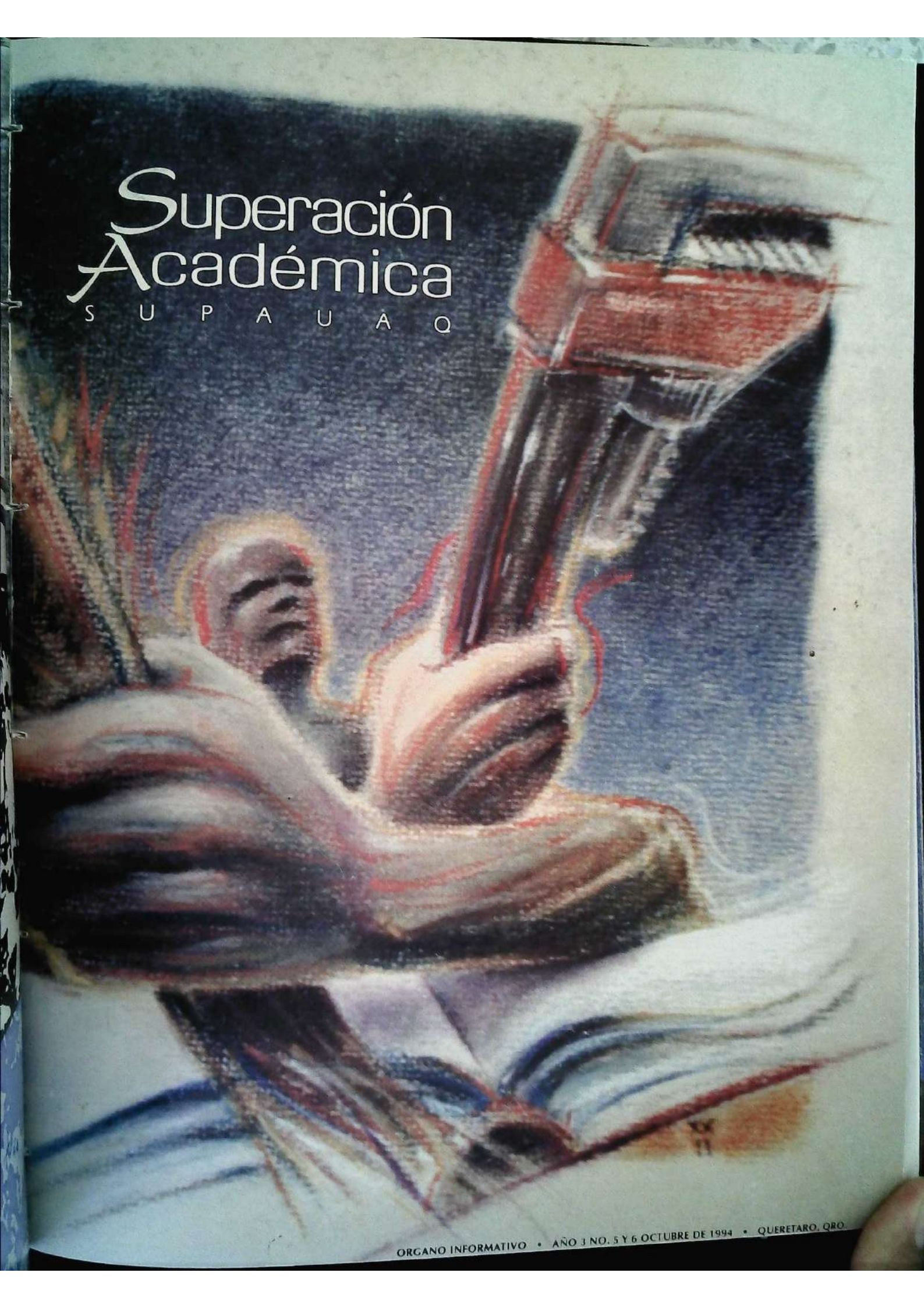


Superación Académica

S U P A U A O



Comité
ejecutivo



2
94

S U P A U A O

9
1

Carlos Sierra Salcedo
Ma. Guadalupe Hernández
Felipe Zepeda Garrido
Enrique Magaña Méndez
José Lara Ovando
Sergio Moctezuma Z.



editorial

Sólo

el agradecimiento. No más. Y es que la recurrencia con que el concepto entra en acción es lo que le da validez al trabajo en conjunto. Lo que se logra por la pluralidad tiene sus compensaciones; el reconocimiento permanente de los individuos por los individuos y sus personalidades complejas, humanas.

Una etapa se adiciona a la historia de los medios de comunicación escrita de nuestro sindicato: SUPERACIÓN ACADÉMICA. Ha sido un foro de expresión libre, sin cortapistas, sin censuras maniqueas. Hemos sentido en cada uno de nuestros colaboradores un sentimiento estricto de profesionalismo al llamado de su creatividad. La valoramos, y en ese marco de respeto nos movimos con ellos.

Mantener un foro de calidad editorial fue uno de nuestros objetivos, y del equipo de redacción el cuidadoso manejo de los textos a editar. Ilustrar con objetividad, acreditar la autoría, certificar la importancia de las propuestas académicas, artísticas, científicas.

Creemos en el tiempo porque nos juzga, y porque lo vemos circunscribir nuestro acontecer universitario, queremos ser vanguardia. Justo es reconocer lo propio. Y aquí lo propio es lo de nosotros. Tuvimos fallas, es cierto, queremos anteponerlas a los aciertos, que estuvieron de este lado asimismo. La mejor constancia de nuestro quehacer en SUPERACIÓN ACADÉMICA son las entregas que vienen a enriquecer nuestro acervo cultural universitario y sindicalista.

Sólo el agradecimiento. No más.

Carlos Sierra Salcedo
SECRETARIO GENERAL

S U P A U A Q

Sindicato Unico de Personal Académico de la Universidad Autónoma de Querétaro

Carlos Sierra Salcedo
Secretario General

Ma. Guadalupe Hernández
Secretario de Trabajo y Conflictos

Felipe Zepeda Garrido
Secretario de Finanzas

Enrique Magaña Méndez
Secretario de Actas y Archivos

J. José Lara Ovando
Secretario de E. Sindical

Sergio Moctezuma Zarazúa
Secretario de Prensa

SUPERACION ACADEMICA,
Organo Trimestral de
Divulgación del SUPAUAQ

Sergio Moctezuma Z.
Director

José Luis Sierra
J. José Lara Ovando
Coordinación Editorial

Diagramación y Diseño Gráfico
FRIAS & FRIAS
Salto del Agua 221, Carretas

Impresión
SPIQ
Callejón de la Peñita No. 4, Hércules

contenido

FUNDACIÓN Y DESARROLLO DEL SUPAUQ alejandro e. obregón álvarez	3
DIDÁCTICA Y CURRÍCULUM josé a. ochoa o.	8
FORO DE REFLEXIÓN "LOS RETOS DE LA UNIVERSIDAD MODERNA" PRESIDUM carlos sierra salcedo	17
PERSPECTIVAS DE LA DOCENCIA EN LA UAQ josé alfredo zepeda garrido	20
LA UNIVERSIDAD ANTE EL RETO DEL MODERNISMO sergio quesada aldana	24
TRADICIÓN Y PROMESA DE LA UAQ gloria rosas rodríguez	27
REFLEXIÓN EN TORNO A LA CALIDAD ACADÉMICA DE LA UNIVERSIDAD MODERNA francisco perrusquía monroy	30
LA VINCULACIÓN DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA EN SU ENTORNO j. antonio m. olvera gonzález	33
LOS PROGRAMAS DE POSGRADO margaret lubbers de quesada	36
LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICO - TECNOLÓGICA dulce maría arredondo vega	39
¿MODELO DE UNIVERSIDAD MODERNA COMO INTENTO DE DEFINIR EL MODELO...? carlos campillo sanabria	45
AYES POR LA UNIVERSIDAD juan carlos moreno	52
DEMOCRACIA Y MARCO LEGAL EN LA UNIVERSIDAD MODERNA carlos dorantes c.	56
LA UNIVERSIDAD Y LA EXIGENCIA DE LA MODERNIZACIÓN EN LA SOCIEDAD INDUSTRIAL manuel basaldúa	60
POLÍTICA SOCIAL Y UNIVERSIDAD MODERNA ana isabel roldán rico y gabriel torres medina	64
LAS ACTIVIDADES Y FUNCIONES PRIORITARIAS DE LA UNIVERSIDAD MODERNA carlos romero ramírez	67
EL PAPEL DE LA INVESTIGACIÓN Y LOS NUEVOS RETOS DE LA UNIVERSIDAD martagloria morales garza	71
EL TRABAJO EN LA UNIVERSIDAD josé luis sierra	74
REFLEXIONES EN TORNO A LA CALIDAD ACADÉMICA DE LA UNIVERSIDAD MODERNA jorge francisco barragán lópez	76
CONDICIONES DEL TRABAJO ACADÉMICO EN LA UAQ josé lópez salgado	78
EL JUSTO MEDIO ENTRE LA CALIDAD Y LA CANTIDAD PARA UNA UNIVERSIDAD... tomás vázquez arellano	83
LAS POSIBLES VÍAS PARA MEJORAR LAS CONDICIONES SALARIALES francisco ríos agreeda	93
LA CALIDAD ACADÉMICA EN LA UNIVERSIDAD MODERNA josé ambrosio ochoa	96
LOS CONVENIOS ACADÉMICOS CON UNIVERSIDADES EXTRANJERAS rocló cortez, luisa alarcón, alejandro zenteno	102

Raúl Avila (ilustraciones de diseños textiles)

Radica en el Estado de Querétaro desde hace 11 años. Su obra (fotografía, pintura, fotoplástica, escultura) prácticamente la ha desarrollado en la ciudad capital. Es colaborador de Artes de México, M.A.M., INBA, Festival Internacional Cervantino y UNAM, entre otras instituciones y publicaciones culturales. A partir de 1993 imparte las cátedras de taller en madera, fotografía y dibujo de artes visuales de la UAQ.

Arturo Pérez (fotografías)

Fotógrafo de la Escuela de Bellas Artes.

Ricardo Servín (ilustraciones)

Escuela de Bellas Artes de la UAQ.

Jorge Luis Ibarra (ilustraciones)

Litógrafo y pintor, Profesor de Historia del Arte de la Escuela de Bellas Artes de la UAQ.

SUPAUAQ agradece sus colaboraciones en este número.

Diseño de la portada: Felipe Rivera

Ilustración representativa del símbolo gráfico del SUPAUAQ.
Los artículos firmados son responsabilidad de los autores. Se autoriza la reproducción siempre y cuando se cite la fuente.



fundación y desarrollo del SUPAUAQ

Fundación y Desarrollo del Sindicato Único del Personal Académico de la Universidad Autónoma de Querétaro (Quinta Parte)

transcribimos,

íntegra, en el último artículo, la escritura en la que consta la Asamblea Constitutiva del Sindicato Único del Personal Académico de la Escuela de Bachilleres de la Universidad Autónoma de Querétaro: además de haberse protocolizado ante los notarios (Titular Alfonso Ballesteros Ríos, Adjunto Alberto Carrillo Briones) el desarrollo y acuerdos de la Asamblea Constitutiva, del 29 de noviembre de 1974, se contiene en tal escritura protocolizada ante la fe pública, la lista de los 36 miembros fundadores originales, así como los estatutos iniciales debidos por completo a la pluma creativa del Dr. Mariano Amaya Serrano.

pocos días después se da cuenta del giro inesperado que habían tomado los acontecimientos.

La fundación de un sindicato de maestros de la Escuela de Bachilleres no bastaba, sino que añadidos a aquellos 36 profesores preparatorianos, se enlistaban otros cuantos de la misma Escuela y, como primer fruto maduro e inmediato, bastantes otros maestros de las escuelas profesionales de la propia Universidad. La primera escritura cuenta de los acontecimientos del 2 de diciembre de 1974 y, la segunda, del 6 de diciembre del mismo año, de lo que podríamos llamar la «Segunda Asamblea Constitutiva». Veamos sus contenidos y el por qué de lo dicho.

Por Alejandro E. Obregón Alvarez

Ex-Secretario Académico y
Miembro Fundador del
S.U.P.A.U.A.Q.

alejandro e. obregón

NOTARIA PUBLICA Núm. 4. TITULAR LIC. ALEJANDRO GUTIERREZ SANTOS. TESTIMONIO DE LA ESCRITURA PUBLICA QUE CONTIENE LA PROTOCOLIZACION DE DOCUMENTOS, SOLICITADA POR EL C. LIC. MARIANO AMAYA SERRANO, PARA QUIEN SE EXPIDE LA PRESENTE.

Escritura Núm. 11,550. Querétaro, Qro., a 7 de diciembre de 1974.-----
 EN LA CIUDAD DE QUERETARO, Qro., a los 7 siete días del mes de diciembre de 1974, mil novecientos setenta y cuatro, ante mí Licenciado Alejandro Gutiérrez Santos, Notario Público titular de la Notaría número 4 cuatro de esta ciudad, comparece el señor LICENCIADO MARIANO AMAYA SERRANO, en su carácter de Secretario General del Sindicato Académico de la Escuela de Bachilleres de la Universidad Autónoma de Querétaro, y me solicita protocolice el acta número 2 dos del libro de actas que tengo a la vista, que devuelvo al solicitante, insertando literalmente en el cuerpo de la protocolización que se me solicita el acta de referencia que a la letra dice: «En la ciudad de Querétaro, Qro., siendo las 12:00 horas del día 2 de diciembre de 1974 se reunieron en el salón número 22 del edificio de la Escuela Preparatoria los maestros de la misma con objeto de cumplimentar con lo dispuesto en el artículo segundo transitorio, bajo la siguiente orden del día.- I.- Lista de presentes.- II.- Elección de la Directiva del Sindicato, conforme al artículo 11º del estatuto.- III.- Se designará una comisión redactora de los estatutos y reglamentos conforme a los cuales deberá regirse el Sindicato, de acuerdo con el artículo 371 de la Nueva Ley Federal del Trabajo y en función de las necesidades de nuestra corporación.- IV.- Designación de la comisión encabezada (sic, por «encargada») de la elaboración del Contrato Colectivo de Trabajo.- V.- Designación de las comisiones de prensa y propaganda de afiliación y de relaciones sindicales en temas (sic). Asimismo se agregó como punto final la admisión de nuevos socios.-----

En cumplimiento de esta orden del día y después de pasar lista de presentes, conforme a la cual está la mayoría y por lo mismo habiendo cuórum (sic), se procedió a la elección de los representantes del sindicato (mesa directiva) resultando electos las siguientes personas: Como Secretario General el Lic. Mariano Amaya Serrano, con un total de 17 votos, contra cuatro de la maestra Ma. Dolores Cabrera Muñoz y uno del Lic. Eduardo Sánchez Velez. Como Secretario de Actas el Lic. Francisco Perrusquía Monroy, por mayoría Como Tesorero la maestra Ma. Dolores Cabrera con la totalidad de votar (sic) a su favor. Como Vocales: El Lic. Eduardo Sánchez Velez, con un total de 21 votos. El Ing. Agustín Pacheco Cárdenas, con un total de quince votos y el maestro Roberto Llaca Vázquez con un total de catorce votos. Posteriormente se procedió a la elección de la comisión encargada de elaborar los estatutos definitivos del Sindicato.-----
 A iniciativa del maestro Eduardo Sánchez Velez se propone que primero se admitan a los compañeros de trabajo que en esta oportunidad han solicitado su admisión, aprobada por unanimidad la moción, se procedió a elegir la comisión redactora de los estatutos, participando los señores Lic. Manuel Lozada Perrusquía, Antonio Escobedo López y Antonio Rivera Casas, además del Lic. Alejandro Alvarez, resultando electos para tal función, el maestro Manuel Lozada Perrusquía con 28 votos, el Lic. Alejandro Obregón Alvarez, con 25 votos y Antonio Escobedo López con 24 votos a su favor. Como candidatos para la comisión redactora del Contrato Colectivo de Trabajo, fueron propuestos los maestros: José Luis de la Vega, Antonio Peña Mejía, Antonio Rivera Casas, César Fernández Requena, José Luis Sierra, resultando electos para tal efecto: el Lic. Antonio Peña Mejía, con 30 votos, Dr. César Fernández Requena con 27 votos y Antonio Rivera Casas con 20 votos. En las comisiones de afiliación, prensa y propaganda y relaciones los resultados fueron los siguientes: como encargados de Prensa y Relaciones, resultaron electos los maestros: Guillermo Herbert Pérez, con 27, en segundo lugar Eduardo Miranda Correa, con 24 votos, José Luis de la Vega, con 22 y Cristina Cabrera con 20 votos. En la comisión de afiliación quedarán los maestros: Ma. Rosa Cisneros Velázquez, Alvaro Arreola Valdez y Roberto Llaca Vázquez. Entre los asuntos generales se planteó la cuestión de los compañeros maestros que se encuentran ocupando algún curso (sic, por «puesto») dentro del Gobierno actual, sobre si participarán activamente o no en el movimiento y estructuración sindicales. Sometida a votación esta cuestión, se acordó por mayoría absoluta, considerándolos como miembros dado el carácter transitorio de su encargo pero con el carácter de miembros

con licencia, es decir, podrán participar de los beneficios de la organización pero no tendrán voz ni voto. Otro de los asuntos generales fue el de la admisión de nuevos socios, habiéndose admitido por unanimidad los maestros Guillermo Herbert Pérez, Ma. Angélica Rosas (sic: debió decir «Ramos») de Maldonado, Rosa María Cisneros Velázquez, Clemente Proal de la Isla, Raúl Lucio Morales y Antonio Peña Mejía. No habiendo otro asunto que tratar se dio por concluida la asamblea siendo las 13:45 horas del día al principio señalado. El Secretario de Actas y Acuerdos. - Lic. Francisco Perrusquía M. - Rúbrica.

Con lo anterior terminó la presente diligencia solicitada al suscrito por el C. Lic. Mariano Amaya Serrano, quien por sus generales manifestó ser: mayor de edad, mexicano, profesionista, casado, originario y vecino de esta ciudad, domiciliado en 5 de Mayo 175, causante del Impuesto sobre la Renta y al corriente en sus pagos según su dicho sin justificarlo, siendo su fecha de nacimiento el 23 de abril de 1933; Yo el Notario certifico conocer al solicitante, quien tiene aptitud legal para contratar y obligarse, y de que hechas las explicaciones sobre su valor y fuerza legal, la ratifica y firma. - Doy fe.

----- Rúbrica Lic. Mariano Amaya Serrano. - Ante mí. -
Lic. Alejandro Gutiérrez Santos. - Rúbrica. -----

AUTORIZACION.- Autorizo definitivamente esta escritura en la Ciudad de Querétaro, Qro., a los 9 días del mes de diciembre de 1974.- Lic. Alejandro Gutiérrez Santos.- Rúbrica.- El sello de autorizar del Notario.-----

NOTA DEL TIMBRE.- Notaría Núm. 4.- C. Jefe de la Oficina Federal de Hacienda. Escritura Núm. 11,550. Fecha de la escritura 7 de diciembre de 1974. Volumen 56.- Acto jurídico que contiene: Protocolización de documentos.- Fundamento: (Art. Frac. inciso, sub-inciso y apartado). - Art. 4º Frac. V, inciso D, sub-inciso 10 de la Ley del Timbre.- Liquidación: 0.00.- Número del Notario Cuatro.- (Firma del Notario) (Nombre Completo)... etcétera.....

ES PRIMER TESTIMONIO QUE SE EXPIDE A FAVOR DEL SEÑOR LICENCIADO MARIANO AMAYA SERRANO, VA EN DOS HOJAS UTILES TIMBRADAS Y COTEJADAS CONFORME A LA LEY, EN LA CIUDAD DE QUERETARO, QRO., A LOS NUEVE DIAS DEL MES DE DICIEMBRE DE MIL NOVECIENTOS SETENTA Y CUATRO.- DOY FE. -----

RUBRICA. LIC. ALEJANDRO GUTIERREZ SANTOS, Notario Público Número 4, GUSA-35-12-28. SELLO DE LA NOTARIA.



Hasta aquí el contenido íntegro de la escritura que, protocolizando el vaciado cabal del Acta Número 2, del libro de Actas del Sindicato, describe el desarrollo de aquella segunda asamblea en la que se dan dos eventos muy importantes: en primer término la elección de la mesa directiva y de las comisiones que conformaron el primer Comité Ejecutivo; y en segundo término, la admisión de nuevos integrantes de la Escuela de Bachilleres, con lo que el número se elevó a una semana escasa de la primera asamblea, de 36 a 42 maestros sindicalizados.

Transcribamos a continuación, también completa, la tercera escritura. Dice así:
 NOTARIA PUBLICA Núm. 4. TITULAR LIC. ALEJANDRO GUTIERREZ SANTOS. TESTIMONIO DE LA ESCRITURA PUBLICA QUE CONTIENE LA PROTOCOLIZACION DE DOCUMENTOS, SOLICITADA POR EL C. LIC. MARIANO AMAYA SERRANO, PARA QUIEN SE EXPIDE LA PRESENTE.

Escritura Núm. 11,551. Querétaro, Qro., a 7 de diciembre de 1974.-----
 EN LA CIUDAD DE QUERETARO, QRO., a los 7 siete días del mes de diciembre de 1974, mil novecientos setenta y cuatro, ante mí Licenciado Alejandro Gutiérrez Santos, Notario Público titular de la Notaría número 4 cuatro de esta ciudad, comparece el señor LICENCIADO MARIANO AMAYA SERRANO, en su carácter de Secretario General del Sindicato Académico de la escuela de Bachilleres de la Universidad Autónoma de Querétaro, y me solicita protocolice el acta número 3 tres del libro de actas que tengo a la vista y que devuelvo al solicitante, insertando literalmente en el cuerpo de la protocolización que se me solicita el acta de referencia que a la letra dice: «Siendo las 12 horas del día 6 de Diciembre del año en curso, se reunieron los maestros de la escuela de Bachilleres de la Universidad Autónoma de Querétaro, en el salón 22 del edificio de la propia escuela, con objeto de discutir la moción presentada por el maestro Roberto Llaca en el sentido de modificar el nombre que actualmente lleva nuestro sindicato, siendo el de: Sindicato Unico del Personal Académico de la Escuela de Bachilleres de la Universidad Autónoma de Querétaro, cuyas siglas reconocidas son: S.U.P.A.E.B.U.A.Q. tomando en cuenta los antecedentes que a continuación se exhiben. I.- Habiendo entre los miembros sindicalizados, socios maestros que prestan sus servicios académicos en varias escuelas de esta Universidad, y ante lo limitativo del nombre que lleva el Sindicato, no corresponde a la realidad, por esa circunstancia se propone ante la Asamblea para este objeto convocado (sic, por «convocada») el cambio de nombre. II.- Previendo la posibilidad de afiliación de algunos maestros que han solicitado su incorporación y que laboran en otras escuelas de la Universidad, diferentes a la de Bachilleres. Tomando en cuenta también que el nombre del Sindicato esté plenamente acorde con la realidad, se propone dicho cambio, en tal forma que el Sindicato se llamará en adelante: Sindicato Unico del Personal Académico de la Universidad Autónoma de Querétaro, con las siglas: S.U.P.A.U.A.Q.- Después de informar a la Asamblea sobre este punto y leída que fue el acta anterior asimismo aprobada por unanimidad se sometió a votación y consideración de la Asamblea la modificación ya dicha, resultando aprobada por unanimidad. Ante la trascendencia del acuerdo se ordena la protocolización de la presente acta juntamente con las anteriores para los efectos del registro respectivo, quedando firmes todos los acuerdos anteriores, así como los estatutos y principios generales aprobados anteriormente. A continuación se estampan las firmas de los miembros asistentes que forman el cuórum (sic) reglamentario.- Ma. Dolores Cabrera Muñoz.- Rúbrica.- Lic. Alejandro Obregón.- Rúbrica.- Lic. Antonio Escobedo López.- Rúbrica.- Ing. Agustín Pacheco Cárdenas.- Rúbrica.- Química Ma. Cristina Cabrera de Vega.- Rúbrica.- Dr. César Fernández Requena.- Rúbrica.- Química Ofelia Puga Sánchez.- Rúbrica.- Químico, Carlos Campillo Sanabria.- Pasante de Químico, Bernardino del Castillo Guillén.- Rúbrica.- Pasante de Químico, Raúl del Castillo Guillén.- Rúbrica.- Lic. Alvaro Arreola Valdez.- Rúbrica. Lic. Mariano Amaya.- Rúbrica.- Químico Roberto Llaca Vázquez.- Rúbrica.- Lic. en Psicología (resic), Susana Valencia Ugalde.- Rúbrica.- Psicóloga Marcela Rodríguez de González.- Rúbrica.- Prof. José Luna de la Vega (sic, debiendo ser José Luis de la Vega).- Rúbrica.- Prof. José Luis Sierra.- Rúbrica.- Químico Guillermo Herbert.- Rúbrica.- Lic. Norberto Maya.- Rúbrica.- Lic. Arturo Ugalde.- Rúbrica.- Química, Angélica Ramos Maldonado.- Rúbrica.- Química, Rosa María Cisneros.- Rúbrica.- Químico Javier Villanueva (sic, por «Javier»)- Rúbrica.- Psicólogo Raúl Lucio Morales.- Rúbrica.- Lic. Eduardo Sánchez Velez.- Rúbrica.- Psicóloga Martha Valerio.- Rúbrica.- Pasante de Químico Jorge Alvarez.- Rúbrica.- Prof. Rodolfo Hernández Martínez.- Rúbrica.- Lic. Francisco Perrusquía Monroy.- Rúbrica.-----

Con lo anterior termino la presente diligencia solicitada al suscrito por el C. Lic. Mariano Amaya Serrano, quien por sus generales manifestó ser: mayor de edad, mexicano, profesionista, casado, originario y vecino de esta ciudad, domiciliado en 5 de Mayo 175, causante del impuesto sobre la Renta y al corriente en sus pagos según su dicho sin justificarlo, siendo su fecha de nacimiento el 23 de abril de 1933; Yo el Notario certifico conocer al solicitante, quien tiene aptitud legal para contratar y obligarse, y de que hechas las explicaciones sobre su valor y fuerza legal, la ratifica y firma.- Doy fe.- ...etcétera...


Esta transcripción prácticamente total de las dos últimas escrituras, ha sido sacada de las copias que obran en el expediente del SUPAUAQ archivado en la Secretaría del Trabajo, Junta Estatal de Conciliación y Arbitraje, del Estado de Querétaro. La investigación de la tercera parte de la Historia de la Universidad Autónoma de Querétaro ha llevado, a quien esto escribe, a recopilar la documentación pertinente y cuyo proyecto y borrador final, espero que esté concluido para finales de 1994 o principios de 1995.

Solamente algunos otros comentarios acerca de estos valiosos documentos para la historia de nuestro Sindicato. Antes afirmé que la tercera escritura (la segunda de este artículo) incluye totalmente el Acta de la Asamblea General del 6 de Diciembre de 1974, y que en realidad esta reunión plenaria vino a ser como una «segunda Asamblea Constitutiva»; y si la leemos atentamente y añadimos los documentos que próximamente transcribiré, esta afirmación resulta bastante cercana a la verdad: 1. Porque se cambia la denominación del Sindicato y, en vez de ser solamente de la Escuela de Bachilleres, pasó a ser un Sindicato de todas las escuelas que entonces conformaban la U.A.Q.; 2. Porque ya no se trató de 36 ni de 42 maestros afiliados, sino que en escasa semana y media posterior al 29 de noviembre de 1974, en que se verificó la primera Asamblea realmente Constitutiva, veremos que se afiliaron 102 maestros universitarios; y, 3. Porque al extenderse nuestra organización a toda la Universidad, se daba verdadera fuerza y alcance legal ante las autoridades del trabajo y autoridades universitarias, a los primeros estatutos y principios generales (ya transcritos y comentados

en artículos anteriores) y cuya real cobertura contractual hubiese sido muy limitada tratándose de una sola escuela universitaria.

A finales de 1974 (hace casi veinte años) y principios de 1975, el SUPAUAQ nacía como una organización sindical universitaria en medio

de logros y ventajas que pronto comentaremos más ampliamente.

Fuente Bibliográfica: Expediente del SUPAUAQ proporcionado amablemente por la Secretaría del Trabajo de Estado de Querétaro (aunque no se tiene completo). 

**una mención aparte
in memoriam**

Al comenzar a escribir esta colaboración, me enteré de la muerte de un luchador incansable a favor de los sindicatos universitarios. El Lic. CARLOS FERNANDEZ DEL REAL. Le conocimos y tratamos en varias ocasiones (sobre todo en la administración sindical del Lic. Alvaro Arreola Valdez) al consultarle nuestras cuestiones laborales. No solamente parecía: sino que fue un auténtico «Quijote» de las luchas sindicales. No añado más a lo que los periódicos, sobre todo «La Jornada», han comentado de su persona. En nuestro caso, sus sabios consejos y su calidad humana, aunado todo ello a su verticalidad ideológica, nos hacen recordarlo con efecto y desear cordialmente que ahora descanse en auténtica paz...



didáctica y currículum

La causa por la que planteo las cuestiones de Didáctica y Currículum no es otra cosa que el hecho de que encuentro que, últimamente y en obras y varios autores, el término Didáctica disminuye en su uso, ocupando su lugar otros, como por ejemplo Currículum, teoría crítica, socialización. (SEGUNDA PARTE)

Teoría crítica, socialización y didáctica



estos dos conceptos, de nuevo citados junto a la Didáctica, escurridizos y que se prestan a interpretación análoga a la hecha para las teorizaciones sobre el currículum.

Siempre han habido actitudes y procedimientos de raíz crítica; y es así como son necesarios. Prácticamente ningún juicio está exento de valoraciones, es, en gran medida, la esencia de su definición; y todo el conocimiento se construye mediante el adecuado agregado de proposiciones, esto ya lo dejó muy claro Kant. ¿Qué es, entonces esa entidad de obligada presencia en los manuales que tratan, más o menos, sobre teoría de la educación y su práctica, y que se presenta como "teoría crítica"? ¿Cuál es el motivo de esa obligación y la novedad que le impulsa?

Siendo fiel a la no exahustividad que me he

propuesto, trataré de situar las respuestas a estas cuestiones desde el comienzo de unos puntos de reflexión sobre ellas.

Así empiezo por la consideración de que, desde la muerte de Hegel, la filosofía anda buscando alguna forma distinta y fértil para su propia continuidad. Hegel había agotado algo en la manera de hacer y de entender, no, por supuesto, a la Filosofía misma; pero en mi opinión, hay un período poco fértil a continuación de él; todo lo que se acierta a hacer es a afirmar o negar sus supuestos y doctrina, hasta la tendencia implícita en su sistema es motivo de ardorosos y apasionados debates. Pero, en sentido estricto, no hay una continuación superadora, aunque Marx quiera suponer que sí.

Por ello, el punto de partida de los hombres y

Dr. José A.
Ochoa O.

Doctor en
educación
adscrito a la
maestría en
Ciencias de la
Educación.
Facultad de
Psicología

mujeres de Viena, Oxford, Frankfurt, Budapest, etc., entre los cuales no hay con frecuencia puntos de contacto, es una actitud de crítico conocimiento, a veces, incluso, del propio reconocimiento. Sanear el terreno es lo concerniente a la Filosofía Analítica y al Neomarxismo (considerando la limpieza que las aportaciones de Wittgenstein supusieron para el camino de la comunicación, a pesar de haber hecho casi desaparecer al sujeto trascendental tras su formación en reglas formalmente, unitarias, y que no hay que olvidar que la teoría crítica de la sociedad tiene su más firme fundamento en Marx); indagar sobre el sentido y destino del hombre desde las nuevas coordenadas históricas, ser humano extrañamente deshabitado por la vida, parece ser lo que más preocupa a los existencialistas. Encontrar las formas de coordinación social y analizar sus problemas les preocupa a todos, pero en especial a los pensadores de la llamada Escuela de Frankfurt. Heidegger, Zubirí, Habermas y quizá alguno más, participan de dos problemas de su tiempo pero dan a su pensamiento un aspecto diferenciador, especialmente por las temáticas que abordan y su mayor fidelidad a la historia de la filosofía.

Es evidente que aún esta rápida aproximación puede poner de manifiesto que todo ello interesa a la escuela, porque afecta a la cultura. Y lo hace esencialmente, y por tanto al hombre. Y es lógico que nos acerquemos a ello profesores y alumnos para extraer cuanto haya de útil a nuestros intereses en el mejor sentido, para fortificar lo que la escuela debe ser.

Es más, como todos estos conocimientos e ideas han nacido en la escuela, bueno será que ella sea la entidad que primero los aproveche y que contribuya a su difusión y enriquecimiento; pero no consentir que el posible efecto enriquecedor nos venga desde ciertas interpretaciones sociales, con frecuencia degradaciones de procedencia difusa pero interesada, porque la escuela misma lo ha dejado escapar, atareada como está en desentrañar lo que, de antes, ya le vino de fuera. Ese lanzamiento de fuera hacia dentro lleva el tácito y no inocente afán de una redefinición de la escuela para asegurar su docilidad.

Por ello, y para responder a las cuestiones anteriores desde la perspectiva anunciada de una continuación de la reflexión, formularía otras cuya respuesta creo que abarcaría a todas. ¿Se ha tomado el sentido de la "teoría crítica" en lo que yo creo que es su prístina intención? Si nos vamos a su fuente, (Horkheimer, 1968) o, al menos, a una de las primeras concreciones que con tal nombre se presentan, nos encontramos con una referencia que en gran medida se incumple en su proyección en el ámbito educativo: se trata de una manifestación del espíritu crítico guiada, una crítica en la que, tanto dentro de la escuela como cuando se hacen referencias a ella, se dice que se debe criticar, cómo e incluso hasta dónde. Si continuando con lo que la teoría crítica se propone, hablamos de superar la tensión con "teoría tradicional" y a suprimir la oposición entre pretensiones, racionalidad y espontaneidad del individuo, o a eliminar las tensiones de las relaciones en los procesos de trabajo que sustentan a la sociedad, veremos que en ellos todo las prédicas andan por un lado y las acciones por otro; y es que las protagonistas, como los profesores son pacientes, no agentes de las orientaciones y realizaciones de su trabajo, lo que nos lleva a decir de nuevo que esto también es más cómodo pero menos gratificante.

Si, como ha sido citada la "teoría tradicional", pensamos un poco en ella podríamos concluir que la escuela no puede desecharla del todo, que el mismo mundo distinto que anhelara Horkheimer (que también admitía la necesidad de tomar elementos de ella), necesita no romper la dialéctica existente entre ambas ("Teoría tradicional" y "Teoría crítica") y apoyarse más en ella que en una dogmática asunción de la parcialidad de una sola de las dos.

La "teoría tradicional" se



orienta desde la base de un sistema casi formal axiomático, con dos tendencias: una más matematizada, procede como el citado sistema; la otra precisa de la experiencia para hacer valer sus principios de partida. Son las formas de ver y hacer racionalista y empirista respectivamente. En ambas tendencias se pretende según acusan los pensadores de la teoría crítica, olvidar que el sujeto es siempre el hombre que está en relación con otros hombres y formando parte de una clase en conflicto con otra u otras. Está a modo de teorización tradicional vale para todo el conocimiento, aunque funcione mejor en el que se refiere a la naturaleza. Siguiendo en su crítico rechazo, los defensores de la teoría crítica acusan a la "teoría tradicional" de estar avalada por una sociedad dominada por el tecnicismo industrial y el mantenimiento creciente de la producción, cosas que mediatizan hasta la misma objetividad de la teoría.

Sin embargo, a ambas acusaciones pueden oponerse otras razones por lo menos de análogo peso. La "teoría tradicional" defiende para su método de acción, unas características fundamentales de rigor, observación atenta y cauta de sus hallazgos y resultados, hipótesis bien formuladas y con los contratos oportunos bien realizados, rigurosas secuencias bien fundadas, razonadas y justificadas, etc., y todo ello concierne y siempre estuvo presente en el conocimiento, en todo conocimiento que se estimara como fiables y pretendiera serlo; otra cosa es que cada ámbito de dicho conocimiento haga uso especial e incluso desarrollo para su progreso, alguna o algunas de aquellas características. En cuanto a la cuestión de la sociedad que domina a dicha

teorización tradicional, habría que oponer dos cosas: que antes de que tal sociedad existiera ya existía la teoría, que no es sobre ella sobre la que domina la sociedad, sino sólo sobre algunos de sus usos y que cuando toda teoría se generaliza pasa a ser del dominio público y más que uso se hacen abusos de ella, lo que nos podría llevar a afirmar que eso es lo mismo que ya pasa con la teoría crítica también.

Pero aún hay más y es el propio Horkheimer el que ha seguido el doble sentido de la respectividad entre órganos humanos y artefactos, sin advertir que toda respectividad tiene en efecto dos sentidos; y pide un cambio a la historia que conlleve un giro social, olvidando de nuevo que el progreso es un dato de la evolución y que esta evolución la que va proporcionando los instrumentos de los que debe servirse y su ritmo de aparición; así durante siglos el hombre buscó y llevó a cabo la confección de artefactos a los que fiaba la finalidad de que aliviaran su esfuerzo físico en la comprensión de la naturaleza y en los sistemas de producción; en la actualidad esos artefactos, profundamente perfeccionados, ayudan a otro nivel de trabajo del hombre, le ayudan en las operaciones mecánicas de rango psíquico, del conocimiento y en la ejecución y perfeccionamiento de los artefactos equivalentes a los antes citados pero cada vez más sofisticados. Lo que no significa un determinismo a ultranza, sino la fidelidad de esa evolución, del universo así mismo, tras haber tomado opciones radicalmente aleatorias. La inmersión del ser humano en el proceso cósmico general y en el más inmediato de la naturaleza es algo que no suele ser contemplado por los pensadores

que desarrollan la teoría crítica y otros contemporáneos suyos preocupados por temas más o menos afines.

En realidad este cambio de teorización significa un paso del ejercicio crítico: de la consideración crítica del uso de la razón a la crítica de la sociedad; lo que supone tomar a la sociedad como el sujeto de toda acción humana; y esto está bien o puede defenderse, pero siempre que se considere a esa sociedad como el receptáculo de la cultura integrada por el cúmulo de las aportaciones de los hombres que alimentan, vivifican e incrementan esa cultura desde la múltiple respectividad incentivadora en la que necesariamente viven.

Pienso que el protagonismo del sujeto en el conocimiento, tal y como Kant lo consideraba, no supone olvidar la dimensión social del hombre; por el contrario, es quizá la manera más profunda y sutil de su integración para la convivencia. De la misma manera para Hegel no estaba la realidad producida por el trabajo de la sociedad, lo que hubiera hecho de la razón una entidad instrumentalizada y, por ello, permanente alineada, en tanto que él la consideraba como algo objetivo que se desarrolla en la Historia Universal. No se puede reducir lo que no es reducible, sino entender la armonía entre las partes, su unidad dialéctica, de la que participan los hombres en el ejercicio de su convivencia. Bastaría echar una ojeada a las filosofías de la historia de ambos filósofos, Kant y Hegel o a sus concepciones del derecho y la sociedad para ver que cuanto parece aportar la teoría crítica, ya estaba en ellos; la teoría crítica es un pormenor, algo en todo caso no suficientemente desarrollado

hasta las últimas décadas, una manifestación más de esa debilitación del conocimiento, en la fuerza de su progreso, que sigue a la muerte de Hegel.

Quizá la más clara evidencia de esa debilidad sea el, por otra parte, colosal impulso de Marx, a un recinto del conocimiento que incide directamente sobre ciertas prácticas de vida y que proyecta sobre ellas la luz de la filosofía procedente. Para Marx criticarla a la razón es tanto como criticar a la sociedad; pero eso es como atender a los resultados sin considerar las más hondas mediatizaciones, el sentido que el proceso evolutivo ha impuesto e impone; de ahí su error de dar como universales las ideas concretas de una época, parar la historia y lanzarla hacia el futuro desde el impulso de su temporal y relativa concepción. A Marx lo hizo necesario la historia y ella misma lo ha superado. Las ideas concretas de un estadio participan de lo universal pero no lo constriñen.

Para Horkheimer, con la teoría crítica no se trata de construir una sociología crítica del conocimiento, lo que supondría ahorrar el producto desde su concepción, sino de mantener una actitud crítica frente a la sociedad productiva y sus convicciones, cambiando el objeto pero también a los sujetos, con lo que, efectivamente, ha lanzado un potente reclamo a la escuela, al proceso educativo; pero, como se dijo antes, lo hizo de manera incompleta y poco adecuada porque no procura una previsión suficiente para la acción, desconsidera el pasado de la escuela englobada en la sociedad y quiere un programa de trabajo en el que hay olvidos graves para temas y formas de hacer importantes.

Sin embargo, lo que la teoría crítica quiere debe estar presente en la escuela y debe estarlo desde su consideración de una teorización bien determinada, dotada de concreción y poder constructivo aunque no supere en amplitud a la teoría tradicional (como quería Horkheimer), es como se dijo, un capítulo de ella, y a la luz de ésta puede aquella hacerse subjetiva y definir uno de los modos de especulación posibles; en la teoría crítica cuenta más la construcción del pensamiento que sus contrastes empíricos, no formulándose hipótesis verificables; aunque sí es lógicamente consistente. Su valor, al menos intencionalmente, se proyecta hacia el futuro, sobre el que versa (otra concomitancia con el proceso educativo); se opone dialécticamente a la "teoría tradicional" no aceptando la situación histórica y social que se dice sustenta a ésta; la cuestión estaría en que en tanto en la llamada por los críticos teoría tradicional hay un intento de universalidad, la suya la crítica, se refiere a una concreción específica de aquel recinto universal; así el problema radica en la aceptación o no de la posibilidad de un conocimiento con aquel rango de universalidad, cuestión que la escuela no puede dejar de formularse, sobrepasando la pura criticidad de lo existente.

Lo que la teoría crítica pretende queda claramente expuesto por el propio Horkheimer cuando dice que "tiene la misión de expresar lo que en general no se expresa" (Horkheimer, 1986; p. 65), con lo que queda definido su alcance y valor relativo, sin entrar en consideraciones sobre el desarrollo del conocimiento, en sí lo hace por construcción o reductibilidad de sus estructuras, conocimiento al que brevemente me

refería a propósito de una de las formas de teorización.

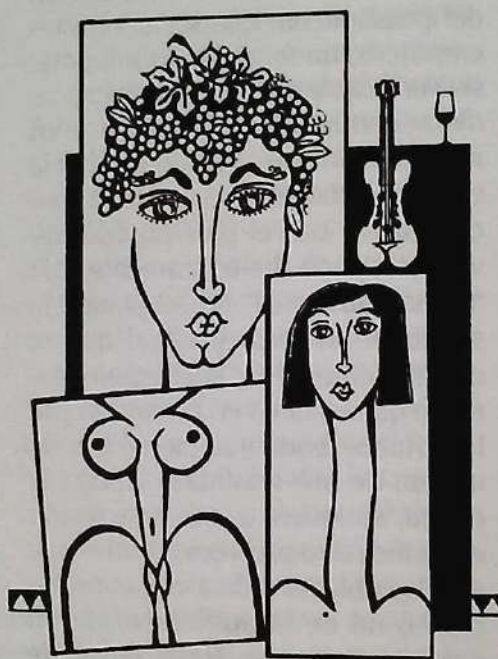
¿En qué puede diferir la apreciación de Horkheimer de la que hubieran podido manifestar Descartes, Kant o Hegel, cuando aquel dice que "apenas quedan profesores que en una conferencia puedan informar acerca del estado de la física, de las ciencias naturales de una manera global y comprensible en general"? Cuestión que puede plantearse de forma análoga para otros conocimientos. "Estos son ejemplos de problemas en los que debe ejercerse nuestra crítica para poder obtener cambios y mejoras" (Horkheimer, 1986, p. 207). Parece como si se reclamara la presencia de la teoría tradicional y que la crítica fuera precisamente la adecuada forma de ese reclamo. Lo que sí queda claro es que las teorizaciones son trabajos propios de quienes conocen bien los cambios posibles y convenientes y su forma de realización; en nuestro caso los protagonistas de la acción educativa, que son quienes deben hacer suyo el ejercicio de la crítica y ejercerlo últimamente, no recibirlo a través del filtro social, socializado y, posiblemente, inoperante. En el asunto de los controles de valoración la propia escuela deberá dejar pequeña cualquier exigencia.

Con un ejemplo concreto quizá se aprecie mejor la que propongo como actitud de la escuela y especialmente de los profesores. Es un hecho que en nuestra sociedad, me refiero a la española, se lee poco, incluso la prensa; esto es criticable y se debe cambiar. La escuela sufre el correspondiente embate y se pone en marcha una campaña de "la prensa en la escuela"; y allá llegan diariamente un conjunto de periódicos de distintos

matices y contenidos. En sí no es malo, pero supone dos valoraciones negativas: a los profesores se les considera incapaces de hacer un uso adecuado de ese medio cultural, y hasta de su oportuno reclamo (entonces la culpa no es del todo suya sino de la formación que recibieron), o se avasallan sus iniciativas y formas de hacer, no escuchando a compañeros, como aquel que decía, rechazando el programa de uso de la prensa: "yo no he hecho mis previsiones de trabajo en función de lo aleatorio del periódico, sino de las constancias de mis niños". Y hubo quien le criticó pero no quien reclamara para la escuela la libertad de manifestaciones sobre aquella carencia social y buscar los medios para subsanarla; porque nadie duda de que la escuela, los profesores, conocían la situación. Una vez más el falso remedio, en lugar de rellenar la laguna con la formación adecuada de los profesores y actuar en consecuencia, se desestima a la escuela y se le da el producto hecho. Los profesores saben cuánto y cómo utilizar la prensa y no creo que tenga nada de bueno desbordar la escuela actividades y no dejar tiempo al sosiego y la reflexión creativos. Sinceramente creo que algo hay en estos reales abusos de teorizaciones curriculares, teoría crítica, socialización, etc. Esto evidentemente no está bien, hay una inversión del mismo tipo en las tres referencias de contrastación con la Didáctica. Y conviene no olvidar que la formación del profesorado tiene sus raíces en la Didáctica precisamente.

Teóricos críticos hay muchos y algunos algo advenedizos según parece porque hacen gala de desconocer cualquiera otra teoría. Entre éstos no deben poderse contar los profesores, y por tanto no olvidarlo en su

formación: de lo contrario su labor será parcial y su trabajo se transformará en el resultado de la esclavitud y sumisión a cada una de las formas modales que, de manera superficial, arrastrar a las distintas capas sociales con ritmos desacompañados. La escuela se desdibujaría y la misma sociedad saldría perdiendo; como los tiempos ya no están para eso, el decurso de la historia clama por el inevitable cambio.



Esta pequeña mutación tiene algo de rebeldía contra aquella pretendida redefinición de la escuela para asegurar su docilidad.

El medio de lograrla es el adecuado uso de dos poderosos instrumentos: el conocimiento y la comunicación que le es inherente.

Dentro de una consideración global del conocimiento, que parece no interesar a la teoría crítica, ella misma tiene (aún en lo poco apropiado de su nominación), una significación más honda y por ello también más

sentido su aplicación práctica. Y es porque no se trata, con esa consideración de un reconocimiento, sino de un análisis que pusiera de manifiesto las realidades históricas, éticas y políticas, presentes en la sociedad así como de su sentido evolutivo, de entender los procesos y de retomar lo positivo de ellos y completarlo con las distintas perspectivas existentes y entonces, sólo entonces, actuar. Estoy reclamando una mejor y más constante actitud reflexiva, una más profunda investigación para una más completa y seria formación del profesorado. Porque hay que evitar que se puedan aplicar a las personas preocupadas y ocupadas en los problemas de la escuela lo que Adorno proyectaba sobre los hombres que ejercían la crítica: "El conocimiento serio de las cosas y problemas no fue lo primero, sino, a lo sumo, producto secundario del éxito de agente en el mercado, y cuanto más carece el crítico de ese conocimiento objetivo, tanto más intensamente lo substituye con pedantería y conformismo" (Adorno, 1973: p. 207)

Conviene no olvidar el doble papel del crítico que al profesor le concierne: saber qué, elegir lo que ha de hacer, lo que implica seleccionar, y saber cómo hacerlo, lo que significa una cierta forma de rehacer, observar, reflexionar, investigar, pulir y atemperar. Por eso "el conocimiento serio de las cosas" y el que me haya referido ahora al profesor, porque el teórico no profesor interesa menos.

La segunda cuestión que voy a plantear se refiere a cómo la escuela ha previsto que debe apropiarse de ciertas formas de acción procedentes de la teoría crítica, superando la uniformidad a la que la crítica social puede conducir.

La escuela ha de preservar el ámbito de la individualidad en el aprendizaje y operar desde ella hacia la libertad de la integración social: la conquista de la igualdad no tiene salida a través de la uniformidad, lo que ocurre que esto es una cuestión no suficientemente meditada para su adecuado ejercicio.

La escuela es el recinto donde libertades y cultura se generan en mutuo crecimiento y respectividad, en ella se integran los mejores estímulos de la capacidad creadora y en ella y en su encuentro dialéctico con el rigor de las condiciones materiales, aflora, o debe aflorar, la armonía de las distintas formas que suponen un nuevo y necesario ajuste en el entendimiento de toda realidad, de la vida desenajenada en la práctica de la permanente ilustración; superando, o debiendo superar, aquello que amargamente dice Adorno cuando afirma "que la mutilación cometida en la humanidad por la incompleta y particularista racionalidad contemporánea es en definitiva un estigma de la irracionalidad total" (Adorno, 1973, p. 214.)

La cultura, como proceso, no puede atarse a la cultura de un momento y a sus formas y manifestaciones, porque tiene la misión de hacerla vivir como síntesis no como singularidad. Y precisamente la libertad que ello supone para la escuela radica, esencialmente, en la Didáctica. La Didáctica proyecta, como impulso, la creatividad sobre el rigor y el orden y deshace permanentemente espejismos y falsos paraísos como el materialismo económico, cómodo y aparentemente confortable. La sociedad debe entender de otro modo a la escuela y no tratar de proyectarse sobre ella sino en la me-

da que escolariza a sus individuos, consiguiendo con ello revitalizar sus estructuras. No necesitaban los profesores, en general, que Habermas, considerando los trabajos de Mead, les recordara que el individuo comienza necesariamente pensando en términos sociales (Habermas, 1987), porque esto y que el niño precisa reflexión para enfrentarse a su entorno físico para resolver positivamente los conflictos y obtener complacencias gratificantes, ya lo sabían; y debería haberlo hecho M. Lipman objeto de más profunda consideración en su filosofía para niños.

Es claro que el conocimiento, la posibilidad de conocer, está atrapado entre lo que se quiere conseguir y las limitaciones que conlleva el modo de consecución. La escuela tiene que preparar para la vida desde una actitud crítica de cómo la vida ha sido y es entendida, lo que supone extraer fuerzas liberadoras, y tiene que hacerlo de las mismas entidades que conllevan aquellas otras que limitan las potencialidades del ser humano al restringirlas a unas pautas culturales determinadas. Pero esto no es superable, es la condición que facilita la vida desde los cauces en los que es posible y sólo con ellos. Es la manera de ser y conocer en el mundo, según la idea de Heidegger citado por Habermas, de que "el conocimiento ni empieza creando un comercio del sujeto con un mundo (de objetos representables o manipulables), ni surge de un influjo del mundo sobre el sujeto. El conocimiento es un modo de ser ahí fundado en el ser en el mundo" (Habermas, 1989: p. 173) Cosa que concuerda con el supuesto de la inmersión del hombre en la actitud de conocer inevitablemente.

Es verdad que éste supuesto y con-

sideración del conocedor suponen el encontrar salida al "desideratum" que conlleva "el desarrollo de la idea de un concepto natural del mundo" (Heidegger, 1971: p. 64) inquietud aun no satisfecha por el saber filosófico, aunque ahora se le puede mirar con algo más de claridad que cuando Heidegger se hacía cuestión de ella. Tiene su salida, angosta aún como leve escotilla, en mi opinión desde una reconsideración del hombre dentro del proceso global del desarrollo evolutivo del universo, único sitio en el que, por lo demás, tiene sentido. Y esto, en la medida en que trasciende la filosofía radica en el sujeto, cae fuera de lo que pretendía Heidegger en "El ser y el tiempo". Este sujeto y la filosofía sobre él construida deben ser revisados.

Esta manera de entender también está en desacuerdo con Durkheim en cuanto a aquello de que el individuo sea tributario en su concepción, categorizaciones y reglas de pensamiento, de lo que él llama "representaciones colectivas". La confesión de que "el individuo, al optar por la sociedad, opta a la vez por sí mismo" (Durkheim, 1975: p. 60), no supone la aceptación de ninguna sumisión ni la desintegración del proceso evolutivo antes citado; y, de nuevo, debe decirse que es la escuela, fundamentalmente, la que debe aclarar y poner en juego la riqueza de esa respectividad entre individuo y sociedad. Ella es la que debe poner en claro que esa doble opción no es una dicotomía, sino una síntesis, al contrario de lo que a veces trata de decirse, supeditando el papel de la escuela a las llamadas "demandas sociales". Hay términos cuyo uso debe cuidarse mucho o serán inevitables ciertas interpretaciones, y hoy se hecha mano con mucha frecuencia de

los acuñados por Durkheim y dudo de que siempre se haga acertadamente.

En estas consideraciones me encuentro más próximo a Piaget, aunque tampoco del todo conforme con sus manifestaciones. Su sentido de "cooperación" es más satisfactorio y creo que más completo; así dice que "las funciones individuales y las colectivas se exigen mutuamente en la explicación de las condiciones necesarias para el equilibrio lógico" (Piaget, 1977: p. 195). La insatisfacción viene fundamentalmente por la reducción que poco después se hace de la lógica, como "forma de equilibrio inmanente al proceso de desarrollo de (aquellas) mismas acciones" (individuales y sociales a las que rige). La lógica tiene, en mi opinión, otra entidad, que no es ajena a esas acciones y a su íntimo sentido, estructura y secuencia, pero que las desborda; lo que las hace presente en la escuela desde la perspectiva derivada de una concepción del conocimiento, del hombre, la sociedad y la cultura, más abarcadora y en sintonía con el proceso entero de la naturaleza.

Y es que el mismo Piaget, profundizando en la idea de conocimiento, en otra de sus obras, habrá de decir que "el conocimiento parte no del sujeto ni del objeto, sino de la interacción entre los dos" (Piaget, 1981: p. 236); lo que ocurre es que en este pensador esa especie de mutua acomodación es un imperativo parcialmente explicado desde su concepción de lo lógico y lo psicológico. Cuando Piaget reconoce que debido a que los niños piensan y viven convencidos de que las personas mayores "pueden leer sus pensamientos" y, por tanto, "no se toman el trabajo

de expresarse claramente, no se preocupan incluso de hablar, convencidos como están de que la otra persona sabe tanto o más que ellos, y que inmediatamente entenderá qué es lo que pasa" (Piaget, 1987: p. 95), está clamando por la superación de la limitación que señaló antes: diferencias lingüísticas y situaciones provocadas por influencias sobre el psiquismo conducen a un estadio de insuficiencia en el que, de alguna manera, falta la mediación educativa consecuente, integradora y avaladora de la continuidad del proceso natural, creando la síntesis entre este proceso y el aporte de la forma lógica concreta, en este caso lingüística. Y éste es un tema de gran importancia; me estoy refiriendo a lo que la escuela puede y debe hacer al respecto. La armonización entre el desarrollo del niño, de las estructuras cognitivas, y los conocimientos concretos que ayudan a su nacimiento y crecimiento (la psicogénesis del conocimiento como capacidad y como estructuración de su secuencia), es lo que a la escuela debe preocupar y esencialmente. Es difícil poner a su tiempo, con el ritmo adecuado y la accesibilidad debida, los conocimientos al alcance del niño, para que el proceso correspondiente se desarrolle sin distonías, como sucede normalmente con el resto de sus facultades. Una esmerada atención es necesaria, junto a una crítica consideración de cuanto se ha hecho antes y de los ámbitos a seguir investigando. Y esto es primordial, hasta tal punto, que todo debe estar a su servicio, no al contrario. Hay que tener en cuenta la amplitud con la que considero el término conocimiento que, desde su raíz en la psicomotricidad, envuelve a cuanto tiene a su asiento en el psiquismo.

Una de las dificultades mayores reside en encontrar cómo el niño se va apropiando desde sus hábitos y formas de vida de aquellos instrumentos que le permiten ese apropiamiento y, simultáneamente, abrirse a otros nuevos. Muchas horas de trabajo, reflexión e investigación necesitan los profesores para conseguir esa fértil y oportuna conexión con sus acciones en el aula. Permitámoslo, ayudémosles y no les perturbemos innecesariamente. No confiemos en que, afortunadamente, luego puede ser subsanado el error de no haberlo hecho así, porque eso sería un proceso en el que la razón ha sido, a pesar de ello, de alguna forma traicionada.

Estoy manifestando mi insatisfacción por una forma de tomar la teoría crítica y el efecto de socialización con relación al proceso educativo, proceso que en gran medida concierne a la escuela y no pueden los profesores esconderse en la comodidad de negarlo. La insatisfacción proviene, esencialmente, de la negatividad, más o menos disfrazada, que para la escuela suponen aquellos usos inadecuados y que permiten que se cue-len los mismos defectos que tratan de ser combatidos, algo análogo a lo que Adorno mantiene, en la obra citada antes con respecto a la crítica cultural general sin que aquí se intente separar, sino todo lo contrario, lo que identifica a la escuela con la realidad en la que está, si bien defendiendo y pidiendo el incremento de la fuerza dialéctica de esa identificación; algo distinto a lo que Adorno denuncia al citar una especie de lógica cultural independencia, cosa inadmisibles, pero que justifica que el contenido de la cultura no está exclusivamente en sí misma, sino en relación con algo que es su reverso.

el proceso material de la vida" (Adorno 1973: p. 221). Pero que yendo más allá en la comprensión englobadora del concepto de cultura como dato de la evolución, pierde su sentido.

Aquella permisividad que consiste que se filtren hacia la escuela los mismos defectos que se tratan de combatir tiene su raíz en que el espíritu crítico se queda en sí mismo, normalmente, al llegar como un extraño envolvente de las programaciones y los cuestionarios, procedentes, con frecuencia, de teorías emitidas por gentes, que rara vez han pisado una aula del ámbito y nivel educativo al que se refieren. Por tanto esta actitud teóricamente crítica y el efecto socializador que pretende, (tomando ideas, como la citada antes de Adorno, directamente y sin matizaciones), ni desde sus análisis procedentes, ni desde la debilidad de las teorizaciones que conllevan, modifican las deficiencias que denuncian "desde fuera": es necesario que la escuela genere su propia crítica e invada la sociedad con el meditado y analítico criterio que de ella misma tiene; es necesario que la escuela se regenere y vivifique continuamente desde sí y no caiga en el contrasentido, ni lo acepte, que aquí se debate: que la mediaten quienes la necesitan y no la orienten quienes la sirven y la integran.

No se trata de socializar más una entidad que por fuerza ya lo está como están "socializados" los profesores desde su formación y precisamente en ella; otra cosa es que se haya hecho adecuadamente, pero eso ya sólo depende de la propia escuela y lo que se le permita hacer. De lo que sí se trata, y por ello debe prepararse al profesor, es de enten-

der, permitir y facilitar el desarrollo del niño en completa respectividad, pero desde sí mismo. Las pautas de comportamiento en el niño, incluso la generalización de las implicadas en todas las interacciones, es algo que puede y debe ser favorecido desde la individualidad, de que aquí el papel de la familia junto y en colaboración con la escuela. En ello radica el punto de partida para que cada miembro de la sociedad admita a los otros y sus peculiaridades y perspectivas de vida; el hacer una proyección de la voluntad común en la que la de cada cual esté representada y enriquecida incluso en sus aparentes limitaciones (que no se argumente aquí la contumaz falacia de que ese es el camino para que se imponga la voluntad de los poderosos, hecha axiología, porque este es, precisamente, el único camino eficaz para que eso deje de ocurrir; sólo la escuela es capaz del análisis de la realidad que comporta redención, lo que pasa es que hay que creer en ella y prestarle todo el apoyo que su fuerza necesita. La alternativa es que la manejen intereses y poderes concretos o que traten de sustituirla los medios de comunicación dominados por distintos grupos sociales entonces, ¿qué podríamos esperar? Aquella citada voluntad común supone un equilibrio básico y es el único capaz de armonizar los intereses distintos y el único ámbito en el que los ajustes de la equidad son progresivos.

La potencialidad de la escuela radica en la fuerza con la que es capaz de fortalecer la identidad personal en las respectivas que la vida supone, y en la medida en que esto lo proyecta hacia afuera como elemento enriquecedor del proceso cultural. Uno de esos enriquecimientos radicará en poner de manifiesto que la materialidad

que apoya a la cultura está a su servicio, no al revés; y lo está como uno de sus elementos integrantes. En discordancia con Spengler, citado por Adorno y con este mismo autor en su última cita: Adorno 1973, el proceso del aprendizaje escolar tiene su papel más significativo en la búsqueda del equilibrio entre el mundo interno y el externo del ser humano, cuya medida se expresa en el uso de la comunicación que permite aflorar al exterior las vivencias más características, y cuya afloración depende del dominio de los instrumentos de esa comunicación, que lo son a su vez de la cultura en la que se vive. Estos instrumentos deben ser la base de la enseñanza, porque su dominio conlleva los imperativos gérmenes de la equidad y del conocimiento, como ya se anticipó.

Podría con ello invertirse el término socializar referido a la institución escolar, entendiendo que lo que precede es una ampliación, por analogía del diálogo interescolar (la interacción didáctica también) al ámbito social; en una dialogística que implicaría la convivencia feliz de sociedad y escuela, cuyo impulso inicial quizá debe nacer de la segunda en la medida en que sea capaz de suscitar su reclamo por la otra. Relación dialéctica de nuevo evidenciada.



raul ávila





foro de reflexión: "los retos de la universidad moderna" presidium



un evento académico como al que hoy convoca el Sindicato Unico de Personal Académico de la Universidad Autónoma de Querétaro, deseo expresarles mi agradecimiento por la presencia de todos ustedes, a la comunidad universitaria en su conjunto, a las representaciones sindicales del personal académico de:

•La Universidad Autónoma de San Luis Potosí

- La Universidad Autónoma de Aguascalientes
- La Universidad de Guanajuato
- La Universidad Agraria Antonio Narro de Saltillo
- La Universidad Autónoma del Estado de México
- La Universidad Autónoma de Hidalgo
- La Universidad Autónoma de Morelos
- La Universidad Autónoma de Cd. Juárez
- La Univesirdad Autónoma Nacional de México

Por Carlos
Sierra
Salcedo

Secretario
General del
SUPAUAQ

A los representantes de las Universidades privadas, en el Estado y del Instituto Tecnológico de Querétaro así como al resto de representantes de la Escuela Normal del Estado, de la Delegación Estatal de CONACYT, del Colegio de Bachilleres de Querétaro, de la Delegación del INEA.

En las circunstancias actuales y por el bien de los modelos económicos por los que hemos transitado las instituciones de educación superior, se impone una reordenación de esos mismos modelos. Hemos aspirado a los mejores tiempos; sin embargo, las localizaciones que de nuestra tarea de educar ha promovido la federación no ayuda mucho a una definición exacta ya en nuestra sociedad.

Hablamos por supuesto de conceptualizaciones que han recaído sobre la cabeza intelectual de los universitarios mexicanos; libertad de cátedra, autonomía, autogobierno, productividad, calidad, excelencia académica, sólo por ejemplificar.

Las universidades públicas en México, dependen económicamente de los aportes federal y estatal, en la inercia de la descentralización, resistimos los proyectos de corporativismo estatal pero no así de las políticas económicas que han golpeado duramente las capacidades, las vías de acceso a las condiciones del mercado de consumo de los trabajadores nacionales.

En aras de la modernización, el actual proyecto que ha regulado las finanzas, no contempla como prioridad nacional a la educación.

Somos y cada vez más nos afecta ser excepción, los formularios para la calificación de nuestra productividad

nos insulta, no agregan nada, disminuyen la atención que en el pasado se tuvo para con nosotros. Estas eventualidades no dicen mucho de los intereses del estado para la educación superior que ha impartido la Universidad Pública en México.

Coyuntural o no la nueva imagen que se crea hoy día no tiene parangón.

Sin llegar a colocarnos en la irrealidad, la vinculación de lo productivo de la educación con los conceptos de mercadeo son hartó complicados.

Creación académica es generosidad en el conocimiento y manipulación de lo conocido, allí encontramos vías para las respuestas ante las acechanzas de las pertinencias que inciden a la articulación de la universidad al aparato productivo.

En aras de justificar los objetivos modernos de las instituciones de educación superior, el Estado reduce sus ministraciones a los proyectos sustantivos y la sociedad sale perdiendo y sus profesores calificados son desvirtuados por la falta de objetividad en su productividad.

No extrañamos la grave situación política que vive el sistema económico de la nación, pero también debemos decir que no somos corresponsables del deterioro del poder adquisitivo de los trabajadores mexicanos y nosotros somos trabajadores que hemos jugado para bien o como hoy, para mal, nuestro papel de educadores.

Durante el actual régimen se ha castigado gravemente el salario, el concepto "remunerador" ha quedado como una más de las fórmulas

metafórico populista de las actuales circunstancias políticas.

Las decisiones cupulares siguen sin consenso, hoy volvemos a apelar a la voluntad política de los gobiernos federados, para que en su afán de responder democráticamente, afinen sus programas con vías financieras reales para el apoyo definitivo a la Universidad Pública de nuestro Estado.

La posición actual de la reciente administración universitaria del M. en I. Alfredo Zepeda Garrido, ha remarcado su interés por actualizar las funciones sustantivas de nuestra alma mater en lo académico.

Si bien la cuestión de investigación y formación de profesores no corresponden en estricto sentido a la organización sindical, sí manifestamos nuestro temor de que esa vinculación se apegue a las políticas de evaluación distintas a las refrendadas en nuestro contrato colectivo de trabajo.

No requerimos más que una realidad, la que nos ha correspondido definir a los profesores universitarios. Los propósitos que mueven la modernidad de la Universidad Autónoma de Querétaro, requieren apoyos financieros insospechados.

Creemos que revalorando históricamente y no cuestionando coyunturalmente lo que somos, entenderemos mejor nuestro quehacer educativo.

La Universidad Moderna representa, frente a la universidad tradicional, no solamente una alternativa en los campos académico, administrativo, cultural, etc., sino la única posibilidad en el campo de la educación, para enfrentar los problemas que plantea la actual situación social.