso equitativo a los apoyos para el desarrollo social de sus comunidades. Sin embargo, la cuestión de un programa educativo que los incluya y garantice su acceso a la instrucción formal en planteles educativos del sistema nacional, no ha sido del todo exitoso. Una medida que se adoptó por el gobierno federal, fue institucionalizar el derecho a la no discriminación en México, esto a partir del año 2003, con la publicación de la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación.

Este es uno de los retos que están pendientes en la agenda; como se verá, es una cuestión compartida en la política educativa ante la diversidad cultural, de los países que se abordaron en este capítulo.

Perú y la diversidad cultural en la educación

El Perú cuenta con una población de más de 27 millones de habitantes, de los cuales se considera que, por ascendencia, 40% son mestizos, 30% indígenas, 10% africanos, 10% europeos, 8% asiáticos, y 2% israelitas/árabes y otros. Además, se calcula que se utilizan cerca de 50 idiomas en el país, entre ellos: 44 lenguas indígenas, diversos dialectos del chino, japonés, italiano, árabe, hebreo y otras lenguas extranjeras, que contabiliza hasta 85 idiomas hablados en el Perú (Valdiviezo, 2008).

La diversidad demográfica que presenta este país en la actualidad, no dista de aquella de los inicios de la república, lo cual permite captar el contexto histórico-social dentro del cual se elaboraron sus políticas públicas gubernamentales. Desde la fundación del Estado peruano en el año de 1821, luego de la guerra de independencia contra el poder colonial español, y la redacción de su primera Constitución en el año de 1823, se puede decir que desde entonces hasta nuestros días, la política característica del Estado peruano, ha sido de homogenización cultural y de conformación de una nación, bajo la identidad criolla o hispanocatólica.

Las políticas que se elaboraron desde los inicios de la república (Valdiviezo, 2008) representaron a un sector minoritario del territorio nacional. Según categorías sociales coloniales, los criollos eran los españoles nacidos en América. En la mayoría de los casos, es este el grupo que asumió el poder político y económico de las nuevas repúblicas latinoamericanas. Bajo ideas inspiradas en modelos de nación unificada y homogénea, las políticas del nuevo Estado independiente se sustentaron en un conocimiento parcial y limitado de la población general y de sus necesidades. Así, a

pesar de que cuando se inició la república aproximadamente el 10% de la población general hablaba el castellano como lengua materna, la primera Constitución declaró dicho idioma como el único oficial. Con ello se ignoraron otras lenguas existentes y sus usuarios. Igualmente, la religión de la nación fue definida como una sola, excluyendo así otras prácticas espirituales y religiosas, y con ello otros grupos étnicos y culturales (Valdiviezo, 2008).

Si bien la guerra de independencia logró liberar al Perú de un poder colonial externo, no terminó con formas de colonización interna caracterizada por la exclusión y denigración de lenguas, culturas y credos no ibéricos.

Dentro del proceso histórico de construcción de una nación occidentalizada, se diseñó una reforma educativa que se le puede considerar como significativa, porque intentó incorporar la educación bilingüe, a los sectores social, cultural y lingüísticamente marginados. Aunque con algunas limitaciones en su diseño y sobre todo en su implementación, esta reforma educativa ha sido considerada como una de las reformas latinoamericanas más innovadoras de su tiempo.

El sistema educativo y sus programas

El sistema educativo del Perú es descentralizado y al Estado le compete fijar los lineamientos de política educativa. La educación estatal es gratuita y queda para el nivel universitario, la opción de otorgarla según rendimiento del estudiante.

La organización educativa está conformada por niveles y modalidades integrados y articulados, que se desarrollan de manera flexible y acorde con los principios, fines y objetivos de la educación. Tiene como fundamento el desarrollo biopsicosocial de los educandos y según las características de cada realidad.

La estructura comprende la educación formal que se imparte en forma escolarizada en sus diferentes niveles y modalidades; y la educación informal que está constituida por el autoaprendizaje y por la acción de los diversos agentes educativos (familia, comunidad, centro de trabajo, agrupaciones políticas, religiosas y culturales) y por medio de la comunicación social (Gobierno del Perú, 2009).

La educación bilingüe e intercultural

En el Ministerio de Educación del Gobierno peruano está la Dirección General de Educación Intercultural, Bilingüe y Rural, que es la responsable de normar y orientar la política nacional de educación intercultural, bilingüe y rural en las etapas, niveles, modalidades, ciclos y programas del sistema educativo nacional. Depende del Viceministerio de Gestión Pedagógica.

Existe desde el año 2002 el Programa Nacional de Lenguas y Culturas en la Educación. Es un programa que propone una manera de ver, de juzgar y de actuar que lanza nuevos retos a la totalidad del sistema educativo y de la práctica pedagógica. Igualmente, es un programa que, en su fundamento, se ha apoyado en la participación y coordinación de diversos actores sociales; y que, en su desarrollo y

gradual culminación de etapas, requerirá cada vez más del concurso del Estado y la sociedad civil.

La realidad de la que el programa parte es de la existencia de un mosaico multilingüe, que genera diversas situaciones de bilingüismo y de contacto de lenguas, las cuales constituyen el ámbito en el que se realiza la tarea educativa. La educación en el modelo propuesto por el Ministerio, debe tomar en consideración la *diversidad* de las lenguas y las variedades que se dan en cada una de ellas, y darles un tratamiento adecuado, es decir, debe orientarse hacia el desarrollo y conocimiento de la *lengua materna* (o de uso predominante), bien sea esta indígena o castellana; y en otro sentido, al aprendizaje de una *segunda lengua*, sea esta castellana o lengua indígena, así como al aprendizaje de al menos una *lengua extranjera*.

En este programa se reconoce la importancia de la tecnología en el proceso de la educación bilingüe e intercultural, ya que el acceso a la información y a otras formas de conocimiento, es uno de los pilares sobre los que se apoya la educación intercultural, esto porque de ese modo se promueve un acceso más equitativo a las tecnologías que posibilitan nuevos flujos de información y comunicación. De un modo más concreto, la incorporación de las tecnologías de la información en el campo de la educación bilingüe intercultural contribuye al logro de las metas de calidad y equidad de la educación.

La interculturalidad y cambio estructural

El discurso intercultural hasta ahora, no ha considerado las agresiones contra estas identidades como forma de expresión de un conflicto cultural, pero podría hacerlo; pues detrás de estas expresiones de rechazo, hay conflictos entre visiones del ser humano y su destino. Se requiere revalorar la noción de cultura en el discurso intercultural, esto para poder incorporar esas otras formas de opresión y rechazo que también están mermando el fortalecimiento de la democracia peruana y sirven como justificante de la violencia contra quienes no han sido integrados al proceso de interculturalización.

Retos para un vínculo entre interculturalidad y ciudadanía

El ejercicio de los diálogos interculturales puede contribuir al diseño de modelos de ciudadanía democrática apropiados para el desarrollo del multiculturalismo peruano. Estos modelos deben estar sustentados en las experiencias y conocimientos de las comunidades, sus tradiciones políticas, sus necesidades y expectativas colectivas. Modelos más participativos, que partan de las voces y sentires de las comunidades para que puedan dar mayor autonomía a estos grupos culturales locales. Esto propiciará sean involucrados más en el proyecto nacional de construcción de una democracia peruana.

En la medida que los diálogos, consensos, alianzas y coaliciones a nivel local, regional y nacional se consoliden, serán las herramientas necesarias para construir

una sociedad peruana con la más alta libertad cultural dentro de la mayor dignidad para todas las culturas. Precisamente, ese podría ser uno de los objetivos más deseables de la interculturalidad peruana.

Problemática en la interculturalidad educativa

En el Perú, las prácticas discriminatorias y excluyentes, en específico la discriminación racial, se encuentran presentes en algunas de las instituciones económicas y políticas. Cabe mencionar al respecto que la investigación realizada por la Comisión de la Verdad y Reconciliación (2003), destacó que la violencia política afectó tan gravemente al Perú entre los años 1980 y 2000, por la convulsión social que esta trajo aparejada y reveló el grado de racismo histórico y estructural que subyace en la sociedad peruana.

Bajo este contexto es claro que el discurso intercultural deba tener como objetivo promover sobre todo la reflexión, el diálogo y la acción orientados al cambio social a nivel institucional y estructural. Asimismo, las prácticas sociales marginatorias e intolerantes han creado otros grupos expuestos a la discriminación como las mujeres, las personas con orientaciones sexuales no convencionales, los grupos no católicos y las personas no religiosas.

Tradicionalmente la sociedad peruana ha definido al indígena y su lengua, como un freno para la unificación de la nación, y para alcanzar su desarrollo. Estas nociones, como ya se ha mencionado con anterioridad, históricamente han formado parte de las políticas de gobierno. Aunque en el presente, cabe reconocer en las nuevas políticas de pluralismo y específicamente políticas interculturales, el intento al menos en el papel, es revertir esas tendencias. Aún así, se sigue dirigiendo esta intención de interculturalizar a los grupos que sufren discriminación social, pero no a quienes abiertamente la ejercen.

Retos para un vínculo entre interculturalidad y ciudadanía

El ejercicio de los diálogos interculturales debe contribuir al diseño de modelos de ciudadanía democrática apropiados para el desarrollo del multiculturalismo peruano. Estos modelos deben estar basados en las experiencias y conocimientos de las comunidades, sus tradiciones políticas, sus necesidades y expectativas colectivas. Modelos participativos que partan de las voces de las comunidades pueden dar mayor autonomía a los grupos culturales locales y pueden involucrarlos más en el proyecto nacional de construcción de una democracia peruana.

Diálogos, consensos, persuasiones y coaliciones a nivel local, regional y nacional son herramientas necesarias para construir una sociedad peruana con la más alta libertad cultural dentro de la mayor dignidad para todas las culturas. Precisamente, la mayor libertad posible dentro de la mayor dignidad para toda cultura debe ser uno de los objetivos más deseables de la interculturalidad peruana.

Conclusiones

La diversidad cultural es un proceso gradual y sistemático para construir la identidad nacional de un pueblo. Su reconocimiento en el marco de una política educativa, contribuye a consolidar los valores culturales de una nación.

En todo proceso de reforma y transformación educativa, se tienen retos. De la evaluación de los cambios promovidos, se pueden plantear las perspectivas o tendencias que irán tomando las reformas y las acciones emprendidas. La educación intercultural parte del respeto a la identidad del otro y reconoce y respeta los conocimientos que cada uno trae.

Siendo la interculturalidad como un modo de convivencia en el que las personas, los grupos y las instituciones, se relacionan de manera abierta, horizontal, incluyente y respetuosa.

Es por lo anterior, que el asunto de la diversidad cultural sigue siendo un tema de fondo en la construcción de una identidad nacional. El discurso intercultural debe tener como objetivo promover sobre todo la reflexión, el diálogo y la acción orientados al cambio social a nivel institucional y estructural.

Propuestas y recomendaciones

- El sistema educativo de los diversos países en América Latina y el Caribe debe generar prácticas y ambientes para la interculturalidad.
- Se propone el reconocimiento de las culturas originarias y el reconocer otras formas de diversidad como son: uso de distintas lenguas, color de piel, creencias religiosas, preferencia sexual, capacidad física y modos de vestir.
- Fomentar el diálogo entre culturas a fin de garantizar intercambios culturales más amplios y equilibrados en el mundo en pro del respeto intercultural y una cultura de paz.
- Reafirmar la importancia del vínculo existente entre la cultura y el desarrollo para todos los países, en especial, los países en desarrollo.
- Propiciar una democracia fundamentada en la libertad y la dignidad humana, que reconozca y respete el pluralismo, las instituciones de carácter social que dentro de su filosofía también se proponen fomentar en nuestra sociedad el diálogo y, con base en él, relaciones interculturales respetuosas, abiertas, horizontales e incluyentes que permitan el enriquecimiento mutuo.
- Reconocer las diferencias y desigualdades y, a partir de ello, diseñar estrategias de política social que permitan a todos los mexicanos igualdad de oportunidades para participar, decidir y actuar. En este contexto, y en apego a sus respectivas atribuciones, un conjunto de instituciones de distintos sectores gubernamentales y organismos internacionales que prestan servicios públicos de atención a la salud, educación, justicia, investigación, promoción y desarrollo cultural.

Referencias bibliográficas

- AFS, Programas Interculturales de Argentina, Organización No Gubernamental, www.afs.org.ar/arg_sp/home
- Bayardo, Rubens, comp.; Lacarrieu, Mónica, comp. 2003. *Globalización e identidad cultural en "Desafíos del Siglo XX"*. Buenos Aires, AR: CICCUS. 282.
- Berger, Peter L., comp.; Huntington, Samuel P., comp. 2002. *Globalizaciones múltiples: la diversidad cultural en el mundo contemporáneo* en "Paidós Estado y sociedad". Barcelona, ES: Paidós, 421.
- Devés Valdés, Eduardo. 2003. *El pensamiento latinoamericano en el siglo XX. Desde la CEPAL al neoliberalismo: 1950-1990*. Buenos Aires, AR: Biblos; Centro de Investigaciones Diego Barros Arana.V.2; 331.
- Dietz, Gunther. 2002. *Cultura, etnicidad e interculturalidad: una visión desde la antropología social* en "El discurso intercultural: prolegómenos a una filosofía intercultural". Madrid, ES: Biblioteca Nueva, pp. 189-236.
- Fuller, Norma. 2002. *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*. Lima, PE: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. 447.
- Geertz, Clifford. 1996. *Los usos de la diversidad*. Ed. Paidós.Barcelona.
- Gómez García, Pedro, coord. 2001. *Las ilusiones de la identidad*. Madrid, ES: Fróntesis; Cátedra; Universidad de Valencia. 307.
- Ministerio de Educación, Consejo Federal de Cultura y Educación, Gobierno de la República de Argentina, *Resolución 126/00 de fecha 9 / marzo/ 2000*, disponible: www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res00/126-00.pdf.
- Ministerio de Educación, Gobierno de la República del Perú, *Programa de Educación Intercultural y Bilingüe*, disponible www.minedu.gob.pe/dineibir/.
- Sandoval, Marina. 2002. *América Latina y el Caribe: realidades sociopolíticas e identidad cultural*. San Salvador, ES: Ediciones Heinrich Boll. 312. 18.
- Silva Charvet, Erika. 2004. *Identidad nacional y poder*. Quito, EC: Abya-Yala. 154.
- Valdiviezo, Laura Alicia, y Valdiviezo Arista, Luis Martín. 2008. *Política y práctica de la interculturalidad en la educación peruana: análisis y propuesta*, aula intercultural, disponible http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=3040
- Zea, Leopoldo, comp.; Taboada, Hernán, comp. 2002. *Frontera y globalización* en "Latinoamérica en la globalización y el tercer milenio". México, MX: Instituto Panamericano de Geografía e Historia; Fondo de Cultura Ecuatoriana, 167 pp. V.1.

Ideología y contracultura

Iván de Jesús Tornero Rodríguez¹

Introducción

En nuestro mundo, la situación que nos tocó vivir es una situación de crisis (influenza, de tipo económico, muerte de Michael Jackson, etc.) pero si nos ponemos un poco históricos; en cada época hay una crisis o una situación especial que se presenta como paradigma, pues se nos da esa situación y que sin que nadie nos hubiera pedido opinión nos vemos inmersos. Tal es el caso de la sociedad, la economía, las modas, en fin cada una de las cosas que nos ha tocado vivir en esta época, es producto de grandes procesos; pero esos procesos no surgieron de la noche a la mañana, antes bien, han sido construidos no en poco tiempo. Roma no se hizo en un día, marcaría un proverbio común, más aún nosotros como integrantes de una sociedad en la que ciertas cosas están fuera de control, somos los más indicados para llevar a cabo sino una revolución externa, a lo menos una revolución interna, esa revolución que busque, desde la toma de conciencia, una visión crítica del mundo, un desalinearnos un poco.

Pero ello no es tarea fácil, pues hay muchos factores determinantes que impiden realizar una toma de conciencia crítica, más aún, son demasiados elementos en contra, que si analizamos con detenimiento, son ciertas organizaciones quienes desean que no cambie este estado de cosas (precisamente las que detentan el poder), y desde ahí, desde ese estrado en lo alto, poder tener un control mejor y más abarcador de la ideología de las personas.

Una de las cuestiones que quisiera tratar en el escrito siguiente será el concepto de la contracultura, como esa forma de protesta, que más que estar contra el sistema (como lo que promulgaba en un principio), creo que se ha incorporado al sistema, o a lo menos eso es lo que trataré de hacer ver (apoyándome en otros autores), es decir, un movimiento que emergió para demandar y acusar las opresiones de unos sistemas autoritarios en un primer momento, y que luego resulta que todo lo que planteó no era como esperaba o simplemente perdió ese ideal de alternar a la cultura oficial. Una cultura diferente con nuevas propuestas, y sobre todo con nuevas demandas. Es interesante, a lo menos para mí en lo particular, cómo el sistema económico que en la actualidad gobierna, puede imbuir con suma facilidad cualquier cosa; su antagónico en el aspecto cultural no es la excepción. Considerado un tema relevante en su tiempo, pues todos sabemos, a lo menos de oídas, algo del 68 o las revoluciones sicodélicas y cosas así. Pero ahí no acaba, la cultura es grandísima

¹Licenciado en Filosofía y maestro en Estudios Filosóficos por la Universidad de Guadalajara, México. Profesor de asignatura en el Centro Universitario de los Valles y el Sistema de Educación Media Superior en Humanidades e Idiomas.

y por ello muy vasto el campo donde se puede tratar. Me centraré en ideas principales que había tenido yo como estudiante y que encontraron en algunos textos un fundamento, o si se quiere decir, un apoyo para sustentar mis ideas. Comenzando con temas con un poco de historia, pretendo ubicar algunas ideas sobre todo en México, donde se llevaron a cabo movimientos alternos y contraculturales, para después hacer un recuento de algunas características del propio movimiento contracultural. Estas características las trataré como apartados del cuerpo del desarrollo de este ensayo, pues apoyándome en ciertos autores, trataré de ser más contundente en las razones que presento.

Es por eso que mi proposición, antes bien que una tesis que probar rotundamente y querer demostrar algo, se enfoca más a un punto particular que alcanzamos a observar dentro de nuestro entorno actual (y con esto no pretendo abarcar ni siquiera una parte de todo este paradigma), antes bien, como lo he mencionado líneas atrás, es un panorama de algunas ideas generales y algunos puntos que hago notar, y uno de esos puntos principales que abordaré como propuesta de este ensayo es que la contracultura ya no es una contracultura como surgió al inicio, sino una contracultura comercial que aprovecha un modismo más del mercado para vender y poder hacer negocios con esas formas de protesta, esas formas de enfrentarse al sistema capitalista, a la ideología conservadora y a la derecha en la política, entre otras.

Desarrollo

1. Algo de historia para ubicarnos

“Al terminar la Segunda Guerra Mundial desmorona todo el residuo de optimismo decimonónico. Alemania, en especial, despierta consternada de su ilusión de grandeza. Spengler escribe sobre la decadencia de la fabulosa cultura occidental, mientras que Heidegger hace revivir la angustia en el campo filosófico. El dolor y las tragedias de la guerra atrajeron el interés del hombre hacia sí mismo. Y entonces se vuelve a formular la pregunta ya olvidada: ¿para qué vivimos? ¿Vale la pena vivir en un mundo como este?”

(Marroquín, 1975: 17)

Tal panorama nosotros mismos, si hubiéramos vivido en esa época, lo consideraríamos como desalentador completamente. Esa es una postura muy acorde con el tiempo de la posguerra, pues al ver las atrocidades que uno mismo como un grandioso “ser racional” puede llegar a hacer se desmoraliza, se echa a un lado de la realidad (las drogas fueron lo mejor, y lo siguen siendo), quiere escapar del mundo sin sentido y con una preocupación más que por sobrevivir, hallarle el sentido a la vida misma y más aún, no creerse todo lo que le digan los que tienen el control de la información y de los medios, ser más crítico con la realidad que nos quieren vender.

Eso es algo que considero muy examinador para ese tiempo y que hoy en día se ha perdido, pues el auge de los medios con información basura y programas chatarra nos idiotiza y nos vende cualquier idiotez para las mismas necesidades artificiales creadas; el desinterés común por las nuevas generaciones de la posguerra, que aunque al inicio se vio plasmado en un odio ciego ante la autoridad, puede verse que la preocupación es la misma, ver lo que el hombre puede hacer y de ahí preguntarse si vale la pena tanta atrocidad.

Pudiera achacarse muchos otros factores que intervienen en ese despertar de los rebeldes contra esa ideología que empieza a emerger en tiempos de posguerra. Esto lo considero como algo muy relacionado con la economía, pues recordemos que a la par de esta preocupación existencial y pregunta sobre lo que hacemos aquí, se dan un confort y se vende una idea de que Estados Unidos es lo mejor para vivir, además de que esto era un arma ideológica importantísima para contraatacar el modelo de vida socialista que tenían o defendían sus opositores de esa guerra posterior al final de 1948: la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas. Esa guerra fría era una tensión que permeó todo el movimiento de rebeldía. Pero yendo más allá, tal como lo menciona Marroquín, lo que impulsa a “los rebeldes sin causa” no será, desde luego, causas ordinarias, pues se trata más bien de delitos espirituales, delitos que vienen a flote en ese remordimiento de conciencia, en esa desesperación ante una realidad disfrazada, que teniendo un antecedente fatal se comporta como si no hubiese pasado nada, una crisis dentro de la filosofía que hace replantear las preguntas clásicas sobre el hombre, el mundo, el alma.

“La opinión pública se escandaliza de ese rechazo a todos los valores [los valores pseudohumanos que venían manchando la razón]. No comprendieron que lejos de ello, se percibe una nostalgia anhelante de valores, en un mundo que los había perdido”.

(Marroquín, 1975: 18)

Este detallito es un sentir profundamente humano, es ver los alcances banales de la técnica y de la carrera armamentista en pos de un control global. Esto es algo que se ha perdido en la contracultura, pues como más adelante trataré de mostrar es algo que se ha vendido, si se quiere decir, al sistema. Los ideales que se manejaban en un inicio, que son de la más grande estirpe, son ahora solo un discurso barato que tratan de vender con el nombre de cultura alternativa.

“... la «beat generation» se caracteriza por una profunda religiosidad. Cualquiera que les haya tratado de cerca verá que esto es cierto. Jóvenes profundos [aunque medio idiotizados por las drogas, las cuales fueron una mala carta de presentación ante la sociedad, y que con ello desprestigiaron el movimiento, en mi punto de vista], que sienten en su vida misma la decadencia del

materialismo occidental y que, inconformes, buscan otra forma de vida. No serán satisfechos, sino de la infinitud de Dios. Santidad o locura: pero nunca mediocridad”.

(Marroquín, 1975: 20-21)

2. El disfraz y la ideología del sistema económico capitalista

El protestar contra la forma de ver el mundo de la ideología capitalista es un punto donde van a arremeter los “rebeldes sin causa”. Y es que como menciona Marroquín respecto de los xipitecas “mesicanos” que ellos habían olvidado los antepasados aztecas de largas cabelleras y raza de bronce y se habían agringado. Lo que se trataba entonces era de reivindicar esa cultura, que como parte de un destino geográfico de México en relación con la frontera de Estados Unidos, era frenar el avance occidental. Pues

“Estamos sufriendo una tremenda colonización cultural: la publicidad, el cine y la televisión, las historietas cómicas, etc., nos presionan a aceptar el “american way of life”, y, consecuentemente, a apoyar el sistema capitalista. Como el francés entre las oligarquías del porfiriato, en la actualidad es signo de status social hablar correctamente el inglés y poseer rasgos de la cultura dominante”.

(Marroquín, 1975: 28)

Es de más mencionar otros factores que vemos a diario, que inmiscuidos en la cultura hacen ver que todo puede ser comercializado. Contra lo que se dirige el embate es entonces, no solo el modo de vida conservador y hasta burgués si se quiere llamar así, no solo la forma de consumismo y el bienestar, sino además el preocuparse por la ecología del planeta. Es ver que los alcances del sistema capitalista que arrasa con todo lo que se puede en pos de la ganancia y el capital, no solo afecta a los recursos humanos sino además a nuestro propio planeta y sus recursos naturales.

Estos grandes problemas son visualizados por los que se resisten a todo lo que pueda venir de un sistema así, pero se olvidan de algo, y esto será el detonante de su propia pérdida, a lo menos en lo cultural, y es que están dentro del sistema, no se pueden salir de él, no se puede evitar, mas sí ignorar y eso ya es ganancia, pero como la ganancia es mejor que la revolución interna que cada uno pudiera llevar a cabo, entonces termina por caer, como lo ha hecho actualmente, en las mismas fauces del mercado y la ley de la oferta y la demanda, ayudado sin duda por los medios de comunicación y la ideología “de tener todas las cosas más inútiles del mundo, pero eso no importa tanto, sino tener el dinero para comprarlas”.

Otra característica importante es la cultura de la violencia, esa violencia que tienen las potencias para tener a los disidentes “tranquilos” fue otra protesta importante contra la que se lanzaron los rebeldes.

“La verdadera cultura de la violencia —la que impide la expresión del ser humano en sus distintos niveles y proyectos emocionales y lógicos— es una cultura colonialista, aunque sea industrial, porque desposee al otro, sin más, de su identidad”.

(Ruiz, 1972: 66)

Cuando digo rebeldes no me refiero a un grupo específico como los hippies, los xipitecas “mesicanos” u otros, porque sería meterme con un sinfín de ideologías; más bien lo digo en una generalidad y valga la excusa, pues me quiero centrar un poco más en la ideología que en las diferencias internas de cada grupo de protesta.

En la ola del materialismo y en ese afán por tener cosas inútiles en casa, el comprar y tener dinero para hacerlo es símbolo de la decadencia de una preocupación más espiritual tal como la habían planteado las generaciones de posguerra. Todo es mercancía, así lo demanda nuestra situación, dirían algunos: “pues tenemos que comer”, así que cualquier cosa que sea mercancía es del modo como sobrevivimos. Y en este último punto quisiera hacer una mención, ya que se me vino a la cabeza, de que la misma Iglesia y su finalidad para con la grey no ha hecho nada para contrarrestar esto: para contrarrestar ese avance de materia que hace a un lado al espíritu. Puede tornarse una crítica constructiva, más que destructiva, porque sería algo de asombro que la salvación de las almas de sus hijos no les tomará en lo más mínimo frente al avance de cosas fútiles y pasajeras, y además ese lucro excesivo por todo lo que sea objeto de venderse y comprarse.

Y eso, a mi parecer, es una prueba más del triunfo hegemónico del sistema de vida occidental y consumidor de basura. Ya hasta la misma Iglesia tiene sus changarros de tienditas con artículos promocionales de *Nuestro Salvador Jesucristo* por toda la ciudad de Guadalajara; es pues preguntarse, con este clima de usura, falta que después nos vendan hasta el mismo aire que respiramos todos y cada uno de nosotros, suena descabellado pero pudiera darse ¿hasta el vender “aire puro”?

Son muchas las fallas del “sistema” y como todo sistema no puede ser perfecto, pero si perfectible o modificado, pudiera ser que se diera un balance entre esto. Pero el afán de poder y de riqueza pareciese que no tuviera límites. Son muchas las causas y los factores contra los que la contracultura se pone en contra. Me limito a señalar algunas razones y en su caso, junto a esta idea de poder cultural y económico, me delimito en este pequeño ensayo a las mencionadas, aunque con sus carencias.

3. El rebelarse como una mercancía más²

“Los kamikazes de la cultura no son los primeros que intentan destruir el sistema alterando las pautas de consumo. La contracultura lleva cuarenta años jugando a lo mismo, y obviamente no funciona. Los hippies expresaban su rechazo del consumismo de

² La noción no es mía, la trata Heath y Potter en el texto ya mencionado.

la sociedad estadounidense con collares largos, sandalias y zuecos Birkenstock y el Volkswagen Escarabajo. Pero a partir de 1980 esa misma generación —la del amor universal y el poder de las flores— protagonizó la reaparición del consumo conspicuo más flagrante de la historia de Estados Unidos. Los hippies se hicieron yuppies”.

(Heath, 2005: 13)

Lo anterior no está tan alejado de la realidad, porque como vemos actualmente, todas las formas de estar contra el sistema no son más que modas del mismo sistema. Hay tienditas especializadas en cada corriente contracultural que van desde los amantes de la naturaleza, hasta los oscuros y misteriosos darketos. Es algo que ya ha perdido su cariz primero, dentro de la revolución de los años 50 y 60; es decir, ese despegarse de tanta materialidad, o a lo menos la superflua y artificial, para ver un poco más un aspecto más espiritual (desde lo religioso hasta lo exótico que este concepto pudiera encerrar).

Es algo que señala Heath y Potter y me apoyo en ellos. Aducen un ejemplo de unos tenis subversivos que se fabricaban desde 1989, y luego de tanta contracultura que hicieron en contra del sistema, en el 2003 ya se habían incorporado al mercado de las mercancías y de la competencia de la economía. Los ejemplos como este son muchísimos.

En las mismas universidades da esto, porque vemos modas de todo tipo, etiquetaciones absurdas y ridículas por usar un determinado tipo de ropa, hablar de determinada manera y cosas así. Parece que la Universidad no es tan crítica como pareciera y cae en el juego. Estamos clasificados, así como pasa en los estratos sociales, dentro de una determinada corriente. Y mucha gente pensaría que todos los subversivos están en filosofía, pero ¡ah gran fiasco que se llevarían!, pues pareciera que gran parte (y no todos) de los que estudian filosofía y esas ciencias “racionales” son los que están más interesados en verse a la moda y utilizar morralito y sandalias. Esta misma clasificación crea conflictos sin sentido.

El sistema, palabra que ya he usado muchas veces, la entiendo no como una acepción tan formal que se pudiera formar de un análisis político y sociológico, sino más bien como lo que se entiende y se da en nuestra cotidianidad: unas gentes lo llamarían también el gobierno, o los que están en el poder económico, o los medios mismos de comunicación, otros más “ateos” dirían que la religión establecida (entiéndase la que tiene templos, incluyendo los changarros de las sectas), etc. Yo le entiendo como el conjunto de todos ellos, pues como sabemos no hay una división tajante entre un poder y otro, sino que se conjuntan de tal forma que hacen parecer uno solo, aunque sus campos de influencia sean en diferentes esferas de la sociedad. Veamos un ejemplo más:

“... la primera generación de hippies hizo todo lo posible para eliminar la vestimenta típica de la década de 1950: los hombres se dejaron barba y pelo largo, negándose a llevar chaqueta y corbata;

las mujeres empezaron a llevar minifalda, tiraron a la basura todos sus sujetadores y dejaron de usar maquillaje, etcétera. Pero estas prendas y estilos de vestir tardaron poco en saltar a la publicidad y los escaparates de las tiendas. Los grandes almacenes empezaron a llenarse de colgantes con el signo de la paz y collares largos. En vez de considerar a los hippies como una amenaza para el orden establecido, el "sistema" había sabido ver sus posibilidades comerciales. Y la estética punk se recibió exactamente del mismo modo".

(Heath, 2005: 45)

El sistema económico que tenemos, como vemos, no quiere hacerse enemigos, sino que utiliza la vieja táctica de unirse a ellos, pero más que para convencerlos y hacer las paces, es para absorberlos dentro de su propio procedimiento. Es que, lo que vemos como algo en contra, termina haciéndose moda y se asimila con tal rapidez que ni siquiera tuvo un impacto tan fuerte ni tan "creador" de conciencia, como otros movimientos de antaño.

"En un primero momento al sistema le basta con asimilar la resistencia mediante la apropiación de sus símbolos, la eliminación de su contenido «revolucionario» y la comercialización del producto resultante."

(Heath, 2005: 46)

No yéndonos tan lejos, es lo que ocurre con el movimiento zapatista. Es algo que simplemente sigue de cierta forma de moda, aunque no se conozca en lo más mínimo por qué se está luchando, por qué la resistencia, por qué la ideología. Es un síntoma de nuestro tiempo, es algo con lo que hemos sido programados por la misma forma de ver el mundo de los que se encargan de meternos ideas en la cabeza a través de los medios (y no solo ellos). Es "andar a la onda" de una forma relax y "apoyando" a Marcos. Es una forma mediática que no ve contenidos a fondo, solo la apariencia y el discurso muy superficial.

Esto es un arma muy fuerte, y no lo digo porque esté en una posición de "todos contra el sistema", sino que ya estando ahí y mostrando su poder, lo menos que podemos hacer es no "tragarnos" todo lo que él nos presente.

Lo que quiero decir es que, como lo mencionaba en líneas anteriores, la influencia ya está ahí y no podemos deshacernos de ella tan fácilmente, es casi imposible. Ahora bien, lo que se trata es de no entrar en ese juego tan "tapados", es crearnos por lo menos nosotros mismos esa manera crítica de ir al fondo, o si se quiere, de no caer bajo las apariencias con las que la mayoría se va.

No trato de hacerme ver como el desenajado de toda influencia, antes bien, todos de alguna manera estamos en el juego, lo que se trata entonces es de conocer las reglas y tomar lo que nos conviene (que no es ni mucho), y así despegarnos un

poco de ese velo de maya en el que hemos sido metidos y lo peor, que no la hemos creído del todo. Pero Joseph Heath tiene una perspectiva un tanto negativa, pero con ciertas razones nada desdeñables:

“El concepto de contracultura, a fin de cuentas, se basa en un equívoco. En el mejor de los casos, es una pseudorrebeldía, es decir, una serie de gestos teatrales que no producen ningún avance político o económico tangible y que desacreditan la urgente tarea de crear una sociedad más justa. Es una rebeldía entretenida para los rebeldes que la protagonizan y poco más. En el peor de los casos, contribuye a la infelicidad general de la población al minar o desprestigiar determinadas normas sociales e instituciones que de hecho cumplen una función [aunque mal cumplida o no satisfactoriamente cumplida]”.

(Heath, 2005: 81)

¿Es esto entonces una pérdida de tiempo, al ver que el sistema se encarga de comerse cualquier brote de rebeldía, pero muy sutilmente? O solamente se encarga de seguir las mismas reglas del mercado (aunque lo estaría reduciendo a solo un aspecto económico). Tiene razón Heath en algunas cosas. El intento de encontrar una contraparte al sistema de consumo es bueno, y lo veo con buenos ojos; el que se proteste por acciones nada buenas dentro de los países y con mayor impacto para todo el planeta es algo que ha tomado mayor influencia en este siglo XXI y en el pasado siglo XX. Pero el que se vea traicionado por la tentación de caer en el mero juego de la economía y en convertirse en un producto más para mí es la degradación de una idea, de algo que se transforma en una mera moda subversiva. Bien dicen que con dinero baila el perro. Pero nosotros, con unas ciertas convicciones trataríamos de no caer tan fácilmente en eso.

Conclusión

Hemos visto en este pequeño esbozo algunas cosas que son desalentadoras. La cultura convencional es un negocio millonario, aún peor, la propia contracultura como su parte opuesta se viene a convertir en lo mismo, o si se quiere ver desde una perspectiva más económica, se convierte en una competencia casi de iguales proporciones y un negocio que inició siendo un pie de protesta contra un pensamiento nada alentador. Bien dicen que nadie sabe para quien trabaja y esto es cierto: los iniciadores de una forma alterna de ver el mundo casi puedo asegurar que están en sus tumbas con una lágrima en sus ojos.

La contracultura se vino a convertir más que en una toma de conciencia y un despertar contra los abusos del poder, en una moda y en una ideología, como muchas otras, solo superficial. Como marcaba en el último punto del desarrollo de este ensayo, la contracultura pareciese que fue inventada por un grupo de personas

“desquihaceradas” es decir, sin nada que hacer, que no querían aceptar las normas y se pusieron a inventar cosas extrañas e inventándose que todo el mundo los odiaba y los reprimía. Pero el verdadero inicio, como lo abordé de manera superficial al principio, fue algo más profundo y visionario.

El deterioro de esta filosofía reaccionaria pero con fundamentos fuertes viró su andar de tal manera que ahora se le ve como una simple ideología sin mucho que mostrar, ideología entiendo como un modo de ver la realidad. Esto propiciado por la astucia del mismo sistema económico.

La contracultura es, para mí, una toma de conciencia (como lo fue al inicio y el cual es su verdadero sentido), un ver más detenidamente las cosas y no reducirse a un morralito y sandalias con el signo de amor y paz sin saber siquiera que es lo que significa. Con esto quiero decir que nuestra esencia como seres humanos al estar constituida, como clásicamente se entiende, de cuerpo y alma, el alma tiene esa capacidad de tomar conciencia tanto de sí misma como de lo que le rodea. Presumimos mucho la racionalidad pero pues hemos visto sus consecuencias negativas también.

No trato de cerrar este ensayo con algo que daría el gatazo de una fórmula de superación personal; antes bien, traté de abordar cómo una forma de ver el mundo más sensata se puede tornar en todo lo contrario si no se entiende cuál es su motivo fundamental.

Ahora sí, para finalizar, ¿qué me queda de todo este ensayo? Hay que ver la contracultura como un movimiento que tiene su base en nuestros pensamientos y no en la ropita que cualquier persona puede traer mostrando su simpatía por un movimiento así; la moda es lo de menos, la publicidad es para las mercancías.

Bibliografía

- Heath Joseph y Andrew Potter. 2005. *Rebelarse vende. El negocio de la contracultura*. Trad. de Gabriela Bustelo, Ed. Taurus Pensamiento, México D.F.
- Marroquín Enrique. 1975. *La contracultura como protesta, análisis de un fenómeno juvenil*. Ed. Joaquín Mortiz, México D.F.
- Ruiz García Enrique. 1972. *La descolonización de la cultura*. Ed. Planeta. Barcelona.
- Žižek, Slavoj. 2008. *El sublime objeto de la ideología*, Siglo XXI, México.
- Žižek, Slavoj. 2005. *Bienvenidos al desierto de lo real*, Akal, España.
- Žižek, Slavoj. 2003. *Ideología. Un mapa de la cuestión*, FCE, Argentina.

Reconstrucción histórica del conocimiento, educación y cultura en una región, a partir de las nuevas herramientas de investigación. El caso de Jalisco, México

Guillermina Rivera Moreno¹

Una forma relativamente novedosa y práctica de descodificar, reconstruir, repensar, contextualizar y comprender mejor la historia —en este caso la historia de la educación y la cultura—, es también a partir del uso de dos interesantes métodos modernos de investigación: la prosopografía y la historia de las ideas.

Dos métodos que nos aportan, por un lado, la formación panorámica de los movimientos culturales e intelectuales de una región en un periodo determinado (como la política, la educación, la ciencia, la literatura, entre otros campos)², basada en un colectivo de biografías; y por el otro, el que permite rescatar los discursos y las ideas singulares y sus fuentes que, en torno a la construcción de ciertos contextos históricos, socioculturales y políticos, también se fueron generando.

Es de más sabido, que la cuestión cultural y la educación han sido siempre factores importantes para identificar la condición social o política en una región (o viceversa), y en cualquier tiempo; y con el uso de estas dos herramientas podemos acercarnos a su estudio y análisis histórico, y desde diferentes perspectivas. Ya lo dicen algunos estudiosos de la historia de las ideas, que esta nos brinda la posibilidad de reconstruir, desde diferentes enfoques, el contexto histórico-cultural [...] para comprender problemas sociales [...]. Arthur O. Lovejoy señalaba que “A diferencia de las historias de las doctrinas filosóficas [...] la historia de las ideas se encarga de descomponerlas [las ideas] en sus elementos, esto es, como ideas singulares”³. Y ello, a mi ver, permite ir conociendo, comprendiendo e interpretando las razones y el origen de los movimientos y cambios sociales en un campo y contexto específico, por ejemplo en el educativo a través de su historia.

¹Departamento de Estudios Mesoamericanos y Mexicanos. División de Estudios de la Cultura, CUCSH. Universidad de Guadalajara.

²Un ejemplo lo tenemos con la movilización intelectual y política que caracterizó al siglo XIX en México, la misma que parecía estar fundamentada en una serie de propuestas ideológicas o filosóficas modernas, específicamente relacionadas con el proyecto de nación (de alcanzar la igualdad, soberanía y la ciudadanía, entre otras pretensiones, pero a través de un sistema político que involucraba a la educación).

³Autor rescatado por Mario Magallón y Roberto Mora (ambos investigadores de la UNAM). Mario Magallón Anaya y Roberto Mora Martínez, coords., *Historia de las ideas; repensar la América*, México, UNAM, 2006, pp. 11 y 215.

A la vez, la historia de las ideas nos da la posibilidad de ver y entender los procesos internos (lo que pasa dentro en una localidad), con respecto al exterior (es decir con respecto a lo que sucede casi paralelamente en el exterior, en otros países); y a través de esta podemos identificar las influencias de pensamiento y sus fuentes inmediatas o remotas.

El papel de la historia de las ideas como bien lo citan los especialistas en el tema, como Lovejoy, también desconstruye y averigua los motivos, en tiempo y lugar, y las razones culturales, como factores de la aparición de cualquier concepto o idea, y yo agregaría o discurso⁴.

Por otro lado, la prosopografía está basada en el estudio biográfico de un determinado grupo de protagonistas (de élite) que han conformado una nación o un medio histórico relevante, y nos lleva a preguntarnos y analizar, entre otras cosas, las razones de las acciones políticas, y por consecuencia, de los cambios sociales o culturales⁵. Es una herramienta que contribuye a la reconstrucción del pasado, como también lo señalan algunos especialistas en el tema⁶. Y a la [...] rehabilitación de un pasado que [...] pudo haber] sido ignorado, tratado a la ligera o calumniado, como lo menciona Antonio Blanco⁷.

Consuelo Miqueo y Rosa Ballester, en su *Dossier... sobre biografías médicas para la historia de la medicina*, rescatan ideas muy interesantes relacionadas con el estudio de dicho método; como las de José Luis Peset, quien considera que “La potencialidad del género biográfico es tan intensa que, para algunos es el mejor método para reconstruir el pasado [...] y [que a la larga] permite hacer una historia total, integrada e integradora...”⁸.

El papel de la biografía también nos dibuja un panorama o un contexto social, político o cultural; un fenómeno social o cultural que no se consigue, tan fácil, con otros métodos. Así nos lo reafirma otro autor, Luis Montiel, en el *Dossier* de Miqueo y Ballester, cuando habla del [...] papel de las biografías como modos de revivir o vivificar ante nosotros una época, un contexto, una atmósfera peculiar, cuyo valor es muypreciado y que difícilmente podría obtenerse por otros medios⁹.

⁴Mario Magallón Anaya y Roberto Mora Martínez, coords., *op. cit.*, 2016.

⁵“La prosopografía en la investigación retrospectiva de las características de un grupo de protagonistas históricos, mediante un estudio colectivo de sus vidas. Se utiliza como herramienta para abordar dos de los problemas más importantes de la historia: las raíces de la acción política y la estructura y movilidad sociales (intelectuales y culturales)”. Para el análisis de grupos con un *status* específico (normalmente elitista) detentadores de títulos, miembros de asociaciones profesionales, funcionarios, grupos ocupacionales o clases económicas; “entre otros aspectos importantes de analizar”. Lawrence Stone, *El pasado y el presente*, México, FCE, 1986, pp. 61-62.

⁶Consuelo Miqueo y Rosa Ballester, coords. *Dossier*: Las biografías: una reflexión historiográfica desde la investigación, la enseñanza y la divulgación científica, <http://asclepio.revistascsic.es/index.php/asclepio/article/viewFile/25/24> [Publicado en la revista *Asclepio*, vol. LVII - 1 (2005)].

⁷Antonio Blanco Freijeiro, *Hacia una prosopografía cristiana hispánica*, versión digital Cervantes Virtual, Gabinete de Antigüedades de la Real Academia de Historia. <http://descargas.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/12706183325612617654435/022038.pdf?incr=1> [Publicado previamente en *Archivo Español de Arqueología* 24, núm. 83-84, 1951, pp. 237-238].

⁸C. Miqueo y R. Ballester, *op. cit.*

⁹*Idem.*

Esta última práctica metodológica de la que he seguido tratando hasta aquí, en combinación con el tema hermenéutico de la historia de las ideas, han sido esenciales para el desarrollo de algunos temas de interés histórico, entre ellos mi tesis de maestría titulada “El medio intelectual en Jalisco a través de sus hombres ilustres. Un análisis de la erudición en el siglo XIX”, defendida en 2005. Dicha investigación se basó inicialmente en el uso de información biográfica de 625 jaliscienses, rescatada en dos enciclopedias nacionales, consideradas de patrimonio cultural en México: la *Enciclopedia de México*¹⁰ y el *Diccionario Porrúa de Historia, Biografía y Geografía de México*¹¹.

El soporte metodológico para dicho trabajo, fue la tesis doctoral de Robert Merton, publicada en 1984,¹² e inscrita también en este ámbito de la prosopografía¹³, y me atrevería a decir que del análisis de las ideas, también en cierta forma.

El trabajo de Merton se basó en el uso de biografías colectivas¹⁴ —de la élite científica del siglo XVII en Inglaterra— representadas gráfica y estadísticamente. El universo de los datos y su análisis, muy relacionado con el uso de la historia de las ideas, nos mostraron los movimientos y afluencias de la dinámica sociocultural y política del lugar y época¹⁵. Y en ese sentido planteaba entonces no solo un análisis cuantitativo¹⁶, basado en el contenido estadístico y en la revisión y crítica de una selecta bibliografía moderna, sino a la vez en el cualitativo, inmerso en el campo de la interpretación y descodificación del contenido discursivo de dicho contexto histórico y cultural.

El método prosopográfico permite entonces, ir configurando un panorama intelectual, cultural, científico, o político, que a la vez podrá ir generando una gama de planteamientos e hipótesis o supuestos, que en el proceso de una investigación más profunda se irían verificando. Ello también mediante la lectura simultánea y el análisis del contexto histórico y de las ideas o discursos del momento. Es decir, las hipótesis se sustentarían en primera instancia en una orientación cuantitativa¹⁷, pero deben estar soportadas y cotejadas con una cualitativa, a nivel de las ideas y contextos.

¹⁰José Rogelio Álvarez (dir.), *Enciclopedia de México*, editada en México en varias ediciones, 1977, 1987, con 12 y 14 volúmenes, respectivamente. (En adelante EM). Álvarez, director de dicha enciclopedia, no se refiere a los personajes descifrados como ilustres, sino simplemente como personas sobresalientes para la conformación de la historia patrimonial de México en todos sus aspectos y etapas.

¹¹Ángel María Garibay, *Diccionario Porrúa de Historia, Biografía y Geografía de México*, 5ª ed. en México en 1986 con 3 volúmenes. (En adelante DPHByCM o DP).

¹²Robert K. Merton, *Ciencia, tecnología y sociedad en Inglaterra del siglo XVII*, Madrid, Alianza Editorial, 1984.

¹³Véase también para este tema, a Lawrence Stone, *op. cit.*

¹⁴Su estudio está basado en la información de cartas de los miembros del grupo nuclear de la Royal Society en el periodo de los años sesenta del siglo XVII y en la compilación de 29 120 reseñas biográficas rescatadas del *Dictionary of National Biography*.

¹⁵Las estadísticas están planteadas en la tesis de Merton como las aproximaciones a lo que se deseaba originalmente en el tema de investigación [...]. De los criterios, cifras y estadísticas pueden desprenderse dudas, para sacar de ahí un planteamiento más para la investigación. R. Merton, *op. cit.*, p. 17.

¹⁶En el prólogo de su tesis, se justifica, pertinentemente, la orientación cuantitativa que le da a la investigación, pues está destinada, en la medida de lo posible, a poner a prueba las ideas interpretativas enfrentándolas con adecuadas compilaciones de datos estadísticos, en lugar de basarse totalmente en elementos y fragmentos de datos que, con demasiada frecuencia, atraen la atención del estudioso sencillamente porque son compatibles con sus ideas: esto se refiere a las estadísticas reunidas... que luego son reproducidas y sometidas a un uso analítico por el investigador. *Idem*.

¹⁷*Idem*.

Por ejemplo, el caso de Jalisco, basado justamente en una investigación prosopográfica (en datos colectivos de ilustres), reflejó un panorama de la evolución del conocimiento a través del siglo XVII al XX; un informe cuantitativo de cómo y cuándo se fueron incorporando áreas nuevas del conocimiento a los programas educativos y por consiguiente, a la producción intelectual y literaria; y particularmente mostró una gran movilización intelectual en la época decimonónica, a diferencia de siglos anteriores.

Es decir, el siglo XIX, se analizó en especial por su acumulación evidente de profesionales y de actividades diversas en las humanidades: como el derecho, la política, la milicia, el periodismo, la ciencia, entre otras. Con ello se fueron enmarcando algunos planteamientos y especulaciones, como, ¿por qué tantos personajes del siglo XIX en comparación con otros siglos?, ¿cuáles podrían ser las razones?, ¿el pensamiento ilustrado desarrollado en Europa a partir del siglo XVIII, sería un factor de influencia para tal movilización política e intelectual en México?, ¿cómo fueron cambiando los intereses en las distintas áreas del conocimiento y en la educación, desde los más tradicionales hasta los que tenían un carácter más científico y social, en Jalisco?, ¿qué áreas temáticas se atendían más en el XIX y hacia donde caminaban las distintas profesiones?, y ¿la política de pensamiento liberal influiría para darse tal movilización y cambio de dirección en el conocimiento?, entre otras preguntas más.

Tales planteamientos, un tanto, se fueron aclarando entre la lectura del contexto y el discurso de cada periodo; y otros quedaron abiertos para ser investigados más a fondo, a largo plazo.

En sí, aunque es evidente que los resultados obtenidos por medio de cálculos estadísticos y gráficos en ocasiones también provocan dudas sobre su veracidad; es importante basarnos en ejercicios como estos, para probar nuevas herramientas de investigación que nos permitan, cuando menos, si no llegar de inmediato a las comprobaciones de nuestras hipótesis, sí acercarnos a ellas.

Entonces, la información estadística (cuantitativa) combinada con la cualitativa; digamos los datos con la revisión del contexto de la época y con el análisis del discurso y de las ideas, nos permiten llegar a una mayor comprensión histórica del interior y exterior y de los grupos o intelectuales que generan las movilizaciones socioculturales. Al respecto de esto último, Christopher Charle en su texto sobre *Los intelectuales en el siglo XIX*, plantea “el estudio de la historia en su conjunto, [para ayudarnos] a entender a los intelectuales en su complejidad y en la diversidad de su evolución en los distintos periodos y en los distintos países”. Además, recomienda la comparación con las ideas de la época diciendo que: “los intelectuales no se definen únicamente en relación con la sociedad y la cultura propias, ni con la situación política de su país, sino de una manera más amplia, en relación con elementos internacionales de las distintas culturas o de los debates políticos [...]”¹⁸. Mediante el proceso de la investigación se iba generando paulatinamente, no solo el medio intelectual (sociocultural) que caracterizaba a la región durante el XIX, sino también el del exterior.

¹⁸Christopher Charle, *Los intelectuales en el siglo XIX. Precursores del pensamiento moderno*, México, Siglo Veintiuno de España Editores, 2000, p. XVII.

Por otro lado, como vemos, la investigación también registró datos de ilustres de la Colonia, y aunque se produjeron algunas gráficas, no me fue posible intentar siquiera una serie de comparaciones, pero sí observar en general los focos y afluencias de interés en diferentes áreas y etapas del conocimiento.

Como ya el método mismo nos lo reitera, cometeríamos un error al comparar la información biográfica y colectiva, por siglos; en este caso, primero, porque no se trató ni del mismo número de personajes registrados por los colaboradores de las obras de consulta¹⁹, ni de la misma población general e intelectual de cada periodo; así como tampoco estaríamos hablando de las mismas condiciones filosóficas, políticas, sociales y educativas de cada uno de los contextos históricos —tanto locales como del exterior—. Por ejemplo, el periodo novohispano —de los siglos XVI, XVII y XVIII—, tuvo ciertos elementos que lo caracterizaron: fue sumamente tradicionalista, religioso y conservador, por estar relacionado con la cultura española misonéista. El sistema político y educativo estaba en poder del clero regular y secular y sus métodos de enseñanza se basaban, esencialmente, en la escolástica; en la que las preferencias se cargaban hacia la carrera eclesiástica, a los estudios de teología, filosofía, argumentación, gramática, lingüística, retórica, entre otras áreas de menor aspiración, como la astronomía, botánica, pintura.

En principio importaba, además de contar con la totalidad de los personajes que conformaron el medio, tener el registro de sus carreras y actividades profesionales y educativas, de sus producciones literarias o bibliográficas, artísticas y de cualquier otra aportación intelectual (como la producción intelectual y la política, entre otras) de trascendencia, que dibujara una panorámica propicia para ser analizada más a fondo mediante la observación del desarrollo del conocimiento. Ello me permitió tentativamente dibujar una panorámica y un contexto, movilización y afluencia de las distintas actividades intelectuales en Jalisco; tener una idea de las cuestiones educativas, profesionales, políticas, religiosas, literarias, culturales, en Jalisco y México en general, y ver cómo se iban conformando y evolucionando a través de los años.

Al ir observando el marco educativo y cultural e intelectual que nos muestran las tablas y las gráficas, notaremos las variaciones profesionales y las mayores producciones en cada campo temático del XIX. Y apreciaremos las tendencias intelectuales que caracterizaban a cada periodo, a partir de los datos. Y, en un primer momento, relacionaremos tales movilizaciones y cambios con el entonces proyecto de nación (por los intereses políticos) fundamentado en la influencia del movimiento francés ilustrado y en el pensamiento político-liberal mexicano del siglo XIX²⁰. En

¹⁹Por otro lado, tampoco debieron haber tenido, ni los mismos criterios de selección, ni el mismo acceso a las fuentes y a la información, entre otros aspectos más.

²⁰La movilización intelectual y política que caracterizó al siglo XIX en México y Jalisco en particular, estaba fundamentada en una serie de propuestas ideológicas o filosóficas modernas, específicamente relacionadas con el proyecto de nación (de alcanzar igualdad, soberanía y ciudadanía, entre otras pretensiones a través de la preparación educativa y política); y en el modelo del liberalismo político planteado en Europa durante el siglo XVIII, y muy en común con los planteamientos —en el mismo plano— de las Cortes de Cádiz. Francois Xavier Guerra, *Modernidad e independencia. Ensayos sobre las revoluciones hispánicas*, México, FCE, 1993, pp. 48, 100.

primera fila se encontraban los intereses por los temas políticos (el derecho, la milicia, una gran actividad política, el periodismo, etc.). Temas implicados en el pensamiento de la política liberal del occidente europeo, adoptados por México.

Asimismo, dando seguimiento al dibujo cultural que los cuadros iban formando, se observaba la evolución (y en ocasiones la decadencia) de algunas profesiones y ramas del conocimiento durante el periodo novohispano: como la carrera eclesiástica, el derecho canónico, la medicina y otras áreas relacionadas con la ciencia, como la astronomía, cartografía, etc. Por ejemplo, la cátedra fue una actividad muy común durante el periodo colonial en México²¹. Paulatinamente se iban creando, hacia el último tercio del siglo XVIII y primero del XIX en México, nuevas áreas educativas y nuevas actividades, como el derecho civil, la milicia, la política, el periodismo, las ingenierías, por citar algunas, que, en consecuencia, formaron una sociedad intelectualmente más productiva y moderna, y que, viendo los discursos y el contexto en torno a ello, se relacionaban con los intereses políticos de entonces. Igualmente la productividad intelectual, es decir los temas que se investigaron y publicaron hacia ese periodo, iban tomando nuevos giros, completamente diferentes al periodo colonial.

Sin embargo, fue muy interesante advertir la constante actividad eclesiástica que mostraba mínimas bajas en contraste con las demás áreas del conjunto: la medicina y el derecho, que más bien, manifestaban su esplendor a partir del siglo XIX y XX.

Los datos nos iban indicando, sin ir antes al contexto, que aún después de la Independencia la presencia de la Iglesia seguía siendo evidente, pues había un número significativo de profesionistas religiosos. De hecho, Brian F. Connaughton, entre otros autores especialistas en el tema, han observado en la historia, la influencia que tuvo la Iglesia, aún después de la Independencia (1810) y la Reforma en México (1857)²².

La profesión eclesiástica continuó por mucho tiempo, pues los religiosos también aspiraban al escalafón eclesiástico mediante las bases educativas²³.

Los teólogos tenían cierta distinción y reconocimiento en la sociedad novohispana. En ese periodo en Jalisco y México, a finales del XVIII y primeros años del XIX, las inclinaciones por el derecho, por la actividad periodística y militar comienzan a tener auge; intereses que claramente nos dibujaban el contexto político y cultural de la época, pues era obvio que había una intención firme de las élites por preparar a los hombres que forjarían y defenderían la nación mexicana, y que se enfrentarían también a los nuevos retos de la modernidad. La educación sería la panacea de todos los males sociales²⁴.

²¹La cátedra fue una actividad muy común durante el periodo colonial. Los profesores de enseñanza superior, todavía hacia 1843, obtenían permisos y nombramientos del gobierno para ejercer una cátedra, mediante concursos por oposición. No recibían ningún título profesional al ser designados catedráticos. F. Arce Gurza... [et al.], *op. cit.*, p. 74.

²²Brian Francis Connaughton Hanley, *Ideología y sociedad en Guadalajara (1788-1853)*, México, CNCA; UNAM, 1992, pp. 18-19; Mario Alfonso Aldana Rendón, *Jalisco durante la República Restaurada, 1867-1877*, Guadalajara, Jal., UdeG, 1981, pp. 325-331.

²³A finales del siglo XVIII el gobierno premiaba a los teólogos, abogados y militares con altos puestos. F. Arce Gurza... [et al.], *op. cit.*, 1982, p. 58.

²⁴La cura de todos los males era la educación a partir del siglo XIX. Arturo Camacho, *La Ilustración Jalisciense*, en *Renglones*, año 10, núm. 30, diciembre de 1994-marzo de 1995, pp. 17-20.

Las gráficas representarían así, las afluencias profesionales y temáticas de cada periodo y en particular, del siglo XIX en Jalisco.

La totalidad de los datos biográficos apreciados en los cuadros de los personajes jaliscienses, y aunado a ellos, la lectura de los diversos contextos y discursos históricos, ha permitido ir identificando la peculiaridad intelectual que distinguió a Jalisco del siglo XIX, con respecto a los demás siglos descritos y las razones y orígenes (fuentes de las ideas políticas) que propiciaron determinados movimientos y cambios.

CONCLUSIONES

El ejercicio de esta investigación, me ha llevado a observar y comprender de manera más práctica y diferente, las circunstancias que conllevaron a los cambios en una región, con respecto al exterior; y a percibir mejor los procesos por los que ha transitado el conocimiento en México, entre la fase del pensamiento novohispano y del siglo XIX principalmente, cuando fue tomando el país nuevos giros, en torno a la modernidad.

Asimismo, me ha enseñado que hay otras maneras de abordar el pasado, de descodificarlo, desmembrarlo, desmitificarlo; y ya no solamente mediante la lectura de crónicas y de textos o documentos descriptivos o analíticos, oficiales, sino a partir de un conjunto de datos colectivos que aunados a la revisión de las ideas, nos planteen además de nuevas posibilidades de interpretación, otras perspectivas y enfoques.

Y justamente, considero importante resaltar dicho trabajo en este espacio, porque a través de la reconstrucción y la historia de la educación y del conocimiento, y de los procesos del desarrollo humano, íntimamente ligados con la política, podemos hacer una reflexión del pasado con respecto al presente y viceversa.

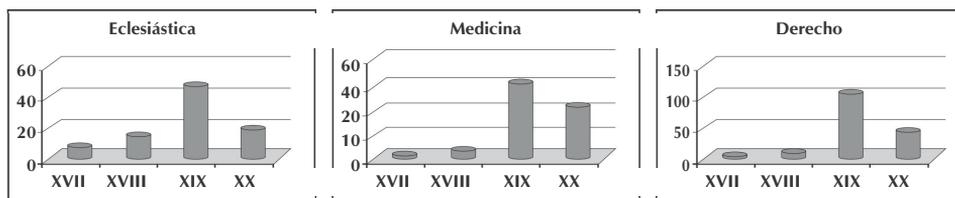


Figura 1. Carreras de siglo XVII al XX.

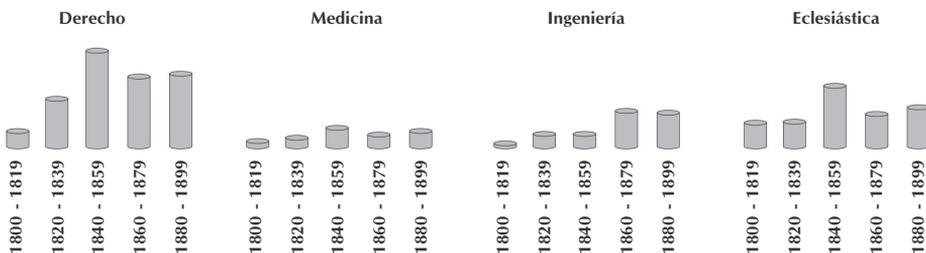


Figura 2. Profesiones formales del siglo XIX (afluencias cada 20 años).

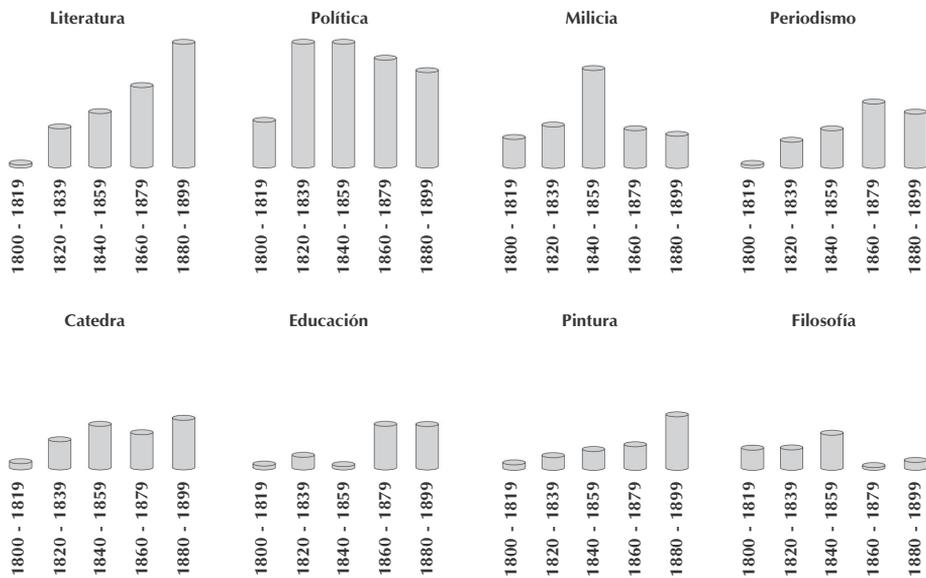


Figura 3. Otras actividades del siglo XIX, por décadas.

Como gerar talentos multiplicadores indígenas através de oficina de sustentabilidade

Como generar talentos multiplicadores indígenas a través de la oficina de sustentabilidad

*Flavio de São Pedro Filho¹
Simone Marçal Quintino²*

Resumo

O desenvolvimento por endogenia implica na capacidade sinérgica de gerar valor agregado com retenção do excedente econômico local, além de impulsionar a atratividade nos excedentes regionais. A proposta aqui é oferecer um estudo voltado para a construção de oficinas direcionadas à sustentabilidade induzida; traz como referenciais algumas práticas indígenas para, por meio da demonstração, despertar as possibilidades dos autóctones retidos na floresta. Utilizou-se de técnicas disponibilizadas pelas Ciências Sociais Aplicadas para o desenvolvimento dos talentos pessoais e grupais sem adulterar a origem. A expectativa é a provisão para enfrentar a escassez e produzir a segurança alimentar nas tribos amazônicas.

Palavras-chave: gestão, capacitação, endogenia, sustentabilidade, etnodesenvolvimento.

Resumen

El desarrollo endógeno implica la capacidad sinérgica de generar valor agregado con retención del excedente económico local, además de impulsar el atractivo en los excedentes regionales. La propuesta es ofrecer un estudio relacionado con la construcción de talleres dirigidos a la sustentabilidad inducida; trae como referencias algunas prácticas indígenas a través de la demostración, para despertar las posibilidades de los indígenas retenidos en el bosque. Se utilizó técnicas disponibles por las ciencias sociales aplicadas para el desarrollo de los talentos personales y

¹Doutor em Gestão de Empresas, laureado magna cum laudae com a tese intitulada "Gestão sustentável de empresas familiares", focalizando o ecoturismo indígena sob a gerência de lideranças indígenas na Amazônia Ocidental Brasileira. É coordenador do Centro de Pesquisa e Desenvolvimento em Gestão da Inovação e tecnologia da UNIR. Professor em nível de graduação e pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado). flavio1954@gmail.com

²Pesquisadora Associada do Centro de Pesquisa e Desenvolvimento em Gestão da Inovação e tecnologia da UNIR. Professora universitária na graduação e especialização. profesimone@yahoo.com.br

grupales sin tergiversar el origen. La expectativa es la provisión para hacer frente a la escasez y producir la seguridad alimentaria en las tribus amazónicas.

Palabras claves: gestión, capacitación, endógeno, sustentabilidad, desarrollo.

Introdução

O presente estudo é voltado para a construção de oficina prática direcionada à sustentabilidade induzida. Aqui é tomado o modelo desenvolvido pelos Povos *Ashaninka*, descendentes diretos dos Incas, que habitam terras situadas desde o Peru, até o extremo do Estado do Acre no Brasil. Nesta oficina, a apresentação das tarefas pela sustentabilidade praticada entre aqueles indígenas tem por objetivo abrir entendimento nos atores presentes, para então levantar a realidade dos povos da Floresta na Amazônia Ocidental Brasileira. A expectativa é o conhecimento de como produzir alimento em uma Reserva demarcada, mediante uma atitude preservacionista e conservacionista sem alterar os atributos tradicionais da cultura *Tupy*.

Ocorre que a relação das Ciências Sociais Aplicadas com a Ecologia traz uma questão pendente de resolução objetiva: como explorar sem degradar? Um caminho para algum resultado concreto poderá ser o tratamento nas ciências substantivas, como a Administração de Sistemas Auto-Sustentáveis, tratada em Pedro Filho (2007); refere-se à obra inédita, em fase de preparação, a ser apresentada na Diretoria de Investigación da UAA - Universidad Autónoma de Asunción, na Linha de Pesquisa de Empresas Familiares, do Curso de Doutorado em Gestão de Empresas, do convênio daquele Centro de Excelência com a Universidade Federal de Rondônia. No entorno desta abordagem está, dentre outras, a interpretação da etnobiologia (etnobotânica e etnozoológica) em construção metodológica especialmente edificada para o lançamento de um olhar crítico na temática.

Justificativa

O consumo sustentável é um dos pontos sensíveis no envolvimento do homem com o meio ambiente de onde ele retira o seu sustento de forma progressiva.

Nesta estrada de entendimento haverá de ser registrado que os Povos da Floresta sempre viveu livre na Região da Amazônia Ocidental, em um espaço amplo da biodiversidade intacta existente no início. Hoje, este povo encontra-se retido em Reservas Indígenas, como aquela assentada entre os atuais Municípios de Cacoal no Estado de Rondônia, e Rondolândia no vizinho Estado de Mato Grosso. Ali a relativa autenticidade clânica vem sendo mantida em função de severas lutas travadas sob diversas fases desde a chegada do desbravador na Região der Cacoal.

Ocorre que estes clânicos foram envolvidos em uma estratégia não bem interpretada, no que se refere ao seu sustento alimentar na geografia demarcatória. O organismo controlador que tutela os indígenas brasileiros os conduziu a uma nova dieta baseada em consumo de carne bovina com macarrão, feijão, arroz, biscoito, açúcar e outros nutrientes que não faziam parte do seu hábito cotidiano. Esta situação

nova, além de refletir na sua compleição física, pois poderá torná-los indivíduos obesos, os estimula a plantar e colher com um esforço similar ao dos não-índios. Passam ainda a não mais dispor de tempo para a atividade de caça e pesca, enquanto a vida livre na selva segue em declínio.

Antes que seja extinta a sua tradição cultural alimentaria básica, é possível devolver algumas habilidades apoiadas na sustentabilidade induzida, desde que resgate os seus hábitos e costumes autênticos para o aprendizado das próximas gerações; relatos próprios, descritiva na linguagem materna, designativos do entendimento comum e registro na expressão tradicional poderiam ser alguns dos artefatos válidos.

Por este arrazoado é que se propõe construção de Oficinas de ensino-aprendizado envolvendo os professores indígenas como multiplicadores do seu próprio saber. A perspectiva é, conhecendo a forma, os agentes possam levantar e restaurar de modo a praticar uma tradição relegada a partir da mescla acidental que se abateu sobre os Povos Tradicionais. E os *Ashaninkas* poderiam apontar algumas técnicas não para que sejam copiadas, mas para que possam despertar o ressurgimento desta tradição esquecida sobre o manejo e gestão do espaço produtivo dos Senhores da Natureza.

Revisão teórico-conceitual

A etnicidade em Descola & Pálsson (1996) vem sendo tratada pelo confronto da relação das comunidades com a natureza. Esta visão, sem precedente na relação da gestão ambiental deverá qualificar, reconstituir e prover práticas espontâneas nos espaços exóticos, possibilitando a troca de saberes sem deformar a origem. E também evitará a degradação das florestas, trazendo uma ação exploratória compatível, racional e disciplinada, enquanto afasta as acusações de que os indígenas estão deplorando as matas onde vivem.

Ao investigar a relação entre ecologia e a sociedade dos excluídos, Alimonda (2005) deixa claro que os tradicionalmente pobres são acusados por destruir o seu entorno com os seus sistemas produtivos indisciplinados. Para o autor, as modernas sociedades culpam equivocadamente as vítimas pela sua própria falta de progresso. Mas a realidade é que a exclusão das minorias os fragiliza no discurso sobre o resultado do seu desempenho. Como terão que se alimentar, inexistiria alternativa outra senão a de explorar a disponibilidade existente no seu entorno ambiental. Não é diferente a exploração de uma Reserva Indígena, quando o habitante que era tradicional nômade, se vê alijado da liberdade de expansão de suas fronteiras extrativas. Uma área de aproximadamente duzentos mil hectares é ampla o suficiente para sustentar uma cadeia alimentar para aproximadamente mil e duzentos indivíduos indígenas, na condição primária de caça, pesca e extração de frutos e raízes selvagens? Se for possível, qual o prazo para este abastecimento? Como é avaliada a destruição decorrente dos agrotóxicos aplicados na exploração agroindustrial estabelecida no entorno desta Reserva?

Para Ribeiro (2000), os povos clânicos estão na busca de equilíbrio, tendo indicado Gross (1975) e Maggers (1977) ao explicitar os mecanismos culturais que maximizam o rendimento da alimentação adotando os seguintes sistemas lógicos: preservar pequenos espaços ou adotar fissão no aldeamento; dispersão da comunidade para evitar superpopulação; separação de áreas para reprodução de espécimes; mobilizar a aldeia para impactar a superpopulação, e nessa situação se faz nômade. Estas técnicas foram sendo banalizadas a partir do assistencialismo colonialista na Região Amazônica, conforme focaliza Pedro Filho (2007) no seu apanhado sobre a cultura do Residente na Floresta. E nos dias atuais resta compreender a mescla no sistema de produção do alimento, uma vez identificada certa cultura *cabocla* entre os tribais, pois o Povo *Tupy* desenvolve algumas técnicas próprias de manejo para obtenção e consumo dos seguintes saberes:

Quadro 1. Saberes etnobotânicos alimentares do Povo *Tupy*.

Ordem	Nome etnobotânico (Nome científico)	Representação funcional
1	Amendolm (<i>Arachis hypogaea</i>)	Grão de excelente sabor, comestível assado ou cozido
2	Banana (<i>Musa paradisiaca</i> , <i>M. sapientum</i>)	Fruto selvagem rico em vitaminas
3	Cacau (<i>Theobroma</i> sp.)	Fruto selvagem rico em proteínas e vitaminas
4	Cara (<i>Dioscorea</i> sp.)	Tipo de batata selvagem comestível assada ou cozida, rica em proteínas e vitaminas
5	Feijões (<i>Phaseolus</i> sp.)	Leguminosa rica em proteínas
6	Mandioca (<i>Manihot esculenta</i>)	Raíz comestível assada ou cozida, útil no preparo da farinha rica em proteínas

Fonte: Roberto, Berta G. (2000). O índio na cultura brasileira. Rio de Janeiro: Berta G. Ribeiro

No ponto de vista do sistema cultural alimentar, Ribeiro (2000) evidencia a miscigenação entre as práticas desenvolvidas pelos indígenas *tupis* das regiões litorâneas, com alguma adaptação a técnicas dos silvícolas amazônicos. Na região da Ilha de Marajó, por exemplo, ele afirma que essas técnicas foram comparadas e, pelo seu modelo artístico, podem ser consideradas similares às praticadas da Região do Caribe. Na Região da Amazônia Ocidental, dados obtidos sobre o *front* agrícola praticado pelos *tupis*, apontam que a migração nordestina para a sua vizinhança não alterou o adaptativo *caboclo* da Região. Eles adotam a *coivara* na terra e plantam a mandioca, banana, cará, amendoim e outras derivações alimentares utilizando das mesmas técnicas que sempre foram praticadas pelos migrantes nordestinos que se avizinharam às aldeias. O sistema agrícola apreendido por eles adveio da Região do Caribe, dos *tupis* litorâneos que fugiram para a Amazônia ou da mescla aprendida dos novos vizinhos? Necessário compreender o processo.

Retomada das práticas do povo *tupy* na amazônia ocidental e os objetivos das oficinas

Os saberes do Povo *Tupy* poderão estar sendo explorados através de manejo autóctone, em processo de aprendizado transferido pelas lideranças clônicas aos professores indígenas, que irão compor textos na língua materna e repassar para as gerações alfabetizadas futuras. Desde que apoiado na legislação pertinente e com orientação do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais renováveis, o estudo do manejo de animais selvagens poderia ser providenciado. São reais os benefícios oriundos de estruturas de chocadeiras tribais ou manuseio livre, mediante autorização legal, para produção de ovos de aves como jacutinga (*Pipile jacutinga*), jacu-cigano (*Opisthocomus hoazin*), macuco (*Tinamus solitarius*), jacamim-das-costas-verdes (*Psophia viridis*), perdiz (*Rhynchotus rufescens*), codorna ou codorniz (*Coturnix coturnix*); e répteis úteis para alimentação clônica como jacaré (Alligatoridae), tartaruga (Chelonioidea), dentre diversos outros dos sistemas produtivos em cativeiro na própria aldeia. Descerá ainda nesta conceituação interpretativa a possibilidade do criatório de porco-do-mato ou queixada (*Tayassu pecari*), anta ou tapir (*Tapirus terrestris*), capivara (*Hydrochoerus hydrochaeris*), cutia (*Dasyprocta aguti*), tatupeba (*Euphractus sexcinctus*), veado-campeiro (*Ozotoceros bezoarticus*) e demais mamíferos da cadeia alimentar cotidiana desse povo. E o serviço público de educação indígena poderia trazer os seus capacitadores para materializar o sucesso dos resultados.

1) Objetivos das oficinas de sustentabilidade

A lógica do etnodesenvolvimento é dirigida para a oportunidade técnica com um objetivo geral e quatro objetivos específicos. Como objetivo geral merece apontar a concretização de oficina didática aos professores indígenas e demais interessados, o conhecimento das práticas do Povo *Ashaninka*, descendente direto dos incaicos, de modo a levantar a realidade própria do Povo *Tupy*, avaliar a sua operacionalidade, gestão e manejo da produção vegetal e animal mediante a sustentabilidade; para o sucesso dos resultados se recomenda como objetivos específicos os seguintes: (1) Conhecer as práticas de sustentabilidade do Povo *Ashaninka*; (2) Abrir entendimento das práticas do Povo *Tupy*; (3) Construir texto de orientação técnica-pedagógica de gestão da sustentabilidade para a atividade de ensino-aprendizado; (4) Oferecer relatório de resultado deste processo de intervenção para as melhorias futuras.

2) Metodologia e procedimentos ideais para uma oficina de sustentabilidade

O processo de intervenção para o sucesso na abordagem do etnodesenvolvimento ainda carece de modelagens teóricas e conceituais próprias. Porém o método construtivista, de natureza qualitativa, com uma abordagem exploratória e descritiva seria o mais conveniente dos métodos para envolvimento do saber entre os Povos da

Floresta; isso em função da realidade como reclusos da organização estatal controladora, com tradição que deverá ser preservada, e uma cultura a ser aparada com a devida atenção e respeito. Este método estará apoiado nas Ciências Sociais Aplicadas à Administração de Sistemas Auto-Sustentáveis, e alguns procedimentos são recomendados, como: (1) Projeção de imagens através de vídeo e PowerPoint, de modo a prover o conhecimento vulgar e construir conhecimento científico; (2) Formação de grupos multiplicadores para discussão em mesa redonda, a fim de levantar e apropriar práticas no manejo sustentável nas tribos, com a presença das lideranças tribais; (3) Preparação de textos sobre sustentabilidade na língua portuguesa com tradução para a língua tribal, viabilizando artefatos de saber, como livros, apostilas, textos e outros; (4) Apresentação dos trabalhos da mesa redonda, expresso na língua materna, com tradução simultânea na língua portuguesa, possibilitando críticas e ajustes.

Construção do cenário cognitivo da oficina

Para a realização de uma tarefa válida, seria necessária a montagem de um cenário especial. Propõe-se a aplicação dos procedimentos durante uma semana, sendo oito horas por dia; o local da oficina deverá estar livre de interferências, sendo sempre recomendado que as reuniões de trabalho sejam efetuadas na própria tribo. O cenário requer equipamentos *datashow* com multimídia, em uma infraestrutura adequada previamente organizada para instalação de computador, uso de DVD, som e iluminação necessária. Este tópico delinea a Oficina de acordo com o interesse dos atores participantes.

1) O lugar como espaço interpretativo - a Tribo

Interpretar com os atores participantes.

2) Equipagem e a tecnologia da informação na Floresta

Levantar necessidades com os envolvidos presentes.

3) A abordagem da forma

Interpretar o estado da arte mediante *brainstorming* com os atores presentes.

4) Descongelamento das correntes mentais

Praticar jogos interativos com os atores participantes.

5) Desconstrução e construção do objeto cognitivo

Praticar jogos cognitivos e motivar os atores envolvidos a interpretar a sua forma de intervenção própria na via do sucesso da oficina de sustentabilidade induzida.

Conclusão e recomendação

No encerramento da oficina, algumas indagações deverão estar definidas pelos atores residentes, como: quais os atrativos naturais e como o Povo da Floresta presente na oficina interpreta o seu meio ambiente; como atender às exigências legais para o manejo de animais e plantas na tribo; quais as técnicas que as lideranças consideram para a prática tribal; quais os tipos de animais que poderiam ser criados em cativeiro, bem como a forma de manejo; quais os tipos de vegetais que poderiam ser cultivadas em hortas domésticas na tribo; como seriam estocados os excedentes no caso de super-produção; como poderia ser repartida a produção e os resultados entre as demais tribos.

Algumas recomendações são registradas para julgamento sobre os efeitos de um trabalho responsável envolvendo a gestão da sustentabilidade entre os Povos da Floresta. A observação da realidade do residente permite recomendar o seguinte: (1) Dissolver as correntes mentais ou conjunto de experiências negativas que bloqueiam o indivíduo, constituindo-se em obstáculos para o seu etnodesenvolvimento e prosperidade do indígena; (2) Considerar os *constructos* formais oferecidos pelos líderes tribais; (3) Obter apoio das organizações controladoras para evitar conflito de ideologia e de políticas institucionais; (4) Para a materialização da oficina de sustentabilidade, reunir técnicas de *empowerment* e de *learn organization* sugeridas por Peter Senge; (5) Apoiar-se na andragogia ou ensino de adultos para geração de conceitos válidos; no caso da Amazônia Ocidental, é imprescindível o afastamento do “Anhangüera” instalado entre os povos da Floresta, de modo a possibilitar a manutenção da sua tradição e da sua cultura originária, condição básica para o etnodesenvolvimento e o progresso com endogenia.

Referências

- Alimonda, Héctor. 2005. *Ecología política, naturaleza, sociedad y utopía*. Argentina: CLACSO. p 173. Em linha: <http://site.ebrary.com/lib/bibliouaasp/Doc?id=10084073&ppg=174> pesquisada em 22/11/07.
- Descola, P. & Pálsson, G. 1996. *Nature and society. Anthropological perspectives*. London: Routledge, pp. 1-22. 10.
- Foucault M. 1996. *A ordem do discurso*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 2ª ed. São Paulo: Loyola.
- Pedro Filho, Flávio de São. 2004. *Ecoturismo na Bahia: um estudo de caso na Brasiléia*. Florianópolis: UFSC.
- Ribeiro, Berta G. 2000. *O índio na cultura brasileira*. Rio de Janeiro.



Martha Vergara Fregoso

Licenciada en Educación, licenciada en Educación Media con especialidad en Matemáticas, maestra en Educación con Intervención en la Práctica Educativa y doctora en Educación por la Universidad La Salle, de Guadalajara, México.

Ha laborado como profesora en diversos niveles educativos. Actualmente, se desempeña como catedrática en maestría y doctorado en varios programas de posgrado en Educación en diferentes instituciones de México y el extranjero. Sus líneas de investigación son: La investigación de la investigación educativa y Educación intercultural.

Ha participado como ponente en congresos nacionales e internacionales, donde se han publicado sus participaciones en las memorias de los eventos. Tiene artículos, capítulos de libros y cinco libros publicados. Miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Cuenta con reconocimiento en el Sistema Nacional de Investigadores de México.

Coordinadora de la Red Mexicana de Investigadores en Investigación Educativa y coordinadora de Investigación en el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH) de la Universidad de Guadalajara.

Correos electrónicos: mavederu@yahoo.com.mx,
mararaka@hotmail.com

Hacer de nuestra América Latina el referente de las preocupaciones intelectuales para construir un discurso descriptivo, explicativo, reflexivo y propositivo respecto de sus características constitutivas y posibilidades de ser en el tiempo, es una deuda que aún tenemos pendiente pues, por la vigencia de esquemas mentales heredados de las épocas colonial y republicana, por las que hemos transitado todos los países que la conformamos, nuestras preocupaciones han estado centradas en la asimilación del universo cognoscitivo construido con material y metodología foráneas, extrarregionales, de supuesta o aparente similitud, que nos fueran presentados como referentes a imitar.

Es fácil, entonces, colegir que los modelos de acción intelectual han tenido un origen externo y se los ha implantado sin mayores preocupaciones por la coherencia con nuestras realidades. El resultado de ello es que no hemos logrado un pleno conocimiento y adecuada comprensión de sus características, lo cual imposibilita la elaboración de planes de desarrollo funcionales con las mismas.

Por todo ello, es que es aleccionador el desarrollo de este Congreso Latinoamericano de Humanidades, en el que una pléyade de científicos investigadores del campo de las humanidades ha expuesto el resultado de sus trabajos orientados a hacer la exégesis de las diversas realidades prevalentes en nuestra región, enfatizando la búsqueda del entendimiento de la dimensión humana en cada una de ellas.

En el marco de nuestra prodigiosa heterogeneidad subcontinental, los trabajos aquí expuestos reflejan muy diversos intereses investigativos, obedeciendo a circunstancias propias de cada país y en concordancia con prioridades que surgen de su particular situación respecto de su contribución a la concreción de políticas nacionales.

En consecuencia, la riquísima temática abordada por sus respectivos autores, intelectuales y dirigentes de instituciones de formación humanística, nos provee de un material que debe ser analizado a la luz del propósito de fortalecer el entendimiento de nuestras diversas realidades que, como países, hemos construido a lo largo de nuestras respectivas rutas históricas, tratando de superar deficiencias y desigualdades socioculturales, políticas y económicas que aún laceran a nuestros países latinoamericanos.

Gabel Daniel Sotil García

Docente principal de la
Universidad Nacional de la Amazonía Peruana

ISBN: 978-612-45419-4-0



9 786124 541940