

\* Colegios profesionales.

\* Organismos representativos de la Sociedad Civil

\* Representantes de ANUIES.

En cuanto a las convocatorias, por su importancia cito: *Será responsabilidad de los titulares de las dependencias e instituciones de educación media superior y superior, la emisión de las convocatorias respectivas, para que el personal pueda participar en los procesos de selección y admisión del programa de estímulos al Desempeño Docente. Asimismo es necesario que las IEMS e IES publiquen y difundan ampliamente el modelo de evaluación, junto con la convocatoria dirigida al personal académico.*

Las convocatorias deberán señalar:

1.- El propósito de los estímulos.

\* Quiénes podrán participar

\* Niveles, montos de los estímulos y reconocimientos académicos que se otorgarán.

\* Forma y periodicidad del pago de estímulos

\* Los factores a evaluar

\* Fecha y lugar de entrega de solicitudes y documentación soporte.

\* En otro apartado, el último que menciono dice:

\* Por otra parte, las instituciones deberán:

\* Establecer una estrategia de evaluación

\* Explicitar los criterios, indicadores, áreas de análisis y sistemas de ponderación y calificación del personal académico.

\* Organizar el archivo de los expedientes individuales del personal académico elegible, de manera que sea progresivo y de información acumulable.

\* Dictaminar un calendario de trabajo.

\* Hacer explícitos y convertir a procedimientos y operaciones concretas los criterios y todo aquello que conduzca a la implantación del programa.

\* Establecer un procedimiento eficaz para comunicar a la comunidad los resultados de la evaluación, con el propósito de dar transparencia a dicho proceso y otorgar reconocimiento social a los beneficiados.

\* Se hacen finalmente algunas consideraciones respecto a la documentación y el control de expedientes, las causas de suspensión y las consultas e interpretación de los lineamientos.

Hasta lo que hemos planteado, prácticamente la concepción estímulos y la distinción entre los materiales y los morales por una parte, y por la otra la normatividad de la SHCP, respecto al otorgamiento de estímulos académicos, nos percatamos de que aunque se inscriben dentro de la modernización educativa, sólo tienen como finalidad el mantener a los docentes de tiempo completo en las instituciones, aumentando los ingresos, sin que forme parte de salarios que, desde luego, tendrían otra dimensión, el fin es utilitarista, no se persigue el desarrollo personal, sólo la fuerza productiva y, en aras de ésta, los estímulos académicos no representan; pero, tal vez, esto sería menos grave que lo que se provoca en el nivel institucional en relación al otorgamiento de los propios estímulos, pues sin ser apegado estrictamente a las normas, me parece que la intención del gobierno federal en los lineamientos al respecto es, en primer lugar, que exista claridad en cuanto al procedimiento y los principios bajo los cuales se otorga. Las Instituciones, con quién sabe cuales intenciones, complican el procedimiento y las relaciones personales a través de la serie de irregularidades que en gran número podían corregirse con sólo entender a los lineamientos. La norma, inclusive, es reiterativa en algunas cuestiones que considera de primer orden, y las prácticas que se siguen no se parecen en mucho a este ordenamiento, provocándose descontento general y el no aprovechamiento debido del recurso... se quedan, desde luego, muchas cuestiones sin análisis más minuciosos; pero, con lo señalado, creo que, tanto en un primer momento, la relación de la modernización educativa a través de los estímulos, pretendida por la Federación, ocasiona que se desvirtuen los estímulos morales por los estímulos materiales y, en un segundo momento y a raíz de las prácticas de otorgamiento por parte de las instituciones, esta situación se acrecenta, por lo que termino con estas palabras.

Los estímulos académicos, (materiales) propician, tal vez, desarrollo de las fuerzas productivas, pero su intención y su práctica no permiten en ninguna forma ni el desarrollo social, ni el de la formación espiritual personal, que correspondería a los estímulos morales, por lo que los estímulos académicos, como parte de la modernización educativa, más a ésta acercan al mito que a la realidad.



*Busca tu...*

Superación  
Académica  
S U P A U A Q

Superación  
Académica  
S U P A U A Q

Superación  
Académica  
S U P A U A Q

Superación  
Académica  
S U P A U A Q

Superación  
Académica  
S U P A U A Q

Superación  
Académica  
S U P A U A Q



Superación  
Académica  
S U P A U A Q

Sindicato Único de Personal Académico de la Universidad Autónoma de Querétaro  
Año 5  
Querétaro, Qro., junio de 1997

Superación  
Académica  
S U P A U A Q

Sindicato Único de Personal Académico  
de la  
Universidad Autónoma de Querétaro

Año 5

Querétaro, Qro., Junio de 1997

No. 12

Portada: Angel Bálderás Puga

Superación  
Académica  
S U P A U A Q

Superación  
Académica  
S U P A U A Q

Superación  
Académica  
S U P A U A Q

Superación  
Académica  
S U P A U A Q

Superación  
Académica  
S U P A U A Q

Superación  
Académica  
S U P A U A Q



# La Dinámica crítica ¿un camino hacia la educación humanista?

Juan Carlos Romo y López Guerrero

Escuela de Bellas Artes. Universidad Autónoma de Querétaro.

*El maestro tiene por tarea esencial desarrollar el respeto y el amor a la verdad, la reflexión personal, los hábitos de libre examen al mismo tiempo que el espíritu de tolerancia; el sentimiento del derecho de la persona humana y de la dignidad, la conciencia de la responsabilidad individual al mismo tiempo que el sentimiento de la justicia y de la solidaridad social, y la adhesión al régimen democrático y a la República.*

GREGORIO TORRES QUINTERO\*

## PRESENTACION

Planear, establecer un orden, predeterminar la dirección, la orientación y el rumbo de un grupo de personas cuyos orígenes y aptitudes son de diversa índole y nivel de complejidad, ha sido labor de aquellos que pretenden controlar desde sus lugares, mullidos y cómodos, como generales tras las líneas de fuego, en las secretarías de estado, los gobiernos y las direcciones escolares, el destino colectivo de generaciones completas, sin que éstas puedan siquiera percatarse de cómo somos arreados hacia donde el orden y la lealtad nos necesitan.

Durante un semestre, se evaluaron una importante cantidad de textos, desde *Los contextos del trabajo docente*, hasta *Pedagogía y Currículo*, pasando por autores como: Elsie Rockwell, Eleanor Leacock, Elizabeth Eddy, Susana Barco, Ma. de Ibarrola, Citlalli Aguilar, Víctor Cabello y Margarita Panza, por citar sólo a algunos.

El torrente de información que se cubrió, me llevó a consultar textos de apoyo como los de Ada Abraham, César Birzea, Pablo Latapí, Raquel Glazman, Alicia Molina, Olac Fuentes Molinar y Ma. Teresa Bermúdez de Brauns, no con el ánimo de señalar pobreza en los contenidos o en los conocimientos de los autores consultados; sino, con la firme convicción de redondear lo difícilmente definible, la concepción de la didáctica en los momentos actuales.

Para el presente trabajo, se dé importancia al añadir citas de los textos consultados, planteando un todo que se sustenta en cada una de sus partes.

Si consideramos a la didáctica como añejamiento

se hacía; es decir, como un conjunto de técnicas destinado a dirigir la enseñanza mediante principios y procedimientos aplicables a todas las disciplinas, para que el aprendizaje de las mismas se lleve a cabo con mejor eficiencia<sup>(1)</sup> estaremos quedándonos a la mitad de ningún lado y en esta pérdida de espacio comprimida por esquemas sociales con interés en mantener un orden establecido de las cosas, también estamos impidiendo el libre flujo de ideas nuevas, fórmulas específicas y desarrollo creativo, de la actividad y actitud docente.

Si bien es cierto que existen factores comunes a la realidad y praxis académica, de cada área del saber humano, es también un hecho inobjetable que no existen fórmulas mágicas o deliciosas recetas prefabricadas que hagan eficiente el trabajo pedagógico. El establecer una estructura lógica de la disciplina para organizar la enseñanza del cuerpo de conocimiento no constituye una forma efectiva para lograr un aprendizaje significativo, si éste no está a un nivel de fácil decodificación y dentro del contexto referencial del alumno.

Esta herramienta, la didáctica, es más que un elemento de trabajo para el profesor; la didáctica es

Superación  
Académica  
S U P A U A O

\*Gregorio Torres Quintero, profesor normalista, nació en Colima en 1866 y murió en México, D.F. en 1934.

<sup>(1)</sup>Hacia una didáctica general dinámica, Nérci. Imideo G. Ed. Kapelusz.



una forma de comunicarnos y está compuesta por elementos -o al menos así debiera serlo- contextualizados y significativos, tanto para el maestro como para el alumno, donde asumir el riesgo implica enfrentar una desestructuración que modifique las formas y los fondos educativos; gracias a que la realidad siempre superará al proceso de divulgación y apropiación del conocimiento. La sola idea de una didáctica general se resquebraja sobre sí misma dado el peso conceptual que esto implica y la debilidad epistemológica del aparato educativo en su conjunto.

En todo el proceso en el que el género humano se hace y deshace, para luego volver a rehacerse por la vía del conocimiento y el manejo de éste, como herramienta de poder, ha generado expectativas, que en aras de optimizar el aprovechamiento de ese concepto intangible, pero controlable, que es el conocimiento en sí mismo, ha fragmentado la enseñanza en diminutas esferas de *saber hacer*.

Este fraccionar el conocimiento se ha convertido en el carácter fundamental de la docencia y en gran medida ha anulado el lado humano de la práctica profesional y humanista del maestro verdadero. Ahora, poco importa el sujeto, pues el objeto de conocimiento es, como ya dije, una filosa arma de poder que es esgrimida por todo aquel que posea los medios para detentarlo. *Comprender el trabajo del maestro implica acercarse al lugar donde se desarrolla.*<sup>(2)</sup>

Este espacio en que de manera radical se modifica la conducta *uniformándola* hacia donde la clase en el poder lo determina es, en muchos de los casos, donde

<sup>(2)</sup> «Los contextos del trabajo docente» Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente. Rockwell, Elsie Ed. SEP El Caballito

<sup>(3)</sup> «La situación del docente neoyorkino» Ser Maestro, estudios sobre el trabajo docente. Leacock, Eleanor Ed. SEP El Caballito



*el maestro vive la realidad cotidiana de aulas mal equipadas y quizás saturadas de alumnos*<sup>(3)</sup>. Aquí, en la Escuela de Bellas Artes de la Universidad Autónoma de Querétaro y, particularmente, en la Licenciatura en Artes Visuales, padecemos de estas modas en carne propia, condimentada con la paradoja del artista mal alimentado, pero necesario, que la sociedad demanda y critica, etiquetándolo de mugroso, alcohólico y estrafalario y, al mismo tiempo, de interesante y excéntrico, para posteriormente sojuzgarlo mediante desiguales intercambios comerciales que le permitan sobre-vivir o, tal vez, sólo resistir lo suficiente hasta ser desplazado por la nueva

generación, más apta, más culta, y más sensible a las necesidades del sistema. Dentro del aula donde el proceso de la comunicación humana se presenta con variantes metodológicas que señalan la deformación de todos (sistema, escuela, maestro, alumno) y, en lo particular, de los dos últimos eslabones de la cadena de confrontación de informaciones entre varias personas, tiene vertientes que nos señalan que la labor del maestro como transmisor, o como auxiliar en la delicada labor de la construcción del conocimiento, no es sencilla; pero, sí es de las más hermosas actividades que un ser humano puede realizar.

El fenómeno es, en sí mismo, simple y complejo; pues, factores como el aislamiento del núcleo grupo-maestro en cuatro paredes no permiten describir la complejidad de lo que ocurre dentro de ese mundo.

De ese núcleo, nos interesa en particular el maestro; pues, en los momentos actuales, es sobre él que penden algunas de las espadas de Damocles, ya que con esperanza y desencanto posamos sobre su



ocasionando el que nos dejemos llevar por las cadenas simbólicas del compromiso, la lealtad y la tradición. En efecto, las relaciones de la personalidad individual y la colectiva están entrelazadas en un *gestalt*, un complejo móvil, estructurado y fijo en sus diferentes puntos institucionalizados. El cambio de cualquiera de estos puntos provoca un desequilibrio del campo total. Es este desequilibrio el que siempre evocará, ante cualquier experiencia de cambio significativo y verdadero, ansiedades profundas e intensas compartidas y difundidas en el campo global (4).

En el intercambio de información, el maestro puede alcanzar un vago concepto de éxito y este depende de la naturaleza de sus relaciones con las significantes que forman parte del campo pedagógico.

El maestro o instructor debe poseer además, capacidad de organizar y modificar, léase adaptar, todo su ser a las diversas situaciones que se le presentan en el universo escolar. Todo ello claramente enmarcado por las fronteras de lo socialmente permisible, concepto que varía de cuando en cuando y de una sociedad a otra aún en el mismo espacio temporal en que se presenta. Aquí surge algo sumamente delicado y curioso, la disposición del maestro a renunciar a partes de su identidad, a estimular las conexiones entre el sí mismo real y el adaptado, buscando con ello mayor impacto y aceptación en el medio en el que se desenvuelve.

En el extranjero, particularmente en los Estados Unidos, se han realizado estudios como los que Ada Abraham nos presenta en su texto *El enseñante es también una personal*, donde se nos muestran rasgos positivos y negativos a poseer por un docente como ejemplo, puedo citar que las características positivas se englobarían en los siguientes tres bloques:

- Establecer relaciones positivas con los alumnos.
- Favorecer el desarrollo intelectual de sus alumnos.
- Reconocimiento de errores (fortalece la imagen de ser humano y de educador).
- Al respecto de las características negativas, éstas estarían comprendidas por:
- Incapacidad para entablar relaciones positivas con los alumnos.
- Temor al grupo.
- Temor a la autoridad.

abreza los proyectos y las responsabilidades que deberían ser de nuestra propia manufactura e incumbencia.

Dentro del mundo del enseñante, en sus rincones más íntimos, se encuentra un ser humano, con anhelos y con temores, con logros y fracasos, todos ellos comprimidos en el frágil recipiente de la experiencia, esa cualidad ganada con los años y que por etapas es valorada en el sistema, no en balde se contrata a gente con estudios formales; pero, de preferencia, con experiencia laboral; misma que es atractiva a las instituciones dentro de un *razonable* rango de edad, al cual, al rabasarse, se convierte en el principal impedimento para la promoción y desarrollo del *experimentado docente*.

No es gratuito señalar que todos los adultos han sido alumnos formales en algún momento de su vida, para quienes el maestro sigue siendo un modelo de identificación.

Para casi todos nosotros, el aprender significa un estado pasivo y casi irreflexivamente dogmático, con tendencia a copiar sin comprender y, mucho menos con posibilidad de relacionarnos o mostrarnos tal cual somos. En este sentido, es el miedo el que nos hace mantener los roles culturales sobre los cuales esta sociedad occidentalizante nos enajena y lleva a reproducir esquemas en una espiral decrepita sin fin.

Afortunadamente, y de manera paralela, hay una espiral no tan nueva, no tan vieja y, sin embargo, recuperable que se yergue segura y se proyecta sobre sí misma, adoptando nombres diferentes como Summerhill, Educación Liberadora, Didáctica Crítica y tantos más, que nos brindan como herramienta fundamental la recuperación del criterio humanista para el establecimiento de los nexos (nexos: grupo de individuos relacionados entre sí por fuertes valores positivos o negativos). Aquí valdría la pena hacer un breve alto en el camino y hablar de los mundos interiores, del mundo interior colectivo que a diferencia del mundo interior individual, el cual es complejo, subjetivo y plagado de figuras significantes, referentes, que nos presentan aspectos de nosotros y los otros es polifacético y polivalente, y este tejido apretado el que en un momento dado nos cubre y con el calor que genera su íntimo contacto nos aletarga

4 El mundo interior de los enseñantes Abraham, Ada. Ed. Gedisa

el maestro vive la... cotidiana de... equipadas de... saturadas de... Aquí, en la... Artes de la... Autónoma de... particularmente... Licenciatura... Visuales, pedagógicas... modas es carne... condimentada... paradoja del artista... alimentado, pero... que la sociedad... crítica, etiquetado... murgoso, alcohólico... estrafalario y, al... tiempo, de intereses... excéntrico, por... posteriormente... mediante... intercambios... que le permitan... tal vez, sólo... suficiente hasta... desplazado por la... más apta, más culta, y más sensible... es del sistema. Dentro del... de la comunicación humana se... metodológicas que señalan la... sistema, escuela, maestro, alumno) y... de los dos últimos eslabones de la... tación de informaciones entre... tiene vertientes que nos señalan... o como transmisor, o como... bor de la construcción del... cilla; pero, si es de las más... que un ser humano puede... menos es, en sí mismo, simple y... res como el aislamiento del... cuatro paredes no permiten... el de lo que ocurre dentro de... núcleo, nos interesa en... es, en los momentos actuales, es... algunas de las espadas de... peranza y desencanto posemos...





Por otro lado, y haciendo una revisión sobre aspectos curriculares que *seleccionan* a maestros y alumnos *dotados* y desechan a *malos* maestros y alumnos, César Birzea hace un comentario interesante: *hasta hace relativamente poco tiempo, la actividad escolar estaba dominada por una voluntad de selección: los educadores estaban convencidos de que su trabajo sólo sería provechoso para una minoría seleccionada rigurosamente por los filtros sucesivos de las estructuras de enseñanza. En consecuencia, su preocupación esencial era la de clasificar a los alumnos dentro de una escala jerárquica (las notas escolares) y de eliminar a los malos y a los no dotados con el fin de permitir a los buenos y a los dotados avanzar hacia la cima de la pirámide escolar* (5).

Este fenómeno no es exclusivo de algún lugar del mundo y, por lo tanto, es fácilmente detectable en nuestro país. Pablo Latapi lo señala en su trilogía *Educación y Escuela*, denominándolo: *capital humano reutilizable*, lo cual nos lleva a terrenos de manejos presupuestales en un ámbito de economías mixtas, como es el de nuestro México; de alguna manera, esto también tiene ingerencia directa en el manejo y estructuración de los contenidos, que cada vez, se alejan más de la gente que los vive cotidianamente en el aula.

Por otro lado, quiero señalar que, desde hace un año y medio, en la Licenciatura en Artes Visuales de la Escuela de Bellas Artes de la Universidad Autónoma de Querétaro, nos encontramos inmersos en un proceso de reestructuración de la carrera, en donde los *especialistas* se encuentran involucrados en el desarrollo de líneas de cambio. Esos *especialistas* somos los mismos maestros que impartimos las clases,



y la idea es reforzar la carrera en áreas donde el proyecto original se ha visto rebasado.

Asimismo, podría anotar que en la escuela hemos roto, en buena medida, con la disciplina como normatividad externa, rígida y apoyada con ejercicios coercitivo, no podría señalar que sea fácil desdibujar el esquema de aparato ideológico del Estado, pues demasiados elementos estructurales de la escuela y de la currícula aún lo sugieren presente y es ahí donde vale la pena considerar que los maestros realmente trabajamos con personas, pero lo hacemos bajo condiciones realmente especiales.

Hasta hace poco tiempo, aquí, en la escuela, éramos artistas que, con habilidades innatas y con inclinaciones magisteriales, nos habíamos dedicado por algún tiempo a la enseñanza formal de las disciplinas artísticas, sin más implementos metodológicos que una buena dosis de entusiasmo, amor a nuestro quehacer plástico y un irrefrenable deseo de compartirlo; pero, el camino nos ofrecería la posibilidad de adquirir estudios reconocidos en pedagogía y es aquí donde *partiendo del estudio científico de la práctica educativa y realizando un estudio también científico de las reglas de procedimientos que perciben un fin cognositivo se está aludiendo a la metodología como forma de proceder para aumentar el conocimiento* (6).

Por último, quiero hacer una reflexión sobre la posibilidad emancipadora *transformadora-liberadora* de la didáctica crítica, donde, a partir del poder colectivo, hemos de gestar el cambio en las instituciones, ya sea desde el punto de vista del alumno, ya desde la perspectiva magisterial y, por sobre de ambos, gracias a la justa mezcla de la armoniosa y a veces conflictiva ley dialéctica de unión y lucha de contrarios.

Las bondades esenciales de la escuela dejan de serlo, cuando aspectos humanos son cada día más

5. *La pedagogía del éxito* Birzea, César. Ed. Gedisa

6. *La didáctica crítica y la tecnología educativa* Quezada Castillo, Rocio. Antología de lecturas del curso.



... por quienes establecen (establecemos) las directrices de la educación, desde sus niveles básicos y elementales hasta los cursos de licenciatura y posgrado, donde, desafortunadamente, aún se mantienen prácticas ya obsoletas, como la memorización de teorías y conceptos que evitan el real y efectivo aprendizaje fundamentado en el conocimiento significativo.

Nadie comienza su vida siendo un estúpido. Sólo quienes observan a los bebés y a los niños y piensan seriamente sobre todo lo que hacen y aprenden para su parte cuenta que, con excepción de los seriamente retardados, muestran una forma de vida y una habilidad y deseo de aprender que bien podríamos llamar genial en una persona mayor.

Difícilmente, un adulto, entre mil o diez mil, podría en tres años de su vida aprender tanto y desarrollar la comprensión del mundo a su alrededor, como lo hace cualquier niño en los primeros tres años de su vida; pero, ¿qué es lo que pasa con esta extraordinaria

*Crítica a la escuela, cómo fracasan los niños* Holt, John. Ed. SEP El Caballito

capacidad de aprendizaje y comprensión intelectual cuando vamos creciendo?

*Lo que pasa es que esto se destruye, más que nada debido al proceso mal llamado educación, que se desarrolla en la mayoría de los hogares y las escuelas. Nosotros, los adultos, destruimos la mayor parte de la capacidad intelectual y creativa de los niños por las cosas que les hacemos y les obligamos a hacer. Sobre todo, destruimos esta capacidad al hacerlos miedosos, temerosos de no hacer lo que otras personas desean, de no agradar, de cometer errores o de estar equivocados. Les infundimos miedo para arriesgarse, miedo para experimentar, para probar las cosas difíciles, miedo a lo desconocido.* (7)

Así pues, habiendo hecho un recuento de algunos aspectos a considerar en el ámbito de la didáctica crítica, creo valioso recuperar el concepto transmutador, emancipador que se puede lograr a partir del cambio de los esquemas instituidos, basándonos en el poder de la colectividad en pleno uso de su conciencia.

## BIBLIOGRAFÍA

### PROBLEMAS DE EDUCACIÓN PARA EL PUEBLO:

IGNACIO RAMÍREZ E IGNACIO MANUEL ALTAMIRANO  
*Hermanos de Brauns, Ma. Teresa*

Ed. SEP El Caballito  
México, D.F. 1985

### EL AULA Y SUS MUROS

Molina, Alicia L.A.  
Ed. SEP El Caballito

México, D.F. 1985.

### EL MAESTRO, ESTUDIOS SOBRE EL TRABAJO DOCENTE

Reichell, Elsie  
Ed. SEP El Caballito

México, D.F. 1985.

### LA DOCENCIA; ENTRE EL AUTORITARISMO Y LA IGUALDAD

Thaman, Raquel  
Ed. SEP El Caballito, 1986.

### DIÁLOGO E INTERACCIÓN EN EL PROCESO PEDAGÓGICO

Molina, Alicia  
Ed. SEP El Caballito

México, D.F. 1985.

### CRÍTICA A LA ESCUELA, EL REFORMISMO RADICAL

EN ESTADOS UNIDOS  
Fueran Molnar, Olac

Ed. SEP El Caballito  
México, D.F. 1985.

### III. PROBLEMAS DE POLÍTICA EDUCATIVA

*Latapi, Pablo*

Ed. SEP Nueva Imagen  
México, D.F. 1992.

### EL MUNDO INTERIOR DE LOS ESTUDIANTES

*Abraham, Ada*

Ed. Gedisa  
Barcelona, España. 1987.

### EL ENSEÑANTE ES TAMBIÉN UNA PERSONA

*Abraham, Ada*

Ed. Gedisa  
Barcelona, España. 1986.

### LA PEDAGOGÍA DEL ÉXITO

*Birzea, César*

Ed. Gedisa  
Barcelona, España. 1984.

### ANTOLOGÍA DE LECTURAS DEL CURSO DE DIDÁCTICA CRÍTICA

*Autores varios*

Compiladora: Margarita Morales  
Toluca, Edo. de México, 1995.





*Te invitamos a que escuches  
el programa radiofónico del SUPAUAQ*

*La voz del*  
**SUPAUAQ**

*Todos los jueves de 17:00 a 17:30 hrs.  
por Radio Universidad  
89.5 F.M. y 580 A.M.*

---



# Desvinculación en la formación docente y la investigación educativa\*

EDUCACIÓN 77

Jorge Landaverde y Trejo.

(Contradicciones de un discurso oficial)

Maestro en Ciencias de la Educación, adscrito a la Escuela de Bachilleres de la UAQ, Plantel Norte

## INTRODUCCIÓN

Hace apenas un sexenio, el discurso oficial incluía en su elenco la apetecible imagen del profesor-investigador como una transmutación viable y necesaria, "se favorecerá una vinculación más estrecha entre la docencia y la investigación, tanto en el nivel de la licenciatura como en el postgrado".<sup>(1)</sup>

En la década pasada, ya se perfilaba a los egresados de estudios de posgrado en maestrías y doctorados hacia la formación de investigadores; pero, fue a partir del ingreso de México a la OCDE<sup>(2)</sup> -el 18 de mayo de 1994- que el discurso-proyecto de vincular la docencia con la investigación, vía posgrado, se ha tratado de ocultar. Ahora se privilegia la investigación por se. Lo actual es: formar investigadores con trayectoria reconocida como investigadores productivos, creando la siguiente situación:

a) El docente como tal tiene bloqueado el paso hacia la obtención de grado.

Para acceder a estudios de doctorado, el docente tiene que negar su realidad de profesor; estar activo como investigador, con producción comprobada en los últimos tres años.

b) El investigador adquiere automáticamente un rango de superioridad por sobre el docente, con la capacidad de enjuiciar desde determinados paradigmas científicos el quehacer docente; valiéndose de datos estadísticos para descalificar el quehacer en el aula como si los parámetros cuantificantes pudieran dar cuenta de las actividades educativas que de suyo no admiten cuantificación por ser hechos únicos.

c) Mientras más se evidencie la distancia entre el rol del investigador y el del docente, más aceptable será el trabajo de ambos para el grupo controlador. Con esto se privilegia, no lo distinto, sino lo

sustentable a partir de los escasos recursos de que se dispone. Se pronuncia un no rotundo a la masificación del subsidio; un sí condicionado a los pocos que acepten el rol de inspectores de excelencia que avalen las decisiones simuladoras de una lucha en pro de la científicidad productiva que sea capaz de descalificar una labor no cuantificable y, por lo tanto, "improductiva". El caso es que a un discurso elocuente, en donde se creaban expectativas de desarrollo docente,<sup>(3)</sup> nunca le siguió la implementación de estructuras que sustentaran tal desarrollo. De modo que, en vez de construir un puente de vinculación entre la docencia y la investigación, ahora se opta por copiar soluciones que otros países han modelado, mejor dicho, se acatan las prescripciones que nos *sugieren* organismos variados a los cuales *pertenecemos*.<sup>(4)</sup>

El título de este escrito señala, pues, un grave riesgo de desvinculación entre el discurso-proyecto de la política educativa de apenas tres años y las prácticas educativas observables; una ausencia de compromiso por parte de los que hacen discurso oficial, respecto de la implementación de tales proyectos, imputando luego la no realización de tales proyectos a la ineptitud de los académicos; un retroceso en cuanto a la tarea de complejizar la realidad para satisfacer las demandas de claridad por parte de los evaluadores exteriores. Resulta que ahora está vedada la reflexión sobre la propia práctica docente, por ser este un proceder sin rigor científico. ¿Cómo puede el docente ser juez y parte; sujeto y objeto? En pocas palabras: se pronuncia un no al

\*Escrito presentado en la mesa redonda que sobre el tema organizó la Maestría de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Querétaro. Marzo 13, 1997. Se buscará estimular a los maestros investigadores para que contribuya en la publicación editorial con temas educativos de apoyo al posgrado.



docente que pretenda hacer teoría de su propia práctica: el docente a reproducir las medidas de control y los investigadores a medir la productividad de los trabajadores en educación. Ambos contribuyendo a la descalificación recíproca.

A continuación, presento las líneas generales de un proyecto cuya pertinencia no radica en la novedad o en el estar a tono con los lineamientos de organismos externos a nuestro contexto, ya que es un tema que no está en la *agenda* de los que orientan la temática en investigación actual, pero que, sin embargo, hace referencia a una cuestión (la vinculación docencia-investigación) que se abrió y que luego se esquivó, por no ser abordable desde los esquemas que priorizan la movilización del producto vendible por sobre la reflexión, en cuanto al valor y la necesidad de tal producción.

### D) ANTECEDENTES Y JUSTIFICACIÓN

En la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos se establecen los fines de las universidades e instituciones de educación superior, los cuales hacen referencia a la docencia, la investigación y la difusión de la cultura.

Con respecto a los docentes, el Consejo Internacional para el Desarrollo Educativo en 1990 señalaba la siguiente problemática:

En primer lugar, se anotaba como problema grave el deterioro en los salarios de los maestros universitarios, el cual habría orillado a que maestros excelentes se dedicaran a otros empleos.

En segundo lugar, se objetaba sobre la falta de formación profesional de los maestros universitarios<sup>(5)</sup>.

Por su parte, el investigador Martiniano Arredondo, al hacer mención de la necesidad de formación del personal académico, destacaba los siguientes elementos:

1° El aprovechamiento escolar: altos índices de deserción y reprobación.

2° La situación de los planes y programas de estudio: además de personal especializado, se requiere de un cuerpo docente capaz de participar en su diseño, interpretación y adecuación a las necesidades concretas de sus estudiantes.<sup>(6)</sup>

3° El riesgo de fragmentar el proceso de conocimiento y de atomizar las funciones académicas da como resultado la dispersión del esfuerzo y atención de los estudiantes.<sup>(7)</sup>

Asimismo, el Dr. Ángel Díaz Barriga comentaba, en 1980, que la vinculación investigación-docencia era una alternativa para la construcción de conocimientos específicos en el campo de la didáctica y en las distintas disciplinas que son el objeto de tratamiento formal por parte de los docentes; sin embargo, consideraba que, para que lograr la conversión del docente en investigador, es necesario garantizar:

1° La profesionalización de su labor, asegurando una remuneración decorosa;

2° Una formación teórica del docente, lo cual requiere de la creación de condiciones académicas que la posibiliten, a partir de un proceso de formación continua.<sup>(8)</sup>

## II) FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

### A) Perspectiva Teórica Básica.

En el planteamiento del problema, se habla de una contrastación del discurso oficial con la realidad de los docentes posgraduados. Para dar cuenta de dicha realidad es preciso abordar la pregunta fundamental de lo que la realidad es y de la forma como se crea la realidad, social. Para ello, se requiere un proceso de desenmascaramiento de la aparente realidad, para acceder al conocimiento del carácter histórico del fenómeno dialéctico a analizar.<sup>(9)</sup>

Es necesario, pues, hacer la distinción entre el contexto de la realidad en el cual los hechos existen originariamente y el contexto de la teoría, aquí los hechos son ordenados, luego de ser arrancados del contexto originario de lo real. *Si la realidad es entendida como concreción, como un todo que posee su propia estructura, que se desarrolla, que se va creando, de tal concepción de la realidad se desprenden ciertas conclusiones metodológicas que se convierten en directriz heurística y principio epistemológico en el estudio, descripción, comprensión, ilustración y valoración de ciertos sectores tematizados de la realidad.*<sup>(10)</sup>

Por otra parte, en relación a la conceptualización de la docencia y la investigación, es necesario considerar la influencia que la propuesta de la racionalidad tecnocrática en la realidad pedagógica mexicana. De modo que Alfredo Kuri y Roberto Follari nos adviertan sobre la existencia de un *Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa*, lo que significa la transferencia a América Latina de un



proyecto de tecnocracia estadounidense. (11) Dicha tecnología Educativa ofrecía a los docentes:

1° La posibilidad de tomar eficiente su trabajo mediante la sistematización del proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir del uso racional de procedimientos técnicos.

2° La optimización de procesos para el logro eficaz de aprendizajes.

3° La neutralidad ideológica.

4° La posibilidad de eliminar la dificultad en el aprendizaje, con el hecho de usar adecuadamente los modelos sistemáticos de aprendizaje.

Los tecnólogos de la educación dejaban fuera otras aproximaciones teóricas, tales como:

a) La escuela de Pichon Rivière y José Bleger que intentan darle a la psicología un carácter dialéctico, histórico y psicodinámico.

b) La escuela de Frankfurt que ha aportado a las Ciencias Sociales un marco de referencia teórico-metodológico, importante para el análisis histórico-crítico de los procesos psicosociales e institucionales.

c) La escuela de la epistemología genética, que con las aportaciones de Jean Piaget sobre el desarrollo de la inteligencia y la formación de estructuras mentales es factible conocer los diversos estadios y características de las funciones del pensamiento, para así tratar de llevar al estudiante hacia aprendizajes creativos.

d) Las aportaciones del psicoanálisis para el estudio de la conducta, ya que éste plantea la existencia de tres series de causas que, al articularse y complementarse, determinan dinámicamente la ocurrencia de la conducta humana. (factores congénitos y hereditarios, experiencias infantiles y vínculo con los objetos primarios de identificación y sujeto que operan en lo inconsciente y los factores actuales desencadenantes determinados histórica y socialmente). (12)

Todo esto es debido a que en el enfoque de esquemas no hay historia y adopta un nivel empírico-analítico en el abordaje de la realidad cuyos elementos quedan ordenados y establecidos de manera estática.

Desde esta perspectiva, la tecnología educativa convertía al docente en el *ejecutor* de una propuesta educativa que le era ajena. Un alienado con respecto a estudiantes y a objetos de conocimiento. (13)

Y no solamente los docentes eran restringidos en

su actividad intelectual, sino también los investigadores, al restringir su campo de acción a la mera aplicación de un método único y predeterminado, independientemente del objeto a investigar. (14)

La vía alternativa que evitaría tal alienación es precisamente la opción que nos da una pedagogía constructivista, en donde el objeto de estudio se construye mediante un diálogo entre el sujeto y la realidad social.

### B) Escalas de análisis.

Como unidad de análisis, o variable espacio temporal, se tomaría el caso de dos generaciones de la maestría en ciencias de la educación en la UAQ.

En cuanto a las escalas de análisis, Bernard Honoré sugiere que *para una mayor conciencia de la dialéctica vivida se puede trazar un itinerario que parta del espacio orgánico al psíquico individual y luego al psíquico colectivo considerando las diferentes interrelaciones. Luego podemos retomar los conceptos de temporalidad del reflejo, de la reflexión y de la inter-reflexión.* (15)

- **Escala espacial:** hace referencia a relación de tensión entre acción y reacción; relación de diferenciación entre interioridad y exterioridad.

- **Escala temporal:** hace referencia a cambio, a complejificación.

### C) Categorías de análisis.

- **Formación docente.** En cuanto a la tarea de formación docente, Martiniano Arredondo hace las siguientes consideraciones:

1° Es necesario establecer programas de formación docente que contemplen no sólo la adquisición de conocimientos y habilidades propias del quehacer docente, sino también el dominio de un marco teórico, así como el desarrollo de las habilidades y actitudes educativas.

2° La formación docente debe abordarse desde una perspectiva intra e interdisciplinaria, dada la multiplicidad de factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3° Es importante que se procure la vinculación de la práctica docente con el proceso de formación, de manera que la práctica docente se convierta en campo de investigación, así como en campo de formación, con criterios y expectativas nuevas. (16)

Por su parte, el Dr. Angel Díaz Barriga nos dice que la formación teórica del docente:



1° Requiere del compromiso que éste pueda asumir para trabajar en pro de ella, por cuanto que la formación es un proceso que no termina.

2° Constituye la posibilidad a mediano plazo de desarrollar un pensamiento creativo, el cual posibilite la producción de conocimientos en un ámbito específico.

3° Implica buscar formar para un pensamiento autónomo, garante de la construcción conceptual que realice el docente como sujeto histórico determinado.

4° Cuyo elemento central lo constituye *la criticidad*, como una posibilidad de criticar en primer término, la manera personal de construir conceptos, la crítica como una vigilancia que el sujeto hace en relación a los conceptos que le sirven para la construcción de un objeto de estudio, la crítica como posibilidad de visualizar problemas. <sup>(17)</sup>

#### - Investigación educativa.

Con referencia a las funciones de la investigación educativa, se dice que ellas se orientan, principalmente a: 1° satisfacer la demanda de constructos conceptuales para planificar y organizar;

2° implementar metodologías de acuerdo al campo de trabajo específico;

3° propugnar por espacios para la creatividad y la invención.

De acuerdo con Martiniano Arredondo *la investigación en las instituciones de educación superior se inició en la UNAM en 1929, al incorporar a la Universidad cuatro dependencias que existían ya desde el siglo pasado: la Biblioteca Nacional, la Comisión Geológica, el Observatorio Nacional y la Comisión de Biología.* <sup>(18)</sup>

### III. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE TRABAJO.

De acuerdo con lo antes señalado, la vinculación

entre la formación docente y la investigación educativa está permeada por la confusión y la ambigüedad propiciadas por un discurso tecnocrático que exige excelencia a cambio de alienación y gratuidad. Habrá que hacer un deslinde entre un discurso falaz y una teoría pedagógica vinculada con la realidad de México. Señalar las implicaciones de la racionalidad tecnocrática y buscar planteamientos de orden alternativo, abierto, crítico y científico de pensadores cercanos a nuestra realidad latinoamericana.

a) **Objetivo General:** conocer el grado de vinculación entre la formación docente y la investigación educativa, tanto en los planes de estudio como en la práctica docente de los egresados de la Maestría en Ciencias de la Educación de la UAQ seleccionados.

b) **Señalar** el grado de correspondencia entre el plan de estudios y la operatividad para lograr la vinculación docencia-investigación. Y comparar el caso de dos generaciones, para notar avances y retrocesos, semejanzas y diferencias.

#### c) Hipótesis.

La vinculación de la formación docente con la investigación educativa no se da de manera espontánea. De hecho, existe un

vacío. Por parte de la institución hace falta una infraestructura que respalde y de sustento a un trabajo que requiere de tiempo y esfuerzo continuados. Por parte del docente, hace falta un compromiso personal por su formación continua y por lograr producir proyectos de investigación en torno al hecho educativo, que den sentido y transformen su práctica cotidiana.

### IV. ENFOQUE METODOLÓGICO.

La investigación educativa hace referencia a la relación pedagógica docente-alumno, a los sucesos





...del aula, a la formación del hombre en individual y en lo colectivo. En este sentido, *ni las metodologías que se derivan de las Ciencias Sociales, ni las que provienen del campo experimental, permiten acceder a los sucesos que acontecen de manera cotidiana al interior de una institución educativa, de un aula escolar o sencillamente durante el desarrollo de una práctica educativa.*

Este trabajo de retorno a lo cotidiano, a lo que siempre ha estado en la relación pedagógica, implica una metodología que posibilite el registro y observación de una serie de sucesos al interior del aula, que parta de la reflexión sobre la propia práctica educativa como una fuente que enriquece y posibilita la producción conceptual. <sup>(19)</sup>

Por un lado, habrá que historizar los procesos específicos de formación docente para descubrir su grado de vinculación con la investigación educativa. Por otro lado, será necesario analizar los perfiles de ingreso y de egreso que proponen la institución; las teorías pedagógicas que se privilegian tanto en el discurso en el aula como en la selección de contenidos.

a) **Recopilación de datos. (Contextualización).**  
En la actualidad, para hacer ciencia, además de recomendable, es indispensable el recurrir al utillaje de diferentes disciplinas para avanzar en el trabajo de investigación. De manera que para en la recopilación de datos se recurrirá al uso de las técnicas antropológicas de trabajo de campo:

1° Se revisará el acervo bibliográfico referente al tema que nos ocupa.  
2° Se formulará una guía para la recopilación de la información pertinente para la construcción de nuestro objeto de estudio. Dentro de tal guía se dará importancia para la recopilación de historias de vida escritas dentro de trayectos escolares, laborales y académicos de los docentes, sujetos de estudio, para reconstruir los sentidos que guardan sus saberes y discursos, en cuanto a su percepción y apropiación de tal vinculación.

3° Se llenará la guía con ayuda de:

I) entrevistas abiertas a informantes de calidad;  
II) reuniones con grupos focales, donde se plantearán aspectos del tema de estudio y se obtendrá información, de ser posible, grabada, para el análisis

posterior;

III) todo lo anterior se enriquecerá con entrevistas en profundidad.

b) **Análisis de datos. (Asignación de sentido)**  
Aquí se tomará en cuenta las siguientes consideraciones:

1° La relación empírica entre objeto y sujeto produce un objeto sensibilizado; el material desconocido sufre su primera subjetivación: *lo dado*.

2° *Lo dado* es un corte transversal del fenómeno objetivo que se transforma hasta ser asimilable racionalmente y convertirse en concepto, en dato. Dicha conceptualización dependerá de la evolución lograda por la racionalidad o la conciencia histórica del sujeto.

3° Una epistemología del dato considera los espacios perdidos de la percepción, tanto como las sugerencias conceptuales para su constitución.

4° El dato retiene como esencial lo regular y permanente; las irregularidades son proscritas al submundo de lo desconocido; *se abarca de lo dado lo que objetivamente es necesario al sujeto histórico, dando lugar así a una objetividad relativa, a una objetividad muy subjetiva.* <sup>(19)</sup>

5° El dato cuantitativo recorta al objeto dado de acuerdo con ciertas formas regulares que el objeto presenta; el dato cualitativo lo recorta de acuerdo con alguna forma particular. Ambos recortes son parcialidades.

6° El dato no es pura observación, sino observación-concepto. Cada recorte implica un universo de observaciones, una totalidad empírica.

7° El dato es siempre un dato construido, a partir de conceptos científicos o del lenguaje común y, en esta medida, la conversión de la *experiencia* en dato, estará también sujeta a mediaciones teóricas, prácticas y culturales. <sup>(20)</sup>

c) **Comprobación de la hipótesis. (Meta-reflexión teórica)**

## VI. ETAPAS DEL TRABAJO (Cronograma)

El presente trabajo seguirá los pasos metodológicos descritos anteriormente y se apegará, en cuanto sea posible, al cronograma que se presenta en el Anexo A.



## NOTAS BIBLIOGRÁFICAS.

- (1) **PROGRAMA NACIONAL PARA LA MODERNIZACIÓN EDUCATIVA 1989-1994.** Poder Ejecutivo Federal. México, 1989, 166 pp. p. 143.
- (2) **OCDE.** Exámenes de la Políticas Nacionales de Educación. México, Educación superior 244 pp. p.2.
- (3) *Ibid* (1), p.161.
- (4) cfr. **LÓPEZ SALGADO, JOSÉ** (1997). *Los retos de la Universidad Pública ante las viejas y las nuevas circunstancias. Reflexiones y alternativas.* En: La Universidad Contemporánea. Tres puntos de vista. Querétaro, SUPAUAQ.
- (5) **ESTRATEGIAS PARA MEJORAR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO.** Informe para el Sr. Srio. de Educación Pública, realizado por el Consejo Internacional para el Desarrollo Educativo. Diciembre 1990, p.57.  
*México, con certeza, tiene maestros excelentes y de gran calidad en ambos niveles (medio superior y superior). El problema es que no existen suficientes profesores con estas características. Incluso, algunos de los mejores han dejado la enseñanza para dedicarse a otros empleos debido al 60% de deterioro en los salarios de los maestros universitarios y el público en general, durante los años 80. Un problema más complejo, mencionado con anterioridad, es que tres cuartas partes de los maestros de educación superior y un alto porcentaje también de los de preparatoria son maestros de medio tiempo y se les paga por hora. (p. 57)*  
*En el nivel universitario, la gran mayoría de los maestros tienen una licenciatura pero no en pedagogía, no tienen conocimiento real de la investigación y sus capacidades pedagógicas son muy pobres. Además, muchos carecen de una comprensión amplia de su disciplina debido a que durante varios años han estado enseñando sólo un segmento especializado de la misma, dentro de un plan de estudios local estricto y rígido. En 1988, de un total nacional de 100,000 maestros de educación pública superior, sólo alrededor de 6,000 estaban llevando a cabo algún tipo de investigación y la mayoría de éstos estaban aislados de la enseñanza universitaria. (p. 58)*
- (6) **ARREDONDO, MARTINIANO.** (1980). *La formación del personal académico.* En: *Formación pedagógica de profesores universitarios. Teoría y experiencias en México.* CESU-UNAM-ANUIES. p.141.  
*"En relación con el aprovechamiento escolar, los índices de deserción y reprobación llegan a ser alarmantes en algunas escuelas y facultades. Se sabe que inciden en él múltiples aspectos, entre otros, podemos mencionar causas como el bajo nivel económico, social y cultural de los afectados; factores nutricionales y psicofisiológicos en general, derivados en parte de aquéllos, además de causales propiamente pedagógicas dentro de las cuales la acción educativa del profesor es un elemento relevante."* (p.139) (7) *Ibid* (6) p. 142.

*La formación del profesorado debía ser un proceso permanente que surgiera del esfuerzo conjunto de la institución o dependencia, de las áreas académicas o claustros de profesores, organizados de la manera que se juzgara pertinente. Sin embargo, lo que se observa es una disociación muy seria entre lo académico y lo administrativo propiamente dicho, entre los niveles de planeación y los de ejecución. La posibilidad de que los profesores discutan los problemas que afrontan cotidianamente es escasa; la institución generalmente no la fomenta, pero muchos docentes tampoco la consideran importante. El problema se diluye en responsabilidades individuales.*

*La organización académica, al hacer recaer sobre los profesores, en lo individual, las tareas de enseñar materias o asignaturas, conlleva el riesgo de fragmentar el proceso de conocimiento y asimismo de atomizar las funciones académicas, con la consecuente confusión y dispersión del esfuerzo y de la atención de los estudiantes. Ocurre con frecuencia que los profesores desconocen el plan de estudios y los objetivos generales de la carrera que imparte la escuela donde enseñan; en esas condiciones, difícilmente pueden adecuar e **intencionalizar** su enseñanza y su actividad académica. (p. 142)*

- (8) **DÍAZ BARRIGA, ÁNGEL.** (1983). *Didáctica versus Tecnología Educativa. Problemas de una aproximación.* En: *Tecnología Educativa. Aproximaciones a su propuesta.* UAQ. 1985. p.78

*Pero la conversión del docente en investigador (como otra faceta del trabajo intelectual), requiere de una garantía en dos niveles:*

a) *Por una parte, la profesionalización de su labor en un sentido amplio, que involucre lo laboral y que al mismo tiempo vaya más allá de su situación de contratación. Es necesario pensar que el docente entre más grupos de alumnos **atiende** en un día o en una semana, mayor es su agotamiento (físico y psíquico), el cual le impide reflexionar sobre los sucesos cotidianos, éstos pasan al plano de la enajenación cuando no se les puede analizar, ni confrontar con categorías de orden teórico.*

b) *Garantizar una formación teórica en el docente, que le posibilite pensar, reflexionar y analizar los sucesos cotidianos de la práctica educativa. Vale la pena precisar que el problema de la formación teórica inicialmente es un problema de formación en la reflexión y análisis de problemas, conceptos teóricos, etc., por tanto, esta formación teórica, no se garantiza impartiendo cursos centrados en el manejo y repetición de información únicamente.*

*Una formación teórica del docente, requiere del compromiso que éste pueda asumir para trabajar en pro de ella (por cuanto la formación es un proceso que no termina, terminarla es condenarla a promover situaciones de repetición), en este sentido, no es suficiente con que*



el maestro disponga de horas para realizar un trabajo de investigación, se requiere de crear condiciones académicas que le permitan y en la que el mismo docente pueda impulsar a partir de un proceso de formación.

- KOSIK, KAREL. (1977). *Dialéctica de lo concreto*, México, De. Grijalbo. pp.55s
- DE LA GARZA, ENRIQUE. (1987). *Medición, cuantificación y reconstrucción de la realidad*. En: *Método y Teoría del conocimiento. Un debate*. Revista Mexicana de Sociología. Enero-marzo 1987.
- KURI, ALFREDO, FOLLARI, ROBERTO. *Para una crítica de la tecnología educativa. Marco teórico e historia*. En: *Tecnología Educativa. Aproximaciones a su propuesta*. (1991). UAQ p.46
- (12) *Ibid* (11) pp. 48s.
- (13) *Ibid* (8) p. 74
- Así, se cumple la vieja profesía de la tecnología educativa, por la que el docente es convertido en ejecutor de una propuesta educativa que le es ajena. El docente tiene que establecer una relación alienada (y alienante) con los estudiantes, con los objetos de conocimiento, para limitarse a cumplir con el modelo de instrucción que le es impuesto. La anulación del debate didáctico es evidente, el modelo tecnológico es científico e inquestionable, si algo está mal, es culpa de los principios científicos. Cuando contrariamente, desde los albores de la didáctica, se abre la discusión sobre el papel del docente, el maestro en la didáctica tradicional, funda la relación pedagógica y esta fundación está fincada en su saber, el profesor es un intelectual que crea y recrea el conocimiento, la transmisión que hace del mismo está mediada por sus propias opciones conceptuales y por su experiencia. (p. 74)
- (14) DÍAZ BARRIGA, ANGEL et al. (1988). *Curriculum de Pedagogía*. Apuntes de la ENEP ARAGON UNAM 105p. p. 35.
- La U.N.A.M., no escapa del proyecto modernizador para América Latina, en el que se concibe la formación para la investigación que como una capacitación técnica, reduciendo la práctica del investigador a la aplicación de un método como única vía de validar un conocimiento científico. Desde esta perspectiva el conocimiento no es producto de un trabajo intelectual que requiere una formación en el ámbito conceptual que posibilite la construcción de problemas y la búsqueda de preguntas, como elementos centrales del científico. La problemática que de aquí se deriva en la formación de investigadores es que independientemente del objeto de estudio a investigar, se impone arbitrariamente un método *per se*, evitando así la producción de conocimientos nuevos, por cuanto no existe la posibilidad de crear métodos distintos para la obtención de dichos conocimientos.
- En esta posición epistemológica existe la negación de la teoría, por cuanto ésta es concebida como el punto de llegada y no de partida del proceso de producción de conocimientos. Así la teoría no es principio activo que

diseña los métodos y las técnicas para conocer y transformar la realidad, es únicamente la sistematización lenta y estática, resultado de una síntesis estructurada, según la lógica formal, de los datos obtenidos mediante la observación controlada de los fenómenos sociales. La consecuencia académica ha sido que tanto profesores como alumnos conciben el proceso de investigación como la aplicación de un método determinado, suponiendo de esta manera que los resultados concretos obtenidos por las técnicas, satisfacen ciertas demandas teórico-epistemológicas; de esta manera, las técnicas al facilitar la recolección de los datos, permiten acumularlos cuantitativamente, detectando algunas generalidades, con la opción de convertirlas en leyes. (p. 35)

- (15) HONORÉ, BERNARD. (1980). *Para una teoría de la formación*. Dinámica de la formatividad. Narcea SA de ediciones. Madrid, España, 1980, 176pp.
- (16) *Ibid* (6) p. 144
- "Importa, de igual modo, que el proceso de formación consista fundamentalmente en la reflexión sobre las condiciones y situaciones concretas de la práctica docente.
- El proceso de enseñanza-aprendizaje en el que se intenta la formación de profesores, ha de ser concebido como un espacio amplio en donde el educador se confronte consigo mismo y con otros, donde pueda contrastar sus propias concepciones y experiencias, donde pueda asumir roles diversos que propicien la ruptura de estereotipos y posibiliten nuevos aprendizajes. Se trata, pues, de propiciar un campo de experiencias en las relaciones con otros profesores, con los coordinadores de las actividades académicas e incluso con los mismos estudiantes. En este tipo de situaciones puede encontrarse el germen y la posibilidad de que los profesores asuman su tarea con una actitud creativa y científica, y de que puedan investigar su propio trabajo.
- Es necesario propiciar condiciones para que los profesores puedan actuar y participar en la vida académica de la institución, así como para que puedan discutir y encontrar o proponer soluciones a los problemas que se afrontan. De esta manera puede garantizarse un proceso de formación permanente del personal académico dentro de las situaciones y condiciones cotidianas.
- (17) *Ibid* (8) pp. 78ss
- (18) ARREDONDO, MARTINIANO, SAN-TOYO, RAFAEL. (1988). *Desarrollo y perspectivas del posgrado en México*. En: *Seis estudios sobre educación superior*. Cuadernos del CESU No. 4. México, UNAM. pp. 81-95.
- (19) *Ibid* (5) p. 77
- (20) PRADA, RAÚL. *Epistemología del dato*. En: *Método y Teoría del Conocimiento. Un Debate*. Revista Mexicana de Sociología. Enero-marzo de 1987. p. 311



## CRONOGRAMA (ANEXO "A")

ACTIVIDAD	I semestre	II semestre	III semestre	VI semestre	V semestre
1. Revisión de acervo bibliográfico.	***	***	***		***
2. Elaboración de guía para la recopilación de información.	***				
3. Entrevistas abiertas a informantes de calidad (historias de vida)	***	***			
4. Reuniones con grupos focales		***			
5. Compilación escrita de lo recabado en entrevistas y reuniones (3 y 4)		***			
6. Revisión y análisis de la información recabada.		***			
7. Entrevistas en profundidad.			***		
8. Interpretación del discurso obtenido en entrevistas (7)			***		
9. Presentación de informe al Comité tutorial.	***	***	***	***	
10. Presentación de tesis original.					***

**NOTA:** Durante el primer año se buscará la obtención de constancia de traducción del francés.



# Se puede hablar de ética en la globalización?\*

Oscar Wingartz Plata\*

Magister en Estudios Latinoamericanos. Docente adscrito a la Fac. de Humanidades.

## I.- Introducción.

En este breve trabajo, deseo proponer algunas ideas en torno a la ética y su relación con la globalización. Es obvio que un tema como el presente es amplio y vasto, por lo cual, únicamente me sujetaré a un planteamiento que considero es el eje sobre el cual gira la problemática de la cuestión, éste es: ¿de qué ética se puede hablar o proponer?.

*La Nueva Sociedad en formación tiene que competir muy duramente con el pasado. Esto se hace sentir no sólo en la conciencia individual, en la que pesan los residuos de una educación sistemáticamente orientada al aislamiento del individuo... La mercancía es la célula económica de la sociedad capitalista; mientras exista, sus efectos se harán sentir en la organización de la producción y, por ende, en la conciencia. (1)*

Inicio con este cuestionamiento en razón de lo siguiente, ante un mundo tan caótico y convulso, donde las consideraciones sobre el hombre y la naturaleza se han ido transformando radicalmente ¿qué se puede esperar? Es decir, las nociones éticas, morales, los valores, las concepciones y las normas han ido cambiando tan aceleradamente que difícilmente se puede sustentar una determinada posición ética con carácter de absoluta y universalmente aceptada.

Por otro lado, es evidente que ante este panorama, la cuestión se pone harto compleja y nebulosa, y el hablar de ética en absoluto se constituye en un asunto fácil, sobre todo, si tomamos en cuenta dos puntos: primero, lo que se ha llamado el *fenómeno globalizador*, para nosotros y nuestro contexto nos indica que ha tenido implicaciones y consecuencias tan graves que nos han llevado a la peor crisis social, económica y política que recuerde la historia contemporánea de este país, y que, en consecuencia, ha trastocado las demás esferas de la vida cotidiana.

En función de ello y como una consecuencia lógica, las concepciones sobre el hombre y su relación con los demás hombres y el mundo han cambiado hasta tal punto que, parecería más lógico y prudente, el hablar primero del hombre de hoy; esto es, del hombre contemporáneo, como es, el de carne y hueso, con sus angustias y temores y, posteriormente, entrar en la discusión ética. Ya que, desde mi punto de vista, el problema no está en la ética que detentamos, proponemos o postulamos, sino en qué contexto estamos inmersos y, en consecuencia, qué hombre es el que está actuando y bajo qué parámetros.

El segundo punto, es sobre el problema ético en sí mismo. Porque precisamente es ella (la ética) la que está siendo cuestionada e impugnada, incluso, desde sus propios principios y fundamentos. Con este punto se abre un planteamiento que es consecuente: ¿realmente estamos en condiciones de proponer una ética, y más, si es lo que está siendo cuestionada? Ya que para un buen núcleo de sujetos es más que claro, que el proponer o manifestar una *determinada ética* en estos tiempos es algo absolutamente intolerable, con esto también quiere afirmarse que hablar desde una determinada posición y pretender dictar a partir de ella el resto la conducta a seguir es totalmente absurdo y fuera de lugar.

Con esto, quiero afirmar que es inconsecuente hablar de una ética en términos generales y abstractos, que no dicen ni hacen referencia a una situación concreta; y por lo tanto al hombre en cuanto tal. Ya que una de las graves limitaciones o complacencias que se ha sido la pretendida *universalización* de la realidad y a la no concreción en nada.

Por ello, el plantear la discusión sobre ética y globalización es una cuestión necesaria, ya que los *impulsores* de la globalización han pretendido o han caído en la tentación de erigirse en la norma de



conducta y en el parámetro a seguir, no sólo entre los países, sino también entre los sujetos, es decir, la globalización se está proponiendo como el *paradigma* social y económico de fin de siglo, y de ahí sus alcances y pretensiones.

En relación con estos planteamientos, esta exposición la propongo como una reflexión cuestionadora, donde más bien, propongo más preguntas que respuestas, ya que alcanzo a ver una cierta actitud de complacencia con el derrumbe inminente de muchas de nuestra ideas y concepciones que tenemos del mundo y de la vida; y no precisamente con el rescate de ellas y nuestras sociedades. Es más, parecería que lo deseáramos.

Para muchos significa *el borrón y cuenta nueva*. Esto yo lo entiendo, en cuanto que muchos de los fenómenos que estamos viviendo ya no son como *lo anterior*, pues empecemos de nuevo. Ya que efectivamente, lo que está sucediendo en muchos sentidos nos flagela, nos desborda y nos abrumba, y esto también significa un desconcierto total y el temor ante lo nuevo e inédito; y lo que sucede en última instancia es que, ni estamos en el pasado y difícilmente nos ajustamos a lo presente y, como consecuencia, nos pretendemos aferrar a lo anterior como tal vehemencia que terminamos por entrar en un vaciamiento espiritual y moral por esa falta de coordenadas que nos ubiquen e indiquen una posición más clara y lúcida; es decir, ¿cuáles deben ser nuestros referentes ante un mundo tan cambiante? De manera sintética se puede afirmar que, ante estas realidades y las transformaciones que conlleva, estamos perplejos, atónitos y desconcertados. Hemos sido avasallados por los cambios de fin de siglo.

Con esto quiero decir que, acriticamente nos estamos *ajustando* a la *lógica dominante*, lo último, y haciendo una ampliación de sentido, es el lucro, la competencia, la acumulación, la posesión, la ley de la selva en todos los órdenes de la existencia. Donde todo se convierte en mercancía y los seres humanos, por consecuencia, son codificados hasta tal punto que el valor y la valoración que se haga de ellos pasa por esta fórmula: *mercancía-producto=valor*.

En este sentido, ya se hizo una práctica común y aceptada, sin ningún tipo de reparo, el pisotear al que no tiene nada -con esta afirmación, no quiero ni deseo hacer una prédica moralina ni moralizante, en

absoluto-; la evidencia cotidiana lo constata, se empieza a imponer una valoración distinta en todo, o más bien, se revalora una *cierta idea de hombre* socialmente aceptado y admirado, que es el que se impone por la fuerza, por el uso discrecional de las leyes y por artificios pseudolegales de lo más absurdo y turbio. *El nuevo hombre* es el que se impone por la superioridad en diversos órdenes, que lo muestran como *el triunfador*, aún a costa de todos y de todo.

## II.- ¿Ética o Globalización?

En este apartado quiero hacer una matización, y es la siguiente: ¿cómo se nos ha presentado el fenómeno globalizador?. Ya que muchos se han ido con la idea de que él (el fenómeno) ha sido sólo bondades, beneficios, progreso, bienestar, como si por el simple hecho de mencionarlo o invocarlo ya estuvieran contenidas *todas las verdades y beneficios que la tierra puede dar*. En relación con este punto Sergio de la Peña afirma:

*(...) la globalización aparece como la presión irresistible para entrar en la competencia mundial por efecto de la poderosa y nueva forma de la ofensiva comercial, o sea, la tecnológica, que convierte la incompetencia mucho más costosa (...) Así, lo que hace ineludible la globalización es la creciente internacionalización de las relaciones económicas nacionales y el costo insostenible de mantenerse al margen...<sup>(2)</sup>*

Pero el punto a clarificar en relación con lo expuesto es: ¿cómo se formalizó la globalización? y ¿por qué se ha constituido en el "*paradigma*" de fin de siglo?. Y algo todavía más agudo ¿cuál es su relación con la ética?. Desde esta perspectiva, hay tres puntos que llevan a preguntar sobre los fundamentos de ética misma, la relación que guarda con otras esferas e instancias que se vinculan estrechamente con ella desde este contexto, y son: la modernidad, la postmodernidad y el neoliberalismo.

Al respecto, hay que decir que puede parecer un conjunto extremadamente abigarrado, complejo y crítico; pero, si vamos considerando cada uno de los elementos, veremos que efectivamente guardan una articulación y una relación sumamente estrecha, y nos ubican en la discusión que queremos proponer.



Estos ideales y estas concepciones se articulan con la propuesta económica de un Adam Smith y un David Ricardo que hacen de su doctrina la herramienta más precisa y eficaz para poder fundamentar y hacer funcionar el mecanismo de la gran maquinaria llamada: el capitalismo, y con él, la era del liberalismo económico, y de ahí dar el gran salto a la ley de la selva.

Con Hegel se da una vuelta más tuerca a esta vasta maquinaria, y se establecen los fundamentos y los elementos conceptuales para apuntalar este mecanismo que, posteriormente, se pondrá a trabajar a nivel planetario, al proponer la diferenciación entre la comunidad familiar (el ámbito privado) y la comunidad pública (el ámbito público), donde lo propio de las sociedades modernas es el surgimiento de la sociedad civil con su carácter de mediadora (el tránsito activo) entre lo privado y lo público (3). Con ello, se abre la posibilidad de diferenciar estos dos espacios, en la medida en que la economía se deslinda de los valores propios de la comunidad familiar y, por lo tanto, ésta puede adecuarse a las necesidades de una técnica más eficiente y eficaz. Con lo que queda cerrado el círculo de la doble moralidad, la pública y la privada, y las implicaciones sociales que conllevan esas

prácticas; es decir, por un lado tolero y por otro rechazo, esto según el interés propio o de grupo.

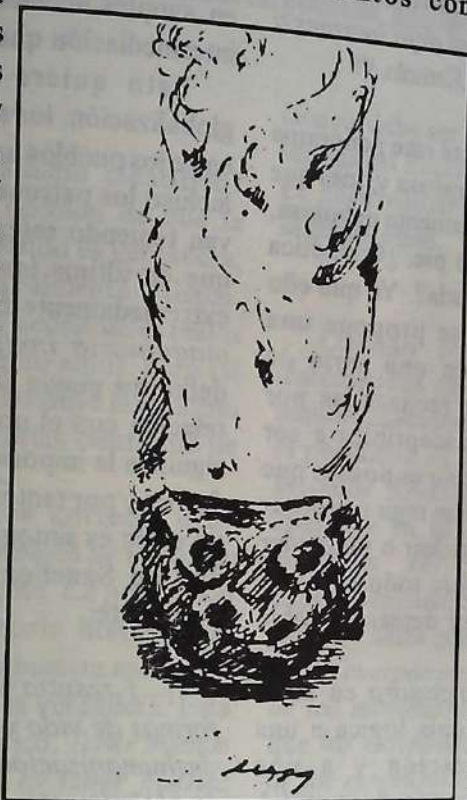
¿Esto, a dónde nos lleva? A un ámbito abstracto donde la conducta social y, por consecuencia, la individual se ven regidas por leyes omnipresentes que se confieren una dimensión casi divina con sus dictados y generalizaciones donde, a su vez, los sujetos en sentido estricto sólo se constituyen en simples actores o reproductores de una obra ya escrita, predeterminada, sin posibilidad alguna de modificarla en función de sus requerimientos e intereses, ante lo que se tiene que plegar y subordinar dócil y acríticamente, y que por otra parte, la sola idea o propuesta de modificación de esas realidades se

Superación Académica SUPA U A O

Este conjunto de planteamientos y sus elementos son su referente último en el tema de la modernidad; la rearticulación o la reedición de un proyecto según J. Habermas, quedó inconcluso y fragmentario. Al respecto, dice:

Específicamente, la idea de ser moderno surgió cuando la mirada hacia los antiguos cambió la conciencia, inspirada por la ciencia moderna, en el progreso infinito del conocimiento y el avance infinito hacia la mejoría social y moral. (3)

Esto es, retomar el gran proyecto que se venía perfilando y desarrollando con la filosofía del siglo XVIII, donde las posibilidades y las potencialidades del ser humano fueran en acto, y sólo ser proyecciones, propuestas, deseos. Todo esto guiado y dirigido por la clase social en ascenso y consolidación, como lo fue la burguesía, que estaba en condiciones materiales y espirituales para disputar no sólo el control político y económico a la monarquía; sino, incluso, para arrebatarle la dirección espiritual a esa clase décrepita y corrupta que históricamente había agotado todas sus reservas en todos los órdenes. El ejemplo más claro lo fue la casa de Borbón.



Todo este vasto proceso tiene sus antecedentes en la concepción más desarrollada de su tiempo, y que articula en el concepto de plena libertad. Una libertad no sólo de pensar; sino, sobre todo, de hacer. E. Lyotard lo referirá con estas palabras:

El pensamiento y la acción de los siglos XIX y XX están dominados por la idea de la emancipación de la humanidad. Esta idea es elaborada a finales del siglo XVIII en la Filosofía de las Luces y en la Revolución Francesa. El progreso de las ciencias, de las artes y de las libertades políticas liberará a la humanidad de la ignorancia, de la pobreza, de la incultura, del despotismo, y no sólo producirá hombres felices sino que, en especial gracias a la escuela, generará ciudadanos ilustrados, dueños de su propio destino. (4)



presenta como algo inimaginable, demencial y menos que imposible.

Esto significa en otra palabra, que la *mano invisible* del mercado rige la actividad y las relaciones entre los sujetos cual *designio divino*, el cual es *misteriosos e inescrutable*, es decir, el mercado se constituye en una instancia determinante y determinadora de la realidad con carácter teológico, donde todo tiene un plan preestablecido y dictaminado. Con lo que se llega a la plena subordinación de los sujetos, es decir, *se mantiene el aislamiento entre los individuos y, con ello, la disolución de eticidad, lo cual deja inermes a los particulares frente al poder del Estado.* (6)

### III.- ¿Más de lo mismo?

Es claro que la condición ética ante este panorama se muestra como hartamente compleja y azarosa y, más que ello, se ubica en una esfera extremadamente nebulosa, ya que el punto sigue o continúa en pie. ¿Cuál ética postular?, ¿desde? y ¿dónde postularla?. Ya que ello implicaría que, si se formula o se propone una determinada ética, se incurre en una serie de determinaciones que pueden ser rechazadas por improcedentes, anacrónicas y susceptibles a ser impugnadas por aberrantes. Ya que no es posible que los hombres y las sociedades se quieran regir u ordenar por un marco ético que pretenda incluir o pretender incluir a todos sin excepción, y sobre todo ante una realidad tan confusa, nebulosa y por demás inestable y gelatinosa.

El proponer una ética *globalizadora* en estas condiciones, nos lleva por su propia lógica a una extrema y severísima atomización y a una fragmentación, no sólo personal sino también social, donde los individuos se expresan en espacios tan reducidos, que las manifestaciones de conducta

personal y social cobran un carácter de anacoretismo; es decir, se expresan en grado tal y solipsismo que se constituyen en enajenantes e insanas. A pesar de que se postule que esa forma de proceder esté en estricta correspondencia con el mercado y su *lógica* de relación e intercambio.

Esto también lleva a que los valores éticos, en su dimensión social y personal, tengan un carácter estrictamente pragmático, utilitario y codificador. Donde, lo que menos importa son precisamente, los sujetos y sus relaciones, ya que pasan a constituirse en simples accidentes o momentos del proceso de intermediación que se da en el mercado.

Esto quiere decir que, por efecto de la globalización, los sujetos, sus relaciones, y la relación entre los pueblos han llegado a tal transformación que, incluso los patrones de vida y de conducta, cada vez van teniendo referentes más difíciles de precisar, lo que en última instancia nos ubica en una posición extremadamente frágil y vulnerable, en virtud de esa *maquinaria invisible y todopoderosa*, y que en definitiva puede llevar a la disolución del sujeto y su relación con el otro. Por efecto de esa realidad, que significa la imposición de la ley y la conducta del más fuerte; y por tanto, la exclusión de todos aquellos que no estén en sintonía con esa *lógica*. Concluyo con una cita de Sánchez Vázquez que es absolutamente pertinente:

*(...) resulta un imperativo moral el resistir a formas de vida y conducta social que nos lleva a la deshumanización, y ser cautelosos ante el embate de la globalización, a través de una de sus expresiones que es, la técnica, que puede tener efectos negativos en nuestra existencia.* (7)

### IV.- Bibliografía.

- GUEVARA, E.  
*El Hombre Nuevo*, en Ideas en torno de Latinoamérica, México, UNAM/UDUAL, 1986. V. Y. p. 316.
- DE LA PEÑA, S.  
*América Latina frente a la Globalización*, en Dialéctica, Puebla, BUAP, Primavera, 1995. No. 25. p. 25.
- HABERMA, J.  
*La Modernidad, un Proyecto Incompleto*, en La Postmodernidad, Barcelona, De Kairos, 1986. p. 20.
- LYOTARD, J.F.  
*La Postmodernidad (explicada a los niños)*, Barcelona, De. Gedisa, 1986. p. 97.
- SERRANO, E.  
*Eticidad y Sociedad Civil*, en Memorias I, VIII Congreso Nacional de Filosofía, Aguascalientes, 1995. p. 268.
- IBID. p. 272.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A.  
*Filosofía, Técnica y Moral*, en Dialéctica, Puebla, BUAP, Primavera, 1995. No. 25. p. 52.