

EUTOPIA

revista del colegio de ciencias y humanidades para el bachillerato

Educación para la paz, una obligación institucional

Entrevista a Gloria Ramírez Hernández

Los problemas ambientales han ocurrido básicamente por el crecimiento de la población

Entrevista a Carlos Gay García

Transversalidad
para las humanidades

Formar ciudadanos
desde el aula



Tercera época
Año 7
número 20
enero-junio 2014
\$30.00

EUTOPIA

revista del colegio de ciencias y humanidades para el bachillerato

Contenido

Presentación	5
<i>Jesus Salinas Herrera</i>	
Investigación, un estilo de vida	
El racismo y el clasismo: dos formas de discriminación en el México contemporáneo	6
Entrevista a Beatriz Urías Horcasitas	
Educación para la paz, una obligación institucional	9
Entrevista con Gloria Ramírez Hernández	
<i>Hilda Villegas González</i>	
Los problemas ambientales han ocurrido básicamente por el crecimiento de la población	12
Entrevista con Carlos Gay García	
<i>Yolanda García Linares</i>	
Aprendizajes transversales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes	16
Entrevista con Gabriela Cabrera López	
<i>Porfirio Carrillo</i>	
Por una nueva relación sociedad-naturaleza	19
La educación ambiental, reconstrucción social para las futuras generaciones	
<i>Hilda Villegas González</i>	
Aprendizajes Transversales	
Avances de las geociencias como oportunidad educativa en el CCH	23
Las contribuciones de Jaime Humberto Urrutia Fucugauchi	
<i>Carmen Guadalupe Prado Rodríguez</i>	
Apuntes para la alfabetización académica en el CCH	25
<i>Miguel Ángel Pulido Martínez</i>	

Travesías

33 Aprendizajes a través de las publicaciones de la sc1

Aportes

41 Elementos constitutivos de las actitudes

Jorge L. Gardea Pichardo

48 Sobre cómo un buen profesor puede enseñar a pensar

Patricia Emma Díaz González y María Magdalena Carrillo Cuevas

54 La equidad de género como reconocimiento de la diferencia

Maharba Annel González García

59 Transversalidad para las humanidades

Maricela González Delgado y Luz María González Delgado

63 Políticas públicas, gobernabilidad y gobernanza

La pluralidad de actores en las decisiones democráticas

Miguel Ángel Ramírez Zaragoza

72 El ejercicio escénico como fenómeno propiciador
del trabajo cooperativo y el aprendizaje significativo

Carlos Guerrero Ávila

Nosotros

78 Formar ciudadanos desde el aula

Jesús Nolasco Nájera

85 La comprensión lectora, aprendizaje transversal
en la formación integral del estudiante

Virginia Frago Ruiz

Para ampliar la mirada

91 La escuela en la sociedad de redes

Una introducción a las tecnologías de información y la comunicación en la educación

Edmundo G. Aguilar Sánchez



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO

RECTOR

Dr. José Narro Robles

SECRETARIO GENERAL

Dr. Eduardo Bárzana García

SECRETARIO ADMINISTRATIVO

Ing. Leopoldo Silva Gutiérrez

SECRETARIO DE DESARROLLO

INSTITUCIONAL

Dr. Francisco José Trigo Tavera

SECRETARIO DE SERVICIOS

A LA COMUNIDAD

Lic. Enrique Balp Díaz

ABOGADO GENERAL

Lic. Luis Raúl González Pérez

DIRECTOR GENERAL

DE COMUNICACIÓN SOCIAL

Renato Dávalos López



COLEGIO DE CIENCIAS
Y HUMANIDADES

DIRECTOR GENERAL

Dr. Jesús Salinas Herrera

SECRETARIO GENERAL

Mtro. Miguel Ángel Rodríguez Chávez

SECRETARIA ACADÉMICA

Dra. Rina Martínez Romero

SECRETARIO ADMINISTRATIVO

Lic. Juan A. Mosqueda Gutiérrez

SECRETARIO DE SERVICIOS

DE APOYO AL APRENDIZAJE

Lic. José Ruiz Reynoso

SECRETARIA DE PLANEACIÓN

Mtra. Beatriz Cuenca Aguilar

SECRETARIO ESTUDIANTIL

Lic. Alejandro Falcón Vilchis

SECRETARIO DE PROGRAMAS

INSTITUCIONALES

Dr. Jorge Alberto Monzoy Vázquez

SECRETARIO DE COMUNICACIÓN

INSTITUCIONAL

Mtro. Ernesto García Palacios

SECRETARIO DE INFORMÁTICA

M. en I. Juventino Ávila Ramos

COLABORADORES EN ESTE NÚMERO

EDMUNDO GABINO AGUILAR SÁNCHEZ. Licenciado en Periodismo y Comunicación Colectiva por la Facultad de Estudios Superiores Aragón, UNAM, pasante de la Maestría en Comunicación por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Profesor Titular "A" de Tiempo Completo a contrato en la materia del Taller de Comunicación I y II; Ha participado en la elaboración de materiales didácticos arbitrados y editados por la UNAM para las materias del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV en el Colegio de Ciencias y Humanidades. Actualmente forma parte del Consejo Editorial del CCH.

MARÍA TERESA BRAVO MERCADO. Es maestra en Sociología por la Universidad Nacional Autónoma de México, integrante del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), donde tiene la línea de investigación Educación, Ambiente y Sustentabilidad. Es académica del Colegio de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras. Forma parte de la Academia Nacional de Educación Ambiental.

GABRIELA CABRERA LÓPEZ. Licenciada en Psicología por la UNAM con estudios de maestría en Desarrollo Organizacional del Inesp y doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Barcelona. Desde 1992 es orientadora educativa –académica de tiempo completo– en la Dirección General de Orientación y Servicios Educativos (DGOSE) de la UNAM, donde ha ocupado las jefaturas de los departamentos de Orientación Especializada y de Estudios y Proyectos. Es especialista en temas sobre orientación educativa y educación médica.

MARÍA MAGDALENA CARRILLO CUEVAS. Licenciada en Ciencias de la Comunicación por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Profesora de asignatura en el Plantel Azcapotzalco, donde ha impartido Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV. Ha sido asesora de la representante de la DGCCH ante el Comité Académico de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, UNAM, y en el Centro de Formación de Profesores del CCH. Fue jefa del Departamento de Información y Divulgación Académica del plantel mencionado.

PATRICIA EMMA DÍAZ GONZÁLEZ. Médico Cirujano y Maestra en Ciencias (Biología), Profesora Titular "C" de Tiempo Completo del CCH Azcapotzalco-UNAM, concluyó diplomados en la Enseñanza de las Ciencias Experimentales, Competencias Comunicativas del Docente y Filosofía. Ha acreditado 60 cursos tanto en el país como en el extranjero. Asimismo, ha impartido cursos y dictado conferencias, asesorado a los jóvenes profesores en procesos de superación académica. Fue parte de la Comisión para la Revisión del Plan de Estudios del CCH.

JORGE LUIS GARDEA PICHARDO. Doctor en filosofía por la Facultad de Filosofía y Letras y el Instituto de Investigaciones Filosóficas de la UNAM, es profesor de Tiempo Completo definitivo Titular "B" en el Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Sur. Obtuvo el Premio Nacional 2011 por la mejor tesis de doctorado en Filosofía, otorgado por la Asociación Filosófica de México, AC. Su área de especialización es la ética y la psicología moral. En el año 2012 recibió la Cátedra Especial Eduardo Blanquel Franco por mérito académico, y en 2013 la Medalla Alfonso Caso por ser alumno distinguido del Doctorado de Filosofía en el Programa de Posgrado de la UNAM.

CARLOS GAY GARCÍA. Licenciado en Física por la Facultad de Ciencias de la UNAM. Se doctoró en Astrogeofísica por la Universidad de Colorado, en Boulder, Estados Unidos. Se ha desempeñado como profesor de Física en la Universidad Lasalle, profesor de asignatura "A" y "B" en la Facultad de Ciencias. También fue director del Centro de Ciencias de la Atmósfera. En 2013 se le otorgó el Premio al Mérito Ecológico en la categoría de investigación por su destacado trabajo referente al cambio climático en México y el mundo.

MIGUEL ÁNGEL PULIDO MARTÍNEZ. Licenciado en Periodismo y Comunicación Colectiva por la ENEP Aragón, UNAM; fue parte de la primera generación de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior de la UNAM, con la especialidad en Español. Ha sido ponente sobre didáctica de la lectura y de la escritura en encuentros y congresos nacionales (Distrito Federal, Puebla, Zacatecas).

VIRGINIA FRAGOSO RUIZ. Doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, es profesora con 27 años de antigüedad en el CCH en el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación e imparte la asignatura de TLRIID en el Plantel Oriente. Tutora de Madems, ha escrito diversos artículos y materiales didácticos para profesores y alumnos. Actualmente es la responsable académica del Proyecto Infocab núm. PB402413: Libro para el formador de tutores, del cual derivan algunas de las reflexiones escritas en el artículo.

EUTOPIA

revista del colegio de ciencias y humanidades para el bachillerato

DIRECTOR

Jesús Salinas Herrera

CONSEJO EDITORIAL

Blanca Susana Cruz Ulloa

Ernesto García Palacios

Jorge L. Gardea Pichardo

Roberto Ávila Antuna

María Estela Ruiz Larraguivél

EDITOR

Ernesto García Palacios

EDITOR ADJUNTO

Jesús Nolasco Nájera

COORDINACIÓN EDITORIAL

Maharba Annel González García

Irma Melgoza Montoya

EDICIÓN

María Elena Pigenutt Galindo

FOTOGRAFÍA

José de Jesús Ávila Ramírez

APOYO SECRETARIAL

María Guadalupe Salazar Preciado

Beatriz Bolaños Domínguez

Eutopia. Revista del Colegio de Ciencias y Humanidades para el bachillerato. Tercera época. Año 7, número 20, enero-junio de 2014; es una publicación semestral editada por la Universidad Nacional Autónoma de México a través del Colegio de Ciencias y Humanidades, Insurgentes sur y Circuito Escolar s/n, Ciudad Universitaria, Delegación Coyoacán, CP 04510, México DF, tel: 5622 0025, correo electrónico eutopiacch@yahoo.com.mx

Editor responsable: Ernesto García Palacios.

ISSN: 1870-8137

Certificado de licitud de título: 13915

Certificado de licitud de contenido: 11488

Reserva de derechos: 04-2007-021318471000-102

Impresa en: Imprenta del Colegio de Ciencias y Humanidades, Monrovia 1,002, Col. Portales, CP. 3300, México DF. Teléfono 5606 2357. Distribución gratuita realizada por la Dirección General del CCH, lateral de Insurgentes Sur esq. Circuito Escolar 2o. piso, Ciudad Universitaria, CP 04510, México DF, teléfono 5622-0025.

Tiraje: 1,000 ejemplares.

La responsabilidad de los textos publicados en *Eutopia* recae exclusivamente en sus autores y su contenido no refleja el criterio de la institución. 2007 © TODOS LOS DERECHOS RESERVADOS. PROHIBIDA LA REPRODUCCIÓN PARCIAL O TOTAL, INCLUYENDO CUALQUIER MEDIO ELECTRÓNICO O MAGNÉTICO, CON FINES COMERCIALES.

Favor de dirigir correspondencia y colaboraciones a *Eutopia*, Dirección General del CCH, 2o. piso, Secretaría de Comunicación Institucional, Insurgentes sur y Circuito Escolar, Ciudad Universitaria, CP 04510, tel: 5622 0025. eutopiacch@yahoo.com.mx

LUZ MARÍA GONZÁLEZ DELGADO. Licenciada en Economía, Profesor Asociado "C" de Tiempo Completo en Historia de México I y II en el Plantel Vallejo, consejera académica como representante del personal docente del Plantel Vallejo para integrar el Consejo Académico del Área Histórico-Social del Colegio de Ciencias y Humanidades por el periodo 2003-2005. Consejera Técnica representante del Área Histórico-Social del CCH para el periodo 2004-2010. Secretaria Auxiliar del Área Histórico-Social 2011-2013.

MARICELA GONZÁLEZ DELGADO. Licenciada en Periodismo y Comunicación Colectiva. Profesor Asociado "C" de Tiempo Completo a contrato. Ha participado en el Programa de Apoyo a la Actualización y Superación del Personal Docente del Bachillerato de la UNAM, PAAS, séptima etapa, de 2000 a 2001. Participó en la Comisión Especial para la Actualización de los Programas de Estudio del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV. De 2012 a 2013.

MAHARBA ANNEL GONZÁLEZ GARCÍA. Licenciada en filosofía y maestra en humanidades con la línea Filosofía Política por la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa (UAM-I). Es profesora de asignatura "B" definitiva en el Plantel Vallejo. Ha realizado trabajo de investigación docente en la Secretaría de Planeación y fue directora de *Gaceta CCH* de noviembre del 2012 a diciembre del 2013.

CARLOS GUERRERO ÁVILA. Licenciado en Literatura Dramática y Teatro, y maestro en Docencia para la Educación Media Superior, con especialidad en Español, por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Profesor de Asignatura "B" Definitivo en el Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Oriente, en las asignaturas de TLRID I-IV y Lectura y Análisis de Textos Literarios I-II. Profesor invitado por la UAM-Azcapotzalco en la Maestría en Literatura Mexicana Contemporánea. Actualmente es director de la *Gaceta CCH* de la DGCCH.

JESÚS NOLASCO NÁJERA. Licenciado en Ciencias Políticas y maestro en Docencia para la Educación Media Superior en Ciencias Sociales por la UNAM. Desde 2007 es profesor del Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Oriente, en las materias de Historia Universal Moderna y Contemporánea, Historia de México y Ciencias Políticas y Sociales. Se ha desempeñado como director de la *Gaceta CCH* y secretario de Comunicación Institucional de la DGCCH.

GLORIA RAMÍREZ HERNÁNDEZ. Es maestra en Educación y en Sociología por la Universidad de París I, Francia, y doctora en Ciencias Sociales por la misma institución. Forma parte del Centro de Estudios Sociológicos de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México. Sus líneas de investigación son Derechos Humanos, Sociedad Civil, Educación Ciudadana, Educación e Investigación para la paz, Derechos de las Mujeres y los Niños, Democracia y Derechos Emergentes.

MIGUEL ÁNGEL RAMÍREZ ZARAGOZA. Doctor en Sociología por la UAM-Azcapotzalco, maestro en Estudios Sociales (Procesos Políticos) por la UAM-Iztapalapa y licenciado en Ciencia Política por la FCPyS de la UNAM. Se desempeña desde hace ocho años como Profesor de Asignatura en la carrera de Sociología en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM y desde hace siete años en el posgrado en Trabajo Social de la Escuela Nacional de Trabajo Social de la misma universidad. Es autor del libro *La autonomía y la otra campaña van. El movimiento zapatista y su impacto en la transición procedimental de la democracia y el cambio social*, Ediciones Praxis y Utopía, México, 2008. Está adscrito al Centro de Estudios Sociológicos de la FCPyS-UNAM.

BEATRIZ URÍAS HORCASITAS. Obtuvo su doctorado en Historia y Civilizaciones por la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales, en París, Francia. Actualmente es investigadora titular del Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM y es miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Sus temas de investigación están relacionados con la historia intelectual de México en el siglo XX, y de manera específica con el análisis del pensamiento político y social acerca de la cuestión racial. Forma parte de la planta docente del Posgrado en Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

JAIME HUMBERTO URRUTIA FUCUGAUCHI. Licenciado en Ingeniería Geofísica por la Facultad de Ingeniería y maestro en Ciencias por la de la Ciencias en la UNAM. Obtuvo el doctorado en la Universidad de Newcastle upon Tyne, Inglaterra. Realizó una estancia posdoctoral en la Universidad de Michigan, Estados Unidos. Es Investigador Titular C en el Instituto de Geofísica y profesor de asignatura en la Facultad de Ciencias y en varios programas de posgrado de la UNAM.

Presentación

No cabe duda que, desde hace ya varias décadas, la inmensa y en verdad inagotable complejidad del mundo moderno ha hecho obsoleta buena parte de todo lo relacionado con la educación: su propósito, sus técnicas, sus contenidos temáticos, su falta de convergencia multidisciplinar... Y, así, ante la incapacidad de la escuela tradicional de relacionar los contenidos curriculares con la vida, surgió la concepción de la *transversalidad*, con la que se buscó promover un modelo donde las cuestiones socialmente relevantes llegaran a ser el eje articulador de la educación.

Podría decirse sin temor a equivocación que, desde su fundación en 1971, el Colegio de Ciencias y Humanidades ha procurado tener en su mira cuestiones transversales tan fundamentales como la problemática social, y poner en marcha uno de los propósitos más importantes de esta concepción: desarrollar el pensamiento crítico, formar seres humanos integrales y resaltar la educación en valores.

En este número de *Eutopía* diversos docentes del Colegio abordan temas transversales, como por ejemplo: cómo formar ciudadanos y cómo fomentar una educación para la convivencia democrática; cómo lograr que el tratamiento de las disciplinas sea holístico; la transversalidad en las humanidades; los elementos constitutivos de las actitudes; cómo servirse del ejercicio escénico para el trabajo cooperativo y el aprendizaje significativo; la comprensión lectora como eje multidisciplinar; la alfabetización académica o la equidad de género. Hay también entrevistas con especialistas sobre temas como la tolerancia a cuestiones raciales y sociales, la educación para la paz, los problemas ambientales y el crecimiento de la población, los aprendizajes transversales y los avances de las geociencias.

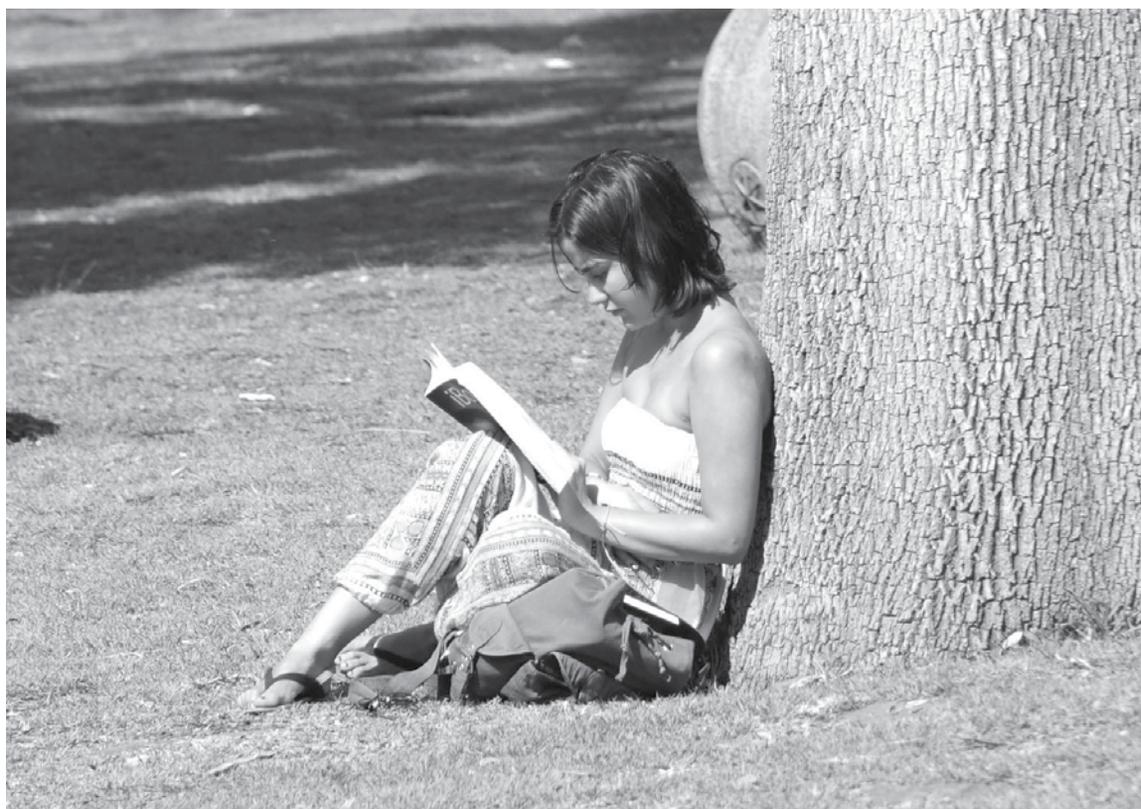
Educar para la vida es, a fin de cuentas, el objetivo alrededor del cual se articulan los temas transversales, puesto que los mueve el imperativo de que la educación aspire al desarrollo integral de los estudiantes. Así, en este número los profesores y las profesoras nos muestran cómo impulsar en los alumnos el desarrollo de habilidades y actitudes que procuren el mejoramiento de las condiciones sociales y materiales de su vida como individuos y de la sociedad.

Dr. Jesús Salinas Herrera
Director General del CCH

El racismo y el clasismo: dos formas de discriminación en el México contemporáneo

Entrevista a Beatriz Urías Horcasitas

Recibido: 10-12-13, aprobado 09-01-14



Existe una infinidad de ejemplos que muestran la proliferación de actitudes de discriminación racial y de clase en el México ac-

tual. De acuerdo con lo que afirma Beatriz Urías Horcasitas, investigadora titular del Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM, a pesar de

los principios establecidos en el ámbito legal, “en México hay grupos que siguen padeciendo discriminación y estigmatización no sólo por ser indígenas o mestizos, sino también por encontrarse en los márgenes de la cultura dominante. Además del color de la piel o la forma de las facciones, se los descalifica por su nivel educativo o el manejo de determinados códigos culturales. En suma, si bien en el México actual el factor racial influye en las oportunidades, esto se combina con otros elementos de orden económico y cultural”.

La especialista define el racismo como una forma de exclusión enraizada en prejuicios biológicos. Afirmar que desarmar este fenómeno supone adquirir plena conciencia de la manera en que los problemas de la desigualdad, el clasismo y los prejuicios raciales se han articulado históricamente en el contexto mexicano. Desde esta perspectiva, señala que en el salón de clases sería muy deseable que, desde la etapa preescolar hasta la educación superior, los niños y los jóvenes mexicanos de todas las clases sociales realizaran una reflexión amplia y sistemática en torno a estos problemas. Concretamente, la investigadora indica que podría invitarse a los alumnos de bachillerato a plantear y a discutir preguntas como las siguientes: ¿hasta qué punto sobreviven diferentes formas de exclusión social basadas en criterios biológicos?, ¿de qué manera se han interiorizado las ideas de la unidad racial y del mestizaje, y siguen percibiéndose como un remedio para solucionar los problemas del país?, ¿cómo interfieren los criterios raciales en el establecimiento de las relaciones sociales en el México actual, fuertemente escindido entre elites y amplios grupos marginales?

Además de un nuevo tipo de educación que aliente el debate sobre la exclusión social en sus

diferentes formas, en años recientes se han creado mecanismos institucionales que contribuyen a frenar la reproducción de actitudes racistas. El Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (Conapred) es, por ejemplo, un organismo que investiga y da seguimiento a los actos discriminatorios que se han documentado, y tiene capacidad para hacer recomendaciones, pero no para sancionar a los autores de dichos actos. La doctora Urías añade que el éxito de estas estrategias dependerá desde luego “de los cambios democráticos que lleguen a realizarse en el país y del desarrollo de un modelo económico más igualitario”.

En México hay grupos que siguen padeciendo discriminación y estigmatización no sólo por ser indígenas o mestizos, sino también por encontrarse en los márgenes de la cultura dominante.

A partir de su investigación acerca de las políticas de homogeneización racial que tuvieron vigencia en México durante el siglo xx y que giraron predominantemente en torno al mestizaje, la académica subraya la necesidad de profundizar el estudio de la problemática histórica que sustenta el racismo actual, y añade: “En la época colonial una serie de grupos estratificados de la organización social entablaron vínculos jerárquicos a partir de un criterio racial; estos vínculos eran expresión de lo que se consideraba una desigualdad natural. Ahora bien, aun cuando en el siglo xvi fueron decisivos tanto el criterio de la

La especialista señaló, asimismo, que la Revolución no hizo desaparecer muchas de las fracturas que dividían a la sociedad mexicana

pureza de sangre como la definición del rango social en relación con la pertenencia a determinado grupo racial, durante los siglos XVII y XVIII todo ello fue erosionándose y haciéndose más complejo debido al aumento exponencial del mestizaje. Sin embargo, no desapareció la referencia racial como un elemento importante en la definición de las relaciones sociales.”

La investigadora señaló, asimismo, que la Independencia puso fin formalmente a esta situación, pues, con la aparición del concepto de ciudadanía, el esquema de una jerarquía de castas quedó legalmente abolido y el criterio racial dejó de funcionar como referencia admisible. Incluso el término indio desapareció del vocabulario jurídico. No obstante, las formas de interacción social en la sociedad permanecieron marcadas por formas de discriminación enraizadas en criterios biológicos, a lo que añadió: “la igualdad ante la ley y el proyecto de formar una sociedad integrada por ciudadanos e individuos libres e iguales coexistieron con formas de exclusión y de discriminación

social que apelaban a criterios tanto económicos y culturales, como fisiológicos.”

La especialista señaló, asimismo, que la Revolución no hizo desaparecer muchas de las fracturas que dividían a la sociedad mexicana, ni tampoco la idea de que el mundo indígena debía transformarse o desaparecer para poder integrarse a un proyecto de nación, basado nuevamente en un principio de unidad cultural, racial, económica y social, a lo que agregó por último: “El Estado posrevolucionario hizo del mestizaje uno de los símbolos fundadores de la nacionalidad, al mismo tiempo que se configuraba una sociedad con una estructura de clases muy polarizada y desigual. Debido a ello, el tema que debería situarse en el inicio de una indagación sobre el racismo en el México actual es el de la desigualdad. Desde ahí, habría que considerar cómo se entrelazan los prejuicios raciales con la marginación económica, cultural y social.”

El racismo es la discriminación por motivos de pertenencia a otra raza

El clasismo es la discriminación por motivos de pertenencia a otra clase social.

Referencias electrónicas

<http://www.sinembargo.mx/29-11-2013/830623>

<http://www.proceso.com.mx/?p=359271>

Educación para la paz, una obligación institucional

Entrevista con Gloria Ramírez Hernández

HILDA VILLEGAS GONZÁLEZ

Recibido: 10-12-2014, aprobado 15-01-2014

*Puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres,
es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz*
UNESCO

Las noticias de acoso, intolerancia a la diversidad, agresión física y psicológica y el silencio ante los abusos han ocupado los espacios escolares. ¿Qué efectos producen en los alumnos? ¿Cómo pueden los profesores contribuir a su eliminación? ¿Qué le corresponde hacer a la institución? ¿Es posible la educación para la paz? ¿Cómo incorporarla en el currículo? Sobre estas y otras interrogantes habló la doctora Gloria Ramírez, fundadora y coordinadora de la Cátedra UNESCO de Derechos Humanos de la Universidad Nacional Autónoma de México, quien también señaló:

“Muchos estudiantes no se percatan de la violencia, la ven como algo natural: ven normal que un profesor sea un acosador, y lo peor que puede pasar es que esto sea motivo de risa. Se ha normalizado y naturalizado la violencia y urge hacer algo. En las escuelas, no sólo se observa el *bullying*, sino también la violencia de género y la institucional; de esta última se tienen registros de alumnos que resienten violencia del personal administrativo, aspecto que se ha encontrado en

diferentes instituciones, algo está pasando en la manera en que convivimos.”

Lo que propone la Cátedra UNESCO, explica la especialista en derechos humanos, sociedad civil, educación e investigación para la paz, es un plan de convivencia y éxito educativos, porque alguien que encuentra en la escuela violencia no puede trabajar.

Una exigencia mundial

La educación para la paz, comenta, tiene una larguísima tradición en la historia de la humanidad, “algunos vemos a Jan Amos Comenius, padre de la didáctica, como el iniciador; fue un pensador que ya en su época hablaba de paz, de la dignidad de las personas y del papel de la educación. Paulo Freire también habló de educación para la paz, y María Montessori propuso, después de la Primera Guerra Mundial, una educación que permitiera a los educandos una nueva concepción de la sociedad. Con el desarrollo de ambas guerras mundiales varios educadores se

INVESTIGACIÓN, UN ESTILO DE VIDA

preguntaron qué hacer, y surgió así la gran demanda de la educación para la paz, la cual se concretará con la Declaración Universal de los Derechos Humanos. La educación para la paz ha sido un eje de todas las corrientes no solamente progresistas, sino de izquierda y del pensamiento de grandes filósofos y pensadores sociales”.

Posteriormente, la Organización de las Naciones Unidas decide, por medio de la UNESCO, hacer una propuesta de cultura de paz; años después se organiza un decenio internacional consagrado a la cultura de paz y no violencia para los niños del mundo (2001-2010), además de instaurar el Día Internacional de la Paz el 21 de septiembre de cada año.

El organismo, menciona la académica de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, ha enarbolado también la causa de los derechos humanos, de las mujeres, de las personas en situación de vulnerabilidad..., pero señaló que abrazará algo muy importante: la resolución de conflictos y la no violencia. “Hoy, dice, varios países han adoptado estos planes y programas nacionales de derechos humanos, que son pruebas articuladoras, porque la cultura de paz no puede ser un aspecto puntual, así como tampoco los derechos humanos, la educación contra el sexismo y la misoginia, sino que se tiene que articular una propuesta, una política institucional.”

Por otro lado, destaca que en México no se había oído hablar de cultura de paz hasta el conflicto armado en Chiapas. “La educación para la paz no es algo que se acaba de inventar y debemos recoger una propuesta con una serie de situaciones y variables: educar para los derechos humanos, para el medio ambiente, desde una perspectiva de género; educar para la convivencia. No es una cultura *light*, es una cultura que se basa también



en las relaciones de poder, que se fundan en los derechos humanos y la democracia.”

El papel de la Universidad

La también titular de la cátedra de derechos humanos de la UNAM añade que esta cátedra tiene una propuesta, en la que ella ha trabajado seis años: “nos dimos cuenta de que esta educación (de la paz) no puede ser puntual, es decir, no puede ser una actividad ni un libro o un evento: tiene que estar presente en todos los espacios institucionales y estar al tanto de todas las formas de violencia. La cultura de la paz no es estar en favor de la paz, sino propiciar el respeto y la democracia en el ámbito interno”.

Menciona que en la cátedra se ha trabajado con instituciones de Educación Media Superior, donde asimismo se brindan cursos, diplomados y otras herramientas educativas y se cuenta con una plataforma virtual gracias a la cual es posible formar a profesores desde la perspectiva de género. “La violencia en cierta situación no tiene mediación, hay algunos conflictos que se

pueden arreglar con diálogo, con una mediación bien fundamentada, en la que no se va a resolver ni a dirigir, sino que se va a propiciar el entendimiento. Pero es necesario aprender a hacerlo.”

Obligación institucional

Al referirse a los alcances de la educación para la paz, la investigadora, presidenta también de la Academia Mexicana de Derechos Humanos, subraya que mientras aquélla no se tome como una política institucional, no van a cambiar las cosas. “No es una mochila segura, observa, no es el curso para los maestros, no es la guía o libro: es todo eso y más, tiene que ser una política institucional que permee todos los espacios. La violencia que se presenta es un problema estructural y se debe hacer una propuesta estructural e institucional. No se arreglan las cosas con un evento.”

La también autora del libro *La educación ciudadana ante los retos de la democracia en México* puntualiza que una respuesta estructural implica una serie de pasos que deben impregnar todo el currículo, pero fundamentalmente la formación de docentes, el tipo de relaciones, la creación de nuevos espacios, los análisis georreferenciales (espacios donde hay más conflicto), entre otros elementos.

Esta catedrática señala que a veces simplemente hace falta luz, instalar un jardín, abrir un muro para permitir la transparencia, a lo que añade: “nuestras instituciones no se hicieron para la convivencia, entonces tenemos que ver la arquitectura, la formación y empezar por el principio: una política de Estado, no una respuesta puntual, no un programa, sino una política de Estado. Me interesa mucho que se diga esto: mientras no exista una política institucional y mientras no

haya sanciones a los agresores y exista impunidad en nuestros espacios, no podemos pedir cambios. No necesitamos policías, necesitamos educadores, políticas claras, espacios abiertos, formar a los maestros y que esto se considere en su currículo. En la UNAM hay muchas iniciativas, y esta institución tiene una fuente importantísima de experiencias por la paz, la no violencia y la igualdad. Hay que potenciarlas y articularlas, hay que hacer una política de Estado”.

Indica que, en este proceso, los alumnos tienen que recibir cursos de educación para la democracia y la tolerancia y contra el sexismo; tienen que aprender a detectar la violencia y a resolver sus conflictos mediante el diálogo. Hay que brindarles herramientas, no resolverles los problemas ni ponerles un mediador; es preciso brindarles la posibilidad de que aprendan otras formas de resolver la vida y no reproducir lo que ven en casa. Esto, asegura, les dará más posibilidades de éxito personal. En cuanto a los académicos, que conviven diariamente con los alumnos, es importante ofrecerles herramientas para controlar las emociones y la violencia, y para favorecer la convivencia y solucionar los conflictos a su alcance.

Por último señaló: “Muchas veces lo que se necesita es una cancha deportiva, un espacio para que los muchachos, en vez de tomar una cerveza, se pongan a jugar fútbol; organizarles torneos y actividades para que descarguen su energía, y propiciar la poesía, la música, la pintura, el cine. La UNAM es una fuente de potencialidades, pero tenemos que hacer el proyecto estructural que la situación exige, debe haber un antes y un después, tenemos que hacer un cambio sustantivo; todos los ejes transversales son buenos, pero se diluyen si este cambio no viene en una obligación institucional.”

Los problemas ambientales han ocurrido básicamente por el crecimiento de la población

Entrevista con Carlos Gay García

YOLANDA GARCÍA LINARES

Recibido: 14-01-14, aprobado 11-02-14

El doctor Carlos Gay García, exdirector e investigador del Centro de Ciencias de la Atmósfera de la UNAM, fue galardonado recientemente con el Premio al Mérito Ecológico 2013 y recibió una mención honorífica por su destacada participación en la investigación del cambio climático en México, ya que su labor ha incidido tanto en la creación de nuevos grupos de investigación como en la generación de conocimientos que han repercutido en la formulación de políticas públicas sobre el cambio climático. En entrevista para *Eutopía* aborda varios aspectos relevantes del medio ambiente en nuestro país.

Al referirse al tema de la transversalidad, el enfoque pedagógico dirigido a la integración de los procesos de desarrollo y de evaluación curricular de determinados aprendizajes para la vida de carácter interdisciplinario, y relevantes para que las personas participen en los procesos de desarrollo sostenible, Gay García piensa que tanto los métodos a los que ahora someten a los niños en las escuelas desde los primeros niveles como la idea de reciclar, limpiar, plantar árboles y cuidar

la naturaleza están muy bien, pero comenta: “tendríamos que observarlo desde la parte de la abstracción de lo que se hace, aprender más, pensando y analizando las acciones. Si hablamos de cambio climático, no basta con reciclar la basura, separar los residuos, cuidar el agua...: necesitamos interiorizar, abstraernos para pensar en ello en el contexto de condiciones cambiantes, como el aumento de la cantidad de habitantes en el planeta”.

El también profesor de la Facultad de Ciencias nos atiende en su oficina de los edificios de Programas Universitarios, donde sostiene: “Los problemas ambientales han ocurrido básicamente por el crecimiento de la población y la necesidad de surtirse de bienes y servicios de la naturaleza, de donde proviene todo: de ahí comemos, gracias a ella estamos confortables. Tenemos que darnos cuenta de que si somos más, hay más demanda de estos medios y corremos el riesgo de acabárnoslos; es decir, si la demanda es mayor que la posibilidad de oferta de la naturaleza, es terrible, porque ésta tiene otra velocidad, diferente del ritmo de la producción industrial. Es

como decir: necesito producir un millón de bicicletas en vez de pensar en 100 mil bicicletas, lo que significa un uso mayor de energía y de recursos naturales.

“Antes decíamos que en México esto era impensable, pues hace 20 años creíamos que la atmósfera era inagotable: uno salía y casi masticaba la atmósfera. Pero sí tenemos realmente la capacidad de alterar nuestro entorno, y es lo que hemos venido haciendo una y otra vez. El cambio climático es otro factor del medio ambiente que hemos alterado con las concentraciones de gases en la atmósfera que no teníamos con anterioridad, lo cual ha provocado el calentamiento del planeta, y al calentarse éste, los procesos que ya estábamos afectando por ser un número considerable de habitantes, ahora tenemos otro factor que nosotros mismos hemos creado y que acelera el proceso. Son, pues, procesos de retroalimentación, y entonces de repente ya no sabemos por dónde nos cayó el *chahuiztle*, porque según nosotros, estamos haciendo las cosas igual que siempre, pero de pronto nos damos cuenta de que ya hay contaminación petrolera en el Océano Ártico y contaminación en los cenotes. Esto quiere decir que nuestra capacidad de alterar el entorno es muy grande, y es porque ahora somos muchos. El cambio climático es una consecuencia del crecimiento poblacional y del desarrollo, lo que a su vez retroalimenta estos procesos: todo lo que afectábamos antes, se ve alterado ahora a una velocidad mayor.”

Doctorado en astrogeofísica, Gay García considera que el cambio climático es, de algún modo, un fenómeno afortunado porque nos hace ver el problema en primer plano, como si nos diera una bofetada, advirtiéndonos: cuidado, que las cosas que estás haciendo mal, van a ser

peores de lo que cínicamente habías aceptado: habías pensado que esto afectaría a tus tataranietos y no te importaba, pero ahora es diferente les va a pegar a tus hijos o incluso a ti mismo.

Agrega que todo lo que ha estado pasando ahora es parte del clima (lo acontecido en Guerrero o Filipinas, por ejemplo) y que el *clima* es lo que esperamos, pero el *tiempo* es lo que tenemos. “Cuando esos patrones empiezan a cambiar, dice, nos preocupamos; es indudable que van a ser parte de lo que llamamos *cambio climático*. Si hacemos un recuento, desde Irene que azotó Nueva York y Sandy que cobró tantas vidas en 2012, estas dos tormentas han mostrado que lo atípico se está convirtiendo en norma, lo cual no es incomprendible: se trata de fenómenos que entendemos desde la perspectiva de la meteorología y que obedecen las leyes de la naturaleza. Tampoco es magia: se hace un ciclón porque hay diferentes temperaturas oceánicas y atmosféricas; son cambios que sabemos que pueden ocurrir. Además, podemos desarrollar los medios para adelantarnos a estos fenómenos. Se dice que el ciclón de Filipinas es lo más grande que haya tocado tierra, que es muy atípico, pero es un ciclón que habría provocado menos daños si la gente de ese lugar no fuera tan escasa de recursos y si todos vivieran en casas de concreto y tuvieran refugios, porque sí están en una zona peligrosa. La verdad es que hay una cantidad de cosas de carácter estructural a las que no prestamos atención y son muy importantes para poder enfrentar tanto este ciclón como los anteriores. Nos pegaron porque nunca estuvimos preparados, y si llega uno más *gordo*, pues nos va a pegar más. Hay muchas cosas que pueden prevenirse, como no construir donde va a haber inundaciones, derrumbamientos o desgajamientos.

INVESTIGACIÓN, UN ESTILO DE VIDA

El científico señala que cuando se trata del discurso sobre el cambio climático, hablamos de aumentar la capacidad de una población para aguantar un huracán o tormentas terribles, pero esto no se va a lograr si se construyen las mismas casas de palitos en la misma zona. “Ésa es la peor de las adaptaciones, agrega. Por supuesto que quizás el sistema dice que adaptarse a eso le cuesta tres pesos, y como todos los rigores se los tragan los habitantes del lugar, es como decir que si falta comida, debe uno apretarse el cinturón, y que la mejor adaptación es comer menos y ya se resolvió el problema. Pero ésas no son soluciones. Ahí es donde el gobierno juega un papel muy importante: debe ayudar a proteger a la gente de ese tipo de fenómenos transversales.”

El investigador del cambio climático y la radiación se refiere nuevamente a los temas transversales, que pretenden proporcionar una herramienta para acercar el currículo a la vida en función de las preocupaciones sociales más actuales y urgentes. Así, afirma: “Creo que los jóvenes de nivel medio superior ya han quedado expuestos a programas elementales de cuidar el agua y separar la basura; ellos representan a una generación más consciente y educada en estos aspectos. Sin embargo, los temas de clima y educación ambiental tendrían que incorporarse en las materias, en las ciencias ambientales; el nivel de conciencia debe ir más allá de la triple R. En los cursos de biología pueden incluirse ideas de conservación, de desarrollo sustentable, de sustentabilidad. Todos estos problemas tienen carácter interdisciplinario, es decir, no sólo se resuelven desde la perspectiva de la física, la biología o la química por sí solas. ¿Qué puede hacerse con los estudiantes del CCH, que han adoptado una vertiente más social? Ahí también tendrían que in-

roducirse los temas del ambiente porque tienen que ver con el bienestar de la gente. Los temas de desarrollo sustentable podrían incluirse en el estudio de las leyes o en la creación literaria; es decir, deben estar presentes en las asignaturas. También podrían retomarse por medio de los valores, de mantener la integridad del ambiente, de cuidar los recursos naturales.”

Cuando se le pregunta si tenemos que educar a los jóvenes para épocas de carencias, Gay García piensa que lo primero es familiarizarse con el problema. Una vez entendido éste, es importante ser consistente con esos aprendizajes, volverse mucho más frugal y discreto en el consumo de bienes renovables y no renovables, cuidarlos hasta encontrar cómo sustituirlos. Señala que, desde la perspectiva del petróleo, tenemos que estar muy conscientes de que la utilización de éste representa quemarlo y emitir gases de efecto invernadero, significa calentar la atmósfera; en otras palabras, tenemos que utilizarlo menos, porque de otra manera sí podemos entrar en un momento de escasez en muchos aspectos, pero la mejor solución sería no llegar a eso.

El especialista hace la recomendación de volvernos mucho más eficientes en la utilización de los recursos, del agua, la energía, el gas y la electricidad, y agrega que cualquiera en casa puede apagar las luces cuando sale de una habitación, poner un calentador de paso y utilizar focos ahorradores. Como sociedad, ahora tenemos que exigir a los políticos que nos faciliten las cosas; por ejemplo, los focos ahorradores son costosos. Indica que, para lograrlo, se necesitan estudios porque la gente dice necesitamos esto o requerimos lo otro, pero no sabemos cómo se implementa. Pensar cómo instrumentar lo anterior sería muy importante, y comenta: “La Univer-

INVESTIGACIÓN UN ESTILO DE VIDA

sidad está metida en Ecopuma, es decir, volver sustentable a la Universidad. Los planteles de la UNAM tendrían que ser como escaparates de la sustentabilidad, de cómo se hacen las cosas.”

En cuanto a si el gobierno está sensibilizando en el tema del cambio climático, el científico afirma que si vemos las noticias, cuando se habla del cambio climático, uno tiene la impresión de que sí. Hace poco se realizó un evento en Varsovia sobre este tema y México presentó un discurso muy agresivo, de avanzada: “queremos acciones vinculadas, que se firmen compromisos”. Eso está muy bien, observa el doctor Gay García, pero falta alinear toda la política restante del país. “Puede observarse, concluye, lo que está pasando con la reforma energética: ¿cuántas veces han mencionado el cambio climático? No lo tienen en cuenta, ni siquiera está presente en la negociación misma, y debería estarlo. El

cambio climático es un aspecto importantísimo de la reforma energética, financiera y educativa. Está en el discurso, pero no en los pesos y centavos. Si acaso hay preocupación en los políticos, sólo será a nivel personal, pero no saben cómo hacer las cosas. México es un país petrolero en los estertores del petróleo. Estamos tratando de venderlo todo para sacarle el mayor provecho, y eso en el caso de que tuviéramos muchísimas reservas; pero también hay que pensar en el contexto del cambio climático, ¿qué pasa si en el planeta se decide dejar de quemar petróleo porque nos está afectando gravemente?, ¿qué haríamos con ese petróleo? Por el lado que lo veamos, aunque tengamos muchísimas o pocas reservas, tenemos que considerarlo en el contexto del cambio climático. Por eso necesitamos muchos más jóvenes que se dediquen a estudiar todos los aspectos del cambio climático.”



Aprendizajes transversales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes

Entrevista con Gabriela Cabrera López

PORFIRIO CARRILLO

Recibido: 14-01-14, aprobado 11-02-14

La revista *Eutopía* conversó con la doctora Gabriela Cabrera López, de la Dirección General de Orientación y Servicios Educativos, encargada de impartir a profesores de la UNAM, y otras entidades educativas que así lo requieran, el curso Estrategias para el desarrollo de competencias genéricas transversales.

Al comienzo de la charla, en una de las salas de la DGOSE, en Ciudad Universitaria, la especialista en el tema explicó: “los aprendizajes transversales al currículum, también llamados competencias genéricas o transversales, o habilidades para la vida, son aquellos que se desarrollan en la educación formal, la escuela, o en la informal: la familia o el entorno social”.

Agregó que estos saberes tienen la finalidad de dotar de armas a la persona para lograr una vida y una convivencia civilizadas, armónicas, productivas, con principios éticos. Están presentes en el origen de la escuela, en preescolar y el primer nivel educativo.

Sin embargo, conforme avanzan los niveles educativos, el currículum disciplinar y profe-

sional gana espacios, relegando los aprendizajes transversales a un segundo término, y agregó: “Entre los saberes transversales, actualmente algunos autores consideran los siguientes: la comunicación, el pensamiento crítico y reflexivo, el trabajo en equipo, la toma de decisiones, la autonomía en las acciones propias, la responsabilidad y el compromiso social, y el manejo de las TIC.

Cabrera López explicó que, debido a lo anterior, los aprendizajes o competencias transversales han sido objeto de estudio desde hace poco más de una década, y un número igual de autores y responsables han propuesto diferentes clasificaciones a partir de la iniciativa de la UNESCO respecto de los cuatro saberes de la educación: conocer, hacer, ser y convivir.

Posteriormente, señaló: “La UNESCO auspició el trabajo de Edgar Morin sobre los siete saberes fundamentales; luego se realizó el estudio de la OCDE acerca de las competencias que todo profesional debía poseer, y en el mismo sentido se emprendió el Proyecto Tunning en Europa y América Latina. Además, autores como Monereo



en España y las propuestas de la SEP en México, con la articulación de la educación básica, nos han llevado a realizar un detallado análisis de las propuestas anteriores y a proponer un esquema que, en nuestra experiencia, posibilite la promoción y el desarrollo de estos saberes en el aula, durante la clase disciplinaria.”

Se han identificado cuatro ámbitos que favorecen en el estudiante la adquisición de competencias para actuar con autonomía y principios éticos en un contexto ecológico: a) el desarrollo personal; b) el conocimiento y el aprendizaje; c) la expresión y la comunicación, y d) el desarrollo social. La especialista consideró que ésta es una propuesta innovadora que posibilita centrarse en sólo tres competencias de mayor complejidad.

Respecto a por qué es importante atender esta parte en la formación de los alumnos, en especial del bachillerato de la UNAM, la doctora Cabrera López señaló: “Los aprendizajes son indispensables porque conforman la parte instrumental del conocimiento, es decir, la parte que se refiere a cómo, cuándo y dónde utilizar el conocimiento disciplinar o cotidiano. De ahí su condición ética, como la aplicación del conocimiento cien-

tífico o tecnológico a nuevos desarrollos, como el genoma humano o el uso de robots en la vida cotidiana o en el trabajo.”

Por otra parte, consideró que el trabajo en equipo no se refiere únicamente a realizar una tarea entre varios, sino a aprender a negociar y establecer acuerdos para resolverla; a dialogar, a comunicarse con personas de diferente origen y formas de pensar, a expresarse, sentir y comportarse. Por lo tanto, implica aprender a aceptar y respetar las diferencias. Con el trabajo en equipo también se aprende a participar, a asumir responsabilidades y compromisos con una tarea en común, que puede ser de bienestar social.

Asimismo, dijo que cuando nos referimos al pensamiento crítico y reflexivo, estamos aludiendo a aprender, analizar y reflexionar sobre las diferentes realidades que encaramos, lo cual nos lleva a obtener conclusiones basadas precisamente en el análisis contextualizado y no solamente a aceptar las cosas o las propuestas, sean académicas o ideológicas. “En ese sentido, agregé, juegan un papel preponderante los medios de comunicación, toda vez que en muchos casos son los mayores determinantes de una opinión, una decisión y una acción; por lo que es indispensable favorecer audiencias críticas. Por consiguiente, aprender a analizar y practicar la reflexión con base en información de calidad implica erradicar prejuicios que originan, por ejemplo, la discriminación social de toda índole.”

Al interrogarla sobre cuáles son los principales enfoques educativos que componen esa manera de enseñar en el aula, la especialista respondió: “El término competencias ha estado asociado al enfoque originario de la educación basada en competencias, propio de la educación tecnológica promovida desde las esferas del

Banco Mundial o el Fondo Monetario Internacional en la década de los setenta; de ahí el rechazo que este término ha generado en comunidades educativas de países como el nuestro. Sin embargo, hoy se cuenta con un enfoque denominado *educación orientada al desarrollo de competencias* que dista mucho de aquellas primeras y limitadas acepciones.”

Al abundar en el tema, dijo: “por *competencia* entendemos la capacidad de movilizar recursos – conocimientos, procedimientos y actitudes– para afrontar y resolver un problema en una situación específica, no sólo en forma eficaz, pertinente y oportuna, sino como una aplicación compleja y estratégica del mismo”.

De igual manera, dijo que se apoya en principios del socioconstructivismo de Jonnaert, quien en 2001 postuló que el conocimiento no se trasmite ni es definitivo, sino que se construye y es dinámico, es decir, puede modificarse, requiere reflexión y un contexto o situación. Otro de sus sustentos teóricos es el enfoque de la enseñanza situada de Díaz Barriga, quien en 2012

El conocimiento no se trasmite
ni es definitivo, sino que se
construye y es dinámico

señaló que el conocimiento es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza.

Otra de las preguntas en nuestra charla fue sobre cómo se beneficia el profesor de las estrategias de competencias transversales genéricas para fortalecer su práctica docente. Cabrera López respondió: “algunas estrategias propias

para el desarrollo de competencias genéricas son el aprendizaje basado en problemas, los trabajos por proyectos, los métodos de casos, el aprendizaje colaborativo, el *service learning* y las comunidades de aprendizaje”.

Los principales logros de tales estrategias son los siguientes:

- a) Aprendizajes significativos en el estudiante, lo que puede incidir en su desempeño académico y, por ende, en los resultados aprobatorios del curso.
- b) Identificación y uso de estrategias metacognitivas en el estudiante.
- c) Mayor aplicación exitosa de conocimientos en situaciones prácticas, lo cual evidencia el aprendizaje y posibilita una evaluación auténtica.
- d) Mayor cohesión social y comunitaria en el grupo, lo que favorece el logro de objetivos de aprendizaje y de metas o intereses comunes.

El curso Estrategias para el desarrollo de competencias genéricas transversales, que se imparte a los profesores en la DGOSE, tiene como objetivo que el docente participante, tutor u orientado, comprenda el proceso para propiciar en los estudiantes el desarrollo de competencias transversales/genéricas en el aula. Se compone de los siguientes temas: 1) Enfoques educativos actuales: socioconstructivismo, enseñanza por competencias y situada; 2) Programas oficiales: enseñanza básica, media superior y superior; 3) Conceptualización de las competencias transversales desde diferentes asignaturas, y 4) Tipos de evaluación del desarrollo de competencias transversales/genérica.

Por una nueva relación sociedad-naturaleza

La educación ambiental, reconstrucción
social para las futuras generaciones

HILDA VILLEGAS GONZÁLEZ

Recibido: 17-01-14, aprobado 18-02-14

En septiembre de 2013, la mayor parte del país sufrió los estragos provocados por dos fenómenos naturales: los ciclones tropicales *Ingrid y Manuel*. Ambos generaron inundaciones, deslaves y destrucción de campos que arrasaron con el patrimonio de miles de personas, además de que algunos mexicanos perdieron la vida. Muchos atestiguaron las consecuencias y varias voces se levantaron para denunciar los errores humanos, consistentes en la falta de planeación, de obra pública, de actividades económicas y en los demás aspectos que han terminado por afectar considerablemente a la naturaleza.

Pero ¿cómo evitar todo esto?, ¿cómo participa la educación en el cambio de relación que el hombre tiene con su entorno?, ¿es posible un futuro alentador en este sentido?

A partir de identificar la crisis ambiental surge la educación ambiental, para buscar soluciones y alternativas individuales y presentar nuevas visiones de la relación sociedad-naturaleza; de ahí que deba ser un eje transversal que permee todos los niveles. Así lo destaca María Teresa Bravo Mercado, del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) e integrante de la Academia Nacional de Educación Ambiental.

La educación ambiental, señala Bravo Mercado, surge en 1972 en la Conferencia Mundial de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano en Estocolmo, Suecia, donde se analizó el tema, se hicieron denuncias, se expresó preocupación y se buscó el tratamiento de los problemas ambientales. Éstos empezaron a documentarse en aquel entonces, aun cuando ya se habían iniciado desde antes. Pero es en la Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental en Tbilisi (URSS, 1977) cuando hay una propuesta de trabajo en todos los ámbitos de la sociedad: en la escuela, las fábricas, los sindicatos, etcétera. En el documento *La educación ambiental. Las grandes orientaciones de la Conferencia de Tbilisi* (1977), se puntualiza que la educación ambiental tiene que ser integral, un eje transversal, es decir, debe estar en todos los espacios de formación escolar.¹

El papel de la escuela

En México, precisa la especialista, se promulga la Ley Federal para Prevenir y Controlar la Contaminación Ambiental en 1971, debido a

INVESTIGACIÓN, UN ESTILO DE VIDA



los grandes problemas que empezaron a hacerse palpables, y de ésta se derivaron una serie de acciones educativas.

La también profesora del Posgrado de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras añade: “Actualmente, cuando revisamos los contenidos escolares nos encontramos con conceptos de ciencia, la relación sociedad-naturaleza, pero lo que está de fondo es que no tenemos una cultura ambiental del uso y cuidado de la naturaleza. Existe una cultura consumista y depredadora, y eso es lo que transmitimos. Dejar que una sola materia –si es que acaso hay educación ambiental– en la escuela diga que no es lo apropiado, que se debe cambiar, tener otros valores, no hace contrapeso al conjunto de aquellas que soslayan la problemática ambiental; es decir, una materia es algo mínimo, no es suficiente. Se necesita replantear el desarrollo y la organización

de los contenidos de los planes de estudio para, desde ahí, incorporar la dimensión ambiental en todas las materias de manera pertinente, y, en ese sentido, hacer transversal la educación ambiental. Sin duda, es un trabajo de largo alcance.”

Explica también que, ante la dificultad de hacer modificaciones a los planes y programas de estudio, se ha empezado por la formación docente. En la UNAM, el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos destinaba un espacio a esta área. Lamentablemente el CISE dejó de existir, pero incluso en la época en que desapareció este centro, ya no impartía los cursos de educación ambiental; lo que nos habla de que no hay espacios de formación de profesores a nivel universitario en este tema.

Hay algunos estudios, agrega, que abordan la problemática ambiental o algún tema relacionado con ésta, pero no existe ningún centro que prepare

específicamente a profesionales, y ninguno de estos estudios se dirige ni a profesionales ni a alumnos de bachillerato; sólo se imparten diplomados en educación ambiental para profesores, gestores y educadores ambientales. Pero éstos se crean y desaparecen, no se mantienen.

Una actividad institucional

Ante la interrogante sobre quién debe hacerse cargo de la formación de profesores en educación ambiental para revertir la situación, la también coordinadora del texto *Los planes ambientales en la educación superior de México. Construyendo sentidos de sustentabilidad*² expresa que el CCH debería crear un programa dirigido a todas las disciplinas, para que los docentes acudan y conozcan por qué hay que trabajar en la educación ambiental. Y agrega que esta última puede trabajarse en vinculación con las diferentes asignaturas. Lo importante es transmitir lo existente, pero también crear lo que no hay: no todo está agotado, ni investigado. El CCH y el IISUE pueden diseñar, instrumentar y llevar a cabo conjuntamente programas de formación de profesores en temáticas ambientales y de sustentabilidad.

Sostiene que hay cierta idea de qué tipo de educación queremos, pero no es suficiente dar clases de educación ambiental mediante una materia aislada para que la gente cambie. Este tema debe llevarse a la reflexión y a la identificación de valores para que el alumno modifique sus prácticas, su visión y sus relaciones con los demás.

“Me parece muy buena la iniciativa de tocar este tema en este espacio para que se difunda entre los maestros del CCH o del bachillerato en general, pues debe haber en la UNAM un programa muy fuerte que desde Rectoría atraviese el

bachillerato y se asocie con institutos y centros, los cuales tienen muchas potencialidades. Sólo falta articular los espacios, pero creo que esta iniciativa es muy buena para comenzar a conocer qué cosas se pueden hacer.”

Desde el salón de clases

Al referirse al trabajo que los académicos pueden hacer en el aula, la especialista en educación, ambiente y sustentabilidad afirma que cuando se tiene la vivencia con la naturaleza, se toma conciencia, de manera que, de ser posible, hay que salir del salón de clases. “Si hay que formar políticamente a los estudiantes, se asiste a un mitin, a una manifestación, se pueden dar muchas clases de política, pero si se acude a los lugares donde se vive, la sensibilidad cambia. En el caso de la educación ambiental la vivencia de los espacios, que algunos llaman *interpretación ambiental*, será diferente al que se recibe en el salón; la entrevista con aquellos que viven los problemas ambientales será importante para que los alumnos hagan introspección sobre este tema.

“Posteriormente, en el salón podrán analizarse los puntos de vista desde la vinculación con las temáticas específicas del curso; es decir, examinarlas a partir del conocimiento-situación problemática ambiental. Por otro lado, hay muchos videos e información variada que puede llevarse al aula y trabajar este tema. Sin embargo, la vivencia directa es lo más impactante.”

Bravo Mercado señala que Ángel Augusto Maya, filósofo y pedagogo colombiano, decía que por más avisos que la gente escuche, por más identificación de las cosas que sucederán, por más visión prospectiva de la situación, no va a haber más educador que los propios problemas

ambientales. “Hasta que no veamos afectada nuestra calidad de vida, no vamos a cambiar. Lamentablemente parece que así es, aunque veo algunos cambios. Por ejemplo, en la educación básica hay incorporación de estos temas transversales en la formación, no como quisiéramos o como pensamos que debería ser, pero ya existen al menos como transversales.”

Indica que los procesos están avanzando. *Manuel* fue muy ilustrativo en este sentido. En los temas ambientales se vincula la naturaleza con lo social y lo económico, pero también con la corrupción, las formas de ser, etcétera, y es un nudo de problemas. Y agrega:

“Si seguimos como estamos, el cambio climático nos va a golpear con mucha mayor fuerza. En el IISUE colaboramos con varias universidades del país en sus planes ambientales e institucionales. Éstos pretenden promover la educación ambiental en la docencia y en la investigación. En la UNAM tenemos el Programa Universitario del Medio Ambiente, que ha tenido muchos altibajos, pero planes como éste son un avance siempre y cuando se contemple formar a las nuevas generaciones y a los profesionales que ambientalmente necesita el país.”

Un futuro alentador

La maestra en sociología comenta que, después de largas discusiones a nivel mundial, se ha acuñado una expresión para este proceso: educación ambiental para la sustentabilidad. Según este enfoque, es necesario construir un nuevo modelo de desarrollo en el que haya articulaciones con la paz, el género, la interculturalidad y con otras temáticas sociales actuales.

En esta nueva visión de la educación ambiental, precisa la académica, se busca la reconstrucción social para las futuras generaciones. “Si empezamos a trabajar con todas estas cuestiones, el futuro de los jóvenes será bueno y aun mejor el de los niños. Creo que es posible, pues los jóvenes han sido muy sensibles a la cuestión política y cada vez más defienden su calidad de vida. También mejorará el desarrollo de la infancia, y hoy día se articulan niños, jóvenes y adultos en estas líneas. Creo que pueden generarse cambios importantes con los jóvenes para reforzar lo que se ha trabajado desde este campo y desde otros.”

Sin embargo subraya que, de no lograrse, las clases más desposeídas serán las más afectadas, ya que no cuentan con espacios, no tienen futuro, ni manera de apropiarse de cierto salario o de recursos para seguir trabajando, lo que complicará su situación. Por ello es que la educación tiene que alentar esperanzas.

Para concluir, advierte que con la dinámica social existente en la actualidad, surgen nuevos temas y nuevas problemáticas sociales que se integran a otros temas educativos. “Hay que replantear toda la formación, incluida la ambiental, la cuestión de género, la paz, la interculturalidad, sobre todo en México, que cuenta con diferentes culturas. La formación que hemos trabajado hasta ahora ya no da respuesta a la modificación de lo social. Por eso urge un cambio de fondo en nuestras instituciones.”

Notas

1. Consúltese <<http://unesdoc.unesco.org/images/0003/000327/032763sb.pdf>>
2. Cfr. <http://www2.inecc.gob.mx/publicaciones/consultaPublicacion.html?id_pub=689>

Avances de las geociencias como oportunidad educativa en el CCH

Las contribuciones de Jaime Humberto Urrutia Fucugauchi

CARMEN GUADALUPE PRADO RODRÍGUEZ

Recibido: 08-01-2014, aprobado 30-01-2014

El Colegio de Ciencias y Humanidades ha desarrollado proyectos académicos que incorporan no sólo los aprendizajes enmarcados en su plan de estudios, sino también los conocimientos emanados de los científicos de los institutos de investigación de la UNAM. Para esta institución de nivel medio superior tiene gran importancia que sus alumnos conozcan los avances científicos para que comprendan fenómenos naturales que ocurren en su entorno o en su propio organismo y con ello elaboren explicaciones racionales de tales fenómenos.

Por ello, uno de los objetivos del CCH es retomar para la enseñanza en el aula los nuevos conocimientos surgidos de las áreas científicas de la propia Universidad. Tal es el caso del área de las geociencias.

Jaime Humberto Urrutia Fucugauchi es un ingeniero geofísico, investigador del Instituto de Geofísica de la UNAM; es uno de los principales es-

Uno de los objetivos del CCH es retomar para la enseñanza en el aula, los nuevos conocimientos de las áreas científicas de la propia Universidad. Tal es el caso de las geociencias.

pecialistas en paleomagnetismo, en las propiedades magnéticas de las rocas, la exploración geofísica, los paleoclimas y los paleoambientes; ha contribuido a ampliar los conocimientos sobre la zona donde se estrelló un asteroide hace millo-

nes de años y que causó la extinción de los dinosaurios: el cráter de Chicxulub, en la península de Yucatán.

En varias ocasiones ha declarado a diversos medios de comunicación que el cráter de Chicxulub y el impacto se relacionan con lo que se conoce como el límite del Cretácico/Terciario o lo que marca la división entre la Era Mesozoica y la Era Cenozoica, es decir, la era de los reptiles a los mamíferos. Ha señalado también que uno de esos sucesos tuvo efectos decisivos en buena parte de los sistemas en la Tierra, incluyendo los que inciden en el soporte de la vida en el planeta. El impacto del asteroide repercutió en la extinción de alrededor de 70 por ciento de las especies que había en ese

entonces, “lo cual, agrega, nos habla de un efecto global y extremadamente importante en la evolución de la vida”.

El Colegio promueve en sus enseñanzas estos resultados y otros que han emanado de las investigaciones que el doctor Urrutia Fucugauchi ha realizado. Y no sólo eso, la institución también ha implementado una campaña educativa en la que se ha puesto especial atención en reconocer al cráter de Chicxulub como una estructura única en el planeta, ya que de acuerdo con lo que este investigador considera, no sólo es importante conocerlo sino que incluso debe ser motivo de orgullo para los mexicanos porque, de los tres ejemplos mundiales más grandes en el planeta – en Sudáfrica, en Canadá y en Chicxulub–, este último es el que está mejor preservado.

Así, los grandes avances que ha hecho este científico en las geociencias pueden conocerse en las aulas del CCH, donde también se transmite una educación en valores patrióticos.

El Colegio de Ciencias y Humanidades, además, no solamente puede retomar sus destacadas contribuciones que le valieron el año pasado el Premio Internacional de la Unión Americana de Geofísica, sino también su propia historia personal como un ejemplo de entera vocación al servicio de la ciencia en favor de la humanidad.

Desde su niñez, este científico desarrolló una fascinación por los minerales y las rocas, ya que creció rodeado de ellos. Durante su infancia, Urrutia Fucugauchi pasó mucho tiempo en las minas de Santo Domingo, Chihuahua, donde su familia llevaba trabajando más de una generación. Ya la familia de su abuelo materno trabajó en la mina, y en la familia paterna había también mineros. Su madre era la única maestra del pueblo. Su padre en alguna medida lo presionaba para ir

en periodos vacacionales, y en la secundaria incluso trabajó haciendo estudios con una compañía canadiense. De esta manera, éste sería uno de los primeros contactos del joven con la geología que contribuiría décadas más tarde a determinar su futuro académico.

Después de estudiar ingeniería mecánica en electrónica e ingeniería geofísica, trabajó en Pemex por un año en una oficina de técnica de exploración. A mediados de los años setenta continuó sus estudios hasta obtener su doctorado en la Universidad de Newcastle, Inglaterra, una de las instituciones con mayores aportaciones en la investigación en geofísica. Ese periodo generó su interés por el estudio y la evolución de la Tierra, su sistema visto de manera integral. A lo largo de los años se dio cuenta de cómo esto también lo conduciría al estudio del origen del planeta y su evolución, así como del sistema solar. Durante su estancia en Inglaterra hubo muchos cambios en las geociencias, puesto que se desarrolló el conocimiento de la tectónica de placas y se introdujeron nuevos conceptos, como en el paleomagnetismo y el movimiento continental. Cuando hacía su doctorado en Newcastle, se estudiaba el origen de la península italiana y se propuso que ésta se movió cuando hubo una separación entre África y Europa, lo que daría a su vez origen al mar Mediterráneo. Se realizaban trabajos en la zona central de Italia, donde existen secuencias de rocas de carbonato de calcio formadas en el mar, donde está preservado el registro de la transición entre la época de los dinosaurios y los mamíferos, que fue la transición del Mesozoico al Cenozoico, explicada por el impacto del asteroide que cambió las condiciones climáticas en la Tierra y de toda la vida en ella. Estos estudios incrementaron su interés sobre el fenómeno y a su regreso a México sería el objetivo de su investigación.

Apuntes para la alfabetización académica en el CCH

MIGUEL ÁNGEL PULIDO MARTÍNEZ

Recibido: 27-11-2013, aprobado: 24-01-2014

Resumen

Este artículo busca dar a conocer a los docentes de las disciplinas científicas y humanísticas del Colegio de Ciencias y Humanidades los supuestos en que descansa la alfabetización académica. Se parte de que la lectura y la escritura en los niveles medio superior y superior están estrechamente vinculadas a las comunidades científicas y discursivas que les dan sentido.

Se concluye que la dificultad en la comprensión lectora y la escritura académica de los estudiantes en las materias científicas y humanísticas se debe, en parte, a la falta de intervenciones docentes que les permitan incorporarse paulatinamente a las nuevas comunidades discursivas.

Palabras clave: alfabetización académica, comprensión lectora, escritura académica, lectura de textos científicos.

Abstract

This paper seeks to make teachers acquainted with the assumptions involved in academic literacy in scientific and humanistic disciplines at CCH. The starting point is that reading and writing abilities in high school and college are strongly related to the scientific and discursive communities which convey sense to them.

One of the conclusions is that students' reading comprehension and academic writing difficulties are partly due to the lack of the teachers' interventions which will help them to be gradually incorporated in the new discursive communities.

Keywords: academic literacy, reading comprehension, academic writing, and reading of scientific texts.

Introducción

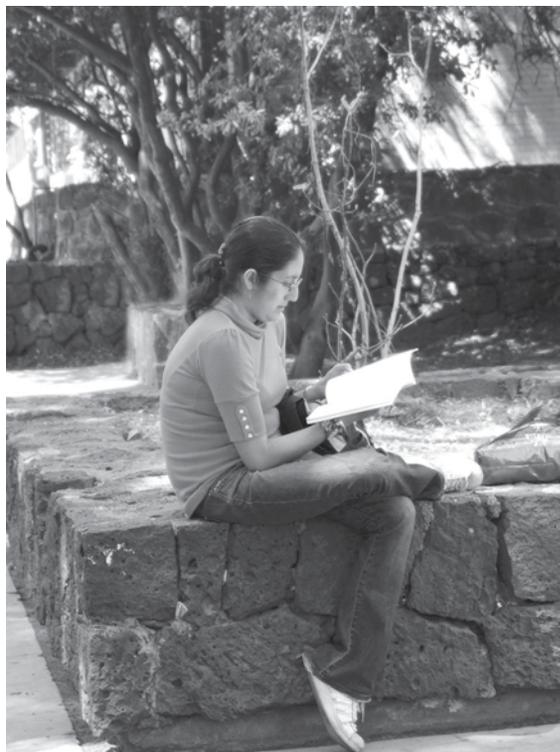
Desde su fundación, el Colegio de Ciencias y Humanidades se presentó como un sistema de bachillerato innovador, y ahora, cuatro décadas después, tiene la oportunidad de revalidar ese epíteto. Hoy día, en el

marco del proceso de actualización curricular, el CCH debe aprovechar la coyuntura para insertarse en el universo de instituciones que trabajan para mejorar el desempeño de sus estudiantes gracias a la alfabetización académica.

Hace diez años, los reportes de investigaciones sobre lectura y escritura, sin apartarse de los

estudios tradicionales, destacaban nuevas rutas; ya desde entonces se hablaba de *literacidad, escritura académica, escritura en las disciplinas, escritura a través del currículum y alfabetización académica*.¹ Las nuevas posturas no se iniciaron en esos años, sino que provenían, como casi todo lo que se incorpora en materia educativa, de las conclusiones a las que llegaron diversos investigadores por diferentes caminos en estudios que tenían que ver con la manera de aprender de los estudiantes.

La característica común de dichos estudios era intentar dar respuesta a un fenómeno que desde hacía ya varias décadas se venía presentando en las instituciones educativas de casi todos los niveles no básicos: la falta de habilidades del alumnado para la comprensión lectora y la escritura académica, sobre todo en las disciplinas científicas y humanísticas.



Ha pasado más de una década desde que aparecieron las primeras propuestas para incorporar el asunto de la lectura y la escritura en los niveles medio superior, superior y de posgrado, y desde entonces la bibliografía ha crecido, los estudios se han multiplicado y los resultados de intervenciones educativas al respecto han sido tema de congresos y coloquios.²

En el CCH, sin embargo, la reflexión y la preocupación sobre algunas vertientes de la alfabetización académica —como la especificidad de la comprensión lectora o de la escritura académica en las diferentes disciplinas científicas y humanísticas del currículum— y su materialización en artículos, libros, conferencias o cursos de formación docente han tenido una débil y desarticulada, aunque significativa, manifestación o han estado al margen de su inserción en el currículum.

Ante ello, parece relevante apuntar algunas líneas que permitan la reflexión sobre la alfabetización académica: la desmitificación, en primera instancia, de los supuestos sobre lectura y escritura³ en que se basan docentes de todas las disciplinas que se imparten en el CCH, con especial hincapié en las materias científicas; es fundamental mencionar la aportación de investigadores sobre la didáctica de la lectura y la escritura para promover un cambio de enfoque en la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos disciplinares del CCH.

Comprensión lectora y escritura académica

Una de las características comunes que predominan en todas las materias del plan de estudios del CCH —Física, Matemáticas, Historia, Filosofía, Taller de Comunicación, etcétera— es que en

ellas las prácticas de lectura y escritura están presentes. En todas, en mayor o menor medida, se lee y se escribe. Por el contrario, el rasgo propio de cada una es que los docentes que imparten estas materias son profesionales especializados en su disciplina.

Los profesores de Biología comparten saberes, prácticas sociales y discursivas derivadas de su campo disciplinar.

Los docentes que imparten las materias científicas o humanísticas pertenecen, sólo por ese hecho, a una comunidad cultural y discursiva particular; por ejemplo, los profesores de *Biología* comparten saberes, prácticas sociales y discursivas derivadas de su campo disciplinar: paradigmas, teorías, autores, congresos, metodologías, libros, revistas, formas expresivas o géneros discursivos, es decir, una visión específica de la realidad. Lo mismo sucede para quienes imparten Química, Historia, Ciencias de la Salud o Psicología. En este sentido, la manera de comprender y producir textos de sus disciplinas de ninguna manera les es ajena por ser miembros de la misma comunidad discursiva. Por ejemplo, leer en estas disciplinas es “una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales”.⁴

No ocurre lo mismo, sin embargo, con los estudiantes de esas materias, ya que ellos se enfrentan por primera vez a textos de naturaleza

distinta a los que hasta ese momento han leído. En el nivel precedente, los estudiantes leen en manuales o libros de texto, elaborados *ex profeso* para facilitar la lectura.

Como puede uno suponer, ya en el nivel medio superior, esta situación pasa inadvertida para los profesores del CCH, quienes, por lo tanto, enseñan los contenidos de sus disciplinas, pero no las formas de comprender y producir los textos que utilizan a diario en el aula.

De esta manera, no parece existir corresponsabilidad docente para ayudar a mejorar la comprensión lectora y la escritura académica de los textos disciplinarios, y, sin estas habilidades, del aprendizaje mismo. En la explicación de la presente argumentación se pueden identificar ideas derivadas de ámbitos tan diversos como los estudios sobre comprensión lectora, las características del texto de las ciencias, así como de la investigación sobre la relación entre aprendizaje y escritura académica.

Los estudiantes no comprenden lo que leen y no saben redactar

El punto de partida es, evidentemente, una desazón generalizada en el mundo educativo: los estudiantes no leen, no saben leer, no comprenden lo que leen; además, no redactan bien, no pueden organizar sus ideas por escrito, no saben lo que es un ensayo, un reporte o una reseña. Éstas suelen ser las quejas más frecuentes de los profesores que imparten disciplinas distintas de la enseñanza del Español, tanto en bachillerato como en la universidad.⁵

A estos juicios se suman los resultados que estudiantes mexicanos han obtenido en diversas

evaluaciones sobre habilidades lectoras realizadas por organismos nacionales y extranjeros, entre ellas, las pruebas del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes, PISA (por sus siglas en inglés), y los exámenes que instituciones educativas nacionales, de diversos niveles, aplican a sus estudiantes.

PISA, por ejemplo, ha evaluado a jóvenes mexicanos de quince años en el área de comprensión lectora en el entendido de que esta habilidad, junto con matemáticas y ciencias, constituyen disciplinas necesarias para adaptarse con eficacia al mundo contemporáneo. ¿Los resultados? Los estudiantes mexicanos se ubican siempre en los últimos lugares de las clasificaciones.

Para continuar con el flujo argumentativo de este trabajo, recuperamos los supuestos en que muchos profesores basan sus prácticas de lectura y escritura, y los enjuicamos a la luz de las investigaciones referidas.

1. Los estudiantes que ingresan al nivel medio superior ya saben leer y escribir.
2. El fracaso en la comprensión y en la producción de textos académicos es responsabilidad del alumno.
3. La comprensión lectora y la redacción son independientes del tipo de texto: de su estructura, de su contenido y de su finalidad.

Al respecto hay que decir, primero, que muchos profesores suponen que en el nivel bachillerato los estudiantes ya han adquirido destrezas para la comprensión lectora, además de otras habilidades de escritura académica: elaboración de resúmenes, mapas conceptuales, reseñas, ensayos, monografías, etcétera. Por consiguiente, resulta lógico que los docentes de las disciplinas

científicas y humanísticas sólo exijan el cumplimiento de estas actividades, pero no compartan con los estudiantes las particularidades formales, estilísticas, ideológicas o metodológicas de los discursos que exigen leer o escribir.

En consecuencia, si el estudiante no comprende el contenido de un texto, ello se debe, alegan, a que no lo ha estudiado bien y su fracaso es natural. El profesor de la disciplina difícilmente comparte dicha responsabilidad. Él ha llevado a cabo estrategias para la enseñanza de los contenidos de su materia, pero no sospecha que una mala comprensión de la lectura sea lo que dificulta el aprendizaje del contenido.

Por fortuna, el vínculo cada vez más estrecho entre profesionistas de disciplinas que trabajan alrededor de la escritura y de la lectura –psicólogos, médicos, bibliotecarios, investigadores, historiadores, editores, profesores, etcétera– ha conseguido ver a la lectura y a la escritura con nuevos ojos. Este hecho nos aleja de la visión tradicional que concibe a la lectura y a la escritura como un aprendizaje que se obtiene de una vez y para siempre, particularmente asociado a los primeros años de la educación básica.

Hoy sabemos que la comprensión lectora es un proceso en el que los conocimientos y las estrategias del lector tienen una interacción –o transacción– con el texto en la construcción de significado.⁶

En este proceso, la participación del lector es activa, ya que hace uso de sus conocimientos, estrategias y experiencias para lograr el significado. En este sentido, la competencia lectora es un conjunto de estrategias y destrezas que se desarrolla a lo largo de la vida merced a la interacción social. En consecuencia, este proceso se enriquece y renueva constantemente.

Sucede lo mismo con la escritura. Al igual que la lectura, esta habilidad es una práctica social. Se escribe con innumerables fines, pero en la escuela la redacción cumple otros propósitos. La lectura y la escritura “están estrechamente ligadas a las identidades y las ideologías que configuran el quehacer científico y humanístico”.⁷ Esto es así, porque en los niveles medio superior y superior se escribe como parte de procesos de aprendizaje de los contenidos disciplinares y, además, se lleva a cabo según las formalidades discursivas de cada campo científico. Por ejemplo, el ensayo no se redacta de la misma manera en las materias humanísticas que en las científicas.

Por ello, no es válido considerar que los estudiantes ya han completado su competencia lectora o su habilidad en escritura académica en algún ciclo escolar. Cada nivel educativo y cada disciplina revisten nuevos retos de lectura y escritura. Evidentemente, esto está relacionado con el ingreso de los estudiantes a una comunidad discursiva nueva, por lo que son necesarios la intervención educativa y el acompañamiento docente.

En segundo lugar, hay que señalar que los profesores están habituados sólo a evaluar lo que el estudiante ha comprendido de los textos que se le exige leer o lo que ha producido para demostrar su aprendizaje, pero no a desarrollar estrategias para mejorar el desempeño escolar en estas áreas. Es decir, no parece haber una formación sobre las características de los textos que se leen y escriben en cada una de las disciplinas.

En tercer lugar, sobre el mito de que la comprensión o la producción de textos son independientes del tipo de texto, de su estructura y de su conte-

nido, hay mucho que decir. Recientes construcciones teóricas, entre ellas las que se derivan de la corriente denominada *alfabetización académica*,⁸ postulan que la exigencia de muchos profesores para que los estudiantes comprendan y produzcan textos disciplinares ajenos a los que hasta ese momento, en bachillerato, han leído es, en realidad, la exigencia de “un cambio en su identidad como pensadores y analizadores de textos”.⁹ Sin embargo, no ha existido en la historia una única forma de leer y escribir textos, sino que hay diferentes maneras de acercarse a la comprensión y producción, cuyas características dependen de la comunidad lectora en que dichos textos adquieren sentido.

Así, resulta evidente que el aprendizaje de los contenidos de cada materia está muy relacionado con la forma que presentan los textos en que aparecen. Como dice Graciela Fernández “no resulta posible enseñar a leer y escribir en forma general sino que los textos exigidos para interpretar o producir responden a convenciones discursivas específicas y plantean en cada disciplina desafíos propios del campo, que sólo pueden ayudarse a enfrentar dentro de su contexto y con relación a su contenido particular”.¹⁰



La escritura académica y la comprensión lectora en materias científicas

El mejor ejemplo de la alfabetización académica es la comprensión lectora en materias del Área de Ciencias Experimentales del CCH: a la dificultad de comprensión de los nuevos contenidos –Física, Biología o Química de nivel medio superior– se añade la que se deriva del desconocimiento de ese tipo de texto, de su léxico, de su estructura. Solicitar a los alumnos que sean capaces de comprender textos de ciencia, sin ser parte de esa comunidad o sin una fuerte colaboración docente para la comprensión de este tipo de textos, es una exigencia no muy fácil de cumplir.



Eso es lo que sucede cuando los profesores de ciencias piden a sus alumnos comprender textos que suelen derivarse de textos científicos y que, por consiguiente, no han sido escritos para ellos, sino para quienes integran de alguna manera la comunidad específica, que genera, circula e interpreta sus propios géneros discursivos, y en la que, obviamente, se comparten las particularidades de ese tipo de textos: tema, esquema discursivo, organización textual, retórica lingüística e implícitos del campo disciplinar. Es decir, son textos que los estudiantes en realidad aún no conocen.

La alfabetización académica para el desempeño escolar en el CCH

Para finalizar, hay que insistir en que aprender ciencias o humanidades es, también, tener conocimiento de las intenciones comunicativas de sus textos, de la comunidad discursiva en la que se insertan, de la estructura de sus textos, de los rasgos de los interlocutores del mensaje, de sus soportes habituales. Por supuesto, quienes conocen mejor que nadie todas estas cuestiones son los profesores de cada una de las materias científicas y humanísticas. Ellos son parte de la comunidad discursiva a la que se pretende integrar a los estudiantes.

Evidentemente, los docentes de estas materias ya utilizan textos y estrategias, que señalan los programas disciplinares para el aprendizaje de sus disciplinas.

Por ello, es pertinente que en esas materias y a partir de ese nivel educativo se promueva el desarrollo de habilidades para la comprensión y producción de dichos textos.

El propósito es ir otorgando autonomía estratégica a los estudiantes en su ingreso paulatino a una comunidad discursiva nueva. Para ello, como una primera aproximación, resulta necesaria la interdisciplina, particularmente la colaboración con los profesores de TLRID, quienes poseen un banco de estrategias de comprensión lectora y producción de textos, no para la aplicación constreñida, sino para que sean los mismos profesores de las otras disciplinas quienes ajusten,

Con la utilización de algunas estrategias de comprensión lectora y de escritura académica, es decir, con actividades para el trabajo con los textos podrían enriquecerse los aprendizajes.

adapten o corrijan dichas estrategias.

La intención es que quienes enseñan ciencias y humanidades puedan, con el menor esfuerzo, es decir, sin pretender ensanchar las actividades de sus programas, integrar estas estrategias a sus cursos regulares en el entendido de que no sólo se pretende ayudar en algo a corregir las deficiencias de lectura y escritura de los estudiantes, sino incorporarlos, como se ha explicado, a una comunidad académica y científica, nueva para ellos. Con ello, la alfabetización académica en el CCH es posible.

Notas

1. La gran cantidad de estudios se consignan ya en algunos artículos y libros, algunos por los propios autores; como una muestra, pueden consultarse: Charles Bazerman y otros, *Reference guide to Writing across the Curriculum*;

Bibliografía

- BAZERMAN, Charles y otros, *Reference Guide to Writing across the Curriculum*, Indiana, Parlor Press, 2005.
- CHRISTIE, Frances, "Literacy teaching and current debates over literacy", en Whittaker, Rachel y otros, *Language and Literacy: Functional Approaches*, Londres, Continuum, 2006.
- CARLINO, Paula, *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires, FCE, 2005.
- CASSANY, Daniel, *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*, Barcelona, Anagrama, 2006.
- GOODMAN, Kenneth, "El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo", en Ferreiro, Emilia y Margarita Gómez Palacios, *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, 16ª ed., México, Siglo XXI, 2000.
- SÁNCHEZ CAMARGO, Martín, "La argumentación en el contexto académico y disciplinar", en *Alfabetización académica y comunicación de saberes: la lectura y la escritura en la universidad*, Tlaxcala, México, Universidad Autónoma de Tlaxcala, 2013.
- SMITH, Frank, *Comprensión de la lectura*, 2ª ed., México, Trillas, 1989 (reimpresión 2005).

Hemerográficas

- ROSENBLATT, Louise M., "La teoría transaccional de la lectura y la escritura", en *Textos en contexto*, núm. 1, Buenos Aires, 1996.

Electrónicas

- CARLINO, Paula, "Alfabetización académica diez años después", en *Revista mexicana de investigación educativa* [en línea], 18 2013, (sin mes). Disponible en <http://www.re-dalyc.org/pdf/140/14025774003>.

- Frances, Christie, "Literacy Teaching and Current Debates over Literacy"; Paula Carlino, "Alfabetización académica diez años después"; Daniel Cassany, Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, Internet y criticidad.
- 2 La prueba más reciente está en la gran cantidad de trabajos sobre alfabetización académica que se presentaron en el XII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura, realizado en la ciudad de Puebla en septiembre de 2013.
 3. Me refiero a los prejuicios docentes que responsabilizan a los estudiantes del fracaso escolar, entre ellos, que los estudiantes que ingresan al bachillerato ya saben leer y que en la comprensión lectora y la producción escrita nada tienen que ver los tipos de textos y sus usos sociales.
 4. Daniel Cassany, *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*, pág. 38.
 5. La manifestación de dicho diagnóstico se materializa en la gran cantidad de estudios, particularmente universitarios, que buscan una solución tanto a los problemas de lectura como a los de escritura. Ya desde 2004, una muestra considerable fue publicada en Marisol García Romero, "Repertorio bibliográfico sobre la escritura académica de los estudiantes universitarios", 1, 2004, en *Acción pedagógica* [en línea]. Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/accionpedagogica/vol13num1/documento1.pdf>, consultado el 7 de noviembre de 2013.
 6. De la mano de Frank Smith, Kenneth Goodman y Louise M. Rosenblatt se consolidaron los estudios que destacan la relevancia de los conocimientos del lector en la comprensión lectora.
 7. Martín Sánchez Camargo, "La argumentación en el contexto académico y disciplinar", en *Alfabetización académica y comunicación de saberes*, pág. 71.
 8. De esa corriente, principalmente anglosajona, se encuentran en español innumerables textos gracias a la labor de análisis y síntesis de Paula Carlino quien, además, se ha dado a la tarea de realizar investigaciones acerca de cómo las universidades estadounidenses, canadienses y australianas enfrentan el problema de la comprensión lectora. En español, de esa autora se puede encontrar *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires, FCE, 2005.
 9. Paula Carlino, "Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva", ponencia presentada en el VI Congreso Internacional de la Lectura y el Libro, realizado en Buenos Aires el 2, 3 y 4 de mayo de 2003.
 10. Graciela María Elena Fernández, "Leer y escribir en los primeros años de la universidad: un estudio proyectado en Ciencias Veterinarias y Humanas" [en línea]. Disponible en <http://www.revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/download/734/694>, consultado el 5 de noviembre de 2013.

pdf, consultado el 22 de noviembre de 2013.

CARLINO, Paula, "Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva" [en línea], ponencia presentada en el 6º Congreso Internacional de la Lectura y el Libro, Buenos Aires, 2, 3 y 4 de mayo de 2003. Disponible en http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/bibleduc/pdf/paula_carlino.pdf, consultado el 4 de noviembre de 2013.

CASSANY, Daniel, "Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, Internet y criticidad" [en línea], Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura], 2005. Disponible en <http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf>, consultado el 7 de noviembre de 2013.

FERNÁNDEZ, Graciela María Elena, "Leer y escribir en los primeros años de la universidad: un estudio en Ciencias Veterinarias y Humanas en la UNCPBA", en *Cuadernos de Educación* [en línea], 5, julio de 2007. Disponible en <http://www.revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/download/734/694>, consultado el 5 de noviembre de 2013.

GARCÍA ROMERO, Marisol, "Repertorio bibliográfico sobre la escritura académica de los estudiantes universitarios" [en línea], en *Acción pedagógica*, 1, 2004. Disponible en <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/17140>, consultado el 22 de febrero de 2013.

Travesías



La actividad de los alumnos es fundamental en nuestro Colegio. En atención a ello es que surgió la revista *Quid*. *Esencia, causa y razón del cecehachero*. El número 6 de esa revista estuvo dirigida a un aprendizaje transversal que es el de la equidad de género y en ella, los alumnos reflexionaron sobre la pertinencia de dicho aprendizaje para transformar su concepción no sólo de la vida cotidiana sino de las problemáticas que tienen como origen la desigualdad y la discriminación.

Equidad de género 2

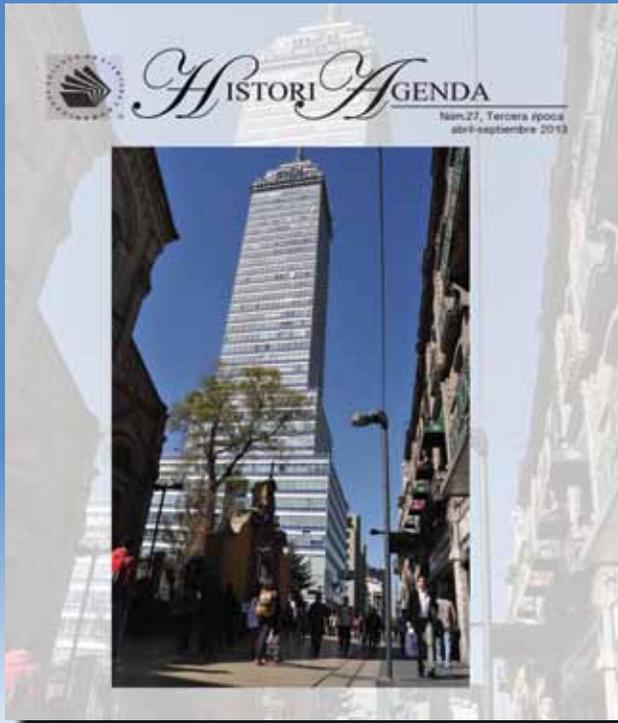
¿Qué es la equidad de género? 4

Unámonos por un cambio 8

Desigualdad 12

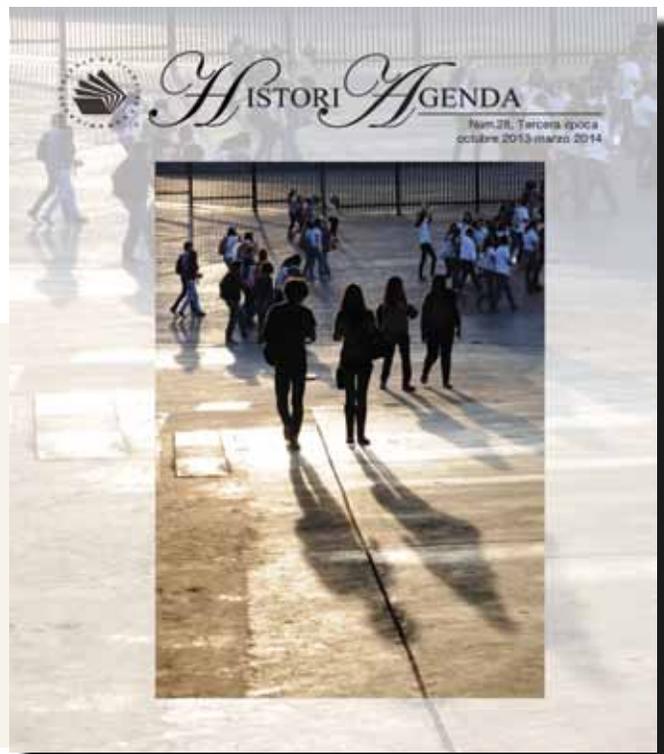
Además te compartimos: Feminismo. Transmisiones y retransmisiones, 10

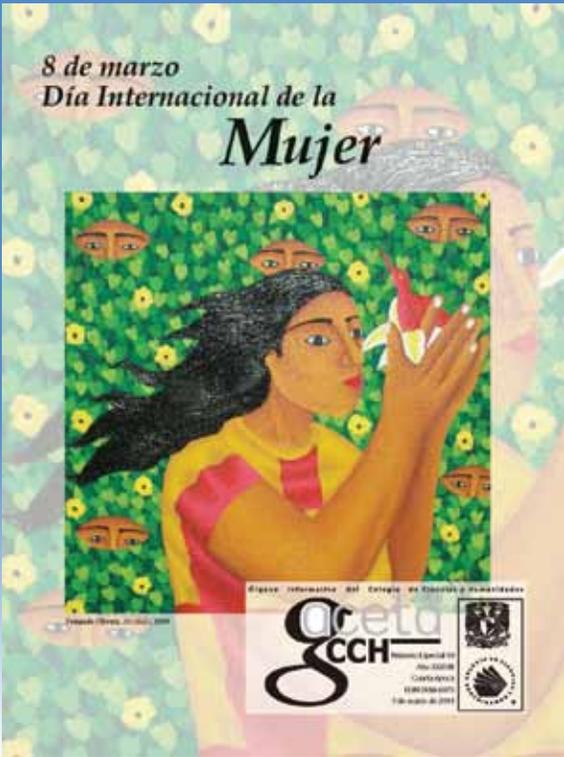
www.cch.unam.mx/comunicación/quid



El número 27 de *HistoriaAgenda* reflexiona sobre la globalización como un fenómeno que está redefiniendo los rasgos y las características del Estado moderno y las relaciones sociales con un enfoque interdisciplinario desde la economía, la sociología, la ciencia política y la historia.

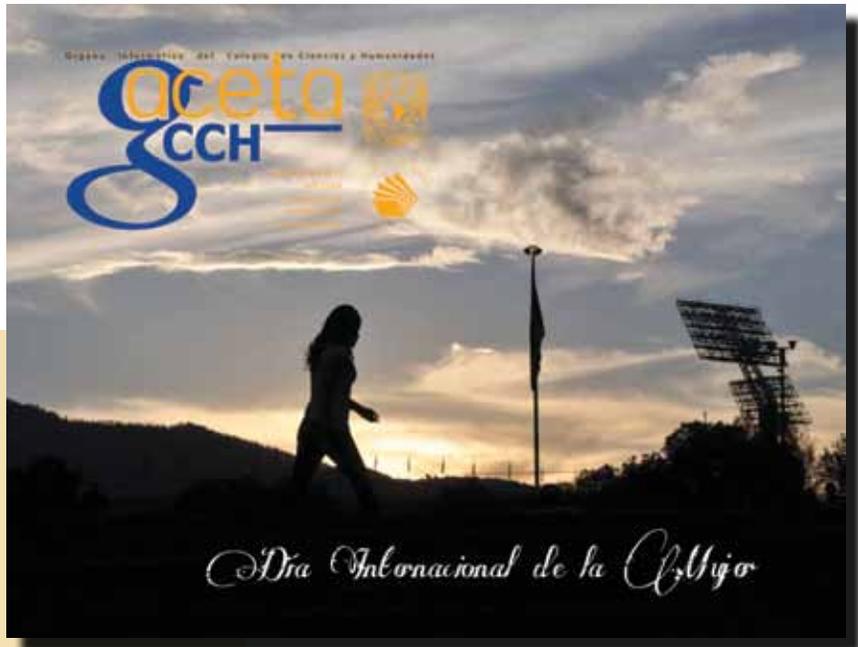
El número 28 de *HistoriaAgenda* analiza la vida cotidiana como una corriente historiográfica que permite entender la configuración social, política y económica de las diferentes sociedades, lo que fortalece el conocimiento desde distintos enfoques metodológicos.





Los números especiales de *Gaceta CCH* dedicados al Día Internacional de la Mujer promueven la educación con equidad e igualdad de género como medio formativo en el desarrollo integral de los estudiantes. En este sentido, las publicaciones abordan de manera interdisciplinaria la problemática, aún existente, de las condiciones de desigualdad en las que vive la mujer desde tiempo atrás.

Así, se privilegia el aprendizaje transversal de los estudiantes, en tanto que se trata el tema desde la geopolítica, la sociología, la literatura, la economía, la filosofía y la historia. De tal suerte, las múltiples imbricaciones interdisciplinarias apuntan a la construcción de aprendizajes relevantes en el alumno.





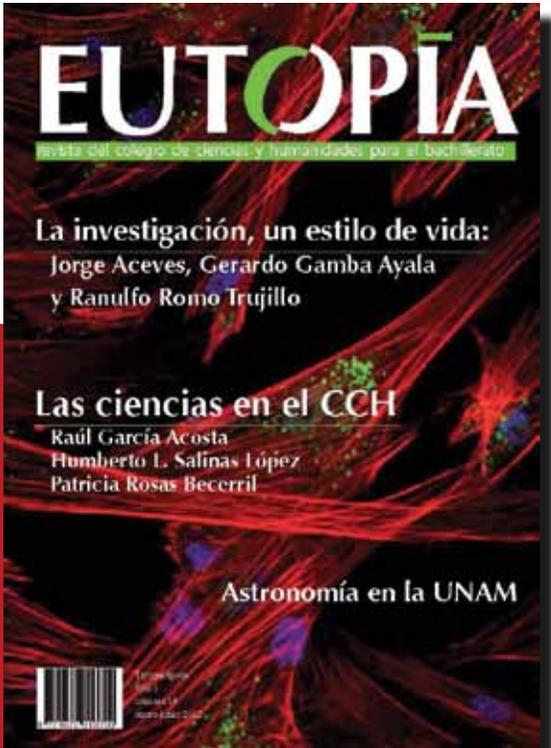


Número extraordinario. Jornadas de planeación de clases.

Dentro de este número se encuentran artículos que abordaron diversos aspectos de los procesos de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva transversal entre ellos destacan “Aprender con posibilidades”, “Planiclas en la era de las redes sociales”, ¿Cómo planear clases y cursos de lógica?

Número 16. Las ciencias en el CCH.

Este número presenta interesantes artículos sobre los aprendizajes transversales tales como “La historia de las matemáticas como punto de encuentro entre las ciencias y las humanidades”, Religión y ciencia pitagórica y La enseñanza de las ciencias entornos de experimentación y TIC’s.





Número 17. Las humanidades en el Colegio.

En este número de *Eutopia* se abordó el tema de las humanidades desde distintas disciplinas. Todas las reflexiones apuntan hacia el desarrollo integral del ser humano.

Número 18. Enseñanza-aprendizaje en el cch.

Artículos como “Diálogo intercultural para una realidad global” “Valoración de la construcción del aprendizaje” y “Crear capacidades en pro del florecimiento humano y contra la tiranía” son tan sólo algunos ejemplos de los temas trabajados de forma transversal en el número 18 de *Eutopia*. Ello con la finalidad de que el trabajo docente repercute de manera significativa en la formación de los estudiantes.



EUTOPIA

revista del colegio de ciencias y humanidades para el bachillerato

La depresión: una causa importante de bajas escolares

Entrevista a Gerhard Heinze Martín

El bachillerato, fase de crecimiento

Entrevista a Weiss Harz

Algunas características de los jóvenes que estudian en el CCH

La escritura: gustos y disgustos de nuestros estudiantes



Tercera época
Año 6
Número 19
julio-diciembre 2013
\$30.00

En el número 19. Los jóvenes en el Colegio se trata de manera amplia algunos de los temas referentes a los aprendizajes transversales. Por citar algunos ejemplos encontramos, "La formación de jóvenes ciudadanos en el CCH" "La construcción de la identidad en la adolescencia" y "Hacia una restauración filosófico-educativa de la pedagogía universitaria.



El número 1 de *Murmillos Filosóficos* aborda el vínculo que existe entre las humanidades y la tradición filosófica. Representan un binomio indisoluble sobre el que se debe debatir como parte de los conocimientos transversales que adquiere un estudiante de educación media superior.

El número 3 de *Murmillos Filosóficos* aborda la bioética como una disciplina filosófica que nos obliga a pensar sobre el mundo animal y su relación con el ser humano desde la filosofía de la ciencia, la ética, y la biología. Este número nos actualiza sobre este importante debate y sus consecuencias humanas.



Elementos constitutivos de las actitudes

JORGE L. GARDEA PICHARDO

Recibido: 04-12-2013, aprobado: 22-01-2014

Resumen

Este artículo tiene el propósito de exponer algunas condiciones necesarias para la comprensión de las actitudes y la forma en que incidimos en el desarrollo de las mismas. La tesis central consiste en mostrar que, en algunos casos y en ciertas condiciones, es posible modificar o favorecer algunas actitudes. Asimismo, se propone una clasificación de éstas para diferenciar las que son transversales y aquellas que son propias de cada disciplina.

Palabras clave: actitudes, creencias, deseos, emociones.

Abstract

This paper aims at showing some necessary conditions to understand attitudes, and how we can contribute to develop positive attitudes. These can influence learning in a positive or negative way; hence it is necessary to understand how it is possible to change or favor them. Also, I propose a distinction between transversal attitudes and those which are specific to each subject.

Keywords: Attitudes, beliefs, desires, emotions.

Presentación

La formación de actitudes es un asunto complejo y problemático porque no siempre es evidente la forma en que se desarrollan, incentivan o adquieren, y porque algunas veces se favorecen actitudes de manera no intencional. Este asunto, como muchos problemas filosóficos, evoca la pregunta platónica acerca de si las virtudes son enseñables o no.

En el ámbito escolar podemos identificar por lo menos tres tipos de actitudes:

- 1) Las relacionadas con el comportamiento escolar; tales como la disposición para aprender y cumplir con las obligaciones académicas, el interés por trabajar en equipo, y la disposición para realizar tareas y desarrollar trabajos de investigación.
- 2) Las actitudes propias de cada disciplina, que se derivan de los aprendizajes que cada materia estipula dentro de un plan de estudios y que forman parte del perfil del egresado; por ejemplo, la honestidad y el rigor intelectuales, la disposición para

propiciar la objetividad, la veracidad, el rigor, el análisis, la reflexión y la crítica, o la disposición para aplicar los conocimientos en la solución de problemas.

- 3) Por último, las actitudes morales, que comprenden las disposiciones que tenemos para relacionarnos unos con otros; por ejemplo, la tolerancia y la solidaridad, o el interés por evitar la discriminación, el cuidado del medio ambiente y los recursos naturales, así como la disposición para ser responsables, tener un compromiso social y actuar de manera más cuidadosa o considerada.

Los tres ámbitos se encuentran relacionados entre sí y forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo cual el aprendizaje de actitudes es un asunto transversal, o interdisciplinario, puesto que todas las áreas y asignaturas favorecen actitudes del tipo (1), cada asignatura o materia contribuye al desarrollo de actitudes del tipo (2), y diversas asignaturas están en favor de creencias acerca de la condición humana, las relaciones interpersonales y las condiciones sociales en que vivimos, lo que implica apoyar actitudes del tipo (3).

Aun cuando se considere que las actitudes constituyen un asunto transversal, es necesario proponer algunos criterios que permitan entender cómo favorecemos ciertas actitudes.

La primera parte de este artículo se ocupa de algunos aspectos centrales del debate filosófico sobre las acciones y su motivación, lo que permitirá

entender por qué es posible ejercer una influencia y modificar emociones y actitudes.

En la segunda parte se expone una caracterización general de las actitudes y varios ejemplos de cómo podemos intervenir favorablemente en la modificación de las mismas.

Por último, en la tercera parte se presenta un protocolo general para desarrollar estrategias de enseñanza-aprendizaje que incidan en la modificación de actitudes, si bien no se trata de una receta, sino de un procedimiento para identificar prejuicios o creencias falsas que permitan modificar actitudes.

|

El desarrollo de actitudes está relacionado con problemas filosóficos que pertenecen a la teoría de la acción y la filosofía de la mente. En el debate contemporáneo existen dos enfoques principales: el cognoscitivista y el no-cognoscitivista. En algunos contextos se habla de racionalistas y humeanos, respectivamente.¹ El enfoque cognoscitivista supone que la razón práctica, por sí misma, puede motivar la acción, lo que implica que el simple razonamiento puede provocar que un agente decida un curso de acción y actúe en

consecuencia; por ejemplo, si alguien sabe que es mejor preservar su salud y sabe que un medio adecuado para hacerlo implica llevar una dieta balanceada y hacer ejercicio, entonces el conocimiento de los medios adecuados sería suficiente para motivar su acción. Para este enfoque, el desarrollo de actitudes depende de la capacidad de



reflexión y racionalidad del agente. Sin embargo, el enfoque no-cognoscitivista sostiene que la razón no puede motivar la acción por sí misma, puesto que las acciones están motivadas por los deseos. De este modo, para el no-cognoscitivista no es suficiente que alguien sepa que “debe preservar su salud”, puesto que se requiere que efectivamente lo desee. Incluso algunos filósofos no-cognoscitivistas podrían argumentar que “llevar una dieta balanceada y hacer ejercicio” son cosas que no necesariamente dependen del deseo de preservar la salud, puesto que tales cosas pueden deberse a otros deseos. Si los no-cognoscitivistas tienen razón, entonces el desarrollo de actitudes constituye un problema mucho más complejo de lo que parece, y las dificultades para diseñar estrategias de aprendizaje y evaluar la adopción de actitudes parece una tarea bastante difícil.

No obstante, las tradiciones filosóficas del siglo xx, como la filosofía de la mente y la psicología moral, explican el papel de las emociones en la motivación de la acción y proponen nuevos modelos de comprensión de las emociones. Entre otras cosas, estas teorías sostienen que las emociones tienen un *componente racional* y, en contra de lo que pensaba Hume, no están unidas irremediablemente a la *sensación* de dolor y placer, por lo que son modificables en relación con su componente racional. Los deseos y las aversiones forman parte de un sistema complejo de creencias y de actitudes proposicionales,² puesto que las emociones tienen un *componente racional*.

El componente racional puede explicarse a partir de las actitudes proposicionales. Para que un agente tenga una emoción debe tener una creencia y un deseo específicos.³ Por lo tanto, si un agente es capaz de examinar sus creencias,

deseos y emociones, podrá entender mejor las razones por las que actúa. En este modelo, las emociones no son algo que simplemente “suceda”, ni tampoco se es “pasivo” al adoptarlas. El agente es activo en la formación de sus emociones y puede modificarlas.

La filosofía de la mente se ocupa de estudiar las actitudes proposicionales. Bertrand Russell fue el primer filósofo que utilizó el término de “actitud proposicional”.⁴ Las actitudes proposicionales constituyen el elemento básico del pensamiento humano. Para esta tradición filosófica sólo podemos atribuir una actitud proposicional por medio de oraciones; por ejemplo, las oraciones “Juan espera que llueva”, “Juan sabe que lloverá”, “Juan cree que llueve”, “Juan desea que llueva” o “Juan teme que llueva”, muestran distintos estados mentales o formas de encontrarse referido al mundo. Así, “esperar”, “desear”, “saber”, “creer” y “temer” son actitudes distintas; no es lo mismo “desear que llueva” a “creer que va a llover”. La creencia puede ser verdadera o falsa, los deseos, no. Aunque el contenido proposicional “llover” sea el mismo, la actitud es distinta.

De este modo, si se analizan las emociones como actitudes proposicionales, entonces cada emoción tendrá elementos o contenidos proposicionales que permiten explicar qué se requiere para que un agente tenga una determinada emoción, por qué tiene esa emoción y asimismo permiten evaluar con mayor precisión si el agente tiene razones para tener ciertas emociones o no. Por ejemplo, un estudiante puede temer que reprobará el curso si cree que no ha trabajado lo suficiente en el semestre y tiene aversión a reprobar. Su temor puede ser razonable si su creencia es verdadera,

pero si su creencia es falsa y la evidencia muestra que sus exámenes o sus trabajos tienen calidad académica, entonces no es razonable que tema reprobar. En este sentido, las creencias tienen mucha importancia para saber si una emoción es razonable o no.⁵ Esto es muy importante porque, una vez que el agente logre hacer inteligibles sus emociones, estará en condiciones de saber por qué “actúa como actúa” y, a la larga, podrá modificar su comportamiento.

Las emociones tienen un contenido proposicional que depende de otras actitudes proposicionales; por ejemplo, puedo “alegrarme de que no lloverá”, si creo que no lloverá y deseo que no llueva. Las creencias y los deseos son elementos constitutivos de las emociones, y éstas tendrán una función prioritaria en el desarrollo de las actitudes.

II

Los filósofos Luis Villoro y Fernando Salmerón coinciden en considerar que una actitud es una disposición persistente para actuar de manera congruente en diferentes circunstancias;⁶ por ejemplo, podemos decir que un estudiante de filosofía tiene una actitud favorable hacia el pensamiento crítico si sabe analizar un argumento o evaluar el valor de verdad de las premisas y las conclusiones, y si persistentemente sigue procedimientos para construir argumentos y aplica tales procedimientos en distintos contextos. Por ejemplo, analiza y evalúa el valor de verdad de la información que recibe de los medios de comunicación, incluida la Internet y las redes sociales. O bien un estudiante tiene una actitud favorable hacia el trabajo colaborativo si actúa de manera cooperativa y participa en distintos equipos en asignaturas diferentes. Por últi-

mo, un alumno tiene actitudes tolerantes si deja de imponer sus creencias, deseos o prejuicios a los demás, y si logra comportarse de esa manera en distintos contextos.

Las actitudes contienen tres componentes: cognitivo, afectivo y conativo. El elemento cognitivo se basa en las creencias, los conocimientos, la información disponible o en el conocimiento de procedimientos para solucionar un problema, plantear una hipótesis, escribir un texto o desarrollar una investigación. Estos aspectos son fundamentales para incentivar ciertas actitudes; por ejemplo, si un estudiante cree que no tiene capacidad para resolver problemas matemáticos porque desconoce los procedimientos para entender un problema y comprender el sentido de una pregunta, entonces tendrá una actitud desfavorable hacia las matemáticas.

El aspecto afectivo y valorativo está relacionado con los deseos y los juicios de valor acerca de la realidad o acerca de nosotros mismos; por ejemplo, si un estudiante tiene aversión a reprobar cualquier materia, entonces tendrá interés por aprender, o por lo menos tendrá interés en acreditar sus materias.

Por último, el elemento conativo constituye la motivación que tenemos para actuar. Así, el estudiante que cree que no tiene capacidad para resolver problemas de matemáticas podrá desarrollar aversión hacia éstas, y, si esto sucede, desarrollará una actitud desfavorable hacia las matemáticas. Así, para que pueda modificar su actitud, requiere cambiar su creencia. No obstante, en este tipo de casos, esto sólo lo podrá hacer si logra esforzarse para desarrollar las habilidades y los procedimientos idóneos que le permitan resolver y entender un problema,

o bien si el profesor le ayuda a desarrollar esas habilidades o procedimientos.

En otro contexto, podemos incentivar actitudes positivas hacia la no-discriminación si logramos mostrar las creencias falsas o los prejuicios que se “asumen” social o culturalmente y que no son objeto de una ponderación o reflexión crítica, o bien cuando nos damos cuenta de que una buena parte de las actitudes machistas dependen de un temor masculino que se sustenta en creencias falsas o prejuicios acerca de la femineidad y la masculinidad. O, por otro lado, podemos incentivar actitudes favorables hacia el trabajo original y la creatividad si mostramos las consecuencias negativas del plagio o la ausencia de aprendizaje cuando se copian textos de la Internet. Incluso puede pensarse en todas las creencias falsas o prejuicios que inciden negativamente en el aprendizaje de la historia y las ciencias sociales, o las matemáticas y las ciencias experimentales. Quizás uno de los principales prejuicios depende del interés por la utilidad inmediata y el provecho o placer fugaz, al cual cada vez nos acostumbramos más.

Así, cada profesor o profesora puede formularse preguntas acerca de qué actitudes tienen sus alumnos respecto a su materia, qué actitudes establecen con los demás y qué creencias o prejuicios pueden sustentar esas actitudes; o reflexionar sobre el impacto que puede tener nuestra propia actitud con los alumnos cuando infundimos “temor” hacia el aprendizaje de alguna materia, o cuando logramos despertar en ellos el placer y el deseo de saber.



III

Existen diversas formas de aproximarse a la modificación de actitudes. Una de ellas consiste en poner un ejemplo práctico en el que se haga patente que cierta actitud se sustenta en un prejuicio, una creencia falsa, una suposición o una mera opinión. Una vez que se comprenda el ejemplo práctico, podemos aportar información que modifique ese prejuicio o esa creencia falsa. Si esto ocurre, tal vez logremos modificar nuestra manera de apreciar los hechos y con ello modificar alguna creencia o prejuicio, y por supuesto, alguna actitud.

Supongamos que nos interesa formentar actitudes de responsabilidad. Si partimos de la noción de *responsabilidad* de Bernard Williams, entonces los alumnos necesitarán comprender que la responsabilidad incluye cuatro condiciones: causa, intención, estado mental y respuesta. Además, podemos poner un ejemplo sencillo en el que alguien cause daño a otra persona sin esa intención. Quizás en un principio algunos puedan pensar que las excusas como “no me fijé”, “no me di cuenta”, “no lo sabía” y otras semejantes funcionan para intentar eludir la responsabilidad. No obstante, una vez

que conozcan los elementos que componen la noción de responsabilidad, probablemente lograrán apreciar los hechos de una manera distinta. Si esto sucede, lograrán reconocer la poca validez de las excusas que apelan a la falta de intención; por ejemplo, la tragedia *Edipo Rey* de Sófocles constituye un paradigma de la responsabilidad,

porque muestra la importancia de la noción de causa y muestra la poca pertinencia de la noción de intención, puesto que Edipo reconoce su responsabilidad y está dispuesto a realizar acciones compensatorias o reparatorias, aun cuando no haya sido su intención cometer incesto o ser parricida. En la literatura y el teatro abundan ejemplos que ilustran el problema de la responsabilidad y su reconocimiento cuando el agente tiene el valor cívico de reconocer su error e intenta enmendarlo. El ejemplo más notable lo encontramos en la obra de teatro *Un enemigo del pueblo*, de Henrik Ibsen. Por eso es vital considerar que todas las áreas y asignaturas aportan elementos valiosos para la formación de actitudes.

El reconocimiento de la responsabilidad es importante porque puede emplearse en distintos ejes y situaciones. ¿Hasta qué punto podemos reducir el consumo innecesario de energía o reducir la producción de basura, si conocemos las implicaciones y las consecuencias de esas acciones o modificamos nuestras creencias falsas y prejuicios? ¿Hasta qué punto podemos limitar el consumo de productos milagro, si entendemos nuestros prejuicios sobre esos productos? ¿Qué acciones específicas tendríamos que fomentar en la escuela para cumplir con tales exigencias: reutilizar el papel para entregar trabajos finales, utilizar más los medios electrónicos para la presentación de los trabajos de los alumnos? ¿Hasta qué punto la falta de capacidad para resolver problemas en matemáticas se debe a un temor injustificado y a la falta de procedimientos heurísticos más que algorítmicos?

Las estrategias cumplirán una función reflexiva. Los alumnos conocerán nociones y las aplicarán para modificar prejuicios o creencias

falsas. Otras estrategias estarán orientadas para realizar acciones específicas como trabajos de investigación en los que puedan documentar la información pertinente, analizarla y ofrecer una respuesta al problema planteado, lo cual implicará modificar creencias y potencialmente comenzar a desarrollar actitudes específicas.

Así, cada ejemplo puede elaborarse tomando en cuenta la secuencia siguiente:

- 1) Presentación del problema o caso.
- 2) Exposición de prejuicios, suposiciones u opiniones que solemos tener frente a esos problemas.
- 3) Preguntas que favorezcan la reflexión sobre el problema o generen dudas.
- 4) Búsqueda de información adicional; por ejemplo, definición de conceptos o nociones, estadísticas, datos duros, mapas, etcétera.
- 5) Análisis de los elementos que componen las actitudes: creencias, emociones y aspectos conativos.
- 6) Revisión de (2). ¿En qué se basa la creencia falsa, el prejuicio, la suposición o la opinión?
- 7) Revisión de (6), ¿qué actitudes pueden generar esos prejuicios? ¿De qué manera ayuda a modificar actitudes la información adicional?
- 8) Conclusiones. Respuesta a (1) con base en (4) y (7)

Consideraciones finales

En todas las áreas y asignaturas podemos enfrentar situaciones en las que los estudiantes desarro-

llen disposiciones negativas hacia alguna disciplina o materia. No obstante, hay que entender las razones por las cuales tienen esas actitudes. Algunas veces puede deberse a emociones que ellos mismos desconocen; por ejemplo, pueden tener una actitud de desinterés por realizar las tareas o los trabajos escolares debido a la creencia falsa de que el “aprendizaje” sólo consiste en repetir o memorizar lo que dice el profesor o lo que encuentra en los libros o en las páginas de la Internet. En cuanto se le exija el desarrollo de un pensamiento crítico o analítico, el estudiante no podrá desarrollar ese nivel de complejidad, puesto que sólo se ha dedicado a memorizar información. Algunas veces puede tener miedo de trabajar en equipo o exponer en grupo debido a suposiciones o cosas que imagina, o bien puede tener actitudes intolerantes y discriminatorias debido a diversas creencias falsas o prejuicios que se ha formado a lo largo de su vida. Por eso los conocimientos y las creencias que se forma en las distintas materias y áreas le permitirán contar con elementos para modificar esas actitudes.

Por supuesto que parte de la responsabilidad docente estriba en tratar de entender las razones de nuestros estudiantes y ayudarles a modificar sus actitudes en la medida en que modifiquen sus creencias. En algunos casos, el cambio de actitud podrá ser sencillo y en otros, muy complejo, puesto que se requiere dedicación y esfuerzo.⁷

Notas

1. Jay R. Wallace, “Cómo argumentar sobre la razón práctica”.
2. La expresión “actitud proposicional” no está relacionada con la noción de actitud como disposición para actuar, por lo que “actitud proposicional” se refiere más a un estado mental que a una disposición para actuar.

3. Donald Davidson, “Acciones, razones y causas”.
4. Margarita Valdés (comp.) *Pensamiento y lenguaje; Problemas en la atribución de actitudes proposicionales*.
5. Podemos hablar de casos más o menos generales en los que la modificación de una creencia o el simple descubrir que adoptamos una creencia falsa es suficiente para modificar una emoción; aunque algunas veces o en algunos casos suceda que la modificación de la creencia no es suficiente. Se trata de casos especiales que Gustavo Ortiz llama “impenetrabilidad cognitiva”. Cfr. Gustavo Ortiz Millán, “Sentimientos encontrados: ¿creencias en conflicto?”, pp. 37-45.
6. Luis Villoro, *Creer, conocer y saber*, y Fernando Salmerón, *La filosofía y las actitudes morales*.
7. Algunas tesis de esta propuesta filosófica forman parte de mi contribución para establecer conexiones entre los aprendizajes esenciales propuestos por el CAB y la formación de actitudes y valores. Agradezco las observaciones de mis colegas y las sugerencias de los dos dictaminadores anónimos de la revista *Eutopía*.

Bibliografía

- DAVIDSON, Donald, “Acciones, razones y causas”, en *Ensayos sobre acciones y sucesos*, traducción de Olbeth Hansberg, José Antonio Robles y Margarita Valdés, Barcelona, IIF-UNAM/Crítica, 1995.
- HANSBERG, Olbeth, *La diversidad de las emociones*, México, FCE, 1996.
- ORTIZ MILLÁN, Gustavo, “Sentimientos encontrados: ¿Creencias en conflicto?”, en *Murmulllos Filosóficos*, época 1, año 2, núm 4, marzo de 2013, México, CCH-UNAM, págs. 37-45.
- SALMERÓN, Fernando, *La filosofía y las actitudes morales*, México, Siglo XXI Editores, 1991.
- VALDÉS, Margarita (comp.), *Pensamiento y lenguaje; problemas en la atribución de actitudes proposicionales*, México, IIF-UNAM, 1996.
- VILLORO, Luis, *Creer, saber y conocer*, México, Siglo XXI Editores, 1986.
- WALLACE, Jay. R. “Cómo argumentar sobre la razón práctica”, trad. Gustavo Ortiz Millán, *Cuadernos de Crítica*, México, IIF-UNAM, 2006.

Sobre cómo un buen profesor puede enseñar a pensar

PATRICIA EMMA DÍAZ GONZÁLEZ Y MARÍA MAGDALENA CARRILLO CUEVAS

Recibido: 14-11-2013, aprobado: 22-01-2014

Resumen

Enseñar a pensar se incluye como un propósito en la mayor parte de los programas de estudio del bachillerato, pues depurar y agudizar las facultades del pensamiento son habilidades indispensables para resolver cualquier problema de la existencia humana. En este artículo se reflexiona sobre la manera en que un buen profesor puede contribuir a enseñar a pensar a los alumnos del Colegio para hacerlos autónomos. Se concluye que enseñar a pensar de manera adecuada y consistente redundaría en el desarrollo de una habilidad fundamental que los alumnos pueden emplear cotidianamente.

Palabras clave: Enseñar a pensar, habilidades de pensamiento, aprender a pensar, el buen profesor.

Abstract

Teaching to think has been considered one of the main purposes in all high school programs. Therefore, formal education promotes this skill as a basic one for further learning. In this essay, we reflect on how a good and responsible teacher may accomplish this at the Colegio de Ciencias y Humanidades. We conclude that teaching to think properly and critically enhances the development of a relevant skill, basic to literacy.

Keywords: teaching to think, thinking skills, learning to think, a good teacher.

Introducción

Enseñar a pensar es un propósito de la orientación educativa que tuvo gran influencia en los modelos sociopolíticos que fundamentaron las reformas educativas en muchos de los países occidentales a finales del siglo xx.

También tuvo, y sigue teniendo, gran influencia en lo que podríamos llamar los *paradigmas* de investigación en la psicología educativa

porque ha permitido desarrollar modelos teóricos de gran valor heurístico, especialmente en el campo de los procesos de pensamiento y las estrategias de aprendizaje.

Pero, ¿qué significa enseñar a pensar?

Aunque se dice que el *homo sapiens* puede pensar sin que se le haya enseñado formalmente a

hacerlo y que pensar es como respirar, es decir, una actividad natural del ser humano normal, en educación se concibe que el *pensar* abarca actividades mentales ordenadas y desordenadas, y describe las cogniciones que tienen lugar durante el juicio, la elección, la resolución de problemas, la originalidad, la creatividad, la fantasía y los sueños.

La cognición se ha estudiado desde la perspectiva de la ciencia cognitiva y de la psicología cognitiva, las cuales tienen el mismo objeto de estudio pero resaltan aspectos diferentes.

Para la psicología cognitiva, la cognición es el estudio de procesos mentales tales como percepción, atención, memoria, lenguaje, razonamiento y solución de problemas. También se interesa en la formulación de conceptos y categorías, la construcción de representaciones, el desarrollo cognitivo, el aprendizaje y la conciencia. Su objetivo central es comprender cómo se desarrollan estos procesos en los seres humanos, tratando de explicar lo que pasa en su mundo interior. Para ello ha desarrollado dos vertientes, la llamada *línea dura* o versión fuerte, inspirada en

la metáfora computacional, y la *línea blanda*, en cuyo origen se encuentran, entre otras, las investigaciones de Vigotsky y Piaget, las cuales parten del supuesto de que el conocimiento humano es un proceso constante de construcción.

Depurar y agudizar las facultades del pensamiento ha sido siempre uno de los mayores objetivos de la educación formal, una meta básica de la enseñanza y del aprendizaje en todas sus disciplinas. El objeto de la educación es adquirir la capacidad para agrupar, manipular y aplicar la información, con el fin de comprender y, por lo tanto, dominar una disciplina dada. En consecuencia, debe poder ayudar a pensar y hacerlo con un fin determinado.

Asimismo, se supone que, al aprender a usar eficazmente el poder del pensamiento gracias a las disciplinas de estudio del programa académico y práctico, se benefician otros aspectos de la existencia humana: otras formas de resolver problemas en contextos diferentes. En el Colegio, en muchos de los programas de estudios, se incluye esta idea como uno de los propósitos centrales.

Ahora bien, ¿cómo propiciar que un buen



profesor contribuya a enseñar a pensar a los jóvenes bachilleres para hacerlos autónomos?

Para seguir una estructura lógica, resulta conveniente empezar por caracterizar a un buen profesor. Desde nuestra perspectiva, el buen profesor se define por los aprendizajes relevantes que logren sus alumnos y que les permitirán desarrollarse en el mundo que les tocó vivir.

Así, en este momento del mundo, cuando muchos expertos afirman que la sociedad está viviendo una crisis generalizada, es conveniente precisar las características que nos parecen deseables a desarrollar en el joven bachiller que deberá enfrentarla. Dice Mireya González Lara:

El joven bachiller habrá de ser el responsable activo de su propio proceso educativo, para lo cual contará con los conocimientos, habilidades, actitudes y valores pertinentes. Será un individuo capaz de conformar su identidad, a partir de la cual ejercerá autonomía y liderazgo, que le permitirá constituirse como un ciudadano participativo y proactivo. Desarrollará una cultura democrática, a partir de la cual manifestará respeto y tolerancia hacia los demás, lo que le permitirá convivir en armonía dentro del contexto nacional e internacional. Tendrá plena conciencia del mundo donde vive y actuará en consecuencia.

Desde esta perspectiva central, ¿en qué consiste entonces la formación de los alumnos? La autora citada añade:

Un buen profesor es: una persona culta que combina conocimientos científicos y didácticos, capaz de utilizar recursos para transformar esos conocimientos en elementos de aprendizaje, que tenga conciencia social para educar en valores democráticos a ciudadanos críticos, y sabe incorporar el entorno como parte activa del territorio educativo al tiempo que ha desarrollado una capacidad afectiva.¹

Así también, el profundo conocimiento de la materia que imparte y su manejo de la didáctica irán de la mano con su interés por conocer y aplicar nuevos métodos y orientaciones para atender las necesidades de sus alumnos, al tiempo que se manifestará, en todo momento, dispuesto a colaborar con otros profesores.²

Por otro lado, este nuevo profesor también será, en cierto momento, un posible tutor capaz de hacer un seguimiento y detección de las necesidades académicas del alumno y contará con el apoyo institucional para canalizar a los especialistas aquellos problemas que identifique en los estudiantes.

En su papel de tutor, el buen profesor deberá ser un experto en identificar problemas de aprendizaje, no se presentará como un agente impositivo o represor sino como un acompañante que ayuda al estudiante a aprender cómo aprender y a desarrollar sus habilidades.

En su papel de tutor, el buen profesor deberá ser un experto en identificar problemas de aprendizaje.

Además, este profesor tendrá una disposición reflexiva sobre sus técnicas de enseñanza, la utilización de materiales y la manera en que pondera el desempeño de los alumnos.³ Así, se ha cambiado la visión del profesor erudito y transmisor de conocimientos a un generador de ambientes de aprendizaje donde el alumno desarrolle autonomía en el logro de los contenidos del programa.

El profesor que queremos es responsable de que sus alumnos aprendan y aprendan a aprender: es creativo e innovador, activo, empático, modelo y compañía para sus estudiantes, así como respetuoso del trabajo de sus pares y con plena conciencia de la relevancia del papel social de la educación.

La importancia de "enseñar a pensar"

Muchos gobiernos y empleadores discurren sobre la importancia que tiene para todos los ámbitos de la vida, particularmente la profesional, preparar a los individuos para pensar bien y por sí mismos. "Pensar adecuadamente y pensar bien" son términos que se asocian con el pensamiento crítico en la literatura especializada. Algunos estudios⁴ se han encaminado a detectar escenarios educativos donde esto se trabaja y la forma para propiciarlo, pero han descubierto que, aunque se declara en los perfiles de egreso deseados, en realidad en los currículos no se incluyen las actividades pertinentes.

Ryder y Leach realizaron un estudio de observación en el que registraron las actividades de los profesores, en especial las explicaciones respecto a contenidos científicos y analizaron si esto fomentaba que los alumnos desarrollaran pensamiento crítico.

El supuesto de que la educación y la capacitación pueden lograr que los alumnos desarrollen actitudes y disposición hacia el pensamiento crítico parece convenir a la expectativa de los empleadores respecto de los egresados de institutos y universidades, pues esperan que aquellos sean curiosos, críticos, analíticos, reflexi-

vos, capaces de resolver problemas, rápidos para aprender y que elaboren proyectos, y al mismo tiempo esperan que sean flexibles, adaptables y por lo tanto que le den valor agregado a sus organizaciones.⁵

Otros investigadores también han señalado que aprender a pensar implica aprender a utilizar los contenidos en formas más complejas de entender el mundo. Se argumenta que debe pensarse bien y pensar en el bien porque esto va necesariamente unido. Por consiguiente, es fundamental enseñar a pensar críticamente, sobre todo cuando se enseña ciencias.

El diseño de situaciones de aprendizaje y estrategias deberá tener como punto central el desarrollo de actividades que favorezcan el razonamiento, aprovechando las particularidades de cada disciplina. Los maestros deben aprender a presentar los contenidos de tal manera que promuevan la observación sistemática, favorezcan la distinción entre conocimiento y opinión verdadera, reconozcan la validez de la evidencia y busquen fundamentos para ella.

Así, debe llevar al salón de clase las situaciones en las que se genera la ciencia, diseñar actividades en las que se evidencie la forma como trabajan los científicos, recordar en todo momento que éstos trabajan con fenómenos, mediciones, correlaciones, mecanismos causales y modelos explicativos, cada uno de los cuales tiene un estatus epistémico distintivo.

Por lo tanto, en clase se deben generar ambientes de aprendizaje donde se trabaje con las ideas de los estudiantes acerca de la epistemología de la ciencia, el manejo de conceptos y analogías que semejen los procesos de construcción de conceptos, así como llamar la atención sobre la importancia de los modelos teóricos y su capaci-

dad para generar predicciones y llegar a resaltar el valor de las conjeturas informadas y explicar los conceptos científicos como aproximaciones a la verdad.

A manera de conclusión

La preocupación de los educadores sobre cómo enseñar a pensar se ha expresado desde hace mucho tiempo. En el siglo XVIII, el famoso químico Antoine-Laurent de Lavoisier parafraseaba a Condillac del siguiente modo: “pensamos sólo a través de palabras, el arte de razonar no es más que lenguaje bien estructurado”.⁶ Si queremos enseñar a pensar de manera adecuada y consistente, necesitamos tener en cuenta que se trata de una habilidad fundamental, no importa si la materia es álgebra, biología o historia. Hablar, escuchar, leer y escribir son habilidades interconectadas que actúan sinérgicamente y es por medio de ellas que se manifiestan las habilidades del pensamiento.

Sin duda alguna, también son la clave para enseñar a pensar. Si los estudiantes son capaces de comprender lo que leen, saben estructurar lógica y coherentemente sus ideas por escrito y utilizan las habilidades verbales para exponer sus puntos de vista, argumentar y contraargumentar, y gracias a ello están, efectivamente, en la disposición adecuada para desarrollar un pensamiento crítico.

Para definirlo en forma sencilla: si pensar es la capacidad de dar una buena explicación y manejar apropiadamente sistemas complejos –entendiendo por *sistema complejo* un conjunto de ideas interrelacionadas que con frecuencia se representan por medio de un artefacto–, enton-

Bibliografía

- ARBELÁEZ GÓMEZ, Martha Cecilia, “La cognición: perspectivas teóricas”, en <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev22/arbelaez.htm>, consultado el 7 de noviembre de 2013.
- GONZÁLEZ LARA, Mireya, “Paradojas en la formación docente”, IDIE, Formación Inicial, Bogotá, Colombia, 2010, SM. 31. En <http://www.oei.es/idie/PARADOJASENLAFORMACIONDOCENTEweb.pdf>, consultado el 3 de noviembre de 2013.
- HANSSON, Lena, y Lindahl, B, “I have chosen another way of thinking” Students’ relations to science with a focus on worldview, en *Science & Education*, vol. 19, 2010, págs. 895-918.
- HARVEY, Lee, *Employability and Diversity*, Centre for Research and Evaluation, Sheffield Hallam University, Sheffield, 2002.
- HERRERA CLAVERO, Francisco, y Ramírez Salguero, María Inmaculada, “El enseñar a pensar y la instrucción en estrategias cognitivas”, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Granada. En http://www.sectormatematica.cl/articulos/ens_pensar.pdf, consultado el 7 de noviembre de 2013.
- KENDIG, Catherine, “Integrating History and Philosophy of the Life Sciences in practice to enhance science education: Swammerdams Historia Insectorum Generalis and the case of the water flea”, en *Science and Education*, vol. 22, 2013, págs. 1939-1961.
- ROBERTS, Terry, y Billings, Laura, “Thinking is Literacy, Literacy Thinking”, en *Teaching Students to Think*, vol. 65, núm. 5, febrero de 2008, págs. 32-36. En <http://www.ascd.org/publications/educationalleadership/feb08/vol65/num05/Thinking-Is-Literacy,-Literacy-Thinking.aspx>, consultado el 6 de septiembre de 2013.
- RYDER, Jim, y Leach, John, “Teaching about the Epistemology of Science in Upper Secondary Schools: An Analy-

ces un estudiante sabe pensar, desde el kínder hasta el posgrado, si es capaz de manejar algún tipo de sistema complejo.

Evidentemente, esto requiere que los maestros se propongan en forma deliberada lograr esta tarea. Para hacerlo, las situaciones de aprendizaje deberán trabajar con los procesos y los productos, y al parecer la única manera en que esto puede lograrse es al tomar conciencia de la relación profunda existente entre el lenguaje y el pensamiento.

Al planear las lecciones y trabajar en el salón de clase, los maestros necesitan transformar su comprensión personal de la epistemología de la ciencia en explicaciones pedagógicamente oportunas.

Se ha demostrado que un profesor de ciencias que posea un bagaje sólido sobre estas cuestiones, es capaz de diseñar actividades interesantes que lleven a construir explicaciones sólidas sobre los fenómenos, que luego pueden contrastarse con la teoría, por tanto se debe trabajar en la formación de profesores desde esta perspectiva.

No olvidemos que, como decía Dewey,

sólo existe un escenario de la existencia donde todas nuestras experiencias convergen y en donde se manifiestan nuestros juicios éticos de la mano con nuestros conocimientos,⁷

por lo que la formación que los estudiantes hayan adquirido reflejará su concepción del mundo, su visión de las cosas, sus concepciones, conocimientos y valores, de tal suerte que



la tarea del profesor no se reduce a transmitir conocimientos sino a participar activamente en la formación de las nuevas generaciones.

Notas

1. Mireya González Lara, "Paradojas en la formación docente."
2. Juan Fidel Zorrilla Alcalá, *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario: causas y consecuencias*, pág. 101.
3. *Idem*.
4. Jim Ryder, y John Leach, "Teaching about the Epistemology of Science in Upper Secondary Schools: An Analysis of Teachers' Classroom Talk", págs. 289-315.
5. Lee Harvey, *Employability and diversity*.
6. Terry Roberts, y Laura Billings. 2008. *Thinking Is Literacy, Literacy Thinking*, págs. 32-36.
7. Scott Webster, "How a Deweyan Science Education further Enables Ethics Education.

sis of Teachers' Classroom Talk", en *Science and Education*, vol. 17, núms. 2-3, 2008, págs. 289-315.

WEBSTER, Scott, "How a Deweyan Science Education further Enables Ethics Education", en *Science and Education*, vol.17, 2008, págs 903-919.

ZORRILLA ALCALÁ, Juan Fidel, *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario: causas y consecuencias*, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad-UNAM, México, 2008.

La equidad de género como reconocimiento de la diferencia

MAHARBA ANNEL GONZÁLEZ GARCÍA

Recibido: 06-01-2014, aprobado: 24-01-2014

Resumen

La finalidad de este escrito consiste en reflexionar sobre la pertinencia de la equidad de género en la currícula del bachillerato por ser éste un aprendizaje transversal. El contexto sobre el que se inscribe esta reflexión es el de concebir a la equidad de género como aprendizaje transversal por contribuir de manera eficaz en la formación de personas autónomas y coadyuvar en el logro de una educación integral por trascender la simple exposición y memorización de contenidos en un mero proceso de formación de seres humanos 'obedientes'.

Palabras clave: equidad, género, diferencia, desigualdad.

Abstract

This paper aims at considering the relevance of gender equity in the high school curriculum as it is a transversal learning. This helps to form autonomous persons and to achieve an integral education, for it goes beyond oversimplified explanations and rote learning, which actually seek to form 'compliant' human beings.

Keywords: equity, gender, difference, inequality.

La verdadera equidad entre mujeres y hombres significa alcanzar la igualdad con reconocimiento de la diferencia.

Marta Lamas.

Educar desde la perspectiva de la equidad de género implica que debemos generar las condiciones necesarias para que emerjan los valores que propician el respeto a la diversidad. Se trata de sopesar el conjunto de habilidades de cada individuo y equilibrarlas con el propósito de que ese individuo forje su carácter por medio de un proceso de socialización que resulta ineludible para la formación de un pensamiento crítico. Este último es un fin en sí

mismo antes que un medio para conseguir cualquier otro fin. Y hablamos de un fin en sí mismo porque el primer propósito que persigue es el de atender las exigencias de una sociedad cuyos individuos requieren sustentarse como sujetos autónomos y críticos, es decir, con la capacidad de respetar o, en todo caso, de tolerar concepciones de vida distintas a la suya y a la vez ser capaces de sustentar de manera argumentada sus propios derechos.

La meta institucional consistirá en generar condiciones que propicien la distribución justa de oportunidades para hombres y mujeres, según las necesidades inherentes a cada sexo, porque es un hecho, y eso nadie lo niega, que cada género, así como supone determinadas limitaciones, supone también determinadas habilidades y virtudes. Como bien lo reflexiona Lucía Laura Muñoz Corona, “...diferentes modos de pensar, sentir y actuar de hombres y mujeres son el producto de una construcción sociocultural y no responden a características biológicas innatas”.¹ No obstante, esas mismas limitaciones pueden sin duda trascenderse a partir de un discurso que fomente la igualdad, la paz o la cooperación y la solidaridad. En este sentido, señala también Muñoz Corona, “la escuela representa un lugar idóneo para la transformación social, pues en ella se pueden analizar las desigualdades sociales y promover relaciones más justas y solidarias”.² Esto indudablemente abona a una formación que busca la autonomía de nuestros jóvenes estudiantes, a la vez que les permite cultivar las actitudes y habilidades que les lleven a ser ciudadanos críticos y creativos. Los jóvenes pueden, así, discernir la importancia de un valor como la igualdad como una actitud deseable y necesaria para un bien común. La finalidad consiste en terminar con la discriminación entre ambos sexos y, por ende, en no privilegiar al varón en ningún aspecto de la vida social. El objetivo fundamental consiste, así pues, en impulsar una nueva cultura de respeto e igualdad de oportunidades. Para ello, es indispensable que, merced a su educación, los jóvenes reconozcan las diferencias que distinguen a los hombres de las mujeres para que, a partir precisamente de esas diferencias, se propicien condiciones que fomenten la equidad e igualdad de oportunidades para ambos sexos.

No podemos dejar de señalar, si bien el desarrollo de este tema rebasa los límites de este texto, que la educación con perspectiva de género tiene como resultado la formación democrática del estudiante como ciudadano de un sistema democrático. A este respecto, Juan Delval escribe que una educación verdaderamente democrática “... sólo es posible cuando hay igualdad de opciones y de oportunidades real y no meramente formal. Conseguir eso supone [...] educación, acceso a la cultura, y en particular capacidad de pensar por sí mismo, con independencia, sin ser esclavo de la autoridad y la propaganda”.³

Es importante que reconozcamos el hecho de que las mujeres en nuestra sociedad, aun cuando ésta se defina como democrática, todavía se desenvuelven en un status de subordinación y que, a partir de este reconocimiento, busquemos mecanismos para resarcir dicha subordinación. Pensemos, por ejemplo, en esa división que se instauró con la llegada de la modernidad entre el ámbito privado –la familia– y el ámbito público racional, división según la cual se concibió al primero como la esfera donde es posible la expresión de las emociones, los sentimientos y las necesidades corporales, todos los cuales se identifican con el género femenino. No es que sea malo o que vaya en detrimento del ser aquello que concierne al cuerpo o a las emociones del ser humano. El asunto vital aquí es, como señala Marta Lamas: “...lograr que la diferencia sexual no se traduzca en desigualdad”.⁴

Es indispensable distinguir entre el concepto de equidad de género y el de igualdad. El primero alude a una concepción cultural que expresa la necesidad de definirnos como hombres y como mujeres, es decir, que lo que tradicionalmente concebimos como hombre y como mujer, es decir, lo relacionado con el género es “...una construc-

ción social y cultural de las diferencias sexuales, lo cual influye tanto en la identidad de cada individuo, como en sus prácticas y roles”.⁵ Desde la perspectiva del género, entonces, lo que se busca es la igualdad, en ámbitos muy definidos, como el familiar, el social, el laboral y el político. Por otro lado, el concepto político de igualdad incluye un reconocimiento de que existe la diferencia; por ello, apunta a la no discriminación, buscando un sustento normativo en leyes que nos brinden los mismos derechos y obligaciones sin importar el sexo al cual pertenezcamos, es decir, reconociendo la diferencia entre los sexos pero evitando que esto desemboque en desigualdad. Pensemos en el peligro que ha representado el sustentar creencias tales como que hay una diferencia natural en las mujeres que las hace incapaces de realizar labores de coordinación o estudios de posgrado, en vista de que tienen limitantes tales como la posibilidad de “salir embarazadas” o de “ser rebasadas por las emociones”. Marta Lamas escribe al respecto:

Lo que resulta inaceptable es sostener que la femineidad predispone a las mujeres para realizar ciertos trabajos (de cuidado) o ciertos estilos de trabajo (colaborativos), pues eso es plantear como “natural” lo que en realidad es un conjunto de complejos procesos económicos y sociales y, peor aún, oscurecer las diferencias que han caracterizado las historias laborales de las mujeres.⁶

Tampoco se trata de solicitar derechos especiales para las mujeres por el simple hecho de ser mujeres. La exigencia consiste en hacer visibles las diferencias que se generan en razón, sí, del sexo. El feminismo de la igualdad reclama al Estado y a la sociedad que reconozcan estos requerimientos específicos de cada persona en relación con su

cuerpo y sus capacidades físicas así como su edad y su raza, todo ello con la finalidad de que se respeten sus derechos.

En este sentido es que ahora citamos el comentario de Patricia Piñones en la entrevista que se le hizo, precisamente, en el número 18 de Eutopía: “Los hombres y las mujeres no tenemos que rivalizar y competir, sino construir la igualdad en oportunidades, en trato, y en el acceso y control de los recursos.”⁷ Esto cobra sentido en un contexto en el que justamente las brechas de desigualdad son las que nos brindan un parámetro para saber cómo orientar las acciones afirmativas que lleven a cada individuo a construir la igualdad.

Es evidente que la lucha –ideológica y material– por la igualdad ha transitado por caminos complejos y no exentos de importantes dificultades conceptuales. Y, en el afán de reducir las brechas de desigualdad que separan a los seres humanos de un desarrollo óptimo en su vida cotidiana, se han generado recursos como el de las cuotas. Esta propuesta ha sido un claro ejemplo de cómo el paradigma de la igualdad busca una defensa justa de la autonomía en un contexto por demás complejo. Las cuotas se establecen con la finalidad de favorecer a grupos que han permanecido marginados de posiciones de poder: sitios en lo laboral o en la educación universitaria; y por favorecer entendemos la posibilidad de propiciar la transformación de los parámetros con los cuales se identifica a los grupos mencionados. Cabe mencionar que estas cuotas son temporales y no permanentes, es decir, en sus condiciones de posibilidad encontramos también las condiciones que posteriormente las harán desaparecer. Su finalidad primordial consiste en propiciar un nuevo concepto de igualdad, ese en el que se dará a cada quien lo que le corresponda según sus propias capacidades, pero en



sintonía con la oportunidad que haya tenido hasta ese momento de desarrollarlas.

Se trata entonces de generar lazos que estrechen el vínculo no sólo con nuestros semejantes sino con la sociedad de la que formamos parte desde nuestras particularidades individuales. Asimismo, se hace patente que el hecho de establecer cuotas de participación se enmarca en políticas de acción afirmativa. Esto significa que, con ellas, se impulsa la participación en espacios que han estado destinados exclusivamente a colectividades sociales privilegiadas, siempre con la finalidad de impulsar la equidad hacia los grupos desfavorecidos. Las mujeres pertenecemos, sin duda, a esa clase de grupos en desventaja, y ello ha significado que nuestros intereses –en muchos casos– sólo pueden verse representados por medio del grupo que “nos define”, es decir, el de los varones. A este respecto, es interesante revisar la postura de Iris Marion Young en su texto *Justice and the Politics of Difference*, donde señala que la participación de los ciudadanos y las ciudadanas no puede darse en los mismos términos para todos, porque esto

como consecuencia la reproducción de las desigualdades. La propuesta de Young es la de una ciudadanía diferenciada, es decir, “...un proceso de institucionalización de la diferencia que les permita reclamar su peculiaridad y, desde allí, mostrar sus perspectivas, necesidades y problemas específicos”.⁸

Sin embargo, de esta definición se derivan dos dificultades. La primera es que se reproduce la identidad de la colectividad en y desde los mismos términos en los que la ha reproducido la representación patriarcal, y la segunda consiste en que se da prioridad a la representación de un grupo por encima de la definición del individuo para redefinir el espacio público. Así, pues, “...la autoafirmación orgullosa de la diferencia, nos dice Young, se opone al pensamiento que quiere uniformar la sociedad, pero lo que no dice es que esta diferencia que se afirma con orgullo ha sido forjada sobre la desigualdad”.⁹

Considero que, desde el ámbito docente, es ineludible la responsabilidad que profesores y profesoras tenemos de trabajar juntos en la investiga-

ción en cada una de nuestras disciplinas desde la perspectiva de género, en la que "...las mujeres son concebidas como sujetos cognoscentes y objetos de conocimiento".¹⁰ Es importante tender puentes epistemológicos entre las disciplinas para crear una unidad discursiva con respecto a un tema o a un problema porque, si bien es importante el enfoque desde la disciplina que el profesor imparte, no es suficiente. Hay que apostar por construir un diálogo enriquecedor y para ello es indispensable la colaboración interdisciplinaria así como la integración de una perspectiva histórica y crítica.

Lo anterior irá de la mano con la actividad del profesor en el aula al problematizar la realidad en la que viven los alumnos para entonces elaborar un diagnóstico que le permita implementar estrategias a fin de generar aprendizajes verdaderamente significativos con respecto al género, la desigualdad de género o, lo que es mejor, la equidad de género, entendiendo por esta última el derecho que todos los seres humanos tenemos de promover la igualdad de oportunidades a partir del reconocimiento de las condiciones que les son específicas a cada individuo y a cada grupo de seres humanos. Al poner en práctica esta equidad se erradican las condiciones que posibilitan la discriminación y se cultivan las condiciones que contribuyen al bienestar de una colectividad.

Si entendemos que la educación es el terreno a partir del cual podemos, entre otras cosas, generar valores como el respeto y la responsabilidad, veremos que es posible desde el salón de clases analizar los conflictos que actualmente demeritan el desarrollo integral del ser humano para transformarlos, primero en el discurso y luego en la práctica cotidiana, en acciones que den como resultado la formación de ciudadanos que comprendan e interpreten la realidad, su rea-

lidad, de manera crítica; esto es, identificando los argumentos que sustentan actitudes tales como el cuidado del medio ambiente, la equidad de género o el respeto a la interculturalidad. Será entonces posible una educación integral, es decir, desde una visión que integre lo cognitivo con el ámbito de las emociones y de la ética, y que se oriente a la transformación constante de valores, actitudes y comportamientos.

Notas

1. Lucía Laura Muñoz Corona. *Hacia una cultura de la equidad de género en el aula*, pág. 5.
2. *Ibidem*, pág. 6.
3. Juan Delval. *Los fines de la educación*, pp. 34-35.
4. Martha Lamas. *Feminismo. Transmisiones y retransmisiones*, pág. 50.
5. Gezabel Guzmán y Martha Bolio. *Construyendo la herramienta perspectiva de género: cómo portar lentes nuevos*, pág. 20.
6. Martha Lamas. *Op. Cit.*, pág. 55.
7. Patricia Piñones, "Construyamos la igualdad de género en el salón de clases", en Revista *Eutopía*, Número 18, pág. 96.
8. Estela Serret. *Discriminación de género. Las inconsecuencias de la democracia*, pág. 48.
9. *Ibid.*
10. Estela Serret. *Estrategia de prevención, atención y sanción a la discriminación de género*, pág. 23.

Bibliografía

- DELVAL, Juan. *Los fines de la educación*, Siglo XXI, México, 2013.
- GUZMÁN, Gezabel y Martha Bolio. *Construyendo la herramienta perspectiva de género: cómo portar lentes nuevos*. Universidad Iberoamericana, México, 2010.
- LAMAS, Martha. *Feminismo. Transmisiones y retransmisiones*. Taurus, México, 2012.
- MUÑOZ CORONA, Lucía Laura. *Hacia una cultura de la equidad de género en el aula. Cuaderno para el profesor de bachillerato*. UNAM, DHCCH, México, 2012.
- SERRET, Estela. *Discriminación de género. Las inconsecuencias de la democracia. Cuadernos de la igualdad*, núm. 6, Conapred, México, 2008.
- . *Estrategia de prevención, atención y sanción a la discriminación de género*. Colección "Estudios", núm. 6, Conapred, México, 2007.

Transversalidad para las humanidades

MARICELA GONZÁLEZ DELGADO Y LUZ MARÍA GONZÁLEZ DELGADO

Recibido: 25-1-2013, aprobado 23-01-2014

Resumen

Los temas transversales se originan en problemas de la sociedad actual y están presentes en la cotidianidad del espacio escolar. Esta situación, aunada al principio pedagógico de relacionar la escuela con la vida para tener certidumbre en la significación de los aprendizajes, exige la planificación de actividades de enseñanza y aprendizaje con el fin de que el aprendizaje escolar se relacione con las vivencias del alumno y éste llegue protagonista de su transformación.

Palabras clave: temas transversales, interdisciplina, equidad de género, carácter, duración y cambio

Abstract

Transversal themes derive from problems in our present society and exist in school. This situation, together with the pedagogical principle of establishing a parallelism between school and life, in order to be certain of attaining a significant learning, demands the planning of teaching and learning activities. Thus, school learning will be related to what students live in order that they may become creators of their transformation.

Keywords: cross-curricular themes, inter-discipline, gender equality, character, duration and change.

Según Silvia Rendón, “la transversalidad es un concepto que surge con la idea de ‘atrasar el currículum’ desde una dimensión transdisciplinar que cruza a todos los componentes del mismo, acentuando la dimensión procedimental, actitudinal y axiológica del componente educativo.” Así, tenemos que los temas transversales pueden ser contenidos educativos y ejes conductores de la actividad escolar que, al no estar ligados a ninguna materia en particular,

pueden considerarse comunes a todas. De esta suerte, más que desarrollar disciplinas nuevas, es pertinente que su tratamiento sea transversal.

Para lograr lo anterior, seguramente se requiere analizar los programas de estudio para identificar cómo estos temas transversales pueden quedar incorporados por medio de diversas actividades pedagógicas, para que al final del camino no se conviertan en un agregado superpuesto o artificioso.

APORTES

Asimismo, con el desarrollo de los temas transversales en el currículum se plantea la posibilidad de proporcionar una educación afectiva, intelectual, moral y social que soporte el aprendizaje de contenidos declarativos, el desarrollo de habilidades y la adquisición de valores y actitudes, al tiempo que contiene una fuerza problematizadora que se vincula con la vida cotidiana de los estudiantes.

Como puntualiza Abraham Magendzo,¹ el desarrollo de los temas y contenidos transversales es de responsabilidad compartida de muchas asignaturas, y éstas se enriquecen al incorporar los temas transversales. La transversalidad permite que distintas disciplinas se aproximen y refuercen mutuamente en torno a propósitos comunes, rompiendo así la fragmentación y segmentación del conocimiento, tan típicas de los diseños curriculares disciplinarios.

Pero retomemos las tres clasificaciones principales de transversalidad: a) sociales, cuando se refiere a temas como valores, urbanidad, consumo, derechos humanos, respeto y convivencia; b) ambientales, cuando se hace alusión al respeto por la naturaleza, los animales, las plantas y el universo, y c) salud, cuando hablamos del cuidado del cuerpo humano, a las prácticas de buena alimentación, prevención frente a la drogadicción y educación sexual, entre otras.

Claro está que, para incorporar las tres clasificaciones transversales en los currículos educativos, se necesita una planificación y un diseño que permitan articular las disciplinas, las asignaturas y los temas propios de cada una de ellas, para que esta asociación se haga en forma racional y coherente. Por lo tanto, es necesario contar con una metodología que muestre los pasos necesarios para empalmar gradualmente los años,



semestres, disciplinas, asignaturas y temas.

Ahora bien, en realidad no existe aún una metodología para el tratamiento de la transversalidad. Sin embargo existen constantes, como la interdisciplina y la globalización, elementos indispensables de la transversalidad; por ejemplo, cuando se trata un tema referente a la salud del adolescente desde este ámbito, no puede perderse de vista que es indispensable recurrir a diversas visiones desde diferentes disciplinas, por lo que se hace necesario incorporar la perspectiva de otros campos del conocimiento, sea el filosófico, el histórico, el social, el cultural, etcétera.

El componente social en la transversalidad considera específicamente varios niveles. Para Otano y Sierra (1994), existen tres:

Uno teórico (que permita conocer y analizar los hechos, situaciones y problemas). Otro de carácter social (sobre los modos de actuar en el contexto en el que se vive y conoce el alumno y que encuentre razones que están influyendo en esos modos de actuación) y otro de carácter personal (que ayude a reconocer lo que cada uno siente, cree y valora).

El trabajo de la transversalidad en el aula requiere una formación específica del docente, la cual le debe permitir no sólo conocer su disciplina sino una formación integral que deberá incidir en la educación integral del alumno, respetando su proceso e impulsando el desarrollo autónomo de conocimientos y valores.

Una estrategia útil para la aplicación de la transversalidad en el aula es el uso del diálogo a partir de un documento (escrito, icónico, audiovisual, etcétera) que contenga diversas opiniones a propósito de un tema o problema seleccionado, el cual se presenta a los alumnos para su conocimiento. Se elige el aspecto más relevante de él,

para debatirlo desde sus diferentes perspectivas y posteriormente alcanzar alguna conclusión.

Dolz y Pérez² proponen una actividad encaminada a estudiar y analizar la equidad, la cual considera investigar, juzgar, comprender y tomar posición. En la fase de investigación se recurre a fuentes orales por medio de entrevistas a tres generaciones (abuelos, padres y hermanos) para establecer el cambio y la continuidad en la condición de vida de las mujeres. En la parte correspondiente a juzgar, el alumno expresa sus puntos de vista al respecto. En lo referente a comprender, se estimula al educando a vislumbrar el concepto de equidad sin tomar en cuenta género o condición. Finalmente, en la toma de posición se establece un punto de vista respecto al estado de cosas actuales y propuestas de solución, en caso de ser necesario.

En la siguiente página nos permitimos ofrecer un ejemplo de cómo aterrizar en el salón de clase una actividad en la que se visualicen algunos rasgos de transversalidad.

Debido a que es posible aprovechar el uso de la literatura para que los alumnos de las materias de Historia de México y Taller de Lectura,

No existe aún una metodología para el tratamiento de la transversalidad. Sin embargo existen constantes, como la interdisciplina y la globalización.

amplíen sus posibilidades de enriquecer su formación de tipo social, se recurre a la lectura del cuento *El ilustre amor*, de Manuel Mújica Láinez.

Asignaturas	Contenido programático	Aprendizaje	Tema transversal
Historia de México	Sociedad, cultura y vida cotidiana	El alumno identificará comportamientos y valores de la población novohispana y los contrastará con los actuales (continuidad y cambio)	Educación para la equidad y la no discriminación.
Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental	Personajes literarios, su carácter ficticio y valores de vida que los animan	El alumno formulará caracterizaciones de personajes literarios y ejemplificará su carácter ficticio, así como los valores de vida que los animan.	

En éste, ellos mismos identificarán elementos de la vida cotidiana en el periodo virreinal, y caracterizarán a los personajes literarios, además de que adquirirán valores sociales como equidad de género, respeto y convivencia.

Es indudable que el resultado es importante, pero también lo es el proceso, pues en él es donde se plantean el problema, la memorización comprensiva, la hipótesis, y el contraste de la información y de los puntos de vistas. En resumen, es en el proceso donde los elementos complejos se interrelacionan y llevan a una reconstrucción del punto de vista de quien lo lleva a cabo.

La perspectiva constructivista aporta sin duda elementos como el aprendizaje significativo a partir de los conocimientos previos, que se transforman en nuevos conocimientos y posturas aplicadas a nuevas situaciones, gracias a lo cual adquieren un nuevo significado.

El aprendizaje y su riqueza se vinculan no sólo a las habilidades del alumno, ya que el aprendizaje grupal, resultado del intercambio y la reflexión, conduce a resultados superiores.

Notas

1. Abraham Magendzo, *Transversalidad y curriculum*.
2. El trabajo en el aula”, en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 227.

Bibliografía

- ANDERSON, Sherwood *et al.*, *Cuentos de mujeres solas*, Madrid, Punto de lectura, 2007.
- DOLZ ROMERO, María Dolores, y Pilar Pérez Esteve, “El trabajo en el aula”, en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 227, Barcelona, Fontalba, 1994, págs. 14-18.
- MAGENDZO, Abraham, *Transversalidad y curriculum*, Bogotá, Magisterio, 2003.
- OTANO, José, y Josu Sierra Orrantia, “El lugar del centro”, en *Cuadernos de pedagogía*, núm. 227, 1994.
- RENDÓN, Silvia, “Significados de la transversalidad en el currículum: un estudio de caso”, *Revista Iberoamericana de Educación*, 43/2, 2007.
- REYÁBAL, María Victoria, y Ana Isabel Sanz, “La transversalidad y la educación integral”, en *Los ejes transversales aprendizaje para la vida*, Madrid, Escuela Española, 1995.
- YUS, Rafael, *Temas transversales: hacia una nueva escuela*, Barcelona, Graó, 1998.

Políticas públicas, governabilidad y gobernanza

La pluralidad de actores en las decisiones democráticas

MIGUEL ÁNGEL RAMÍREZ ZARAGOZA

Recibido: 17-11-2013, aprobado 06-02-2014

Resumen

El análisis de las políticas públicas reviste particular interés en la actualidad porque gracias a ella no sólo podemos observar la pluralidad de actores que intervienen en su formación y diseño, sino que nos permite entender que su estudio requiere un abordaje multi e interdisciplinario para entender su complejidad.

Palabras clave: políticas públicas, gobernabilidad, gobernanza, multidisciplinaria.

Abstract

Discussing public policies is particularly interesting at present because we can observe the plurality of actors involved in its formation and design, and we can also understand that their study requires a multi- and interdisciplinary approach to understand its complexity.

Keywords: Public policy, governability, governance, multidisciplinary.

Las sociedades contemporáneas y los Estados, como forma de organización política, se encuentran hoy en un proceso de transformación, producto de los cambios políticos que han visto surgir a la democracia como forma de gobierno ampliamente aceptada aunque con déficits de legitimidad, por un lado, y, por otro, de las transformaciones económicas que han tenido en el neoliberalismo un modelo depredador que a la par que permite la reproducción del capital, genera estragos en la calidad de vida de las poblaciones. A su vez, el amplio proceso conocido como *globa-*

lización que tiene que ver, entre otros fenómenos, con acelerados cambios y avances tecnológicos y científicos cuyas principales manifestaciones advertimos en la revolución de las tecnologías de la información y la comunicación; en la mundialización del capital y la conformación de bloques económicos, y en las transformaciones políticas que legitiman los regímenes democráticos al tiempo que debilitan las estructuras de los Estados-nación, representa un contexto en el que la política como actividad humana y el Estado y sus instituciones como unos de sus actores centrales se modifican.

El caso de las políticas públicas, como una de las acciones y resultados más visibles de la política –en donde el Estado ha jugado un papel central–, nos permite observar una serie de cambios que tienen que ver con el tipo de políticas públicas que el contexto económico y social demanda; la forma en que se toma la decisión y los actores centrales que participan en ella (Estado, mercado y sociedad civil); la legitimidad y aceptación de las políticas; la permanente pérdida de centralidad del gobierno en su definición, y el surgimiento de conceptos como los de *gobernabilidad* y *gobernanza*, que nos permiten analizar la forma como se toman las decisiones en regímenes democráticos –en lo político– que conviven con la implementación (imposición) de modelos de desarrollo –en lo económico– que privilegian los intereses del capital por encima de los derechos sociales y de la calidad de vida de la mayoría.

Para el caso de los estudiantes del bachillerato, el estudio de las políticas públicas reviste particular importancia toda vez que, a partir del conocimiento de las acciones del gobierno –en relación con la satisfacción de las demandas de la población–, los alumnos pueden insertarse en el conocimiento de su capacidad de incidencia en los asuntos políticos y en la toma de decisiones colectivas, lo que les ayuda a fortalecer su proceso de formación ciudadana. El tema de las políticas públicas, como las decisiones políticas principales que involucran no sólo al gobierno sino a otros actores, debe abordarse en el salón de clases por su elevado potencial de contribuir a la formación cívica y ética de los alumnos, ya que propicia un aprendizaje transversal y multidisciplinario.

Por ello, este artículo tiene la intención de presentar a los profesores del bachillerato, en el

área de las ciencias sociales, una serie de argumentos que les permitan incluir el tema de las políticas públicas en sus clases, con la intención de ir fomentando en sus alumnos un sentido de pertenencia y de corresponsabilidad con la sociedad, y en particular para que se sientan parte de una comunidad política y que conozcan la existencia de sus derechos y obligaciones, características éstas de un estatus de ciudadanía que la Universidad debe fomentar entre sus miembros.

De esta manera, podemos empezar afirmando que las políticas públicas –además de ser uno de los temas centrales de la ciencia política, donde se consideran una de las decisiones centrales de la actividad política y gubernamental– han ganado terreno en otras disciplinas sociales, adquiriendo su estudio un carácter inter y multidisciplinario. Por ejemplo, en la sociología se destaca el papel de la participación ciudadana y de los movimientos sociales en la construcción de la agenda política y en la incidencia de la sociedad en la toma de la decisión final. En la administración pública sobresalen los estudios organizacionales de los diversos actores involucrados en la elaboración, implementación y evaluación de las políticas públicas. En la psicología social se hace hincapié en las motivaciones y creencias de los actores en los procesos de decisión pública, mientras que en el derecho se prioriza el análisis de los procesos legales que permiten a los actores intervenir en el proceso de construcción de las decisiones gubernamentales.¹

Esta multiplicidad de disciplinas que convergen en un objeto de estudio, como las políticas públicas, nos ayuda a comprender y simplificar la complejidad que en el mundo actual revierte la toma de decisiones colectivas. La dinámica y conflictiva realidad social y política, derivada de



la diversidad de actores que luchan por tomar parte en las decisiones que les competen –a partir de sus intereses y expectativas y tomando en cuenta su capacidad de fuerza, influencia y autoridad–,² nos obliga a tener instrumentos teóricos y metodológicos sólidos que se construyen con la afluencia de diversas disciplinas que nos permiten realizar análisis e interpretaciones más precisos sobre un fenómeno que sigue siendo fundamental para entender la forma en que se asignan recursos en una sociedad para satisfacer las necesidades de los diversos grupos que la componen.

La política como actividad pública y colectiva persigue obtener resultados cuyo objetivo final es la satisfacción de las necesidades de los diversos sectores que componen la población de un Estado. Para gestionar el conflicto social y mantener a la sociedad en los umbrales del equilibrio y la estabilidad, las instituciones guber-

namentales generan, mediante una multiplicidad de procesos en los que intervienen diversos actores, una serie de decisiones vinculantes que les permiten efectuar las funciones para las que una organización política fue establecida y que le den legitimidad y aceptación.

Puesto que tratan de problemas relativos al poder, es decir, a la capacidad que tienen los actores e instituciones de intervenir en las decisiones colectivas a partir de su capacidad de fuerza, influencia y autoridad, las políticas públicas –como parte de la formación de las decisiones públicas y de las alternativas de cambio social en un régimen democrático– se insertan de inicio en parte de las decisiones adoptadas formalmente en el marco de las instituciones públicas, lo cual les confiere en un principio el carácter de obligatoriedad. Sin embargo, la característica central de las políticas públicas en los regímenes democráticos consiste en el hecho de que la decisión pública, es

decir, la política pública cuyo objetivo es regular un conflicto o atender una demanda de la población en un área específica de la vida social, es precedida por un proceso complejo de elaboración en el que participan una pluralidad de actores públicos y privados.³

El objetivo de la política en general y el de la política pública en particular es la consecución de un grado razonable de estabilidad social mediante la distribución, más o menos equitativa, de recursos que buscan atender las necesidades de la sociedad evitando la ingobernabilidad e imprimiéndole racionalidad al trabajo gubernamental. Cuando la actividad de gobierno expresada en las decisiones públicas (políticas públicas) y sus consecuencias son aceptadas con el menor índice de impugnación o resistencia, se dice que existe gobernabilidad, es decir, capacidad del gobierno de funcionar adecuadamente —atendiendo a las expectativas y a los reclamos de los grupos que componen a la sociedad y específicamente a quienes van dirigidas las políticas— con los mecanismos y recursos institucionales y presupuestales disponibles.

La gobernabilidad funciona entonces como un elemento imprescindible de un régimen democrático y permite valorar el rendimiento gubernamental de un Estado en un momento determinado a partir de las decisiones y políticas que adopta. Cuando esas decisiones se toman incorporando y considerando la opinión y la participación de los actores involucrados en ellas, la posibilidad de aceptación se incrementa, aumentando a su vez la estabilidad o gobernabilidad democrática que minimiza el conflicto y la tensión sociales. Según estas características, un gobierno obtiene legitimidad, y esto permite un mayor margen de maniobra a su actividad polí-

tica. La capacidad de canalizar adecuadamente las demandas sociales integrándolas a la agenda pública y a la toma de decisiones con el acompañamiento de los actores públicos y privados existentes en la sociedad civil, disminuye el riesgo de ingobernabilidad y abre espacios democráticos a la toma de decisiones colectivas con base en la pluralidad y el consenso.

Otro elemento a tomar en cuenta para hablar de gobernabilidad democrática, además de la efectividad de las políticas públicas y la pluralidad en su elaboración, es la calidad de las decisiones gubernamentales a partir de mecanismos transparentes que vayan acompañados por ejercicios de rendición de cuentas. Una gobernabilidad democrática aceptable se convierte en uno de los sustentos de legitimidad de las democracias contemporáneas por el grado de satisfacción de las demandas sociales que responde a la idea popular de que la democracia necesita decisiones colectivas que se traduzcan en mejoras en las condiciones de vida para la población.⁴ En el sentido contrario, una insatisfacción social de la población con las decisiones y políticas públicas, o con la incapacidad gubernamental de dar respuesta a las demandas sociales, genera una tensión y un conflicto en el que otros actores colectivos como los movimientos sociales y las organizaciones de la sociedad civil irrumpen en el espacio público para exigir el cumplimiento de sus demandas, incluso en espacios y bajo procedimientos que quedan al margen o por encima de las instituciones y las reglas establecidas generando ingobernabilidad. La no inclusión de estos actores colectivos en la elaboración de la política pública, lo mismo que la exclusión de otros actores como los grupos de presión o la oposición política partidista, constituye un factor de

riesgo para la gobernabilidad democrática y la calidad de la democracia misma.

De acuerdo con Leonardo Morlino, en una democracia de calidad basada en una gobernabilidad democrática

los ciudadanos deben monitorear la eficacia de la aplicación de las leyes, la eficacia de las decisiones tomadas por el gobierno, [y] la responsabilidad política por las decisiones con relación a las demandas expresas de la sociedad civil (calidad en relación con el procedimiento).⁵

La eficacia en la elaboración y aplicación de las políticas públicas se convierte, en este sentido, en un factor de gobernabilidad democrática y de aceptación y legitimidad de esa forma de gobierno. Una democracia de calidad es una democracia con un gobierno eficiente cuyas decisiones son aceptadas por la población en la medida en que cubren sus expectativas y satisfacen, en mayor medida, sus necesidades. Esto no excluye la realidad inherente en la elaboración de las políticas públicas –aun en un gobierno democrático aceptado– de que cualquier decisión tomada a partir de éstas “causa dolor”, es decir que, si bien puede ser ampliamente aceptada por unos grupos sociales, no puede serlo en igual grado por otros. Una política pública deja necesariamente satisfechos a unos pero insatisfechos a otros.⁶

El debate sobre la gobernabilidad se ha transformado en los últimos 20 años. Si bien sigue entendiéndose en términos generales como el grado de aceptación social de las políticas públicas, la gobernabilidad no es un mérito propio del Estado y su gobierno o incluso del sistema político. La capacidad de dar satisfacción a las demandas sociales en la nueva realidad política que impone la

era de la globalización es el resultado de la acción combinada y a veces conjunta de un grupo más amplio de actores. Surge así el concepto *gobernanza*—⁷ para referirse a la coordinación social que nace de la interacción constante entre agentes de diverso tipo, origen e intereses— con el objetivo de formar parte de las decisiones colectivas, siendo los agentes centrales el Estado⁸ y su gobierno, la sociedad civil⁹ y el mercado.

La incapacidad *del gobierno de gobernar* fue, según Aguilar Villanueva, una de las razones que caracterizaron a la “crisis de gobernabilidad”, donde el problema se centraba precisamente en el gobierno. Sin embargo, cuando incluso en gobiernos fuertes fiscal y administrativamente se generaban crisis de gobernabilidad, la atención empezó a dirigirse más allá del Estado y de su gobierno para poner énfasis en la sociedad y en el mercado. Se descubrió que no todas las capacidades de “gobernanza” de un país se encuentran en el ámbito del gobierno, sino en el de agentes sociales y privados productivos que son capaces de “autorregularse” y de resolver sus problemas. Surge así la noción de *gobernanza* para referirse a la capacidad de los agentes sociales (sociedad civil) y privados (mercado-empresarios) de hacerse cargo de algunos de los servicios que dejaba de proporcionar el Estado, producto de su “adelgazamiento” por la implementación de las políticas neoliberales y para designar la imprescindible participación de tales agentes en la definición de las principales decisiones gubernamentales.¹⁰

Por ejemplo, una política económica no se definiría desde el punto de vista de la gobernanza tomando en cuenta exclusivamente a la Secretaría de Economía o de Hacienda, sino que sería el resultado de intercambios, negociaciones y ajustes

entre el gobierno, las confederaciones patronales, los sindicatos, las instituciones u organismos financieros (nacionales e internacionales), organismos supraestatales (como la Organización Mundial de Comercio), asociaciones de consumidores, gobiernos locales, etcétera.¹¹ De esta manera, mientras la noción de gobernabilidad se vinculaba a la capacidad de dirigir y gobernar, que es propia del sistema político así como del grado de aceptación de las políticas públicas por la población en un régimen democrático, el concepto de gobernanza se asocia a la capacidad de autoorganización propia de redes constituidas por múltiples organizaciones y entidades privadas y públicas, estatales y transestatales. Así, la gobernanza implica que ni el mercado, con su utopía autorreguladora y armónica, ni el gobierno, con su capacidad coactiva, son capaces por sí solos de coordinar y dirigir las decisiones colectivas, la acción pública y, por lo tanto, las políticas públicas, y que es necesaria una coordinación sin

la existencia imprescindible de un centro político ni una dominación jerárquica, sino por el contrario, un “ajuste continuo entre sujetos colectivos e individuales de todo tipo” que, haciendo valer sus intereses y conveniencias, pretenden influir en la decisión final.¹²

Esta postura ha llevado a algunos a pensar que la gobernanza equivale a una “coordinación sin coordinador” o a la idea de “gobernar sin gobierno”. Así, la *gobernanza se refiere a las redes autoorganizadas e interorganizacionales* con lo que se alude a la interdependencia entre organizaciones. Para Rhodes la gobernanza es más amplia que el gobierno, pues engloba a actores no estatales. El cambio de los límites del Estado significó que las fronteras entre los sectores público, privado y voluntario se volvieran cambiantes y opacas. Implicó un conjunto de interacciones continuas entre los miembros de la red, causadas por la necesidad de intercambiar recursos y negociar objetivos compartidos. Dichas interaccio-



nes están arraigadas en la confianza y se regulan por las normas del juego negociadas y acordadas por los participantes de la red. La gobernanza permite, sin embargo, un grado significativo de autonomía del Estado. Las redes no son responsables ante el Estado; se autoorganizan. A pesar de que el Estado no ocupa una posición privilegiada y soberana, puede dirigir a las redes de manera indirecta y limitada.¹³

La diversidad y complejidad de las sociedades contemporáneas hace que los conflictos sean cada vez más difíciles de solucionar, por lo que las decisiones incluyen un grado de participación mayor de agentes especializados para gestionar políticas públicas, que ahora se ven como una “contribución simultánea de múltiples actores. Así, se tiene la situación siguiente:

Una política social de atención a la tercera edad, por ejemplo, se define con la aportación de demandas y propuestas de una diversidad de colectivos y entidades. A su vez, dicha política se reelabora continuamente. Influye en esta reelaboración permanente el propio resultado de la implantación de las políticas, en la que intervienen por igual instituciones públicas –gobiernos centrales y locales, partidos, grupos de interés–, entidades no lucrativas –colegios profesionales, asociaciones religiosas, organizaciones no gubernamentales, agrupaciones de ayuda mutua– y empresas mercantiles –centros hospitalarios y residencias privadas, industria farmacéutica y sanitaria–, grupos de expertos y profesionales, etc. La definición y el resultado final de esta política social no serían, pues, efecto del propósito deliberado de una dirección gubernamental, sino la consecuencia de una interacción constante entre los actores antes mencionados. De esta interdependencia resulta-

ría finalmente la gobernanza de un determinado ámbito de la problemática social: en este caso, la situación de los ciudadanos de edad avanzada.¹⁴

La gobernanza, como la nueva forma de tomar decisiones que involucran a muchos actores individuales y colectivos, fue utilizada ideológicamente por los grupos conservadores en el contexto inmediato posterior a la caída del Muro de Berlín, como receta para la implementación del neoliberalismo, con el eufemismo del “buen gobierno”, mediante el cual las políticas públicas son “coproducidas” en su definición y aplicación por instituciones públicas, agentes sociales y privados e incluso por los propios beneficiarios y destinatarios.¹⁵ Con ello se impone, por un lado, la necesidad neoliberal de adelgazar al Estado y su gobierno –pasando a ser actores de segundo orden–, mientras que, por otro lado, se justifica la gobernanza democrática con la supuesta participación de diversos actores en la definición de las políticas públicas.

Los actores gubernamentales no son los únicos en las fases de las políticas públicas, la construcción de la política no es una decisión aislada, es más bien una decisión sub óptima que busca reducir el número de perdedores y ampliar ganadores, dicho en otras palabras, una política pública (dado los recursos escasos como tiempo, presupuesto, personal, acuerdos etc.) por sí misma, trata de dar una solución a un problema acotado. Un Estado o gobierno por más democrático que sea, no pueden solucionar todos los problemas, por eso la parte política (relaciones de poder) de las políticas (acciones de gobierno) se vuelve un asunto que no a todos gusta. Implica dejar asuntos de lado y elegir los que tengan una razonada participación de go-

bierno y sociedad, es decir, abordar mediante la política pública lo sensatamente tratable, por eso insistimos que es sub óptima. Sin embargo la discusión de lo público permitirá gradualmente abordar temas más complejos.¹⁶

Para concluir, desde el análisis de las políticas públicas, que incluye la necesidad de fortalecer la gobernabilidad y propiciar la gobernanza como parte esencial del fortalecimiento de un régimen democrático, se necesita privilegiar una posición que tome en cuenta lo siguiente: el estudio del proceso de elaboración, implementación y evaluación de políticas públicas en conjunto y no sólo el de su elaboración; la necesaria actuación de una gran diversidad de actores públicos y privados y no sólo de la estructura gubernamental –aun cuando sea ésta la encargada de ejecutar en última instancia la decisión pública–; adoptar una postura que priorice la construcción de la política desde abajo, es decir, desde la sociedad civil, por encima de una visión desde arriba o descendente, es decir, desde el gobierno; enfocar las políticas a la satisfacción de necesidades sociales y a la mitigación del conflicto social y político antes que como instrumento de legitimación gubernamental; incentivar la planeación participativa en lugar de la planeación centralizada, y, por último, dimensionar el enfoque multidisciplinario que permita ponderar los aportes científicos en función del contexto político y social y de las necesidades contra la adopción de esquemas unidisciplinares.¹⁷

De esta manera, el tema de las políticas públicas, así como el de la gobernabilidad y la gobernanza, permiten a los profesores y alumnos del bachillerato fomentar una educación para la convivencia democrática como uno de los ejes

transversales de los contenidos de las asignaturas del programa vigente. Educar para construir ciudadanía y para generar relaciones igualitarias es otro de los elementos que se fortalecen con el estudio de las políticas públicas al considerarlas temas que se refieren a “problemas socialmente relevantes” que contribuyen a la formación integral de los alumnos y a la reproducción de conductas, valores y normas basados en la democracia como base de un aprendizaje transversal.

Notas

1. Miguel González Madrid, “Análisis de políticas públicas”, pág. 244.
2. Josep Valls, *Ciencia política. Una introducción*, Cap. 25, “Las políticas públicas”, pág. 35.
3. *Ibid.*, pág. 395.
4. Al respecto dice Norberto Bobbio: “La democracia no es sólo un método, sino también un ideal: el ideal igualitario. Donde este ideal no inspira a los gobernantes de un régimen que se llama democrático, la democracia es un nombre en vano. No puedo separar la democracia formal de la sustancial. Tengo la impresión de que donde sólo existe la primera, un régimen democrático no está destinado a durar.” Véase *Teoría general de la política*, pág. 34.
5. Leonardo Morlino, “Calidad democrática entre líderes y partidos”, pág. 14.
6. La idea de que no hay “política pública sin dolor” se atribuye a Richard Rose. Véase Wayne Parsons, *Políticas públicas. Una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas*.
7. El concepto gobernanza (“governance” en inglés) fue introducido a principios de la década de los noventa por los organismos financieros internacionales, como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, así como por algunos académicos y líderes políticos que intentaban justificar la incapacidad del Estado para encargarse por sí solo de la decisión pública y la necesidad de que participaran otros actores como el mercado y sus agentes y la sociedad civil.
8. En la actualidad se piensa que el Estado es democrático y que su capacidad de acción y de legitimidad está dada en gran medida por su capacidad de crear bases firmes para la democracia, para el ejercicio de la ciudadanía, para la elaboración de políticas públicas democráticas y efectivas, y para la garantía de los derechos. La efectividad del Estado democrático contemporáneo pasa, en gran medida, por la posibilidad de que el aparato estatal “esté en capacidad de crear bases firmes para la democracia, de

- resolver progresivamente las principales cuestiones de la igualdad social y de generar las condiciones para alcanzar tasas de crecimiento económico adecuadas a los efectos de mantener el progreso en las áreas de la democracia y de la igualdad social". De esta manera, para consolidar un Estado democrático es importante tomar en cuenta lo siguiente: "Siempre que un sistema legal incluya los derechos y garantías del constitucionalismo occidental, y existan poderes públicos con la capacidad y disposición de imponer esos derechos y garantías incluso contra otros poderes públicos, el Estado y el orden que él ayuda a implantar y reproducir son democráticos." Guillermo O'Donnell, "Estado, democratización y ciudadanía", pág. 67.
9. El proceso social al que alude el término *sociedad civil* (SC) lo representa "el creciente número y visibilidad pública de diversos tipos de asociaciones ciudadanas que, haciendo uso de recursos simbólicos y materiales, capacidades organizacionales y afinidades emotivas y morales, actúan colectivamente a favor de alguna causa y persiguen algún interés material o simbólico situándose por fuera del sistema político y sin seguir la lógica del mercado." La principal intención de estas asociaciones ciudadanas es, por un lado, luchar por los derechos de los ciudadanos exigiendo la democratización del sistema político mediante la inclusión de nuevas formas de participación y la elaboración de políticas públicas que satisfagan las necesidades de los más necesitados. Por otro lado, su intención es criticar y oponerse a las consecuencias negativas que trae consigo la implementación del modelo neoliberal y la economía de libre mercado. Véase Alberto, J. Olvera, "Las tendencias generales de desarrollo de la sociedad civil en México", pág. 20.
 - 10 Luis F. Aguilar Villanueva, *Gobernanza y gestión pública*, págs. 72-73.
 11. Josep Valls, *Ciencia política...*, *op. cit.*, págs. 429-430.
 12. *Idem*.
 13. Para R. A. W. Rhodes existen al menos seis usos distintos de *gobernanza*: como Estado mínimo, como gobernanza corporativa, como nueva gestión pública, como "buena gobernanza", como sistema sociocibernético y como redes autoorganizadas. *Cfr.* "La nueva gobernanza: gobernar sin gobierno", pág. 100.
 14. Josep Valls, *Ciencia política...*, *op. cit.*, pág. 431.
 15. A pesar de que en la perspectiva de la gobernanza las políticas públicas son "coproducidas", las instituciones públicas y gubernamentales como los partidos políticos y los gobiernos "deberán asegurar que la intervención de algunos actores privados con fines lucrativos no perjudique el objetivo público que se persigue y lo someta al interés particular de aquellos actores". *Ibid*, pág. 433.
 16. Carlos Ricardo Aguilar Astorga, y Marco Antonio Lima Facio, ¿Qué son y para qué sirven las políticas públicas?
 17. Miguel González Madrid, "Análisis de políticas...", *op. cit.*, pág. 244.

Bibliografía

- AGUILAR ASTORGA, Carlos, y Marco Antonio Lima Facio, "¿Qué son y para qué sirven las políticas públicas?", en *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, septiembre 2009, consultado en <http://www.eumed.net/rev/cccss/05/aalf.htm>.
- AGUILAR VILLANUEVA, Luis F., *Gobernanza y gestión pública*, México, Fondo de Cultura Económica, 2008.
- Bobbio, Norberto, *Teoría general de la política*, Madrid, Trotta Ediciones, 2003.
- GONZÁLEZ MADRID, Miguel, "Análisis de políticas públicas", en Gustavo Ernesto Emmerich, y Víctor Alarcón Olguín (coords.), *Tratado de ciencia política*, Anthropos/UAM-I, México, 2007.
- MORLINO, Leonardo, "Calidad democrática entre líderes y partidos", Conferencia Magistral dictada dentro del Seminario Internacional "Partidos políticos y calidad de la democracia", México, IFE (Temas de la democracia), Serie Conferencias Magistrales, 2008.
- O'DONNELL, Guillermo, "Estado, democratización y ciudadanía", en *Nueva Sociedad*, núm. 128, noviembre-diciembre de 1993, Caracas, Venezuela, Fundación Friedrich Ebert Stiftung.
- OLVERA, Alberto, "Las tendencias generales de desarrollo de la sociedad civil en México", en Alberto J. Olvera (coord.) *Sociedad civil, esfera pública y democratización en América Latina: México*, México, Universidad Veracruzana/Fondo de Cultura Económica, 2003.
- PARSONS, Wayne, *Políticas públicas. Una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas*, Flacso, México, 2007.
- RHODES, R. A. W., "La nueva gobernanza: gobernar sin gobierno", en Agusti Cerrillo I Martínez (coord.), *La gobernanza hoy: 10 textos de referencia*, Madrid, INAP, 2005.
- VÁLLES, Josep, *Ciencia política. Una introducción*, Cap. 25, "Las políticas públicas", Barcelona, Ariel, 2007.

El ejercicio escénico como fenómeno propiciador del trabajo cooperativo y el aprendizaje significativo

CARLOS GUERRERO ÁVILA

Recibido: 14-01-2014, aprobado: 11-02-2014

Resumen

Se exponen aquí algunas dinámicas grupales para la lectura y comprensión del texto dramático; se proponen ejercicios escénicos para la obtención de aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales, y consolidar valores como la tolerancia, la solidaridad y el respeto. Se destaca la enseñanza del teatro con actividades grupales, pues fomentan el desarrollo de la expresión corporal y verbal, el trabajo colaborativo y la posible exhibición de una puesta en escena.

Palabras clave: teatro, texto dramático, trabajo cooperativo, dinámicas escénicas.

Abstract

This paper discusses some group dynamics to read and understand dramatic texts. Some scenic exercises are proposed for students to gain conceptual, procedural, and attitudinal learning, in order to strengthen values such as tolerance, solidarity, and respect. The relevance of theater education through group activities is emphasized, as it fosters the development of physical and verbal expression, group work, and a possible staging.

Keywords: theater, dramatic text, cooperative work, theater exercises.

La masificación del uso de la Internet parecía conducir al ejercicio de la lectura y la escritura. No fue así. Las fotografías y los videos absorben la atención de la mayoría de los adolescentes que son presa fácil de la vorágine de páginas como *youtube*, por citar un ejemplo,

donde se “suben” 72 horas de video por minuto.¹ En un mundo de imágenes, íconos y animaciones digitales, las letras van perdiendo la batalla de la atención del estudiante.

Si a lo anterior agregamos la pasividad que aún impera en muchas aulas del bachillerato con

respecto a la lectura, y en particular al estudio del texto literario, creo pertinente y necesaria la experimentación de dinámicas que motiven el ejercicio de la lectura. Considero que una de las medidas a tomar con respecto al problema planteado es la implementación de dinámicas grupales que permitan aumentar y afianzar las relaciones internas de los estudiantes dinámicas grupales que constituyan una herramienta poderosa para motivar la participación del alumno y le permitan aprender por medio de la experiencia personal, estableciendo con ello un nexo entre el objeto de estudio (en este caso el texto literario) y el educando.

Implicaciones de la lectura del texto dramático

En particular, leer teatro es un acto difícil, porque el lector debe hacer uso de su imaginación para “representar” en su mente el espectáculo teatral como se vería en el escenario. La pregunta es ¿por qué representar sólo en la mente?

Cualquier lector novel que abra un texto dramático “se enfrentará a un diálogo escueto y apa-



rentemente frío que estará interrumpido, de vez en cuando, por unas palabras entre paréntesis que “estorbarán’ la continuidad de la lectura”.² ¿Qué hacer? Darle vida al texto, pasar de la pasiva contemplación a la apropiación de la obra mediante un acercamiento intuitivo y lúdico; después a una aproximación crítica, y finalmente llevarlo a la escena haciendo el texto suyo, disfrutándolo, viviéndolo. “Si el movimiento normal del ser humano es de dentro hacia afuera, la educación auténtica no puede consistir en introducir conocimientos, sino en promover y facilitar ese dinamismo.”³

Así, uno de los propósitos de este texto es sugerir a los docentes algunas actividades que pueden motivar el interés del estudiante por la obra literaria (en particular la dramática). Consideramos que el teatro, y en general el arte, puede ser una herramienta que, aplicada en los procesos de enseñanza y aprendizaje puede rendir muchos frutos. Las dinámicas teatrales que conjugan la espontaneidad, la improvisación y la acción lúdica, dentro de una serie de ejercicios sistemáticamente realizados, son un excelente recurso para la activación de la expresión del individuo.

El teatro puede ser un medio para detonar el conocimiento de las posibilidades de comunicación, no sólo verbal sino corporal y emocional del alumno. Desde esta óptica, la actividad escénica ayuda a la sensibilización y el conocimiento de sí mismo. El alumno descubre y se sitúa en el mundo de manera simbólica al concretar físicamente sus imágenes, en un universo donde puede representar a las cosas y a los seres propios de su entorno.

De esta suerte, es pertinente impulsar actividades que optimicen la concentración, reduzcan la ansiedad ante situaciones de aprendizaje y, por

ende, mejoren el nivel de funcionamiento cognitivo del alumno, procurándole una disposición afectiva favorable. Aquí es donde entra en juego la actividad teatral, pues “una disciplina escolar basada en el silencio y la inmovilidad del estudiante, sólo puede parecer natural a quien haya perdido la noción de lo vital y lo auténtico en el ser humano”,⁴ máxime cuando estudiamos un texto escrito para su representación.

Si el educando logra la apropiación del texto por medio de la representación, se tendrá la posibilidad de contar con un lector de obras dramáticas o un aficionado al espectáculo teatral, pues su motivación fue intrínseca.⁵ Además, puesto que la relación con la actividad artística ayuda a generar situaciones que permiten el descubrimiento de nuevos valores, experiencias, juicios y conceptos, el lector adolescente tendrá oportunidad de formarse, al menos parcialmente, un concepto de sí mismo y, con ello, elevar su autoestima. En este tenor podemos construir aprendizajes no sólo conceptuales y procedimentales, sino también actitudinales.

El teatro, una manifestación del trabajo cooperativo

Mucho se dice entre la comunidad docente “los chicos no muestran interés por la escuela y mucho menos por la lectura”. Habría que revisar esta aseveración en lo referente al término *interés*. Según John Dewey, en su libro *Democracia y educación*, este término expresa:

- 1) el estado total del desarrollo activo; 2) los resultados objetivos que se prevén y se desean; 3) la inclinación personal emotiva. Es decir, el interés

implica la acción y afectación de un individuo por un objeto específico. Estar interesado es estar absorto, atraído, envuelto en algún objeto. Tomar un interés es estar alerta, cuidadoso, atento.⁶

Ahora bien, ¿cómo lograr que esta atención se materialice en un objeto –léase libro– cuando éste no tiene el menor sentido para el alumno? “Cuanto más indiferente sea la materia de estudio, menos interés ofrece para los hábitos y preferencias del individuo, y más se requiere un esfuerzo para que el espíritu se concentre en ella y, por tanto, mayor disciplina de voluntad.”⁷

Si en algo coinciden la actividad escénica y el trabajo cooperativo (elemento primordial del enfoque constructivista), es en la necesidad de un trabajo colectivo, creativo y compartido. Teatro y trabajo cooperativo implican dinamismo, libertad, responsabilidad y comunicación interpersonal.

Según Anastasio Ovejero, “la motivación a aprender es inducida por los procesos interpersonales que están determinados por la interdependencia social estructurada en la situación de aprendizaje”.⁸ Los efectos de la motivación generada por el trabajo cooperativo se traducen en sentimiento de orgullo y satisfacción por el buen rendimiento, ausencia de ansiedad y miedo al fracaso, incremento de la autoestima, disminución de la apatía y en consecuencia interés por la elaboración de las tareas solicitadas, expectativas de éxito futuro y nivel de aspiración alto, entre otros.

Como podemos apreciar, interés y motivación son inherentes. De esta suerte, es pertinente impulsar actividades que optimicen la concentración, reduzcan la ansiedad ante situaciones de aprendizaje y, por ende, mejoren el nivel de funcionamiento cognitivo del alumno, procurándole

una disposición afectiva favorable. Aquí es donde entra en juego la actividad teatral.

Algunas de las dinámicas teatrales que pueden ser útiles para generar el interés y abonar a la comprensión del texto dramático en los estudiantes son las siguientes:

Dramatización. Nos referimos al hecho de crear una estructura teatral a partir de un poema, relato, fragmento narrativo, recorte de prensa, etcétera, modificando la forma original de esos textos y adaptándola a las peculiaridades del género dramático. Esta actividad da pie, entre otras cosas, a la práctica de la recreación literaria en el estudiante. Además, puede permitirnos conocer los temas de interés de los estudiantes y los problemas que afrontan.

Improvisación. Consiste en la técnica de actuación por medio de la cual se representa algo en forma imprevista, no preparada de antemano e inventada conforme se desarrolla la acción. En un acto de improvisación la representación se realiza sin estar previamente escrita y surge espontáneamente.

Además de ser una técnica de actuación es un procedimiento de exploración, “un método de trabajo consistente en representaciones espontáneas durante los ensayos o en el juego dramático para encontrar soluciones a una situación concreta que se ha planteado”.⁹ En la etapa de ensayo de una puesta en escena:

...debo dejar claramente establecido que la improvisación no significa “hacer lo que uno quiera”. Las improvisaciones siempre deben basarse en un plan, en un guión que el director ha delineado, en una meta, en un objetivo que él busca. Lo que se deja al terreno de la improvisación es el camino por el cual se llega al destino.¹⁰

La improvisación permite en el actor profesional conocer los resortes de su temperamento para desarrollar interiormente su caracterización. En el caso de los estudiantes o aficionados sirve para estimular la imaginación y su capacidad expresiva.

Lectura en atril. Se trata de la lectura en voz alta, generalmente frente a un público, por parte de uno o un grupo de actores. Por medio de esta lectura se interpreta un texto dramático dando el énfasis y la entonación adecuados o correspondientes al personaje en cuestión. Son de considerar algunos detalles técnicos tales como una buena dicción y una correcta emisión vocal, entender las palabras de cada oración, poseer un sentido del lenguaje del texto, y ser capaz de captar el sonido y el ritmo de las frases en su relación con el significado. Este ejercicio escénico es la fase intermedia entre la lectura de comprensión (individual y en silencio) del texto dramático y la puesta en escena.

Por ejemplo, la lectura en voz alta es un ejercicio que favorece el acercamiento a la lectura de la poesía y el texto dramático. Si bien es cierto que un primer acercamiento a éstos puede darse en la lectura personal e interiorizada, la musicalidad de la poesía sólo se logra en la declamación, y qué decir del texto dramático, el cual adquiere su real dimensión al ser interpretado por actores. Ciertamente que en el nivel de bachillerato no lograremos formar oradores ni actores, pero por lo menos hemos de intentar sensibilizar a los estudiantes a las “cargas semánticas” de un soneto o una breve escena a causa de una lectura en voz alta. Conseguir una lectura en atril con intenciones sería ya un buen logro porque

Cada vez que oímos una historia o un poema o cualquier otro tipo de texto escrito leído en voz alta, adquirimos un nuevo ejemplo de cómo “tra-

baja” ese tipo de texto, cómo está constituido, qué esperar de él, etcétera. En otras palabras, escuchar libros leídos en voz alta nos prepara para lo que podemos encontrar y para lo que debemos de buscar cuando desempeñemos la tarea, más difícil, de leer por nuestra cuenta la letra impresa.

Al escuchar a otra persona leyendo en voz alta, depositamos en ella la responsabilidad; no sentimos que es nuestro deber conquistar el texto, sino que quien lee debe mantener nuestra atención a través de lo que hace con él. De modo que nos relajamos, no nos sentimos amenazados, estamos protegidos por la competencia del intérprete. Y mientras escuchamos nos vamos acostumbrando al texto, no a la letra impresa en sí (que es lo que se conoce como texto), sino a la experiencia del relato o poema en sí como lo percibimos en nuestra cabeza (lo que llamo texto). Cuando llega el momento de abordar la letra impresa por nosotros mismos, estamos preparados para aquello que nos comunica. Ya sabemos qué tipo de texto yace en el lenguaje del texto. (De hecho, finalmente somos capaces de emprender la lectura de un texto por nuestra cuenta porque sabemos qué esperamos que provoque en nosotros y qué debemos hacer con él.)

Éste es el proceso de apoderamiento que describen Liz Waterland y Jerome Bruner. Y esto no puede suceder si no es a través de la lectura en voz alta.¹¹

Toda escritura es una especie de obra teatral. Para disfrutar una historia o un poema, debemos saber cómo convertir la palabra impresa en acción, en el sonido de ideas y conversaciones entre

personajes, mientras que damos a cada “escena”, a cada secuencia, el ritmo correcto (lento o rápido o con una pausa) para convertir la información impresa en un drama vivo.

Otro ejemplo, una situación de lectura dramatizada de un cuento –dirigida a grabar un CD [o un podcast] que otros escucharán o realizar una lectura en atril– permite trabajar tanto sobre la entonación más adecuada para comunicar los sentimientos de los personajes, desarrollar el lenguaje oral así como avanzar en el aprendizaje de las convenciones propias de la lengua escrita, hace posible a la vez explicitar una argumentación (cuando los alumnos justifican sus diferentes interpretaciones del texto) y utilizar un lenguaje descriptivo (cuando planifican la escenografía que prepararán para ambientar la dramatización).¹²

Doblaje. Consiste en sustituir el audio original de una producción televisiva o cinematográfica por otro, regularmente en distinto idioma. Es decir, un grupo de actores inserta líneas de diálogo sobre los parlamentos ya existentes. Un ejercicio atractivo para los estudiantes es exhibir una escena de alguna película sin audio, poste-



riormente pedirles que redacten el diálogo de los personajes según los estados emotivos que manifiestan y finalmente hacer un ejercicio de doblaje.

Lo anterior, además, abona a la concientización del estudiante sobre la expresión oral. Es decir, hace palpable la importancia que tiene decir una misma línea con tal o cual entonación, cuestión fundamental en la competencia comunicativa. Hacer conciencia de cómo digo y escucho los mensajes puede mejorar las relaciones interpersonales. Leer entre líneas, interpretar los silencios y descifrar el sentido de las pausas, ayuda a descubrir las intenciones y propósitos del otro. Esto es fundamental en la comunicación y, por lo tanto, en la convivencia social.

A manera de conclusión

Finalmente, las dinámicas escénicas antes expuestas son la base de la puesta en escena, es decir son parte integrante de la totalidad del espectáculo teatral. Si bien cada una de ellas puede utilizarse de manera independiente para alcanzar aprendizajes en los estudiantes con respecto al texto dramático, la conjunción de estas dinámicas pueden derivar en un montaje que puede presentarse dentro del aula y, mejor aún, exhibirse a un público más amplio en algunas de las salas con las que cuenta cada plantel. La socialización de la representación teatral es parte del valor agregado de la actividad en la medida en que contribuye a la difusión de las actividades culturales y artísticas, compromiso fundamental de la UNAM.

Notas

1. Según datos del diario español *Abc.es*. Véase <[http://www.abc.es/20120521/medios-redes/abci-](http://www.abc.es/20120521/medios-redes/abci-youtube-201205211319.html)

[youtube-201205211319.html](http://www.abc.es/201205211319.html)>, consultado el 4 de enero del 2014.

2. Norma Román Calvo, *Para leer un texto dramático*, pág. 11.
- 3 Raúl Gutiérrez Sáenz, *Introducción a la didáctica*, pág. 97.
4. *Ibid.*, pág. 96.
5. La meta que persigue el sujeto intrínsecamente motivado es la experiencia del sentimiento de competencia y autodeterminación, sentimiento que se experimenta en la realización misma de la tarea y que no depende de recompensas externas (lo que sería propio de la motivación extrínseca).
6. John Dewey, *Democracia y educación*, pág. 113.
7. *Ibid.*, pág.119.
8. Anastasio Ovejero, *Psicología social de la educación*, págs. 249-250.
9. Biblioteca de Recursos Didácticos Alhambra, *Dinamizar la lectura*, pág. 42.
10. Harold Clurman, "La lectura de la obra", pág. 15.
11. Aidan Chambers, *El ambiente de la lectura*, pág. 77.
12. Delia Lerner, *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, pág. 61.

Bibliohemerografía

- BIBLIOTECA DE RECURSOS DIDÁCTICOS ALHAMBRA, *Dinamizar la lectura*, México, Breda, 1996.
- CHAMBERS, Aidan, *El ambiente de la lectura*, México, Fondo de Cultura Económica, 2007.
- DEWEY, John, *Democracia y educación*, Madrid, Morata, 1995.
- GUTIÉRREZ SAENZ, Raúl, *Introducción a la didáctica*, México, Esfinge, 2008.
- HAROLD CLURMAN, "La lectura de la obra", en: *Máscara*, núm. 7-8, octubre 1991-enero1992.
- LERNER, Delia, *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, México, Fondo de Cultura Económica, 2008.
- OVEJERO, Anastasio, *Psicología social de la educación*, Barcelona, Herder, 1998.
- ROMÁN CALVO, Norma, *Para leer un texto dramático*, México, Pax, 2003.

Formar ciudadanos desde el aula

JESÚS NOLASCO NAJERA

Recibido: 24-09-2013, aprobado: 04-10-2013

Resumen

El presente artículo reflexiona sobre la importancia de la formación ciudadana en el marco de los temas transversales, retomando ideas y concepciones de Aristóteles y Rousseau, dos de los principales teóricos del pensamiento social que ven a la educación como el principal instrumento de formación cívica. Posteriormente, se propondrán algunos ejes que pudieran ser la base de posibles estrategias de enseñanza para la formación ciudadana.

Palabras clave: Temas transversales, ciudadanía, formación ciudadana, civilización y democracia.

Abstract

This paper reflects on the importance of civic education in the context of transversal issues, recapturing ideas and conceptions by Aristotle and Rousseau, two of the leading theorists on social thought who regard education as the main instrument to civic education. Also, some axes are proposed to found possible strategies to give citizenship education to students.

Keywords: Transversal issues, citizenship, civic education, civilization, and democracy.

Civilizar la parte bárbara de nuestra civilización fue una aspiración fundamental de la República y del socialismo; el problema se plantea en nuevos términos no sólo porque está enriquecido por la experiencia de los fracasos del comunismo y de las insuficiencias de la socialdemocracia, sino porque se plantea en nuevas condiciones de crisis profunda de civilización.

Edgar Morín¹

En la actualidad los grandes problemas globales, como la pobreza, la corrupción, la violencia, la marginación, el deterioro ambiental y el desaliento, por sólo mencionar algunos, reflejan niveles agudos de descomposición social y están acompañados por la pérdida de refe-

rencias de convivencia así como por la destrucción de los valores comunitarios.

La educación media superior no está al margen de esta crisis; aunque es *víctima* también es cómplice, pues si bien intenta constituirse como relevante y significativa, continúa *cum-*

pliendo sólo con formar conceptualmente a los estudiantes, dejando de lado aspectos procedimentales y actitudinales.

Tal caso se refleja en la formación ciudadana establecida desde hace varias décadas en los currículos como tema transversal, o en programas diversos (educación moral, cívica, social y en valores, por nombrar algunos). Sin embargo, pese a su elevada promoción, los resultados son imprecisos ya que no hay respuestas a preguntas elementales como qué enseñar y en qué medida desarrollarla en todas las materias de los planes de estudio, y cómo enseñarla y evaluarla.

Quizás sea pertinente empezar por convencer a los docentes de que, mediante la educación, ser ciudadano es un proceso posible de generar. Asimismo, resulta sustancial difundir la trascendencia de la formación ciudadana con argumentos de autores que han influido notablemente en el desarrollo del pensamiento pedagógico. Tal es el caso de Aristóteles y Jean-Jacques Rousseau, intelectuales representativos de etapas cronológicamente lejanas –la antigua clásica y la moderna– que insistieron en que uno de los procedimientos básicos de la educación ciudadana es la práctica y la costumbre en los comportamientos que se quiere suscitar.

Ciudadanía

De acuerdo con la Real Academia Española, un ciudadano es un sujeto de derechos políticos que interviene, ejercitándolos, en el gobierno de su país.² En este sentido, ciudadanía es la facultad de una persona, al ser parte de una determinada sociedad en la cual adquiere concesiones y obligaciones, de influir desde el plano civil o político en la toma de decisiones públicas. El término se refiere

a comportamientos, creencias y actitudes que son convenientes para una comunidad que soluciona sus problemas en la convivencia.

Ejercer la ciudadanía no sólo se refiere a la práctica de los derechos, sino sobre todo a la colaboración colectiva (entre individuos) para brindar respuestas a problemáticas mutuas en las que todos participan de modo incluyente. Conducirse como ciudadano implica una comprensión de la normatividad que una sociedad ha desarrollado para promover o restringir la interacción en los asuntos públicos; conlleva, asimismo, conocer las situaciones de tensión social con la finalidad de contribuir con la razón y la sensibilidad en la resolución de los conflictos.

De este modo, puede afirmarse que la ciudadanía es ejercicio de competencias individuales en sociedad merced a la mediación (negociación); a la irrupción de las personas comunes o civiles en el plano del escenario político-público; a la posibilidad de construcción y transformación social desde los propios ciudadanos, y a la práctica de valores comunitarios como respeto, justicia, tolerancia, solidaridad y comprensión hacia los *suyos*, incluyendo a aquellos que no formen parte de *su* comunidad, es decir los *otros*.³

En la ciudadanía, lo público integra y redimensiona lo privado. En consecuencia, la formación de ciudadanos debe garantizar que la responsabilidad civil no se oponga a la identidad del individuo, por lo que debe formarlo con conciencia del valor y respeto hacia los aspectos públicos.

Aristóteles y Rousseau caracterizan, cada quien en su momento histórico, el papel significativo de la humanidad en el Estado: ejercer sus virtudes o capacidades individuales de libertad permitirá liberar a las personas y, junto con cada una de ellas, liberarse como sociedad. Aquí radica

la trascendencia de la educación ciudadana tanto en su sentido teórico como en el práctico.

Ciudadanía, convergencias entre Aristóteles y Rousseau

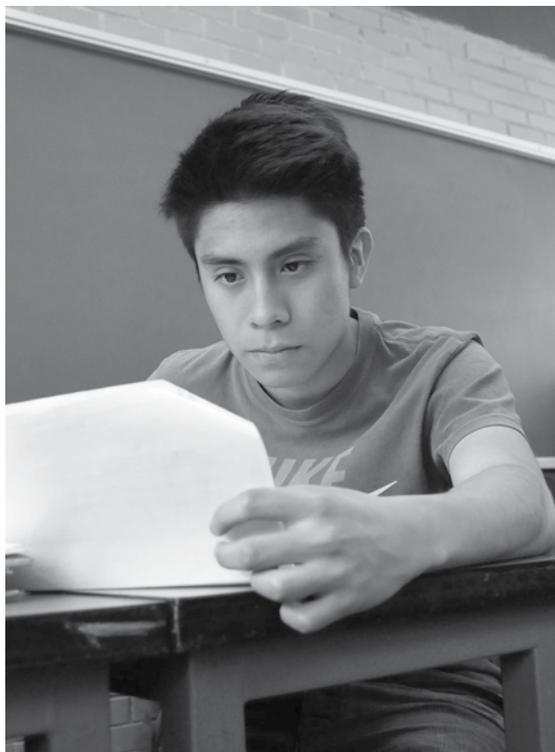
Aristóteles (384-322 a.C.) fue un filósofo de la antigua Grecia que, gracias a sus aportaciones especialmente en la lógica y en la ciencia, dejó un legado significativo en la historia intelectual de Occidente, que tiene ya más de dos milenios. Escribió cerca de 200 tratados sobre una gran variedad de lo que ahora llamamos disciplinas: lógica, metafísica, filosofía de la ciencia, ética, filosofía política, estética, retórica, física, astronomía y biología. Fue discípulo de Platón en la Academia de Atenas y maestro de Alejandro Magno en el reino de Macedonia.

Acerca del tema de la ciudadanía, Aristóteles contribuyó con su tratado *La política* a definir al ciudadano como un sujeto que ejerce funciones de juez y magistrado o, lo que es lo mismo, que hace uso de derechos y libertades políticas. Como animal político, el ciudadano posee un sentido del bien y del mal, es decir, la facultad de hacer enunciaciones de orden ético respecto a lo conveniente o perjudicial.

Pues bien, así como el marino es un miembro de una comunidad, así también lo decimos del ciudadano. Y aunque los marinos sean desiguales por su función (uno es remero, otro piloto, otro vigía y otro recibe algún otro nombre similar), es evidente que la definición más precisa de cada cual irá vinculada a su cualificación, pero también habrá alguna común que se ajuste a todos. Pues la seguridad en la navegación es tarea de todos ellos y a este fin tiende

cada uno de los navegantes. De igual modo también en el caso de los ciudadanos aunque sean desiguales, es su tarea la seguridad de la comunidad, y comunidad es el régimen político.⁴

De acuerdo con lo dicho por el estagirita, el buen ciudadano no nace libre ni virtuoso. La gente debe suplir lo que le falta con educación, ya que ésta puede transformar a las personas imperfectas en ciudadanos, formarlos y despertar su intelecto para que, posteriormente, asuman posiciones de liderazgo en las tareas del Estado y de la sociedad. Aristóteles destaca el carácter práctico de la educación: “O sea que las virtudes no se producen en nosotros ni por naturaleza ni contra la naturaleza, sino que nosotros, que naturalmente podemos recibirlas, las perfeccionamos mediante la costumbre.”⁵



Por su parte, Rousseau (1712-1778), autor destacado de la Ilustración Francesa, centró su pensamiento en la condición humana y en sus consecuencias de carácter político. Fue un teórico de los derechos naturales (individuales) y promotor de la revolución liberal. Criticó el predominio de la racionalidad del conocimiento no sólo porque algunos grupos minoritarios gozaban exclusivamente de estos derechos y excluían la opinión de las minorías, sino porque censuraban el lado sensible de la humanidad.⁶

Para él, *la ciudadanía* es un término que hace alusión, más que a un atributo ético o moral, a un derecho imputable a todos los individuos y suscrito en el contrato social. Rousseau propone en *El contrato social* que los individuos deben realizar un pacto legítimo que les permita recuperar su libertad. “Encontrar una forma de asociación que defienda y proteja con toda la fuerza común a la persona y los bienes de cada asociado, y por la cual, uniéndose cada uno a los demás, no obedezca, sin embargo, más que a sí mismo y permanezca tan libre como antes.”⁷

El ginebrino intentó encontrar los principios del derecho político que dieran solidez a una comunidad en la que la tensión individual-colectiva se resolviera mediante el equilibrio del poder

Las personas, al obedecer la ley (obra del pueblo), son dueñas de sí mismas porque conforman la voluntad general.

y de la libertad. Los ciudadanos son los asociados que participan de la autoridad soberana, y con

este atributo pueden disfrutar de los bienes públicos y privados.

En este sentido, el contrato social es un acuerdo de cada individuo consigo mismo en el marco del interés común, y este convenio lo convierte en ciudadano. Es “la enajenación total de cada asociado con todos sus derechos en toda la comunidad. Pues, en primer lugar, dándose cada uno todo entero, la condición es igual para todos, y siendo igual para todos, ninguno tiene interés en hacerla onerosa para los demás”.⁸ En esta unión se produce un cuerpo moral y colectivo compuesto de ciudadanos que ejercen, libre y políticamente, sus derechos en condiciones de igualdad. Con esto las personas, al obedecer la ley (obra del pueblo), son dueñas de sí mismas porque conforman la voluntad general⁹ que, a diferencia de la voluntad de todos (suma de cada uno de los ciudadanos), es el interés común en el cual el legislador, soberano o gobernante fungen como simples consejeros.

En *Emilio, o de la educación* (1762) Rousseau propone una nueva educación para una sociedad integrada por ciudadanos libres que participen y deliberen sobre la organización de la comunidad y los asuntos públicos. Para ello, el proceso educativo debe partir del entendimiento de la naturaleza del alumno, del conocimiento de sus intereses y de sus características particulares.

En suma, Aristóteles y Rousseau desde su propio contexto colocaron articuladamente al Estado, a la formación y a la ciudadanía. Para ambos, el ciudadano, persona libre y virtuosa, se hace con la educación, y ésta se promueve y orienta desde la *polis*. Asimismo, coinciden de manera importante en que, recíprocamente, el ciudadano debe asumir liderazgo y convicción en las tareas del Estado y la sociedad, teniendo

como objetivo el bien o interés común. Hay que recordar una vez más las palabras de Aristóteles: "...el verdadero político (como los legisladores de Creta y Lacedemonia y otros semejantes que puedan haber existido) ha de ocuparse de la virtud más que de cualquier cosa, pues quiere hacer de los ciudadanos hombres de bien y obedientes de las leyes".¹⁰

La formación ciudadana como eje transversal

La propuesta de incorporar la dimensión transversal¹¹ en el currículo se originó en España durante la reforma educativa de los años noventa. Consiste básicamente en hacer explícito, en la práctica escolar, el perfil del futuro ciudadano que se debe formar. Como se aprecia, el sustento teórico de la transversalidad comporta la educación en valores y el pensamiento global.

La finalidad de esa dimensión es promover en niños y jóvenes la conciencia –por medio del análisis y la reflexión– de los problemas sociales, ambientales y de relación personal para que identifiquen las causas así como los obstáculos que impiden la solución justa de los mismos. De este modo, los contenidos que se desprenden de los temas transversales tienen un importante componente ético que es parte de la formación integral, y deben incluirse en las actividades de aprendizaje planteadas en las áreas del conocimiento curricular.

En la educación media superior, la transversalidad tiene varias ventajas, pues sus temas son atractivos para los adolescentes debido a que tales temas son parte del contexto e identidad de los jóvenes; además, su contenido puede conocerse con documentación de diversas fuentes de

consulta y con esquemas de estudio *distintos* de los tradicionales, que pueden ser más interesantes para ellos (transversales, interdisciplinarios, multidisciplinarios o complejos). Por su parte, las experiencias de vida de los alumnos respecto a dichos problemas les dan mayor motivación y compromiso por aprender acerca de su sociedad con la finalidad de ayudarla, en la medida de sus posibilidades, a resolver los problemas percibidos.

Algunos temas transversales se relacionan con la educación ambiental, otros con la salud y la sexualidad, la paz, la igualdad de oportunidades, el consumo, la multiculturalidad, la calidad de vida, los derechos humanos, la gestión de riesgos, la equidad de género y, por supuesto, la educación moral y cívica.¹² Cabe aclarar que, en todos ellos, es la formación ciudadana la que está en el centro porque su "poder transversal" brinda posibilidades de libertad a la comunidad en un marco más humano, solidario y crítico.

Si bien está claro que mediante la educación ciudadana el sujeto puede llegar a ejercerla y "... alcanzar una mayor independencia de juicio, deliberación y diálogo constructivo [para]... ayudar a transformar las relaciones de las personas con las nuevas sensibilidades (interculturales, medioambientales, solidarias e igualitarias) que van impregnando la sociedad actual",¹³ el problema sigue vigente, en cuanto a cómo impulsar dicha formación en el aula. Al respecto, se proponen cuatro ejes que pudieran ser el marco de estrategias de aprendizaje con los alumnos:

1. **Vincular la escuela con sus barrios** implica fomentar la participación del joven estudiante desde una cultura de la legalidad, el respeto y la pertenencia a su colectividad. Es imprescindible que, en

cualquier espacio escolar y en sus distintas actividades académico-culturales, se promueva la participación de todos en distintos niveles: convivencia, reflexión y construcción de nuevas utopías colectivas. Asimismo, el vínculo con los barrios deberá darse tanto en el plano académico –objeto de investigación, análisis y valoración– como social (servicio social, divulgación de la cultura y trabajo comunitario). En este rubro, la colaboración de madres y padres de familia es imprescindible.

2. **Promover la conciencia de que los problemas son de todos.** Esto significa generar el hábito de aprender problematizando el contenido de las asignaturas y de la sociedad mediante investigaciones (con seriedad metodológica) sustentadas éticamente para brindar posibilidades de traducirlas en regulaciones colectivas. Resulta elemental divulgar los resultados, enriquecerlos con las opiniones de los demás y darles seguimiento, de tal modo que los nuevos imaginarios sociales permitan relaciones de inclusión. Promover la concepción de un mundo complejo permitirá entender que, ante los problemas de la humanidad, todos somos responsables.
3. **Generar valores comunitarios y establecer procesos de convivencia e integración en el interior de las escuelas.** Los profesores deberán confiar en la capacidad de aprendizaje de sus alumnos y alumnas para construir dichos valores y hacer uso de ellos con la idea de que, en el marco de la construcción de ciudadanías, el principio básico es la sociedad de la praxis.¹⁴ Por ello habrá que estimular la

libre expresión así como la interiorización de la interculturalidad¹⁵ y la correspondencia. En la dinámica cotidiana, la escuela podría ser sistémicamente el lugar (desde las aulas, los pasillos, las explanadas, las academias, las canchas...) donde se construyan los valores comunitarios de la sociedad.

4. **Desarrollar la pedagogía del ejemplo.** El reto principal de la educación en la formación de ciudadanos no es tanto el de *internalizar* los valores sino la brecha existente entre los valores y las prácticas; es decir, la dificultad para concebir y poner en práctica una verdadera pedagogía del ejemplo. Por ello es oportuno establecer mecanismos que permitan la participación activa y responsable de los estudiantes en la vida educativa en un sentido más amplio: actividades extraescolares, toma de decisiones y proyectos comunitarios que puedan ayudar a su escuela a resolver situaciones de vulnerabilidad y riesgo. Por su parte, los docentes deberán innovar sus métodos de enseñanza en un sentido más horizontal, colegiado y participativo.

La formación ciudadana parece ser el reto principal de la educación en el siglo XXI debido, entre otras cosas, a una condición de vida: hay necesidades infinitas y recursos limitados; por ello aprender a ser ciudadanos implica primero aprender a vivir juntos. En este sentido, la formación ciudadana, como eje transversal en la educación, debe promover la interacción entre sus actores, desarrollar la pedagogía del ejemplo así como la habilidad de aprender a lo largo de la vida, aspectos en los que Aristóteles y Rousseau

estarían de acuerdo. Si bien la escuela del nivel medio superior debe concentrar especialmente sus esfuerzos en que el estudiante aprenda lo suficiente y transite hacia sus estudios superiores, esta transición implica también apuntalarlo como ciudadano democrático con esperanzas enfocadas al bien común y con la capacidad de convivir en una comunidad responsable.

Notas

1. Edgar Morin, *Para una política de la civilización*, pág. 18.
2. Véase <<http://lema.rae.es/drae/?val=ciudadania>>, consultado el 25 de diciembre de 2013.
3. El reconocimiento del otro como un individuo diferente que no forma parte de la comunidad propia permite reconocer la propia existencia, asumir su identidad. Esto no implica que el otro sea discriminado o estigmatizado; por el contrario, las diferencias que se advierten al calificar al prójimo como un otro constituyen una riqueza social y pueden ayudar al crecimiento de las personas.
4. Aristóteles, *La política*, libro III, cap., VI, 1276b-1277a, pág. 113.
5. Aristóteles, *Ética nicomaquea*, libro II, cap. I, pág. 33.
6. Desde la perspectiva de Rousseau conocimiento y deseo están íntimamente unidos en el pensamiento. Se conoce si hay deseo de conocer, si hay involucramiento con lo que se aprende. Por ello, es más importante tener gusto por el estudio, tener placer, generar placer, que tener hábitos de estudio.
7. Rousseau, *El contrato social*, libro I, cap. VI, págs. 29-30.
8. *Ibid.*, pág. 30.
9. Rousseau afirmaba que la voluntad general contiene las características esenciales de la soberanía: 1) inalienable: toda ley que no haya ratificado el pueblo en persona es nula, no es una ley; 2) indivisible pues la voluntad es general o no lo es, es la del conjunto del pueblo; 3) infalible: es siempre correcta y tiende a la utilidad pública; y 4) absoluta porque el pacto social da al cuerpo político un poder máximo sobre todos los suyos. *Ibid.*, libro II, págs. 45-56.
10. Aristóteles, *Ética nicomaquea*, libro I, cap., XIII, pág. 29.
11. Los contenidos transversales son “un conjunto de saberes basados en actitudes, valores y normas, que dan respuesta a algunos problemas sociales existentes en la actualidad. Son unos contenidos que no pueden constituir una sola área, sino que han de ser tratados por todas ellas de forma global y programada, aunque también a través del currículo oculto, que cada docente, equipo o centro transmite con sus opiniones”. Véase <<http://www.psicopedagogia.com/definicion/temas%20transversales>>, consultado el 21 de diciembre de 2013.
12. Los temas transversales contribuyen a formar personas autónomas, capaces de enjuiciar críticamente la realidad e intervenir para transformarla y mejorarla. Por ello no pueden relegarse a una sola disciplina o materia curricular, pues su tratamiento desde distintas áreas –mediante conceptos, procesos y procedimientos– permitirá analizar cualquier situación concreta y proponer una actuación coherente y útil con los valores que se plantean.
13. Francisco Impernón (coord.), *Cinco ciudadanías para una nueva educación*, pág. 8. El subrayado es nuestro.
14. *Praxis* es un término griego que hace referencia a la práctica. Se hace presente cuando dichas ideas (teorías) son experimentadas en el mundo físico para continuar con una contemplación reflexiva de sus resultados. El concepto tiene una gran importancia para el marxismo, que la concibe como la actividad práctica propia de las personas, que resulta objetiva y subjetiva a la vez y que permite que el ser humano transforme la naturaleza y, por lo tanto, se transforme a sí mismo.
15. A diferencia del multiculturalismo, el interculturalismo se manifiesta en las relaciones que ocurren entre las culturas. Es decir, la multiculturalidad existe simplemente ahí donde dos o más culturas están presentes, mientras que la interculturalidad se realiza en la comunicación de esas culturas.

Bibliografía

- ARISTÓTELES, *La política*, Madrid, Alianza, 1986.
- , *Ética nicomaquea*, México, Grupo Editorial, 2006.
- BAUMAN, Zygmunt, *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*, México, Tusquets Editores (Ensayo), 2013.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor, *Culturas híbridas*, México, Grijalbo, 1997.
- IMPERNÓN, Francisco (coord.), *Cinco ciudadanías para una nueva educación*, Barcelona, Graó, 2002.
- MORIN, Edgar, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, México, UNESCO, 1999.
- , *Para una política de la civilización*, Barcelona, Paidós, 2009.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques, *Emilio o de la educación*, Madrid, Alianza Editores, 2012.
- , *El contrato social*, México, Ediciones Gernika, 2010.
- <http://www.rae.es/>, sitio electrónico de la Real Academia Española.
- TOURAINÉ, Alain, *¿Podremos vivir juntos?*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1997.

La comprensión lectora, aprendizaje transversal en la formación integral del estudiante

VIRGINIA FRAGOSO RUIZ

Recibido: 12-1-2013, aprobado: 10-01-2014

Resumen

Este artículo expone una serie de reflexiones para reconocer la competencia lectora como aprendizaje transversal en todas las áreas del plan de estudios del CCH, pues la competencia comunicativa recorre todas las asignaturas y se han presentado controversias sobre cómo leer y qué leer.

Palabras clave: competencia lectora, práctica de la lectura, lectura.

Abstract

This paper presents several reflections on the reading competence as a transversal learning in the subjects of all areas of CCH's curriculum, insofar as a communicative competence is always present therein, and controversies have been raised on how and what to read.

Keywords: reading competence, reading practice, reading.



Introducción

En años recientes se inició el proceso de actualización curricular de los planes de estudio del bachillerato universitario. La mediación entre lo necesario y lo útil, entre lo interesante y lo obligatorio, y entre lo ineludible y lo circunstancial ha provocado una serie de fisuras que concurren en las interrogantes siguientes: ¿qué debe enseñarse en el bachillerato?, ¿cuáles saberes deben prevalecer en la formación de los alumnos? y ¿qué contenidos académicos son ineludibles en la cultura básica que caracteriza la formación de los estudiantes del CCH?

Este artículo tiene como eje exponer una serie de reflexiones para reconocer que la competencia lectora es un aprendizaje transversal que concierne no sólo al Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, sino también a las otras áreas del plan de estudios, pues existen diferencias específicas de forma y contenido en la tipología textual que cada ciencia comporta en su área de conocimiento.

Desarrollo

La discusión sobre la calidad de las prácticas de lectura y escritura en nuestro país plantea una serie de dilemas, entre ellos: se nos muestran datos estadísticos y comparativos; se enjuicia a las instituciones educativas específicamente en lo referente a sus planes de estudio y a sus sujetos (alumnos y profesores), y se alude a las rutinas en los hogares mexicanos e incluso a la repercusión que el uso de las TIC ha tenido para frenar y obstaculizar el desarrollo de estas prácticas. En tales dilemas se nos atribuye un lugar en la clasificación (*ranking*) mundial. Sin embargo, ¿son éstos los factores que

impiden o promueven el ejercicio de la lectura y la escritura en nuestras aulas?

La práctica de la lectura, ¿caso perdido?

Existen datos que hacen patente la problemática respecto a la práctica de la lectura y la escritura en nuestro país,¹ por lo que, sin caer en los estándares mundiales pero ubicándolos en su argumentación, retomo los siguientes señalamientos:

¿Se debe leer por obligación o por placer?

En nuestro país, a pesar de las reformas y acuerdos concertados de los proyectos y campañas de promoción de la lectura, los índices de comprensión lectora y acceso a los bienes y servicios culturales siguen siendo bajos. No leemos para ser más *competitivos*, sino que leemos sobre todo para encontrar algunas alegrías que no nos brindan otros conocimientos y otros ámbitos científicos de nuestro interés.

Este mismo debate se traslada a nuestras aulas, pues persiste la suposición de que los alumnos no leen, por lo que cabría reflexionar sobre estos puntos:

- a) ¿lee el alumno para el estudio y la comprensión de los temas?;
- b) ¿selecciona el profesor textos coherentes con la profundidad y la complejidad señalada en los programas de estudio?, ¿promueve procesos de comprensión lectora?, ¿enseña al mismo tiempo los contenidos disciplinares de su asignatura y la forma de leer competentemente los textos de la disciplina, además de fomentar el gusto y el placer de hacerlo?, y

c) ¿se valora y sitúa la competencia lectora en el currículum y el plan de estudios como aprendizaje transversal y en correspondencia con las formas discursivas de los textos propios de las disciplinas?

Esta serie de reflexiones, expuesta en la forma de preguntas retóricas, nos conduce al siguiente señalamiento.

Es posible advertir que predomina la representación de que la cantidad de libros leídos es la forma de medir la competencia lectora.

¿Se lee para ser competentes o para ser competitivos?

Hoy en día prevalece un significado de competitividad ligada a la concepción burocrática; es decir, se pretende que seamos *competitivos* por medio de la educación y la lectura, en el sentido de abordar la escolarización y la lectura como “competencias”, entendiendo por éstas *pericia, aptitud e idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado*. Lamentablemente, es posible advertir que se minimiza la categoría de competencia lectora por competencias, vocablo que nos remite a *contienda o rivalidad* de quienes se disputan una misma cosa o la pretenden.

Así, es posible advertir que predomina la representación de que la cantidad de libros leídos es la forma de medir la competencia lectora. Sin embargo, no hay peor error, pues lo que aparece es la estratificación de los seres humanos, en la medida en que se da por sentado que quien ha

leído mayor cantidad de libros es más inteligente, más culto y más sensible.

De este modo, cuando se afirma que “a los jóvenes no les gusta leer” o que “los jóvenes leen poco”, hay que cuestionar no sólo la cantidad sino también la calidad y los procesos y habilidades intelectuales que se construyen o se fortalecen con los textos seleccionados.

La competencia lectora, según sabemos, se va desarrollando y afianzando a la par que otras competencias comunicativas e intelectuales, además de promover valores y actitudes. La lectura, dice Haydée Hernández, “es una de las vías esenciales del ser humano para conocer, entender, ampliar, modificar y asimilar el mundo que nos rodea. En la actualidad, es objeto de análisis interdisciplinarios que van desde la psicología, las ciencias del lenguaje, la reflexión de la teoría literaria, hasta las disciplinas sociológicas y económicas”.² Además, como también señala esta autora, con la lectura (y la escritura) los jóvenes pueden dar valor a su voz así como defenderse en un mundo donde impera la cultura escrita y ahora, además, la cultura audiovisual.

El reto que se nos presenta es el ejercicio competente de la lectura en los márgenes de las diversas disciplinas y de los diferentes tipos de lenguajes y contenidos temáticos de las asignaturas del plan de estudios, conceptuándola y practicándola como aprendizaje transversal.

¿Enseñamos a leer, o enseñamos para leer?

En nuestros diseños y prácticas educativas hemos atendido el desarrollo de las habilidades lingüísticas, hemos atendido las inscripciones plasmadas en nuestro plan de estudios y sus programas, e incluso hemos actualizado la bibliografía para leer en el curso. Con todo, la polémica persiste al con-

NOSOTROS

signar que no hemos creado lectores autónomos en textos centrados en nuestras disciplinas. En este sentido es imprescindible poner cuidado en las formas y los métodos de conseguir lectores autónomos e incentivarlos; la lectura como competencia no es la comprensión como tal, la competencia lectora es la que nos hace amar a los libros, la que nos hace comprenderlos y comprender mejor la realidad y al prójimo.³

Debemos reconocer que nuestros estudiantes han adquirido la capacidad de leer, han avanzado hacia la comprensión lectora, a veces con orientaciones de sus diversos profesores, pero en otras ocasiones en forma intuitiva o con sus propios recursos. Así, la cuestión es ¿hemos avanzado en la promoción del gusto por mantener y expandir la lectura hacia otros textos relacionados con nuestras asignaturas pero que no están considerados como obligatorios? Recordemos que la lectura dispara un espectro de posibilidades en las que el



sujeto puede ser el protagonista. El lector deja de ser un mero engranaje de las estructuras para pasar a ser un agente activo, responsable de sí y de su agencia en el plano cultural y social.⁴

*¿Enseñamos para la dependencia
o para la independencia cognitiva?*

Conocemos las críticas hechas al bachillerato universitario cuando nuestros egresados inician sus estudios superiores, porque se expone con dureza la deficiencia en sus habilidades de lecto-escritura; de ahí que debemos orientar una serie de acciones paralelas e inclusivas de los diferentes discursos que enfrenta el estudiante durante su formación en el bachillerato, para que, al arribar a sus estudios profesionales, no sólo tenga el gusto por la lectura de los textos asociados a una disciplina, sino que también haya desarrollado una competencia lectora que le permita avanzar en la complejidad temática que su formación profesional conlleva y exige.

***Posibilidades en la enseñanza
de la lectura***

*¿Es un lujo enseñar la competencia lectora en
nuestro bachillerato universitario?*

En medio de la crisis que atraviesan las universidades públicas, y en general nuestro país, es posible señalar que para nuestros estudiantes no sólo es un lujo sino también un derecho, pues hoy debemos fortalecer su formación. Situar la competencia lectora junto con las competencias comunicativas es fundamental para lograr lo señalado a continuación:

- a) Construir y preservar la dimensión ética de la vida humana.
- b) Leer de manera efectiva y crítica obras literarias en general, y en particular todo tipo de textos.
- c) Desarrollar la identidad cultural y universitaria.
- d) Formar seres humanos críticos, conscientes y con valores fundamentales para vivir entre nosotros, los universitarios, y con los otros.

La competencia lectora debe valorarse como aprendizaje transversal que armoniza con otras competencias y habilidades intelectuales enraizadas en la enseñanza de las disciplinas. Desarrollar e incrementar la competencia lectora es una responsabilidad de todas las áreas del plan de estudios y no sólo compete al Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación.

Para lograr este propósito es necesario dar reconocimiento a la experiencia que se tiene en el Colegio. En el link <http://portalacademico.cch.unam.mx/proftesis> se incluyen hipervínculos y referencias a las tesis de licenciatura, maestría, doctorado y especialidad elaboradas por profesores. En ellos es posible ubicar, entre otros aspectos de suma relevancia para el ejercicio de nuestra docencia, propuestas de estrategias didácticas para mejorar la comprensión lectora sea de forma global o de forma específica para los aprendizajes registrados en nuestros programas de estudio.

Abordar la enseñanza, específicamente de la competencia lectora, como un aprendizaje transversal nos lleva en primera instancia a la alternativa de continuar *enseñando* a leer en nuestras asignaturas, o, por el contrario, a transformar la enseñanza y que las prácticas de la lectura conduzcan al estudiante hacia la competencia lectora.

Si sólo nos limitamos a *enseñar* en el sentido de “meter en la cabeza, dar lección o mostrar”, estaremos validando una visión reduccionista de los procesos cognitivos involucrados en el momento de leer textos; en cambio, *formar para la competencia lectora*, para *leer en forma competente* nos compromete a un trabajo arduo en el que debemos participar profesores y alumnos para lograr lectores competentes de los textos que se trabajen en las asignaturas del plan de estudios del CCH, recrear y crear el gusto por la lectura, y hacer que los educandos miren hacia el futuro como estudiantes competentes en la lectura de textos de su profesión.

Por otra parte, los profesores debemos rescatar nuestra propia experiencia lecto-literaria y llevarla al aula por medio de estrategias de lectura compartida con el alumno. No basta con leer para acreditar una lección o un tema: es necesario que, gracias a la lectura de textos de las disciplinas que impartimos, logremos que los estudiantes se enamoren de una ciencia y la retomen como un proyecto de formación profesional y de vida.

Leer en forma competente nos compromete a un trabajo arduo en el que debemos participar profesores y alumnos para lograr lectores competentes.

En este contexto resulta importante que los profesores tomemos la iniciativa de situarnos y formarnos en el conocimiento de los procesos cognitivos involucrados en la lectura de diversos textos, y los específicos de nuestras áreas, y com-

NOSOTROS

prender la importancia de cada área y materia para formar lectores autónomos.

Desde mi experiencia como tutora de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (Madems), puedo asegurar que existe una serie de trabajos centrados en el diseño de estrategias para la enseñanza del Español y la Literatura (en el caso de la Escuela Nacional Preparatoria) y para impartir el Taller de Lectura Redacción e Iniciación Documental (en el caso del Colegio de Ciencias y Humanidades), que recomiendo sistematizar para reconstruir propuestas viables que otorguen a la competencia lectora su estatus de aprendizaje transversal.

Por último también es posible destacar que, a partir de diversos trabajos de investigación, se han hecho propuestas de materiales didácticos para docentes y alumnos que, teniendo como eje el aprendizaje de la lectura, deben difundirse entre la totalidad de profesores de las todas las áreas y no exclusivamente en el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, pues, siguiendo el principio interdisciplinar, será posible identificar la riqueza textual que, en las otras áreas y asignaturas del plan de estudios, aportan docentes interesados no sólo en textos académicos, sino también en otros que contribuyen a la formación de la cultura básica y a la formación de los valores universitarios.

Notas

1. Juan Domingo Argüelles, "Al compás de la OCDE", en *La jornada semanal*, s. pág.
2. Haydeé Hernández, *La interdiscursividad entre literatura y cine: estrategias para construir la competencia literaria*

en el bachillerato universitario, pág. 37. Para quien desee profundizar en el debate se recomienda la lectura del capítulo I "México bárbaro. La lectura literaria y el desarrollo de la competencia lectora: un reto total".

3. Juan Domingo Argüelles, *op. cit.*, s. pág.
4. María Elena Hauy, *Leer literatura. Trayectorias y Horizontes de la lectura literaria en la escuela*, p. 28, citado por Haydeé Hernández, *op. cit.*, pág. 30.

Bibliografía

- DOMINGO ARGÜELLES, Juan, "Al compás de la OCDE (educación y cultura en México)", en *La jornada semanal*, núm. 743, domingo 31 de mayo de 2009. En línea: <<http://www.jornada.unam.mx/2009/05/31/sem-juan.html>>, consultado el 30 de octubre de 2013.
- HAUY, María Elena, *Leer literatura. Trayectorias y horizontes de la lectura literaria en la escuela*, Córdoba, Argentina, Universidad Nacional de Catamarca/Encuentro Grupo Editor. Citado en Haydeé Hernández Ramírez, *La interdiscursividad entre literatura y cine: estrategias para construir la competencia literaria en el bachillerato universitario* (tesis), México, UNAM-Madems, 2012.
- HERNÁNDEZ, Ramírez, Haydeé, *La interdiscursividad entre literatura y cine: estrategias para construir la competencia literaria en el bachillerato universitario* (tesis), México, UNAM-Madems, 2012, 160 págs.
- MARGALLO, Ana María, «Claves para formar lectores adolescentes con talento», en *Leer.es*. 2012. En línea <<http://docentes.leer.es/2012/03/13/claves-para-formar-lectores-adolescentes-con-talento-ana-maria-margallo/>>

La escuela en la sociedad de redes

Una introducción a las tecnologías de información y la comunicación en la educación¹

EDMUNDO G. AGUILAR SÁNCHEZ

Recibido: 27-11-2013, aprobado: 07-01-2014

Resumen

Vivimos en un mundo donde las tareas de la escuela y de los educadores se ven amenazadas por la influyente presencia de los flujos comunicacionales; el reto es su apropiación, transformación y aplicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con la experiencia de los autores del libro, se advierte un futuro prometedor si las condiciones son las óptimas para la inserción de las TIC en el aula.

Palabras clave: escuela, sociedad de redes, TIC.

Abstract

In our world school and educators' tasks are threatened by the influential communicational flows. The challenge is to take possession, transform, and enforce them in the teaching-learning process. The authors of this book show a promising future if optimal conditions are present to insert ICT in the classroom.

Keywords: school, net society, ICT.

Con la entrada de las Tecnologías en Información y Comunicación a finales del siglo pasado, están cambiando las formas de ser y de mirar todo. El tiempo y el espacio han quedado trastocados, ya no son como los conocíamos antes.

Las Inteligencias en conexión de Negropon-te y La sociedad Red de Castells llegaron y están aquí para quedarse: el nuevo escenario de las interrelaciones se ha venido estudiando recientemente;

lo público y lo privado se ha roto con las comunidades virtuales, las redes sociales. La escuela, ese invento de la sociedad burguesa, se ve apabullada por estas tecnologías.

Algunos estudiosos del tema mantienen una posición favorable: que las escuelas tienen en sus manos las herramientas necesarias para contribuir al progreso y llevar a cabo una enseñanza integral, humanística; en tanto que la contraparte vaticina que los espacios de socialización e inte-

PARA AMPLIAR LA MIRADA

racción interpersonal que brindan las estructuras arquitectónicas actuales de las escuelas tienden a desaparecer ante la necesidad de conseguir más y mejores reconocimientos dentro y fuera de los países, donde las instituciones educativas se resisten a perder ese coto de dominio ideológico descrito por Althusser.

El libro muestra un panorama general de los procesos que llevaron a las sociedades a una globalización en todos los rubros: económico, político, cultural y social, para comprender y visualizar sus consecuencias en lo educativo.

Como cualquier acción humana, los pros y los contras están a la vuelta de la esquina. El libro *La escuela en la sociedad de redes. Una introducción a las tecnologías de la información y la comunicación en la educación* nos aclara el panorama sobre la investigación en la educación con las tecnologías de la información y comunicación, que es muy limitada en países de América Latina; asimismo, muestra la imperiosa necesidad de generar estrategias educativas integradoras, pues la entrada de las TIC tiene ya dos décadas y su decantación en los entornos de la red es ya suficiente para generar estos estudios en nuestros espacios educativos.

El libro pone en claro lo que la escuela de hoy en día enfrenta: ante los retos de nuevos entornos y herramientas de conocimiento, se sabe el qué, se sabe el quiénes y para quiénes, el quid está en el cómo aprovechar estas oportunidades, tal como lo visualizó Tim Bernes Lee, al crear la world wide web (www), una tierra de oportunidades para los docentes al incorporar los entornos de Internet al quehacer cotidiano en el aula, en la red. Ya ha pasado un tiempo aceptable para su incorporación.

En todo lo anterior, no debemos olvidar que la idea de Dominique Wolton sobre la transmisión

de los conocimientos y la forma de facilitar las herramientas de su apropiación, es tarea de los docentes y que la esencia de esa relación es la comunicación, que se da en una dualidad fundamental: la normativa, en el sentido ideal, y la funcional, en su sentido de necesidad, para con ello integrar la dicotomía.

En coincidencia con Bruno Ollivier, se apuesta a las redes de colaboración educativa, pero se hace imperiosa la necesidad de capacitar en lo que se debe buscar, saber con precisión el qué; debe lograrse una autonomía frente a la máquina y a las diferentes *sugerencias* de las interfaces, y se debe dar una instrucción sobre los procedimientos concretos de utilización de la herramienta de la red de redes.

Un libro por demás recomendable para quienes nos dedicamos a la docencia que muestra, asimismo, que las TIC tienen implicaciones impostergables e integradoras en la educación.

Nota

1. Los autores de la obra reseñada son Daniel Galarza, Mariana Landau y Débora Schneider, y fue publicada por el Fondo de Cultura Económica, México, 2006, 103 págs.

