

eUTOPIA

REVISTA DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES PARA EL BACHILLERATO

Escuela y habilidades para la vida

El Circo Volador y sus vínculos con la juventud

Diálogo convivencia y participación desde el aula: Filocafé Oriente

Los romanos ante la muerte: ¿una aflicción personal?

La Educación Física como un estilo de vida saludable

No es lo que parece: la imagen corporal en los estudiantes del CCH



Cuarta época
Año 7
Número 21
julio-diciembre 2014



9 771870 813700

Contenido

Presentación

Jesús Salinas Herrera

5



Investigación, un estilo de vida

Pensamiento crítico, inteligencia emocional y participación cívica en la educación

6

Circo Volador, más de 25 años creando vínculos con la juventud

14

19

Escuela y habilidades para la vida

Aprender a argumentar



27

Desarrollo de habilidades lingüísticas.
Entre lo disciplinario, lo didáctico y lo personal

34

Actitudes de los romanos ante la muerte.
El consuelo en el epistolario de Marco Cornelio Frontón

42

El sistema modular en el nivel medio superior. El caso
del Bachillerato Integral Comunitario de Oaxaca, México

46

La importancia de la epistemología y reflexividad
en la investigación científica

57

La violencia simbólica:
Aspectos constitutivos de la estigmatización juvenil

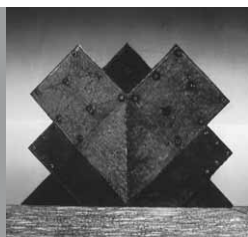
61

Las representaciones sociales de la educación ambiental

69

Aportes

Percepción de la imagen corporal en estudiantes
del CCH Plantel Oriente



Travesías

Obra artística del Maestro Antonio Díaz Cortés

81



Nosotros

Escuela y vida desde la educación física

89

Filocafé Oriente: Filosofía desde el aula

96

Prácticas de acción tutorial en el CCH

102



Para ampliar la mirada

Habilidades para la vida. Guía para educar con valores





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

Ing. Miguel Ángel Rodríguez Chávez

SECRETARIA ACADÉMICA

Dra. Rina Martínez Romero

SECRETARIA ADMINISTRATIVA

Lic. Aurora Araceli Torres Escalera

SECRETARIO DE SERVICIOS

DE APOYO AL APRENDIZAJE

Lic. José Ruiz Reynoso

SECRETARIA DE PLANEACIÓN

Mtra. Beatriz Cuenca Aguilar

SECRETARIO ESTUDIANTIL

C.D. Alejandro Falcon Vilchis

SECRETARIO DE PROGRAMAS INSTITUCIONALES

Dr. José Alberto Monzoy Vázquez

SECRETARIA DE COMUNICACIÓN INSTITUCIONAL

Lic. María Isabel Gracida Juárez

SECRETARIO DE INFORMÁTICA

M. en I. Juventino Ávila Ramos

COLABORADORES EN ESTE NÚMERO

Jesús Carlos Guzmán

Doctor en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Actualmente es Profesor Titular "A" de la misma dependencia universitaria; autor de por lo menos 100 publicaciones y material didáctico, ha impartido 150 cursos y presentado más de 70 ponencias nacionales e internacionales, sobre los temas de la educación basada en competencias, la enseñanza centrada en el aprendizaje, la evaluación educativa, psicología educativa, las buenas prácticas de enseñanza, la evaluación de los aprendizajes, la profesión del psicólogo, el pensamiento didáctico, teorías psicopedagógicas, entre otros.

Héctor Francisco Castillo Berthier

Doctor en Sociología por la Universidad Nacional Autónoma de México, investigador y profesor. Creador y fundador del Proyecto Circo Volador; Algunos títulos de sus libros son *10 años de Brazil Foundation*, *El basurero: antropología de la miseria*, *Juventud, cultura y política social*, *un proyecto de investigación aplicada en la ciudad de México* y *La merced, enigma alimentario*. Ha publicado también numerosos artículos relacionados con sus trabajos de investigación.

Mariana Mercenario Ortega

Doctora en Estudios Mesoamericanos por la UNAM. Profesora del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación en el Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Naucalpan. Sus trabajos han sido galardonados con el premio Wigberto Jiménez Moreno del INAH y el reconocimiento Sor Juana Inés de la Cruz. Ha obtenido las medallas Gabino Barreda en Licenciatura y Alfonso Caso en Maestría y Doctorado.

Gustavo Adolfo Ibarra Mercado

Doctor en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Profesor de Carrera Titular "C" adscrito al Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Oriente, donde imparte el Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental en el turno vespertino. Coautor de paquetes didácticos; autor de guías didácticas para profesores del TLRIID. Ha impartido alrededor de 40 cursos dirigidos a profesores.

Norma Hortensia Hernández García

Doctora en Filosofía Política, coordinadora del dossier de la revista *Murmullos Filosóficos* dos, y autora del artículo "La razón en juego: violencia y subjetividad en la arena romana". Durante 2013, participó como organizadora y ponente en congresos temáticos en la UNAM-I y en la Universidad de la Ciénega del estado de Michoacán de Ocampo.

Laurentino Lucas Campo

Licenciatura, Maestría y Doctorado en la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Xochimilco, Asesor-investigador en el Bachillerato Integral Comunitario No. 5, Santiago Choapam, Oaxaca. Actualmente realiza la estancia posdoctoral en la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco, Área 2 Diversidad sociocultural y lingüística. Apoya en actividades de docencia e investigación en la Maestría en Desarrollo educativo. Líneas de investigación: procesos culturales e identitarios de los pueblos indígenas, educación y ciudadanía en la diversidad cultural, conocimientos y saberes indígenas.

Oscar Osorio Pérez

Doctor en Ciencias Antropológicas, adscrito al Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Oriente. Actualmente es posdoctorante en Ciesas-golfo. Ha sido ponente en diversos congresos en el interior de la República y otros países. Sus artículos han sido publicados en México y en el extranjero con temas sobre religión, migración y educación. Ha impartido diplomados en teoría de género, religión, educación, cultura y hermenéutica. Actualmente es profesor de bachillerato, licenciatura y posgrado.

Alejandra Patricia Gómez Cabrera

Egresada de la UNAM-FCPS, donde obtuvo el grado de Maestra en Comunicación con mención honorífica; docente en el CCH, Plantel Sur, en el Área de Talleres del Lenguaje y Comunicación. Entre sus líneas de investigación destacan la comunicación intersubjetiva, la identidad, la violencia simbólica y la juventud.

Fernando Moreno Plaza

Maestro en Docencia para la Educación Media Superior (Biología), Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Profesor de asignatura, Biología I-IV en el Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Azcapotzalco, UNAM, y en la Escuela Preparatoria Oficial No. 69 del Estado de México.

DIRECTOR

Jesús Salinas Herrera

CONSEJO EDITORIAL

Blanca Susana Cruz Ulloa

Carlos Guerrero Ávila

María Estela Ruiz Larraguivel

EDITORA

María Isabel Gracida Juárez

COORDINACIÓN EDITORIAL

Irma Melgoza Montoya

EDICIÓN

Jorge Flores Figueroa

CORRECCIÓN

Carlos Guerrero Ávila

Roberto Ávila Fonseca

FOTOGRAFÍA

Archivo Histórico Fotográfico del CCH

APOYO SECRETARIAL

María Guadalupe Salazar Preciado

Beatriz Bolaños Domínguez

Eutopía. Revista del Colegio de Ciencias y Humanidades para el bachillerato. Cuarta época. Año 7, número 21, julio-diciembre de 2014; es una publicación semestral editada por la Universidad Nacional Autónoma de México, a través de la Escuela Nacional 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: María Isabel Gracida Juárez. 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 1002, Col. Portales, CP 3300, México, DF, Tel. 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, Tel. 5622-0025.

Tiraje: 1 000 ejemplares.

La responsabilidad de los textos publicados en *Eutopía* recae exclusivamente en sus autores y su contenido no necesariamente 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 *Eutopía*, Dirección General del CCH, 1er. piso, Secretaría de Comunicación Institucional, Insurgentes Sur y Circuito Escolar, Ciudad Universitaria, CP 04510, Tel. 5622 0025. eutopiacch@yahoo.com.mx

Antonio Díaz Cortés

Con 50 años de trayectoria en el campo de las artes, Antonio Díaz Cortés cursó estudios de posgrado en la Universidad de Wisconsin, Estados Unidos, y en la Universidad de Artes de Tokio, Japón. Su obra se ha exhibido en varios museos del mundo; se destaca por lo innovador en sus técnicas de grabado en vidrio. Parte de su obra pertenece a organismos como: el Instituto Nacional de Bellas Artes y Museo Nacional de la Estampa en México, Museo de Arte Contemporáneo en Puerto Rico; Instituto de Arte de Chicago, las bibliotecas del Congreso en Washington y Nueva York en Estados Unidos; Museo Mimara, Croacia, el Museo Walraf Richartz, Alemania, y la Biblioteca de Francia en París. Se ha dado a la tarea de difundir sus conocimientos en diferentes instituciones del mundo, representando al arte mexicano contemporáneo y a la UNAM.

Alma Guadalupe Arellano Meneses

Bióloga egresada de la UAM-I y profesora de Tiempo Completo, actualmente labora en el grupo de investigación Clínico-Epidemiológica de la UAM-I. Estudia los factores predisponentes de riesgo para la presentación de patologías crónico-degenerativas, así como el desarrollo de estrategias para su prevención.

Celso Miguel Luna Román

Biólogo egresado de la UAM-I, es profesor de asignatura interino en el Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Oriente. Actualmente realiza estudios de maestría en Ciencias Biológicas en la UAM-I.

Gloria Ruiz Guzmán

Médico Cirujano egresada de la UNAM, realizó estudios de maestría en salud pública, es profesora de Tiempo Completo en la UAM-I y actualmente labora en el grupo de investigación Clínico-Epidemiológica. Estudia los factores predisponentes de riesgo para la presentación de patologías crónico-degenerativas, así como el desarrollo de estrategias para su prevención.

Luz Angélica Hernández Carbajal

Bióloga Experimental egresada de la UAM-I, realizó estudios de maestría en el ICMYL-UNAM, así como de doctorado en Filosofía de la Ciencia en el IIF de la UNAM. Es Profesora de Carrera Asociado "B" de Tiempo Completo, Interina. Labora en el CCH, Plantel Oriente, desde hace 13 años. Ha colaborado como profesora de Tiempo Completo en la UAM-I, en el grupo de investigación Clínico-Epidemiológica.

Russell Gustavo Cabrera González

Profesor de Asignatura "B" Definitivo en la materia de Educación Física en el Colegio de Ciencias y Humanidades. Responsable académico de tres proyectos INFOCAB, Coautor del libro *La estrategia de escuela saludable, una opción para la conformación del CCH como escuela sana*, Coautor del libro *Gimnasia para todos desde la pedagogía de atención a la diversidad educativa en el CCH*. Sus artículos han sido publicados en *Poética* y en la revista especializada de la Universidad Intercontinental, seis trabajos publicados en las memorias del simposium de Estrategias Didácticas en el Aula del CCH, 15 ponencias, impartición y diseño de seis cursos de formación docente, ganador de cuatro premios en concurso de software educativo en CCH..

Mario Santiago Galindo

Licenciado en Filosofía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Profesor del Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Oriente. Coordinador general del Filocafé Oriente.

Virginia Fragozo Ruiz

Doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Profesora en el CCH, Plantel Oriente, en el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, imparte la asignatura de TLRIID. Tutora de MADEMS. Ha escrito diversos artículos y materiales didácticos para profesores y alumnos. Actualmente es la responsable académica del Proyecto INFOCAB No. PB402413: *Libro para el formador de tutores*, a partir del cual desarrolla el Diplomado Mundos Juveniles: Trayectorias y Ciudadanía, del cual derivan algunas de las reflexiones expuestas en este artículo.

Rosa Ilescas Vela

Maestra en Artes Visuales. Profesora de Asignatura Definitiva "A" y "B" en el Taller de Expresión Gráfica y el Taller de Diseño Ambiental en el CCH, Plantel Oriente. Cuenta con diplomados y cursos. Ha participado en grupos de trabajo, en asesorías para alumnos, en el Examen Diagnóstico Institucional y en las guías y exámenes de conocimientos y habilidades disciplinarias para la docencia. Ha impartido cursos para profesores y para alumnos del PROFOCE. Formó parte del Consejo Editorial de la revista *Tépalcat* y ha escrito artículos de divulgación. Cuenta con 48 exposiciones individuales y colectivas en México y el extranjero.

PRESENTACIÓN

Hace ya veinte años la Organización Mundial de la Salud (OMS) propuso diez habilidades para la vida: el auto-conocimiento, la empatía, la comunicación efectiva o asertiva, las relaciones interpersonales, la toma de decisiones, la solución de problemas y conflictos, el pensamiento creativo, el pensamiento crítico, el manejo de emociones y sentimientos y el manejo de la tensión y el estrés.

A la vuelta de poco más de dos décadas los diez puntos sugeridos por la OMS, aunque siguen vigentes, han variado en matices, algunos de ellos de modo ligero y otros, no tanto. El año de 1993 y sus circunstancias no se parecen necesariamente ni a los cambios ni al contexto de finales de 2014. La realidad mundial y nacional ha cambiado, no siempre para bien; ello ha requerido pensar en otras condiciones que añadan un sentido más contemporáneo al concepto de *habilidades para la vida*, que permita a la ciudadanía de estos tiempos, reconocerse en otras condiciones de ver y estar en el mundo.

Las habilidades para la vida se han trabajado con insistencia en la etapa escolar, específicamente durante la niñez y la adolescencia. De lo planteado por la OMS, se añaden otros aspectos que son necesarios para su análisis y evaluación durante el paso de los estudiantes por las aulas.

Tales serían los casos de las llamadas habilidades para la colaboración y la convivencia, las del manejo de la información, las requeridas para la solución de problemas o las relacionadas con las competencias comunicativas tanto en la comprensión como en la producción de textos.

Si bien tanto el profesorado como el alumnado son seres sociales provistos de una serie de habilidades transmitidas casi de manera natural por el entorno, por los contextos, por las historias familiares, es en el aula en donde se refrendan una serie de condiciones, de competencias, que dotan de sentido a la institución escolar. Así, será la escuela el lugar por excelencia para la colaboración y la convivencia, lo que se traduce en la búsqueda de un equilibrio armónico de las relaciones emocionales y personales, entre otras posibilidades con el trabajo en equipo, un sello escolar que se ha promovido por décadas en los salones de clase del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Por otra parte, el avance vertiginoso de las tecnologías de la información y de la comunicación, han puesto el acento en la necesidad de mostrar a los estudiantes los caminos más productivos, pero también más éticos para la búsqueda, identificación, selección, sistematización y evaluación de las fuentes que consultan tanto impresas como electrónicas. El alumnado de nuestros días ya no se concibe sin la opción de “copiar y pegar” para la entrega de sus trabajos cotidianos de las distintas asignaturas, y hay que reeducarlo con el fin de evitar el plagio, de que áte las fuentes de información consultadas, entre otros aspectos. El trabajo por hacer en este sentido en las distintas áreas del conocimiento, es inmenso y hay que considerarlo de absoluta necesidad y urgencia.

Una vertiente más que distingue tanto a la enseñanza como al aprendizaje en el CCH, es la conformación constante de las habilidades para la solución de problemas. Los planes y programas de estudio del Colegio hacen énfasis en la importancia de confrontar, contrastar, diferentes situaciones y problemas en el aula, fuera de ella y de modo individual y colectivo. Aprender a construir metas, a generar una planeación, a verificar resultados, entre otros aspectos, es una constante en los aprendizajes que se generan en las diversas áreas del conocimiento.

Finalmente, las habilidades para la comunicación oral y escrita, centrales en la adquisición de cualquier aprendizaje y para el desarrollo intelectual no sólo de los aprendices, sino de cualquier ciudadano permiten, por medio de la palabra, hablar y escuchar; leer y escribir, para desarrollar diversas actividades con sentido social y comunicativo en distintos contextos sociales y culturales. Las microhabilidades de los usos lingüísticos son tantas y tan diversas que de suyo generan un amplio conjunto de elementos que permiten al alumnado organizar sus aprendizajes.

El número 21 de la revista *Eutopía* es una interesante suma de diversas miradas sobre la escuela y las habilidades para la vida. Las autoras y los autores de este número proponen a los lectores de la revista una interesante aproximación a un tema que es, sin duda, eje de la responsabilidad de todos, los que, desde distintos ángulos, estamos comprometidos con la docencia de calidad.

Dr. Jesús Salinas Herrera
Director General del Colegio de Ciencias y Humanidades

Pensamiento crítico, inteligencia emocional y participación cívica en la educación

Entrevista con
Jesús Carlos Guzmán

Recibido: 10/10/2014

Aprobado: 31/10/2014

Carmen Guadalupe Prado Rodríguez

Jesús Carlos Guzmán, destacado especialista en psicología educativa por la UNAM, desde una perspectiva cercana a la vida cotidiana, habla a la revista *Eutopía* acerca de la importancia que tienen las habilidades para la vida y cómo éstas se forman en las instituciones educativas.

Habilidades para la vida

Son los conocimientos, capacidades y destrezas que desarrollan las personas para comprender y transformar el mundo en que se desenvuelven. En la enseñanza formal, tienen como propósito formar ciudadanos democráticos, críticos y creativos. Se desarrollan en los tres niveles de la Educación Básica: Preescolar, Primaria y Secundaria, procurando ofrecer oportunidades y experiencias significativas para los estudiantes.

Jesús Carlos Guzmán, doctor en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, en entrevista, explica que estas habilidades se conforman por el aprendizaje permanente, manejo de información, de situaciones y convivencia social, y se clasifican en tres ejes referenciales: profesionales, disciplinarias y genéricas. Este último eje se caracteriza por ser aplicable en contextos personales, sociales, académicos y laborales amplios, y es importante a lo largo de la vida tener un rol relevante en todas las disciplinas académicas,

así como en los mecanismos de apoyo de las escuelas.

Las habilidades genéricas están estructuradas en seis categorías: se autodetermina y cuida de sí, se expresa y comunica, piensa crítica y reflexivamente, aprende de forma autónoma, trabaja en forma colaborativa y participa con responsabilidad en la sociedad.

Todos los alumnos de educación básica y media superior deben adquirir como parte de su formación un pensamiento crítico, educación emocional y una participación cívica con responsabilidad.

El imprescindible pensamiento crítico

Con éste se establece que el alumno innove y proponga soluciones a problemas a partir de métodos establecidos. No obstante, en la vida habitual, la gente suele confundir pensamiento crítico con ser criticón, que es aquella persona a la que no le gusta nada, que siempre está en contra de todo y lo manifiesta. Por el contrario, el individuo que utiliza el pensamiento crítico razona prácticamente todo, basándose en la fiabilidad de la fuente y reflexionando sobre los argumentos y razones que se le presentan.

Por su edad y sensibilidad a las influencias, los jóvenes que cursan el

INVESTIGACIÓN, UN ESTILO DE VIDA



Fotografía cortesía de: Rosa Ilescas Vela.

bachillerato suelen ser presa fácil de demagogos, si no se les educa sobre la importancia y la práctica de la posesión del pensamiento crítico. Por ejemplo, en el aspecto político, muchos adolescentes piensan que están luchando por una mejor sociedad, los pobres, marginados, educación pública y otros tópicos no menos recurrentes, sin embargo, pueden ser víctimas de gente que tiene otros intereses y poseen sobre ellos una fuerte capacidad persuasiva. Otro caso, es cuando un individuo “le tira la labia” o engaña a una jovencita, diciéndole que es muy bonita, que le conseguirá una cita en una televisora para que sea modelo y, si se puede, artista. Este ejercicio no está tan lejos de lo que pasa en la vida cotidiana, incluso es tan común, que los jóvenes se ven embaucados en ello.

Es más con respecto al uso de las redes sociales, los jóvenes son ingeniosos y creen que todo lo que se expone en ellas es cierto, y sin ningún tipo de cautela exhiben información personal, como fechas de nacimiento, domicilios e imágenes de la familia.

El también maestro en Psicología Educativa y licenciado en Psicología por la Facultad de Psicología de la UNAM, afirma que, por ello, deben ser

críticos y reflexivos en los argumentos que se les ofrecen como verídicos, sólidos, contundentes y probatorios. Claro está que es mejor que se enfrenten a las situaciones sin ser engañados, pero la realidad muestra que en muchas ocasiones no es así. Así que, deben analizar la información, conocer bien el problema, su origen, y qué se pretende lograr con él.

Es sustantivo que el pensamiento crítico sea enseñado en el bachillerato. La experiencia indica que en las dos maneras en las que se ha hecho: a través de una materia (de forma curricular) o insertado en todas las asignaturas (ya de por sí curriculares), ha tenido sus bemoles. Las dos opciones han presentado dificultades, aunque también han evidenciado su factibilidad.

En el primer caso, en las instituciones educativas, donde han incorporado la enseñanza sobre nuevas tendencias pedagógicas e integrado el pensamiento crítico como una asignatura curricular, ha tenido sus inconvenientes, ya que no ha sido acompañada institucionalmente, es decir, no se ha llevado a cabo su práctica en el resto de las materias curriculares. Al impartirse de manera aislada, ha llegado a suceder que los jóvenes empiezan a pensar críticamente sólo hasta que llega el profesor de Estrategias de Pensamiento. En el segundo caso, el problema es que, al insertarlo dentro de las materias de todo el currículum, no se nota.

“Por ello deben ser críticos y reflexivos en los argumentos que se les ofrecen como verídicos, sólidos, contundentes, y probatorios.”

INVESTIGACIÓN, UN ESTILO DE VIDA



Fotografía cortesía de: Rosa Ilescas Vela.

En este sentido, el reto a resolver es cómo enseñarlo de manera eficiente y efectiva. Una propuesta ideal es integrarlo a ambas modalidades, en donde se imparta una materia para educar en el pensamiento crítico e introducirlo en la práctica de la enseñanza de cada asignatura, para lo cual se necesitaría, instruir a la planta docente por medio de cursos o guías sobre cómo hacerlo a través de estrategias en el salón de clases.

La importancia de la educación emocional social

Jesús Carlos Guzmán, miembro fundador y constituyente del Colegio Nacional de Psicología, asegura que una de las habilidades para la vida que debe enseñarse en el nivel medio superior es la educación emocional, sobre todo en el ámbito social. En el pensamiento actual la pura inteligencia académica no basta, si se considera que el manejo adecuado de las emociones tiene un impacto muy significativo en el desarrollo integral del individuo.

Hasta antes del doctor Daniel Goleman (especialista en Desarrollo Clínico de la Psicología y la Personalidad en la Universidad de Harvard, fundador de los Servicios de Inteligencia Emocional y del Programa de Colaboración para el Aprendizaje Social y Emocional de la Universidad de Yale) y del doctor Howard Gardner (psicólogo, investigador y profesor de la Universidad de Harvard, conocido en el ámbito científico por sus investigaciones en el análisis de las capacidades cognitivas y por haber formulado la teoría de las *Inteligencias múltiples* la que lo hizo merecedor al Premio Príncipe de Asturias de Ciencias Sociales en el 2011), la única inteligencia que valía era la académica, la racional, mejor conocida como coeficiente intelectual (CI). Hoy esto ya no es así. Las teorías de la *inteligencia emocional* y de las *inteligencias múltiples* han venido a cambiar el modo de entender la inteligencia en cada individuo.

Uno de los ejemplos que contribuyeron en la constitución de estas teorías, fue el estudio que se realizó a los egresados con mejor promedio de una escuela en Estados Unidos. Después de muchos años de haberse graduado, se les investigó y se encontró que la mayoría de ellos no habían triunfado en la vida como se

hubiera esperado, no habían tenido el impacto personal y social que se había preconcebido. Esto dio cabida a este cuestionamiento: ¿quién entonces había tenido éxito en la vida?

Las personas que habían logrado triunfar fueron las que desarrollaron la capacidad de ponerse en empatía con los otros, de entender los sentimientos de los demás. Los empáticos conocen sus emociones y logran manejarlas; son aquellos que generan confianza y entusiasmo a terceros; son hábiles y populares en la sociedad; no se reprimen, tienen un manejo adecuado del amor, coraje y miedo. No son gente impulsiva, sino que al enfrentar algún problema buscan la mejor solución. Tienen una alta autoestima, confianza en sí mismos, y son reflexivas. Este tipo de jóvenes son los que necesitan las escuelas y la sociedad.

Esta empatía se enseña y aprende en hogares donde los padres tienen la capacidad de ser empáticos. La realidad es que existe gente poco sensible que no advierte lo que provoca en los otros, pese a que siempre se ha insistido en que antes de discutir, negociar y llegar a acuerdos, lo mejor es ponerse en los zapatos del otro. La poca seguridad personal, más la inestabilidad interpersonal, deriva en *pleitos* y no en un sano debate. Y es que en México, ni en el mundo latino, se nos ha enseñado a debatir. Lo peor, en España ni siquiera se educa en la argumentación, contrario a lo que sucede en países anglosajones como Inglaterra y Estados Unidos, donde desde la infancia se les instruye a defender sus puntos de vista con argumentos convincentes y discursos bien estructurados..

INVESTIGACIÓN, UN ESTILO DE VIDA

En este sentido, el manejo adecuado para la solución de conflictos, derivado de la inteligencia emocional, en menores, adolescentes y adultos mexicanos, cobra hoy vital importancia, porque la carencia de esta aptitud ha dado como resultado el tan recurrente y grave problema social de acoso escolar, mejor conocido como bullying.

El también socio del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Carlos Guzmán, considera que la realidad es que las inteligencias y habilidades emocionales se han trabajado de manera intensa en instituciones de países desarrollados y subdesarrollados; no obstante, en México es un tema casi inexistente. La enseñanza sobre el análisis de las consecuencias de los actos propios debería ser un asunto social-formativo obligado. “Si hago esto, cómo me siento y qué pasa”, no es una reflexión que el común de la gente realiza a la hora de enfrentar una problemática interpersonal sino la mayoría se deja llevar por el impulso, “se desquita y toma venganza”, pero rara vez se reflexiona sobre lo que realmente sucede, y menos sobre las consecuencias del proceder.

El manejo para la solución de conflictos, como ya se ha mencionado, tiene que ver invariablemente con la interrelación con los otros. De ahí que para el trabajo en equipo sea tan necesario, porque cuando los mexicanos intentan hacer tareas conjuntas, esta labor se complica. La pregunta es ¿por qué? Porque así se les enseñó. Es una mentalidad condicionada. Se les ha educado a pensar que es imposible. La realidad muestra que no es ni tantito difícil: en la escuela, por citar un ejemplo, al realizar una tarea, uno escribe, otro imprime, otro lo engargola y otro lo entrega.



Fotografía cortesía de: Rosa Ilescas Vela.

Para comenzar a integrar formalmente una educación donde las inteligencias y habilidades emocionales tengan un papel importante, es necesario empezar por anexar una asignatura obligatoria dentro de la currícula.

Desafortunadamente, en la UNAM y en otras instituciones de alto prestigio en nuestro país existe una tradición academicista donde las materias de los programas de estudio, derivadas de las disciplinas convencionales, desempeñan un papel más importante en la formación. Lo interesante y realmente enriquecedor, al grado de llegar a ser innovador en este campo, sería integrar de manera cardinal estos nuevos enfoques llamados habilidades para la vida.

INVESTIGACIÓN, UN ESTILO DE VIDA

La participación cívica con responsabilidad

Jesús Carlos Guzmán, miembro del American Educational Research Association, expresa que no menos importante es la educación de una conciencia cívica y ética en la vida social de los jóvenes, donde mantengan una actitud respetuosa hacia las culturas y su diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales. Por tanto, se necesita educar y sensibilizar a los jóvenes para que quieran a México, respeten la pluralidad que existe en todas las comunidades, y motivarlos para que trabajen por un país mejor.

Entre los mexicanos existe un exagerado desinterés por la práctica política; bien o mal ganado, los estudios demuestran que en la actualidad la ven como “algo malo” y corrupto en sí mismo. De acuerdo con el informe sobre la calidad de la ciudadanía en México, desarrollado por el Instituto Federal Electoral y pu-

blicado en junio de 2014, 53 por ciento de los mexicanos prefiere la democracia, contra 23 por ciento que elige a un gobierno autoritario, mientras que a 18 por ciento le da lo mismo.

La realidad, aunque parezca irónico, no es que la población mexicana critique a los políticos por hacer mal su trabajo, por no hacerlo o porque se tenga bien arraigada la idea del bien común, los pobladores se quejan del hecho de “por qué robas tú y yo no”. Desde esa perspectiva las cosas no son distintas, a esta nación le hace falta el “bien pensar”, es decir, hacer el bien a los demás de manera desinteresada. Por esta razón, la educación en el altruismo arraigado pudiera ser la clave.

La visión de las cuestiones políticas está corrompida no por ellas mismas, sino porque la gente que ha llegado al poder no ha tenido el afán de trabajar y buscar el bien de todos; además de que como ciudadanos no estamos acostumbrados al altruismo,



Fotografía cortesía de: Rosa Ilescas Vela.

INVESTIGACIÓN, UN ESTILO DE VIDA

entonces seguiremos estancados en la misma situación de siempre.

Como mexicanos nos ponemos la playera en dos ocasiones: para el 15 de septiembre, con el grito de Independencia, y cuando juega la selección mexicana de fútbol, pero fuera de eso, ¿qué hacemos por nuestro país? Por lo general a los ciudadanos no les importa, trabajan por y para su familia y nada más, dejan su responsabilidad a los gobernantes. Y siendo así, todo se queda a nivel de culpa, de emociones, y no de análisis.

En otros países como Estados Unidos, donde las personas son conocidas como materialistas, trabajan de 9:00 a 17:00 horas con un pago de promedio, y de las 18:00 a las 21:00 ofrecen trabajo gratuito, enseñando a leer a un anciano o cuidando niños. En contraparte, en Colombia, cuando el reconocido artista Fernando Botero Angulo decidió donar pertenencias, la ley se lo prohibió porque no había una reglamentación que estipulara que lo podía hacer. En México esto es muy común parecido, puesto que no se tiene la cultura de dar a otros.

Una política sana, traducida en democracia, se puede lograrse con una buena formación escolar. En España, durante el gobierno socialista de Rodríguez Zapatero, se creó una asignatura para el último ciclo de la educación primaria y secundaria, denominada Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. Los efectos fueron totalmente positivos y aportadores, pues tuvo un efecto evidente en la democracia, la cual mejoró sustancialmente.

En Venezuela, durante la campaña oficial de las elecciones presidenciales de 2012, Hugo Chávez, quien fue

el primer mandatario nacional y a su vez candidato a la reelección, controló todo el aparato político electoral a su favor, prescindiendo de los debates. En Argentina, del mismo modo, Néstor Carlos Kirchner, presidente de 2003 a 2007, gastó dinero público para pagar la cobertura de la campaña presidencial del siguiente periodo a su esposa Cristina Elisabet Fernández, acción que no estaba vetada ni penada.

En México, actualmente todo lo anterior está prohibido, porque existe un sistema democrático que busca ser eficiente. Tenemos una democracia imperfecta, pero la tenemos. Hay libertad de expresión, un poder judicial y legislativo más o menos autónomos, competencias, un excelente hábito imparcial, y hasta debates. Eso sí, hay gobernantes corruptos y hasta ineptos, aspecto que desde luego debe preocupar a los ciudadanos. No obstante, a sabiendas de que no hay sistema político perfecto, a pesar de todos los desaciertos que pueda tener el mexicano, y lo que falta, se debe apreciar lo que hay. Eso es lo que se debiera enseñar en el aula.

Una materia llamada habilidades para la vida

Enseñar el pensamiento crítico, la inteligencia emocional y la participación cívica, con responsabilidad, debería ser el objetivo primordial. La estrategia instructiva fundamental serían los ejercicios vivenciales, es decir, tomar eventos de la vida ordinaria, en donde los hechos sean revisados y analizados y sea posible analizar los pros y los contras de lo que dice la ley y los actores para saber quién tiene la



“Una política sana, traducida en democracia, puede lograrse con una buena formación escolar.”

INVESTIGACIÓN, UN ESTILO DE VIDA

razón con respecto de qué. Asimismo, analizar hechos prácticos, para que los elementos a discutir realmente establezcan relaciones manifiestas con el entorno. Se trabajaría de manera grupal, estableciendo comunicaciones con los otros, de tal suerte que las discusiones y debates sean a su vez otro aprendizaje conductual.

Habilidades para la vida y las asignaturas disciplinarias

Jesús Carlos Guzmán, profesor de la Facultad de Psicología de la UNAM, enfatiza que en México existe una educación tradicional que busca que el estudiante aprenda las disciplinas académicas: Química, Física, Geografía, Literatura, etcétera, como fines en sí mismos; la pregunta que surge de esto es ¿para qué?

Hay dos opciones, y sólo la segunda es la mejor. Se puede enseñar historia para que los escolares repitan las fechas y nombres, por ejemplo: quién fue Agustín de Iturbide y Miguel Hidalgo y Costilla, o bien, enseñar para que aprendan de los errores históricos que hemos tenido como mexicanos, y analicen qué otra cosa se pudo haber hecho y qué se puede hacer ahora para no repetirlo.

Lo importante es que lo que los jóvenes aprendan deba tener sentido para la vida presente y futura, y no sólo para acreditar una materia. Los nuevos conocimientos deben tener un verdadero impacto personal para el estudiante, para que comprenda que con trigonometría puede deducir el peso de un automóvil sin usar una báscula, o emplear la teoría de la perspectiva en Física para medir la altura de un edificio.

La enseñanza debe causar una verdadera impresión personal en cada estudiante, que conciba a los nuevos conocimientos como un medio o herramienta para entender y vivir la vida. De tal manera que aprender historia ya no sea para saber historia, sino para tener las herramientas intelectuales suficientes para analizar qué político sería el mejor mandatario nacional.

El álgebra no se aprende diciéndole al alumno que le servirá para geometría, trigonometría, estadística, cálculo, física o computación, se logra vinculándola y experimentándola con su vida ordinaria. El verdadero aprendizaje se realiza ejercitándolo afuera del aula.

No se trata de entrar en una farsa y hacer como que uno enseña y el alumno aprende. No es exentar, acreditar, sacar diez o seis, sino contribuir verdaderamente en la formación. Cuando se les pregunta a los jóvenes qué les interesa sobre la escuela, la respuesta invariablemente es la misma: pasar. No se trata de un “pase ahora, aprenda después”, de graduarse y obtener un título, sino de un *saber hacer*.

Lo real y evidente es que si se aprende bien algo, servirá para aprender mejor lo siguiente y, al contrario, si lo aprendo mal, me va a impedir seguir aprendiendo apropiadamente.

INVESTIGACIÓN, UN ESTILO DE VIDA

El entorno idóneo en el aula

Autor de cerca de 100 publicaciones y material didáctico sobre educación, Jesús Carlos Guzmán reconoce que los maestros mejor evaluados por los escolares son aquellos que mantienen buenas relaciones interpersonales con sus alumnos, los que son amigos acotados, los que les dicen a los estudiantes “eres mi amigo, pero si vas mal repruebas”. Además, crean un ambiente emocionalmente idóneo, con una atmósfera de confianza y respeto que contribuye al aprendizaje, donde el joven siente que se puede equivocar, y no habrá burlas, descalificaciones, exhibiciones, pero sí correcciones.

Los alumnos “no son un cero a la izquierda”, sienten, y sus emociones tanto ayudan al aprendizaje como lo impiden. Mientras que la motivación juega un rol muy importante, puesto que el docente admira y utiliza todo lo positivo que hace el joven para mejorar, el miedo, la ansiedad y la angustia lo bloquean.

Una institución educativa que contribuya en el aprendizaje

Lo que le debe preocupar realmente a la institución es que los alumnos aprendan y esto se logra creando una atmósfera adecuada para su bienestar. Con demasiada frecuencia, las escuelas simulan, divulgan que han impartido numerosos cursos, construido tantos laboratorios, activado múltiples computadoras, entregado grandes cuentas. Pero lo primordial es que promuevan el crecimiento académico del alumnado.



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2014.

Las instituciones educativas deben poner énfasis en el aprendizaje y alinear todas las estrategias. Tienen que reconocer a los buenos alumnos y maestros, sin estigmatizar, y apoyar el aprendizaje sin que sea competitivo. Asimismo, su tarea es ubicar los problemas, el motivo por el que suceden y tratar de erradicarlos.

Las entidades educativas deben preocuparse y esmerarse por el bienestar de su comunidad, que los estudiantes sientan que la escuela es un lugar seguro y protector, que cuenta con espacios académicos, baños, pasillos y jardineras limpias, y que además ofrezca un ambiente agradable.

La psicología educativa

Esta ciencia trata sobre el estudio del aprendizaje y enseñanza humana dentro de los centros educativos. Para la psicología educativa lo importante es que la gente aprenda más y mejor, y para ello propone distintas estrategias, como ayudar a los alumnos desde la parte contextual y la formación de maestros, lo cual, promueve una docencia más acertada y asertiva que contribuye en la concientización del trabajo pedagógico, reeducando al profesor sobre su quehacer académico en el aula.

Por esta razón Jesús Carlos Guzmán recomienda, en primera instancia, que el maestro piense en lo que requieren los estudiantes, y no en lo que tenga que enseñar, es decir, “ayudar con los conocimientos que posee”, de tal manera que se deshaga de egocentrismos y se comprometa con su vocación, enseñe y disfrute lo que hace.

Circo Volador, más de 25 años creando vínculos con la juventud

Yolanda García Linares

Entrevista con
Héctor Castillo Berthier

Recibido: 22/10/2014

Aprobado: 13/11/2014

En México, hoy día, 38.2 millones de jóvenes, entre los 12 y 24 años de edad, se encuentran en situación de pobreza o miseria extrema. De los más de 120 millones de habitantes del territorio nacional, 35 por ciento son jóvenes; siete millones no estudian ni trabajan; 10 millones están en edad de asistir al bachillerato y la universidad y no lo hacen, 65 por ciento de los desempleados son jóvenes. En 1987 eran otras las cifras, pero la realidad era muy parecida. Héctor Castillo Berthier, profesor e investigador de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, con el objetivo de valorar la situación de los adolescentes de las clases populares, identificados como “bandas”, y de frenar la violencia creciente, que les permitiera reintegrarse a una sociedad que los veía como “adversarios”, fundó el proyecto Circo Volador.

El proyecto, que nació como una demanda de investigación social específica, actualmente ha permitido revalorar el trabajo creativo de los jóvenes, al incluir a distintos grupos sociales y difundir en medios masivos la experiencia vivida, sensibilizando e invitando a la sociedad a conocer de cerca esta realidad pocas veces difundida.

En el documento *Circo Volador: juventud y cultura popular en la ciudad de México*, Castillo Berthier recuerda: “Tomamos las habilidades y potencialidades de los jóvenes en lugar de partir de sus problemas, que son siempre más obvios y por ello son estigmatizados”.



INVESTIGACIÓN, UN ESTILO DE VIDA

Respecto al nombre Circo Volador, explica que se dio a partir de las reuniones que sostenían en las esquinas de las calles con los jóvenes, quienes en su mayoría tenían apodos de animales: gato, perico, pulga, pato, toro. Ellos mismos dijeron: "Somos un bonche de animales... como si fuéramos un circo... Pero sin un lugar en dónde aterrizar: somos un circo volador".

Se buscó un sitio donde "aterrizar" la propuesta y, en 1994, después de siete años de trabajo radiofónico y de promoción de la cultura juvenil, se convino, con el Gobierno del Distrito Federal, el préstamo del viejo cine Francisco Villa; a cambio del trabajo de los jóvenes en su rehabilitación y mantenimiento, este amplio espacio se utilizaría para la realización de talleres y conciertos.

Eventos relevantes

En 1989 se organizó el primer concurso, Rock en la Selva de Asfalto, y 10 años más tarde en 1999, empezaron las transmisiones radiofónicas del programa *Sólo para bandas*, que permitió durante tres años contactar a mil 500 bandas juveniles. En el 2001, dió inicio la transmisión radiofónica del proyecto *Jóvenes en Monitor* en el noticiario más importante a nivel nacional. En 2004 se diseñó el sitio en Internet www.grafittiarte.org con más de 400 fotografías, lo que le valió ser premiada por la página francesa *Amelatine* como la mejor de América Latina. Esta página surgió como resultado de una investigación sobre la importancia que tiene el graffiti en México y, en general, en el mundo.

En 2006 el cantante Bono, del grupo irlandés de rock U2, visitó las instalaciones para conocer de cerca el proyecto y convivir con los jóvenes y el equipo de trabajo, al que le hizo un reconocimiento por su labor. En septiembre de ese mismo año empezó a operar el estudio de grabación Circo Volador, el cual brindó apoyo a 25 bandas nacionales en forma gratuita. Y dos años más tarde, en septiembre de 2008, empezó a organizar los festivales Culto Joven.

En estos 27 años de actividad el proyecto Circo Volador ha impartido 105 talleres gratuitos de capacitación: dibujo, pintura, danza contemporánea, teatro, fotografía, capoeira, danza aérea, serigrafía, diseño gráfico básico, asistente de negocios en Microsoft (Word, Excel y PowerPoint), reparación de computadoras, diseño y creación de páginas web, inglés, francés, guitarra, iluminación y sonido, elaboración de velas, alebrijes, joyería artesanal, lectura y redacción, escultura, creación de cómics, fotografía esteno-peica, audio para músicos, entre otros.



https://www.facebook.com/pages/Circo-Volador-Centro-de-Arte-y-Cultura/152467308120634?sk=photos_stream&tab=photos_albums

INVESTIGACIÓN, UN ESTILO DE VIDA

**“Somos
un bonche
de
animales...
como
si fuéramos
un circo...
Pero
sin
un lugar
en donde
materizar:
somos
un
circo
volador.”**

Los jóvenes beneficiados con estos cursos han sido de 500 alumnos por año aproximadamente.

En 2013 se empezó a trabajar con la Secretaría de Gobernación, Subsecretaría de prevención a la Violencia y Delincuencia (en marcha) y con la UNAM en Prevención de la violencia en la educación media superior (en marcha).

En lo que se refiere a los recursos financieros, 35 por ciento los obtienen a través de convenios de coinversión con diferentes asociados, con los cuales se definen los objetivos de trabajo con base en un Programa Operativo Anual de Actividades. El 65 por ciento restante es gracias a la organización de eventos: conciertos, cine, teatro, etc.

Los investigadores Pamela Monserrat Deheras Vega e Israel Santillán Olivares, quienes coordinan trabajo de campo, comentaron al respecto: “Actualmente trabajamos en las colonias CTM, Atzacualco y Ampliación Gabriel Hernández en el proyecto denominado ‘Impulsa GAM’, el cual realizó diagnósticos y mesas de discusión que se transmitieron por Internet. La información recabada se manda al observatorio juvenil, donde participan especialistas del Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM. En tanto que en la Delegación Venustiano Carranza, se está terminando el proyecto con una secundaria en Tepito, donde se hizo una intervención con talleres de prevención de la violencia, artísticos y culturales”.

“¿Cómo lo hacemos?”, narra Pamela: “A partir de conocer las colonias donde vamos a trabajar, realizadas una marcha exploratoria en el barrio, con las antenas muy bien paradas, para recibir la información y empezar a involucrarnos con la comunidad. Primero con organizaciones, comités vecinales y la sociedad organizada. Empezamos a identificar a las personas clave, guías del barrio y la comunidad para que nos orienten por dónde ir y nos remitan a otras personas. Es así como, poco a poco, vamos tejiendo esa red para irnos presentando y, de esta manera, mostrar el proyecto en el que estamos trabajando”.

La metodología aplicada por los investigadores se basan en adaptarse a la comunidad: “Al principio no te creen, se sienten invadidos en su medio, así que tratamos de generar confianza, ser abiertos y plantear los objetivos del proyecto. Dejamos en claro que no somos de un partido político, sino que es un proyecto de intervención que busca ayudarlos a resolver las necesidades y problemáticas de su colonia”.

“Explicamos el proyecto, las acciones a desarrollar y la importancia de que estén ahí, hablamos y entablamos un vínculo”, explicó Deheras Vega.

Israel Ramírez explica los investigadores del Circo Volador tienen un perfil social, porque la mayoría son sociólogos, antropólogos o

https://www.facebook.com/pages/Circo-Volador-Centro-de-Arte-y-Cultura/152467308120634?sk=photos_stream&tab=photos_albums

INVESTIGACIÓN, UN ESTILO DE VIDA



https://www.facebook.com/pages/Circo-Volador-Centro-de-Arte-y-Cultura/152467308120634?sk=photos_stream&tab=photos_albums

comunicólogos, además de ser gente muy joven recién egresada de la carrera, lo cual facilita mucho la empatía con los jóvenes.

“Tenemos un referente muy grande, más de 20 años trabajando con jóvenes, eso facilita el trabajo y la entrada a las colonias o comunidades. En este país nadie lo hacía, y Circo Volador tiene un respaldo y la experiencia de su fundador, un investigador de la UNAM”, puntualiza.

Pamela: “Hemos logrado incorporar a los jóvenes a un proyecto en cuatro meses, pero es necesario casi vivir en el barrio. Una investigación de diagnóstico y establecer un vínculo con la comunidad lleva de seis a nueve meses, y tres más para sacar un proyecto de intervención con talleres o actividades con los chicos que fueron captados”, platica.

“En el espacio de Circo Volador contamos con alrededor de 25 talleres y por proyecto de intervención el número de beneficiados varía, pueden ser de 40 a 50 directos, e indirectos de 80 a 150. Desde un inicio establecemos los objetivos de nuestro trabajo, y ellos saben que tienen la oportunidad de cambiar su situación o no, porque nosotros nos vamos a ir y se tienen que aplicar si realmente desean hacer algo”.

¿Qué tan receptivos son los jóvenes ante sus propuestas de talleres u oficios?

“Cuando hacemos el trabajo de diagnóstico e intervención, la respuesta siempre ha sido positiva porque han aceptado los talleres. En relación con los proyectos, hacemos una planeación con la comunidad a partir de sus necesidades, llevamos la plantilla de talleres, enfocados en lo que hemos observado, y a partir de esto ellos eligen; la respuesta ha sido muy grande”.

Israel Ramírez abunda: “Nosotros brindamos herramientas metodológicas que se han trabajado en Circo Volador y se van educando. Cuando en los talleres quieren fumar marihuana o sacan su mona, les pedimos que la guarden, si al salir quieren inhalarla, ésta es su decisión, y la gente



INVESTIGACIÓN, UN ESTILO DE VIDA



poco a poco lo va entendiendo. Entablamos vínculos de respeto y amistad, rompemos la barrera de investigador-comunidad (beneficiario) para que no nos vean con desconfianza.

“Otro aspecto para motivarlos es compararnos con ellos: ‘yo también reprobé matemáticas y mírame’, ‘si quieres alcanzar tus metas hay que pasar por esto, por aquello’, sin insistir demasiado para que no nos vean como profesores”, responde Pamela.

¿Qué inquietudes tienen los jóvenes?

“Les preocupa mucho la seguridad, la falta de espacios, capacitación y empleo. Los jóvenes quieren juntarse, salir, y no poder hacerlo les crea frustración. A veces algunos tienen un oficio, contados son los que siguen estudiando, otros que adquieren un oficio con los talleres y que viven de eso, lo ven como un regalo que los motiva a seguir adelante”, afirma Israel.

Con base en su experiencia, qué le recomendaría hacer al profesor de bachillerato para bajar sus niveles de reprobación?

“Tener apertura con ellos”, expresa Pamela, “...dejar a un lado el ‘yo soy el maestro y tú el alumno’. No rebasar la barrera del respeto, mejor ‘decir ahora somos carnale’. Ser sensibles a las necesidades de cada quién y, en general, observar que no todos tienen la misma facilidad de pasar equis materia, permitir ese acercamiento con ellos. Los chicos vienen de barrios, casas o de parejas con problemas, es una etapa en la que están lidiando con varias cosas, además de mirar con incredulidad hacia donde se dirigen”. El investigador, sugiere a los profesores involucrarse en la cotidianidad de los jóvenes para que puedan aprender más fácil. “Creo que los maestros, al igual que los alumnos, están muy mecanizados, no tienen la sensibilidad que les permite saber con quién están trabajando; la gente del futuro está en sus manos”.



Aprender a argumentar

Recibido: 01/07/2014

Aprobado: 10/08/2014

Mariana Mercenario Ortega

Resumen

Este trabajo es una disertación sobre por qué es importante adquirir y ejercer cotidianamente estrategias que desarrollen la capacidad argumentativa de los estudiantes con el fin de formar en ellos habilidades críticas tanto para su vida académica actual y superior, como para el ejercicio de sus decisiones éticas y cívicas como jóvenes. El acompañamiento del profesor en el razonamiento y la práctica de los argumentos de los estudiantes es un compromiso que no sólo merece ser atendido por las materias de lenguaje, sino en todas las áreas, para garantizar un mínimo de coherencia con respecto al perfil del egresado que pretendemos lograr en el Colegio.

Abstract

This paper is a dissertation on why it is important to acquire and daily exercise strategies that develop the argumentative ability of the students in order to train them in critical skills, for both their current and higher academic life, as for the exercise of their civic and ethical decisions, as young people. The accompaniment of the professor in reasoning and practice the students' arguments is a commitment that deserves to be attended not only by Language but in all areas, to ensure a minimum of consistency with respect to the profile of the graduate that we intend to achieve in the Colegio.

Palabras clave: argumentación, didáctica, persuasión, lengua, retórica.

Keywords: argumentation, learning, persuasion, language, rethoric.

Introducción

Concebido como un bachillerato universitario de cultura básica, el Colegio de Ciencias y Humanidades responde al compromiso social de impartir una educación que fortalezca los fundamentos que permitan al alumno a continuar con la adquisición de diversos sistemas de conocimiento. Asimismo, definitorio de este nivel educativo es que la enseñanza no se limite a reiterar datos elementales propios de niveles previos ni, por otra parte, aspire a extenuar las especificaciones del nivel superior.

En este sentido, las habilidades de escuchar, leer, hablar y escribir son prioridades tanto en la didáctica de la lengua, como en la apropiación o en la transformación del conocimiento adquirido por los estudiantes en diversas disciplinas. En la cultura básica de nuestro Colegio, particularmente la argumentación fortalece la capacidad analítica del estudiante mediante la identificación contextualizada de un problema de reflexión que demande la aplicación de un razonamiento lógico propio (producto del aprender a aprender), que motive a incrementar nuevas destrezas para desentrañar e interpretar la configuración de los mensajes que

ESCUELA Y HABILIDADES PARA LA VIDA


**Adquirir
una lengua
no sólo
significa
formar
parte de una
comunidad
por medio
de un
sistema
de comunicación;
es también
integrarse
a una
tradición
y tener
acceso
a una
memoria
colectiva.**

aparecen en el entorno sociocultural (aprender a hacer) y que fortalezca una respuesta crítica y productiva como sujeto de transformación social (aprender a ser).

Por ello, aprender a argumentar es una oportunidad esencial para formar al estudiante en el uso estratégico de su lengua dentro y fuera del ámbito académico, imprescindible en un sinnúmero de contextos cotidianos de habla y que involucra procesos útiles tanto para su trayectoria profesional como para su participación en la vida social y cívica.¹

1. La situación argumentativa

Adquirir una lengua no sólo significa formar parte de una comunidad por medio de un sistema de comunicación; es también integrarse a una tradición y tener acceso a una memoria colectiva: "Tener la habilidad de interactuar con estos acontecimientos, influir en ellos o ser influido por ellos".² Por ello, el desarrollo de las habilidades del lenguaje, oral o escrito, no puede separarse de su uso de factores circunstanciales.

Si bien manifestar una posición fundamentada pudiera reclamarse como una actividad esencial de toda sociedad humana, la capacidad argumentativa de los individuos no es un estadio absoluto ni en la praxis cotidiana ni en las teorías lingüísticas y comunica-

tivas. La argumentación, como otros modos, géneros y textos discursivos, nos da acceso a un procedimiento complejo, dinámico y progresivo en el uso de nuestra lengua, por la cual podemos ampliar y controlar el alcance de nuestros mensajes. Por ende, la vinculación entre las habilidades de pensamiento de un adolescente y su desarrollo a través de textos y discursos más autónomos es una de las responsabilidades que fincan puentes de interés compartido por los académicos de todas las áreas del Colegio. En específico, el desarrollo lingüístico propio de la adolescencia debería estar ligado a la adquisición de "las estructuras sintácticas complejas, de un léxico más elaborado, el lenguaje no literal y la reflexión metalingüística"³, por lo que es fundamental que el profesor utilice y ejemplifique, de manera sistemática en el desarrollo de sus clases, el tipo de argumentación que espera también obtener de sus alumnos como respuesta.⁴

Existen, por supuesto, diversos alcances, medios y contextos relacionados con la argumentación: no es lo mismo convencer y demostrar que manipular, seducir, simular o calumniar; tampoco un artículo de opinión o de investigación científica opera de la misma manera que un discurso político, de publicidad o que la diversidad de chan-

3 Karina Hess Zimmermann y Eva Margarita Godínez López. "Desarrollo argumentativo durante la adolescencia: usos y funciones de los marcadores textuales de la argumentación", pág. 175.

4 Por otra parte, Perelman, en su artículo "La producción de textos argumentativos en el aula", sostiene que, aunque las habilidades argumentativas surgen en la oralidad a edades tempranas, su desarrollo significativo se logra al entrar en contacto con la lengua escrita, por lo que, en este sentido, la escuela tiene la función de crear un puente entre ambas.

1 Esencialmente, el Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo), emitido por la OCDE, declara que las competencias que la escuela debe promover son aquellas que toda persona precisa para su realización académica y desarrollo personal, así como para su participación en la ciudadanía activa y su inclusión social. El documento puede consultarse en: <http://oecd.org/dataoecd/47/61/35070367/pdf>

2 Alessandro Duranti. *Antropología lingüística*, pág. 451.

escuela Y HABILIDADES PARA LA VIDA

tajes de violencia psicológica; así como nunca será igual defender una postura frente a un sínodo profesional o entre pares académicos, que con el chofer de un taxi o bien frente a un probable empleador; aunque la coincidencia de algunos recursos retóricos pueda hallarse en todos estos discursos.

En síntesis, no puede sostenerse la existencia de una sola situación argumentativa, por lo que en este sentido parte de la responsabilidad del profesor radica precisamente en subrayar la línea que decanta el uso lícito de una argumentación, de la alevosía en la manipulación, en consistencia con el principio de aprender a ser ético, tan poco atendido en los contextos cotidianos de nuestra cultura actual y donde la escuela no debe ejercer un rol meramente contemplativo.

2. La persuasión argumentativa

Etimológicamente, el verbo latino *persuadere* proviene de la misma raíz que el adjetivo *suavis*, y por lo que en la persuasión siempre encontraremos una acción suavizadora y limadora de asperezas que opera más frecuentemente en ámbitos psicológicos, estéticos o políticos, que dentro del rigor de la lógica filosófica demostrativa⁵, mucho más compleja para nuestros estudiantes. En la persuasión, se trata de convencer al otro de que participe para que, con base en fundamentos ya asimilados y razonados, pueda también ejercer un tipo de acción: “un hacer-hacer”.



Bundestag 4, by ralkoma on August 9, 2010, www.freeimages.com

La persuasión es una de las estrategias más utilizadas en el habla. El lograr que los otros hagan o actúen bajo determinados propósitos —dirección o características— es una de las operaciones fundamentales de los intercambios comunicativos. La injerencia de lo social en el individuo es el fundamento de multitud de discursos institucionales, ya sea sobre la escuela, la patria, la moralidad, la política, la jerarquía social o la organización cultural. Como sostiene Van Dijk, en lugar de impartirles órdenes a los otros, “podemos persuadirlos para que hagan algo. En este caso, el cumplimiento no se basa en una amenaza implícita sino, más bien, en argumentos u otras formas de persuasión”.⁶ No por ser más recurrente, la persuasión deja de ser una práctica de comunicación “calculada”: se ejerce en función de un resultado que abre camino a la reflexión para generar un mínimo de adhesión y propiciar, entonces, una acción.

5 Antonio López Eire. *Sobre el carácter retórico del lenguaje y de cómo los antiguos griegos lo descubrieron*, págs. 11-12.

6 Teun A. Van Dijk. *El discurso como interacción social*, pág. 42.

ESCUELA Y HABILIDADES PARA LA VIDA

Artista: Ana Teresa Fernández, Fotografía: María Teresa Fernández. Cortesía de: Gallery Wendi Norris <http://anateresafernandez.com/borrando-la-barda-tijuana-mexico/>

Aunque en nuestra sociedad existen múltiples géneros persuasivos, por desgracia nuestros estudiantes poco conocen sobre ellos o sobre la importancia de su utilidad. En este sentido, no creo equivocarme al pensar que los géneros periodísticos de opinión son textos que ayudan enormemente a los estudiantes a ejercer una postura diferente a la mera enajenación noticiosa de las principales cadenas televisivas de nuestro país. El editorial, el artículo de fondo o de opinión, así como la columna son un acceso útil para comprender que los hechos no necesariamente son concluyentes, sino que pueden admitir comentarios, reinterpretaciones, novedosas extrapolaciones e incluso contraargumentaciones, aplicables no sólo en los fenómenos sociales, sino también históricos, biológicos o químicos.⁷

Los géneros del periodismo responden al propósito de interpretar acontecimientos importantes en el aquí y el ahora social, pues de ellos derivan consecuencias que atañen a todos.⁸ En este sentido, la argumentación no es asunto sólo de los discursos y del lenguaje, sino un ejercicio social básico para quien escribe y comenta sobre algo que le parece interesante en cualquier área del saber.

3. La presencia significativa del alumno como enunciador

No es exagerado decir que argumentar implica un desafío a la autonomía del pensamiento y del habla, pues todo lo dicho o aseverado por quien argumenta debe obedecer a un propósito que no sólo lo involucra a él, sino que pretende trascender en la acción de su receptor. Por ello, argumentar es, en cierto sentido, apropiarse de lo dicho y de lo posible, pues como lo señala Benveniste, “introduce al que habla en su habla”⁹; es decir, quien argumenta sobre deter-

⁷ Algunos de estos géneros son actualmente revisados en el Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental III; sin embargo, las secciones de revistas de divulgación científica ofrecen para todas las áreas materiales sumamente útiles como apoyo didáctico tanto para una esfera específica de conocimiento como para la formación argumental del estudiante.

⁸ Susana González Reyna. *Periodismo de opinión y discurso*, pág. 71.

⁹ Émile Benveniste, *Problemas de lingüística general II*, pág. 85.

escuela y habilidades para la vida

minado tópico, asunto o tema (el qué), también nos indica (a través del cómo) sus capacidades, necesidades y logros, así como la idea que éste tiene sobre su posible receptor.

Pensemos que en los textos persuasivos, el oyente o el lector recibe una opinión que no es la suya y que además pretende mostrarse como la “mejor” o la más adecuada a seguir, por lo que la misma emisión obliga, al menos momentáneamente durante la recepción, a admitir un punto de vista privilegiado. Esta posición de poder con respecto al lector u oyente —aspecto poco contemplado en la didáctica—, promueve que quien argumenta encubra su “yo”, a fin de suavizar la fuerza del acto de habla. Haverkate advierte que hay circunstancias en las cuales aunque el hablante tiene poder sobre el oyente, se abstiene de hacerlo, en función de un efecto atenuador que “consigue mediante una referencia no explícita al interlocutor”.¹⁰

Dicha referencia puede percibirse, ya sea por medio del uso impersonal del verbo (donde el pronombre “se” es clave), o bajo el pronombre indefinido “uno”, o bien utilizando la segunda persona del singular —recurso que es sumamente común entre nues-



Gaza strip by confy on Feb 5, 2005, www.freeimages.com

tros estudiantes y que evidencia una transición entre la oralidad y el dominio de la escritura.¹¹ Con ello, quien argumenta parece establecer un tipo de distancia con respecto del contenido que afirma, con el objeto de disminuir su imposición de opinión al receptor. La posibilidad de camuflaje de quien argumenta, ha servido a diversos teóricos para sostener la existencia de una polifonía, o diversidad de voces bajo una directriz, en la argumentación las voces de otros se introducen ya sea por el desdoblamiento del

locutor —que se pregunta y responde a la vez—, o bien por la inclusión de otros autores a través de las citas directas o indirectas (respaldos de autoridad), a modo de diálogo reflexivo.¹²

De esta forma, en los textos persuasivos, la intención “suavizante” del enunciador se concreta en un discurso calculado y de distintos respaldos informativos que el autor no crea, pero en los que se basa, con la finalidad de conducir a su receptor a una determinada interpretación de los hechos y por ende, a la adopción de su conclusión.

¹¹ En estos casos, la forma gramatical de la segunda persona del singular abarca una referencia más amplia que la que presenta en su uso deíctico y referencial, y adquiere un carácter genérico que permite considerar la secuencia como impersonal y universal; es un “tú” virtual que puede ser cualquier persona colocada en la situación presupuesta por los enunciados. Para abundar sobre este tema puede consultarse a Catalina Fuentes Rodríguez y Esperanza R. Alcaide Lara. *Mecanismos lingüísticos de la persuasión*, pág. 147.

¹² Luisa Puig, *La realidad ausente. Teoría y análisis polifónico de la argumentación*, pág. 18. La orientación monológica y dialógica del discurso argumentativo ha sido profundamente estudiada por Devorah Schiffrin. “The management of cooperative self in argument: the role of opinions and stories”, y una de sus aplicaciones para la elaboración de ensayos en el nivel medio superior; véase en el trabajo de mi autoría: Mariana Mercenario, *El ensayo. Cuaderno de trabajo para la segunda unidad del TURIB III*.

¹⁰ Henk Haverkate, *La cortesía verbal. Estudio pragmalingüístico*, pág. 183. Por otra parte, Chaïm Perelman y Lucie Olbrechts-Tyteca, en su *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*, pág. 51, comentan cómo en muchas sociedades no se le dirige la palabra a cualquiera, pues el querer convencer a alguien siempre implica cierta modestia por parte de la persona que argumenta.

escuela Y HABILIDADES PARA LA VIDA

4. Los recursos retóricos

Como es bien sabido, los antiguos griegos inventaron el arte de la Retórica, es decir, el arte de la persuasión por la palabra, ya que no sólo hay que saber qué decir, sino cómo hacerlo; actualmente los estudios retóricos en el lenguaje han recobrado vigencia ya sea en campañas electorales, anuncios publicitarios, crónicas deportivas, así como en canciones y diálogos cotidianos, que operan con frases emotivas y composiciones metafóricas.

En su estudio sobre la elaboración de textos argumentativos por adolescentes, Hess Zimmermann encontró que el uso de los marcadores textuales era un claro indicador de la madurez discursiva¹³, por lo que la capacidad de los adolescentes para organizar argumentos en un texto coherente podía ser observada con base en el repertorio de marcadores textuales argumentativos que empleaban y por los usos que de ellos hacían. Bajo la tesis de esta autora, el nivel de desarrollo lingüístico en la adolescencia se reflejaría en la amplitud y variedad de marcadores argumentativos empleados. Así, por ejemplo, el uso de un marcador causal –que introduce una relación de causa entre segmentos textuales–, tendría que presentar un argumento para apoyar su propia postura, o bien para restringir o atenuar la posición contraria mediante un contraargumento.

La misma investigación explica que los adolescentes menos hábiles en la argumentación, suelen dejar al lector la tarea de inferir las relaciones entre las cláusulas. Los textos de estos chicos, como ocurre también entre nuestros estudiantes, van desde un esquema básico opinión-justificación hasta otro más elaborado y menos frecuente que incluye la hipótesis, la condición y el contraste. Es interesante observar que la refutación resulta ser la operación cognitiva más complicada para los adolescentes.¹⁴ Desde mi punto de vista y con base en mi experiencia como docente dentro del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental, he podido co-



escuela Y HABILIDADES PARA LA VIDA

roboremos que la apropiación de estrategias de argumentación debe pasar en un primer momento por advertir el uso de estrategias de persuasión, que los estudiantes ya emplean en su vida cotidiana y que les permiten realizar un análisis inicial sobre recursos retóricos menos elaborados y la relación entre sus propósitos y efectos. De esta manera, ha resultado ser más sencillo vincular la operación de los argumentos en textos de mayor rigor académico y que exigen un relativo dominio de información especializada.

5. El análisis de los textos argumentativos reales

Toda estructura de discurso implica una secuencia ordenada y relacionada de ideas que se concretan en palabras, cláusulas, oraciones y párrafos de un texto. En la argumentación además debe tomarse en cuenta que el tema del texto advierte más de un solo punto de vista, es decir, tiene un margen de polémica, y en este sentido, necesariamente la función de los argumentos será ofrecer razones suficientes que conduzcan a una conclusión determinada que valide una tesis. La solidez de una tesis, expresada en la introducción y demostrada en la conclusión, se verifica esencialmente en la calidad de los argumentos (desarrollados a través de hechos, evidencias, datos e información proveniente de otros textos de mayor profundidad). Aplicado a textos del mundo editorial, por ejemplo, en los artículos de opinión de los periódicos, este esquema (tesis-argumentos) admite transformaciones, tanto de orden como en recursos: la tesis en la introducción puede estar so-

brentendida y la conclusión puede quedar implícita, sugerida o inferida por la orientación de los argumentos¹⁵; sin embargo, ambos elementos deben ser accesibles al receptor, ya sea por procesos de deducción o inferencia, o bien por el contexto o la situación que, entonces, deberá ser verbalizado.

En este sentido, cuando el alumno comprende cómo funciona el esquema, se simplifica el trabajo con textos argumentativos de temas y estilos diversos, pues implica que al menos algún elemento del esquema argumentativo estará presente y, a partir de la presuposición de la regla general en la que todo enunciado ha de interpretarse orientado hacia determinada conclusión, es mucho más fácil inferir el elemento que falte. Así, al trabajar en el análisis de los textos argumentativos reales provenientes tanto de la prensa periodística, como de la divulgación científica, ha resultado mucho más accesible para los estudiantes comprender que el encadenamiento argumentativo, independientemente del texto en que se trabaje, se produce no sólo gracias al contenido de los enunciados y de los párrafos, sino también por la lógica estructural del género al que pertenece.

En síntesis, cuando el adolescente es consciente de la responsabilidad de ejercer su propio discurso, tomando en cuenta el efecto que produce y la influencia que transmite, adquiere una ventaja innegable en el desarrollo personal del porqué vale la pena seguir mejorando sus estrategias de lenguaje.

15 Catalina Fuentes Rodríguez y Esperanza R. Alcaide Lara, op. cit., págs. 52 y 53.

Police squad 1 by jaz1111 on Apr 6, 2006 www.freeimages.com



escuela Y HABILIDADES PARA LA VIDA

Conclusiones

La argumentación es un proceso que permite la vinculación útil entre el pensamiento y la expresión oral o escrita, por lo que para llegar a ser adquirida como una habilidad para la vida, requiere ser fortalecida en las diversas áreas del conocimiento integral del estudiante. El acceso al desarrollo argumentativo es posible por medio de la persuasión en los contextos de habla que ya utilizan los estudiantes, y su progreso depende del privilegio que los docentes ofrezcan a aquéllos en la práctica de lectura y análisis de textos argumentativos de la vida real en los que el conocimiento y la organización estructurada del pensamiento confluyan: entre otros, por ejemplo, los géneros del periodismo y de la divulgación científica.

Mi experiencia al trabajar con grupos de alumnos y de profesores sobre los géneros argumentativos de publicación periódica, me lleva a considerar que la formación crítica y autónoma del lenguaje se ve sumamente beneficiada cuando docentes y estudiantes se apropian de la argumentación como una habilidad para la vida.



Lawyers by stroinski on May 28, 2004 www.freeimages.com

Bibliografía

- Benveniste Émile, *Problemas de lingüística general II*, México, Siglo Veintiuno Editores, 2002 [1974].
- Duranti Alessandro, *Antropología lingüística*, Madrid, Cambridge University Press, 2000.
- Fuentes Rodríguez Catalina y Esperanza R. Alcaide Lara, *Mecanismos lingüísticos de la persuasión*, Madrid, Arco Libros, 2002.
- González Reyna, Susana, *Periodismo de opinión y discurso*, México, Trillas, 1999.
- Haverkate Henk, *La cortesía verbal. Estudio pragmalingüístico*, Madrid, Gredos, 1994.
- Hess Zimmermann Karina y Eva Margarita Godínez López, "Desarrollo argumentativo durante la adolescencia: usos y funciones de los marcadores textuales de argumentación" en *Desarrollo lingüístico y cultura escrita*, México, Miguel Ángel Porrúa-Universidad Autónoma de Querétaro, 2011.
- López Eire Antonio, *Sobre el carácter retórico del lenguaje y de cómo los antiguos griegos lo descubrieron*, México, UNAM, 2005.
- Mercenario Mariana, *El ensayo. Cuaderno de trabajo para la segunda unidad del TLRIID III*, México, UNAM, CCH Naucalpan, 2005.
- Perelman Chaïm y Lucie Olbrechts-Tyteca, *Tratado de la argumentación. La Nueva Retórica*, Madrid, Gredos, 1989.
- Perelman, F., "La producción de textos argumentativos en el aula", en *el Aula*, II, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, 1999.
- Puig Luisa, *La realidad ausente. Teoría y análisis polifónico de la argumentación*, México, UNAM, 2000.
- The definition and selection of key competences. Executive summary*, París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2005). Consultado el 31 de marzo de 2013, desde: <<http://oecd.org/dataoecd/47/61/35070367/pdf>>
- Van Dijk, Teun A. (comp.) *El discurso como interacción social*, Barcelona, Gedisa, 2000.



Konzentrationslager Auschwitz by donwogdo on Jun 16, 2009 www.freeimages.com

Desarrollo de habilidades lingüísticas. Entre lo disciplinario, lo didáctico y lo personal

Recibido: 02/07/2014

Aprobado: 13/08/2014

Gustavo Adolfo Ibarra Mercado

Resumen

El desarrollo de las habilidades lingüísticas en el alumno es un asunto que debe conjugar consciente y reflexivamente tres factores del hecho educativo: lo disciplinario, lo didáctico y lo personal. En éste último, resulta relevante tener pleno conocimiento de la situación inicial del alumno, con el propósito de determinar una imagen a superar y una expectativa a lograr y, así, diseñar la mejor estrategia didáctica que favorezca la comprensión y producción oral y escrita del estudiante.

Abstract

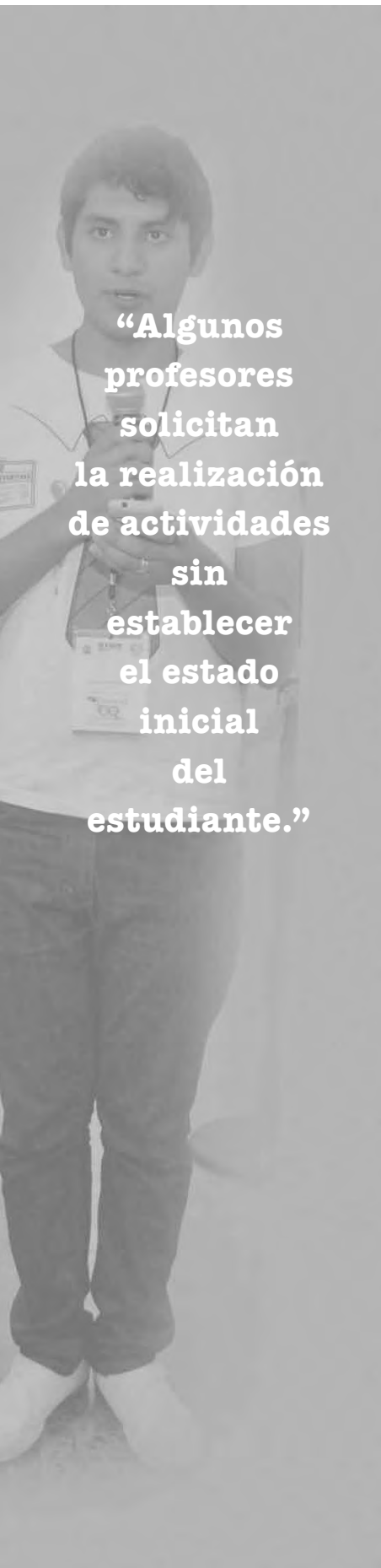
The development of language skills in students is an issue that must combine consciously and reflectively three factors in the educational process: disciplinary, didactic and personal. The latter is important to have full knowledge of the initial situation of the student, for the purpose of determining an image to overcome and an expectation to achieve and thus design the best teaching strategy that encourages understanding and producing oral and written student.

Palabras clave: habilidades lingüísticas, competencia comunicativa, lengua materna, enfoque comunicativo, enseñanza de la lengua.

Keywords: linguistic skills, communicative competence, native language, communicative approach, language teaching.

El proceso enseñanza-aprendizaje de cualquier contenido presenta un determinado grado de dificultad debido a la variedad, amplitud, profundidad o especialización con el que se desee abordar, de acuerdo con el nivel educativo. A ello se suma, por una parte, la situación del alumno (desarrollo cognitivo, conocimientos previos, historia y problemática personal) y, por la otra, la formación del docente y las circunstancias de la institución y el currículo.

No obstante, enseñar y aprender la lengua materna, en el marco del enfoque comunicativo, manifiesta una problemática adicional: su uso cotidiano. Esta situación genera un *obstáculo epistemológico* para reconocer los errores propios y arribar a nuevos conocimientos. El alumno-hablante asume que los elementos lingüísticos con los que cuenta son suficientes para establecer un intercambio comunicativo con su entorno. Subsume a ellos lo que la dinámica escolar podría aportarle.

ESCUELA Y HABILIDADES PARA LA VIDA


“Algunos profesores solicitan la realización de actividades sin establecer el estado inicial del estudiante.”

Es probable que el estudiante presuponga: “si los elementos con los que cuento para hablar, escribir, leer y escuchar, han sido suficientes para alcanzar hasta el momento mis objetivos, ¿qué más necesito?”; esta actitud eclipsa la pretensión docente de favorecer sus habilidades lingüísticas. Todo ello se complica a partir del equívoco empleo didáctico del enfoque comunicativo, y es necesario explicitarlo, por el nivel de apropiación y uso que el profesor tiene de la misma lengua, es decir, de su propia *competencia comunicativa*.

Es así que la intención de favorecer las habilidades lingüísticas se enfrenta a la autosuficiencia, autorreferencia y autocomplacencia de los alumnos. *Autosuficiencia*, porque el hablante considera que lo poseído es adecuado para cubrir sus necesidades; *autorreferencia*, pues el referente primero, si no es que el único, para valorar al otro es él mismo, y *autocomplacencia* debido a la general satisfacción que llega a producir la realización de una tarea con el único uso de las herramientas lingüísticas con las que cuenta, además de justificar sus propias limitaciones, cuando las reconoce.

En ese orden de ideas, el alumno asume las actividades solicitadas por el profesor como meros ejercicios obligatorios análogos a los producidos en el nivel básico, sin percatarse de la trascendencia que tienen para mejorar su comprensión y producción lingüística. La situación se agudiza si consideramos que algunos profesores solicitan la realización de actividades sin establecer el estado inicial del estudiante¹, con respecto a lo que pre-

tende favorecer y, después, evaluar. Excluir o ignorar parámetros que valoren la manera en que el alumno emplea la lengua para expresar su pensamiento y comprender el del otro, así como para definir logros potenciales, ocasiona una intervención educativa sin resultados significativos.

Atender este problema, de suyo complejo, nos lleva a considerar tres factores del hecho educativo: *lo disciplinario*, *lo didáctico* y *lo personal*. El primero nos remite al sustento conceptual que fundamenta la enseñanza-aprendizaje de la lengua, el cual se subsume, al interior del CCH, en el enfoque comunicativo:

...se considerará el enfoque comunicativo y funcional (habilidades lingüísticas, destrezas discursivas, para comunicarse adecuadamente en cualquier contexto y situación) como un enfoque constructivista que permita la construcción del conocimiento por las alumnas y los alumnos, basada en la interacción con el medio y en la actualización y relación de sus conocimientos previos con los nuevos, siempre en un contexto de aprendizaje.²

Recordemos que ese enfoque representa una propuesta metodológica que sintetiza la postura de diversas tendencias disciplinarias cuyo objeto de estudio es el uso de la lengua,

que permita identificar con el mayor detalle posible el nivel de desarrollo lingüístico que posee. Estaríamos pensando en un instrumento de evaluación que identifique contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales de manera integral; esto es, determinar el nivel de comprensión y producción oral y escrita en el alumno.

2 CCH Orientación y sentido de las Áreas del Plan de Estudios Actualizado, pág. 78.

1 Nos referimos a un diagnóstico completo del alumno

escuela Y HABILIDADES PARA LA VIDA

como teoría de los actos de habla, pragmatismo lingüístico, funcionalismo, etnografía de la comunicación, semiótica, entre otras.³

Tengamos presente también que el enfoque comunicativo intenta orientar el proceso enseñanza-aprendizaje a fin de que el alumno sea un usuario competente de la lengua que emplea, para desenvolverse en y con su medio, según las circunstancias. En la medida que el sujeto comprende y valora la importancia y especificidad de los elementos estructurales de la lengua, dándoles sentido empírico y conceptual, mejorará su capacidad de producción y comprensión lingüística, en particular, y comunicativa, en general.

Desafortunadamente el propósito no se ha logrado. La incursión del enfoque comunicativo en el sistema educativo mexicano tiene su antecedente con la reforma de 1993 en el nivel básico; el Colegio lo materializa en los programas de estudio del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID) que se derivan del Plan de Estudios Actualizado. A 20 años, en el plano nacional, y 17 en el CCH, no hemos alcanzado un esquema educativo sólido que favorezca de manera sostenida el desarrollo de las habilidades lingüísticas en el conjunto de nuestros alumnos. El desempeño de los estudiantes en los ciclos superiores de su formación da cuenta de ello.

Sólo como ejemplo consideremos la posición que ocupa el TLRIID IV, asignatura que recupera y conjuga la formación lograda en los tres semestres



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I. 2014.

anteriores. En la tabla “Acreditación de las asignaturas del Plan de Estudios”, del Diagnóstico Institucional⁴, el TLRIID IV está entre los lugares 38 y 52, de 73 asignaturas, en promedio sería la posición 44; es decir, se ubica en la mitad de aquellas que tienen mayor índice de reprobación. Ciertamente, existen diversos factores para que esto suceda, pero el desarrollo de las habilidades lingüísticas en el ámbito escolar juega un papel relevante, lo que nos sitúa en el segundo factor: *lo didáctico*.

El uso del enfoque comunicativo exige el diseño de estrategias didácticas lógicas, coherentes, fundamentadas, progresivamente concatenadas, dirigidas a la problematización de una situación comunicativa. Su intención debe enfocarse en identificar la manera en que el alumno puede enfrentar esa situación y, junto con ello, construya un conocimiento que lo lleve a reflexionar sobre la lengua y redimensionar su visión de la misma.

Bajo esa perspectiva, quien coordina el proceso educativo en el TLRIID juega un papel relevante en tres dimensiones: como especialista, como estrategia didáctica y, parafraseando a Vigotsky, como *experto aculturado*. En el primer caso, el profesor precisa tener un sólido panorama del enfoque comunicativo, a fin de estar consciente de la intencionalidad en la enseñanza y aprendizaje de la lengua materna.

En cuanto a la dimensión de experto aculturado sólo subrayo que el límite para el desarrollo de la competencia comunicativa en el alumno está determinado por la propia competencia comunicativa del docente. Lo que representa un factor que potencia el aprendizaje; pero, en algunos casos, es una limitante pues el alumno no va más allá de lo que el profesor le pueda ofrecer.

3 Cf. Ana María Maqueo, *Lengua, aprendizaje, enseñanza*.

4 CCH, Diagnóstico institucional para la revisión curricular; pág. 61

escuela Y HABILIDADES PARA LA VIDA

Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I. 2014.

Como estrategia didáctica, el profesor tendrá que diseñar e instrumentar acciones que inviten al alumno a reflexionar sobre su situación presente y le permitan mejorar su capacidad para expresar su pensamiento y comprender el del otro. Para lograrlo, necesita conocer los momentos didácticos con todo lo que de ellos se deriva, además de las características del alumno y su entorno, espacio y recursos con los que cuenta y —reitero— el estado en que el estudiante inicia la situación de aprendizaje. Esto debiera ser el sustento en el proceso enseñanza-aprendizaje de la lengua.

Sin embargo, las actuales circunstancias reflejan ausencia de estrategias adecuadas o ineficacia de las mismas. Una posible explicación de ello, que nos regresa a lo disciplinario, la ofrece Ana María Maqueo cuando afirma⁵

...en nuestro país [México], salvo excepciones, se ha manejado de una manera vaga e imprecisa el concepto “enfoque comunicativo” (EC). En ocasiones, entre los maestros de educación media se ha interpretado como otra “etiqueta” para la enseñanza, sin mayores diferencias con los anteriores enfoques; o bien, se ha incomprendido a un grado tal que se le considera como una orientación pedagógica que se opone a la enseñanza de la gramática y de la literatura.

El desconocimiento de lo que es y representa el enfoque comunicativo redundante en la elaboración de situaciones didácticas vacías, desarticuladas, que trivializan el aprendizaje de la lengua: no hay construcción de conocimientos, aunque el joven haya tenido una amplia producción y mucha diversión. La existencia de propuestas didácticas novedosas, atractivas al alumno, lúdicas, y sobre todo efectivas, es posible; únicamente debemos tener presente que éstas no son universales, su aplicación en un ambiente distinto de donde emanó exige adecuaciones.

En el diseño de la estrategia, es preciso conocer la situación inicial del alumno y el nivel hacia donde pretendemos trasladarlo, lo que posibilita una imagen a superar y una expectativa a lograr. Identificar cómo llega el alumno, hacia dónde lo queremos llevar y cuál fue el avance real, nos sitúa en el ámbito del tercer factor: lo personal.

Al inicio señalábamos que uno de los problemas básicos en la enseñanza-aprendizaje de la lengua materna corresponde al grado de apropiación y satisfacción que el individuo tenga de ésta. El ambiente social donde se desenvuelve determina el desarrollo de su capacidad comunicativa; por ser el espacio de recreación de sus formas expresivas, ese medio lo confina a un particular nivel expresivo y de entendimiento.

Cada sujeto ha conformado una estructura cognitiva y lingüística acorde a los contextos comunicativos en donde se desenvuelve, para él son suficientes. Los mantendrá inmóviles en tanto no se enfrente a eventos que le lleven a reconocer sus limitaciones (aquí cobran importancia las estrate-

⁵ Maqueo, op. cit., pág. 147.

escuela Y HABILIDADES PARA LA VIDA

gias didácticas), en ese momento optará por: uno, evitar el hecho y con ello la ansiedad; dos, recurrir a lo que sabe para enfrentarlo de la mejor manera, sin que exista un aprendizaje; o, tres, reconocer el *obstáculo lingüístico* y concebir alternativas viables para afrontar el suceso, con base en un proceso de búsqueda reflexiva que considere sus propios conocimientos pero que lo lleve a su deconstrucción y la construcción de otros.

En el ámbito del Colegio se observa, aunque no es privativa de él, que la mayor parte de los alumnos se ubican en el segundo caso, otros en el primero y los menos en el último. Una causa la hemos situado en la falta de conocimiento que el alumno tiene de su propia situación lingüística; existe la posibilidad de que el profesor también lo ignore. Por lo que la identificación del estado inicial del alumno bajo parámetros puntuales, ha sido la idea reiterativa en este trabajo.

La ausencia de un diagnóstico objetivo y conceptualmente cimentado, así como la carencia de parámetros de comparación que indiquen el grado de avance y apropiación de la lengua, es otra razón que limita el desarrollo de las habilidades lingüísticas en el estudiante, e inutiliza cualquier estrategia que se desee instrumentar. Resulta necesario fijar puntos de comparación que indiquen un antes y un después, sólo así estaremos en posibilidad de precisar la relevancia de la intervención educativa en el desarrollo de esas habilidades.

Se podría argüir que los profesores, en su mayoría, aplican una evaluación diagnóstica al iniciar el ciclo escolar, o bien que la UNAM cuenta con la DGEE y el CCH con la SEPLAN, entidades que

han realizado acciones para la evaluación educativa de los alumnos como el *Examen Diagnóstico Académico* (EDA)⁶. Sin embargo, las estrategias de evaluación empleadas comúnmente tienden a generalizar más que a particularizar, a determinar la situación del conjunto sin arribar al análisis de lo que sucede con el individuo. Además, la falta de difusión de los resultados, impide un cabal conocimiento del desempeño del alumno con respecto al desarrollo de su capacidad para comprender y producir de manera oral y escrita. En el caso de los docentes, pocos son los que emplean instrumentos de valoración detallados como la rúbrica.

Si la enseñanza y aprendizaje de la lengua materna tiene como orientación el uso que de ella se hace en diversas situaciones comunicativas, entonces es imprescindible contar con categorías e indicadores válidos y confiables que precisen niveles de apropiación y empleo de la lengua vinculado a ese uso.

Ejemplos de categorías e indicadores están en el *Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes*, mejor conocido como prueba *Pisa*, en el *Examen de la Calidad y el Logro Educativo* (Excale), del INEE, o en la *Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares* (Enlace), de la SEP. Alguno de ellos podría ser punto de partida para identificar el estado inicial del alumno y los niveles alcanzados después de la labor docente instrumentada. Aclaremos: sólo se sugiere el uso de sus indicadores y categorías, mas no la apertura a la aplicación en nuestros alumnos de los instrumentos que esas instituciones tienen, eso es tema de otro debate.

Una propuesta más para precisar el nivel de apropiación y uso de la lengua en el alumno es el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*⁷, el cual

Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz (...) define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida.⁸

6 El EDA es un instrumento que podría aportar información relevante y útil para revisar y analizar la situación de los alumnos del CCH en lo correspondiente al desarrollo de las habilidades lingüísticas. No obstante, el sustento que le da forma y sentido y el reduccionismo en el que cae, limita en demasía la conformación de un diagnóstico preciso.

7 Cf. Consejo de Europa (2002), *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, en línea: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

8 Ibídem, pág. I

escuela Y HABILIDADES PARA LA VIDA

Si bien esta propuesta se vincula con el aprendizaje de una segunda lengua —y en nuestro caso nos referimos a la lengua materna—, la destacamos por sustentar en estos momentos los programas de estudio de los idiomas extranjeros que ofrece el Colegio, lo que permitiría una correspondencia en el diseño de estrategias que favorezcan de manera paralela el desarrollo de habilidades cognitivas y lingüísticas; también, y lo más importante, por ofrecer un referente en el nivel de apropiación de una lengua.

La orientación conceptual y metodológica del Marco de Referencia pretende, al igual que el enfoque comunicativo, el desarrollo de la competencia comunicativa en el alumno, por lo que existen puntos de convergencia entre ambas propuestas. El Marco enfatiza la importancia de la enseñanza-aprendizaje de la lengua, a partir de su aplicación en situaciones comunicativas específicas:

El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto.⁹

El aspecto a destacar del Marco de Referencia es la propuesta taxonómica, que define y jerarquiza niveles de apropiación y uso de una lengua. Identifica acciones, actitudes e información que el sujeto debe dominar para vincularse con su medio. Considera tres niveles (A. básico, B. intermedio y C. avanzado), cada uno de ellos cuenta con subniveles (A.1 acceso, A.2 plataforma, B.1 umbral, B. 2 avanzado, C.1 dominio operativo eficaz y C.2 maestría), además de otros descriptores referentes a la comprensión y producción oral y escrita. Un ejemplo es el siguiente:

COMPRENSIÓN DE LECTURA EN GENERAL	
C2	Comprende e interpreta de forma crítica prácticamente cualquier forma de lengua escrita, incluidos textos abstractos y de estructura compleja o textos literarios y no literarios con muchos coloquialismos. Comprende una amplia gama de textos largos y complejos, y aprecia distinciones sutiles de estilo y significado, tanto implícito como explícito.
C1	Comprende con todo detalle textos extensos y complejos, tanto si se relacionan con su especialidad como si no, siempre que pueda volver a leer las secciones difíciles.
B2	Lee con un alto grado de independencia, adaptando el estilo y la velocidad de lectura a distintos textos y finalidades y utilizando fuentes de referencia apropiadas de forma selectiva. Tiene un amplio vocabulario activo de lectura, pero puede tener alguna dificultad con modismos poco frecuentes.
B1	Lee textos sencillos sobre hechos concretos que tratan sobre temas relacionados con su especialidad con un nivel de comprensión satisfactorio.
A2	Comprende textos breves y sencillos sobre asuntos cotidianos si contienen vocabulario muy frecuente y cotidiano, o relacionado con el trabajo.
	Comprende textos breves y sencillos que contienen vocabulario muy frecuente, incluyendo una buena parte de términos de vocabulario compartidos a nivel internacional.
A1	Es capaz de comprender textos muy breves y sencillos, leyendo frase por frase, captando nombres, palabras y frases básicas y corrientes, y volviendo a leer cuando lo necesita.

Tomado de Consejo de Europa, *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Instituto Cervantes-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-Anaya, Madrid, 2002, pág. 71, en línea: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf, consulta: febrero de 2011.

⁹ Ibídem, pág. 9

escuela Y HABILIDADES PARA LA VIDA



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2014.

Emplear el Marco de Referencia, o cualquier otra propuesta debidamente sustentada en la parte correspondiente a los niveles de apropiación de la lengua, es una opción para conocer el estado en que recibimos a los alumnos, para diseñar estrategias que favorezcan el desarrollo de su competencia comunicativa y establecer el grado de avance logrado. Es una forma de que el profesor conozca las limitaciones lingüísticas del adolescente y éste las reconozca.

Ante lo expuesto y con base en el actual desempeño de los alumnos en el nivel superior, surge la pregunta: ¿qué se hace en el TLRID o en las materias que tiene como objeto de estudio la lengua materna? Sin duda existe una enseñanza que genera un aprendizaje, pero ¿qué se enseña y qué se aprende realmente?, ¿cuál es el grado de amplitud y profundidad?, ¿qué tanto la intervención educativa promovida por el docente favorece la competencia comunicativa del alumno y, por tanto, el desarrollo de las habilidades lingüísticas?, ¿es la labor del profesor lo que permite en algunos alumnos resultados satisfactorios en cursos ordinarios, presentaciones o concursos, o es la formación previa del joven?

La enseñanza-aprendizaje de la lengua materna exige al profesor un sólido conocimiento de lo disciplinario, lo didáctico y, especialmente, lo personal, en los términos apuntados en el presente, a fin de diseñar las mejores estrategias que le permitan favorecer en el estudiante la capacidad de comprender y producir un texto, tanto de manera oral como escrita. Ignorar y excluir de la práctica docente lo revisado, alimenta en el estudiante la idea de que lo asimilado hasta el momento es suficiente para su interacción con el medio social, limitando así su desarrollo personal y profesional.

Bibliografía

CCH *Orientación y sentido de las Áreas del Plan de Estudios Actualizado*, UNAM-CCH, México, 2006.

CCH, *Diagnóstico Institucional para la Revisión Curricular*, UNAM-CCH, México, 2011.

Consejo de Europa, *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Instituto Cervantes-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-Anaya, Madrid, 2002, en línea: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf>, consulta: febrero de 2011.

INEE, *Información sobre México en Pisa 2009*, México, 2010, en línea: <<http://www.inee.edu.mx/>>, consulta: octubre de 2011.

Lomas, Carlos y Andrés Osoro (1993), "Enseñar Lengua" en (comp.) *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Paidós, España, 1993, págs. 17-30.

Maqueo, Ana María, *Lengua, aprendizaje, enseñanza*, UNAM-Limusa, México, 2005.

SEP, "Estructura de la prueba" en *Enlace. Educación Media Superior*, México, 2012, en líneas: <http://www.enlace.sep.gob.mx/ms/estructura_de_la_prueba/>, consulta: marzo de 2012.

Actitudes de los romanos ante la muerte.

El consuelo en el epistolario de Marco Cornelio Frontón

Norma Hortensia Hernández García

Recibido: 01/07/2014

Aprobado: 10/08/2014

Resumen

El presente ensayo concentra su atención en la manera en que algunos romanos de la época imperial, interesados en el cultivo de sí, encontraron consuelo ante la muerte. Seguimos con atención las posiciones de Cicerón y Séneca para destacar, en general, el modo en que era aceptable hacer públicas las manifestaciones de dolor personal ante la pérdida, para llevar nuestra atención, en específico, al reclamo de consuelo que elabora Marco Cornelio Frontón en una carta que dirige al emperador Marco Aurelio.

Abstract

This paper is intended to single out how some learned individuals belonging to the ruling class of the Roman Empire experienced mourning for loved ones in a distinctive way, which could be described from Foucault's ideas about "the care of the self". Taking as a point of departure the positions of Cicero and Seneca about the aforementioned subject matter in order to understand how public exhibitions of mourning were carried out, it will be argued that there is a particular way of taking care of oneself in such practices. This idea will be illustrated through the analysis of the specific kind of mourning elaborated by Fronto in a letter addressed to Marcus Aurelius.

Palabras clave: Nepote Amisso, cultivo de sí, consolación, *humanitas*, retórica, Marco Cornelio Frontón.

Keywords: Nepote Amisso, *care of the self*, *humanitas*, rhetoric, Marcus Cornelius Fronto.

Dónde y cómo encontramos consuelo cuando un ser querido fallece, es algo que va en función directa tanto de nuestras costumbres familiares y creencias religiosas, como de las características de quien nos hemos de despedir: si es un amigo, familiar cercano, persona mayor, un pequeño, etcétera: todos son factores que entran en juego también en el modo de expresar nuestro dolor. Es claro que cuando estamos en medio del pesar que un acontecimiento así trae a nuestras vidas, no reparamos en aquellos gestos que nos están permitidos (o vedados), pero las manifestaciones que hacemos, aunque las supongamos actos espontáneos, están impregnadas de la cultura en la que nos desarrollamos. En este escrito, más que inte-

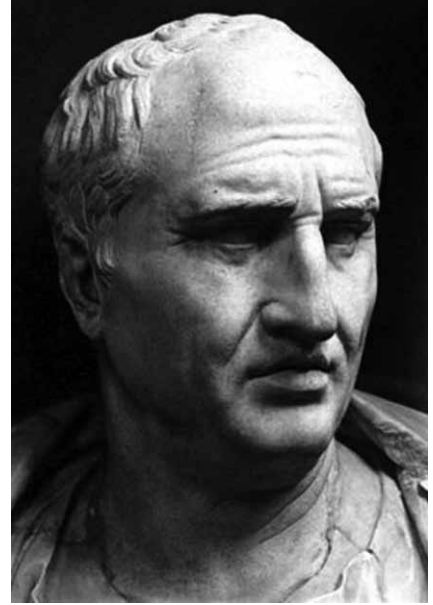
escuela Y HABILIDADES PARA LA VIDA

resarnos en las expresiones de dolor presentes en culturas diferentes, queremos centrarnos en el consuelo que la filosofía y el conocimiento daban a los romanos en la época imperial. Al abordar de este modo un entorno social al parecer distante, deseamos subrayar la manera en que la actitud estudiosa puede fortalecer a los individuos en momentos de angustia. Efectivamente, no vivimos como los romanos y los valores que permean nuestra cultura tampoco son los mismos, sin embargo, al considerar un mundo distinto, podemos poner en perspectiva también nuestro propio comportamiento. Al lector le tocará hacer el contraste entre el mundo que se presentará aquí y el de nuestros días.

Unos siglos después de que Cicerón iluminara el horizonte de la oratoria romana, Marco Cornelio Frontón brilló por su elocuencia y obtuvo el reconocimiento en su tiempo como la del Arpinate, a pesar de que el ambiente político en que florecieron ambos, fue diametralmente distinto. Lejos de las turbulencias que trajo la caída de la República, Frontón se benefició de la relativa paz del gobierno de los Antoninos, particularmente gozó de una posición privilegiada, así como de la cálida amistad del joven Lucio Vero, quien una vez convertido en el sobrio emperador Marco Aurelio, siguió guardando una relación de confianza y profundo respeto por su antiguo maestro.

De la obra de Frontón, apenas se conservan cortos discursos contenidos en un epistolario que la fortuna guardó con la sobreescritura de las Actas del Concilio de Calcedonia y que fueron recuperadas en el siglo XIX. El descubrimiento del epistolario generó una gran expectativa e igual tamaño de decepción, pues se esperaba encontrar alguna cercanía con el ciceroniano, que tanto ha informado de su autor y su mundo. Lo que se descubrió mayormente fue el recuento de los días de una época en que las intrigas eran insulsas y no se jugaba nada de gran trascendencia para la historia. Por ello permanecieron ignoradas durante largo tiempo. Recientemente, el interés creciente en los ejercicios espirituales y, en particular, el resurgimiento del estudio de las *Meditaciones* de Marco Aurelio, arrancaron ese vivo intercambio epistolar del polvoriento dormir en que se habían sumido.

Ahora bien, este resurgimiento tiene sus particularidades. Al parecer el punto por el que se ha llevado la atención sobre el epistolario, se deriva principalmente de buscar claves que ayuden a obtener un perfil más nítido del emperador Marco Aurelio, principal destinatario de las cartas, además de un interés particular de quienes buscan hacer una historia de las relaciones homoeróticas en la antigüedad.¹ A mi juicio, el intercambio epistolar entre el joven príncipe y su maestro muestran una relación cálida, que transparenta el régimen de vida que cada uno aplica sobre sí mismo. Considero que el epistolario entraña un conjun-



<http://iojulia.ilcannocchiale.it/?TAG=personaggi>

¹ En tal sentido se orienta la introducción, selección y traducción de Amy Richlin en *Marcus Aurelius in love*, The University of Chicago Press, Chicago, 2006.

ESCUELA Y HABILIDADES PARA LA VIDA

“De las recomendaciones que Frontón hacía a su alumno podemos inferir el estilo arcaísta de su oratoria, que no aprecia palabras nuevas a menos que éstas se utilicen de manera que adquirieran una coloración antigua.”

to variado de temas que le otorgan una densidad importante, digno de ser valorado por sí mismo. Ya Pierre Vincenzo Cova, en los setenta, lo había detectado y del que deseo hacer referencia con dos temas específicos: la ejercitación espiritual a través de la retórica y del consuelo que ella misma puede proporcionar.²

Siendo Marco Aurelio adolescente, su padre adoptivo, Antonino Pío, le procuró a Frontón como maestro de retórica. De las recomendaciones que Frontón hacía a su alumno podemos inferir el estilo arcaísta de su oratoria, que no aprecia palabras nuevas a menos que éstas se utilicen de manera que adquirieran una coloración antigua. Le pide que observe un cuidado muy escrupuloso en la elección de los términos a utilizar en una sentencia, de modo que debe repasar una y otra vez diferentes maneras de expresar una misma idea. Pero ante todo, siempre le sugiere que use las palabras más adecuadas al referente de su interés. En ello, Marco Aurelio encontró uno de los rasgos de la enseñanza de su maestro de retórica que más valoró en su madurez, el de expresarse siempre con la verdad. En sus reflexiones íntimas, dedica más palabras a sus maestros, particularmente a los filósofos y con especial aprecio a Junio Rústico, mientras que a Frontón le manifiesta un escueto pero profundo agradecimiento, en el que aparecen los rasgos más importantes de este romano cultivado: la sinceridad, la honestidad y la *filostorgia*.

Evidentemente, en la lucha por ganar la inteligencia de Marco Aurelio, pelearon Junio Rústico y Frontón. Esta pugna refleja también la constante tensión entre filosofía y retórica por encontrar la supremacía de una sobre la otra. Como hombre de su época, Frontón reconoció la importancia de la filosofía como asignatura, pero no como eje que habría de regular la vida de los romanos. Admitió haberse dedicado él mismo a la reflexión de los dogmas, pero resaltó siempre el valor de la oratoria. De manera que, consideró que otro efecto del cultivo de la palabra, además de mostrarse y conmover en la arena pública, es el consuelo que ésta otorga como terapia en la vida interior. En los ejercicios encomendados, los libros que se leen, los autores que se extractan, se genera un consuelo importante ante las vicisitudes de la vida. De entre el cúmulo de los ejemplos presentes en las cartas que dirige a Marco Aurelio, deseamos

http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Sarcophagus_imago_clipeata_Terne.jpg



2 P.Vicenzo Cova, *Un'immagine minore dell'uomo nella letteratura latina del principato*, Società Editrice Napoletana, Nápoles, 1978, págs. 114 a 131.

escuela Y HABILIDADES PARA LA VIDA

traer aquí el *Nepote amisso*, que en la edición de Hauler conjunta bajo este título. *Cuatro cartas* en las que Frontón transparentó la amargura de sus días, detonada por haber perdido a su nieto. Para abordarlo es necesario dar un breve rodeo por el modo en que se vive la *enkrateia* romana, es decir, el autocontrol.

En el modo en que se enfrenta el dolor se trasluce la entereza moral, lo cual no implica no sentirlo. Finalmente la cuestión más importante del caso es la sinceridad de la emoción y su medida. La afirmación de Séneca es ilustrativa al respecto: “Ningún sentimiento se trueca más presto en repulsión que el de dolor, el cual, si es reciente, encuentra consoladores y atrae a algunos junto a sí; pero si es inveterado, se le ridiculiza, y con razón, porque o es fingido o insensato”.³ Así, el dolor es un ámbito en el horizonte romano para mostrar el grado de avance en el cultivo de sí. Ahora bien, el medio para alcanzar la entereza es el contacto con los amigos y la rememoración de hombres insignes. En un ámbito privilegiadamente oral, en el que la recitación y la lectura comunitaria son los principales medios de aculturación, resulta común escuchar tales descripciones, de la misma manera en que las hazañas valerosas o quizá otras poco edificantes, se dirá por ello que es necesario hacer énfasis en que el cultivo de sí no es una práctica que todo romano rico lleve a cabo, requiere de la decisión personal para conseguirlo y, una vez determinado el rumbo de la propia vida, frecuentar los círculos en que se promueva la formación que se desea alcanzar.



<http://www.artekonografia.com/2010/10/la-muerte-de-viriato.html>

El punto importante es que el tipo de entereza que se espera de un romano cultivado no se relaciona únicamente con la reacción pertinente ante un acontecimiento, sino que la situación es sopesada para calibrar a la reacción. Sin duda, es singular la importancia que se da a la entereza moral, sobre todo frente a circunstancias como la pérdida de un hijo mayor o adulto y la de un amigo que era un varón logrado. No son sólo relaciones afectuosas, en el sentido en que nuestra sociedad considera a la afectividad, las que están en juego, el hijo es la aportación del padre al Estado. El hijo pequeño no es sino un proyecto de ciudadano que ha de mantener la gens de una familia, y el padre, incluso, asume las riendas de su propia formación, pues el hijo y sus amigos son los preceptores de los que se han de nutrir los romanos honorables. Que se pierda un varón formado según la tradición no es sólo una pérdida emocional, sino que toca al orden económico y social. Por ello es comprensible que mientras se llora la muerte de un varón en casa, se encuentran en los portales recién nacidos abandonados. Un nacimiento puede significar la alteración de un testamento debidamente planificado, mientras una muerte representa la interrupción de un proyecto puesto en marcha. La pérdida altera el diseño construido por el padre.

El padre ha dedicado al hijo no sólo la correspondiente inversión pecuniaria a su educación, también lo ha formado llevándolo

3 Sen., *Epistolario*, VII, epíst. 63, 13.

escuela Y HABILIDADES PARA LA VIDA

consigo al foro o encomendándolo a sus amigos; es su más cercana obra, le ha formado porque ha dirigido su carrera. En tal caso se encontró Catón, de quien narra Plutarco, quepuso todo su empeño y sus mejores horas en la formación de su hijo, trató de hacerlo en la más estricta tradición latina, y murió cuando estaba en el esplendor de su carrera. Se debe tener cabal entendimiento del hecho, el hijo adulto no es una pérdida cualquiera. Frecuentemente las esposas no representan el mismo dolor, al menos no el que se expresa en público. Nadie afirma admirar a Catón por haber perdido a su esposa y mantener la compostura ante ello. Sin embargo, la entereza de Catón ante la pérdida de su hijo se convirtió en una imagen proverbial para los romanos posteriores.

A esta constante se oponen excepciones, como el profundo dolor que causó a su padre Cicerón la muerte de Tulia. A esta *lectissima femina*, dedicó atenciones y cuidados significativos, de modo que aunque no la convirtió en “orador” (como se dice de la hija de Hortensio) ni en filósofa, por su carácter e inteligencia, su compañía fue una de las que más aprecio cobró en su vida. La muerte de su hija Tulia provocó un alud de cartas de consolación y motivó al Arpinate a escribir un *tratado del consuelo*, hoy perdido, como prueba del intenso dolor que le causó perder a su querida hija.

Ahora bien, la fuerza interior expresada como entereza frente a la adversidad no necesariamente representa una orfandad que se deba cumplir triunfalmente para ganarse la aceptación social, la cuestión está dada por otros factores, donde lo que se busca es ganar un prestigio, un reconocimiento más que la aceptación. Tampoco se espera que los individuos muestren que en su propia naturaleza

domina la frialdad y que la suya es una manifestación de su sangre helada. En efecto, el caballero romano se duele ante la pérdida, no dolerse implicaría ser *ajeno a su humanidad*, y el dolor no es algo que se deba suprimir o disimular. Nadie lo aconseja: “Los ojos, ante la pérdida del amigo, ni deben estar secos, ni desbordados en llanto; las lágrimas han de brotar, pero no se ha de sollozar”, aconseja Séneca. La entereza moral de un hombre consiste en sobrellevar la congoja, cumpliendo con sus propias obligaciones y no dejarse arrastrar por el dolor para eludir el cumplimiento de sus funciones. Séneca mismo pide a Lucilio que llore consigo en su soledad, que se duela, no que aleje el sentimiento de sí, pero que lo haga en privado y no deje correr las lágrimas de un modo teatral ante los demás: “¿Quieres saber de dónde proceden los lamentos, de dónde el llanto desmesurado? Buscamos mediante las lágrimas dar prueba de nuestro sentimiento; no nos resignamos con sentir el dolor, sino que lo proclamamos. Nadie está triste para él solo. ¡Oh infeliz necesidad! Existe hasta una cierta ostentación del dolor”.⁴

La teatralidad de las sensaciones es algo en que los romanos estaban suficientemente al tanto. La declamación busca eso mismo, conmover a quien escucha, hacerle reír o llorar y para ello, desde Cicerón, y con un ánimo aristotélico, recomiendan introducirse en la psicología humana y utilizar palabras acompañadas de los gestos adecuados para generar, en el auditorio, la emoción deseada, y si es preciso dejar correr las propias lágrimas que toquen la sensibilidad de los demás. Seguro Séneca, quien escribió excelentes discursos para Nerón, reconoce tal recurso, pero él mismo es claro cuando recomienda a Lucilio

⁴ Sen., *Epistolario*. VII, epíst. 63, 2.

escuela y habilidades para la vida

que guarde sus lágrimas francas para el espacio privado y no ventile su dolor queriendo llamar la atención de los demás. Tal consuelo ante la muerte del amigo Flaco, aunque público, lo hace Séneca en términos del diálogo íntimo con su amigo Lucilio. Seguramente fue el mismo sentimiento de diálogo privado y entre amigos que llevó a Frontón a dolerse de tal modo con Marco Aurelio, narrando en una de sus cartas la dura afección que le causaba la pérdida de su nieto. En ella, Frontón deja correr toda la emoción que se sugiere contenga y da muestras de las diferencias que existían entre las convicciones de un romano cultivado y el punto de vista de los filósofos. En la carta se lee el dolor y la tristeza de un fatigado anciano, que ha sobrevivido a casi toda su familia y ha perdido a su nieto. Su entereza se muestra por el modo en que ya había encarado las primeras pérdidas⁵, pero ante la más reciente, reclama al filósofo Marco Aurelio, más que al amigo sentido, lo fútil del discurso filosófico:

“Que Victorino, hombre de una fidelidad, de una dulzura, de una sinceridad e ingenuidad máximas, en fin, un hombre extraordinario en todos los más nobles conocimientos, se vea afligido por la muerte tan prematura de su hijo, ¿esto es de algún modo natural

y justo? Si las cosas son gobernadas por la Providencia, ¿es esto una previsión justa? Si los asuntos humanos, todos y cada uno, son decididos por el Destino, ¿debió ser decidido por el destino precisamente éste? Así pues, ¿es que no va a haber distinción de suerte entre buenos y malos?, ¿no va a haber para los dioses ni para los hados ninguna diferencia de criterio sobre a qué tipo de persona se le debe arrebatarse un hijo? Cualquier mortal facineroso y criminal, que propiamente más valiera que no hubiera nacido, cría a sus hijos sanos y salvos, y a su muerte los deja sobreviviéndole. En cambio, Victorino, hombre intachable, semejante al cual sería el mayor bien público que naciesen muchísimos, ha sido privado de su carísimo hijo. ¿Qué Providencia, ¡diablos!, provee tan injustamente?”⁶

Hacia el final de su intercambio epistolar, Frontón en más de una ocasión reclamó ante su alumno su derecho a expresar su sufrimiento, cuando los dolores de la enfermedad le aquejaron y cuando la muerte de seres cercanos lo atormentaron. La emotiva carta en que manifiesta su dolor y hace un recuento de su propia vida llevada con honestidad en la que “nada ha sido aceptado que haya sido vergonzoso, indigno o infame”, nos muestra



5 Su carta inicia así: «Con muchos golpes de este tipo me ha probado la suerte durante toda mi vida. En efecto, para no mencionar otras desdichas más, he perdido cinco hijos, sin duda, en la más desgraciada circunstancia de mi vida, pues los cinco los perdí como si cada uno fuese el único, soportando esta serie de muertes de tal manera que nunca nacía uno sino después de haber perdido el anterior. Y así siempre fui perdiendo los hijos sin que me quedase consuelo alguno y fui engendrándolos en medio de un luto reciente.» *Epistolario*, 202.1.

6 *Epistolario*, 202.3.

escuela Y HABILIDADES PARA LA VIDA

el dolor profundo de un hombre viejo que espera la muerte, y a quien los consuelos de la filosofía le parecen artificiosos porque resultan palabras ajenas, y son más válidos los que provienen de las personas cercanas que comparten sus propias emociones. Al respecto afirma: “Ningún verso de los poetas o máxima de los filósofos han de servir tanto para calmar la aflicción de mi hija y mitigar su dolor cuanto la voz de su marido, porque sale de una boca la más querida de ella y de un corazón el más unido a ella”. Personalmente, Frontón no acepta más consuelo que la muerte, espera que su llegada ponga fin a sus sufrimientos, y termina su carta diciendo: “He sufrido mucho y terriblemente, mi queridísimo Marco. Además de verme afligido por circunstancias muy angustiosas, he perdido a mi esposa, he perdido en Germania a mi nieto, ¡desdichado de mí!, he perdido a nuestro querido Domiciano. Aunque yo fuese de hierro, no podría escribirte más cosas en este momento”.

Se podrá objetar (¿no sabe el mismo Frontón el carácter público de su correspondencia con el emperador?) que este romano, formado en la tradición de la elocuencia, apareciera ventilando sus propios sentimientos de una forma poco adecuada. La manifestación tan vívida de sus propios sentimientos parece, en esta carta en específico, confirmar la hipótesis de que las quejas de los dolores físicos y emocionales que le transmite a su alumno no son

los escarceos amorosos de un amante, sino la muestra patente de que el mismo Frontón quiere poner en evidencia la cercanía que él mismo tiene con el emperador.⁷

En realidad, no tenemos una noticia precisa sobre el deseo de los involucrados en la correspondencia entre Marco Aurelio y Frontón, a diferencia de las cartas de Cicerón, en las que aunque Ático no deseaba verlas circular, Cicerón sí se interesó en ello y cuidó su estilo y contenido; o las de Séneca, cuyo deseo era tocar a muchos hombres a través de ellas. En cambio, dice Champlin en el epistolario *frontoniano*, los esfuerzos de distintos editores por compilarlas revelan que no hay indicio de interés de Frontón por publicarlas: “No hay rastros de que Frontón mismo hubiera compilado ninguna colección de su correspondencia, y varias señales sugieren que la presente compilación representa los esfuerzos de editores en momentos trabajando por diferentes propósitos”.⁸ Lo cierto de la correspondencia de Marco Aurelio y Frontón es que tiene un tono sumamente personal, no de enseñanza sino de diálogo privado de dos amigos, y el pasaje en el que Frontón se queja, deja traslucir todo el dolor que el hombre ya mayor siente por las pérdidas y exige el derecho a expresarlo.

Finalmente es necesario considerar que en esas mismas cartas que expresan el dolor, está presente la palabra docta para aliviarlo. En medio de los pesares, Frontón se compromete a redactar una historia sobre la guerra púnica, trabajo al que dice “me dedicaré con todo el empeño de mi voluntad”. Como él mismo reitera, las tareas de la retórica y la elaboración del conocimiento erudito le mantendrán firme en la vida. Por su parte, el amigo, aunque es un filósofo del que conocemos el rigor con el que se amonestaba a sí mismo, no le responde con una conminación a la filosofía, sino con la manifestación profunda de su afecto, que podemos percibir en la siguiente epístola, a pesar de su estado fragmentario:

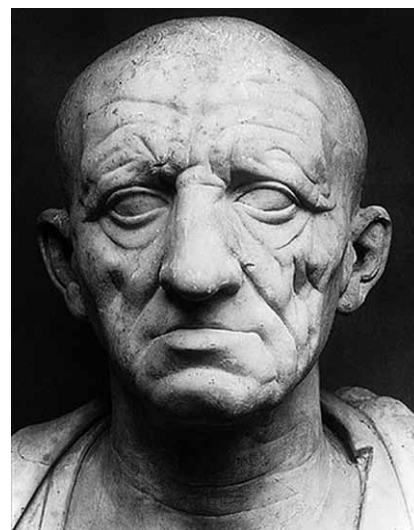
7 Ante la opinión equívoca que Foucault hace en una de las lecciones contenida en *La hermenéutica del sujeto*, en la que encuentra las referencias al cuerpo en el intercambio epistolar de Marco Aurelio con Frontón, como una especie de coquetería entre ambos, Anna Freisenbruch, en “Back to Fronto: Doctor and Patient in his correspondence with an Emperor”, muestra con argumentos de peso la idea que suscribimos: en un ámbito en el que la privacidad de la correspondencia está ausente, las constantes referencias al cuerpo tienen como objetivo destacar la posición privilegiada del orador en la corte.

8 Acerca de las características de la correspondencia descubierta en 1815 y en 1819 en dos bibliotecas distintas, no se puede señalar un sentido homogéneo. Si bien es cierto que en algunas de las epístolas Frontón se expresa como en un monólogo didáctico, los primeros editores lamentaron no poder extraer de ellas los rasgos que hacían de su autor la segunda gloria de la retórica (Mai 1815 y 1823, Niebuhr 1816, Naber 1867). Por otra parte, estas cartas constituyen un testimonio vívido del ambiente de la corte imperial. No obstante, no ofrecen datos con el cuidado de la correspondencia ciceroniana y, a juicio de Edward Champlin, “virtualmente no aportan nada a nuestro conocimiento sobre los eventos ocurridos entre 138 y 167”. Ante ello puede conjeturarse que si bien se reconoce el sentido público de la correspondencia —por las lecciones y las recomendaciones—, ellas evocan el diálogo más íntimo, es decir, *privado* entre dos amigos. E. Champlin, *Fronto and Antonine Rome*, Cambridge, Massachusetts y Londres, Harvard University Press, 1980, págs. 1-3.

escuela Y HABILIDADES PARA LA VIDA

“No dudo, en absoluto, queridísimo maestro, aunque haya guardado silencio, que tú sabes bien qué tortura suponen para mí todas tus tristezas, por mínimas que sean.

“Pero sin duda, al haber perdido casi al mismo tiempo a tu esposa, querida durante tantos años, y a tu dulcísimo nieto, la compasión —más grade— y has conocido males más graves como para atreverme a consolar con doctas palabras a mi maestro, pero es propio de un padre derramar el corazón lleno de amor y de afecto”.⁹



<https://es-la.facebook.com/pages/Yacimiento-Arqueol%C3%B3gico-Casa-del-Obispo-C%C3%A1diz/160965930725399>

Bibliografía

I. Autores antiguos

Cicerón, M. Tulio, *Catón el Mayor: de la vejez*, introducción, versión y notas de Julio Pimentel, México, UNAM (Bibliotheca Scriptorum Graecorum et Romanorum Mexicana), 1997.

Frontón, M. Cornelio, *Epistolario*, introducción, traducción y notas por Ángela Palacios Martín, Madrid, Gredos, 1992 / M. Cornelii Frontonis Epistulae: schedis tam editis quam ineditis Edmundi Hauleri / usus iterum edidit Michael P.J. van den Hout, Leipzig, Teubner, Bibliotheca Scriptorum Graecorum et Romanorum Teubneriana, 1988.

Marco Aurelio, *Pensamientos*, versión de Antonio Gómez Robledo, México, UNAM (Bibliotheca Scriptorum Graecorum et Romanorum Mexicana), 1992.

Séneca, *Epístolas morales*, traducción y notas de Ismael Roca Meliá, Madrid, Gredos, 1993.

II. Bibliografía general

Champlin, Edward (1980), *Fronto and Antonine Rome*, Harvard University Press, Cambridge.

Freisenbruch, Anna (2007), “Back to Fronto: Doctor and Patient in his correspondence with an Emperor” en Ruth Morello y A. D. Morrison (eds.), *Ancient Letters. Classical and Late Antique Epistolography*, O. U. P., Oxford, págs. 235 a 255.

Long, Anthony A., *From Epicurus to Epictetus*, Oxford, Oxford University Press, 2006.

Pimentel, Julio, “Reflexiones sobre la obra filosófica de Cicerón” en *Nova Tellus, Anuario del centro de estudios Clásicos* 12, México, Instituto de Investigaciones Filológicas-unam, 1994, págs. 107-123.

Powell, J. G. F., (ed.) *Cicero the philosopher: twelve papers*, Oxford, Clarendon Press, 1999.

Reyes Coria, Bulmaro, “Retórica Ciceroniana: arte de vida” en *Nova Tellus, Anuario del Centro de Estudios Clásicos* 13, México, Instituto de Investigaciones Filológicas-UNAM, 1995, págs. 71-79.

Richlin, Amy, *Marcus Aurelius in love*, Chicago, The University of Chicago Press, 2006.

Vicenzo Cova, Pierre, *Un'immagine minore dell'uomo nella letteratura latina del principato*, Nápoles, Società Editrice Napoletana, 1978.

Villaseñor Cuspinera, Patricia, “La humanitas en Roma”, en *Nova Tellus, Anuario del Centro de Estudios Clásicos* 9-10, Instituto de Investigaciones Filológicas-UNAM, México, 1992, págs. 308.

⁹ *Epistolario*, 204.

El sistema modular en el nivel medio superior. El caso del Bachillerato Integral Comunitario de Oaxaca, México

Recibido: 03/09/2014

Laurentino Lucas Campos

Aprobado: 30/09/2014

Resumen

En el presente escrito se revisa la importancia de la investigación en la formación de los alumnos de nivel medio superior, especialmente en el Bachillerato Integral Comunitario (BIC) del estado de Oaxaca, basado en el *Sistema modular*, sistema que derivó en la creación de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (UAM-X), en los años setenta del siglo xx. Mediante el sistema modular los BIC enfatizan el proceso de investigación como una manera de dotar de las herramientas cognoscitivas a los jóvenes alumnos.

Abstract

In this paper the importance of research in the training of students from the middle level is reviewed, especially in the Bachillerato Integral Comunitario (BIC) of the state of Oaxaca, based on the Modular system model which had its creation the way and foundation described of the Metropolitan Autonomous University, Xochimilco (UAM-X) unit in the seventies of the twentieth century. By the BIC's modular system emphasize the research process as a way of providing cognitive tools to young students.

Palabras clave: bachillerato comunitario, sistema modular, investigación.

Keywords: community school, modular system, research.

Las instituciones educativas en México son producto de las transformaciones originadas a nivel internacional, las cuales se traducen en cambios necesarios a nivel nacional. En nuestro país, resultado de los acontecimientos aún recientes de los eventos de 1968, se crean instituciones de educación media superior y superior para proporcionar espacios educativos idóneos para la población joven.

escuela Y HABILIDADES PARA LA VIDA

De modo que a finales de la década de los sesenta y principios de los setenta, en México se creó la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (UAM-X), cuyo modelo educativo estuvo pensado no sólo por los acontecimientos sociales y políticos padecidos, sino que también se consideró el aspecto pedagógico en la conformación de esta institución de educación superior.

Con base en las ideas de Piaget y de Vigotsky, se propuso la creación del *sistema modular*, el cual fundamenta su acción científica y educativa en la existencia de un problema eje y de un objeto de transformación determinado¹, que se convierte en el tema en torno al cual se desarrollan diversas experiencias con la finalidad de delimitarlo, formularlo e investigar las diferentes conexiones que tiene con la realidad en su conjunto, es decir, con el medio social y natural, lo cual permitirá reconstruirlo, conocerlo mejor y poder actuar sobre él.

Esto propició que se cambiara la concepción *tradicional* de concebir el proceso de investigación. En ese sentido, el conocimiento incorporado transforma al sujeto cognoscente (el alumno) en tanto individuo y sujeto pensante de manera cualitativa, lo que propicia la construcción de distintos conocimientos y el logro de ciertas habilidades y competencias.

Debido a estas características y a sus fundamentos teórico-pedagógicos, el modelo del sistema modular ha sido replicado, con sus respectivas adaptaciones, al nivel medio superior;



http://issuu.com/cuerpoplural/docs/corpus_plural_wb

en el caso concreto del Bachillerato Integral Comunitario (BIC) del estado de Oaxaca, creado oficialmente en el año de 2003,² a través del Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIIO):

El Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIIO), fue creado por decreto del gobierno del Estado suscrito el 14 de enero de 2003 en la residencia oficial del Poder Ejecutivo y entró en vigor el día de su publicación. El decreto fue publicado en el tomo LXXXV, No. 05, del *Periódico Oficial del Gobierno del Estado Libre y Soberano de Oaxaca* con fecha 1 de febrero de 2003.³

En este modelo pedagógico del nivel medio superior, lo que se plantea es la conjunción de los aspectos sociales y culturales en las zonas donde se han establecido los planteles, es decir, se consideran las características de la población que asiste a estos centros educativos. De ese modo el sistema modular se reproduce, con sus respectivas y necesarias adaptaciones, atendiendo a criterios no sólo teóricos y pedagógicos, sino también tomando

¹ Ramón Villarreal. *Documento Xochimilco* también conocido como Documento Villarreal, Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco, México, 1974.

² Cabe señalar que desde el año de 2001, al menos en 11 comunidades comenzaron a funcionar planteles de bachillerato, ver Maldonado, Carlos Luis y García Hernández, Eduardo (coordinadores), *10 años de CSEIIIO desde una mirada universitaria*, Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIIO). México, 2013, págs 14, aunque de manera no oficial, ya que no se tenían las condiciones ni la infraestructura adecuada para la óptima realización de las actividades académicas ni administrativas.

³ Op cit., pág. 5.

escuela Y HABILIDADES PARA LA VIDA

http://issuu.com/cuerpoplural/docs/corpus_plural_wb

en cuenta los rasgos culturales de los jóvenes que asisten a ellas. De hecho, el modelo de este sistema educativo ha sido pensado especialmente para ponerse en marcha en zonas con población predominantemente de origen indígena. Esto lo hace ser un modelo específico para atender la necesidad de formación de los jóvenes pertenecientes, aunque esto no necesaria ni exclusivamente, a alguno de los pueblos indígenas existentes en Oaxaca.⁴

Rigiéndose por los planteamientos teóricos de la existencia de un problema eje y de un objeto de transformación, tales bachilleratos, sustentados en el Modelo Educativo Indígena Integral (MEII), llevan a cabo su objetivo pedagógico en cuyo centro de este planteamiento educativo están la investigación y el trabajo en equipo, bajo un enfoque integral y con la puesta en práctica en sus aulas.

Por eso el modelo del sistema modular, en el nivel medio superior, procura hacer intervenciones pedagógicas a través de la investigación, donde los alumnos llevan a cabo el ejercicio de la actividad de indagación, atendiendo a los problemas, necesidades e intereses de la comunidad donde residen los jóvenes y donde están asentados dichos planteles. De ahí que uno de los pilares sea el elemento comunitario, ya que es el ámbito de incidencia más inmediato y de mayor interés de la institución educativa. Para intervenir en la realidad, se genera primero un diagnóstico del problema o fenómeno a abordar. Ello mediante la generación de datos e información que se consensa entre la institución educativa y la comunidad social, por medio del comité de padres de familia, que a su vez establecen comunicación con los distintos comités existentes en la comunidad en general. De ese modo se crea el vínculo de la institución educativa con la sociedad donde está inserta. A la par, hay que admitir que este proceso no está

libre de puntos débiles, de conflictos e incomprensiones, tanto de la misma institución educativa como de la comunidad social donde se encuentra. No obstante, los BIC y su propuesta de vincular los problemas sociales, el enfrentarnos y su y eventual solución son los fundamentos en que se basa su acción educativa.

Mediante la investigación para generar conocimiento acerca de las condiciones del entorno social, cultural, político, económico, estos bachilleratos apuestan por la formación en investigación de los jóvenes, para ello se les dota de los elementos y herramientas cognoscitivas, intelectuales, por medio del currículum, propiciando una sensibilidad hacia su propio contexto, con el fin de generar datos, si es que se carecían de ellos, para posteriormente establecer estrategias de diagnóstico, valoración o, de ser el caso, de una eventual intervención para plantear soluciones a las situaciones consideradas problemáticas o prioritarias en su tratamiento.

Por ejemplo, se llevaron acabo varios proyectos de investigación en el ciclo escolar 2010-2011,⁵ por parte de los diferentes profesores, denominados asesores-investigadores (figuras pedagógicas así reconocidas por el CSEIIIO), donde se identificó desde el poco conocimiento por parte de la población de la historia local propia (proyecto a mi cargo), o cuáles eran

⁴ En Oaxaca hay 15 pueblos reconocidos oficialmente (Constitución Política del estado libre y soberano de Oaxaca, Artículo 16, 2013), lo que conforma a uno de los estados en México con mayor diversidad cultural.

⁵ En dicho ciclo escolar había alumnos de primer ingreso, de tercer semestre y de quinto semestre. Por lo que en la asignatura de Metodología e investigación los docentes a cargo de estas materias, teníamos la responsabilidad de generar y abordar un tema como proyecto de investigación, apoyándonos en técnicas de recolección de información (encuesta, cuestionario, entrevista) para recuperar los datos necesarios y procesarlos analítica y estadísticamente.

escuela Y HABILIDADES PARA LA VIDA

las enfermedades más comunes en la localidad y su posible tratamiento, hasta el tipo de alimentos característicos de la región (la sierra norte de Oaxaca) y las propiedades nutritivas.⁶

El trabajo de investigación realizado con los jóvenes en su propia comunidad, en sus distintos niveles (diagnóstico o intervención) no es, ni ha sido, fácil ni sencilla, porque en toda comunidad social existen diversos intereses, los cuales también se priorizan de manera diferente. Por lo que es importante reconocer la correlación de fuerzas que existe en cada comunidad social donde están ubicados estos bachilleratos, lo que plantea distintas formas de llevar a cabo la función social de la educación, especialmente de la investigación, en el nivel medio superior.

Para cerrar este artículo, mas no el debate,, la función educativa que realiza actualmente el Bachillerato Integral Comunitario, mediante el fundamento del sistema modular, con énfasis en el proceso de investigación, a una década de haberse conformado, es una opción para los jóvenes que no pueden, por sus condiciones económicas principalmente, trasladarse hacia los centros urbanos y metropolitanos para acceder a estudios en el nivel medio superior. De manera que esta institución educativa, con los avatares que han tenido que experimentar, sigue siendo una opción viable para las regiones y contextos indígenas en México, especialmente en el estado de Oaxaca, cuya población indígena se encuentra entre las mayores del país.⁷



http://issuu.com/cuerpoplural/docs/corpus_plural_wb

6 Desde el primer semestre se genera con los grupos una propuesta de investigación, que se procura se le dé seguimiento al semestre siguiente en el grado consecutivo, los de recién ingreso en el segundo, los de tercero en el cuarto y los de quinto en el sexto, procurando, en la medida de lo posible, que sea el mismo asesor Investigador quien los acompañe en los dos semestres de la investigación.

7 Oficialmente se reconoce la existencia de 56 pueblos indígenas en 23 de los 31 estados del país (sin embargo, es una discusión abierta cuántos grupos indígenas hay no sólo en México, sino en toda América Latina, porque se utilizan criterios como la lengua que se habla, las prácticas sociales o la autoadscripción, lo que da cuenta de la complejidad de clasificar con un único criterio a los pueblos originarios), "aunque nueve estados concentran 84.2% del total nacional, estos estados son Oaxaca, Veracruz, Chiapas, Puebla, Yucatán, Hidalgo, México, Guerrero y San Luis Potosí, con 11 pueblos indígenas mayoritarios: náhuatl, maya, mixteco, zapoteco, hñahñu, tseltal, tsotsil, totonaco, mazateco, chol y mazahua": Ruth Moya, "Reformas educativas e interculturalidad en América Latina", *Revista Iberoamericana de Educación*, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), 1998, pág. 83.

Bibliografía

Maldonado, Carlos Luis y García Hernández, Eduardo (coordinadores), *10 años de CSEIIO desde una mirada universitaria*, Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO), México, 2013.

Moya, Ruth, "Reformas educativas e interculturalidad en América Latina", *Revista Iberoamericana de Educación*, Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI), Número 17, Educación, Lenguas, Culturas, mayo-agosto, 1998. Se puede consultar la versión electrónica en: <http://www.oei.es/oeivirt/riel7a05.htm>

Villarreal, Ramón, *Documento Xochimilco o Documento Villarreal*, Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco, México, 1974.



La importancia de la epistemología y reflexividad en la investigación científica

Oscar Osorio Pérez

Recibido: 01/09/2014

Aprobado: 29/09/2014

Resumen

El presente artículo sugiere que los principios de reflexividad, insertar en el marco de una epistemología de la investigación, deben romper y poner en crisis concepciones tradicionales en los procesos de investigación científica, promoviendo nuevas formas de abordaje en el campo de las ciencias sociales.

Abstract

This article suggest, that the principles of reflexivity within the framework of an epistemology of the scientific investigation, must break and creating a crisis in the traditional conceptions of investigation promoting new forms of approach in the social sciences.

Palabras clave: epistemología, reflexividad, ciencia, lógica, racionalidad.

Keywords: epistemology, reflexivity, science, logic, rationality.

Introducción

La investigación científica es sin duda el recurso más fiable en los procesos de construcción de conocimiento. Sin embargo, como producto humano no está exenta de fetichismos y artificios que la mitifican. Manuales de investigación científica continúan promoviendo la ficción de una ciencia catequizada en un cuerpo doctrinal que limita la reflexividad y la autocrítica. El objetivo de este artículo es impugnar dos de los preceptos más comunes del quehacer científico, a saber: 1. *La tarea principal del científico consiste en producir nuevos conocimientos objetivos sobre la realidad... que explica causas, efectos y propiedades de los fenómenos tal como suceden en el mundo social y natural (Heinz, 2001:19).* 2. *Debe el investigador despojarse de subjetivismo y posiciones ideológicas extremas, buscando la verdad por encima de toda visión parcial de la realidad... (Ponce, 1996:62).* Ante estos preceptos que se afir-

escuela y habilidades para la vida

man como verdades necesarias, nos preguntamos: ¿puede el científico obtener conocimiento de la realidad tal como se presenta en el mundo social y natural?, ¿puede el científico despojarse de sus subjetividades e ideologías?, ¿podemos tener una visión imparcial de aquello que llamamos realidad? Responder las anteriores preguntas requiere necesariamente evaluar y poner en tela de juicio concepciones tradicionales de la investigación científica, que nos permitan no sólo desmitificar lo que hacen los científicos, sino promover nuevas formas de hacer ciencia.

Epistemología y vigilancia epistemológica

Metodología de la investigación (Hernández, et. al., 1997) es, quizá, uno de los manuales de investigación de mayor circulación entre los estudiantes universitarios en lengua castellana, y cuya propuesta es la de guiar los procesos de investigación científica, *revelándose* en recursos procedimentales y conceptos anclados a la tradición de una ciencia del siglo XIX. Sumos sacerdotes del método les llama Bourdieu, que a menudo se pierden en el abismo que se manifiesta entre el método o la teoría, respecto de las operaciones de la investigación. No basta la aplicación rigurosa de un método, sino su armonización a un continuo proceso de reflexividad. La *epistemología* y la *vigilancia epistemológica* resultan necesarias en los procesos de investigación respecto del uso de métodos, técnicas y herramientas en la dinámica propia de la investigación. La *epistemología* es útil porque se ocupa de estudiar los procesos y las formas a través de las cuales se construye el conocimiento.¹ La *vigilancia epistemológica* es útil en la medida en que orienta la posición que el investigador debe tener, en tanto sujeto que pretende conocer respecto de la coherencia teórica, el uso de metodologías y los contextos en los que se desarrolla la investigación. En términos de Bourdieu (2008:29), mantener una *vigilancia epistémica* en los procesos de investigación, es preguntarse qué es hacer ciencia y saber qué es lo que hace el científico, examinar las teorías y los métodos en su aplicación para determinar qué hacen con los objetos y qué objetos hacen. Lo anterior se opone al pensamiento paradigmático, que insta relaciones de carácter axiomático, que determina e impone conceptos, teorías, ideologías y conocimiento, que reproduce una visión determinada y determinante del mundo, ciega a la heterogeneidad y a la divergencia, que supone superada la contradicción y la discordancia.² Se trata, pues, de favorecer la apertura y la

**“No
basta
la
aplicación
rigurosa
de un
método,
sino
su
armonización
a un
continuo
proceso
de
reflexividad.”**

1 Diferenciamos epistemología de metodología siguiendo a Pierre Bourdieu (2008), en función de que la primera se centra en el esfuerzo por captar el error para construir la lógica del descubrimiento de la verdad como polémica contra el error y como esfuerzo para someter las verdades próximas a la ciencia y los métodos que utiliza a una rectificación metódica y permanente (Herrán, 2003:18).

2 No hay nada más parecido a las expresiones de enfermos esquizofrénicos, que la sensación de tener intuiciones profundas sobre temas trascendentales y universales. Más aún, la sensación de objetividad y realidades profundas tienen también un principio biológico que parte de la activación de la amígdala y la sensación de superación del dualismo y las contradicciones, también son sensaciones recurrentes en el mundo de los sueños (Rubia, 2003:14).

escuela Y HABILIDADES PARA LA VIDA

autoevaluación, tomando en cuenta nuestras propias limitaciones³ y la necesidad de incorporar una filosofía de la investigación a partir de la cual emprendamos el camino a la construcción de una actividad menos dogmática y más plural, abierta al diálogo y consciente de su falibilidad, y de que la práctica del autoengaño es una constante antropológica.⁴ De lo anterior, se desprende la necesidad de una posición reflexiva como principio epistemológico que establezca conexiones y ajustes entre las operaciones mentales del investigador, y los objetos investigados, incluyendo las técnicas, métodos y teorías para abordarlos.



Sitting down far away by omnify on Mar 4, 2007 www.freeimages.com.

Reflexividad

El uso de una metodología en la investigación científica, requiere de un continuo proceso de *reflexividad* sobre el cómo conocemos, e implica una actitud flexible en los procesos de construcción del conocimiento.⁵ Como autoconciencia epistemológica, la *reflexividad* se construye a partir de la definición de un conjunto de operaciones mentales y prácticas que establecen conexiones y ajustes entre los objetos de investigación, el conocimiento que se tiene de ellos y los métodos, técnicas y teorías que se utilizan para abordarlos. Aplicada

3 Es preciso saber que nuestro conocimiento y entendimiento tienen una base biológica de la que nos es imposible sustraernos. Por ejemplo: no contamos con ningún dispositivo cerebral que nos permita distinguir la alucinación de la percepción, el sueño de la vigilia, lo imaginario de lo real, lo subjetivo de lo objetivo. La memoria selecciona, rechaza, borra, deforma o genera falsos recuerdos (Morin, 1999:6). La misión del cerebro consiste en adaptarse al medio y no recopilar datos con precisión (Maturana y Varela, 2003). El 60% de la superficie cortical está implicado en la visión, por lo que la imagen desempeña un papel relevante en la construcción de conocimiento (Vincent, 2009:323).

4 Existe en cada mente una posibilidad de mentira a sí mismo que es fuente permanente de error y de ilusión. El egocentrismo, la necesidad de autojustificación, la tendencia a proyectar sobre el otro la causa del mal, hacen que cada uno se mienta a sí mismo sin detectar esa mentira (Morin, 1999:6). Siendo que la experiencia no necesariamente nos hace inmune al error; Michel Foucault, (2002:33-34) sugiere una conversión del sujeto para que pueda haber verdad, o en el sentido que lo manejo en este ensayo, acceso al conocimiento. Conversión que pueda darse a partir de un movimiento que arranque al individuo de su propio status y condición actual, eros y de su propio trabajo. Trabajo sobre sí mismo, una elaboración de sí sobre sí mismo, una transformación progresiva de sí mismo de lo que uno es responsable *askesis*.

5 Maturana y Varela (2003:12) piensan en la reflexión de forma muy aproximada a como aquí hablamos de reflexividad: un acto de volvernos sobre nosotros mismos, oportunidad de descubrir nuestras cegueras y reconocer que las incertidumbres y los conocimientos de los otros son tan abrumadoras y tan tenues como los nuestros.

escuela Y HABILIDADES PARA LA VIDA

Cientificismo y ciencia

a la investigación científica, la *reflexividad* promueve actitudes que en los procesos de construcción de conocimientos hacen posible el rompimiento epistémico con la tradición y la ciencia de carácter espontáneo y fijista (Bourdieu, 2008:33). Al enmarcarse en los campos de la epistemológica, la *reflexividad* se distingue del concepto de reflexión en cuanto opera bajo los mecanismos de una crítica a los estados puros de conciencia, la cual, señala Bourdieu, nunca es transparente para sí misma.⁶ La *reflexividad* entonces debe orientarse también al cuestionamiento permanente de nuestras propias creencias y conocimientos. Una actitud crítica está dispuesta a modificar sus afirmaciones, indica Karl Popper (1991:75), y los méritos de una prueba radica en que infunde cierta duda sobre el resultado que produce (Russell, 1949). En este sentido, la práctica reflexiva valora el campo de los saberes inciertos, tal como lo expresa Donald Schön (1987), toda operación reflexiva debe atender ciertas zonas indeterminadas de la práctica como la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores, que pasan desapercibidos para los cánones de la racionalidad técnica.⁷

Toda posición reflexiva debe también atender el principio de demarcación entre lo que es ciencia y lo que no lo es. Normalmente distinguimos entre ciencia y pseudociencia para referirnos a este principio de demarcación. Sin embargo, existen concepciones de lo que es la ciencia y lo que hacen los científicos, que se mantienen arraigadas a una tradición que invierte e incorpora las características de una en otra. Este apartado trata de poner en perspectiva los elementos constitutivos de la ciencia, y de aquello que se ha denominado científicismo.

Hablamos de *cientificismo* para referirnos a toda postura que se presenta como científica, pero que en la práctica se sustenta en por lo menos cuatro pilares: 1) se muestra autoritaria, dogmática, homogénea y politizada; 2) paradójicamente reduce todo a explicaciones de carácter universal; 3) pretende la utilización de un método científico único, la generación y comprobación de hipótesis y la búsqueda de leyes universales, y finalmente 4) desdeña la capacidad imaginativa y la fuerza de los pensamientos heterogéneos, que son por mucho más útiles que la razón austera.⁸ La postura *cientificista* afirma tener una respuesta a cada pregunta planteada, pero no hace más que reproducir posturas de pensamiento convergente y respuestas casi siempre con-



Professor at work by MikLav on Jun 17, 2008
www.freeimages.com

6 El socioanálisis funciona como una suerte de disciplina terapéutica, de descenso *ad infernos*. Permite acceder a un cierto control del impensado social del sociólogo y, en consecuencia, a una ganancia de autonomía, de libertad respecto a la sorda acción de los determinismos (Vásquez, 2006:94).

7 Es prácticamente alcanzar el conocimiento pleno y la certeza de éste por las condiciones del mismo conocimiento, unas parten del objeto conocido y otras del sujeto cognoscente. De la Pineda (1998:28,30-31,35) nos dice que la realidad conocida, que a veces se manifiesta y a veces se oculta, tiende a manifestarse pero no lo hace del todo, tendencia denominada asintonismo ontológico. En tanto que el sujeto pretende conocer pero nunca lo hace plenamente

y con seguridad, tampoco alcanza su meta, a lo que denomina asintonismo gnoseológico. El asintonismo, dirección o movimiento hacia una meta que nunca se alcanza, tiene un carácter escurridizo de la realidad, que se resiste a manifestarse plenamente. Estas limitaciones se ponen de manifiesto en un nivel gnoseológico, en el hecho de que todo conocimiento humano se fundamenta en alguna creencia de algún tipo, la creencia es ese esfuerzo por alcanzar la realidad. Es una puerta a la realidad, pero por su misma naturaleza es también una limitación a la comprensión total y última de la misma.

8 Entiendo por razón austera: 1) el conjunto de criterios que se asumen como certeros, precisos, fijos y generales para construir modelos explicativos de carácter fundamentalista; 2) creencias justificadas que se asumen como evidentes en sí mismas y por el poder de la autorreflexión, podemos conocer las cosas como realmente son por ellas mismas; 3) presupuestos de pensamiento racional, lógico, estadístico y científico que parten de un profundo respeto por la razón y la evidencia, subordinando las pasiones y los deseos humanos; 4) pensamiento que se desarrolla de acuerdo a criterios lógico-experimentales y técnicos, que configuran un método general que asegure fundamentos del conocimiento y de la validez universal de la Ciencia.

escuela Y HABILIDADES PARA LA VIDA

vencionales.⁹ Tiene como finalidad el conocimiento de la realidad fundada en posturas objetivas e imparciales, cuyos procedimientos metodológicos ordenados y sistematizados que se supone parten de criterios de verdad, nos conducirán necesariamente a la conformación de conocimiento asertivo. Sin embargo, los anteriores principios desestiman la utilidad de la intuición controlada que permite la formulación de hipótesis, contribuye al control epistemológico y al descubrimiento (Bourdieu, 2008:90-91). Aunque algunos investigadores esperan que la ciencia se muestre libre de prejuicios y prenociones de carácter real, objetivo e imparcial (v.gr. Tamayo, 2003), como veremos más adelante, el científico no puede despojarse de sus subjetividades y asumir una posición de imparcialidad, puesto que la propia biografía del sujeto le es inherente como científico y todo análisis parte de una teoría implícita que demarca su posición frente al objeto investigado.

En oposición al cientificismo, la *ciencia* explora infinidad de alternativas distintas, indagando el máximo de posibilidades frente a una situación. Postula la necesidad de observación desde diferentes perspectivas, ángulos y planos múltiples, buscando en todo momento diferentes respuestas

posibles a una misma interrogante. La *ciencia* cuestiona la utilidad de un solo método de investigación, eliminando de su lenguaje atributos generales, universales, homogéneos, criterios precisos y singulares, promoviendo una actitud flexible, la apertura a la autocrítica y la exploración multidimensional. La *ciencia* sospecha, discute, evalúa, verifica y critica. Trabaja con la incerteza y frágil razón (Díaz, 1994). La *ciencia* desarticula esquemas de comprensión basados en el conocimiento rígido, tratando de buscar moverse siempre en un universo ilimitado de posibles respuestas y soluciones a un problema determinado (Popper, 1997). Se opone abiertamente a la verdad revelada, confesiones prístinas, prenociones manifiestas y sobre todo, se opone a la práctica del saber inmediato (Bourdieu, 2008).

Toda ciencia se sustenta en los pilares de una actitud procedimental racional y lógica, aunque pueden entenderse muchas cosas de estos dos conceptos. En el siguiente apartado expondré los usos tradicionales que se hacen de los conceptos de *lógica*, *racionalidad* e *investigación científica*, e intentaré poner en crisis estas concepciones, evaluando su capacidad heurística.

Lógica, racionalidad e investigación científica

La importancia de la definición de conceptos radica no en su veracidad, sino en su funcionalidad. Crear nuevas concepciones de un objeto implica crear nuevas prácticas con el objeto mismo. En este sentido, intento mostrar que los criterios de *lógica*, *racionalidad* e *investigación científica* pue-

⁹ Influido por los postulados de la ciencia divergente y ciencia convergente de Thomas Kuhn (2004), utilizo el concepto de pensamiento convergente para referirme a esos postulados caracterizados por el consenso, de actitud subordinada con respecto a los paradigmas del momento, que guarda silencio ante los modos divergentes de explicación y de experimentación e interesado únicamente en dilucidar la tradición vigente en la que se encuentra. En tanto que por pensamiento divergente entiendo la capacidad de flexibilidad mental e innovador, de apertura al diálogo y a la autocrítica.

ESCUELA Y HABILIDADES PARA LA VIDA

den ser más fértiles y nutridos, si se piensan en su dimensión analítica y su capacidad heurística, más que como atributos inherentes a su propia definición, tal como se plantea tradicionalmente.

Lógica. El criterio de *lógica* en la investigación científica, supone partir de principios basados en criterios de verdad, no contradictorios ni tautológicos, y donde toda proposición deberá corresponder con la verdad de los hechos. Sea por deducción, sea por inducción, se confía en que el *pensamiento lógico* guíe nuestros procedimientos en el campo de la investigación, unida a los dictados de la razón. Se espera pues que la *lógica* sea la base para la configuración de modelos estadísticos y métodos científicos estandarizados de aplicación universal, que subordine las pasiones y los deseos humanos en el proceso de la reflexión filosófica e investigación científica, lo que permitiría generar conclusiones sustantivas, descubrir universales, leyes naturales y estructuras profundas (Shweder, 1997). Pero contrario a lo anterior, la filosofía y la antropología nos han enseñado que no existe un solo tipo de *lógica* y que la *lógica* formal no es la única lógica aceptada como tal, ni aporta los criterios más adecuados aplicados a la investigación científica. Generalmente se entiende por *lógica* el estudio de las estructuras generales de pensamiento, aunque asumimos la configuración de lógicas particulares que generan relaciones de inclusión y exclusión.

Éstas son las *lógicas epistémicas* o *lógicas no clásicas* que modifican las proposiciones con la finalidad de generar reflexividad. Por ejemplo, existen proposiciones contingentes donde no hay verdad ni contradicción, proposiciones verdaderas que no toman en cuenta las evidencias empíricas, o proposiciones que parten de un condicional verdadero aunque su consecuente sea falso (Grize, 1979). Por lo anterior, pensamos que es mucho más productivo abordar el *pensamiento lógico* para referirnos a ciertos procesos mentalísticos, sujetos a un orden operacional y no a un modelo universal en el que debe operar la mente humana.¹⁰ Más



Thinking by kisa12 on Nov 26, 2007 www.freeimages.com

¹⁰ Procesos que hacen preguntarse a Richard Shweder (1997:78) y con razón: ¿qué inferencias deben hacerse sobre la mente del hombre, de cara hacia los incontables ejemplos etnográficos e históricos de profundas creencias engranadas aunque posiblemente irracionales?, ¿qué nos dice la evidencia sobre el rol de la razón y la evidencia en la conformación de las creencias y conductas humanas?, ¿cómo

escuela Y HABILIDADES PARA LA VIDA



Lecture by mzacha on May 23,2005 www.freeimages.com

que descalificar el *razonamiento lógico* como la fórmula más eficaz en el quehacer científico, pretendo llamar la atención en cuanto que existe más de una vía de acceder al conocimiento científico.

Suponer que el *razonamiento lógico* es en sí mismo la única forma de conocimiento asertivo, significa seguir los parámetros estrechos de pensamiento, pero sobre todo, significa asumir una posición etnocéntrica y empobrecida de aquello que llamamos *lógica*. Piaget (1977), por ejemplo, mostró que la manera más natural de proceder es la que mejor concuerda con las manipulaciones espontáneas de clase. La antropología nos ha enseñado que no existe una sola forma de razonar ni de elaborar pensamientos y argumentos lógicos (Douglas, 1998), que los hombres aprenden a resolver problemas y establecer conexiones

se comparan los cánones que gobiernan el lenguaje y el pensamiento del científico, el lógico o el estadístico ideal con los cánones que gobiernan el lenguaje y el pensamiento ordinario (o cotidiano, folk, mundano, o salvaje)?, ¿cuál es el lugar de la racionalidad y la no racionalidad en los asuntos humanos?

entre los hechos observados a partir de la experiencia propia o ajena, que no hay relaciones de causa y efecto implícitas en las creencias y prácticas (Pritchard, 1997); y que la realidad o verdad, constitutivos imprescindibles de la racionalidad, sólo tienen sentido en el marco de un lenguaje en particular (Winch, 1994).

Racionalidad. Las *posturas racionalistas* en la investigación científica asumen que cualquier proposición u opinión debe sustentarse en el ejercicio de la razón como su árbitro y fundamento. Siendo así que cualquier conocimiento válido y verdadero que se tenga de la realidad, procederá única y exclusivamente de la razón, desdeñando cualquier otra facultad humana para acceder al conocimiento. Algunos científicos asumen que el uso de la razón está inscrito en la naturaleza humana —por lo tanto, sólo se admite una forma de razonamiento de validez universal—, y que todo conocimiento debe partir de verdades necesarias, evidentes e innatas al entendimiento humano, que tiene la facultad de formularlas o descubrirlas por sí mismo. Contrario a lo anterior, el filósofo Ludwig Wittgenstein (1975) afirma que la realidad se constituye a través de los juegos propios del lenguaje, asumiendo que existen tantas formas de razonamiento como comunidades de hablantes. En el mismo orden de ideas, el filósofo de la cultura Peter Winch (1990), nos muestra que lo *racional* es necesario para la existencia y configuración de cualquier lenguaje, de tal modo que si una sociedad tiene lenguaje, es que tiene racionalidad.

Por otra parte, una posición baconiana asume que el hombre podrá

escuela Y HABILIDADES PARA LA VIDA

dominar la naturaleza –naturaleza externa: el mundo; naturaleza interna: pasiones, sentimientos y emociones– en función del dominio de la ciencia. Siendo así que un amplio sector académico sólo aprueba que la investigación científica sea un acto de *racionalidad* y objetividad, y que estos principios debieran excluir la imaginación y todo tipo de presupuestos subjetivos. Sin embargo, la idea de hombre como un ser esencialmente racional es altamente cuestionada. ¿Qué pasa con los sentimientos y emociones en el quehacer científico?¹¹ Tenemos capacidad de razonamiento, pero al mismo tiempo tenemos emociones. Existe una relación estrecha entre la inteligencia y la afectividad. La afectividad, nos dice Edgar Morin (1999), puede asfixiar el conocimiento, pero también puede fortalecerle. Las neurociencias modernas nos indican que el debilitamiento de la capacidad para reaccionar emocionalmente puede llegar a ser la causa de comportamientos irracionales, y que la racionalidad no es posible sin la dimensión emotiva (Damasio, 2010).¹²

Contrario a los postulados de la ciencia inflexible, la razón se ubica dentro de los límites de la lógica y la coherencia, de la objetividad y la experiencia. Cualquier intento por salirse de los parámetros establecidos para los usos de la razón, deja de ser razón y se convierte en cualquier otra cosa, dicen los racionalistas. En cambio, cuando nos referimos al pensamiento, lo ubicamos como un proceso mental inferior a la razón y sin embargo, el pensamiento es mucho más amplio que la *racionalidad*. Pensar es crear y movilizar ideas. Los pensamientos no tienen límites definidos ni se yerguen sobre parámetros preestablecidos y condicionados, se mueven en diferentes direcciones, discuten sobre múltiples posibilidades, consideran diferentes perspectivas y promueven la diversidad. El pensamiento, escribe John Dewey (1971:164-165), tiene su arranque en una situación que muy bien podría denominarse bifurcación de caminos en una situación ambigua, que presenta un dilema, que propone alternativas. Pensar es el esfuerzo intencional para descubrir conexiones específicas entre algo que nosotros hacemos y las consecuencias que resultan, de modo que ambas cosas lleguen a ser continuas (Dewey, 1989:29). La utilidad de los parámetros científicos, de la lógica y la razón no son nada desdeñables, aunque no son los únicos caminos para construir conocimiento.

Investigación científica. En la relación investigador-objeto de estudio, pocas veces se habla de los problemas, contrariedades, inconvenientes y ajustes en el proceso mismo de la investigación. Desde que el cien-

11 Problema que lleva a Edgar Morin (1999:5) a escribir que se podría creer en la posibilidad de eliminar el riesgo de error si se rechaza cualquier afectividad. De hecho, el sentimiento, el odio, el amor y la amistad pueden enneguecernos; pero también hay que decir que ya en el mundo mamífero, y sobre todo en el mundo humano, el desarrollo de la inteligencia es inseparable del de la afectividad.

12 No hay un estado superior de la razón que domine la emoción, sino un bucle intellect <-> affect, y de cierta manera la capacidad de emoción es indispensable para el establecimiento de comportamientos racionales (Morin, 1999:6).

escuela Y HABILIDADES PARA LA VIDA

tífico se plantea la posibilidad de emprender un proyecto de investigación, ya tiene en su mente ciertas ideas preconcebidas al respecto,¹³ y en la práctica, la experiencia incide entre lo que por autonomía se desea y por institucionalidad se requiere, cuyos propósitos no serán del todo explícitos.¹⁴ En cada investigación el científico nunca emprende el camino con la mente en blanco, sino que ineludiblemente lleva consigo, en el mejor de los casos, una serie de conocimientos previos, teorías, modelos, conceptos, ideas, con los cuales percibe, actúa y pretende explicar el mundo, y en el peor de los escenarios, una compleja red ilimitada de prejuicios, manías, obsesiones, inclinaciones políticas e ideológicas o pretensiones muy particulares. Es necesario aceptar que la investigación científica nunca está libre de componentes políticos o ideológicos, ni los investigadores están exentos de intereses particulares o de grupo. Tampoco pueden los investigadores despojarse completamente de elementos emotivos, valores y creencias. Como lo ha sugerido Edgar Morin (1999:5), todo análisis científico descansa sobre una base de ciertos ideales subjetivos, y el conocimiento conlleva el riesgo del error y la ilusión. Nunca hay una posición de objetividad e imparcialidad total en la investigación científica.

Por otra parte, investigadores que se asumen estrictamente como científicos, continúan vinculando los métodos de la investigación propios de las ciencias naturales a las ciencias humanas, esperando que la exposición de los datos sea medible, cuantificable y demostrable (v.gr. Babbie, 1996). Muy cerca a esta tradición se encuentra la epistemología analítico-positivista de Mario Bunge (1969), quien supone que todo análisis que se precie de ser científico requiere de la formalización, matematización y contrastación empírica del dato sociológico, tal como sucede con las certezas matemáticas.¹⁵ Desde esta perspectiva se espera entonces que el investigador realice juicios objetivos basados en criterios de verdad. Sin embargo, atribuir los criterios de objetividad y verdad como principios fundamentales de la investigación cien-

¹³ En relación a lo cual escribe Pierre Bourdieu (2008:54 y ss.), no hay observación o experimentación que no implique una hipótesis. Todo objeto de investigación no puede ser definido o construido, sino en función de una problemática teórica. La técnica aparentemente más neutral contiene una teoría implícita de lo social.

¹⁴ Como durante la observación y la experimentación el sociólogo establece una relación con su objeto que, en tanto relación social, nunca es de puro conocimiento, los datos se le presentan como configuraciones vivas, singulares y, en una palabra, demasiado humanas, que tienden a imponérsele como estructuras de objeto (Bourdieu, 2008:32).

¹⁵ La crítica de Mauricio Beuchot a los principios epistémicos de la investigación científica de Mario Bunge han sido bastante ligeros, probablemente por la amistad y gratitud que siempre ha expresado Beuchot a Bunge. Sin embargo, en un gesto de crítica cordial escribe: por eso se puede ver esta corriente analítica [la de Mario Bunge] todavía bastante positivista, como de corte univocista. Se la puede llamar así porque la univocidad es lo claro y distinto, exacto y riguroso, pero que no se puede alcanzar siempre. Cabe en las ciencias exactas, donde es casi indispensable, y un poco menos, pero todavía cabe, en las ciencias naturales. Pero no es factible en las humanidades. En éstas más bien cabe como episteme la hermenéutica (Beuchot, 2013:2).

ESCUELA Y HABILIDADES PARA LA VIDA

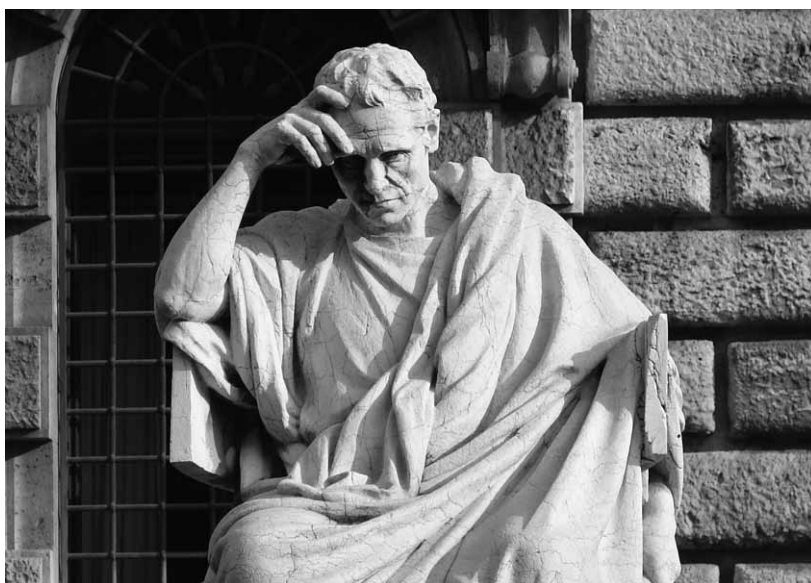
tífica, o pretender analizar los hechos *como son*, como si pudieran analizarse *en su justa dimensión*, empobrece el proceso de nuestra investigación y los alcances de nuestro conocimiento. Como lo expresa Hervieu-Léger (2005:35), ningún profesional sería tan petulante como para afirmar que es capaz, sólo con sus herramientas, de aprender los hechos sociales tal como son, con toda la complejidad que los caracteriza.

Con normalidad, los reportes de investigación guardan un profundo silencio respecto a los problemas epistémicos y metodológicos a los que se enfrentan en el proceso de su investigación, procurando dejar claro que se está haciendo un trabajo con pretensiones estrictamente científicas, y donde el racionalismo y la objetividad imperan (v.gr. Chiara, 2010). Siendo así que la investigación científica generalmente se presenta tal como si jamás se hubiese tenido ni por descuido un solo desliz, ofreciendo datos empíricos y estadísticos que sostienen su argumentación, confirman sus hipótesis y validan su teoría, totalmente armadas y estructuradas con el lenguaje de la ciencia dura, ¡que nadie dude de la conducta siempre honesta e imparcial del investigador y su saber científico! La anterior postura fue llamada por Durkheim *artificismo*,¹⁶ cuya salida reposaba, entre otras tareas, en la necesidad de analizar las razones con base

en las cuales los hombres se explican sus actos, pues éstas no han sido aún elaboradas ni desnaturalizadas (Durkheim, 1992:6), y en explicar los hechos sociales no por la concepción que se hacen los que en ellos participan, sino por las causas profundas que escapan a la conciencia (Bourdieu, 2008:34).

Comentarios finales

La historia de la ciencia nos ha mostrado que la búsqueda de conocimiento lleva en sus gérmenes la práctica del error (Thuillier, 1990). Por eso, amparar en la definición de ciencia el concepto irreducible de verdad, nos lleva casi siempre a emitir una serie de juicios de valor que desembocan en ataduras cognitivas. No se trata de asumir que los investigadores gocen de inmunidad errática o que tengan la última palabra al respecto, sino de corregir impuntualidades, prejuicios, inexactitudes, errores o exageraciones. Los investigadores no deben promover tener la verdad y defenderla, sino acercarnos a un conocimiento más preciso de los hechos y ofrecer explicaciones equilibradas. La investigación científica tiene su fundamento en la objetivación sistemática de los hechos, en el uso de una metodología particular, en la incesante verificación de hipótesis y en una continua vigilancia reflexiva sobre el proceso, y no en la pretensión de formular juicios que se asuman como verdaderos. De cualquier modo, todo juicio elaborado y sea considerado como verdad, tendrá que pasar una y otra vez por el filtro de la falsación, comparar y analizar los resultados, objetar y discernir, emitir juicios y, lo más importante, producir conocimiento.



¹⁶ ... representación ilusoria de la génesis de los hechos sociales, según la cual el científico podría comprender y explicar estos hechos, mediante el solo esfuerzo de su reflexión personal; descansa, en última instancia, en el supuesto de la ciencia infusa que, arraigado en el sentimiento de familiaridad, funda también la filosofía espontánea del conocimiento del mundo social (Bourdieu, 2008:34).

escuela Y HABILIDADES PARA LA VIDA

Bibliografía

- Babbie, E., *Manual para la práctica de la investigación social*, Desclée de Browver, Bilbao, 1996.
- Beuchot, P. Mauricio, *La nueva epistemología analógica*, Ponencia inaugural, en el SPINE, 14 de agosto de 2013.
- Bourdieu, Pierre, et. al., *El oficio de sociólogo*, S. XIX, Buenos Aires, 2008.
- Bunge, Mario, *La investigación científica. Su estrategia y su filosofía*, Ariel, Barcelona, 1969.
- Chiara, Cerri, "La importancia de la metodología etnográfica para la investigación antropológica. El caso de las relaciones de valores en un espacio asociativo juvenil", *Periferia*, Núm. 13, dic. 2010 <www.periferia.name> [Consultado: 2 de junio de 2014].
- De la Pineda Jesús, A., *El problema de la religión*, Síntesis, España, 1998.
- Dewey, John, *¿Cómo pensamos? Nueva exposición de las relaciones entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*, Paidós, Barcelona, 1989.
- Dewey, John, *Democracia y educación*, Lozada, Buenos Aires, 1971.
- Díaz, Cruz R., "Purificar las palabras de la tribu, antropología simbólica y razón austera", En *Alteridades*, Vol. 4, Núm. 8, pp. 31-40, 1994.
- Durkheim, Émile, *Las reglas del método sociológico*, Alianza, Madrid, 1992.
- Douglas, Mary, *Estilos de pensar: ensayos críticos sobre el buen gusto*, Gedisa, Barcelona, 1998.
- Damasio, A., *Y el cerebro creó al hombre*, Destino, España, 2010.
- Evans-Pritchard, E. E., *Brujería, magia y oráculos entre los Azande*, Anagrama, Barcelona, 1997.
- Foucault, Michel, *La hermenéutica del sujeto*, FCE, México, 2002.
- Grize, Jean-Blaise, "Historia. Lógica de las clases y las proposiciones. Lógica de los predicados. Lógicas modales", en *Tratado de lógica y conocimiento científico*. Dirigido por Jean Piaget, Volumen II Lógica. Paidós, Buenos Aires, 1979.
- Heinz, Dieterich, *Nueva guía para la investigación científica*, Planeta, México, 2001.
- Hernández Cipriani, R., et. al., *Metodología de la investigación*, McGraw-Hill, Colombia, 1997.
- Herrán, A. de la, "Deterioro de la creación científica en el ámbito educativo: una perspectiva evolucionista", en *Revista Complutense de Educación*, Vol. 14, Núm. 1, pp. 11-56, 2003.
- Hervieu-Léger, *La religión, hilo de memoria*, Herder, Barcelona, 2005.
- Kuhn, Thomas S., *La estructura de las revoluciones científicas*, FCE, México, 2004.
- Maturana, H. y Francisco V., *El árbol del conocimiento*, Lumen, Buenos Aires, 2003.
- Morin, Edgar, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, texto completo en <<http://www.unmsm.edu.pe/occaa/articulos/saberes7.pdf>> [Fecha de consulta: 19-04-2012], 1999.
- Piaget, Jean, *Ensayo de lógica operatoria*, Guadalupe, Buenos Aires, 1977.
- Ponce de León, A. Luis, "La metodología de la investigación científica del derecho", *Revista de la Facultad de Derecho de México*, Núm. 205-206, enero-abril, 1996.
- Popper, Karl R., *La lógica en la investigación científica*, Tecnos, Madrid, 1991.
- Popper, Karl R., *Conjeturas y refutaciones*, Paidós, Buenos Aires, 1997.
- Rubia, J. Francisco, *La conexión divina, La experiencia mística y la neurobiología*, Crítica, Barcelona, 2003.
- Russell, Bertrand, *Misticismo y lógica y otros ensayos*, Paidós, Buenos Aires, 1949.
- Shweder, Richard, "La rebelión romántica de la antropología o el pensamiento es más que razón y evidencia", en *El surgimiento de la antropología posmoderna*, Carlos Reinoso comp., Gedisa, Barcelona, 1997.
- Schön, Donald, "El desafío de la perspectiva artística en la preparación de los profesionales", en Donald Schön, *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Paidós, Barcelona, 1987.
- Tamayo y Tamayo, M., *El proceso de la investigación científica*, Limusa, México, 2003.
- Thuillier, Pierre, *De Arquímedes a Einstein. Las caras ocultas de la investigación científica*, Alianza-CONACULTA, México, 1990.
- Vásquez García, F., "El problema de la reflexividad en Pierre Bourdieu, de la epistemología a la ética", en *Opinión jurídica*, Vol. 5, Núm. 10, pp. 87-104, julio-diciembre, Medellín, Colombia, 2006.
- Vincent, Jean-Dider, *Viaje extraordinario al centro del cerebro*, Anagrama, Barcelona, 2009.
- Winch, Peter, *Comprender una sociedad primitiva*, Paidós, Barcelona, 1994.
- Winch, Peter, *Ciencia social y filosofía*, Amorrortu, Buenos Aires, 1990.
- Wittgenstein, Ludwig, *Tractatus Logico-Philosophicus*, Alianza, Madrid, 1975.

La violencia simbólica:

Aspectos constitutivos de la estigmatización juvenil

Recibido: 13/08/2014

Aprobado: 30/09/2014

Alejandra Patricia Gómez Cabrera

Resumen

Cuando se piensa en la palabra *violencia*, la mayoría de las veces lo primero que viene a la mente es la idea de la agresión física. Sin embargo, hay formas más sutiles y no por ello, menos importantes de interpretar el sentido de la violencia en el devenir social cotidiano. El estigma es una de estas manifestaciones silenciosas que permiten comprender el entramado violento en que se desarrollan las identidades juveniles en la actualidad.

Abstract

Whenever we think on the word "violence", most of the time, the first that comes up to our mind is the idea of a physical aggression. Nevertheless, there are more subtle and not therefore less important forms of violence in everyday social practices. The stigma is one of these more subtle and silent forms of violence that let us understand the complex net in which youth identities are developed nowadays.

<http://formato7..com/2014/08/25/el-paro-retrasa-los-programas-en-el-itver-catedratico/>

Palabras clave: prejuicio, estereotipo, estigma y violencia juvenil.

Keywords: prejudice, stereotype, stigma and youth violence.

El estigma es un esquema explicativo e interpretativo de las relaciones sociales que se centra en la diferenciación de ciertos grupos con base en aspectos constitutivos como el prejuicio y el estereotipo. A través de éstos se tiende a percibir y juzgar el comportamiento de los otros, bajo aspectos tales como el estatus socioeconómico y la posición jerárquica en la pirámide del poder.

En el caso de la estigmatización juvenil, se abre la posibilidad al rezo y la contención social de algunos jóvenes, repercutiendo negativamente en su construcción identitaria y en las estrategias utilizadas por éstos para incorporarse en las esferas productivas de la vida social. Esta situación fomenta la violencia cultural y la desaprobación social,



ESCUELA Y HABILIDADES PARA LA VIDA

**“El
imaginario
de los
adultos
juega
un papel
significativo
en la
estereotipación
de los
jóvenes,
orientada
principalmente
a la
idealización
o falsificación
de sus
identidades.”**

que excluye a los jóvenes, debido al desconocimiento o inconformidad que su presencia causa entre algunos miembros de la sociedad.

La categorización social, aunque es una ingenua manifestación del sentido común en las relaciones rutinarias, da lugar a la manifestación de tipificaciones que atentan contra la condición de ser del otro. El estereotipo es una de las categorías que apoya la consolidación del estigma, siempre que evidencia desde una imagen simplificada, distorsionada o ridícula, mientras enfatiza algunas características sobre su identidad y desdeña otras de igual importancia, motivando a un trato incompatible con la realidad.

Si bien el estereotipo apoya la comprensión resumida y ágil de la cotidianidad, también enfatiza una diferenciación exagerada entre el *nosotros* y el *ellos*. Para lograr dicho énfasis, suelen utilizarse elementos grotescos, dramáticos y caricaturizables del otro que, en determinado momento, originan conflictos en el trato y el reconocimiento de sus diferencias, a su otredad.

El imaginario de los adultos juega un papel significativo en la estereotipación de los jóvenes, orientada principalmente a la idealización o falsificación de sus identidades. Por un lado, los consideran como incitadores de cambios volubles, viciados y sin fundamento; por otro, se les ve como aprendices que deben sortear una serie de obstáculos para ganarse el reconocimiento de la comunidad, y por último, los tratan como aquellos inquietantes personajes que en algún momento recibirán la batuta para actuar como protagonistas del desarrollo social.

Frente a este escenario, la juventud surge a los ojos de la sociedad como una “etapa de transición, poco relevante en sí misma y solamente redituable como inversión social para el futuro de largo plazo”, mientras los jóvenes adquieren suficiente madurez y compromiso como actores sociales.

Al concepto de estereotipo se ancla otra categoría que justifica y legitima la presencia del estigma social: el prejuicio, el cual es el antecedente directo del estereotipo, ya que es un juicio de valor que la interacción social. Quien prejuzga coadyuva a la estigmatización, siempre que evalúa al otro de manera negativa, sosteniendo su opinión con base en información falsa, y aun cuando sabe de la falsedad, evita rectificar su decisión.

Mientras el estereotipo acentúa las diferencias entre el *nosotros* y el *ellos*, el prejuicio las hace permanentes, las naturaliza en el discurso y la interacción. [...] En otras palabras, el prejuicio actúa de manera implícita frente a las ideas y actitudes de una comunidad, mientras que el estereotipo las hace explícitas a través de la tipificación y la comunicación social.²

Un estudio realizado en el 2010 por el Consejo Nacional de la Raza a 60 jóvenes latinos de entre 15 y 17 años de edad en las comunidades de Maryland, Tennessee y California, reportó que los jóvenes se sienten atemorizados y marginados en la escuela, el empleo y la calle debido a los prejuicios étnicos y al estereotipo constante de relacionarlos con pan-

1 María Iciar, *Nociones de juventud*, pág. 12.

2 Alejandra Gómez, *El estigma: la máscara de la comunicación*, pág. 57.

escuela Y HABILIDADES PARA LA VIDA

dillas y delincuentes. Asimismo, dijeron tener menores oportunidades en el terreno de la educación: 21.4 por ciento de los jóvenes latinos, en comparación con el 5.4 por ciento de los anglosajones, desertaron de las instituciones educativas por los sentimientos antiinmigrantes y antihispanos a los que son expuestos por sus propios compañeros.

Como puede observarse en el ejemplo anterior, la naturaleza del prejuicio y su correlación con el estereotipo tienden a perpetuar la condición de marginación, dependencia e inseguridad en la que se encuentran los jóvenes, principalmente aquellos que viven su cotidianidad en los estratos políticos, económicos y culturales más bajos. De igual modo, el prejuicio evidencia la farsa que lleva consigo la mayoría de los estigmas, debido a la tendiente generalización y falta de pruebas que definen su estatus.

Ahora bien, retomando el concepto de estigma, puede afirmarse que éste evidencia una etiqueta simbólica que marca o pone en situación de desventaja o defecto significativo a quien es exhibido a través del mismo. Por lo tanto, el estigma constituye parte nodal del proceso de interacción social, pues está íntimamente inmiscuido tanto en la percepción interpretativa del otro, como en su tratamiento e inclusión social.

Ante esta realidad, el joven estigmatizado es juzgado mediante un rol de *nulidad*; cuyo nivel de reconocimiento no le alcanza para ser considerado como parte de un grupo o comunidad a la que pertenece y cuando se le toma en cuenta, es sólo para reclamarle o justificarle un defecto o problemática de la cual forma parte y a la que debe dar la cara, pues afecta de manera negativa la rutina o expectativas de quienes lo rodean.

Los estereotipos crean fisuras en la relación entre los jóvenes y los adultos, ya que pocas veces éstos últimos comprenden las realidades específicas de los jóvenes, las cuales, independientemente de su condición y participación, implican problemáticas generacionales de tipo estructural tales como la desigualdad social, la pobreza y la ignorancia, mismas que, se quiera o no, terminan repercutiendo en las comunidades cuantitativamente minoritarias o poniéndolos en cualitativa desventaja social.

Para ilustrar este contexto, basta con mencionar algunas cifras sobre las condiciones en las que viven y conviven la mayoría de los jóvenes del país, basadas en sus vivencias personales. Por ejemplo, de cada 10 alumnos mexicanos, menos de dos ingresan a la educación básica y logran concluir una carrera profesional. De ellos, 58 por ciento logra titularse³.



3 Víctor Cardoso, "México, cuarta nación en la que los alumnos nunca se titulan: OCDE", pág. 41.

escuela Y HABILIDADES PARA LA VIDA



Fotografía cortesía de: Alan Emmanuel Medina Arellano

Aunque para la mayoría de los alumnos la educación representa el principal medio para mejorar su condición social, resulta que “90 por ciento de las plazas laborales están ocupadas por personas recomendadas”,⁴ y el resto de los jóvenes se encuentran trabajando en el subempleo y la informalidad, o migrando a otros países en busca de posibilidades de crecimiento personal.

Esta situación representa una forma de violencia simbólica en contra de los jóvenes, ya que atenta contra sus derechos laborales y humanos, propicia su indiferencia y desánimo frente a las instituciones, perpetúa la desigualdad y la inseguridad social, y enfatiza la estigmatización social como un mecanismo de mediación en la interacción social.

En este proceso de construcción de la identidad juvenil, el estigma representa una forma de violencia simbólica por varias razones: impide el protagonismo de los jóvenes de sus propias trayectorias vitales, al negarles los recursos necesarios para controlarlas y defenderlas frente a otros; exhibe sus identidades sociopersonales como algo anormal y perjudicial para la sociedad, y rompe con la idea del *nosotros* en la pertenencia social de los jóvenes, por lo que los deja sin redes de apoyo para superar o revertir su situación.

Bibliografía

- Callejas, Leopoldo y Piña, Cupatitzio, “La estigmatización social como factor fundamental de la discriminación juvenil”, en *Revista El Cotidiano* [en línea], Núm. 134/21, diciembre de 2005 [fecha de consulta 17 de abril de 2013]. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/pdf/325/32513409.pdf>>
- Cardoso, Víctor, “México, cuarta nación en la que los alumnos nunca se titulan: OCDE”, en *La Jornada*, 26/9365, 8 de septiembre de 2010.
- Corral, Manuel, *Resistencia, comunicación y democracia*, México, Lumen, 2006.
- Fernández, Fátima y Rizo, Marta (coord.). *Nosotros y los otros. La comunicación humana como fundamento de la vida social*, México, Editoras los Miércoles, 2009.
- Goffman, Erving, *La identidad deteriorada*, Buenos Aires, Amorrortu, 2008.
- Gómez, Alejandra, *El estigma: la máscara de la comunicación* [tesis de maestría], Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México, 2011.
- Iciar, María, “Nociones de juventud”, en *Revista Última Década* [en línea], Núm. 18/1, abril de 2003 [fecha de consulta: 21 de agosto de 2011]. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/pdf/195/19501801.pdf>>
- López, Rosario, “Efectos de la correspondencia entre educación y empleo de jóvenes en el mercado de trabajo mexicano”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Núm. 14/42, septiembre de 2009.
- Mead, George, *Espíritu, persona y sociedad*, Barcelona, Paidós, 2009.
- Reguillo, Rossana (coord.), *Los jóvenes en México*. México, Fondo de Cultura Económica, 2010.
- Rubio, Francisco y Soria, Ramón, “La construcción social de la diferencia”, en *Revista Nómadas* [en línea], Núm. 7/1, junio de 2003 [fecha de consulta: 15 de octubre del 2012]. Disponible en: <<http://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/7/jarribas.htm>>
- Schütz, Alfred y Luckmann, Thomas, *Las estructuras del mundo de la vida*, Buenos Aires, Amorrortu, 2003.

⁴ Rosario López, “Efectos de la correspondencia entre educación y empleo de jóvenes en el mercado de trabajo mexicano”, pág. 880.

Las representaciones sociales de la educación ambiental

Recibido: 01/07/2014

Aprobado: 13/08/2014

Fernando Moreno Plaza

Resumen

El presente estudio abordó algunos elementos de las Representaciones Sociales (RS) de la Educación Ambiental (EA) en docentes que imparten biología del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), planteles Azcapotzalco y Vallejo de la Universidad Nacional Autónoma de México. Los resultados, analizados con el sistema Réseau-Lu a través de las cartografías obtenidas, mostraron algunos elementos positivos vinculados a la educación ambiental, el conocimiento del desarrollo sustentable, y ciertas dimensiones de tipo actitudinal y axiológico que implican una disposición conductual y de valores, respectivamente, en pro del medio ambiente; sin embargo, también manifiestan una visión simplista de tipo ecologista, al hablar superficialmente de la problemática ambiental.

Abstract

In this study, the elements of Social Representation of Environmental Education were studied in biology teachers of High School Institution in Mexico: Science and Humanities School, establishments Azcapotzalco and Vallejo. The results were analyzed with the Réseau-Lu software program base on the information obtained. All the teachers of high school got some positive elements related to the Environmental Education such as the knowledge of sustainable development as well as some attitudinal and axiological dimensions that show a behavioural willingness to protect the environment. However, they express a simple vision when they talk about the environmental problem.

Palabras clave: representaciones sociales, educación ambiental, docentes de biología.

Keywords: social representation, environmental education, teachers biology.

Introducción

Tradicionalmente, la enseñanza de la biología en el bachillerato universitario ha tenido como uno de sus objetivos el abordar los aprendizajes relativos al medio ambiente. Por lo anterior, resulta interesante analizar las Representaciones Sociales de la Educación Ambiental que tienen los docentes de biología en este modelo de bachillerato de la UNAM, su construcción y problemática. De acuerdo con Jiménez Silva,¹ “la educación, particularmente su transmisión y socialización en lo que compete a sus contenidos y forma, se establece por medio de representaciones”.

¹ Jiménez Silva, M.P., “Las representaciones y sus implicaciones. Aproximaciones desde el psicoanálisis, la psicología social y la educación”, en *Formación, representaciones, ética y valores*. Pensamiento Universitario, tercera época 87, UNAM/CESU, México, 1997.

escuela Y HABILIDADES PARA LA VIDA

En la presente investigación se eligió el referente teórico de las RS de Serge Moscovici,² entendido como “el conjunto de ideas que tiene una comunidad humana y que le permite entender e interpretar el mundo”. Así, *el problema de investigación* es identificar cuáles son los elementos de las RS que tienen los docentes de biología sobre la EA en el modelo de bachillerato universitario del CCH, planteles Azcapotzalco y Vallejo.

Metodología

En el presente trabajo, se seleccionó el enfoque procesal de las RS que plantea Araya Umaña:³ “Metodológicamente recurre por excelencia al uso de técnicas cualitativas, como cuestionarios y asociación libre”. Esta investigación utilizó una *prueba de asociación libre* que constó de cinco reactivos, que retomó y adaptó a este trabajo a partir de la argumentación de Fernández Crispín.⁴ Este instrumento se aplicó a fines de 2009 y principios de 2010 a un total de 44 profesores de los planteles Azcapotzalco y Vallejo del CCH, y para el análisis e interpretación de las respuestas, se empleó el sistema de gestión de datos cualitativos Réseau-Lu (red leída) diseñado por el Dr. Andrei Mogoutov⁵ (Aguidel, París). El resultado de dicho análisis se plasmó en cartografías que dan cuenta de los elementos de las representaciones sociales.



[http://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/multimedia/WAVI30627/390\(1\).jpg](http://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/multimedia/WAVI30627/390(1).jpg)

2 Moscovici, Serge, *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Editorial Huemul, S.A., Buenos Aires, 1979.

3 Araya Umaña, S., *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. Cuaderno de Ciencias sociales, Núm. 127. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede académica, Costa Rica, 2002, pág. 49.

4 Fernández Crispín, A., *Análisis del modelo de educación ambiental que transmiten los maestros de primaria del municipio de Puebla (México)*. Memoria presentada para acceder al grado de Doctor en Ciencias Biológicas. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, 2002. págs. 286-288.

5 Aguidel Analytical Solutions [en línea]. Actualización de la página: 09 de agosto de 2011. [Consultado el 08 de enero de 2011]. Accesible en: <<http://www.aguidel.com>>.

Resultados y discusión

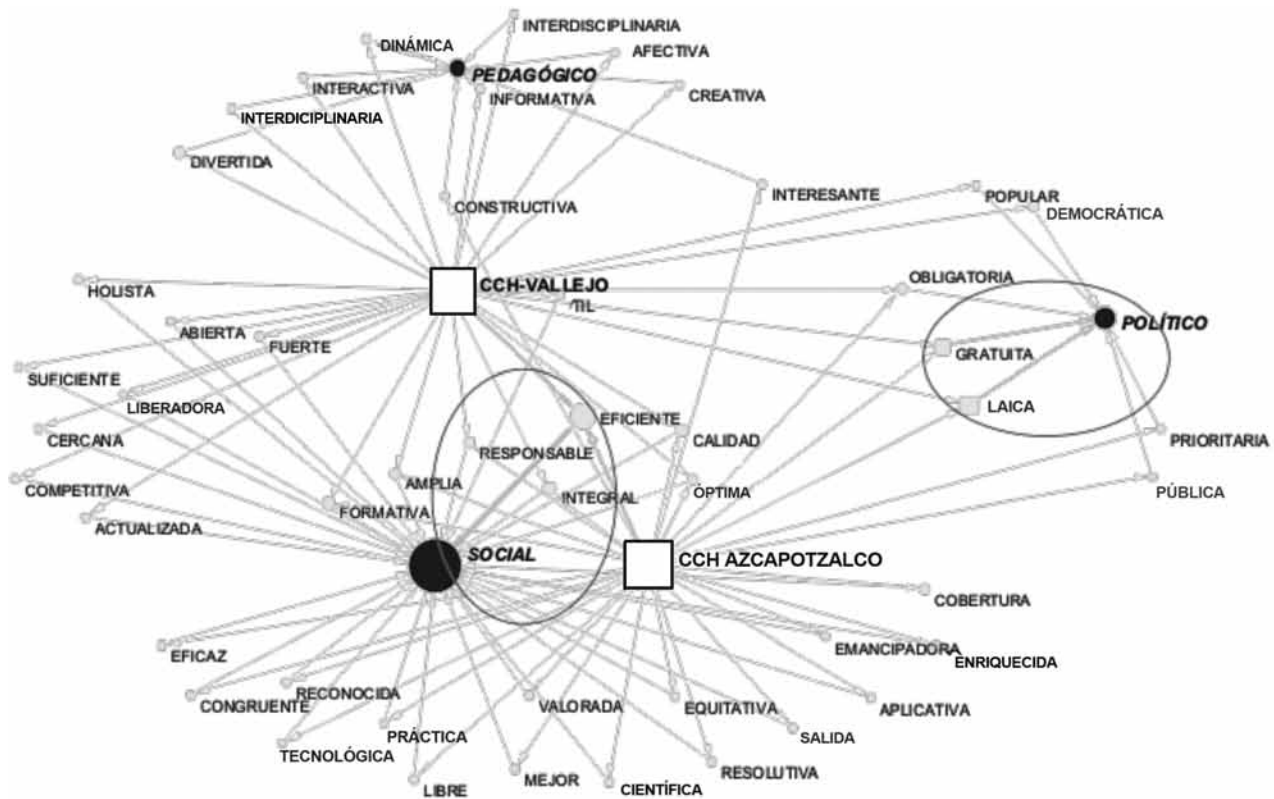


Fig.1. Pregunta 1: ¿Cómo piensa que debería ser la educación?

Fig.1. Pregunta 1

¿Cómo piensa que debería ser la educación?

En la Figura 1, los cuadros blancos representan los grupos de estudio de docentes de biología de cada plantel del CCH, los círculos grises sus respuestas, los negros denotan las categorías, la línea gruesa, una frecuencia alta en la respuesta, y dentro de la elipse se muestran las principales tendencias de respuesta de los maestros. La categoría de mayor diversidad semántica es la *social*; sin embargo, sólo hay un término que marca tendencia en ambos planteles, Azcapotzalco y Vallejo, en relación con que la educación debe ser *eficiente*. En la segunda categoría, de tipo *político*, las palabras *gratuita* y *laica* fueron las más frecuentes en ambos planteles. La tercera, de mayor diversidad semántica pero sin palabras dominantes, fue la de corte *pedagógico*, donde la mayor parte de los términos, vertidos por los docentes del Plantel Vallejo, fueron los adjetivos *divertida*, *constructiva*, *creativa*, etcétera.

ESCUELA Y HABILIDADES PARA LA VIDA

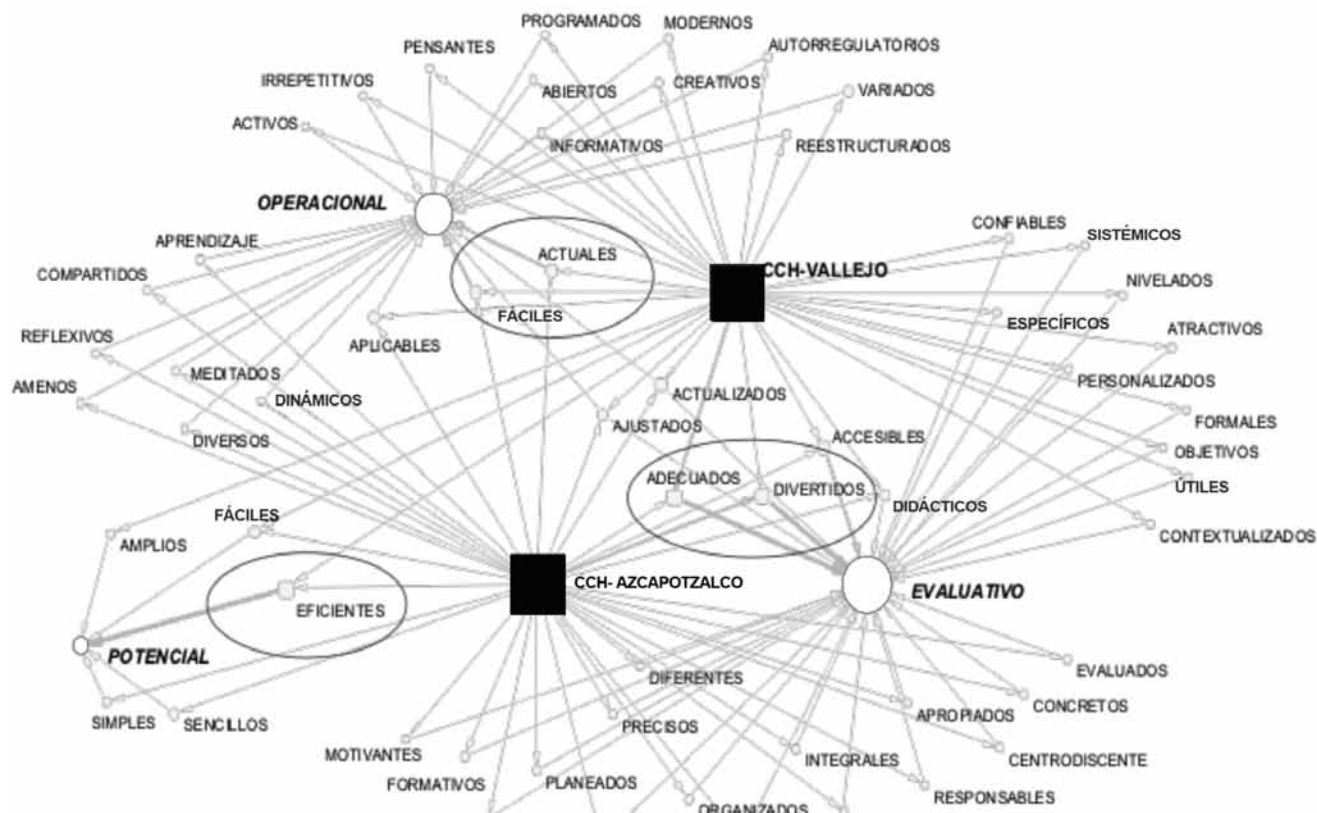


Fig. 2. Pregunta 2: ¿Cómo cree que debería ser el aprovechamiento de los recursos naturales?

Fig. 2. Pregunta 2

¿Cómo cree que debería ser el aprovechamiento de los recursos naturales?

En esta cartografía (Figura 2) aparecen cuatro categorías, que de mayor a menor diversidad semántica son la *instrumental*, donde la palabra *racional* es la que con más frecuencia mencionaron los docentes de ambos planteles del Colegio. En la categoría *desarrollista*, el término que marcó la tendencia principal fue *sustentable*, mientras que en la tercera categoría, que es de corte *actitudinal*, no se destacó ninguna y los adjetivos mencionados fueron *consciente*, *justo*, *protegido*, *equitativo*, *responsable*, *valorado*, *bueno* y *cuidadoso*. Una última categoría es la *nacional*, en el entendido de que los recursos deben ser aprovechados en beneficio de todos los individuos del país; en este caso, los términos encontrados fueron *mexicanos*, *popular* y *republicano*.



Fotografía cortesía de: Alan Emmanuel Medina Arellano.

escuela Y HABILIDADES PARA LA VIDA

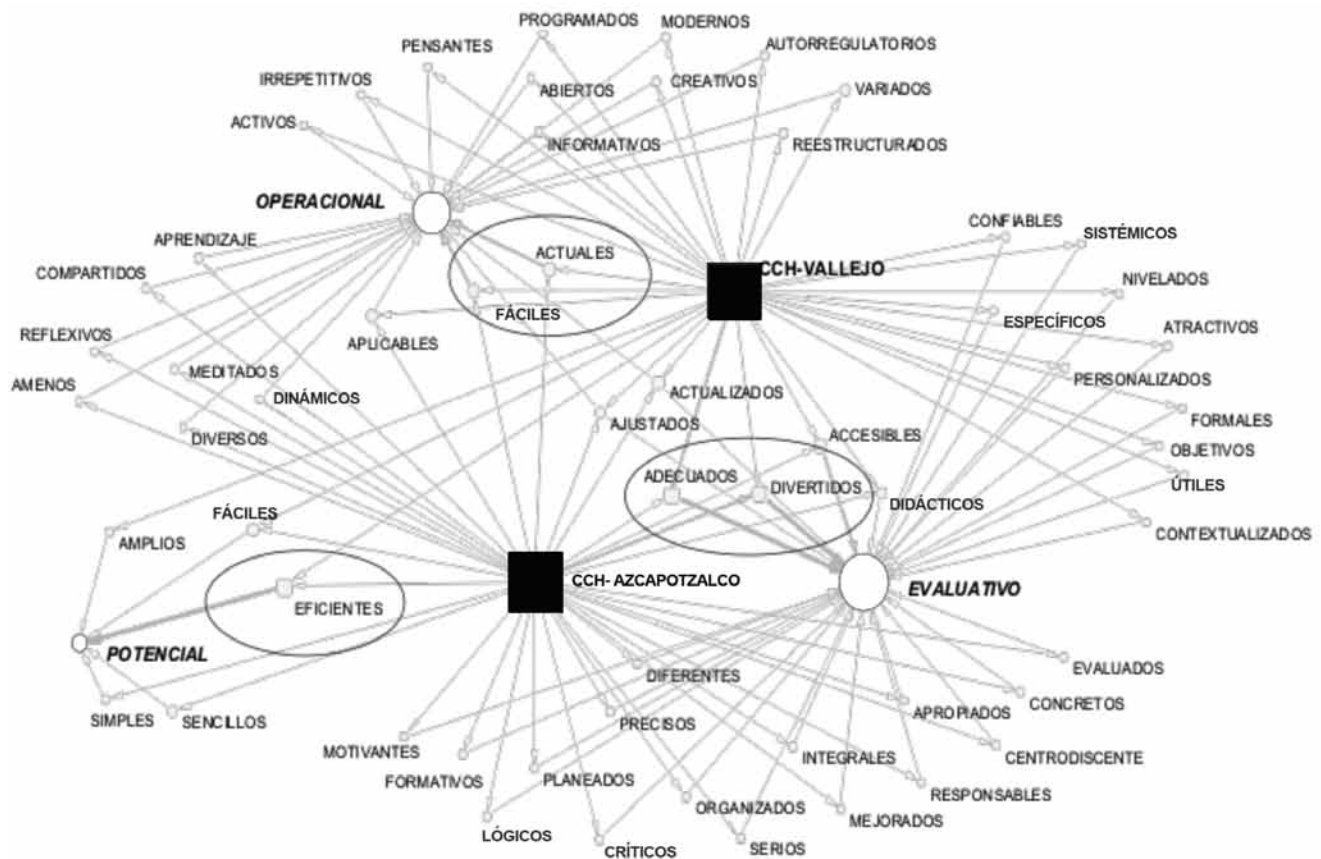


Fig. 3. Pregunta 3: ¿Qué métodos de enseñanza cree que deberían aplicarse?

Fig. 3. Pregunta 3

¿Qué métodos de enseñanza cree que deberían aplicarse?

En la figura 3, debido a que no se mencionan palabras relacionadas con alguna corriente educativa, como constructivismo, humanismo, conductismo, psicogenético o sociocultural, podría significar que los profesores no los ubiquen como *métodos de enseñanza*, sino solamente como la *enseñanza*; los términos dados por los maestros se dividen de acuerdo al diferencial semántico de Osgood⁶. De esta manera, la categoría con mayor diversidad semántica es la de tipo evaluativo, donde los métodos de enseñanza son definidos por los profesores, de ambos planteles, en dos vocablos de alta frecuencia: *adecuados* y *divertidos*. La segunda categoría es la operacional, donde existen dos palabras que denotan cierta tendencia: *actuales* y *prácticos*. Finalmente, en una dimensión menor, la potencial, aparece un solo término de alta frecuencia: *eficientes*.

6 Osgood, Charles. *The Measurement of Meaning*, University of Illinois Press, Illinois (1957:37-39) [ed. Castellana (1976). *La medida del significado*, Gredos, Madrid (1976)], 1976, *Focus on Meaning*, Ed Mouton, La Haya (1976:15- 48).

escuela Y HABILIDADES PARA LA VIDA

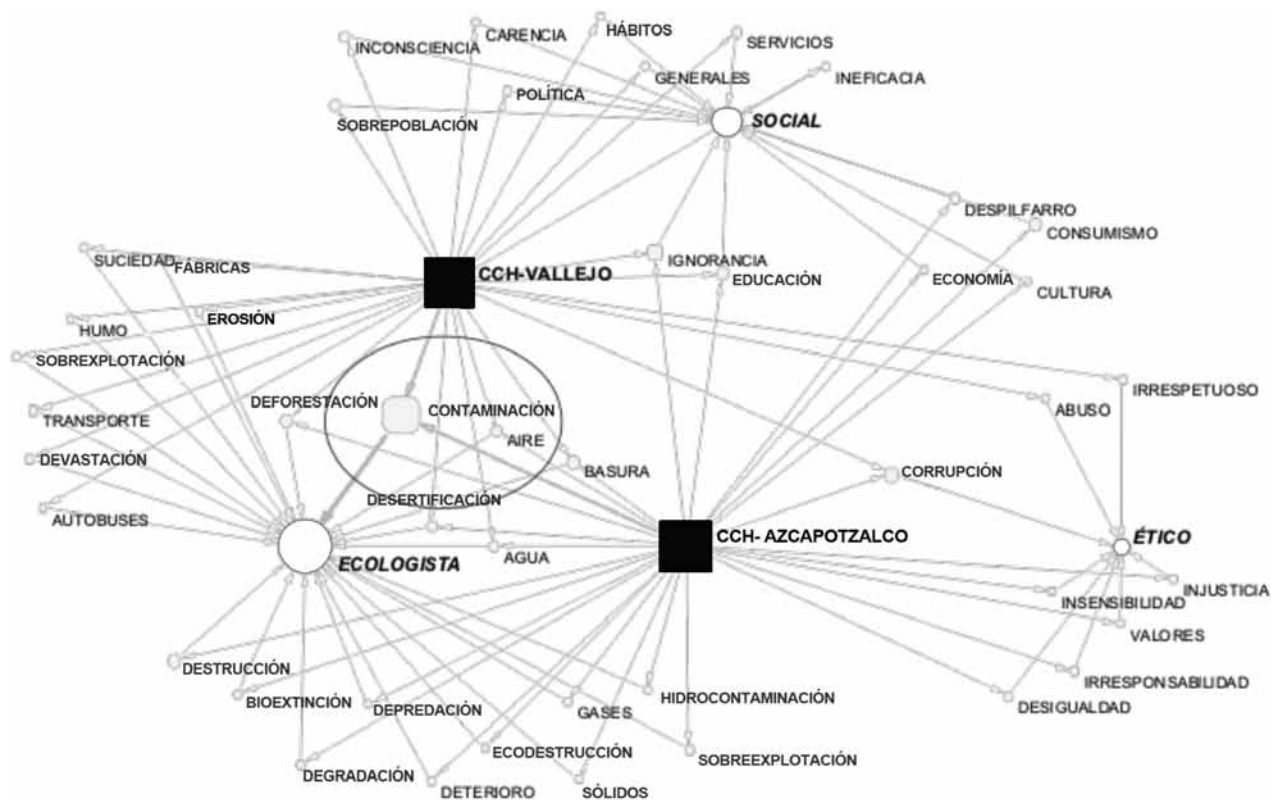


Fig. 4. Pregunta 4: ¿Cuáles son los principales problemas ambientales de México?

Fig. 4. Pregunta 4

¿Cuáles son los principales problemas ambientales de México?

Aquí (Figura 4) el componente de mayor diversidad relativo a los principales problemas ambientales de México, es el *ecologista* y el que incluye al término *contaminación*, además de *autobuses*, *devastación*, *destrucción*, *deterioro*, *erosión*, *gases*, *sobreexplotación*, *humo*, *aire*, *hidrocontaminación*, los cuales por inclusión, sinonimia o causalidad están relacionados con la principal tendencia de la representación (Figura 4). Un segundo componente, menos diverso que el anterior, es el tipo *social*, que carece de inclinación alguna, y las palabras nombradas son *educación*, *ignorancia*, *economía*, *consumismo*, *cultura*, *sobrepoblación*, *hábitos*, *servicios* e *ineficacia*, por ejemplo. El tercer componente de menor diversidad y sin tendencia alguna es el *ético*, que involucra las dificultades morales *desigualdad*, *irresponsabilidad*, *valores*, *insensibilidad*, *injusticia*, *corrupción*, *abuso* e *irrespetuoso*.

Conclusiones

En términos generales, la óptica de los docentes sobre el medio ambiente está fundamentada en una visión reduccionista de la realidad. Los maestros han constituido lo que Serge Moscovici⁷ ha llamado *lenguaje temático* sobre el concepto de contaminación, que los orienta a formular explicaciones simplis-

⁷ Moscovici, Serge. *op. cit.*

escuela Y HABILIDADES PARA LA VIDA

tas del problema. En función de las Representaciones Sociales obtenidas, es imperativo capacitar a los profesores de este modelo de bachillerato universitario en lo referente a la Educación Ambiental, pues éstos no tuvieron una formación original como docentes sino profesional, además no conocen a profundidad los principios ambientales y pedagógicos de este tipo de educación, lo cual se ve reflejado en la ambigüedad de las respuestas observadas en las cartografías; por ejemplo, en la Figura 1: ¿Cómo piensa que debería ser la educación?, la respuesta principal de los maestros



Fotografía cortesía de: Alan Emmanuel Medina Arellano.

es de tipo social, con un solo término que marca tendencia en ambos planteles en relación a que la educación debe ser *eficiente*; la segunda categoría es la de corte *político*, con dos palabras frecuentes en los dos planteles: *gratuita* y *laica*; la tercera, de mayor diversidad semántica que la anterior, pero sin palabras dominantes, es la de tipo *pedagógico* (en su mayoría los términos fueron vertidos por los docentes del Plantel Vallejo), con adjetivos como *divertida*, *constructiva*, *creativa*, entre otros.

En relación con la creencia de cómo debería ser el aprovechamiento de los recursos naturales (Figura 2), la categoría más diversa es la *instrumental*, con una palabra muy frecuente en ambos planteles, *racional*; la segunda categoría es de tipo *desarrollista*, con un término que marca tendencia, *sustentable*, lo que cabe resaltar, ya que está muy a tono con los principios de la Educación Ambiental. En la Figura 3, que explora la representación social de los maestros sobre los métodos de enseñanza no se encuentran palabras relacionadas con alguna corriente educativa específica, como el constructivismo, humanismo, conductismo o alguna otra, debido a ello los vocablos vertidos son clasificados de acuerdo al diferencial semántico de Osgood en categorías como *evaluativo* (con palabras de alta frecuencia como *adecuados* y *divertidos*), la de tipo *operacional*, que incluye dos palabras con cierta tendencia, *actuales* y *prácticos*, y una de corte *potencial*, con una palabra de frecuencia alta, *eficientes*.

Finalmente, en relación con la visión de los docentes con respecto a los principales problemas ambientales de México (Figura 4), la categoría principal es de tipo *ecologista* y el término de mayor frecuencia *contaminación*; una segunda categoría de menor diversidad semántica es la de tipo *social*, sin palabras que marquen tendencia, y una tercera, de menor diversidad semántica y sin palabras de alta frecuencia, es de índole *ético*, la cual incluye problemas morales como *desigualdad*, *irresponsabilidad*, *insensibilidad*, *injusticia* y *corrupción*.

En mi práctica docente hago énfasis en una enseñanza-aprendizaje de tipo constructivista (que el CCH propone, pero no siempre se lleva a cabo), vin-

escuela Y HABILIDADES PARA LA VIDA



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I. 2014.

culada a los principios de la Educación Ambiental, la cual debe partir siempre de lo que el alumno ya sabe (ideas previas) y engarzar éstas con el nuevo contenido mediante estrategias como solución de problemas y organizadores gráficos, entre otras. Por ejemplo, en el tema de la *problemática ambiental y sus consecuencias para la biodiversidad*, planteo el objetivo, exploro preconceptos con un video de cinco minutos, que aborda las actividades humanas y sus efectos negativos sobre el ambiente

biológico y social, organizo una lluvia de ideas grupal de cinco minutos y luego les reparto un instrumento previamente diseñado para que calculen su huella ecológica (con los seis componentes del impacto ambiental personal y grupal). Los resultados han impactado de manera significativa a los alumnos, los hace reflexionar seriamente sobre sus conductas y hábitos de consumo. Finalmente pido un ensayo sobre lo aprendido, que se comenta de forma grupal a manera de cierre. Otras actividades relacionadas con la Educación Ambiental que promuevo son visitas periódicas a zoológicos y jardines botánicos de la ciudad de México; recorridos por los jardines de la institución para identificar la flora y la fauna, y reutilización de aceites sobrantes de cocina para la elaboración de jabones por medio de saponificación. En resumen, de lo que se trata es de enseñar una educación ambiental vivencial.

Bibliografía

- Aguidel Analytical Solutions [en línea]. Actualización de la página: 09 de agosto de 2011. [Consultado el 08 de enero de 2011]. Accesible en: <<http://www.aguidel.com>>.
- Araya Umaña, S., *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. Cuaderno de Ciencias Sociales, Núm. 127. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede académica Costa Rica, 2002. pág. 83.
- Fernández Crispín, A., *Análisis del modelo de educación ambiental que transmiten los maestros de primaria del municipio de Puebla (México)*. Memoria presentada para acceder al grado de Doctor en Ciencias Biológicas. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, 2002. pág. 356.
- Jiménez Silva, M.P., "Las representaciones y sus implicaciones. Aproximaciones desde el psicoanálisis, la psicología social y la educación", en Formación, representaciones, ética y valores. *Pensamiento Universitario*, tercera época 87, UNAM/CESU, México, 1997.
- Moscovici, Serge, *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Editorial Huemul, S.A., Buenos Aires, 1979.
- Novo, María, "La educación ambiental formal y no formal: dos sistemas complementarios", en *Revista Iberoamericana de Educación*, Núm. 11, Educación Ambiental: Teoría y Práctica, 1996.
- Osgood, Charles, *The Measurement of Meaning*, University of Illinois Press, Illinois (1957:37-39) [ed. Castellana (1976). *La medida del significado*, Gredos, Madrid (1976)], 1976. *Focus on Meaning*, Ed Mouton, La Haya (1976:15- 48).

Percepción de la imagen corporal en estudiantes del CCH, Plantel Oriente

Recibido: 06/10/2014

Aprobado: 12/11/2014

Alma Guadalupe Arellano Meneses

Celso Miguel Luna Román

Gloria Ruiz Guzmán

Luz Angélica Hernández Carbajal

Resumen

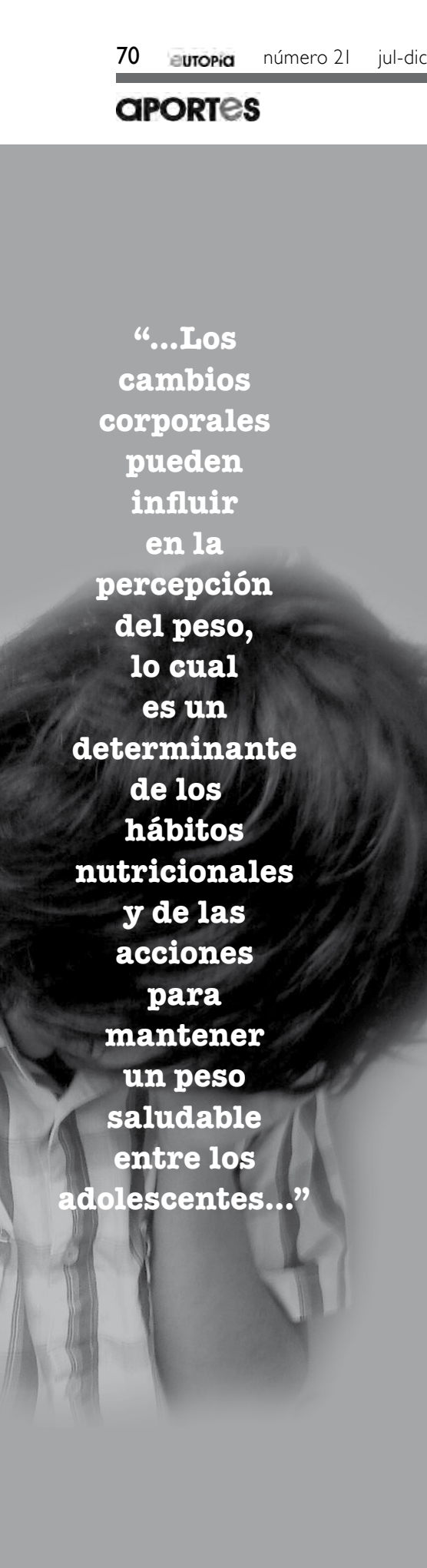
En la autopercepción corporal influyen múltiples factores que interaccionan entre sí. Los adolescentes, como un grupo social que experimenta muchos cambios, muestran interés por tener buena apariencia, en parte porque el entorno social ejerce una gran presión sobre ellos. El presente estudio valoró la percepción de la imagen corporal a través del uso de modelos anatómicos y sus correspondientes valores de Índice de Masa Corporal (IMC) en adolescentes de nivel bachillerato. Para cada uno de los estudiantes se calculó el IMC por su peso y estatura. Uno a uno seleccionó, con ayuda de una encuesta, la silueta anatómica que consideró correspondía a la forma de su cuerpo, así como la que desearían tener. El IMC calculado se comparó con el IMC percibido y deseado, por medio de una T-pareada de Student (o su correspondiente no paramétrico Wilcoxon). Se encontró que existe una diferencia significativa entre el IMC calculado y el IMC percibido, en mujeres; en los hombres no se observó diferencia significativa. 87.65 por ciento de mujeres se percibe más delgada, y 43.69 por ciento de hombres se percibe más gordo. Además, 71.25 por ciento de mujeres desean estar con bajo peso.

Abstract

The body self-perception is affected by multiple factors interact. Adolescents, as a social group that undergoes many changes, show interest in having good looks and social environment exerts great pressure on them. This study assessed the perception of body image through the use of anatomical models and their corresponding values of Body Mass Index (BMI) in adolescents of high school level. For each student's BMI was calculated by weight and height. Each student selected through a survey that considered the anatomical shape corresponding to the shape of your body as well as you would like. BMI calculated compared to the perceived and desired, through a T-paired Student (or corresponding nonparametric Wilcoxon) revealed that there are significant differences between BMI calculated and BMI perceived, in women, in men no significant difference was observed. The 87.65% of women perceived thinner, and 43.69% of men perceived fatter. In addition, the 71.25% of women want to be underweight.

Palabras clave: autopercepción corporal, IMC, sobrepeso, obesidad.

Keywords: body self-perception. BMI, overweight, obese.



“...Los cambios corporales pueden influir en la percepción del peso, lo cual es un determinante de los hábitos nutricionales y de las acciones para mantener un peso saludable entre los adolescentes...”

Dentro del contexto educativo es necesario que nuestros estudiantes consigan identificar las pautas y normas en su vida emocional y reconocerlas en los demás, verse positivamente, reconocer los propios puntos débiles y los fuertes, concebir expectativas realistas con respecto a sí mismos. Desarrollar estas habilidades¹ permite poner en perspectiva y dar sentido a la vida, y en la adolescencia se vuelve indispensable la adaptación que el adolescente debe hacer frente a sí mismo, a su cuerpo y al medio.

Durante este periodo de crecimiento acelerado los cambios corporales pueden influir en la percepción del peso, lo cual es un determinante de los hábitos nutricionales y de las acciones para mantener un peso saludable entre los adolescentes; sin embargo, en esta etapa resulta difícil diagnosticar salud y normalidad, ya que la propia adolescencia modifica la forma en que se presentan lo que denominamos trastornos o enfermedades (Martínez-Aguilar *et al.*, 2010).

Según la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (Ensanut, 2012:180), el sobrepeso y la obesidad constituyen un problema de salud pública en nuestro país. La obesidad es considerada una de las epidemias del siglo XXI, y junto con el sobrepeso, se consideran factores de riesgo de padecer enfermedades cardiovasculares.²

La autopercepción del peso (percepción de la figura corporal de uno mismo) juega un rol importante en la salud; por ejemplo, se han descrito efectos psicológicos negativos derivados de una pobre imagen corporal y de la percepción distorsionada del peso, tales como baja autoestima, ansiedad y depresión (Martínez-Aguilar *et al.*, 2010). La insatisfacción con la propia imagen, de acuerdo como lo señalan algunos autores (Marrodan *et al.*, 2008), es una condición en la que influyen muchos factores, entre ellos, el entorno, que ejerce presión al establecer ciertos modelos de belleza y éxito social. En la adolescencia la insatisfacción con la propia imagen puede ser un detonante de trastornos en la alimentación, como la anorexia y la bulimia.

De ahí que resulte necesario que nuestros adolescentes desarrollen destrezas³ que los capaciten para socializar de manera no problemática en sus respectivos entornos, encontrando en sí mismos y en la relación con los otros, estrategias susceptibles de favorecer la autonomía, el bienestar y la inclusión social. Factores como el conocimiento, actitudes, valores y conductas positivas de salud relacionados con estas habilidades contribuyen a la prevención primaria de problemas

1 En su iniciativa *Life Skills Education in Schools*, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1993:1) define habilidades para la vida como “aquellas aptitudes necesarias para tener un comportamiento adecuado y positivo que nos permiten enfrentar eficazmente las exigencias y retos de la vida diaria”.

2 La prevalencia nacional combinada de sobrepeso y obesidad en adolescentes, fue de alrededor de 35.8% del sexo femenino (lo que representa a 3 175 711 adolescentes en todo el país) y 34.1% del sexo masculino (representativos de 3 148 146 adolescentes) en 2012. (Ensanut, 2012:162).

3 Modelo de educación en habilidades para la vida (OMS, 1993).

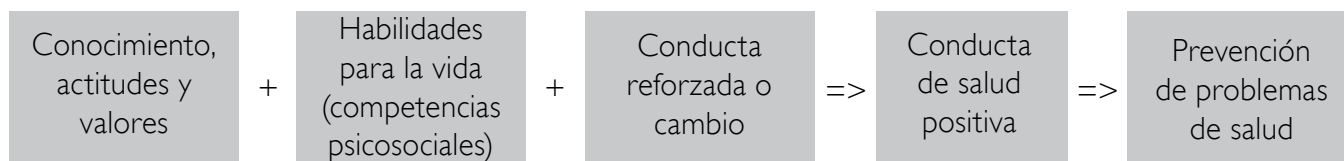


Figura 1. El modelo muestra el lugar en el que las habilidades para la vida se relacionan con factores como el conocimiento, actitudes, valores y conductas positivas de salud; de esta manera, todos éstos contribuyen a la prevención primaria de problemas de salud. Desde esta visión, las habilidades para la vida son esas capacidades que permiten a las personas comportarse de una manera saludable debido a que se existe el deseo, el alcance y la oportunidad de hacerlo (OMS, 1993:4).

de salud, pues permiten a nuestros adolescentes comportarse de una manera saludable (Figura 1) dado que existe el deseo, el alcance y la oportunidad de hacerlo (OMS, 1993:4).

La obesidad y el sobrepeso presentan una creciente prevalencia en nuestro país, y a pesar de que constituyen un importante problema de salud, afrontarlo es complejo; la valoración de la propia imagen corporal puede ser de ayuda, basada en el autoconocimiento y en la convicción de obtener un peso más saludable a partir de ceder a la resistencia a cambiar por un estilo de vida más saludable. La imagen corporal es la representación mental del tamaño, figura y constitución del propio cuerpo, y comprende un componente perceptivo (tamaño corporal, por ejemplo) y una dimensión subjetiva (Abad *et al.*, 2012), la cual constituye el esquema psicológico que el sujeto tiene de su cuerpo como consecuencia de sus vivencias personales, la forma de internalizarlas y el ambiente sociocultural en el que se desarrolla. Es propia de cada persona y le permite expresarse y comunicarse con otras personas. Está relacionada con la autoestima, que es la capacidad de tener confianza y respeto por sí mismo (Aguilar *et al.*, 1998). Un indicador en la identificación de sobrepeso y obesidad es el índice de masa corporal (IMC); la OMS establece que un IMC igual o superior a 25, determina sobrepeso, y uno igual o superior a 30, obesidad (OMS, 2014).⁴

Con base en múltiples investigaciones, en donde se analiza y compara la percepción de la imagen corporal a través del uso de siluetas anatómicas, con diferentes IMC reales, en diferentes grupos de individuos, se han detectado alteraciones en la autopercepción de la imagen corporal. Además el uso de siluetas, con diferentes IMC, ha resultado ser un indicador útil de la condición de sobrepeso en sujetos. Por ejemplo, Osuna *et al.* (2006) realizaron una comparación del índice de masa corporal y de la percepción de la imagen corporal en una población adulta mexicana, y concluyeron que la percepción de la imagen corporal permite la correcta clasificación en individuos con IMC>25. Sin embargo, en un estudio realizado en infantes de primer y segundo año de primaria, Moran *et al.* (2012) concluyeron que éstos tuvieron una percepción equivocada de su cuerpo, y 36 por ciento tuvo además una respuesta de rechazo a *algo* de su cuerpo. Otros re-

4 <<http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs311/es/>> [Fecha de consulta: 16/06/14].

sultados obtenidos de la comparación del IMC obtenido por antropometría y los IMC percibidos en jóvenes españoles y argentinos, indican que existe diferencia entre sexos; las mujeres adolescentes muestran una autopercepción más precisa de su imagen corporal real que los hombres, pero desean estar más delgadas, y los hombres perciben su figura como más robusta de lo que en realidad es.



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I. 2014.

Método

Con el objetivo de valorar y detectar posibles alteraciones de la autopercepción de la imagen corporal, se llevó a cabo un estudio en 265 jóvenes del Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Oriente, de ambos sexos y turnos. A los estudiantes que cumplieron los criterios de selección (no diabéticos, asintomáticos, con permiso de sus padres o tutores y no embarazadas, en el caso de las mujeres) se les solicitó en una primera fase un autorreporte sobre la percepción de su figura; para ello, fue necesario mostrarles nueve siluetas (que correspondían a diferentes IMC) y preguntarles: 1) ¿Qué figura corresponde con la forma actual de tu cuerpo? y 2) ¿Qué número de figura corresponde con el ideal que te gustaría que tuviera tu cuerpo? Cada sujeto seleccionó el número de silueta que consideró, en su opinión, respondía a cada una de las preguntas solicitadas.

Esto permitió valorar la percepción de la imagen corporal. Las nueve siluetas corporales femeninas y sus correspondientes masculinas, fueron validadas por Thompson y Gray (1995). Las tres primeras siluetas corresponden a diferentes grados de bajo peso o delgadez, le siguen tres siluetas que corresponden a normopeso y por último, tres siluetas correspondientes a diferentes grados de obesidad. A cada silueta se le asignó un IMC en orden ascendente (Figura 2). La elección de la silueta en cada caso (preguntas 1 y 2) permitió categorizar a

la población de estudio en diferentes IMC, el *percibido* (la figura que seleccionaron, la cual corresponde a la forma actual de su cuerpo) y el *deseado* (la figura que les gustaría tener). Además, se les preguntó su edad y sexo. A cada uno de los estudiantes se le realizaron mediciones antropométricas de peso y estatura, y se calculó el IMC con la fórmula: $\text{IMC} = \text{peso (kg)} / \text{estatura (m}^2\text{)}$. Este IMC *observado*, es decir, el *calculado* a través del peso y la estatura para cada uno de los estudiantes, se categorizó de acuerdo con los criterios establecidos por la Asociación Latinoamericana de Diabetes (ALAD, 2008): bajo peso ($\text{IMC} < 20 \text{ kg/m}^2$), normopeso (IMC entre 20 y 24.9 kg/m^2), sobrepeso (IMC entre 25 y 29.9 kg/m^2), obesidad I (IMC 30- 34.9 kg/m^2) y obesidad II y III ($\text{IMC} > 35 \text{ kg/m}^2$). Con esta información se consiguió la prevalencia en cada una de las categorías obtenidas en la población analizada.

Se compararon los valores de IMC *observado* con el IMC *percibido* (la silueta que consideran representa la forma actual de sus cuerpos). También se comparó el IMC *observado* con el IMC *deseado* (la silueta que los estudiantes consideraron como el ideal) para cada uno de los estudiantes analizados. Se obtuvo la diferencia entre cada par de IMC (*observado vs percibido* y *observado vs deseado*), de tal forma que los valores negativos obtenidos de esta diferencia indican que los sujetos se ven más gordos de lo que realmente son, es decir, el valor de IMC

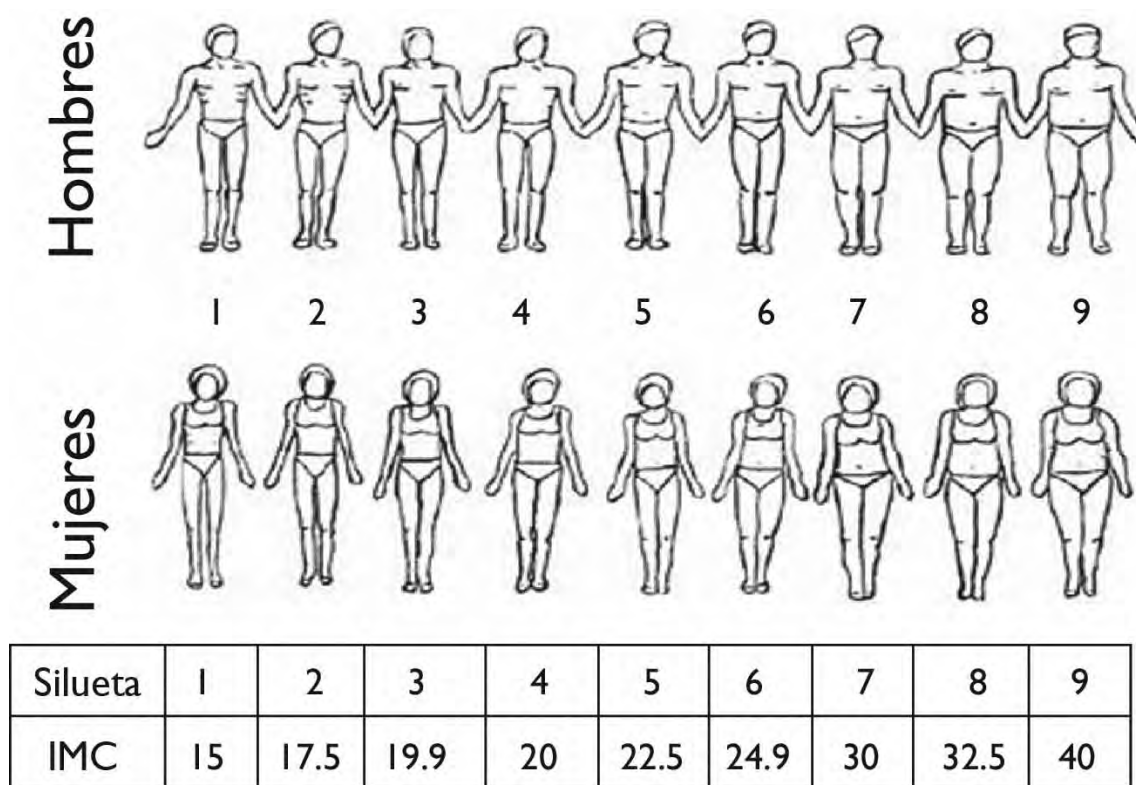


Fig.2. Siluetas corporales validadas por Thompson y Gray (1995), adaptadas para este estudio, con su correspondiente IMC.

Comparación	Diferencia	Interpretación
IMC observado < IMC percibido	negativa	Se ven más gordos
IMC observado > IMC percibido	positiva	Se ven más delgados
IMC observado < IMC deseado	negativa	Desean estar más gordos
IMC observado > IMC deseado	positiva	Desean estar más delgados

Tabla 1. Interpretación de las diferencias entre el IMC observado, esperado o deseado.

observado es menor que el IMC *percibido*. Por el contrario, los valores positivos pertenecen a individuos que se ven más delgados de lo que están. Este mismo procedimiento se llevó a cabo para el análisis de la relación entre el IMC *observado* y el IMC *deseado* (Tabla 1).

Resultados

La población de estudiantes analizada estuvo formada por 103 hombres y 162 mujeres con una edad promedio de 16.48 ± 1.20 años, (16.49 ± 1.20 años en hombres y 16.40 ± 1.13 años en mujeres). El peso y la estatura media global fue de 60.89 ± 11.69 kg y 1.61 ± 0.07 m. Para los hombres estos valores fueron de 65.70 ± 11.83 kg y 1.68 ± 0.005 m, en las mujeres fueron de 57.78 ± 10.56 kg y 1.56 ± 0.005 m, respectivamente.

La prevalencia de normopeso, sobrepeso y obesidad obtenida de las mediciones antropométricas, se representa en el Gráfico 1.

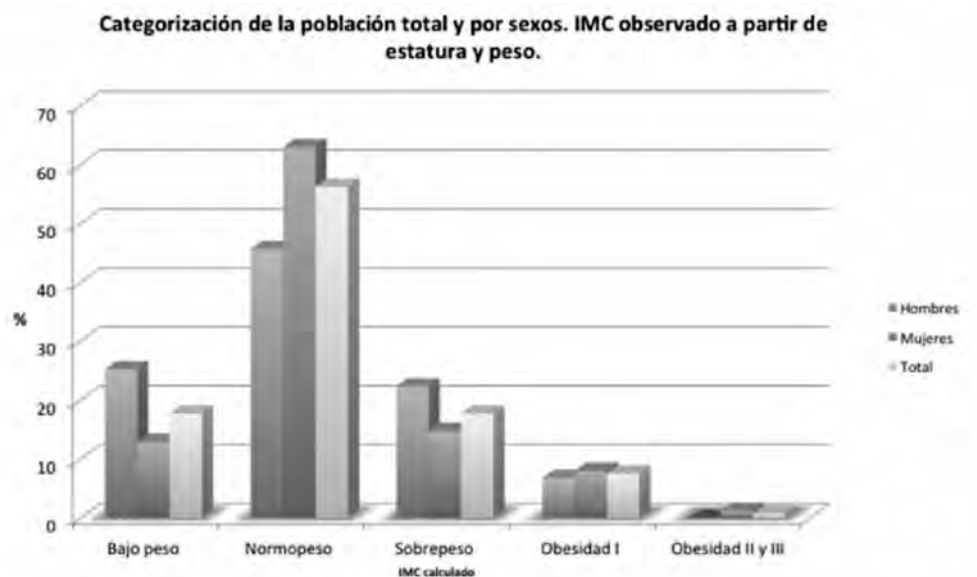


Gráfico 1. Prevalencia de bajo peso, normopeso y obesidad, de acuerdo al IMC *observado* (calculado a partir del peso y estatura), para el total de la muestra y por sexos. Categoría de IMC de acuerdo a la ALAD (2008).

Comparando la prevalencia de sobrepeso y obesidad encontrada en el presente estudio, con la reportada por la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2012 (Ensanut 2012), es de notar que estos resultados (Gráfico 1) se encuentran por debajo de los valores reportados en esta encuesta, los cuales indican que el porcentaje combinado de sobrepeso y obesidad es de 35.8 por ciento para mujeres de entre 12 y 19 años de edad, en tanto que el de hombres es del 34.1 por ciento. Estos valores son similares a los resultados obtenidos en el estudio realizado por el Instituto Nacional de Ciencias Médicas y Nutrición Salvador Zubirán (INNSZ) en colaboración con los planteles Azcapotzalco, Vallejo y Sur del Colegio de Ciencias y Humanidades (*Gaceta suplemento*, 2012), el cual reporta un porcentaje de sobrepeso y obesidad para mujeres de 28.8 por ciento y 29.1 por ciento para hombres. Otro dato importante es que el porcentaje de bajo peso observado en mujeres, en la Encuesta Nacional de Salud de 2006, fue de 12.3 por ciento, muy similar al obtenido en este estudio; pero es de destacar el alto porcentaje de hombres con valores de IMC de bajo peso, aunque no existe un valor nacional con el cual compararlo.

Se observó una diferencia significativa entre la comparación de los valores del IMC *percibido* respecto del IMC *observado* de todos los participantes del estudio ($Z_i=28349$, $p < 0.01$), así como de la relación entre IMC *observado* comparado con el IMC *deseado* de todos los participantes. Es importante hacer notar que en los hombres no se detectó diferencia significativa entre la comparación del IMC *observado* y el IMC *percibido* ($T = 1.1070$ y $p = 0.270889$), es decir, los hombres tienen una percepción más acorde con su figura actual.

Al comparar los valores de IMC *percibido* con el *observado* y *deseado* encontramos que 75.47 por ciento de la población total se percibe más delgada de lo que en realidad es, y 63.50 por ciento desean estar aún más delgados. Esto es más frecuente en mujeres que en hombres (gráficos 3 y 2, respectivamente). Cabe señalar que la mayoría de hombres (75.73%) y de mujeres (58.02%) se perciben en la categoría de normopeso (gráfico 2 y 3). Al preguntarles qué número de figura corresponde con el ideal que les gustaría que tuviera su cuerpo, los resultados muestran que un alto porcentaje de mujeres (71.25%) desea estar en la categoría de bajo peso.



Comparación de diferentes IMC (observado, percibido, deseado) en hombres.

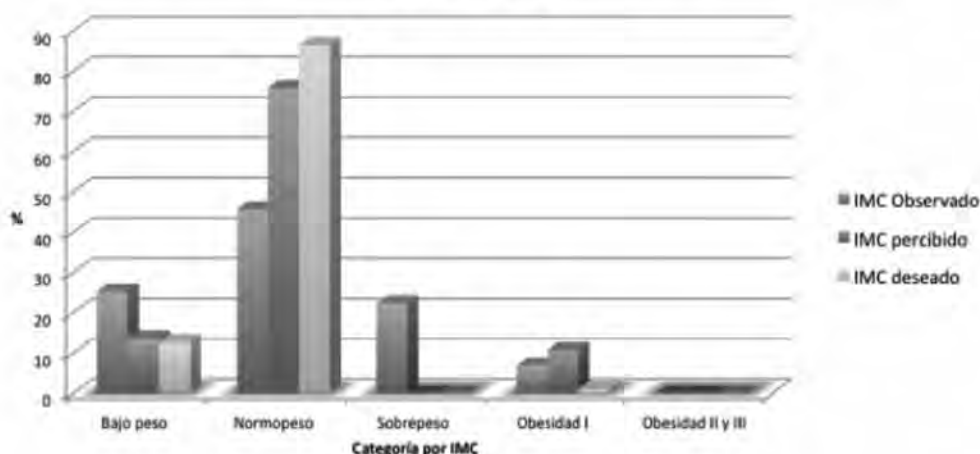


Gráfico 2. Porcentaje de valores de IMC *observado, percibido y deseado* en hombres.

Comparación de diferentes IMC (observado, percibido, deseado) en mujeres.

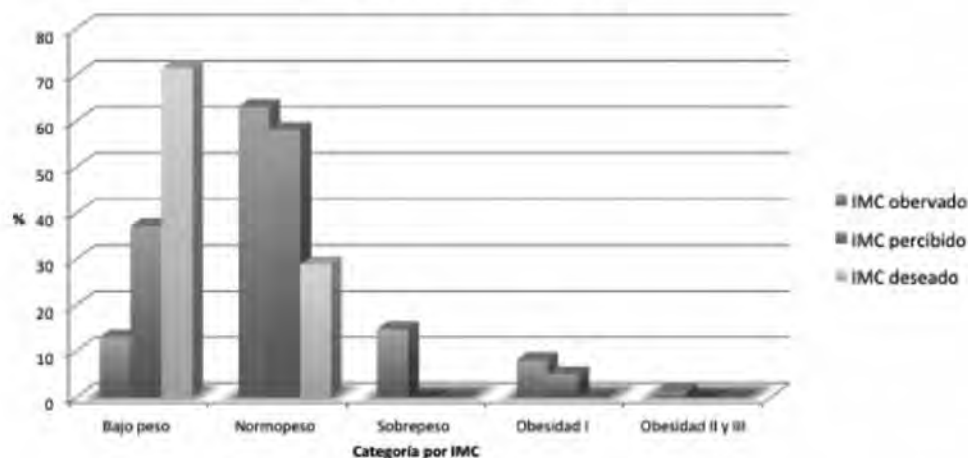


Gráfico 3. Porcentaje de valores de IMC *observado, percibido y deseado* en mujeres.

Estos resultados concuerdan con los obtenidos por otros autores, quienes reportan diferencias en los valores de IMC percibidos en función del sexo (gráficos 2 y 3). Diferentes estudios describen que existe disconformidad entre la imagen actual y la deseada. Por ejemplo, existe una tendencia de las mujeres adolescentes a seleccionar imágenes ideales y atractivas significativamente más delgadas que como se perciben (Lara *et al.*, 2012).

Los valores promedio obtenidos de IMC (*observado, percibido y deseado*) se muestran en el Gráfico 4.

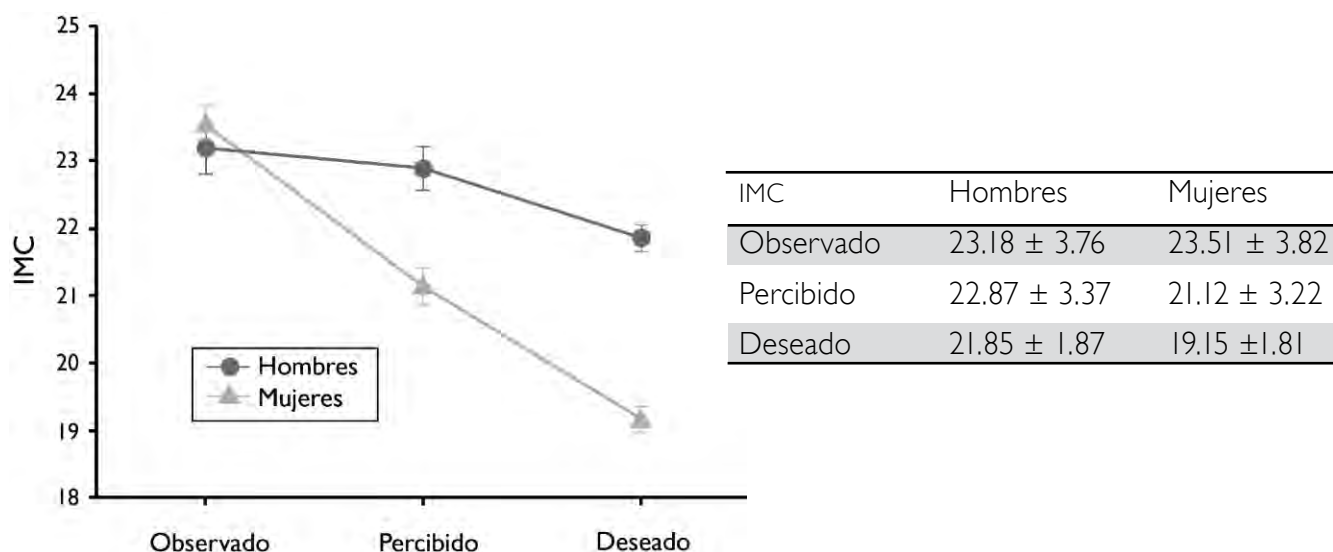


Gráfico 4. Valores promedio de IMC (*observado, percibido y deseado*) con sus valores de desviación estándar para ambos sexos.

Del Gráfico 4, se desprende que no existe diferencia significativa en los hombres entre el IMC *observado* y *percibido*, es decir, los hombres tienen una percepción no distorsionada de su figura corporal; sin embargo, las mujeres sí muestran diferencia significativa, es decir, en el caso del IMC *percibido*, ellas se ven a sí mismas más delgadas de lo que en realidad son, y desean estar aún más delgadas, al igual que los hombres.



El reporte personal como una técnica de obtención del IMC, sin necesidad de hacer la medición directa de peso y estatura, tal y como lo proponen Madrigal *et al.* (1999), no lo consideramos adecuado por la discrepancia entre la percepción de la imagen corporal percibida y la real, por lo que este tipo de instrumento, en esta clase de población, no es recomendable. Pero lo que sí avala este estudio es que permite ser utilizado como un instrumento en la búsqueda de alteraciones de la percepción de la imagen corporal. Montero *et al.* (2004) discuten que la distorsión de la imagen corporal está sujeta a factores sociales y culturales que difieren además en distintos grupos de la población, y que se ha impuesto un modelo estético de excesiva delgadez que sueñan en alcanzar precisamente las mujeres, de ahí que nuestros re-



sultados muestran que 71.25 por ciento de ellas desean estar con bajo peso.

La distorsión de la imagen corporal provocada por esas presiones, desencadena un cambio en las conductas alimentarias y físicas hacia extremos poco saludables que pueden poner en riesgo la salud de los jóvenes, sobre todo en la población de adolescentes del Colegio de Ciencias y Humanidades, sujeta a las presiones y tendencias *estéticas y exitosas*. De ahí que la necesidad de educar en habilidades para la vida sea algo imperativo, ya que en la medida en la que nuestros estudiantes adquieran ciertas destrezas, como el autoconocimiento, que les permitan hacer frente a sí mismos, a su cuerpo y al medio en el que se desarrollan, realizarán una adecuada valoración y percepción de sí mismos y, en consecuencia, será posible que se ubiquen en su realidad y elijan estrategias y toma de decisiones que los conduzcan hacia una mejor calidad de vida, salud y disminución de riesgos.

Bibliografía

Abad Massanet, Faustino, Rivero Pérez Juana, Fandiño Cobos, Encarnación, Vera Osorio, José Antonio, de Vera Porcell Manuel y Montero Sánchez, Laura, "Percepción de la propia imagen corporal en pacientes obesos o con sobrepeso", en *ENE Revista de Enfermería*, 2012, ISSN-e 1988-348X, Núm. 6, 2, págs. 24-31.

Aguilar Gil, José Ángel, Botello Lonngi, Luis y Aumak Yee, Kimberly, *Imagen corporal y autoestima* [en línea]. Disponible en <http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/genero/PDF/LECTURAS/S_01_24_Imagen%20corporal%20y%20autoestima.pdf>. Consultado el 12 de agosto de 2014. Disponible en: <http://whqlibdoc.who.int/hq/1993/MNH_PSF_93.7A.pdf>. Consultado el 15 de agosto de 2014.

Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (Ensanut). Resultados Nacionales 2012. 2da. ed. Instituto Nacional de Salud Pública [en línea]. Disponible en <<http://ensanut.insp.mx/informes.php#U6lhWBZTy8Q>>, consultado el 14 de agosto de 2014.

Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (Ensanut). Resultados Nacionales 2006. 1a. ed. Instituto Nacional de Salud Pública [en línea]. Disponible en <<http://ensanut.insp.mx/informes/ensanut2006.pdf>>, consultado el 14 de agosto de 2014.

Gaceta suplemento, "El Instituto de Nutrición colabora con el CCH", Núm. 279, pag. I., En *Gaceta UNAM*, órgano informativo de la Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad Universitaria, Núm. 4 451, septiembre de 2012.

- Lara, Severino, R.C., García Orri, J.J., Zúñiga Juárez, M. y Parra Pérez, J.J., *La autopercepción corporal y el IMC como indicadores del estado nutricional de estudiantes universitarios*, en *Nutr. Clín. Diet. Hosp.*, 2012, Vol. 32(2), págs. 86-91.
- Madrigal-Fritsch, Herlinda, Irala-Estévez, Jokin, Martínez-González, Miguel A., Kearney, John, Gibney, Michael, Martínez-Hernández, J. Alfredo, "Percepción de la imagen corporal como aproximación cualitativa al estado de nutrición", en *Salud Pública de México*, 1999, Vol. 41, Núm. 6, págs 479-486.
- Marrodán Serrano, María Dolores, Montero-Roblas, Verónica, Mesa, María Soledad, Pacheco del Cerro, José Luis, González Montero de Espinoza, Marisa, Bejarano, Ignacio, Lomaglio, Delia B., Verón J.A. y Carmenate Moreno, María Margarita, *Realidad, percepción y atractivo de la imagen corporal: condicionantes biológicos y socioculturales* en Zainak, 2008, Vol. 30, págs.15-28.
- Martínez-Aguilar, María de la Luz, Flores-Peña, Yolanda, Rizo-Baeza, Ma. de las Mercedes, Aguilar-Hernández, Rosa María, Vázquez-Galindo, Laura y Gutiérrez-Sánchez, Gustavo, *Percepciones de la obesidad de adolescentes obesos estudiantes del 7° al 9° grado residentes en Tamaulipas, México*, en *Rev. Latino-Am. Enfermagem* [Internet]. enero-febrero 2010 [acceso en: 8/06/2014];18(1):[07 pantallas]. Disponible en <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v18n1/es_08.pdf>.
- Montero, Pilar, Morales, Eva María y Carbajal, Ángeles, "Valoración de la percepción de la imagen corporal mediante modelos anatómicos", en *Antropo*, 2004, Vol. 8, págs. 107-116.
- Morán-Álvarez, Isabel, Alvear-Galindo, María Guadalupe, Yamamoto-Kimura, Liria, Acuña-Sánchez, María Eugenia, Torres-Durán, Patricia, Juárez-Oropeza Marco y Ferreira-Hermosillo, Aldo, "Percepción corporal en escolares versus su índice de masa corporal", en *Revista Mexicana de pediatría*, marzo-abril, 2012, Vol. 79, Núm. 2, págs. 82-85.
- OMS, *Life Skills Education in Schools*. Geneva: World Health Organization, 1993 [en línea].
- OMS, *Obesidad y sobrepeso*. Nota descriptiva Núm. 311. Página web de la OMS, 2012 [en línea]. Disponible en <<http://www.OMS.int/mediacentre/factsheets/fs311/es/http://www.OMS.int/mediacentre/factsheets/fs311/es/>>, consultado el 5 de junio de 2014.
- Osuna-Ramírez, Ignacio, Hernández-Prado, Bernardo, Campuzano, Julio y Salmerón, Jorge, "Índice de masa corporal y percepción de la imagen corporal en una población adulta mexicana: la precisión del autor (reporte)", en *Salud Pública de México*, 48(2), págs. 94-103, 2006 [en línea]. Disponible en <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0036-36342006000200003&script=sci_arttext>, consultado el 13 de agosto de 2014.
- Thompson, Marjorie & Gray, James, "Development and validation of a new body image assessment scale", en *Journal of Personality Assessment*, 1995, Vol. 64(2). págs. 258-269.

Travesías

Espacio de expresión cultural de la revista Eutopía
Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades

ANTONIO DÍAZ CORTÉS

TÉCNICAS NUEVAS DE PINTURA Y
GRABADO EN VIDRIO IMPRESO EN TÓRCULO



ANTONIO DÍAZ CORTÉS

TÉCNICAS NUEVAS DE PINTURA Y GRABADO EN VIDRIO IMPRESO EN TÓRCULO



Fotografía: blogs.fad.unam.mx

Antonio Díaz Cortés

Sinopsis curricular: académico e investigador de San Carlos, FAD-UNAM. Con 50 años de trayectoria en el campo de las artes, cursó estudios de Maestría en la Universidad de Wisconsin, Estados Unidos, y de Posgrado en la Universidad de Artes de Tokio, Japón. Su obra, que se ha exhibido en varios museos alrededor del planeta, se destaca por lo innovador en sus técnicas de grabado en vidrio, que no se realizan en ningún otro país del mundo.



Columna y torso, 76 x 56 cm. Xilografía.



Ocelotl (España), 50 cm x 70 cm. Aguafuerte.

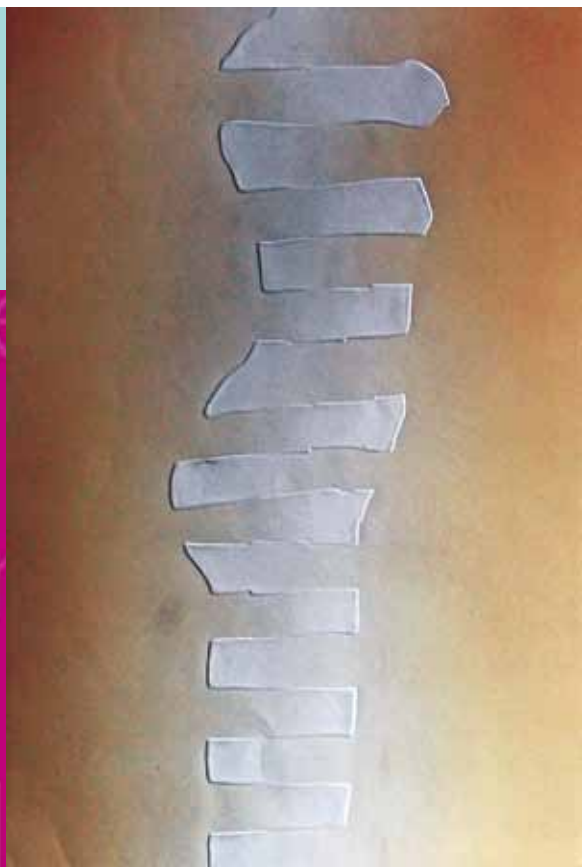
Una parte de su obra pertenece a organismos como el Instituto Nacional de Bellas Artes y el Museo Nacional de la Estampa, en México; el Museo de Arte Contemporáneo, en Puerto Rico; el Instituto de Arte de Chicago, las bibliotecas del Congreso en Washington y Nueva York, en Estados Unidos; el Museo Mimara, en Croacia; el Museo Walraf Richartz, en Alemania, y la Biblioteca de Francia, en París.

ANTONIO DÍAZ CORTÉS



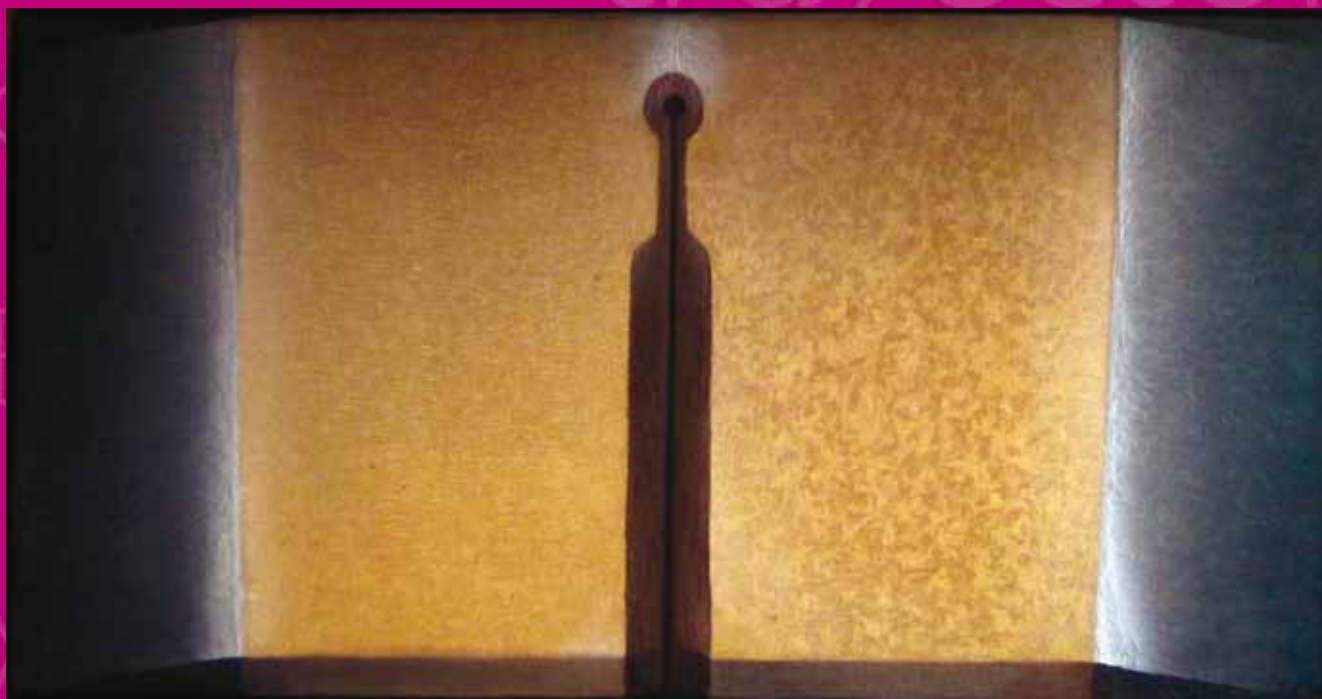
Ocelotl (de papel), 80 cm x 100 cm. Pulpa de papel y cabello.

El maestro, investigador e innovador en técnicas de grabado, se ha dado a la tarea de difundir sus conocimientos en diferentes instituciones del mundo, todo un digno representante del arte mexicano contemporáneo. Actualmente participa en la dirección de tesis de estudiantes de la Facultad de Artes y Diseño de la UNAM.



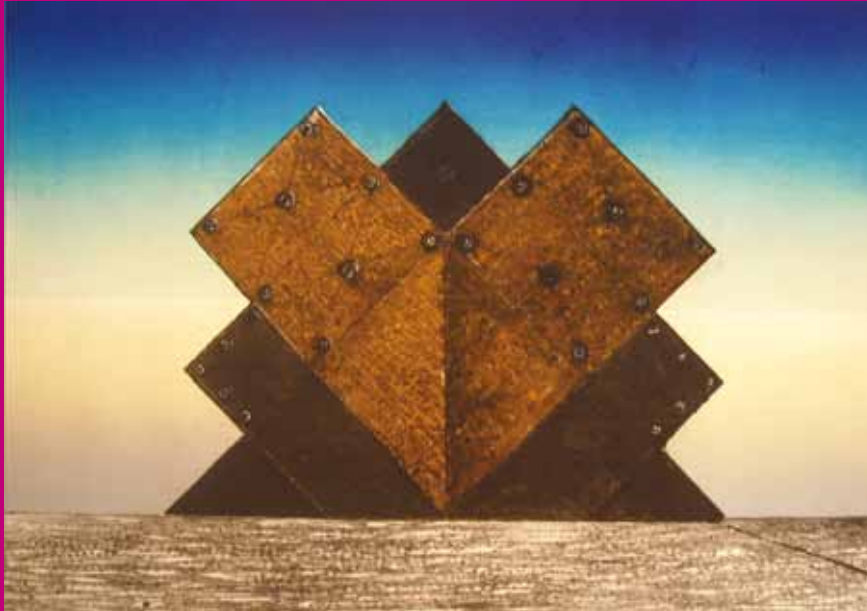
Evaosea, 66 x 46 cm. Xilografía Intaglio.

“En 1964 realicé mi primera exhibición individual de grado para obtener la Maestría, en la que presenté el grabado *Afro Am Espera*, que es un personaje negro sentado en tensión, no en reposo... En ese entonces, mis temas eran sobre la segregación racial.” Un año antes, Martin Luther King había pronunciado su famoso discurso “I have a dream” y en 1964, obtuvo el Premio Nobel de la Paz. “Para mí eso fue muy significativo, porque en esos mismos años estuve protestando a mi manera.”



Reencuentro geométrico, 92 x 150 cm. Acrílico sobre tela.

ANTONIO DÍAZ CORTÉS



Samurai de hierro, 40 x 60 cm. Ferrografía.



Vitroeva, 60 x 40 cm. Grabado en vidrio.

“Al regresar a México, en la búsqueda de mi camino, hice a un lado los pinceles y comencé a pintar con trapos mojados de óleo, y obtuve resultados diferentes y audaces. Conociendo que la obra de arte se sostiene en dos pilares, imagen y técnica, continué apostando a la técnica, así que empecé a pintar con rodillos que había usado para los grabados en madera.”



Lucina Rojo, 66 x 46 cm. Xilografía.



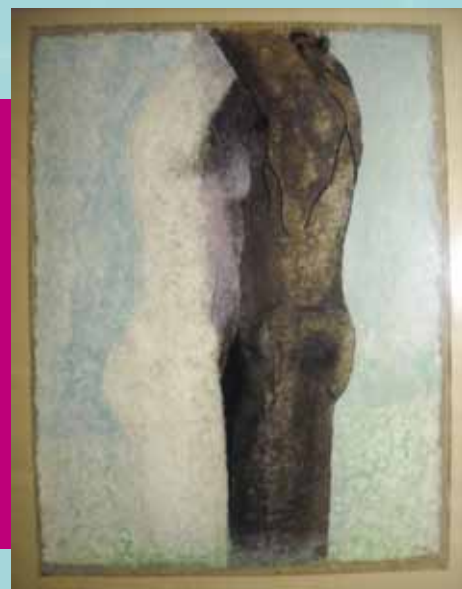
Conquistador, 80 x 100 cm. Algodón teñido y cabello.

“Al pasar los rodillos y usar una tinta muy fina por la tela, logré entintar sólo las superficies de la textura, dejando algo muy parecido a un velo; dándome cuenta de estos resultados, pinté y pegué tul sobre la tela, obteniendo un efecto aún más claro; luego pegué papeles metálicos y telas de tul sobre la misma tela y logré tonos visuales en tercera dimensión. La tela la había pintado con los rodillos. Con estos resultados gané un concurso nacional de pintura que junto con otro premio de grabado, me ayudó para obtener la beca que buscaba para irme a estudiar a la Universidad de Artes de Tokio.”



Urna, 55 x 80 cm. Xilografía.

“En Tokio, apliqué mis conocimientos de pintor al grabado. En la técnica de *Ukyo-e* se usan mucho los tonos de agua esfumados, que desarrollé en aceite; en México, en grabados de gran formato, y transformé el grabado tradicional mexicano en grabado moderno, que me ha valido ganar premios internacionales y exponer en los grandes museos del mundo.”



Pareja premiada, 80 x 55 cm. Algodón teñido y cabello.



Ocelotl grande, 65 x 95 cm. Grabado en vidrio.

Escuela y vida desde la educación física

Recibido: 01/07/2014

Aprobado: 19/08/2014

Russell Gustavo Cabrera González

Resumen

La Educación Física es una disciplina pedagógica que utiliza el movimiento para desarrollar el aspecto físico de los estudiantes, pero además proporciona conocimientos y habilidades desde el punto de vista conceptual, procedimental y actitudinal que les permite crear, mantener y mejorar estilos de vida saludable. A través del tiempo ha evolucionado, y actualmente ofrece una diversidad de herramientas en el campo cognitivo que buscan que los jóvenes sean partícipes de su aprendizaje y transformen adecuadamente el conocimiento y sus habilidades.

En la adolescencia, el ejercicio juega un papel pedagógico activo como herramienta de ayuda a su aprendizaje y formación. Al realizar actividades físicas sistematizadas los jóvenes desarrollan su inteligencia psicomotriz, que se manifiesta en procesos mentales determinantes al momento de enfrentar los retos de la vida. Durante la clase los estudiantes experimentan situaciones a las que deben adaptarse rápidamente, según los estímulos que perciben, y el entrenamiento constante de la percepción permite que conozcan mejor la relación con su medio exterior y respondan de manera correcta ante situaciones cotidianas.

La relación entre estos procesos es bidireccional porque existe una retroalimentación, de tal forma que el resultado del pensamiento modifica los aprendizajes nuevos y éstos, a su vez, influyen en la forma de percibir al mundo y nuestro comportamiento. Las actividades físicas de la clase son el medio donde los jóvenes trabajan aspectos corporales que les ayudan a resolver tareas motrices y a utilizar la percepción, el aprendizaje y el pensamiento.

Abstract

Physical Education is a pedagogical discipline that develops students' physical fitness through their body's movement. It also provides them with knowledge and skills, from the conceptual, procedural and attitudinal point of view, which enable them to create, maintain and improve healthy lifestyles. Our discipline has evolved over the years and has focused on providing a wide variety of tools in the cognitive field. This approach stimulates

NOSOTROS

young students to take an active role in their learning. It also encourages them to process and use the knowledge and skills acquired properly .

During adolescence, exercising plays a significant educational role as a formative and learning aid. When performing physical activities systematically, psychomotor intelligence is developed. During this stage, mental processes take place. These processes are crucial when facing the challenges of life. During class, students experience different situations to which they must adapt quickly, according to the stimuli they perceive. Training the perception sense on a constant basis enables young people awareness of the relationship with their external environment to respond better to everyday situations.

The relation between these processes is bidirectional, which is to say that there is a feedback among them, so that the result of thought changes the new learning, and in turn, learning can influence the way the world and personal behavior are perceived. Physical activities during class are the means through young people not only work bodily aspects, but also involve other processes as the mentioned above, since by solving motor tasks perception, learning and thinking are also used.

Palabras clave: educación física, estilos de vida saludable, ejercicio, aprendizaje.

Keywords: *physical education, healthy lifestyles, exercise, learning.*

Fotografía cortesía de: Russell Gustavo Cabrera González.



Introducción

“El Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades es propedéutico, general y único puesto que se orienta a que se adquiriera la preparación necesaria para cursar con éxito estudios profesionales, cualquiera de ellos, característica que los dota de una gran flexibilidad no exenta, sin embargo, de dificultades que deben superarse.”¹

Nuestro modelo nos plantea un bachillerato de cultura básica, que es la plataforma para preparar a la nueva generación de mujeres y hombres, dispuestos a ser personas críticas y reflexivas consigo mismas y con su entorno.

Hablando específicamente de la Educación Física, nos interesa que los estudiantes reflexionen sobre la importancia que tiene esta disciplina como parte integral de su formación, y para esto les proporcionamos aprendizajes significativos que al finalizar el ciclo puedan aplicar en su vida y actividades diarias, de tal modo que refuercen ese conocimiento y habilidades, lo hagan suyo y tomen conciencia de ellos por medio de actividades conceptuales, procedimentales y actitudinales programadas.

¹ CCH-UACB (1996). *Plan de Estudios Actualizado*. UNAM-Ciudad Universitaria, pág.38.

Trabajamos para que los estudiantes sean capaces de interpretar, explicar y poner en práctica conceptos que se imparten durante las clases, respecto al movimiento corporal y al aspecto cognitivo. También queremos que sean capaces de pensar positivamente sobre las diferencias de opinión o género que existen entre ellos y sus pares y les permita una mejor convivencia. Nos preocupamos porque mantengan una buena autoestima y pongan en práctica valores universales, comprendan cómo afecta a los demás su forma de actuar, y que los aprendizajes adquiridos trasciendan para mejorar su quehacer social.



Fotografía cortesía de: Russell Gustavo Cabrera González.

Un acercamiento

La Educación Física utiliza el movimiento corporal para desarrollar el aspecto físico, aparte de proporcionar conocimientos conceptuales, actitudinales y habilidades procedimentales que mejoran saludablemente el estilo de vida de los estudiantes. A causa del vertiginoso desarrollo de la sociedad, “se vuelve necesario estar actualizando y conceptualizando la forma de encarar la promoción de la salud, bajo conceptos que promuevan el bienestar y la calidad de vida de las personas...”²

El hacer ejercicio por sí solo no mejorará la salud de los alumnos, ya que ésta depende de muchos factores, pero definitivamente su práctica es un medio que contribuye a ello. Como docentes necesitamos comprometernos al máximo para que el conocimiento y la habilidad que se les transmite termine en una reflexión sobre los alcances físicos y mentales que pueden lograr.

La Educación Física debe formar parte del desarrollo integral de los adolescentes, según palabras de Jean Le Boulch, creador de la Psicokinética; el movimiento y el ejercicio son parte fundamental en el desarrollo de capacidades físicas y mentales, “...no podemos pretender educar de forma integral sin tomar en cuenta el comportamiento motor”.³

² Delgado Manuel y Tercedor Pablo (2002), *Estrategias de intervención en educación para la salud desde la Educación Física*, España, INDE, pág. 17.

³ Jean Le Boulch (1998). *La educación por el movimiento*, México, Paidós, pág. 35.

“...La actividad psíquica y la actividad motriz forman un todo funcional que es la base del desarrollo de la inteligencia.”

Agrega que muchos problemas de reeducación académica no se plantearían si a la par de las materias que cursan los alumnos, una parte del horario escolar no se designara a la práctica de ejercicio, ya que a través del movimiento se benefician varios aspectos físicos y mentales de los estudiantes.

El papel de la educación física en la adolescencia

Durante esta etapa de desarrollo, el ejercicio juega un papel pedagógico activo en la adolescencia como herramienta de ayuda a su aprendizaje y su formación.

Existen estudios y modelos que hablan sobre la relación entre psicomotricidad e inteligencia, pero Jean Piaget es quien pone de manifiesto en sus estudios, “...que la actividad psíquica y la actividad motriz forman un todo funcional que es la base del desarrollo de la inteligencia”.⁴

Al realizar las actividades físicas se desarrolla la inteligencia psicomotriz, que se manifiesta también en procesos mentales como:

- Aprendizaje
- Pensamiento
- Lenguaje
- Integración
- Adaptación
- Autoestima
- Conciencia corporal
- Coordinación
- Procesos emocionales



Fotografía cortesía de: Russell Gustavo Cabrera González.

⁴ Jiménez J. y Alonso J., *Manual de psicomotricidad (teoría, exploración, programación y práctica)*, Madrid, La Tierra Hoy, (2007), pág. 14.

Todos estos procesos son determinantes al momento de enfrentar los retos de la vida. Durante la clase los estudiantes experimentan situaciones a las que deben adaptarse rápidamente, según los estímulos que perciben. El entrenamiento constante de la percepción permite que conozcan mejor su relación con su medio exterior.

La percepción es un proceso por medio del cual un ser humano recibe o extrae datos acerca de su entorno. El aprendizaje es otro proceso donde se adquiere información a través de sus experiencias, que pasan a formar parte del almacenamiento en la memoria del individuo. El pensamiento o inteligencia ayudan al individuo a resolver problemas.

Durante la práctica estos procesos participan activamente en la resolución de problemas, principalmente motrices, pero esto es un primer paso para activar los sistemas involucrados en el aprendizaje y el pensamiento como medios de “modificación de la conducta por la experiencia previa”⁵, lo cual puede ser aprovechado por los estudiantes al momento de realizar sus actividades académicas.

La relación entre estos procesos es bidireccional porque existe una retroalimentación entre ellos, de tal forma que el resultado del pensamiento modifica los aprendizajes y a su vez influye en la forma de percibir al mundo y en nuestro comportamiento.

Al momento de resolver problemas de la vida diaria estamos utilizando nuestra inteligencia, y “ésta puede estar en la fuente de los principios organizadores de la acción motriz”.⁶

No tenemos un cuerpo... somos nuestro cuerpo y vivimos a través de nuestra corporeidad

Existen distintas concepciones de lo que representa nuestro cuerpo, biomecánicamente hablando, en términos médicos, sociológicos, filosóficos, pero es importante hacer conciencia de que no es una parte indivisible de nuestro ser. La unión cuerpo-mente en un todo es como el ser humano se desarrolla en sociedad, nos gusta considerar la concepción del cuerpo como un generador de actividad.

La clase de Educación Física es también la vía para trabajar la corporeidad de los adolescentes, entendiendo ésta como “la vivencia del hacer, sentir, pensar y querer... ya que el ser humano es y se vive sólo a través de su corporeidad”.⁷

Esta corporeidad se manifiesta de manera natural durante las actividades que los jóvenes viven, y concientizan la experiencia del cuerpo en un todo y no de manera aislada.



<http://mediateca.cch.unam.mx/view-album/22/41-juegos-intracch-23-de-octubre-2013>

⁵ Rubén A. *Psicología del aprendizaje*, Siglo XXI, México, 2001, pág. 4.

⁶ Parlebas P. *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxología motriz*, Ed. Paidós, Barcelona, 2001, pág. 180

⁷ Eugenia Trigo, citada en Pastor Pradillo, *Fundamentación conceptual para una intervención psicomotriz en educación física*, 2012, pág. 61.

NOSOTROS

Fotografía cortesía de: Russell Gustavo Cabrera González.

No se puede hacer a un lado la importancia que tienen el deporte y el ejercicio en el organismo de los alumnos, "...ya que tienen una influencia determinante sobre la forma y función del cuerpo, ...la ausencia o deficiencia de los esfuerzos o estímulos de entrenamiento hacen que se degeneren los órganos y sistemas de los seres humanos".⁸

Por medio de la ejercitación continua podemos contribuir a que los jóvenes cuenten con un funcionamiento fisiológico adecuado a las exigencias que impone la sociedad actual, ya que un organismo bien ejercitado, brinda una mejor calidad de vida.

El papel de la educación física en la escuela

Nuestra disciplina se caracteriza principalmente por mejorar las cualidades físicas naturales de los alumnos, siempre tomando en cuenta sus diferencias y aplicando métodos para lograr que ellos adquieran hábitos de ejercicio físico, disciplina y valores universales.

Pero la Educación Física ha evolucionado a través de los años, de ahí que valore la importancia de ofrecer también diversidad de herramientas en el campo cognitivo; en principio, busca que los jóvenes estudiantes sean partícipes del aprendizaje y que los conocimientos y habilidades que adquieran sean transformados por ellos y los utilicen para su beneficio, tanto físico como académico.

Las actividades que realizamos en clase no se limitan al aspecto deportivo, también se trabajan temas conceptuales de salud, cultura física, alimentación en la adolescencia, prevención de adicciones y administración del tiempo libre, por mencionar algunos.

Desde el punto de vista procedimental, se realizan prácticas sobre metodología de calentamiento, plan personal de ejercicios, juegos modificados y predeporte, entre otras. Todos estos contenidos llevan una carga implícita de valores universales y específicos que se ven reflejados antes, durante y después de las clases.

Los profesores utilizamos también tecnologías de información y comunicación como medios de apoyo a nuestras actividades, ya sea un software de creación propia o de plataformas educativas, lo que permite que los estudiantes adquieran una visión académica acerca del uso de éstas en su vida escolar.

Consideramos que la Educación Física es un medio que puede aportar a los jóvenes algo más que ser solamente ejecutantes de las actividades propuestas por nosotros, "...queremos añadir otras dimensiones como la de observadores y correctores comprometidos con su aprendizaje y el de sus coaprendices, responsables de crear escenarios para la práctica, organizadores y supervisores de la acción, investigadores de su propio aprendizaje... y agentes de cambio de su entorno próximo".⁹

⁸ Jürgen Weineck (2001), *Salud, ejercicio y deporte*, Barcelona, Editorial Paidotribo, pág. 22.

⁹ Bores Nicolás J., *La lección de educación física en el tratamiento de lo corporal*, España, 2005, pág. 187.

Nos esforzamos para que los conocimientos y habilidades adquiridos por los alumnos y alumnas trascienda la escuela y sean llevados a la práctica en otros ámbitos. Queremos que sean capaces de transmitir y compartir positivamente lo aprendido y se conviertan en personas preocupadas por mantener y mejorar la salud a lo largo de su vida. Todas nuestras actividades se encuentran encaminadas a ser un apoyo en la formación integral de las mujeres y hombres que, en un futuro, se convertirán en personas sociales.

Estamos seguros de que lo anteriormente expuesto permitirá a los alumnos desarrollar conocimientos y habilidades que posteriormente podrán utilizar también en su vida académica.



Fotografía cortesía de: Russell Gustavo Cabrera González.

Bibliografía

Ardilla Rubén, *Psicología del aprendizaje*, México, Siglo XXI, 2001, págs. 219.

Bores Nicolás, Julio, *La lección de educación física en el tratamiento de lo corporal*, España, INDE, 2005, 190 págs.

CCH-UACB, *Plan de Estudios Actualizado*, UNAM-Ciudad Universitaria, 1996, 146 págs.

Delgado Manuel, Tercedor Pablo, *Estrategias de intervención en educación para la salud desde la educación física*, España, INDE, 2002, 387 págs.

Jiménez Ortega, José, Alonso Obispo, Julia, *Manual de psicomotricidad. Teoría, exploración, programación y práctica*, Madrid, La Tierra Hoy, 2007, 154 págs.

Le Boulch Jean, *La educación por el movimiento*, México, Paidós, 1998, 284 págs.

Parlebas Pierre, *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxología motriz*, Barcelona, Paidotribo, 2001, 502 págs.

Pastor Pradillo, José Luis, *Fundamentación conceptual para una intervención psicomotriz en educación física*, España, INDE, 2002, 298 págs.

Weineck Jürgen, *Salud, ejercicio y deporte*, Barcelona, Paidotribo, 2001, 149 págs.

Filocafé Oriente: Filosofía desde el aula

Mario Santiago Galindo

Recibido: 01/07/2014

Aprobado: 10/08/2014

Resumen

Este artículo describe la experiencia del Filocafé Oriente, una propuesta pedagógica puesta en marcha en el Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Oriente. La intención de dicho proyecto es trasladar la Filosofía de las aulas a un espacio abierto, en el que se compartan ideas siguiendo un método filosófico. Uno de los principales aportes del Filocafé es la construcción de un espacio para cuestionar aquellas certezas que limitan la capacidad de asombro, la curiosidad de conocer y de cuestionar todo aquello que parece normal. De esta manera, propicia habilidades para la vida como el diálogo, la comunicación, la convivencia y la participación democrática.

Abstract

This article describes the experience of "The Filocafé Oriente", a pedagogic offer that initiate in the College of Sciences and Humanities on East Zone. The intention of the above mentioned offer is to move the Philosophy of the classrooms, to an opened space, in which ideas are shared following a philosophical method. One of the principal contributions of the Filocafé is the construction of a space to question those certainties that limit the capacity of amazement, the curiosity to know and to question all that seems to be normal. Moreover it propitiates skills for the life as the dialog, the communication, the conviviality and the democratic participation.

Palabras clave: Filocafé, Filosofía, enseñanza, aprendizaje, diálogo, comunicación, espacio democrático, arte de vivir.

Keywords: *Filocafé, Philosophy, education, learning, dialog, communication, democratic space, art of living.*

Que nadie, mientras sea joven, se muestre remiso en filosofar, ni, al llegar a viejo, de filosofar se canse. Porque para alcanzar la salud del alma, nunca se es ni demasiado viejo ni demasiado joven.

Epicuro

No se puede aprender filosofía, tan sólo se puede aprender a filosofar.

Immanuel Kant



<https://es-es.facebook.com/pages/Filocafe-Oriente-P%C3%A1gina/443074069103371>

Este artículo describe la experiencia del Filocafé Oriente, una propuesta pedagógica puesta en marcha en el Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Oriente, con la intención de trasladar la Filosofía de las aulas en las que ha sido encerrada, a un espacio abierto en el que todos y todas aprendemos, al compartir ideas siguiendo un método filosófico. Es un espacio pensado para cuestionar nuestras certezas, aquéllas a las cuales las hemos ido aceptando sin objetarlas, limitando esa capacidad de asombro, la curiosidad de conocer y de cuestionar todo aquello que ya nos parece normal.

Este artículo se dividirá en dos apartados; el primero, titulado “aprender filosofía o aprender a filosofar”, y el segundo, relativo a la experiencia del Filocafé Oriente como un espacio para filosofar.

Aprender Filosofía o aprender a filosofar

Si partimos del hecho de que la función principal de la Filosofía es conocer, interpretar y transformar el mundo, entonces que en nuestras escuelas la Filosofía aparezca sólo como una materia que debe ser aprendida desde una historia de la Filosofía, esto evidentemente es un signo de crisis. Ante dicha eventualidad, ¿qué podríamos hacer quienes nos dedicamos a su enseñanza?, ¿qué respuesta se podría ofrecer para salir de esta crisis? Si revisamos la historia de la Filosofía, o mejor aún, la historia de las ideas filosóficas, podremos darnos cuenta de que los primeros filósofos no acudían a las escuelas a aprender Filosofía, sino que iban en busca de los filósofos más connotados e importantes para aprender a filosofar. Así que una posible respuesta a la crisis podría ser regresar la Filosofía a las calles, de donde nunca debió salir; liberarla de las cadenas que hasta ahora le ha impuesto la educación formal, desvirtuando su función principal.

Hoy día pareciera que hemos perdido el rumbo, y no sabemos para qué estudiamos Filosofía. Ya no se ve el saber como forma de comprender la realidad, pues se enseña y se aprende Filosofía desprovista de todo su potencial subversivo. La Filosofía ha caído en un estado de letargo que termina siendo una historia aislada de las demás historias. Es decir, pareciera que hoy los filósofos piensan sólo la Filosofía y no la realidad desde el filosofar.

Remontándonos a la Antigua Grecia, resultaría absurdo y falso afirmar que los discípulos de Sócrates, por ejemplo, tuvieran como fin último la obtención de una nota aprobatoria o reprobatória. Es más, no había una división entre los



Fotografía cortesía de: Mario Santiago Galindo.

NOSOTROS

Fotografía cortesía de: Mario Santiago Galindo.

discípulos, pues allí confluían personas de todas las edades. Y se retiraban de la tutela del maestro cuando éste ya no les aportaba más elementos para la construcción de una buena vida o, como en el caso de Sócrates, dejaba de existir. El diálogo filosófico se desarrollaba en el Ágora, un espacio libre y democrático, lugar de comercio, mercado, cultura y política que albergaba la vida social de los griegos; el Ágora, la calle, es el lugar en donde confluimos, es allí donde pueden generarse discusiones filosóficas.

Es a través de estas discusiones desde donde se trata de comprender la realidad, de pensar el origen de las cosas, percibir los misterios de la vida humana, y poner en duda todo lo que creemos saber; esto no es más que lo

planteado por Descartes cuando dice, “cabe la posibilidad de que los sentidos me engañen”, entonces “cabe la posibilidad de que todo lo que creo, sé, conozco, sea ‘falso’”. Esto no es más que el origen del método filosófico, esa curiosidad de indagar, de desconfiar de todos nuestros conocimientos.

El filósofo es aquel que trata de comprender la realidad, el mundo, los misterios de la existencia; de la misma manera, intenta descubrir la naturaleza de la verdad y del conocimiento para encontrar lo que puede llegar a ser el fundamento de todo (llámese Ser, *Physis*, motor generador de todo ser, Dios). El filósofo se sabe dentro de un mundo, dentro de una totalidad que intenta abarcar el todo de la realidad, pero ésta, la realidad, es mucho más extensa que la suma de todos los mundos posibles. El mundo de la Antigüedad —reducido despóticamente al mundo griego—, el mundo de la Edad Media, el mundo de la modernidad y el de la posmodernidad están ceñidos a un mundo de tradición occidental. Es hora de desbordar todos los mundos posibles y abrir canales de diálogo y comunicación para poder sacar lo extraño de lo familiar y lo familiar volverlo extraño.

Entonces, ¿cómo es posible que alguien empiece a filosofar? Al asombrarse y poner en duda todo lo que tiene sentido dentro de su mundo. Las preguntas son el instrumento idóneo para filosofar. Todos los seres humanos podemos desarrollar las potencialidades del filosofar, “aun cuando no sepamos nada de filosofía, estamos ya en la filosofía, porque la filosofía está en nosotros y nos pertenece y, por cierto, en el sentido de que filosofamos ya siempre [...] el ser huma-

no, en tanto ente finito, ser ahí, tiene la posibilidad de filosofar”¹.

La Filosofía pone incluso en duda sus propios supuestos. De ahí que juegue un papel preponderante en el proceso educativo, al cuestionar todos los supuestos de las ciencias y la religión. El filosofar proyecta el pensamiento a sus múltiples posibilidades de ser, porque la realidad puede ser comprendida e interpretada de múltiples formas; por ejemplo, por medio de las ciencias empírico-analíticas, que en nuestra época son consideradas el saber hegemónico, dado que han logrado, dentro de su lógica, mantener una multiplicidad de certezas; la Filosofía puede repensar sus supuestos e ir al fundamento, como lo hiciera Rene Descartes en el siglo xvi o Thomas Kuhn a finales del siglo xx, y cuestionar su verdad. Por último, no olvidemos que somos seres finitos y aunque nos proyectamos a la infinitud con nuestra racionalidad, ésta última también es finita dado que es parte de un ser finito.

El Filocafé Oriente, un espacio para filosofar

En este contexto surge la idea de crear un espacio al estilo del Ágora, en el que los estudiantes, profesores y trabajadores del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) puedan reunirse y aprender juntos y juntas a filosofar. Si todos los seres humanos somos filósofos en potencia, y una de las maneras de desarrollar el filosofar es mediante el diálogo filosófico, entonces el propósito general sobre el que se funda el café, es generar las con-

diciones para que se produzca dicho diálogo en un espacio abierto y plural.

Dentro de este espacio se espera que los participantes estén en un estado abierto. Es decir que puedan poner en duda lo que saben y lo que creen. Si los participantes cuestionan lo que saben, también lograrán poner en duda sus creencias morales y religiosas, que son principalmente las que estructuran el ámbito de la acción humana, puesto que aquello que diferencia a la moral de la ética es que la primera dice qué se debe hacer y la segunda pregunta por qué debe hacerse. Además, podrán ver que todo comentario, si bien debe de estar estructurado, además debe responder a un compromiso ético con lo que se dice y cómo se dice.

Pero ¿qué es un café filosófico? Buscando en el mundo virtual hemos encontrado que un café filosófico es, en pocas palabras, un espacio democrático en el que se busca estimular el diálogo filosófico. Así como el Ágora de la Antigua Grecia, donde los ciudadanos concurrían a discutir y dialogar sobre diversos temas, los cafés filosóficos son lugares libres y democráticos en los que diversas personas concurren a dialogar temas que son abordados en términos filosóficos. Es una modalidad de Filosofía práctica, como los *Diálogos socráticos*, la *Filosofía para adultos* y la *Filosofía para niños*.

La modalidad de Filosofía práctica surge en París en 1992 con los llamados cafés-*Philos*, los cuales fueron creados por Marc Sautet. En un inicio se desarrollaban exclusivamente en los cafés, por eso el nombre. Pero más tarde se extendieron a otros lugares, lejos de las cafeterías, tales como librerías, bibliotecas, casas de

**“¿Qué
es un
café
filosófico?
...Un café
filosófico
es, en
pocas
palabras,
un espacio
democrático
en el
que se
busca
estimular
el diálogo
filosófico.”**

¹ Martin Heidegger, *Introducción a la filosofía*, pág. 19.

NOSOTROS

cultura y pequeños salones de barrio; en fin, todo tipo de sitios en los que la cultura fuese el eje central de la participación de los miembros ahí reunidos. Actualmente París cuenta con más de 200 establecimientos en donde la gente se reúne en forma periódica no para aprender Filosofía, sino para tratar de comprender el mundo desde una perspectiva filosófica, encontrando en ésta una *Forma de vivir* o un *Arte de vivir*.

Asimismo, en América Latina se han creado cafés filosóficos en los últimos años en ciudades como Perú, Buenos Aires y México. En México hay apenas una decena de cafés filosóficos distribuidos en todo el país. Entre los más nombrados están los de la Red Mexicana de Cafés Filosóficos, que se encuentran en la ciudad de México, Chihuahua, San Luis Potosí y Tijuana.

Si partimos de la relevancia que tiene la Filosofía dentro de la educación, se comprende la necesidad de crear un espacio dentro del CCH para impulsar el diálogo, el análisis, la reflexión y la crítica filosófica, más allá del salón de clase, sin presiones, por el gusto de filosofar, por el gusto de aprender a aprender.

Existen, además, justificantes a su creación relacionados con el modelo educativo del CCH, como una institución dedicada al estudio de las ciencias y las humanidades. El *Aprender a aprender*, el *Aprender a hacer* y el *Aprender a ser* están presentes en el centro del Modelo Educativo del Colegio. En este sentido, la creación de un café filosófico contribuye a que los egresados *aprendan a aprender* dado que en este espacio ellos serán capaces, a través del diálogo, de percibir sus habilidades, conocimientos y sobre todo, sus carencias. Esto los llevará a la búsqueda y adquisición de nuevos conocimientos por cuenta propia.

En cuanto al *aprender a hacer*, los participantes desarrollarán habilidades –tales como escuchar, dialogar, comunicar sus ideas, saber argumentar, analizar, reflexionar, criticar– que les permitan poner en práctica sus conocimientos. Y, por último, no sólo adquirirán conocimientos al confrontar los propios con los de los demás, sino que también desarrollarán valores humanos –especialmente los éticos, los cívicos y los de sensibilidad artística–, es decir, *aprenderán a ser*.

El café filosófico incentiva el diálogo y la comunicación. Pero ¿por qué estos términos son tan importantes en el desarrollo integral de los estudiantes? Partamos del significado etimológico de los dos conceptos: 1) el término “diálogo” vine del latín *dialogus*, que significa discurso racional o ciencia (logos) del discurso, y 2) la palabra “comunicación” deriva del latín *comunicare*, que significa “compartir algo, poner en común”. Así que a través del discurso racional (filosófico), el estudiante pone en común la cultura básica aprendida en su trasegar por las aulas y más allá de ellas. Con esto logrará poner en tela de juicio sus creencias, muchas de ellas infundadas, y podrá saberse parte y creador de su cultura. En suma, lo que se está





<https://es-es.facebook.com/pages/Filocafe-Oriente-P%C3%A1gina/443074069103371>

creando es un estudiante crítico, que será capaz de analizar y valorar los conocimientos adquiridos, de tal manera que los pueda afirmar, cuestionar, o bien proponer otros distintos.

Además, se incentiva no sólo una conciencia histórico-social que les permita a los participantes saberse parte y creadores de su sociedad, sino que, también, al intercambiar ideas con sus pares desarrollarán una sensibilidad, un carácter humanista que les posibilite observar los problemas que deben ser pensados y resueltos. Como dice el proverbio latino de Publio Terencio Africano: "Hombre soy; nada humano me es ajeno".

De ahí que el propósito esencial del Filocafé Oriente, aquel que lo hace atractivo, sea que no se trata de una clase de Filosofía, sino de un espacio para pensar y discutir filosóficamente. Como decía Kant: "No se puede aprender filosofía, tan sólo se puede aprender a filosofar".² De lo que se trata es de recuperar el carácter vivencial de la Filosofía.

Bibliografía

Descartes Rene, *Meditaciones metafísicas*, Madrid, Tecnos, 2011.

Heidegger Martin, *Introducción a la filosofía*, Madrid, Frónesis-Cátedra, 2001.

Phillips Christopher, *¿Qué es... la virtud, la moderación, la justicia, el bien, la valentía, la piedad?*, México, Taurus, 2005.

Kant Immanuel, *Crítica de la razón pura*, Madrid, Alfaguara, 2002.

2 Immanuel Kant, *Crítica de la razón pura*, pág. 650.

Prácticas de acción tutorial en el CCH

Virginia Fragoso Ruiz

Recibido: 03/07/2014

Aprobado: 13/08/2014

Resumen

Este artículo tiene como propósito exponer y reflexionar sobre los retos que la formación centrada en *habilidades para la vida* representa en el contexto del Modelo Educativo del CCH; éstas, al no aparecer de forma explícita en la parte sustancial del currículum formal, pueden advertirse en la compresión de la vida cotidiana. Se hace referencia a los contenidos y prácticas colaterales en el ámbito de la acción tutorial, entre los que es posible advertir: la formación de destrezas, conocimientos y actitudes que les permitan enfrentar, en forma efectiva, los retos de la vida diaria; la prevención de la deserción escolar, y la orientación sobre un proyecto de formación profesional.

Abstract

This article has as axis expose and reflect on the challenges that the training focused on life skills is in the context of the educational model of the CCH, these do not appear explicitly in the substantial part of the formal curriculum, can be warned in compression of the ordinary live. Reference is made to the contents and collateral practices within the framework of the action tutorial, among which it is possible to warn: the training of skills, knowledge and attitudes that will enable them to deal, effectively, with the challenges of everyday life; dropout prevention and orientation the lesson of a professional training project.

Palabras clave: habilidades para la vida, currículum, tutorial, jóvenes.

Keywords: skills for life, curriculum, tutoring, young.

Habilidades para la vida en las prácticas de acción tutorial en el CCH¹

Introducción

La escuela, como institución educativa y en cumplimiento con un proyecto social determinado, ha sido estudiada seriamente por diversos autores y en distintas épocas; paradójicamente ha transitado de la fascinación al desengaño, de las decisiones a las imprudencias y, hasta donde ha sido posible, se ha instalado en el limbo, donde permanece misteriosa e inalcanzable.

¹ La realización de este artículo se desarrolló con el apoyo del Proyecto INFOCAB-UNAM, Núm. PB402413, y con el sustento teórico derivado del "Diplomado Mundos Juveniles", realizado con los recursos asignados al proyecto.

El Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), como institución educativa, como propuesta de formación alternativa, como un conjunto de prácticas sociales, dio respuesta a necesidades, conflictos y transformaciones que se generaron durante los movimientos estudiantiles y sociales de los años de 1959-1971; asimismo, en ocasiones, ha sido interpretado y sancionado por la sociedad de intelectuales y de estudiantes universitarios; también ha tenido replanteamientos curriculares para impactar académica, política e ideológicamente las prácticas cotidianas en el aula y en los espacios de la Universidad pública, principalmente en el nivel medio superior.



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2014.

Actualmente, el Colegio de Ciencias y Humanidades, con respecto al tema de la formación de *habilidades para la vida*, ha impulsado una serie de propuestas que transitan en la operatividad de su currículum; hoy es posible advertir un cambio en la formación y atención de los estudiantes derivado, en parte, de las características y el perfil de su población estudiantil y de sus ejes centrales: la cultura básica y la formación integral.

La controversia actual sobre la vigencia del modelo educativo del CCH, del carácter formativo de las prácticas escolares y extraescolares, del impacto de las acciones que ejercen estudiantes y profesores en el espacio institucional, de las valoraciones que reportan los indicadores de calidad, de la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los procesos de formación, entre otras, resulta de las prácticas académicas, escolares y extraescolares que sus docentes y tutores desarrollan.

Así que al decir que lo que ocurre en las aulas no depende sólo de lo que desean sus protagonistas, sino que está en relación directa con la estructura organizativa y administrativa de la institución y con los recursos físicos y sociales disponibles,² es posible explicar cómo en el CCH se han posibilitado el desarrollo de *habilidades para la vida*.

Al detenernos en la reflexión sobre *quién forma y para qué se forma*, podemos limitarnos a visiones tradicionales que tratan al currículum y sus prácticas como prescripción de reglas de comportamiento, o listado de actividades, o resultados de aprendizaje a obtener en los alumnos; sin embargo, en el caso de nuestro Colegio, podemos afirmar que han coexistido prácticas educativas que crean formas innovadoras para trascender en el espacio y el tiempo de la formación escolar.

2 José Contreras Domingo, *Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica*, pág.17.

NOSOTROS

Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I. 2014.

De manera que al apuntar *quién forma y para qué se forma* podemos sugerir su respuesta en los márgenes de las acciones derivadas de las políticas internacionales referidas a temas de educación y juventud, en las líneas de atención de los proyectos universitarios, en la orientación específica de su currículum y de sus planes de estudio (1972 y 1996), de las prácticas y de las experiencias de formación de interés personal de alumnos y docentes, e incluso, y no por ser menos importante, del impacto que las TIC han generado en las modernas formas de convivencia humana y de relación entre los actores, docentes y alumnos, en el aula.

Las *habilidades para la vida*, hoy día, constituyen un reto en tanto explícitamente no se inscriben en parte sustancial del currículum formal de las instituciones, sino que se desarrollan en la comprensión de currículum como una forma práctica, es decir, se abordan en las prácticas escolares que conlleva el desarrollo del currículum, con las estrategias de enseñanza y aprendizaje de una asignatura o de un grupo de asignaturas, en el ámbito de la interacción y comunicación humana, en la interpretación y selección de las formas más adecuadas para realizar los fines en cada situación grupal, en las formas de relación socio-afectiva en el aula, en las formas de participación académica en la institución, en el intercambio y comunicación entre alumnos, docentes, personal administrativo, etcétera.

En este sentido, las *habilidades para la vida* encuentran su valor formativo y su aprendizaje en el plano del currículum vivido, ya que al desarrollar habilidades sociales e interpersonales, cognitivas y para el manejo de las emociones, en paralelo con el proyecto educativo, se podría sustentar el carácter integral con el currículum pensado.

La enseñanza y el aprendizaje de las *habilidades para la vida* tienen por tanto un carácter práctico y, por consiguiente, una forma de entender su comprensión y desarrollo; esto es, en el reconocimiento de las prácticas escolares inherentes al proceso educativo intencional que lleva a cabo el profesor, insertadas en un espacio y un tiempo de la institución.

El caso del CCH

Debemos empezar mencionando que en el CCH coexisten una multiplicidad de significados y representaciones imaginarias, reales y simbólicas donde lo ideoló-

gico, lo político y lo educativo dan cuenta de una interpelación de las prácticas educativas y sociales que se viven y se construyen día con día por sus actores.

Al tratar el tema de *habilidades para la vida* es preciso reconocer no sólo el impacto que las políticas internacionales y nacionales han tenido en el diseño, modificación y actualización de su currículum, sino también en el impulso hacia diversas acciones que han involucrado las prácticas escolares y que hoy día conforman un hacer común entre las instituciones de educación media superior. Específicamente en el caso de la acción tutorial.

Desde 1993, la Organización Mundial de la Salud (OMS) impulsó la Iniciativa Internacional al proponer incluir la enseñanza de *habilidades para la vida* en la educación formal. En el caso del CCH, en ese tiempo se transitó hacia un replanteamiento del plan de estudios, y en este proceso de revisión curricular (1996) se reconoció la permanencia de los postulados básicos: aprender a aprender, aprender a ser y aprender a hacer.

En esa misma época, en el Informe a la Unesco³ se estableció que la educación debería estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida serían para cada persona los pilares del conocimiento: *Aprender a conocer, Aprender a hacer, Aprender a vivir juntos y Aprender a ser*. A partir de estos soportes fue posible plantear y orientar reformas educativas que para el caso del CCH, profundizaron y consolidaron sus postulados iniciales, sumado a la interdisciplina y el sentido de formación crítica en la educación del alumno.⁴

Hoy podemos señalar que el Colegio ha mantenido una formación humanista y científica, ha retomado las recomendaciones derivadas de las políticas nacionales e internacionales y, al transitar hacia una población con perfiles de ingreso más homogéneos, el reto es asumir la tarea de promover y desarrollar *habilidades para la vida*.

En nuestros grupos escolares es fácil advertir una dependencia por la edad y por los contextos de vida socioeconómicos y culturales hacia la familia. También reconocemos que existe el caso de alumnos que solicitan baja temporal o que manifiestan algún patrón distinto al grueso de la población estudiantil en su desarrollo académico; e incluso, ha sido posible identificar una serie de datos cuantitativos y califican lo que ocurre en las aulas con respecto a la población total de alumnos como referencia (ejemplo: promedios escolares, materias con alto índice de reprobación, porcentajes de egresados, hojas d'almata, etcétera). Sin embargo, sabemos que estamos confrontando casos específicamente amenazadores que perturban la vida de los adolescentes, dentro y fuera del espacio escolar, en los diferentes núcleos sociales que frecuentan, y lamentablemente los contenidos, aprendizajes o habilidades con los cuales encarar estas perturbaciones, poco tienen que ver con los contenidos académicos, pues se clasifican en lo que se reconoce como *habilidades para la vida*.

3 Jacques, Delors, et. al., *La educación encierra un tesoro*, México, Unesco-Dower, colección Educación y Cultura para el Nuevo Milenio, 1997.

4 Véase CCH, *Plan de Estudios Actualizado*, México, UNAM-CCH, 1996.



NOSOTROS

Los jóvenes y las habilidades para la vida

De acuerdo con la Organización Panamericana de la Salud,⁵ en forma amplia, en las *habilidades para la vida* se reconoce el desarrollo de destrezas que permiten a los adolescentes adquirir las aptitudes necesarias para el desarrollo humano y para enfrentar en forma efectiva los retos de la vida diaria.

Asumir la responsabilidad de incluir el desarrollo de *habilidades para la vida* en los contenidos académicos y escolares,⁶ involucra reconocer que nuestros estudiantes confrontan riesgos que pueden impedir llevar a buen término su proyecto educativo y de desarrollo personal.

Las *habilidades para la vida*⁷ incluyen:

1. Habilidades sociales e interpersonales (abarcando comunicación, habilidades de rechazo, agresividad y empatía);
2. Habilidades cognitivas (que engloba también toma de decisiones, pensamiento crítico y autoevaluación), y
3. Habilidades para manejar emociones (incluyendo el estrés y aumento interno de un centro de control).

⁵ Leena Mangrulkar, Cheryl Vince Whitman y Marc Posner, *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*, Organización Panamericana de la Salud, 2001.

⁶ *Contenido Académico*: tema estipulado por el currículo que señala una racionalización en cuanto a tiempos, seriación, dosificación y formas de impartición. *Contenido Escolar*: interpretaciones y reapropiaciones que hacen los participantes (alumnos y profesores) del Contenido Académico. Véase Eugenio Camarena Ocampo, *Didáctica, estructura y actividades en el aula*, México, Gernika, 2007, pág.15.

⁷ Leena Mangrulkar, Cheryl Vince Whitman y Marc Posner, *ibídem.*, pág. 25.

En el mismo orden de ideas, en octubre de 2013, la Organización Iberoamericana de la Juventud alertó sobre evitar la consideración de un simple entorno de edades (15 a 24, 15 a 29 años o algún otro similar) como criterio para caracterizar a la juventud; desde este foro se reconoció que las condiciones sociales, culturales, económicas, y políticas inciden decisivamente en la dinámica juvenil, y son vividas de maneras muy diversas por personas de las mismas edades, según sean las descripciones sociales y culturales en las que les toca vivir.⁸

Así, las preocupaciones, los intereses, las necesidades, e incluso, los temores que manifiestan nuestros estudiantes, además de las condiciones sociales, culturales, económicas y políticas, actúan como indicadores que suelen marcar la diferencia entre quienes logran terminar su bachillerato y transitar hacia estudios superiores; entre quienes reprueban y desertan del sistema educativo; entre quienes desarrollan habilidades para deambular por sus espacios y redes escolares y sociales, y entre quienes sucumben ante ellos; entre quienes logran desarrollar prácticas culturales en armonía con sus creencias y valores, y quienes se dejan cautivar hacia creencias y prácticas culturales nocivas.

El reconocimiento, por parte del Dr. José Narro,⁹ sobre la insuficiente atención a la juventud a consecuencia de los problemas estructurales

⁸ Organización Iberoamericana de la Juventud, *Agenda de desarrollo e inversión social en la juventud: una estrategia post 2015 para Iberoamérica*, pág. 19.

⁹ José Narro Robles, Programa de Trabajo para la UNAM, 2011-2015, págs.15-16.

de la economía, de los esquemas que se siguen para su desarrollo, de la situación y la problemática actual de los jóvenes, ha logrado promover hacia el bachillerato la necesidad de desarrollar estrategias de atención para este grupo de estudiantes.

De esta forma, cuando se trata de explicar cuáles son las *habilidades para la vida* que el CCH ha promovido en la formación de los alumnos, es posible ubicarlas en correlación con los principios inscritos en su modelo educativo, con las prácticas escolares y extraescolares de algunos de sus profesores, con la diversidad de opciones que la Universidad ha desarrollado y difundido en sus portales e instalaciones, y también con el impulso que el Sistema Institucional de Tutorías ha desarrollado a lo largo de más de una década y que, en los últimos años, se ha ratificado como política universitaria.

La tutoría, bajo el rango de práctica reconocida institucionalmente, inició en el año 2000 con el Programa Institucional de Tutorías (PIT), por medio del cual se pretendía precisar y unificar su orientación. En un periodo de poco más de 15 años (1997-2013) se formularon una serie de orientaciones institucionales para desarrollar eventos vinculados con las prácticas de tutoría, además de crear espacios y asignar comisiones a diferentes actores de la vida académica de la institución, y en los últimos meses se ha fortalecido la red institucional para apoyar su desarrollo.

Algunos ejemplos de contenidos y objetivos relacionados con *habilidades para la vida* que hoy podemos



Fotografía cortesía de: Alan Emmanuel Medina Arellano.

encontrar en los Programas de Acción Tutorial¹⁰ realizados por la Coordinación General del Programa Institucional de Tutoría en el CCH, son:

1. En relación con habilidades sociales e interpersonales, se debe señalar la incorporación al Modelo Educativo del Colegio y los temas y actividades relacionados con la trayectoria académica del estudiante.
2. En relación con habilidades cognitivas es posible identificar los conocimientos sobre trayectorias escolares, las estrategias para enseñar y aprender a pensar, la oferta de programas, servicios y opciones en el CCH; las situaciones de riesgo que repercuten en el aprendizaje de los alumnos; los hábitos de estudio; los estilos de aprendizaje, y la autonomía en el aprendizaje.
3. En relación con habilidades para manejar emociones, destacan los temas sobre expectativas, orientación vocacional-profesional, autorregulación, acciones preventivas para fortalecer y/o regular el aprendizaje.

Al desarrollar estas *habilidades para la vida*, sea en el contexto de la acción tutorial, o del ejercicio de la docencia, se nos muestra la posición tan delicada que debe asumir un profesor o tutor, pues en la determinación de las prácticas asociadas a la enseñan-

¹⁰ Se sugiere revisar los Planes de Acción Tutorial elaborados por el Colegio de Ciencias y Humanidades correspondientes a cada semestre. Véase: <www.cch.unam.mx/sites/default/files/PAT1.pdf>; <www.cch.unam.mx/sites/default/files/PAT3.pdf> <<http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/PAT5.pdf>>

NOSOTROS

Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I. 2014.

za de su asignatura, deberá observar, consensar y tomar decisiones sobre aquellas estrategias que estén asociadas al desarrollo de experiencias que trasciendan hacia el proyecto de vida de nuestros estudiantes.

La construcción de este proyecto de vida y de formación confronta el acoplamiento a las condiciones del aula, al grupo escolar, al desarrollo de sus asignaturas, a la construcción de su identidad, y exige de ambos, tutor y tutorados, el despliegue de valores, actitudes, comportamientos y conocimientos para trascender y fortalecer la experiencia de formación.

Las *habilidades para la vida*, ya sea que se ubiquen como un enfoque para la enseñanza, o como una serie de contenidos a comprender y poner en práctica, necesitan afianzarse con el trabajo conjunto de la familia, profesores y grupo escolar, ya que...

los comportamientos y valores culturales de los seres humanos, no importa cuán carentes de sentido o destructivos puedan parecer a otras personas, desde el punto de vista personal y cultural, tienen un significado y cumplen una función para quienes los practican. Aun así, la cultura no es estática sino que se halla en un flujo constante, adaptándose y reformándose. La gente modificará su comportamiento cuando entienda los peligros y lo despreciable de las prácticas nocivas, y cuando se percate de que es posible renunciar a dichas prácticas sin perder aspectos valiosos de su cultura...¹¹

Conclusiones

Existe una serie de contenidos y prácticas que tienen como eje central la vida en la institución, y que las *habilidades para la vida* trascienden el espacio y tiempo escolar, por lo mismo sugerimos que los fundamentos teóricos que se plantean en los Programas de Acción Tutorial, así como sus contenidos, deben ser ampliamente examinados hoy día, dada su trascendencia para impulsar las acciones de tutoría bajo un enfoque constructivista, humanista y socio-cultural que recupere habilidades sociales e interpersonales, habilidades cognitivas y habilidades para el manejo de emociones entre los alumnos.

¹¹ OMS, 1996, citado por Lauren Hersh., *Renunciar a las prácticas nocivas, no a la cultura*, s.p.

Puede argumentarse que las circunstancias económicas, culturales y las condiciones de violencia, inseguridad y marginalidad, entre otras, provocan confrontaciones entre los jóvenes, y que al conocer las condiciones familiares, los contextos de vida social y la comprensión de sus límites, alcances y posibilidades, podremos apoyar la construcción de su identidad como estudiantes universitarios.

Es necesario difundir las acciones que diferentes Secretarías de nuestra Universidad han diseñado y desarrollan como parte de los valores y de la cultura universitaria.

El Programa Institucional de Tutorías se ha afianzado como una forma de desarrollar diversas *habilidades para la vida* de nuestros estudiantes, aunque sabemos que aún tenemos carencias, por ejemplo: no disponemos de tiempo y espacio para su desarrollo; la formación de tutores aún necesita de recursos humanos con bases sólidas en experiencia y conocimiento; la participación de los padres de familia debe ser permanente en el Colegio, pues de verse comprometida en los primeros semestres, ésta irá cambiando al pasar por los siguientes ciclos.

Por ello resulta imprescindible abordar y reforzar los temas, las estrategias de formación y participación que contribuyan a la formación de los estudiantes, en el sentido de lograr *una escuela abierta al mundo*¹² y un *crecimiento armonioso del ser*.

Freire (2010), en su momento, señaló: es necesario promover la disposición hacia un *crecimiento armonioso del ser*, lo cual implica: *crecer físicamente*, normalmente, con el desarrollo orgánico apropiado; *crecer emocionalmente* equilibrado; *crecer intelectualmente* a través de la participación en prácticas cuantitativas y cualitativas; *crecer en el buen gusto* frente al mundo; *crecer en el respeto mutuo*, en la superación de todos los obstáculos



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2014.

¹² En el informe a la Unesco, la Comisión dirigida por Jaques Delors incluye la categoría *Escuela abierta al mundo*, y enfatiza que la escuela debe convertirse en un lugar más atractivo. Debe dar cabida a los problemas de la sociedad como la pobreza, el hambre, la violencia y la droga, y se sugiere que los profesores deben orientar a los alumnos sobre una serie de cuestiones sociales, desde el desarrollo de la tolerancia hasta el control de la natalidad. Como les incumbe encontrar el justo equilibrio entre tradición y modernidad, entre las ideas y las actitudes y el contenido del programa, se promueve que exista un vínculo entre las asignaturas enseñadas y la vida cotidiana. Véase Jacques, Delors. et al. "Una escuela abierta al mundo", en *La educación encierra un tesoro*. México, Unesco-Dower, colección Educación y Cultura para el Nuevo Milenio, 1997.

NOSOTROS

Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I. 2014.

Desde este contexto, se propone que en la interacción humana con los estudiantes, sea en calidad de tutor o de profesor, se reconozca y profundice con ellos lo siguiente: las necesidades de saber y entender a la sociedad en que viven, sin ser mal interpretados; de conocer mejor los fenómenos biopsicosociales que están viviendo y cambiándolos de manera definitiva; de ubicar, reconocer y valorar las manifestaciones propias de su edad; de promover la construcción de un marco individual y personal para pensar y expresar preocupaciones por los problemas de la sociedad en que viven y con los que se relacionan; de formular las demandas de una recreación acorde con sus gustos y necesidades, con lugares propios y a precios accesibles; de pugnar por el derecho y la capacidad de juzgar críticamente a las clases, los profesores y las actividades escolares, conscientes de la importancia de éstos en sus vidas, y de promover estilos y proyectos para una vida sana.

Bibliografía

CCH, *Plan de Estudios Actualizado*, México, UNAM-CCH, 1996.

CCH, *Plan de Acción Tutorial 1er. Semestre*, México, UNAM-CCH, 2013.

CCH, *Plan de Acción Tutorial 3er. Semestre*, México, UNAM-CCH, 2013.

CCH, *Plan de Acción Tutorial 5to. Semestre*, México, UNAM-CCH, 2013.

Contreras Domingo, José, *Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica*, Madrid, Akal, 1994.

Freire Paulo, *Cartas a quien pretende enseñar*, México, Siglo XXI, 2010.

Delors Jacques, et. al, *La educación encierra un tesoro*, México, Unesco-Dower, colección Educación y Cultura para el Nuevo Milenio, 1997.

Mangrulkar Leena, Cheryl Vince Whitman, Marc Posner, *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*, Organización Panamericana de la Salud, División de Promoción y Protección de la Salud. Programa de Salud Familiar y Población, 2001, en línea: <<http://convivencia.files.wordpress.com/2008/11/habilidades2001oms65p.pdf>>

Narro Robles, José, *Programa de Trabajo para la UNAM*, 2011-2015, México, UNAM, 2011, págs. 15-16, en línea: <http://www.cuaed.unam.mx/portal/img/plan_de_trabajo.pdf>.

Lauren Hersh, *Renunciar a las prácticas nocivas, no a la cultura*. s.p. USA: Organización Rainbo, 1998, en línea: <<http://www.advocatesforyouth.org/publications/publications-a-z/523-renunciar-a-las-procticas-nocivas-no-a-la-cultura>>.

Organización Iberoamericana de la Juventud. *Agenda de desarrollo e inversión social en la juventud: una estrategia post 2015 para Iberoamérica*, 2013, en línea: <http://www.oij.org/file_upload/news>.

UNAM, *El Sistema Institucional de Tutoría*, en línea: <<http://www.tutoria.unam.mx/portal/ayuda/PIT/sitUNAM.pdf>>.

“Habilidades para la vida. Guía para educar con valores”

Recibido: 18/11/2014

Aprobado: 27/11/2014

Rosa Ilescas Vela

Fernández Cáceres, Carmen, autora y coordinadora, *et al. Habilidades para la vida. Guía para educar con valores*, México, Secretaría de Salud, Centros de Integración Juvenil. Consejo Nacional contra las Adicciones, Conadic, 2006.

La psicóloga Carmen Fernández Cáceres es directora de los Centros de Integración Juvenil, A.C.; ha publicado en revistas científicas y es compiladora de varios libros; además, ha coordinado diplomados, maestrías y ha participado en la cátedra en adicciones “Dr. Jesús Kumate Rodríguez” de la Universidad Anáhuac.

Habilidades para la vida

El contenido de este libro está enfocado a la enseñanza en niños y adolescentes para que adquieran las herramientas necesarias en la toma de decisiones ante situaciones de riesgo en las que se ven expuestos, como las adicciones y las conductas que contribuyen a la desintegración familiar y a llevar una vida social sin armonía.

Las condiciones ambientales, sociales y psicológicas con las que se van desarrollando los jóvenes, determinan sus conductas y hábitos, además se manifiestan otras causas que conducen a un deterioro importante en la autoestima, las cuales están relacionadas con situaciones o enfermedades como la depresión, el fracaso escolar, la dependencia a las drogas, la delincuencia, las conductas de abuso y la violencia física y emocional.

El texto no pretende hacer una crítica social de la pérdida de valores o de los alcances que pueden tener los jóvenes que se involucran con las adicciones, por el contrario, plantea una serie de estrategias que rescatan las cualidades de los niños y jóvenes desde el reconocimiento de sí mismos, hasta la convivencia como una actividad integradora y solidaria para el beneficio individual y colectivo, de tal manera que puedan ejercer acciones mediante un proceso reflexivo y responsable en sus vidas, al mismo tiempo que se fortalece su autoestima.

Se le presenta al lector un panorama general sobre las consideraciones que deben tomarse sobre el manejo del estrés y de las



Fotografía cortesía de: Alan Emmanuel Medina Arellano.

PARA AMPLIAR LA MIRADA

Fotografía cortesía de: Rosa Ilescas Vela

emociones que, si bien forman parte de un proceso natural en las actividades humanas, pueden conducir a la toma de decisiones de manera impulsiva, violenta o perjudicial en caso de no ser manejados adecuadamente.

También se le brinda una semblanza sobre la formación de la autoestima en el desarrollo del niño hasta la adolescencia, tomando en cuenta los procesos psicológicos en cada etapa de crecimiento, de acuerdo con su percepción de la realidad.

A la par, se abordan las características del estrés y de las emociones para hacer trabajos de contención y regulación para el fortalecimiento de la autoestima y así desarrollar su capacidad de tolerancia a la frustración para fomentar, de forma creativa, la adaptación a

las diferentes situaciones que se le presenten, tomando la creatividad como “una manera especial de pensar, sentir y actuar que conduce a un logro o producto original, funcional y estético, para el propio individuo o para el grupo social al que pertenece”.

Asimismo se sugiere la posibilidad de construir un pensamiento crítico desde el reconocimiento individual, que conduzca a replantear la importancia de una conducta responsable basada en el respeto y la convivencia.

En la idea *Hable menos para que los estudiantes piensen más. Permita que sus hijos hablen más que usted.* (pág. 119), se evoca a la práctica docente del Colegio de Ciencias y Humanidades, en la que el alumno es constructor de sus propios conocimientos, con las aportaciones del profesor, pero sin esperar a recibir un conocimiento único de éste. Los alumnos desarrollan el pensamiento crítico, que les permite sortear dificultades desde las cuatro áreas del conocimiento de manera reflexiva. Aprender a vivir con responsabilidad también es un compromiso del alumno consigo mismo y con la gran aportación que pueda ofrecerle el docente.

Esta lectura invita al profesor a replantear las estrategias de cada materia, vinculando la importancia de los valores como eje transversal y como parte de la cultura básica, la cual permea a las cuatro áreas del conocimiento, y para el éxito del perfil del alumno egresado del CCH. Asimismo, plantea tanto el compromiso individual como con la sociedad, en el que las generaciones sean equitativas y solidarias con el ambiente social y natural para mejorar el futuro del país.

El fortalecimiento de las habilidades para la vida es una inversión y una apuesta para el éxito de la formación de los alumnos, pero es importante también considerar que es un trabajo en donde la participación del profesor es vital, comenzando con el ejemplo tanto en valores como en el manejo responsable ante situaciones difíciles a través de la búsqueda creativa de las diferentes soluciones en el ejercicio docente.