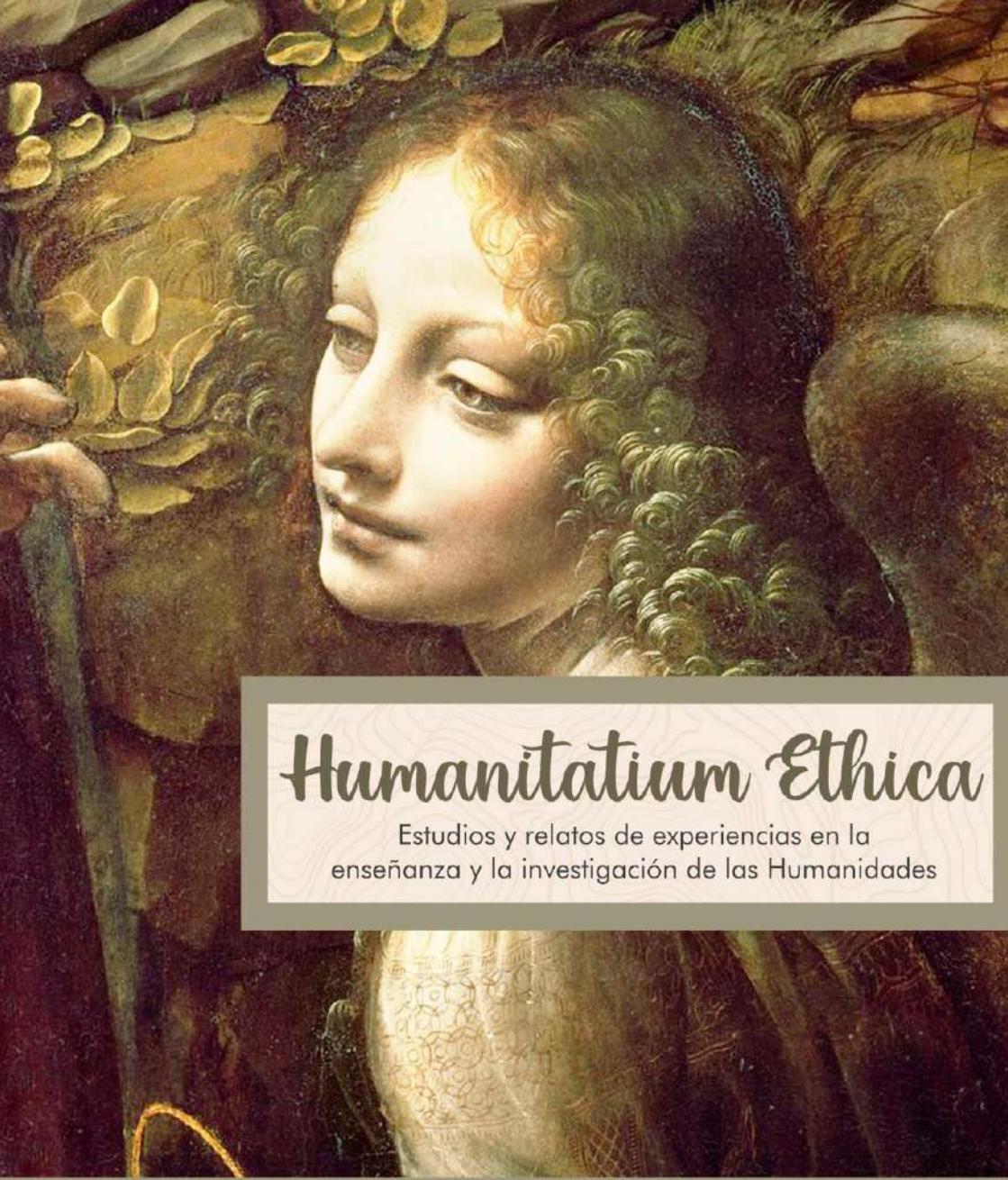




Humanitatum Ethica

Estudios y relatos de experiencias en la
enseñanza y la investigación de las Humanidades

Compiladores

**Raymundo Pablo Tenorio
Amarilis González Hernández
Terexana Noyola Onofre**



ISBN: 978-607-12-0676-3



9 786071 206763

Humanitatum Ethica

Estudios y relatos de experiencias en la
enseñanza y la investigación de las Humanidades

Humanitatum Ethica

Estudios y relatos de experiencias en la
enseñanza y la investigación de las Humanidades

Compiladores

Raymundo Pablo Tenorio
Amarilis González Hernández
Terexana Noyola Onofre

Universidad Autónoma Chapingo

Departamento de Preparatoria Agrícola
Área de Disciplinas Humanísticas

Humanitatum Ethica

Estudios y relatos de experiencias en la enseñanza y la investigación de las Humanidades

D.R. © Universidad Autónoma Chapingo. Km 38.5 carretera México-
Texcoco, Texcoco, Edo. Méx. C.P. 56230

publicaciones@chapingo.mx

Primera edición, noviembre de 2024

ISBN: 978-607-12-0676-3

Original electrónico de la compilación de textos convocada por el Programa de Difusión de la Cultura del Plan de trabajo del Área de Humanidades. Coordinación General. Subcoordinación Académica. Subcoordinación Administrativa. Periodo enero-diciembre de 2022.

PLAN DE TRABAJO DEL ÁREA DE DISCIPLINAS HUMANÍSTICAS

Programa de Difusión de la Cultura
Proyecto de Publicación DH-2022-23

Responsable

Raymundo Pablo Tenorio

Colaboradoras

Amarilis González Hernández
Terexana Noyola Onofre

Cuidado de la edición y Presentación del texto

Raymundo Pablo Tenorio

Captura, cotejo y preparación previa al diseño del original mecánico

Terexana Noyola Onofre
Amarilis González Hernández

Coordinación editorial digital

David Martín Santos Melgoza

Diseño de portada

Lavinia Enid Espinosa Heredia
Carlos Yotecatl Pérez Gaspar

Imagen de portada

“La Virgen de las Rocas” (Detalle)

Leonardo da Vinci
Cronología: 1483-1486
Estilo: Renacentista
Materiales: Óleo sobre tabla pasada a lienzo
Ubicación: Museo de Louvre (Paris)
Dimensiones: 1,99 x 1,22 m

El contenido es responsabilidad de los autores de cada colaboración

Universidad Autónoma Chapingo

Directorio

Dr. Angel Garduño García

Rectoría

M.C. Noé López Martínez

Dirección General Académica

Ing. Jorge Torres Bribiesca

Dirección General de Administración

Dr. Samuel Pérez Nieto

Dirección General de Patronato Universitario

Dra. Consuelo Silvia Olivia Lobato Calleros

Dirección General de Investigación y Posgrado

Mtra. Tania Jessica Pérez Buendía

Dirección General de Difusión Cultural y Servicio

Dra. Viviana A. Carvajal Salazar

Jefatura del Departamento de Publicaciones

Preparatoria Agrícola:

M.C. Lavinia Enid Espinosa Heredia

Directora

Dra. Amanda Yaollin Díaz Anguiano

Subdirección Académica

Lic. Miguel Angel Reyes Retana

Subdirección Administrativa

M.C. Pablo Ortiz del Toro

Subdirección de Investigación

Contenido

Presentación	10
Lugares comunes. Sobre la enseñanza de la filosofía en clave autobiográfica	
<i>Iván Eliab Gómez Aguilar</i>	13
Aprender virtudes a través del ejercicio físico, el juego y la práctica de los deportes	
<i>Mafaldo Maza Dueñas/Vanessa García González</i> ...	20
Desacralización de la verdad moderna	
<i>Marcos Mizerit Kostelec</i>	38
Enseñanza e investigación en humanidades	
<i>Alfredo Rodríguez Sánchez</i>	45
Filosofía de la educación: El devenir de la educación en las humanidades	
<i>Luis Manuel Román Cárdenas</i>	52
Impartición de la asignatura de historia y utilidad de las estrategias de enseñanza-aprendizaje en la Preparatoria Agrícola de la UACH	
<i>Amarilis González Hernández</i>	63
Momentos de iniciación, de tentación y decepción. El principio del placer, de José Emilio pacheco, una literatura de iniciación o el llamado bildungsroman	
<i>Miguel Ángel Leal Menchaca</i>	73
La tertulia literaria una experiencia en la lectoescritura en nivel medio superior: estudio de caso	
<i>Maricela Mendoza Ruiz</i>	89

El genio de la lengua en la creación lírica y en el relato maravilloso	
Raymundo Pablo Tenorio	99
Sintaxis de la agronomía. Relato de experiencias en la enseñanza de la expresión	
Raymundo Pablo Tenorio	110
Recursos para la comprensión lectora	
Fortunato Moisés Zurita Zafra	119
Sistema de creencias y conducta	
María Guadalupe Ascencio Jacinto	123
Reflexiones en torno a la salud mental de los estudiantes de Preparatoria Agrícola	
Lavinia Enid Espinosa Heredia	127
La formación integral universitaria, fundamento curricular en tiempos de crisis de salud social y sanitaria	
Gabriela Larraguivel Sosa	136
Desigualdad y violencia de género vista por mujeres estudiantes y docentes de la Universidad Autónoma Chapingo	
Gabriela Larraguivel Sosa/Fabiola García Hernández	142
Reflexiones sobre la necesidad de una perspectiva teleológica para una didáctica que desarrolle habilidades de agencia personal en el contexto del discurso de los Derechos Humanos	
David Martín Santos Melgoza	153
Humanismo y Universidad. Reflexionando sobre la racionalidad universitaria	
David Martín Santos Melgoza	161
<u>De los autores</u>	<u>174</u>

Presentación

Humanitatum ethica es la compilación de casi una veintena de trabajos provenientes de las cuatro academias que conforman el Área de Disciplinas Humanísticas del Departamento de Preparatoria Agrícola de la Universidad Autónoma Chapingo, como respuesta a una convocatoria emitida en el mes de mayo del 2022.

Tiene como finalidad cubrir un área de la difusión de la cultura dirigida al entorno social en que se ubica la institución, mediante la publicación del quehacer de las distintas actividades que la función docente logra interrelacionar con las propias de la investigación, el servicio y la extensión de la universidad.

Su antecedente inmediato es la *Memoria de los Encuentros del Área del 2011*, donde confluyeron las iniciativas y trabajo de los integrantes de todas las academias, hombres y mujeres que han aportado sus ideas, formulaciones teóricas; experiencias en el aula y en el gabinete de estudio, así como en la investigación de campo.

Con creatividad, tesón y una atenta mirada a la preservación y resguardo del marco ético, donde las Humanidades son esencialmente importantes, los académicos

desde el año de instauración de la Preparatoria Agrícola se han dedicado a la configuración de un modelo de universidad donde la directriz principal sea la formación integral.

Toma, en este sentido, el presente esfuerzo editorial, la estafeta de progreso que ya en otras áreas del trabajo académico, como la superación o incremento en los niveles de grado y especialización, se ha venido dando desde el inicio del presente siglo. Y cumple, paulatinamente, con las fases que fueron diseñadas en las acciones de reconformación del papel de las humanidades en el currículo agronómico, a través de sus diferentes Reuniones y Encuentros llevados a cabo en los periodos del 2005 y el 2009.

En esas fechas, el Área de Disciplinas Humanísticas integró una Comisión para realizar el Encuentro de sus integrantes, para el efecto de elaborar su Agenda semestral relativa a las cuatro funciones sustantivas universitarias. Esta actividad de un año de coordinación en las propuestas y discusión, entre los representantes de las cuatro academias, produjo finalmente la plataforma que hoy permite clasificar e interrelacionar todas las actividades contractuales para continuar con la consolidación del área como un espacio verdaderamente universitario.

El presente libro, cuya traducción del título latino significa “ética de las humanidades”, resume los particulares objetivos de cada academia y muestra la convergencia del *saber* del *ser humano*, sistematizado y pedagógicamente declarado; lo cual permite determinar su identidad teórica; mostrar su particular naturaleza epistémica, y probar su necesaria presencia en la correlación de la Academia Universitaria en su totalidad.

La propuesta de fondo de este pequeño volumen expositivo narrativo, como se puede advertir, consiste en

contribuir a la difusión de cómo nos asumimos e insertamos idóneamente en el concierto de las distintas materias y líneas de investigación institucionales, tanto en sus espacios formales e informales como en los órganos académico-administrativos, para la búsqueda y consecución de una formación integral del egresado que explicita en su vida profesional el ideal del Estatuto Universitario.

Apelamos, finalmente, a la indulgencia de los lectores ante los equívocos y defectos, ajenos a nuestra voluntad, que puedan haber quedado a pesar de la minuciosa tarea de revisión. Por lo que serán invaluableles sus comentarios y observaciones a ésta que sería la tercera publicación colectiva del Área de Disciplinas, desde el remoto año de 1980 en que se editó un volumen parecido que llevó por título *Anuario de humanidades*.

Texcoco, Estado de México, a 6 de febrero de 2023.

Raymundo Pablo Tenorio

Profesor Decano del
Área de Disciplinas Humanísticas

Lugares comunes. Sobre la enseñanza de la filosofía en clave autobiográfica

Iván Eliab Gómez Aguilar

Cualquier lugar es un inicio y este texto comienza recordando uno muy particular en un momento específico: afuera de la universidad en donde laboro, un perro ladra y persigue con furia el paso de una camioneta *pick-up*. No es cualquier camioneta, se trata de una especial, adaptada para desplazarse sobre las vías del tren que bordea un costado de la institución. La imagen la tengo grabada junto con varios recuerdos del día en que firmé mi primer contrato como profesor-investigador de filosofía en la UACh. Sin tener aún credencial de acceso, aquella mañana recibí en la entrada principal las indicaciones de hacia dónde debía dirigirme para realizar el trámite mencionado. Una vez concluido, quedaron atrás las premoniciones negativas que suelo tener ante los cambios importantes, y que son resultado de mi temperamento fatalista. Después de la firma, sin embargo, no había duda de

que los días y meses próximos habrían de ser distintos. Una modificación abrupta de las rutinas que llevaba en los últimos tiempos. Lo central o buena parte de ello, sería la práctica docente de las humanidades. O para ser nombrado de manera más precisa: me avocaría a la enseñanza de la filosofía a un público particular: adolescentes que, tras casi dos años de pandemia (y aprendizaje a distancia), regresarían más pronto que tarde a la institución que los arropa.

Mi experiencia docente hasta ese momento podría decirse era amplia. Diez años de clases en diferentes instituciones. Sin embargo, nunca como hasta ahora me tendría que dirigir a estudiantes a quienes la temática cursada, en este caso la filosofía, no era parte de su elección profesional, sino resultado del cumplimiento de los requisitos de un proceso formativo llamado educación media superior.

Las diferencias, no solo serían de grado, pensé. Había que tomar en cuenta otras circunstancias históricas. En el futuro inmediato, las clases serían distintas dado que los estudiantes retornarían presencialmente a la universidad pensando en mil y una cosa más: sobre su presente desconcertante y a la vez expectante, resultado quizás de las repercusiones del distanciamiento social y las emociones colectivas avivadas durante la larga pandemia.

Ante estas circunstancias se avivó en mí la pregunta: ¿Qué es enseñar filosofía? Mi inquietud, nació desde una reflexión pragmática más que conceptual. No es que desconociera el propósito de mi profesión futura: como persona que conoce la filosofía, que ha enseñado temas al respecto y que ha realizado investigación que demuestra la utilidad de la misma. En realidad, mi inquietud radicaba en el reconocimiento de que más allá de los programas establecidos en las materias de

cualquier grado académico —en donde se estipulan los contenidos de enseñanza—, plantearse la pregunta detonaba un proceso reflexivo sobre el tipo de enseñanza al que podemos aspirar.

No hay duda, por otra parte, que la cuestión de definir la enseñanza es sumamente amplia y ronda la estructura misma de la disciplina; su posibilidad de ejercicio en tanto profesión especializada. Enseñar filosofía es, en algún sentido, hacer historia de las tradiciones de pensamiento que la conforman, razón por la cual nos invita a reconocernos desde un horizonte de humildad epistémica que no puede esperarse una respuestas concisa, categórica y convincente no al respecto. Pretender hacerlo de ese modo, conllevaría al ocultamiento de respuestas que emanan de otras tradiciones que desconocemos.

En un texto breve como este, deseo señalar que aquello que pretendo enseñar como filosofía tiene que ver no solo con la historia de la disciplina, sino con la historia de vida de quien enseña y que elige fragmentos significativos de esa historia amplia y basta de las filosofías producidas en distintas culturas. Con ese propósito, no encuentro mejor manera que narrar —así sea de manera fragmentada—, algunas de las circunstancias que me han hecho tener predilección por algunos temas significativos de la disciplina y que se entretelen con las preguntas que enseño cuando se trata de mostrar la importancia de la filosofía.

El recuerdo más firme que puedo reconstruir sobre la “primera” vez que escuché hablar de la filosofía de la ciencia se remonta a mis años de licenciatura. Como estudiante de sociología me pregunté cuál podía ser el aporte de una rama de la filosofía al trabajo que realizan las ciencias. Esta

inquietud era importante en tanto que yo, en ese memento me encontraba formándome en una disciplina que se describe a sí misma como reflexiva: encargada no solo de descifrar los contornos de la vida social en contextos de riesgo, complejidad e incertidumbre, sino sobre el camino propio a través del cual ha debatido la definición de esos conceptos. Mis intereses intelectuales hicieron que no desistiera en saber un poco más al respecto, al grado tal que desde la maestría pasando por el doctorado, me especialicé en una rama filosófica llamada epistemología social. La anécdota es importante porque me permite indagar en mi pasado y preguntarme, por ejemplo, por qué durante el bachillerato mi aprendizaje sobre el trabajo de la filosofía pasó de largo. Desde luego, no quiero exculpar la responsabilidad que como joven preuniversitario tuve para con mis materias. Pero más allá de eso, también cabe la posibilidad de que me tocara estudiar en una época en que la filosofía y su enseñanza fuera vista en las aulas del bachillerato como una práctica de especialistas que elucubran sobre problemas complejos y abstractos, —y si es más abstracto mejor—teniendo como resultado un grado muy bajo de interpelación a la situación de mi vida cotidiana, de mi contexto y de mi entorno.

A raíz de esta inquietud, y de la formación especializada que he tenido desde entonces, puedo decir que nada más alejado me encontraba. La filosofía es y seguirá siendo —pese a sus detractores—, uno de los recursos intelectuales más valiosos que se les puede ofrecer a las y los estudiantes de bachillerato, independientemente de que sus futuros no deriven en una práctica profesional vinculada a las humanidades. Esto, siempre y cuando se entienda que la filosofía es un proyecto intelectual que ha germinado en

Lugares comunes. Sobre la enseñanza de la filosofía en clave
autobiográfica

diversas culturas y civilizaciones, lo que ha sido posible entre otras cosas porque resulta de la práctica reflexiva llevada a cabo por individuos ubicados en contextos históricos específicos, que se preguntan por una variedad de circunstancias relativas a diversos temas:

- ◆ Al habitar del mundo,
- ◆ A la naturaleza del entorno,
- ◆ Al significado que tienen nuestras prácticas de convivencia,
- ◆ Al peso de las normas que nos gobiernan,
- ◆ Al valor que le damos a los instrumentos con los que manipulamos el mundo, o los que utilizamos para comprenderlo de manera cada vez más sofisticada o diferente,
- ◆ Al entendimiento de lo que consideramos bello o sublime.

Estas inquietudes que son muy generales, y que podrían seguir completándose con páginas enteras de preguntas, representan puertas de conocimiento a través de las cuales la filosofía indaga, reflexiona, y difícilmente concluye de manera categórica, dado que lo importante es seguir cuestionando las certezas que damos por sentado.

Sin embargo, para que las preguntas germinen es necesario que converjan varias condiciones en los sujetos que las formulan. No hay un orden jerárquico entre estas condiciones, pues siempre están interconectadas. Pero en principio se requiere de la inquietud y curiosidad por formular preguntas, por cuestionar la naturaleza de aquello que nos rodea. No en vano esta curiosidad ha sido sistematizada en los últimos siglos a través de los métodos que las ciencias empíricas utilizan. Pero la filosofía, siglos previos se había

hecho ya las preguntas básicas que detonaron la expansión de la ciencia, preguntas acerca de nuestro entorno, de nuestra certeza sobre el conocer, de nuestros medios para hacerlo. Algunas de las respuestas que se formularon en siglos previos desde luego las hemos descartado, otras reinterpretado. Pero independientemente de ello, la inquietud y curiosidad es algo imprescindible para la reflexión filosófica.

Para que las inquietudes tengan cauce es pertinente algo más que la mera voluntad, interés o curiosidad. A nadie le nacen las preguntas por generación espontánea. Como decía más arriba, la filosofía es desarrollada por personas, quienes viven en contextos sociales e históricos en los que no siempre todo tipo de pregunta es considerada pertinente, acuciosa, relevante. Aunque, por otro lado, el ejercicio apasionante de la filosofía radica en que las personas ponen en práctica su agencia epistémica, es decir, su disposición y capacidad para hacerse las preguntas adecuadas en el momento adecuado. Pero para ello, una segunda condición que se añade a la inquietud y curiosidad consiste en la necesidad de conocer los recursos que nos brindan las tradiciones de pensamiento, es decir, conocer las preguntas que previamente se han hecho diversas filósofas y filósofos.

Una tercera condición que es necesaria para formular preguntas, y que además explica por qué la reflexión filosófica se ha mantenido vital a lo largo de los siglos y en diversas culturas, consiste en la pertinencia de utilizar una herramienta filosófica como la lógica, para revisar la estructura de sus razonamientos. Gracias a la lógica es posible entender cuando nuestras preguntas son banales o triviales, también, saber cuándo las preguntas inducen a ciertas conclusiones o están sesgadas desde el inicio. Reconocer estos obstáculos no tiene

otro propósito más que mejorar el tipo de preguntas filosóficas que formulamos.

Pero como ya decía, estas condiciones no convergen por generación espontánea. Hay que cultivarlas, ciertamente, pero también se detonan gracias al contexto en el que nos desenvolvemos, a los procesos de formación y reflexión en el que aceptamos estar inmersos, y por las inquietudes, expectativas y condiciones temporales en las que nos ubicamos como personas, como ciudadanos, como habitantes de un mundo. En suma, convergen por un doble proceso en donde asumimos, por un lado, la circunstancia histórica de sabernos parte de un colectivo, y por otro, de recuperar las herramientas con las que ese colectivo se pregunta y responde su existencia y de todo aquello que le rodea.

Considero que no hay mejor momento para formularse estas inquietudes que en los primeros años de formación de bachillerato. En esos años, la experiencia personal y educacional de las y los alumnos es campo propicio para la reflexión filosófica. Y considero que el reto de su enseñanza se ubica en hacer converger estas tres condiciones: la inquietud y curiosidad por hacerse preguntas sobre el ser y su entorno, el conocimiento de la forma en como previamente se han realizado y respondido, la rigurosidad de la lógica en los razonamientos y la *situacionalidad* de la reflexión filosófica que ellos viven en sus inquietudes del día a día.

Aprender virtudes a través del ejercicio físico, el juego y la práctica de los deportes

Mafaldo Maza Dueñas/ Vanessa García González

Introducción

La importante tarea de dedicarse a la enseñanza de la filosofía, de la ética, y con ellas promover que los alumnos sean capaces de aprender actitudes tendientes a las virtudes motivó la expectativa de una didáctica de la filosofía sustentada desde estrategias lúdicas y entender a la filosofía en sus dos niveles - aprendizaje y enseñanza- y, al mismo tiempo desde dos posturas o direcciones de pensamiento. La primera, desde la filosofía del deporte, la cual, permite realizar un análisis y una reflexión sobre la acción humana en un ámbito social y normativo como lo es el juego y la práctica del deporte, el cual se ve nutrido por su esencia lúdica y recreativa; la segunda, desde la perspectiva de que la filosofía es para la vida; debemos enseñar filosofía desde la esperanza, desde la posibilidad siempre abierta de aprender a vivir y aprender a ser feliz.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje y que va de la mano de esta visión, definir y asumir a *la filosofía, como un modo*

Aprender virtudes a través del ejercicio físico, el juego y la práctica de los deportes

de vida, es decir, comprender a la filosofía como posibilidad de reflexión, como ejercicio de hábitos –virtudes–, como apertura para *Darse cuenta* del mundo, *como actitud ante la vida* y como posibilidad abierta para aprender. La enseñanza de la filosofía entonces es concebida como un ejercicio y actitud cotidiana y vivencial en el cual el espacio áulico es y debe ser un ámbito procesual para manifestar y generar un conocimiento significativo, es decir, un conocimiento para la vida, por lo tanto, un modo de vida. Como afirma Cerletti (2012): “Esta actividad es, justamente, el filosofar, por lo que la tarea de enseñar – y aprender – filosofía no podría estar desligada nunca del *hacer* filosofía. Filosofía y filosofar se encuentra unidos, entonces, en el mismo movimiento, tanto de la práctica filosófica como de la enseñanza de la filosofía.” (20).

Con base en lo anterior podemos decir que el juego y la práctica del deporte permite delimitar el espacio para poder realizar las prácticas de juego en donde el alumno-jugador participa en la esfera del deporte recreativo, este ejercicio lúdico promueve la posibilidad para que los alumnos puedan también aprender a elegir jugando y en relación directa con los otros y con las normas o reglas que delimitan el juego y la competencia.

Todo juego contiene un carácter ético que establece una conducta hacia los demás, ya que en el juego se establecen reglas y normas que van a regular la conducta de los alumnos-jugadores y a partir de este primer momento inicia una relación con los otros en donde las elecciones para jugar se van convirtiendo en elecciones para aprender virtudes. Según el filósofo español Cagigal (1975): “El deporte es una propiedad metafísica del hombre.” (29).

Objetivos

Generar estrategias de aprendizaje desde el juego y la práctica del deporte para aprender actitudes tendientes a las virtudes.

Promover en el alumno-jugador una actitud reflexiva para tener la posibilidad de aprender a darse cuenta, de aprender a pensar, de aprender a elegir y de aprender a actuar, aprendizajes que motivan para aprender virtudes.

Metodología

Los rasgos y elementos para la aplicación de las estrategias aparecen en el siguiente cuadro. Se realizaron entre el año 2018 al 2021 en la Preparatoria Agrícola -nivel medio superior- de la Universidad Autónoma Chapingo en México.

Recursos humanos a contemplar en la aplicación de las estrategias lúdicas	Datos de los alumnos para la aplicación de las estrategias
Matrícula de Preparatoria Agrícola	4550 (entre 2018-2021)
Alumnos en segundo grado, 3 y 4 semestre	950
Alumnos en tercer grado, 5 y 6 semestre	835
Alumnos por salón aproximadamente	40 - 45
Grupos en los que se aplicaron las estrategias	3 por semestre 12 en total
Cantidad de alumnos (por semestre) 115-125 por semestre y fase de aplicación	En el macrociclo de planificación se especifica
Total de alumnos vinculados a las estrategias en 3 semestres - 1 año y medio	458

Preguntas de la investigación

¿Cómo lograr estos aprendizajes? ¿Para qué aprenderlos? Desde una mirada de la filosofía del deporte y filosofía para la vida, buscamos comprender e interpretar estas direcciones del pensamiento filosófico son las puertas para aprender a pensar, aprender a elegir, aprender a actuar y, por lo tanto, aprender a vivir. ¿Son el juego, el jugar y la práctica de los deportes, una posibilidad real de promover dichos aprendizajes? Creemos que, si se promueve el aprendizaje de virtudes en el espacio didáctico fomentadas con el juego y la práctica del deporte, existe la posibilidad de que ese aprendizaje lo lleve a su vida cotidiana por apropiación y como un aprendizaje significativo.

Enfoque constructivista de Aprendizaje

Lo primero que se contempla cuando se habla de aprendizaje significativo es que se trata de una apropiación que el ser percibe, piensa y logra interpretar para llevarlo a sus diversas vivencias experienciales. Los aprendizajes son comprendidos y apropiados, -percibidos, reflexionados, interpretados- con la posibilidad de ponerlos en práctica tanto en la vida académica como cotidiana. Y, es en esta práctica y vivencia de los aprendizajes lo que los convierte en significativos. El término experiencial refiere Frida que pueden buscarse en el análisis de las propuestas de Dewey y Posner, mientras Frida (2006) dice: “Así, las consecuencias de cualquier situación no sólo implican lo que se aprende de manera formal, puntual o momentánea, sino los pensamientos, sentimientos y tendencias a actuar que dicha situación genera en los individuos que la viven y que dejan una huella perdurable.”

(3) Por lo cual, el término experiencial debe entenderse a lo largo del texto como aquellas situaciones vitales que dejan huella en lo sensorial, corporal, cognitivo, emotivo, lúdico y agónico.

El aprendizaje significativo es parte de un proceso mental, experiencial, social, donde los educandos y educadores comprenden que la educación y la búsqueda del aprendizaje parte de una curiosidad por percibir, comprender y saber lo que está en el mundo. Cesar Coll (2007) lo explica de la siguiente manera:

“La concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza parte del hecho obvio de que la escuela hace accesible a sus alumnos aspectos de la cultura que son fundamentales para su desarrollo personal, y no sólo en el ámbito cognitivo; la educación es motor para el desarrollo globalmente entendido, lo que supone incluir también las capacidades de equilibrio personal, de inserción social, de relación interpersonal y motrices.” (15)

Con base en lo anterior, queda manifestada la importancia de la relación con los demás en su relación intrínseca de compartir el juego, las prácticas deportivas con y sin competencia, la manera en que pueden incidir del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es la relación con los demás como se revela o contrasta el ejercicio de nuestras actitudes tendientes a las virtudes.

Diseño y método de intervención

El diseño de las estrategias buscó motivar, provocar y desarrollar la apropiación de contenidos, la percepción de las emociones y su disciplina experiencial, al mismo tiempo de promover el ejercicio del pensar para interpretar los aprendizajes y construir sus conocimientos, los cuales además

Aprender virtudes a través del ejercicio físico, el juego y la práctica de los deportes

se pueden ver reflejados en el desarrollo de sus las habilidades para la vida. Las estrategias de aprendizaje por su diseño se fortalecieron con la estructura metodológica para lograr los objetivos planteados por cada una de ellas, al mismo tiempo promover de manera innovadora los contenidos de las diversas materias en donde se aplicaron las estrategias.

Para analizar el éxito de las estrategias se contrastaron las evidencias, con los diagnósticos, los objetivos del plan de clases, de este modo, desde el diseño, su elaboración, la planeación, programación, aplicación y evaluación de las estrategias de aprendizaje fueron interpretados para saber si se cumplieron las metas para las que fueron creadas. Y, al mismo tiempo permitió evaluar si el guion de aplicación cumplía con las exigencias didácticas y pedagógicas, cognitivas y corporales.

Se analizó y evaluó sobre las herramientas para motivar y construir aprendizajes significativos, es decir, aprendizajes que los alumnos se apropiaron durante la estrategia, después de ella y que relacionaron con los contenidos reflexionados en clase. Lo que también se evaluó fueron las evidencias que pudieran mostrar que los alumnos tuvieron aprendizajes significativos, durante las estrategias y las siguientes clases. Con la planeación y aplicación correcta de las estrategias se fueron logrando los diversos objetivos de la investigación, los cuales fueron brindando múltiples reflexiones. Las estrategias se sustentaron en la planificación para los diferentes semestres y con ello acercarse desde un enfoque teórico y práctico a las posibilidades del diseño y aplicación de las estrategias, lo que permitió al mismo tiempo, un diagnóstico y evaluación, tanto de la aplicación como de las evidencias de los alumnos en las diferentes estrategias y sus fases.

Con la relación entre la corporalidad y el movimiento con la didáctica se contemplaron elementos para ver como las actitudes tendientes a las virtudes son al mismo tiempo un aprendizaje significativo, un aprendizaje que deje huella desde la primera experiencia que el alumno tiene. Estas reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje se contemplaron en el diseño y aplicación de las estrategias para generar lo que se llama el espacio didáctico: ámbito pedagógico para motivar múltiples aprendizajes a través de las habilidades propias e inherentes del alumno, las cuales son apropiadas durante el proceso cognitivo que comienza con las percepciones y que se desarrolla, comprende e interpreta con el ejercicio del pensar.

Marco teórico

La enseñanza de la filosofía y la ética en el desarrollo de las estrategias se desarrolló para aprender actitudes tendientes a las virtudes promoviendo el juego y la práctica deportiva para crear los ambientes que colocaron al alumno en una situación de ejercicio lúdico y agónico -competencia- que permitieron la apropiación de contenidos y aprendizajes significantes. El hábito y el ejercicio de la virtud permiten su aprendizaje, para Aristóteles (23):

“Las virtudes, en cambio, las adquirimos ejercitándonos primero en ellas, como pasa también en las artes y oficios. Todo lo que hemos de hacer después de haberlo aprendido, lo aprendemos haciéndolo, como, por ejemplo, llegamos a ser arquitectos construyendo, y citaristas tañendo la cítara. Y de igual manera nos hacemos justos practicando actos de justicia, y temperantes haciendo actos de templanza, y valientes ejercitando actos de valentía.” (23)

Aprender virtudes a través del ejercicio físico, el juego y la práctica de los deportes

Otra definición nos la brinda MacIntyre (2001): “Una virtud es una cualidad humana adquirida, cuya posesión y ejercicio tiende a hacernos capaces de lograr aquellos bienes que son internos a las prácticas y cuya carencia nos impide efectivamente lograr cualquiera de tales bienes.” (252). Por lo tanto, aprender acciones tendientes a la virtud es posible ya que se trata de una cualidad que se puede adquirir con el ejercicio y con la práctica de modo constante y progresivo.

Por otro lado, el juego y la práctica del deporte es el otro referente de las estrategias. Al respecto del juego tenemos la definición de dos autores esenciales del siglo XX, como Huizinga (2005) es una: “Acción u ocupación libre que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tienen su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de “ser de otro modo” en la vida corriente”. (45, 46). En la misma temática el filósofo Roger Caillois (1986): “el juego es una actividad que se caracteriza por ser libre, separada de la realidad, incierta, improductiva, reglamentada y ficticia”. (37)

El aprendizaje de virtudes mediante el juego y la práctica deportiva, así como el desarrollo de habilidades y capacidades personales y sociales debe hacerse mediante un planteamiento que considere las características y circunstancias de los alumnos-jugadores, de los propósitos pedagógicos de forma que se generen unas directrices precisas que fomenten ese gran potencial que atesora la práctica deportiva. Aprender virtudes sólo se puede manifestar de manera vivencial, por la acción de la experiencia, por el desarrollo de lo que hemos llamado un Movimiento Moral Motivado (M3). Logramos

identificar en las evidencias una apropiación de cualidades morales que se ejercita en la vida cotidiana.

Aprender virtudes a través del juego y la práctica de los deportes se puede comprender como una actitud filosófica, la cual también es parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Y, haciendo referencia al proceso pedagógico se tuvo como objetivo enseñar a la filosofía y la ética, precisamente como se ha argumentado se puede aprender virtudes, es decir, a través del ejercicio constante de la reflexión, del movimiento motivado.

Cada juego y práctica deportiva tiene sus aspectos técnicos y tácticos, aunado a considerar que es importante considerar que el alumno-jugador debe aprender a apropiarse de sus emociones y sensaciones, las cuales van de la mano de aprender actitudes tendientes a la virtud. Los tres tipos de movimientos comprenden acciones musculares, sensaciones y emociones, capacidad de elección. El alumno-jugador y el profesor son capaces de aprender a distinguir cada movimiento y aprender a actuar con ellos.

El primer movimiento puede verse como una condición previa, para que todos los músculos puedan ayudar al cuerpo a moverse con fuerza, precisión y eficiencia, pero además que este movimiento encuentre su carga moral, lo que implica entender que todos los movimientos de los alumnos-jugadores dentro de la dinámica de la competencia pueden inherentemente ser motivados por un hábito y por un ejercicio, expresando el aprendizaje de virtudes.

Dicho de otra manera, este movimiento realizado dentro de la dinámica del juego y la práctica del deporte nos permitió observar que la acción genera un movimiento corporal que manifiesta tanto los impulsos como las motivaciones, motores

Aprender virtudes a través del ejercicio físico, el juego y la práctica de los deportes

de sus movimientos, los cuales también son parte del juego mismo. La intención de la dinámica del juego y de la práctica del deporte es que ese movimiento este previamente -y eso se logrará con el hábito y con el ejercicio mental y físico-reflexionado por el alumno-jugador, su destreza mental y física le provee de la capacidad de tomar decisiones, de elegir en instantes y al darse cuenta de la relevancia de sus acciones o reacciones en la dinámica del juego.

Sus movimientos atienden a las respuestas para tratar de avanzar o ganar en la competencia, al igual que le permite actuar con virtudes, es decir, sus acciones también tendrán una Motivación de tipo Moral, al referirse a acciones aprendidas por los hábitos y que al realizarlas son la expresión de una cualidad moral. Como menciona Huizinga (2005): “Mientras se juega hay movimiento, un ir y venir, un cambio, una seriación, enlace y desenlace. Pero a esta limitación temporal se junta directamente otra característica notable. El juego cobra inmediatamente sólida estructura como forma cultural.” (23).

El ser en movimiento

Los otros dos movimientos son parte de esta secuencia de movimientos implícitos al juego y competencia, en dinámica suceden movimientos claves para plantear las estrategias de aprendizaje:

- a. **Movimiento Dinámico:** el juego y la práctica del deporte contienen la posibilidad de observar las acciones y reacciones de los participantes (alumnos-jugadores) y con base en estos movimientos ubicar qué virtudes o cualidades morales pueden identificarse a

través de las acciones ejercidas y ejecutadas. Estas acciones repercuten en el resultado y también en la relación con los demás.

- b. Movimiento Aprendido:** desde el inicio hasta el final del juego o de la duración de la estrategia existe un elemento esencial para lograr ubicar o identificar las cualidades morales a partir de las acciones de los participantes y este elemento es la *elección*. La elección es lo que permite distinguir la secuencia y resultados parciales del juego y que a partir de esas acciones y/o reacciones

(de los contrarios) se puede desplazar o extender a las diversas esferas de la competencia, y, por supuesto del posible aprendizaje de virtudes.

Desde estos movimientos se genera una posibilidad ética como afirma el filósofo Mafaldo Maza (2018): “Aprender virtudes sólo se puede manifestar de manera vivencial, por la acción de la experiencia, por el desarrollo de un Movimiento Moral Motivado.” (152). Dichos movimientos nos llevan al movimiento moral motivado (M3), se establece durante el juego y la práctica del deporte, al igual que en el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde existe la posibilidad de encontrar una reflexión en movimiento tanto en el espacio didáctico como en la dinámica del juego, manifestando acciones y reacciones vitales que impulsan y motivan la elección, para entonces mostrar las cualidades y aptitudes para establecer la relación con el compañero de juego, con el otro. El (M3) además se presenta con actos tendientes a la virtud, como acciones contenidas de una apropiación de reflexiones y aprendizajes que expresan cualidades morales y en relación

Aprender virtudes a través del ejercicio físico, el juego y la práctica de los deportes

con las normas y reglas del juego, de la práctica del deporte. Movimiento-Moral-Motivado (M3) es para Maza (2016):

“Aquella serie de acciones o reacciones realizadas por impulsos y luego por motivaciones por el alumno-jugador y que poseen una carga moral. Se identifica como una aprehensión de virtudes o cualidades morales que pueden acompañar esas acciones o reacciones para atender a las diversas situaciones del juego –dinámica lúdica y competitiva– y que enaltezcan el espíritu de las reglas; y, por lo tanto, que protejan la integridad física, moral y mental de los compañeros de juego, contrarios, árbitros, espectadores”.(267)

En el juego y la práctica del deporte se experimenta un sentimiento de pertenencia y se puede entender que vivir al igual que jugar es decidirse, optar por opciones, escoger, elegir, actuar, compartir, aprender. Y, entonces elegir dentro de la dinámica de un juego es como un *atreverse a*, un *darse cuenta* de ello, ya implica un pensamiento motor que permite elegir. La intención de distinguir la importancia de que el juego y la práctica del deporte son una secuencia finita pero consecutiva de múltiples movimientos, por parte de todos los alumnos-jugadores involucrados en la competencia y que es allí en donde se brindarán las estrategias para que el alumno con la recreación del juego y su competencia elija acciones que se acercan al ejercicio de las virtudes.

Aplicación de las estrategias lúdicas, agónicas

Fue necesario contar con una aplicación preliminar para realizar mejoras en las siguientes fases de aplicación de las estrategias y su aplicación, con base en lo cual, la última de ellas estará integrada para conseguir los objetivos. Las estrategias mismas son un motivo de evaluación de su procedimiento, aplicación, del profesor y del alumno-jugador.

Otra consideración fue entender que las aplicaciones de las estrategias tuvieron éxito no por una sola clase o práctica, es decir, los alumnos no aprenderán virtudes con una dos o tres clases. Es importante entender que la *educación*, la *filosofía*, el *deporte* y la *vida* misma tiene procesos, periodos, etapas, por ello la creación del macrociclo filosófico, por lo tanto, al inicio del semestre debe hacerse un primer diagnóstico que sirvió de diagnóstico para el aprendizaje de virtudes y de referente para contrastar con los datos y evidencias arrojados con la aplicación de la estrategia y también con el conocimiento significativo al final del mismo. A continuación, el ejemplo de un macrociclo filosófico:

MACROCICLO FILOSÓFICO: CRONOGRAMA DE PLANEACIÓN MATERIA DE ÉTICA									
PRIMER CICLO SEMESTRAL PARA LA FASE DE APLICACIÓN									
MACROCICLO DE ENSEÑANZA 1					MACROCICLO DE ENSEÑANZA 2				
PERIODO DE APLICACIÓN DE LA ESTRATEGIA FASE 1				VACACIONES		PRESENTACIÓN DE TESIS VIDEOS Y FOTOGRAFÍAS DE EVIDENCIAS		PONTENCIA DE EVIDENCIAS Y RESULTADOS CONGRESO SPORT & MORAL BARCELONA	
		Meses 1 - 3 - 4 PLANTEAMIENTO DE LA SITUACIÓN ÉTICA Y DEL JUICIO		DESCANSO		Meses 4-5-6 ELECCIÓN, EJERCITACIÓN Y PRÁCTICA DE LAS VIRTUDES			
ACERCAMIENTO CON LOS CONTENIDOS DE LA ÉTICA					APROPRIACIÓN DE CONTENIDOS DE LA ÉTICA				
MICROCICLO	FEBRERO	FEBRERO	MARZO	ABRIL 11-14	ABRIL	MAYO	JUNIO		
CANTIDAD DE HORAS CLASE	6	6	9		12	9	3		
DIAGNÓSTICO DE LA TEMÁTICA									
PROPÓSITOS DE LAS CLASES									
APROXIMACIÓN CON LOS CONTENIDOS Y ESTRATEGIAS									
APROPIACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS Y LA ACTITUD FILOSÓFICA									
DESARROLLO CAPACIDAD DE ELECCIÓN									
EJERCICIO DEL MOVIMIENTO MORAL MOTIVADO									
AUTOEVALUACIÓN									
EVALUACIÓN FINAL									

Etapas y planificación de las Clases con Estrategias

Planificación de las Clases: Elaboración de la misma contemplando Contenidos, Temáticas, Diagnóstico, Estrategias, Videos reflexivos, Evaluación.

- Se recomienda el uso de imágenes a través de una presentación para acercar al alumno-jugador a la reflexión filosófica.
- Se debe promover la reflexión en el alumno para que él vaya expresando e interpretando sus propias conclusiones.

Aprender virtudes a través del ejercicio físico, el juego y la práctica de los deportes

Presentación del video reflexivo –acción virtuosa de un atleta- para generar la reflexión a través de las emociones, sensaciones y discusiones que le generó el mismo.

- En el guion de cada estrategia se sugieren una lista de videos que se eligieron en cada clase, y si un profesor quisiera retomar la estrategia puede elegir alguno de ellos.

- El video debe verse nítidamente y tener buen sonido para que el alumno-jugador capte la intención del video. Se puede visualizar desde el teléfono móvil.

Diagnóstico: con base en el video y el alumno-jugador reflexionará aprovechando los contenidos vistos en clases anteriores.

- Se presenta el formato de diagnóstico, por supuesto, cada profesor puede realizar el suyo adecuándose a los contenidos reflexionados previamente.

- La hoja de diagnóstico son parte de las evidencias de cada estrategia.

Estrategia lúdica: Se realiza la actividad de juego y práctica del deporte con base en el guion propuesto y los tiempos específicos de la planeación.

Evaluación de la estrategia: Es la actividad con la cual se cierra la estrategia lúdica, y que busca promover la reflexión para que el alumno-jugador interprete su participación y cómo actuó con y hacia los otros.

- Aquí se busca lograr ese *darse cuenta* para saber si se consiguió una actitud con un Movimiento Moral Motivado.

Primera Fase de la Fotografía: Elaboración de la captura de una primera fotografía en donde los alumnos reflexionen,

interpreten y plasmen con la imagen actitudes tendientes a la virtud, acciones que manifiesten actitudes virtuosas.

Segunda fase de la fotografía: Desarrollo de la captura de una segunda fotografía con más tiempo y por lo tanto, una reflexión más profunda.

- La fotografía es ya una forma de evaluación de los contenidos. Es una evidencia para mostrar la apropiación de contenidos, reflexiones y actitudes.

- Se promueve que la fotografía tenga una temática lúdica y deportiva, es decir, que en la imagen capturada los alumnos propongan actitudes tendientes a la virtud en múltiples casos de juego y competencia.

Evaluaciones de las estrategias

Fue esencial para la evaluación de los resultados de las estrategias considerar la fase de aplicación de estas, ya que de una fase a otra se realizaron críticas, observaciones y análisis para mejorar cada estrategia para su siguiente aplicación. Esta acción de mejorar la estrategia de una fase a otra es un ejemplo del objetivo de la tesis que es aprender virtudes a través de su ejercicio lúdico y constante. Es decir, aplicar las estrategias y evaluarlas de una fase a otra, permitió al mismo tiempo ofrecer actividades que en realidad promovieron y motivaron al alumno-jugador para atreverse a participar de manera activa en el juego, para reflexionar y darse cuenta de lo relevante que es aprender a actuar, apropiarse de contenidos y de ejercitarse en la práctica de la virtud. Todas estas actividades se conjugaron en una autoevaluación y en una coevaluación procesual, constante y aunque subjetiva, evidente.

Las consideraciones evaluativas sobre las tres fases a partir de los indicadores mostraron evidencia que las características

Aprender virtudes a través del ejercicio físico, el juego y la práctica de los deportes

de aprendizaje de contenidos y de los elementos didácticos fueron manifestando un progreso en la enseñanza de la ética, visto objetivamente a partir de la apropiación de contenidos y de actitudes tendientes a la virtud expresadas en las diversas dinámicas lúdicas.

La propuesta de las estrategias está abierta para ser modificadas de acuerdo a las necesidades de cada clase y profesor, esto es posible porque la estructura de las estrategias ya fue validada con las prácticas y sus puestas a prueba, con las evidencias se argumenta que se lograron el objetivo de las mismas.

Conclusiones

Después de aplicar las estrategias se hizo evidente que con base en actividades bien planeadas, dirigidas, consecuentes y lúdicas es posible motivar a los alumnos para que deseen realizar el ejercicio filosófico del pensar y el reflexionar, así como, de apropiarse de contenidos que permiten un darse cuenta de la circunstancia y de lo importante de aprender a elegir, para precisamente aprender a actuar, a través del ejercicio físico, del juego y de la práctica del deporte.

Con base en lo anterior, se obtuvieron evidencias escritas y de las acciones de los alumnos en fotografías y videos, para evidenciar e interpretar las estrategias lúdicas y agónicas combinadas con contenidos filosóficos, presentada de diversos modos permitiendo la apropiación de reflexiones y conocimientos a partir del ejercicio filosófico del pensar, al igual que, la apropiación de actitudes tendientes a la virtud con base en las acciones ejercitadas. Durante el proceso del curso se observó un cambio en la conducta de los alumnos, es decir, al darse cuenta de lo relevante que es aprender actitudes

tendientes a la virtud para aprender a relacionarse con los demás, con más respeto entre ellos, de su espacio, de su expresión oral y corporal al momento de interactuar, lo mismo con el asimilar las normas expresadas en el espacio didáctico por parte del profesor y los compañeros de clase.

La enseñanza de la filosofía, de la ética y el aprendizaje de virtudes debe contemplarse como un proceso, como una serie de pasos y caminos donde confluyen la reflexión, el análisis y la interpretación en cada clase, con el diálogo y guía promovido por el profesor. Las estrategias logran su objetivo y resultan significativas si antes de ser aplicadas se da este proceso en donde se reflexionan contenidos, propuestas, ideas, preguntas, dudas, y en donde el alumno es capaz de interpretarlos y hacer con ellos sus propias conclusiones. De tal forma, que al momento de verse inmerso en la estrategia puede reflexionar acerca de su circunstancia inmediata y de lo relevante que es su participación dentro de una comunidad para aprender acciones tendientes a la virtud, logrando aprendizajes significativos que ayudan y promueven un ámbito de bien común.

Referencias Bibliográficas

- Aristóteles. (2007). *Ética a Nicomaco*, Ed. Porrúa, México.
- Cagigal, J.M. (1975) **Deporte, espectáculo y acción**. Ed. Aula A. Salvat, Madrid.
- Caillois, R. (1986) *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo*. Ed. FCE, México.
- Cerletti, A. **La enseñanza de la filosofía como problema filosófico**. Bs, Ed. El Zorzal. (2012).
- Cifuentes, L., Gutierrez, J. (2012) **Didáctica de la filosofía**, Ed. Graó, Madrid.

Aprender virtudes a través del ejercicio físico, el juego y la práctica de los deportes

Coll, C. Martín, E, Mauri, T, Solé, I (2007) **El constructivismo en el aula**. Ed. Grao. Madrid.

Díaz, F. (2006) **Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida**. Ed. McGraw Hill, México.

Huizinga, J. (2005) **Homo Ludens**. Ed. Alianza, Madrid.

Macintyre, A. (2004). **Tras la virtud**, Ed. critica. Barcelona.

Maza, M. (2018) **Ética y valores**. Ed. Universidad Autónoma Chapingo, México.

Maza, M. (2016) **Fútbol Bandera: Playbook, reglamentos, técnica y táctica del fútbol bandera**. Ed. Aralain, México.

Desacralización de la verdad moderna

Marcos Miserit Kostelec

Tomo a Esther Díaz para este breve análisis, por ser poco conocida en nuestro medio, y me parece que sus ideas, pensamientos y su posición nos ayudarán en la construcción de la ciencia posmoderna y en búsqueda de la posverdad.

Tesis central de su investigación:

Me guía la premisa de que la racionalidad del conocimiento, aun la más estricta y rigurosa, hunde sus raíces en luchas de poder, factores económicos, connotaciones éticas, afecciones, pasiones, idearios colectivos, intereses personales y pluralidad de nutriciones que no están ausentes, por cierto, en el éxito o en el fracaso de las teorías. Creo que la rampa de lanzamiento hacia esta “epistemología ampliada a lo político-social” no ha de perder de vista ni los antecedentes históricos de la disciplina, ni los conceptos de los pioneros de la filosofía de la ciencia.

Díaz, Esther, *Entre la tecnociencia y el deseo. La construcción de una epistemología ampliada* (2007), Buenos Aires, Biblos, 2010, p. 24.

Con esta tesis como principio fundamental de toda epistemología, Esther Díaz hace un análisis de todas las épocas, de cómo surge y se desarrolla el conocimiento, la ciencia en sus contextos específicos. Se podría decir que lo básico de su concepción se centra en los siguientes puntos:

Desacralización de la verdad moderna

- ◆ La diosa razón, fundamento de la búsqueda de la verdad moderna y de la objetividad y universalidad temporal y geográfica de nuestro conocimiento, tiene sus límites.
- ◆ La ciencia está condicionada por los diversos factores económicos, por las luchas por el poder, posee connotaciones éticas, está influida por las pasiones humanas, idearios colectivos e intereses personales...
- ◆ Esto hace que todo el conocimiento de la modernidad, pretendidamente objetivo y definitivo manifieste sus límites.
- ◆ Se ha de integrar una *epistemología ampliada a lo político y social* retomando los diversos aspectos que esta disciplina ha logrado a través de los tiempos.

Considerada Esther Díaz, como una filósofa dedicada a la epistemología, sus investigaciones y reflexiones abarcan tanto los inicios de la humanidad hasta nuestros tiempos posmodernos, donde ella profundiza y aterriza sus ideas.

La ciencia y su construcción, así se manifieste a través de diversas teorías, es efecto de las condiciones histórico, sociales, políticas de un período histórico determinado, luchas de poder, factores económicos, connotaciones éticas, afecciones, pasiones, idearios colectivos, intereses personales y pluralidad de nutriciones. Ésa es la interpretación de la filósofa, ésa es la dinámica y el proceso de construcción de las ciencias sociales y humanas. Es la visión que presenta la filósofa en el análisis de las diversas corrientes en variados momentos históricos.

El hecho de coexistir varias teorías epistemológicas según diversos filósofos es la expresión de la búsqueda de una corriente – teoría que pueda satisfacer a todos e interpretar

la realidad de una manera uniforme o en algunos casos es la crítica a la ciencia y visión del mundo existente y dominante. La epistemología y la ciencia construida a partir de ella, y la visión del mundo en un momento histórico están estrechamente vinculadas, si bien en la modernidad existen muchos intentos de encontrar la verdad, aunque se aspira a lograr la verdad.

El tema de la búsqueda y construcción del conocimiento, de la interpretación de la realidad, del mundo circundante y qué es uno mismo y sus implicaciones, es un tema constante en los diversos trabajos de Esther Díaz. La referencia a la mitología griega y su comparación con las diversas epistemologías en los sucesivos momentos de la evolución del conocimiento del hombre y de la ciencia, resulta muy significativa. Con el surgimiento de la modernidad, la ciencia determinaba lo que es la verdad superando de esta forma el conocimiento mítico, y el dogmático de la religión. Los inicios fueron arduos en lo que era la superación de la metafísica medieval aristotélico tomista envuelta en el ambiente religioso. Hombres como Kepler, Giordano Bruno, Nicolás Copérnico y Galileo Galilei, como los más destacados, fueron sacudiendo la episteme milenaria, si es que ésta existió.

Pronto, lo que era prohibido y condenado al inicio se vuelve un nuevo dominio del saber físico, matemático, geográfico, convirtiéndose en el modelo de toda ciencia, que pretende la verdad y la universalidad. Todo parecía ir bien hacia unas leyes universales e inmutables. Todo parecía ir hacia la Verdad. En la modernidad, la ciencia establece qué es lo verdadero. Se creía que la ciencia, la moral y la política obtendrían una legitimación desde la razón, la única guía de la verdad hacia un sistema armónico. Sin lugar a dudas, era un

gran avance de la humanidad, el surgimiento de la ciencia explicando las diversas realidades que rodean al hombre y en las que vive. El desorden, el caos aún existente, *queda atrapado y encerrado* por las nuevas leyes en todos los ámbitos. Al tiempo surgen los nuevos críticos y cuestionadores del orden existente y de las contradicciones de la modernidad. La objetividad y la universalidad, así como otros ideales de la modernidad se han perdido, han sido superados, en especial en las ciencias sociales.

Esther Díaz, analiza comparativamente los variados filósofos que cuestionan el orden moderno. Nietzsche utiliza a la razón y a la ciencia para poner en duda la religión, la metafísica, la moral, la política, así como las relaciones del poder surgidas a partir de allí. Se inicia una nueva discusión. La modernidad no aceptaba las irregularidades, había un orden. Lo caótico queda atrapado dentro de una objetividad intemporal. Surge la posmodernidad, que muchos no aceptan, si bien están de acuerdo con las nuevas realidades.

En esta época inclusive *la ciencia acepta la instantaneidad, la diversificación y la inestabilidad propias de las partículas en trayectorias imprevisibles... la expansión del universo, el caos... las estructuras disipativas, y los procesos sociales*. Lo que era inmóvil y eterno, se vuelve fugaz. No existe lo fijo, ni legal, ni real, ni en la sociedad ni en la naturaleza. La esencia metafísica, si bien poco aceptada en la ciencia, pero existente en la visión de las leyes, ya no es una forma de explicación de la realidad: lo que hoy es, mañana ya puede no ser. Existen cambios profundos tanto en la naturaleza como en la sociedad y muchos son constantes. La objetividad y la universalidad como elementos fundamentales de la ciencia, así como otros ideales de la modernidad, se han perdido.

En diversos textos se analiza las variadas posiciones y su posible coincidencia. Así se estudia a Michel Foucault, Friedrich Nietzsche, Gilles Deleuze, Felix Guattari, Ludwig Wittgenstein e Ilya Prigogine si bien varios no son contemporáneos pero que presentan *cierta coincidencia en desconfiar de las actitudes en su época*. Como eje de la solución la filósofa interpreta que la categoría clave es **la sospecha**. Así, Marx sospecha de la moneda como representación de la riqueza; Nietzsche de la verdad como abstracción universal; Wittgenstein sospecha acerca del lenguaje.

Citamos algunas de las propuestas esquematizadas en vías de ver aportes a este cuestionamiento radical de la verdad moderna:

- ◆ Profundización de la crítica a los racionalismos y neopositivismos que pretenden reducir el método de las ciencias a sociales a las naturales.
- ◆ Desarrollo y diversificación de la hermenéutica en distintas disciplinas sociales.
- ◆ Búsqueda de relaciones a partir del análisis de los discursos.
- ◆ Estudio de estrategias y búsquedas de relaciones de poder como elementos indispensables para la explicación de los fenómenos sociales.
- ◆ Concepción del sujeto, de la realidad y de las teorías como construcciones históricas.

Se busca una apertura de horizontes en las ciencias sociales, por encima de la rigidez en la explicación y clichés de interpretación de dichos fenómenos, diversidad de métodos, a partir de los sujetos sociales, e interacción teoría praxis. Estamos en un proceso de *desacralización de la verdad*. Desde

mi punto de vista, si bien en la hermenéutica analógica se habla de apertura no creo que Esther Díaz esté cercana, ya que no pretende una unidad.

De todas formas, habría que hacer un análisis más detallado.

¿Qué relevancia tiene esta corriente epistemológica para la sociología rural?

Son varios los aspectos que podemos tener en cuenta en las diversas investigaciones de la sociología rural. Las mencionamos brevemente.

Las relaciones de los sujetos tanto como individuos o como sujetos sociales, están vinculadas con el poder, que es necesario tener en cuenta en el estudio de las relaciones sociales.

Superación de análisis cuantitativos, estadísticos por interpretaciones cualitativas, “*sorpresas*”, descubrimientos de nuevos elementos, conflictos.

Las estadísticas neopositivistas sólo encierran los fenómenos sin llegar a conocerlos a fondo. Las estadísticas que nos hablan de la pobreza en el campo presentadas con números, no explican el fenómeno ni lo abarcan en su esencia. Los pobres se convierten en números.

A modo de conclusión, puedo decir que esta corriente es una forma de hacer ciencia fuera de los parámetros seudocientíficos basados en el supuesto rigor científico. Es salirse de los parámetros metodológicos tradicionales y abordar el estudio de la realidad buscando nuevos factores, elementos, contradicciones, que actualmente se presentan como el caos en la sociedad. Es evidente que esta visión requiere una metodología distinta, que por otra parte ya está en construcción.

Los avatares del deseo en relación con las prácticas y las teorías científicas tienen un tratamiento especial, pues el discurso de la epistemología, en general, ha mirado para otra parte ante el imperante clamor de lo pasional, de lo corporal, de lo político, de lo económico, de lo vital complejo.

Bibliografía mínima:

- Díaz, Esther (2000) **Posmodernidad**, Editorial Biblos. Buenos Aires.
- (2010) **Metodología de las ciencias sociales**. Editorial Biblos, Buenos Aires.
- (2001) **La construcción del objeto de estudio de la investigación**, *Logoi*, Revista de Filosofía, Caracas, vol. V, Universidad Católica Andrés Bello.
- (2008) **La educación y los modos de subjetivación, dispositivos éticos y dispositivos disciplinarios** VIDEOCONFERENCIA organizada por el Observatorio Argentino de Medios –Ministerio de Educación y UNSM- emitida desde el auditorio OSDE, Buenos Aires, el 20 de agosto de 2008
- (2015) **Ideas robadas al atardecer**. Editorial Biblos. Buenos Aires.

Enseñanza e investigación en humanidades

Alfredo Rodríguez Sánchez

El tema que nos convoca se emitió en un *diminuendo* pandémico: dos años y medio después de haber cerrado sus puertas la institución. Mucho se ha oído y leído acerca de los posibles efectos de esa etapa en la educación...y aún falta; por ejemplo, qué resultó de haber abarcado los Programas de estudios en la mitad de las sesiones aceptadas como lo idóneo, y cuáles son los resultados; en este escrito sumamos otros aspectos insoslayables, seguimos una tendencia de investigación en curso.

Esta pandemia debe ser inscrita en el contexto de la **crisis civilizatoria** que hoy es amplia y profunda *. Tal crisis no se agota en el antes y después del acmé pandémico; menos se trata de responder sólo al síntoma particular médico con una *nueva* normalidad, signifique lo que esto llegue a ser esclarecido. Durante más de dos años la sociabilidad humana, la corporeidad política fue erosionada más aún de lo sabido; alguno de sus efectos dañinos fue ahondar la violencia contra la mujer, e incrementar las brechas de las desigualdades de todo tipo; la irracionalidad ambiental continuó. En la faceta educacional, la comunicación a distancia palió -quizá sólo eso-

un desastre mayúsculo; una alumna lo expresó así: *no sé lo que sé*.

¿Sabemos lo que sabemos? Debe serlo, ¿puede serlo, que lo oculta? De esto se trata hoy, y no sólo aquí. La muestra inacabable de las violencias forma parte del quehacer humano, intranquilizante por inapelable. Mas en un paralelismo igualmente cierto, emerge el intento constante de su superación. De este modo nos insertamos en la Convocatoria de Disciplinas humanísticas.

Desde el siglo VI a. n. e. Heráclito afirmó que el *pólemos*, la guerra, es la condición de posibilidad de lo humano, "*lo contrario es lo conveniente*" Fgr 46. No se vea este término sólo en la inmediatez del enfrentamiento, sino igualmente en su mediación superadora de lo inmediato. Tampoco se interprete como simple apertura, es igualmente guerra de movimientos y posiciones, de trincheras incluso.

A partir del origen violento, lo existente, *Big bang*, aún no sabemos qué explota. De otros hechos culminantes conocemos sus efectos y hasta su causa: irracionalidad ambiental y desigualdad humana de todo tipo; sin embargo, no se ejecutan las medidas pertinentes; quizá porque ya no sea posible, aunque siempre sea analizable, incluso hasta el momento último. (*Melancolía*, Lars von Trier).

La violencia no se detiene, agazapada o encubierta, su obra se registra ampliamente: desaparición de miles de especies vegetales y animales, aumento de la temperatura planetaria, hambrunas que no cesan y a cambio se anuncian, desplazamientos humanos obligados. Y en nuestra inmediatez, que es también universal: glifosatos y polémicas en los campos rural y científico, sobre todo en naciones en *vías de desarrollo*. Otros quehaceres humanos, los artísticos, por

ejemplo, son expuestos con belleza o fealdad, en oposición o validando la creación humana, siempre polémicamente; ejemplos sobran: en Literatura, las obras de José Revueltas, de Juan Rulfo, de Shakespeare. El arte pictórico ofrece quizá lo más explícito del enfrentamiento de Heráclito: Descendimientos de la Cruz, las obras de Daniel Lezama, de Francis Bacon, de José Clemente Orozco, de Arturo Rivera. En la Historia, los combates entre naciones de todos los continentes, las rispideces particulares en cada país. En la Educación, los levantamientos estudiantiles de todas las épocas como respuesta a la violencia del silencio y de la incomprensión; igualmente los intentos repetidos de anular la Filosofía, las Humanidades en general de los Programas de estudio. En cambio, se incrementa la participación de las áreas financieras. Mucho lo emergente se tutela con lo que se ha dado por llamar la ciencia *dura*. Este panorama pone en claro a las llamadas *nuevas* normalidades como expresión inequívoca e inmedatista de un dinamismo conservador del poderío de toda laya. En contraposición, no faltan posicionamientos contrarios, polémicos.

Es amplia la enumeración de las facetas del conflicto que transita la Humanidad, y con ello las de la casa común: Gea, Pacha Mama, Tierra, Earth, el planeta entero, depositario de la violencia ambiental cuya dirección apunta hacia su colapso, escenografía de las violencias de clase, de género, *raciales*, etc. La abundancia de pugnas es el elenco del impresionante drama humano, tan profuso que ello mismo explica su **desarticulación aparente**. Las explicaciones al respecto son todavía imprecisas, inexactas, parciales. Pero al considerar algunas declaraciones claras, obtusas y amenazantes, como las

del poder omnímodo actual, podremos adentrarnos en su interior para ir más allá de su apariencia.

Iniciemos con una *declaración*. Norteamericana: *Ahora somos un imperio, y cuando actuamos creamos nuestra propia realidad. Y mientras ustedes estén estudiando esta realidad -juiciosamente como lo harán- volveremos a actuar, creando otras nuevas realidades, que también pueden estudiar, y así es como las cosas van a ir acomodándose. Somos los actores de la historia (...) y ustedes, todos ustedes, se quedarán a estudiar lo que hacemos. Asesor de alto nivel del expresidente George W. Bush, New York Times Magazine, 17 de octubre de 2004.*

Por supuesto, con esa *realidad* diseñada y concretada por sectores plenamente identificados, es posible seguirle sus efectos. Lo atestiguamos con el **colonialismo**, violencia unidireccional. El Tratado de Tordesillas lo muestra; firmado en 1494 trazó los límites de las posesiones, incluso futuras, de España y Portugal. A pesar de las independencias políticas del siglo XIX, las dependencias epistémicas permanecen y prohíjan otras. Las vanguardias económico-políticas han cambiado pero las dependencias subsisten. La España medieval, excluyente, trazó caminos aún vigentes. Sumémosle ahora el imperialismo norteamericano pues el europeo debió ceder la supremacía; y hoy, desde el FMI, el B.M., e incluso los comités como el del Premio Nobel, la medalla Pritzker, la Fields, los de adquisición del Mo. Ma. dictan las políticas monetarias y las de las industrias culturales. Se reconoce el valor intrínseco de ello. No olvidemos la declaración yanqui arriba expuesta a fin de ubicarnos en el mapa geoeconómico: México pertenece al G-20, grupo de las economías medianas del mundo. El G-7 está conformado por los siete PIB globales más poderosos que también están en el grupo de nuestro país. Al ritmo de crecimiento económico actual, incluso de los

precedentes, México jamás superará su lugar para pasar al grupo primero. Este es parte del espectro donde nos situamos hoy.

Continúa el mismo tenor. Abruma la enumeración de las facetas conflictivas que transita la Humanidad, y con ello nuestra casa: Gea, Pacha Mama, Earth, Tierra, el planeta entero muta en depósito de la violencia ambiental cuyo rumbo apunta hacia el precipicio. Lo profuso de pugnas y violencia formaliza la **desarticulación** del drama humano encaminándonos hacia explicaciones parciales, cuya abundancia casi inabarcable es imprescindible superar.

Todo es guerra. Heráclito.

Comenzamos con la expresión parcial de José Ortega y Gasset, pero indicadora del desasosiego frente al desarrollo epistémico especializado, y denunciado por él como la barbarie del siglo XX. Ciertamente es el contenido de su desaprobación, sin embargo, tal especialización continúa...y es necesaria. La especialización es parte del pólemos; ha desarrollado adelantos científico-tecnológicos de valía indudable, pero sin beneficiar a la mayoría humana; los Humanismos siguen siendo proyectos inacabados. El discurso acerca de la dignidad humana no se ha concretado, los países que llevan tal estafeta, los más demócratas, no la transfieren a otras poblaciones. “Cada ciudadano un voto” no disminuye la concentración de la riqueza.

La parcelación epistémica universalista procreó, sin ser su objetivo, las interdisciplinas y las transdisciplinas; de allí mismo se explica la emergencia de los Movimientos epistémicos descolonizadores, las Epistemologías del Sur, y los estudios acerca de las Injusticias epistémicas; aunque éstas

en su nacimiento se oponen, de principio, a la sobrevaloración de la Justicia.

La revuelta contra la descolonización no es sólo política o sólo epistemológica. La descolonización no quiere continuar las explicaciones parciales de una realidad compleja, donde esta complejidad no es minimizada como mera dificultad, sino definida como un sistema complejo; es decir, donde éste es considerado como un recorte de la realidad, y cuyos elementos componentes interactúan; por ello, el sistema complejo es interdefinible. De otra manera, el equipo de investigación es multidisciplinario y con sus métodos debe construir una integración inter-disciplinaria. Como exponíamos, la imparable especialización es requerida; el equipo multidisciplinario necesita de ella en el proceso de indagación, y que los especialistas se acerquen a su interaccionar interdisciplinario. ¿Cuándo es factible la interdisciplinariedad? Cuando los integrantes logran emitir preguntas que el especialista no haya elaborado antes de la interrelación con otras especialistas. La interdisciplina no aspira a la suma de las partes, sino a su interrelación funcional. Más aún, el equipo multidisciplinario con la meta de mutar en interdisciplinario debe explicitar su *Weltanschauung* al inicio de su conjunción, lo que allanará el camino de la investigación misma.

Si se aspira a conseguir mejores explicaciones que las hasta hoy se extienden con una universalidad ficticia correspondiente a la civilización occidental, obviamente capitalista; por qué no se cuestiona directamente a esa civilización en general; por qué no se asume la crisis civilizatoria y sólo se conforma asumiendo normas supuestamente nuevas. Por lo mismo de la visión parcial,

colonizadora, patriarcal, de género, de clase; todo ello en lugar de cuestionar directamente al sistema mundo que la origina; porque es difícil romper con la inmediatez luego de centenas de años de educación colonizadora. Porque con la idea de la unidireccional del tiempo hacia el progreso no se mira el pasado más que como temporalidad superada, en lugar de verlo como la clave para descifrar la actualidad. Porque al no poder abstraerse del *hecho*, de la *realidad* inducida por la educación formal, casi se prohíbe verlo como la síntesis de variables múltiples. Porque se enseña, en general, para responder preguntas, no para formularlas; así, se privilegia la memoria en lugar de la duda, de la imaginación. De Jano, el bifronte, se privilegia una de las caras: la del pasado. Mnemosine se queda sin hijas.

Lo anterior no es más que el motor de nuestra indagación. Partimos de conceptos fuertes, incluso expresados públicamente contra la *idea* de la desaparición de alguna de las disciplinas de nuestra Área, caballo troyano. Nos plantamos también contra corrientes endebles como las que se encaraman sobre las llamadas ciencias *duras*, descendientes de barbarismos como los de C. P. Snow en *Las dos ciencias* y las racionalidades instrumentales. Estamos a favor del Arte en sí mismo, de la Estética como medio para acercar a la racionalización del mismo, a construir una imaginación más poderosa en nuestras alumnas y alumnos. Nuestro trabajo quiere arribar a hacer dudar, a adelantar hipótesis a partir, entre diversas posibilidades, del enfrentamiento dialéctico de las dos visiones del mundo que mostramos en seguida, para extraer de esta magnificencia temas de geometría, historia, filosofía, botánica, cromatografía, literatura...y más.

Filosofía de la educación: El devenir de la educación en las humanidades

Luis Manuel Román Cárdenas

Formación Integral

El término de formación aparece en todo tipo de discursos como uno de los objetivos de la educación. Expresiones tales como “formación integral del estudiante”, “profesionista integral”, “formación de profesionistas comprometidos con su realidad”, etc., nos son ya familiares; sin embargo, el concepto mismo de formación requiere de una delimitación precisa de sus características esenciales.

Es necesario tener presente, en primer lugar, que no se trata de un término más del lenguaje natural, sino de un término que posee un carácter técnico para la filosofía y para la pedagogía, razón por la cual, en los diccionarios especializados de filosofía, aparece como referencia al término alemán ‘Bildung’, que indica el proceso de educación o de civilización del hombre, directamente relacionado con el concepto de cultura.

En su sentido originario, es decir, en el que se funda el significado del término, cultura significa formación del hombre, su mejoramiento y perfeccionamiento, y la finalidad de la misma que es la realización del ser del hombre o de la verdadera naturaleza humana. El término también designa tanto el conjunto de modos de vida creados, aprendidos y transmitidos de generación en generación como toda producción material que sustenta tales modos de vida; en esencia la cultura es creación y, fundamentalmente, creación de valores, es decir, formación específicamente humana.

Como puede verse, el concepto de cultura tiene como contenido fundamental la formación integral del hombre, mismo que corresponde al proceso cuya integridad consistirá en el desarrollo armónico de las facultades humanas y en el cultivo permanente de los mejores valores que el hombre adopta mediante la educación. La educación misma, como sistema que pretende garantizar la transmisión de la cultura de una generación a otra generación coincide esencialmente con el significado de los conceptos anteriores. El concepto de formación tiene, en este sentido, dos características esenciales: la cultura y la educación, mismas que al entrelazarse se funden en un significado más amplio que apunta hacia el concepto de humanismo.

El término humanismo se aplica a toda concepción o doctrina, que, dentro del sistema de la cultura, tenga como fundamento la naturaleza humana, los intereses, aspiraciones y límites del hombre. Proviene de la palabra humanitas que corresponde al griego Paideia, es decir, el proyecto de la formación del hombre griego, y encierra como forma acabada un determinado ideal del hombre, la cual consiste en una proyección del hombre que se quiere formar por medio de la

educación en la cultura. Con fundamento en lo que hemos señalado anteriormente podemos decir del concepto de formación que puede ser postulado como la categoría central de la pedagogía y estar presente, a su vez, en todo proyecto de formación pedagógica.

Formación es, entonces, la educación del hombre como proceso de creación de valores, mismos que conllevan una producción de conocimientos, cultivo de habilidades y creatividad crítica, en suma, toda actividad dirigida a la fundación de nuevos modos de vida conforme a un ideal específicamente humano.

Análisis Crítico

El análisis crítico, como otra categoría fundamental de la educación, será necesario en el significado del método de investigación que se lleva a cabo en el propio proceso formativo. Análisis es, en general -es decir, en su significado básico y elemental- la descomposición de un todo en sus partes o elementos. Tiene, en principio, el carácter de un procedimiento descriptivo que muestra la composición de un objeto o situación a partir de sus elementos simples. Sin embargo esta categoría, tomada en su generalidad, muestra un carácter paradójico, pues se refiere a un procedimiento cuyo fin es proporcionarnos un conocimiento de las cosas mediante su disolución, a la vez que es un conocimiento de interpretación y síntesis, de modo que el todo reintegra a las partes, mediante el cual el proceso metodológico se realiza en su totalidad. La relación necesaria de análisis y síntesis ha sido considerada de distintas maneras en la historia de la filosofía, (desde el proceder “disolutivo-compositivo” en la metódica de la ilustración, hasta la concepción dialéctica de su unidad)

por ello, en la actualidad, el concepto de análisis se identifica con el concepto mismo de investigación. En este sentido toda investigación es análisis: análisis de la conciencia, análisis de la existencia, análisis del lenguaje, etc., dependiendo de los objetos o campos de la experiencia a los que se dirige.

Por otra parte, el concepto de crítica, que fue introducido al lenguaje filosófico por Kant para designar el proceso por el cual la razón emprende el conocimiento de si misma, implica desde su planteamiento original dos aspectos: por una parte, aquello a lo que le es posible aspirar -a la razón- conforme a sus condiciones de posibilidad de la experiencia y, por otra parte, el examen de los principios y funciones del conocimiento dentro de esos límites.

De acuerdo con lo anterior, podríamos decir que crítica es, en esencia, autocrítica, pero en relación con el sentido de análisis que hemos determinado, así podría entenderse como investigación o conocimiento adquirido sobre un dominio de la experiencia para determinar las posibilidades concretas. El análisis crítico puede definirse, en consecuencia, como el proceso de investigación de un determinado dominio de la experiencia que se caracteriza por la búsqueda de nuevos principios, significados o valores a partir de la reflexión sobre la validez de los vigentes: tomando como medida la experiencia misma.

Totalidad Concreta

Desde la filosofía, la categoría de la totalidad no significa un modelo abstracto e independiente de la realidad, ni un esquema simplificado en el que se relacionan extrínsecamente el todo y las partes, mucho menos una expresión estática del objeto, fenómeno o hecho real. En sentido inverso, la

totalidad concreta definida con precisión por el pensamiento dialéctico, significa el concepto que sintetiza la realidad, como un todo orgánico en el que se interrelacionan una serie de elementos conformadores de ésta realidad, de tal manera que viene a ser también la expresión dinámica de nuestro mundo.

Una primera aproximación al concepto de totalidad nos lleva a revisar el problema epistemológico de la unidad del sujeto-objeto en la filosofía crítica de Kant. Es Kant quien resuelve el problema del conocimiento entre racionalistas y empiristas, pues para Kant la *unidad originaria* de las intuiciones y los conceptos, ya que como él mismo nos lo dice, si cada uno se concibe por separado en el entendimiento: las intuiciones son ciegas y los conceptos vacíos, sólo en su unidad tienen su expresión en el juicio sintético a priori. El problema epistemológico en las concepciones epistemológicas del empirismo y racionalismo, se había ido a los extremos: la primera sostenía que los datos proporcionados por los sentidos eran la base de todo conocimiento, mientras que la segunda sostenía a las ideas innatas eran los principios del conocimiento. Es Kant quien resuelve el problema del conocimiento entre racionalistas y empiristas, en tanto que para Kant el sujeto y el objeto se conciben en la *unidad originaria* de las intuiciones y los conceptos del entendimiento.

Por otra parte, es Hegel quien postula a la categoría de la totalidad concreta (*espíritu absoluto*), que expresa la realidad suscribiendo en primer lugar la unidad sujeto-objeto en su proceso (devenir); en el que lo real es racional y lo racional real en tanto que proceso cognoscitivo y desarrollo histórico. El pensamiento dialéctico de Hegel concibe de esta manera la historia de la humanidad como la totalidad que se encuentra

Filosofía de la educación: El devenir de la educación en las humanidades

en un devenir constante. En este sentido podemos considerar que el espíritu absoluto de Hegel se suscribe en dos planos: uno que corresponde al pensamiento y otro que corresponde a la historia real del hombre; cabe destacar al respecto que ambos son tratados como parte intrínseca de su concepción dialéctica, como el mismo Hegel nos lo dice:

Al contrario, el método dialéctico no se comporta como reflexión extrínseca, sino que toma de su objeto mismo lo determinado, pues ello mismo es el principio y el alma inminentes a él ... Sin embargo, el método absoluto, lo universal no tiene el valor de un puro abstracto, sino de un universal objetivo, es decir, que es en sí la totalidad concreta¹.

Ahora bien, la continuidad y la ruptura del pensamiento de Hegel por parte de Marx, están dadas en el plano epistemológico del pensamiento dialéctico. De ahí que el método dialéctico de Marx, que va de lo abstracto a lo concreto, sea inverso al pensamiento dialéctico de Hegel, puesto que lo concreto en Marx es el sujeto en sus múltiples determinaciones, expresando la totalidad concreta de la historia humana. Por ello Marx en la *crítica de 1857* expone lo siguiente:

El último método es manifestamente el método científicamente exacto. Lo concreto es concreto, porque es la síntesis de muchas determinaciones, es decir, unidad de lo diverso. Por eso lo concreto aparece en el pensamiento como el proceso de la síntesis, como resultado, no como punto de partida, aunque sea el verdadero punto de partida y, por consiguiente, el punto de partida también de la percepción y de la representación².

¹ Hegel, *La ciencia de la lógica*, ed. Achete, pág. 730.

² C. Marx, *Contribución a la crítica de la economía política*, ed. F.C.P. pág.258.

Ahora bien, la ruptura metodológica de Marx con Hegel se circunscribe también al proceso histórico del *Estado Moderno* (Estado Burgués), toda vez que Hegel justifica el ascenso de este Estado, mientras que Marx destaca el papel revolucionario de la lucha de clases, la praxis revolucionaria y la Idea comunista para su abolición.

Será, por otra parte, el marxismo ortodoxo de Lukács quien de nueva cuenta replanteará la categoría de la totalidad concreta, recuperando el método dialéctico de Marx sobre todo en la *Falsa Conciencia*. En su primera acepción, el mismo carácter del proceso cognoscitivo que el sujeto va realizando en tanto que representación de la sociedad se da en dos planos: el primero consiste en develarla y el otro consiste en su transformación. En el primer caso se aplica la crítica a la ideología, mientras que en el segundo se despliega el aspecto ético-social en lo que significa la categoría de praxis.

En resumen, la totalidad concreta del marxismo ortodoxo está fundada en el materialismo histórico de Marx, ya que sólo a través de esta base es posible la investigación y exposición de la sociedad concebida como totalidad concreta en la que interactúan el todo y las partes en su proceso dialéctico, así como nos lo dice el propio Lukács:

Esta consideración dialéctica de la totalidad, que tanto se aleja, aparentemente, de la realidad inmediata ... es verdaderamente el único método que permite reproducir y captar intelectualmente a la realidad. La totalidad concreta es, pues, la categoría propiamente de dicha realidad³.

Desde la misma perspectiva, las humanidades se pueden abordar desde un enfoque educativo que nos posibilite un

³ Lukács, *Historia y conciencia de clase*, ed. Grijalbo, pág. 11.

quehacer didáctico en todos los niveles de la universidad. En esta perspectiva abordamos el estudio de estas disciplinas señalando en primer lugar las características relevantes que tienen en relación con su proceso educativo. Para tal efecto tomamos como referencia imprescindible el concepto de humanismo que en torno a la educación se ha desarrollado. En este sentido este concepto incide en la educación en toda nuestra historia, por tanto, en nuestra época contemporánea se inscribe como aquel que dicta una educación integral que debe ser en y para la libertad, enfrentando con ello la desigualdad y la injusticia que en nuestro orden social del neoliberalismo se da como algo normal. La educación integral hace que toda formación sea creadora de modelos de vida alternativos que en mayoría va a contracorriente del este orden cultural existente.

Por otra parte, el fundamento principal de la educación desde la *Paideia* griega corresponde al mundo cultural en el cual se da complementariedad de todos los factores teóricos y prácticos del ser humano, como el atributo esencial de su formación integral a través de la complementariedad de su alma y su cuerpo concebida como una totalidad, imposible de fragmentarse en uno solo de ellos. El eje más importante en torno al cual gira la discusión sobre la enseñanza de las humanidades es finalmente la relación del contexto sensitivo y racional que se ponen de manifiesto en las acciones del hombre. La formación del estudiante se concibe en su doble vertiente: una referida a su sensibilidad y otra consustancial a su racionalidad. También el papel que juega la universidad la sociedad está vinculado con la contradicción que actualmente vivimos en el contexto institucional y el contexto social que

se pone de manifiesto en nuestro quehacer profesional y nuestra cotidianidad.

Al precisar el concepto de humanismo en la educación en la dirección de *una educación en y para la libertad*, surge la necesidad de un modelo educativo ideal que consista en establecer las condiciones ideales del educando en su proceso de formación. Una derivación primordial de este principio de la educación se refiere a la sensibilización del educando en la vida social. La *sensación* se nos plantea entonces como el primer incentivo de su *formación* desde su motivación lograda a través de la multiplicidad de afectos *corporales*, que expresan los impulsos inconscientes y conscientes que se dan bajo las circunstancias inherentes de cada personalidad y sus circunstancias sociales. De este modo, la educación de las humanidades se lleva a cabo de manera integral en las relaciones entre lo inconsciente y la conciencia, como campo temático de la subjetividad y la objetividad.

La educación integral se inscribe entonces no en una formación estática, fija e inalterable, sino en una formación dinámica, que se construye con el concepto de formación (*Bildung*) en las acciones reciprocas de la sensibilidad y la racionalidad. Es claro que esta educación sustituye el reduccionismo del conocimiento que se da de acuerdo a las especializaciones. Así, se nos plantea la comprensión de la *inconsciente y consciente* del ser humano caracterizados precisamente en la vinculación de ambos elementos, anímicos y conceptuales que se conciben en un todo, imposibles de verse fragmentados.

De este modo, el proceso integral de formación de las humanidades es inmanente la crítica de los métodos de aprendizaje memorísticos y meramente instruccional, que de

manera particular privilegian el dominio del conocimiento reduccionista, o, sea dicho de paso, la parcealización del conocimiento. En un contexto integral la educación de las humanidades reifica la libertad en la imaginación y creatividad de lo inconsciente y consciente del ser humano, lo que va en contra de las prohibiciones establecidas socialmente que promueven la repetición del proceso educativo, lo que lo vuelve inútil.

En síntesis, el modelo integral de la educación de las humanidades no contempla la mera instrucción, sino que su formación consiste en elaborar modelos de educación alternativos, en los que la universalización y la acción de la educación sea su fin y no un mero preámbulo de la educación institucionalizada.

El rescate de este modelo trasciende la adquisición del conocimiento reduccionista, puesto que se inserta en el entorno social del educando, en su propio proceso de descubrimiento e invención, gracias al cual une lo teórico y lo práctico. Siendo así, la invención o creatividad es parte esencial de su proceso de formación en el que se inserta en su entorno institucional y social como algo integral. Así, dos son los postulados esenciales planteados en esta educación: privilegiar la acción y el conocimiento sobre la memoria, que se desvanece en el puro intelecto, toda vez que este no está sustentada en la praxis. La educación integral de las humanidades se logra entonces a través de las praxis institucional y social del educando, que se acompaña siempre de experiencias sensitivas y conocimientos conceptuales.

Bibliografía Básica

Jeager W. *Paideia*, **Los ideales de la cultura Griega**, ed. F.C.E. México 1971.

Cassirer E., **Filosofía de la Ilustración**, ed. F.C.E. México 1872. Kant M. **Crítica de la razón pura**, ed. Losada. Buenos Aires 1986.

Hippolite J. **Génesis y estructura de la fenomenología del espíritu de Hegel**, ed. Península. Barcelona 1974.

Marx C., *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política*, ed. Siglo XXI. México 1971.

Ayer A. J., **El positivismo lógico**, ed. F.C.E. México 1986.

Heidegger M. **La pregunta por la técnica**, ed. Gunter Neske Pfulligen, 1954.

Husserl E. **La filosofía de la ciencia estricta**, ed. Nova. Buenos Aires 1973.

Escrito de **Fenomenología y Hermenéutica**.

Bibliografía complementaria

Lukacs G., **Historia y conciencia de clase**, ed. Grijalbo México 1969.

Descartes R. **Meditaciones metafísicas**, ed. Gredos. Madrid España 1987.

Hegel G.W. F. **Lecciones sobre la filosofía de la historia universal**, ed. Alianza Universidad.

Hippolite, **Introducción a la filosofía de la historia de Hegel**, ed. Calden. Buenos Aires 1970.

Heidegger M., **Sendas perdidas**, ed. Losada. Buenos Aires 1980.

Kant M., **Filosofía de la historia**, ed. F.C.E. México 1979.

Impartición de la asignatura de historia y utilidad de las estrategias de enseñanzaaprendizaje en la Preparatoria Agrícola de la UACh

Amarilis González Hernández

Introducción

La Universidad Autónoma Chapingo cumple con la función de formar agrónomos profesionistas especialistas en las distintas carreras que posee la institución, a ella acuden adolescentes de todas las regiones del país, por lo que existe una gran diversidad cultural en su comunidad estudiantil, el bagaje de conocimientos es distinto: el lenguaje, el acceso a recursos tecnológicos, el número de materias, tipo de escuela de procedencia, así como las capacidades y hábitos de estudio adquiridos. Con estas características trabajamos los todos los profesores incluyendo las ciencias sociales en la cual se integra

la historia como una materia que contribuye, como se explicará más adelante, no solo en la formación de ingenieros agrónomos sino de individuos conscientes, responsables y humanistas para integrarse al campo profesional.

En el aula es importante la utilización de estrategias didácticas complementarias que puedan ayudar a los estudiantes para que no sólo acrediten la materia de historia sino que perciban la importancia de su estudio y su utilidad en la construcción de conocimientos, y se interesen en investigar, leer o preguntar sobre aquel aspecto que le haya causado interés durante el curso pero sobre todo, los haga personas conscientes de la realidad del México actual, empático y participativo de las responsabilidades civiles que todos tenemos.

La necesidad de estudiar historia

¿Para qué enseñamos Historia a los futuros Ingenieros agrónomos de la Universidad Autónoma de Chapingo?

De acuerdo a Marc Bloch la historia es un arte, una literatura, una ciencia que en sus características deben estar sus flaquezas, pero también su virtud. (Bloch, 2015) Como personas diariamente formamos parte de la ella, algunos como actores fundamentales o historiadores; en nuestro caso como integrantes de un ámbito académico, en al menos una ocasión se nos requerirá escribir una historia, ya sea la propia o del uso de algún vegetal o hecho histórico, solo recordar implica varios elementos, reflexionar, seleccionar que datos utilizar, interpretarlos, analizarlos, escribirlos (una redacción) y por su

puesto una revisión que implica la lectura, es un arte completo para desarrollar por los estudiantes.

Para Marc Bloch la historia es necesaria para el desarrollo del *Homo Sapien* y más adelante se tratarán en puntos específicos el porqué de su importancia, pero como adelanto podemos distinguir que la utilidad de la historia, en sentido estricto “pragmático” de la palabra “útil” no se confunde con su legitimidad propiamente intelectual. Los que la tachan de inútil están justificando por adelantado la ignorancia. (Bloch, 2015)

En consecuencia, se describen aspectos sobre la importancia del estudio de la historia en el estudiante de la Preparatoria Agrícola.

1. Nacionalismo e identidad

De acuerdo con Halbwachs (1992), la historia en la escuela nace como un proyecto de memoria colectiva de la nación. En ese sentido, la narración busca fortalecer el vínculo de la juventud con la nación. Por ello, el relato histórico suele centrarse en grandes hechos, acciones heroicas y procesos que se presentan de tal manera que construyen un pasado homogéneo. El problema es que muchos sectores de la población no se sienten identificados ni reconocidos en este relato. Citado en: (Valle , 2019)

De alguna manera los estudiantes distinguen símbolos y signos nacionales pero no han sido lo suficientemente integrados a la vida política, es decir, no sólo hay que reafirmar los conocimientos históricos, también hay una falta de educación de la política, la cual nos permita formar ciudadanos que efectivamente se sientan parte de una nación o en su defecto de una comunidad integrante de una nación,

complejidad presente en nuestro país debido a la multiculturalidad, desigualdad, discriminación o colonialismo interno, cuando no se establece esta relación existe un desinterés en los temas históricos, o en la integración de la nación.

La historia no puede ser un relato homogéneo centrado en las élites (Valle , 2019) o en seres incomprensibles, se necesita verificar la información por medio de investigación histórica: búsqueda de nuevas fuentes que pudieran ayudar al estudiante a generar afinidad y de información complementaria, como sucede en la actualidad en la que otros actores (como el caso de las mujeres) que habían sido omitidos actualmente generan mucho interés de su estudio. Otra alternativa podía ser la multidisciplina con el aporte de otros conocimientos, estrategias y técnicas que enriquecerían el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es un reto para nuestra materia el pasar de historia de naciones a historia regional, materia la cual tendría más relación con los estudiantes pues estos se sentirían más identificados y podrían participar de manera activa incluso contando la historia de sus regiones. Actualmente no se considera en los currículos y sólo se cuenta con la capacidad y disponibilidad del profesor el poder incluirla durante el curso.

2. Incorporación de la diversidad cultural.

El conocimiento del otro disminuirá el miedo, el racismo y discriminación. En los tiempos actuales donde incluso los gobiernos con nacionalismos exacerbados fomentan y justifican el odio y el racismo, es imperante trabajar en el tema de la diversidad no como amenaza sino como riqueza y

oportunidad de conocimiento. Tenemos que desaprender diferencias para aprender similitudes, la idea de compartir una historia nacional de varias naciones es la historia del mundo, de la que todos formamos parte.

3. Construcción de una sociedad civil responsable y democrática.

Esta propuesta coincide con diversos especialistas en didáctica de la historia, como Pagés (2007), Audigier (2003), Lautier (2003) y Ross (2014), entre otros. Para ellos, la historia nos debería preparar para ser mejores ciudadanos. El aprendizaje de ésta en la escuela debería contribuir al desarrollo del pensamiento crítico, fomentar el desarrollo de la literacidad crítica para evitar ser engañados en un mundo con información abundante y no necesariamente cierta, y promover la comprensión de los problemas relevantes del presente y la capacidad de intervenir en la construcción de un mejor futuro. (Pagés, 2018) Citado en (Valle , 2019) .

Ciudadanos responsables y participativos, esto se puede lograr con la inclusión de estrategias didácticas, el reto es adecuarlas a los conocimientos, programas académicos y materiales didácticos con las necesidades de aprendizaje de los estudiantes de esta generación, es una construcción constante y que se puede ajustar de acuerdo a las necesidades y cambios que vayan ocurriendo.

¿Qué son las estrategias didácticas?

En este caso abordaremos las estrategias de enseñanza que dirigen los docentes las cuales incluyen un conjunto de aspectos teóricos, prácticos y actitudinales para llevar a cabo

el proceso educativo, para tal efecto se presentarán dos definiciones de una estrategia didáctica.

1. Referida al campo didáctico, las estrategias son todos aquellos enfoques y modos de actuar que hacen que el profesor dirija con pericia el aprendizaje de sus alumnos. La estrategia didáctica, se refiere a todos los actos favorecedores del aprendizaje. (Carrasco, 1991). Previo a la sesión, el docente debe de planificar la estrategia y técnicas que utilizará para la impartición de determinado tema, y escoger aquellas que considere, le facilitarán a los estudiantes lograr un aprendizaje significativo y/o auténtico.

2. La importancia del uso de estrategias didácticas para lograr la enseñanza y lograr la comprensión entre los modos de conocimiento, las herramientas y los procesos cognitivos utilizados deriva para lograr en los estudiantes una capacidad crítica, de análisis y síntesis, de toma de decisiones, adaptación al cambio, creatividad, utilización activa de las tecnologías y flexibilidad en el aprender a aprender. (Garzon, 2013) El profesor debe de ser un provocador crítico del conocimiento, capaz de generar un ambiente propicio para el aprendizaje, responder dudas, y guía en el trabajo colaborativo y si quiere cumplir con los propósitos mencionados, debe cumplir con una constante capacitación y actualización, sobre todo si su formación no corresponde a la docencia.

Para ello se debe de definir qué tipo de estrategias se deben utilizar al enseñar en una materia que en el caso de Historia I y II son 100% teórica y que para hacerla interesante debe de ser participativa y motivadora, para que pueda generar en un principio interés por los temas y gusto por el aprendizaje de la historia.

Impartición de la asignatura de historia

Algunos ejemplos de estrategias son: el método cooperativo, trabajo autónomo, estudio de casos, investigación acción participativa, aprendizaje colaborativo, aprendizaje situado, aprendizaje autónomo, aprendizaje activo, proyectos, talleres, aprendizaje basado en problemas. En seguida se describirá la utilización de estrategias para complementar los procesos cognitivos en tres etapas como se muestra en la siguiente tabla:

Estrategia	Cognitivo	Social
Ir hacia atrás	Exploración de conocimientos anteriores.	Finalidad. Objetivos (Por qué explorar). En relación a la demanda concreta.
Manejo de la situación actual	Relaciones. Establecimiento de conexiones a dos niveles: – Repetición: Consolidación de ideas básicas. – Novedad: Inicio de las habilidades básicas.	Significatividad y funcionalidad de lo que se está aprendiendo. Análisis de condiciones.

Humanitatum ethica

Ir hacia delante	Predicción de nuevas situaciones. Previsión de resultados esperados y alternativos.	Avanzar hechos y consecuencias. Experiencia propia y de otros. Diversificar situaciones.
-------------------------	---	--

Recuperado de J.V. Wertch (1993) citado en: (Mazario, Mazario, & Yll Lavín, 2019). Estrategias didácticas para enseñar a aprender. Educrea.cl

1. Ir hacia atrás permitirá hacer una revisión de lo que ya conocemos de la historia, los conocimientos aprendidos que necesitan reforzarse o repensarse ya con una perspectiva nueva o dependiendo de la madurez del estudiante se le puede dar un nuevo enfoque o nivel de dificultad.
2. El manejo de la situación actual en el nivel cognitivo nos permitirá repetir el conocimiento y consolidarlo con la utilización de habilidades básicas. En lo social se puede pensar el hecho histórico y su significado y funcionalidad en el presente. Además de consolidar nociones y conceptos fundamentales en el conocimiento histórico que se pueden utilizar, en el lenguaje cotidiano o al analizar alguna situación actual.
3. “Conocer el pasado para prever el futuro,” plantear prospectivas: predicción de situaciones, previsión de resultados esperados y alternativos, esto en el nivel cognitivo y en el social. Proyectar resultados en la experiencia propia y colectiva.

No obstante, hay más elementos que deben de contener este tipo de estrategias didácticas:

Impartición de la asignatura de historia

- ◆ La reflexión de los hechos históricos y no sólo la memorización de ellos.
- ◆ El pensamiento crítico basado en el juicio razonable para superar prejuicios.
- ◆ El pensamiento ético atendiendo a la conexión entre las acciones y sus efectos y consecuencias para la sociedad.
- ◆ La investigación. Enseñar a dudar e investigar, en nuestro caso históricamente.

Reflexiones finales

Podemos concluir que la importancia del estudio de la historia en los estudiantes del Departamento de la Preparatoria Agrícola, si bien no es un eje fundamental como lo es lo agronómico cumple con uno de los principales objetivos que se establece en el artículo 3ro. de la ley que crea a la Universidad Autónoma Chapingo “impartir educación de tipo superior-técnico, de licenciatura y de postgrado- para formar personal docente, investigadores y técnicos con juicio crítico, democrático, nacionalista y humanístico que los capacite para contribuir a la solución de los problemas del medio rural.” (López, P. 1974).

Para ello que mejor que los profesores que imparten estas materias se puedan apoyar en estrategias didácticas y adaptarlas de acuerdo a las necesidades, del profesor, del estudiante, del tema, de los objetivos planteados en el plan de estudios, que se quieren alcanzar y por supuesto verificar por medio de la evaluación si estas cumplieron con los aprendizajes esperados. No sólo formamos ingenieros especialistas en las distintas áreas, recibimos a adolescentes que se insertarán en el ámbito profesional o que

deseablemente se convertirán en ciudadanos responsables de sus deberes civiles y humanos.

Referencias

- Carrasco, J. (1991). **Técnicas y recursos para el desarrollo de las clases**. Madrid: Rialp.
- Bloch, M. (2015). **Apología para la historia o el oficio de historiador**. México: Fondo de Cultura Económica.
- Garzón, M. A. (2013). **Las estrategias didácticas en la educación superior**. *Novedades Educativas*, 23-25.
- Mazarío, I., Mazarío, A. C., & Yll Lavín, M. (01 de mayo de 2019). Educreea. Obtenido de <https://educreea.cl/estrategias-didacticas-para-ensenar-a-aprender/>
- López, P. J. (30 de diciembre de 1974). Diputados.gob.mx. Obtenido de Ley que crea la Universidad Autónoma Chapingo: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/195.pdf>
- Reyes González, J. I., Jevey Vazquéz, A., & Guerra Gómez, S. (2009). **Estrategias de enseñanza y aprendizaje en la Historia en la escuela**. La Habana: Educación Cubana.
- Valle , A. (2019). ¿Aprender historia, aprender a pensar nuestra sociedad? En *Enseñanza de la Historia No 20* (págs. 9-20). Lima: Instituto Riva- Agüero.

Momentos de iniciación, de tentación y decepción. *El principio del placer*, de José Emilio pacheco, una literatura de iniciación o el llamado *bildungsroman*

Miguel Ángel Leal Menchaca

La llamada literatura del *bildungsroman* se refiere al aprendizaje en la transición de la infancia a la adolescencia. En su clasificación original agrupa novelas cuya temática se encuentra centrada en el proceso del conocimiento experimental del púber, o el despertar de ese conocimiento en el momento en que va codificando de manera diferente, acaso todavía sin malicia, el enfrentamiento con la vida. Asimismo, esta narrativa plantea la evolución que va sufriendo el personaje en tanto va abrazando y va siendo abrazado por ésta. Resulta casi obvio hablar de la violencia interior que se va dando en esta evolución, pero es claro que este estrujamiento en su persona, por lo regular se va atenuando en el humor y la picardía que permean en esta saga.

Los orígenes son inciertos, probablemente desde la Edad Media se pueden nombrar textos como *El caballero Percival* y en el Renacimiento lo que constituye la Picaresca española, sin descontar algunas novelas posteriores de Voltaire como *Cándido o el optimismo*. Sin embargo, uno de los libros imprescindibles y quizás de los más citados en este terreno se debe al escritor irlandés Laurence Sterne, autor de *Vida y opiniones del caballero Tristram Shandy*, aunque el grueso de los críticos opina que, siendo éste uno de los autores más emblemáticos del siglo XVIII, resulta difícil ubicarlo exclusivamente en una corriente o someterlo al sinnúmero de clasificaciones que inventan, estudian e imponen los académicos con el fin de aprehender a un autor. Sencillamente, porque su novela, al parecer rebasa en mucho los límites exigidos por la originalidad de los doctos en el estudio de la literatura. Singular y no menos excéntrica para su época y también para la nuestra. Por eso no se puede contemplar en la lupa de las reglas convencionales de la escritura. Una novela narrada en los dos primeros volúmenes por un personaje que nacerá hasta el tercero. Contar desde la perspectiva del adulto es el acto significativo en este tipo de narración, por eso se agrega con mucha frecuencia en la gaveta de las “Memorias” (Stern nació en 1713 y el primer volumen de *Tristram Shandy* se publicó por primera vez en 1759) esto encierra, más que una interrogante alevosa, un misterio narrativo que se precipita en el acto confesional y que podemos reconocer y aún inventariar, para no meternos en problemas, como un experimento autobiográfico.

A propósito, el único libro propiamente autobiográfico que yo he escrito se llama *La hora mágica*, y son cuentos cuyo tema central es el béisbol. Curiosamente, siempre que se presenta

el libro, la pregunta de rigor es acerca de la veracidad de los relatos. De esta manera, considero pertinente la advertencia, pues resultaría sencillo hacer alusión al libro de Sterne como si el propio Sterne estuviera escribiendo sus memorias. La violencia de la escritura y el acto de ficción se manifiestan en el momento en que el lector alcanza la certeza de que no hay tal, sino que está leyendo efectivamente la vida del caballero Tristram Shandy. ¿Cómo entonces desdoblarse como autor para ceder la palabra al personaje/narrador? Este y otros enigmas múltiples van a constituir una herencia sólida de este autor al tema y la escritura que ahora me ocupa. Esa interrogante va a permear en este subgénero narrativo. Es necesario pues, convencer al lector de que no está leyendo la biografía ni las experiencias del autor, sino de un personaje que éste inventó para que las contara y que empezó paulatinamente a amalgamarse a ellas, que inevitablemente las hizo suyas.

Naturalmente, esta y otras advertencias nunca serán suficientes para que el lector, académico, crítico o investigador, se abstengan de confrontar a cada instante la ficción que están leyendo, con la historia, la vida del autor y la propia realidad. Hay en esta obsesión, sin duda, una esperanza de subordinar los criterios de análisis en una certeza. Asimismo, de autoconvencerse de que la literatura está hecha de realidad. Sin embargo, debo recordar que siendo la novela de Laurence Sterne una de las más emblemáticas y consultadas, no es el antecedente primario. Si adoptamos una postura más flexible como exige el estudio de la literatura, podemos ver huellas de este comportamiento en autores, mucho antes, en La Edad Media, cuando ya existía el germen de una narrativa destinada a hablar de la gente de quien nadie

se ocupaba; relatos de personas anodinas y no por ello menos importantes en una sociedad que se había rendido casi incondicional a la epopeya y a la literatura religiosa. En nuestra lengua se publicaron novelas de esta naturaleza y de vasta importancia durante la época llamada de Los Siglos de oro. Podríamos entonces encontrar otros maridajes y reconocer la influencia de los libros clásicos de la picaresca española. Sólo mencionaré algunos, como *El lazarillo de Tormes*, *La vida del buscón de Don Pablos* o el *Estebanillo González*, que fueron encasillados en la historias convencionales de la literatura, sólo como novelas de corte picaresco y hasta cierto punto, de carácter inofensivo y que sin embargo, han trascendido notablemente en este tenor, como parte de una experiencia de vida infantil que no necesariamente debe ligarse al despertar de la pubertad o la adolescencia en términos estrictamente sexuales, sino de descubrimiento de un universo de normas y valores que de pronto no sólo son ajenos al infante, sino que lo obligan a incorporarse a ellos irremediabilmente: “No puedo transgredir las reglas, pero tampoco puedo impedir que éstas me transgredan”. Reitero que este tipo de narraciones se visten de humor con el fin, no de soslayar, sino de maquillar un poco la violencia a que se encuentra sometido el personaje.

Durante el siglo XX tenemos muchos ejemplos de esta narrativa, valga mencionar algunos como *Las tribulaciones del estudiante Törles*, de Robert Musil, *El retrato del artista adolescente*, de James Joyce, algunas novelas de Herman Hesse como *Demian* y *Sidarta* o, *En brazos de la mujer madura* del autor húngaro, Stephen Vizinczey. En nuestra América, son ejemplos irrenunciables, *La ciudad y los perros*, de Mario Vargas Llosa, *Las buenas conciencias*, de Carlos Fuentes y *Después de todo*, de José Ceballos Maldonado. Esta última considerada como

la primera novela mexicana en donde se expone abiertamente la homosexualidad. Por falta de espacio sólo cito tres ejemplos. Sin duda estas novelas dejaron una estela que pronto siguieron otros escritores, incluso muchos de la llamada narrativa de la onda en México, cuya presunción adelantaba ya en otras pretensiones que más que conocer un escenario que no estaba diseñado para ellos, era necesario apropiarse de éste haciendo a un lado a la arquitectura de los adultos. Cabe mencionar no de manera gratuita, que esta tendencia también alcanzó un esplendor en el cine en películas como *Rebelde sin causa* o *El verano del cuarenta y dos* y, por supuesto, algunos años después, *Mariana, Mariana*, basada en *Las batallas en el desierto*, de José Emilio Pacheco.

José Emilio Pacheco, uno de los autores más prolíficos de nuestro tiempo y que ha merecido sin ninguna infatuación de su parte, el ser nombrado por no pocos autores como el Alfonso Reyes de nuestra época, escribió cinco libros de narrativa, tres de cuento y dos novelas: *La sangre de Medusa y otros cuentos marginales*, *El viento distante* y *El principio del placer*. Las novelas, *Morirás lejos*, que es considerada la primera novela del holocausto escrita por un autor mexicano y la archiconocida, *Las batallas en el desierto*. Es evidente que ésta y *El principio del placer* son los más emblemáticos en la temática que ahora me ocupa, aunque debo decir que no son pocos los cuentos en los que se manifiesta abiertamente: “Tarde de agosto”, “El parque hondo” “El castillo en la aguja”, “El viento distante”, por mencionar algunos.

Es, sin embargo, en estos dos libros en que se reconoce la confrontación de dos universos distintos y distantes que, paradójicamente deben convivir bajo un mismo techo y a la sombra o luz de las normas impuestas por una sociedad cuyos

adultos ignoran por comodidad el mundo de los hijos y, que por supuesto disimulan, maquillan o prefieren ignorar que éstos se encuentran en una etapa de crecimiento y están próximos a cobrear esas deudas. Ambos textos están narrados a través de la memoria del adulto: “Me acuerdo, no me acuerdo: ¿qué año era aquél? Ya había supermercados, pero no televisión, radio tan solo”. (*Las batallas en el desierto*). “No lo van a creer, dirán que soy un tonto, pero de chico mis ilusiones eran volar, hacerme invisible y ver películas en mi casa. Me decían: espérate a que venga la televisión, será como un cine en tu cuarto” (*El principio del placer*). En ambos textos el personaje entra quizás por la puerta equivocada al mundo del erotismo que cristaliza en una persona mayor. La diferencia de edad de los dos personajes, Carlitos y Jorge es minúscula, el primero vuela a la adolescencia mientras que Carlitos, de *Las batallas...* es un niño de escasos doce años. Sin embargo, esta diferencia de años constituye una distancia abismal en el trato con las mujeres que, paradójicamente iluminan y sombrean el nacimiento del erotismo: Mariana es madre de Jim y debe tener veinticuatro años: “Todo pasó como pasan los discos en la sinfonola. Nunca sabré si aún vive Mariana. Si hoy viviera tendría ya ochenta años”. Este es el colofón de *Las batallas en el desierto*. En cambio, Ana Luisa, de “El principio del placer”, sólo tiene dos años más que Carlos y, no obstante, la herida amorosa que deja en el personaje es mucho más letal. La forma en que se cierra el cuento puede darnos una idea:

Vine a pie hasta la casa, con ganas de llorar, pero aguantándome, con deseos de mandarlo todo a la chingada. Y sin embargo dispuesto a escribirlo y a guardarlo a ver si un día me llega a parecer cómico lo que ahora veo tan trágico... Pero quién sabe. Si, en opinión de mi

Momentos de iniciación, tentación y decepción

mamá ésta que vivo es 'la etapa más feliz de la vida', cómo serán las otras.¹

En general, puedo decir que, aunque ambos textos están contados en primera persona y arropados por la memoria, “El principio del placer” puede parecer al lector, más espontáneo porque se narra a manera de diario. En ambos la decepción amorosa es el común denominador y también la interiorización del momento como si fuera un acto confesional o una especie de expiación, aunque no haya en el personaje más culpa que la ingenuidad y el desencanto que implica horadar ese mundo que promete tanto, y al parecer, cumple tan poco, pues la cultura de los adultos, no obstante que lo pone al alcance del infante, sigue vedándoselo. Lejos de comprender los sentimientos de Carlitos, sus padres deciden primero llevarlo al confesionario y posteriormente al psicólogo, en tanto que Jorge, tiene que tragar a solas su coraje de verse desplazado en las faenas amorosas por adultos que no son muy mayores, pero sí más experimentados en la lotería del amor.

En ambos textos, los infantes gozan de una posición económica cómoda, lo cual les permite el alcance de experiencias que no tienen, por ejemplo, sus sirvientes. Finalmente, como he insistido, en los dos textos hay una reconstrucción meticulosa de los hechos que rebasa naturalmente el recuerdo como tal. Este sin duda es uno de los recursos narrativos más controvertidos y difíciles de abordar para la crítica literaria, pues siempre implica una

¹ José Emilio Pacheco, *El principio del placer*, México, Biblioteca ERA, 1997, p. 55

reconstrucción de los sucesos que vivió el narrador. No se puede ignorar que el momento de la reconstrucción narrativa pierde espontaneidad. Nos encontramos no sólo frente a un discurso más elaborado, sin con un mayor número de referentes que implican juicios críticos muy severos. En el relato “Inocencia”, de Graham Greene, que en no pocas ocasiones confesó José Emilio que era uno de los que más había influido en su escritura, se puede leer:

Tenía un año más que yo: estaría por cumplir ocho años. La amaba con una intensidad que creo nunca he vuelto a sentir por nadie. Al menos nunca he cometido el error de reírme del amor de los niños. Tiene la terrible inevitabilidad de la separación porque no puede ser satisfecho ²

Es evidente que nos encontramos frente a un discurso bastante intelectualizado para soslayar la falta de espontaneidad y, sobre todo, la ingenuidad de un infante que se encuentra frente a supongamos, su primer lance amoroso. También lo es, que el narrador emite un juicio severo al respecto, pues no descarta que las pasiones de los niños en ese tenor, se encuentran descartadas por los adultos. Esta forma discursiva resalta más en *Las batallas en el desierto*, porque en “El principio del placer” hay un cierto respeto al formato de diario. Esto implica que la narración se conserva tal cual, mientras que en la novela la narración fluye, como ya lo he mencionado, de la memoria. Estos y otros aspectos diferencian a los dos relatos y los hacen autónomos, pues no es raro que, por la temática se clasifiquen como codependientes. Veamos “El principio del placer”, se mantiene a través de un discurso suspendido en el enigma.

² “Inocencia”, en Graham Greene, *Veintiún cuentos*, México, Alianza editorial mexicana, 1989, p.137

Esto le permite generar en el lector un clima de tensión que de pronto alcanza niveles relevantes. El concepto diario incentivado por la incógnita alimenta esa atmósfera en la que el mismo personaje/narrador ignora lo que viene de por medio. Esto es, se crea expectativas que pronto la realidad va echando abajo. Es este el tenor del relato hasta que, aunadas las decepciones configuran en él un marco de frustración que lo obligan a mandar todo lejos y despotricar en contra de un mundo que es una farsa: Decepción amorosa, el espectáculo de las luchas, la alianza con Candelaria..., pero,

sobre todo, el hecho de ser tratado por quienes lo rodean, como algo menos que un insecto. El personaje, subestimado y humillado por otros personajes que no son o no pertenecen a su clase y sólo lo toman como parte de un juego en el que todos a excepción de él, se divierten. El aprendizaje de Jorge se cifra en la parte final del cuento, porque toda enseñanza constituye una violencia.

En síntesis, “El principio del placer” es un relato extenso, de más de cuarenta páginas, que la crítica se ha empeñado en clasificar como un cuento estrictamente sentimental, y casi, sin mayor preocupación lo ha agregado a otros de esta naturaleza que han salido de la pluma de José Emilio e incluso, como ya lo he mencionado anteriormente, se apoyan en los bastidores autobiográficos. Sin negar estas características que, por lo demás, son insoslayables, considero el relato posee otros atributos que con frecuencia pasan desapercibidos, por ejemplo, ¿Cuántas personas habrá matado su padre en la Revolución? ¿Cómo solucionar los problemas de los ejidatarios que se oponen a la construcción de la presa? La forma en que el narrador/personaje exhibe la situación social

y política a través de la visión infantil, el poder de facto que tiene su padre y la situación económica que arrastra a los personajes como Durán y Candelaria, e incluso a la propia Ana Luisa, a abrir con cierta facilidad las puertas de la corrupción.

Dante Ortiz López publicó un pequeño texto a propósito de las coincidencias entre el relato de José Emilio y una pequeña novela de Ignacio Manuel Altamirano titulada *Antonia*.³

En escasas diez cuartillas el autor exalta las similitudes que emparentan a los dos textos, a pesar de que los separan cien años, pues la noveleta de Altamirano se publicó en 1872 y la de Pacheco en 1972. Por supuesto la principal coincidencia que señala este autor es el tema erótico en el adolescente y el desengaño amoroso. Las dos novelas cuentan con un protagonista masculino que pisa los trece años de edad, curiosamente los dos se llaman Jorge, los dos se enamoran de una chica dos tres años mayor y consiguen ilusoriamente el amor de ella, hasta que son desplazados por dos adultos: Durán y el coronel que se lleva a Antonia, de veintiocho y treinta años respectivamente. Es obvio que en ambos casos los personajes se encuentran jugando en un terreno desigual. Podría continuar enunciando características semejantes en ambos libros, no sin el peligro de caer en lugares comunes, por otra parte, inherentes a relatos de esta naturaleza en que,

³ Dante Ortiz López, “Dos aprendizajes del dolor: *Antonia*, DE Ignacio Manuel Altamirano y *El principio del placer*, de José Emilio Pacheco” en *Pasión por la palabra, homenaje a José Emilio Pacheco*, Edith Negrín y Álvaro Ruiz Abreu, coordinadores, México, UNAM/UAM, 2013

al parecer, el centro es la decepción amorosa; en ocasiones, como en estos dos libros, “la primera decepción amorosa”. Podemos agregar el desengaño, la asimilación de la desgracia y la recuperación. Es en esta última característica discursiva en que me interesa ahondar un poco, porque ahí los relatos de distancian. Mientras la novela *Antonia* está diseñada al amparo de la memoria, esto es, la mano que la va pincelando es la de un hombre maduro, dedicado a la literatura o al periodismo (quizás el alter ego del escritor) y que toma la escritura del texto como un desquite o expiación, no sin cierto desdén al joven que protagonizó la historia. Esto implica cierta madurez y la liquidación de la pena, en todo caso, la indemnización está sellada en la recuperación del evento, como afirmaba Henry Miller “Si quieres olvidar a una mujer, hazla literatura”. Altamirano subtitula en su libro *Idilios y elegías (MEMORIAS DE UN IMBÉCIL)*, y en una carta que acompaña al texto, dirigida a Gustavo G. Gostrowski, agrega, como era frecuente en el siglo XIX, que esa experiencia es de otro:

El pobre muchacho con cuyo carácter diabólico tanto hemos luchado usted y yo, ha partido por fin hoy, resuelto a seguir nuestros consejos, ¡Quiera el cielo que ellos lo curen y le libren de ir a un hospital de locos, o de arrojarle al mar, lo que sería para nosotros doblemente sensible! Al despedirse me encargó enviarse a usted, pues se lo dedicaba el consabido cuaderno en que ha escrito sus impresiones en forma de novelitas a las que ha puesto un título digno de su extravagante numen: MEMORIAS DE UN IMBÉCIL. El bardo de esta aldea se permitió hacerlo preceder de otro un poco poético que escribió con letras grandes en la primera hoja. Si se decide usted a publicar eso en El Domingo, no vendrá tan mal porque al menos los

lectores tendrán una historia pequeña, pero completa en cada número.⁴

En consecuencia, la voz narrativa en este texto es mucho muy elaborada, menos espontánea y quizás más auténtica que en “El principio del placer”. El narrador es un adulto educado y versado en la literatura, que se da el lujo de detener sistemáticamente la secuencia del relato para lanzar una serie de reflexiones acerca del comportamiento del adolescente., la presencia de los celos, el amor, la imagen otoñal, etc. Sin la pretensión de proyectar una novela didáctica o moralista, el relato de Altamirano está plagado (valga la frase) de citas que hacen alusión a personajes prototípicos, de lecturas clásicas en que lo mismo aparecen Homero, Ezequiel, Eneas, Glauco..., en fin, toda una pléyade de personajes que, sin restar mérito a la información, tienden a empantanar el relato en la medida en que éste se desprende de la personalidad del narrador. Una especie de “Educación sentimental”, que por lo demás ya había escrito Flaubert con unas décadas de antelación y que disuelve por completo la autenticidad del personaje Jorge, hijo de un rancharo y extremadamente limitado. Es claro. Las reflexiones y el conocimiento abonado son del adulto que, debemos aceptarlo, está evocando el suceso. Otro aspecto en que la crítica y el pensamiento político del autor se involucran en el relato, son las críticas hacia el ejército mexicano y los juicios respecto a su cobardía, así como los asensos que obtenían los militares, merced de que no dudaban en exhibir,

⁴ Ignacio Manuel Altamirano, *Clemencia, Cuentos de invierno*, México, edit. Porrúa, 1974, p 133

como parte de un *currículum*, frente al general Santa Anna, a la hija o a la hermana, como si éstas estuvieran a su disposición:

Era el mes de octubre del año venturoso de 1847, y algunas tropas del ejército se retiraban a los Estados, orgullosos y satisfechos de dejar la capital en poder de los *Yankees*, que no debían desocuparla, sino en virtud del tratado de Guadalupe que les dio media república.

Acertó entonces a pasar por mi pueblo una cursi brigada mandada por un generalote de aquel tiempo, de los más allegados a Santa Anna, y que en unión de tan famoso capitán había hecho prodigios de valor en la campaña contra los americanos. Era tal, a lo que pude juzgar en aquella época, uno de esos espantajos del antiguo ejército, que fueron por mucho tiempo el coco del pueblo bobalicón, y que debía sus ascensos a lo que he averiguado después, a los gloriosos títulos de haber dado el ser a una hermosa joven que el dictador encontró digna de su gracia...⁵

Luego entonces, la pontificación del relato de Altamirano entre el personaje y el mundo, sólo se puede cifrar en la desilusión amorosa y el desengaño, mientras que, en el relato de Pacheco, aunque ambos son importantes, forman parte de una decepción existencial del personaje que, a la manera de Cándido, personaje de Voltaire en la novela del mismo nombre, refiere que Pangloss, su maestro le había dicho que “Este era el mejor de los mundos posibles” y él se pregunta, ¿cuál sería el peor? Esto haciendo alusión al comentario que hace Jorge respecto a la opinión de su madre, acerca de que la adolescencia es la época más feliz de la vida.

Por último, la temporalidad en estos relatos es diferente, aunque en ambos es lineal, en el de Altamirano transcurren

⁵ Ob. Cit. p.145

cuatro o cinco días, mientras que en el de Pacheco es un diario, que lleva meses, por eso su situación se presenta como una agonía que se prolonga y resuelve la intensidad narrativa. En tanto que en *Antonia* las cosas pasan rápida e intempestivamente. No se puede descontar, por otra parte, que en “El principio del placer” también hay juicios de narrador/ personaje que se encuentra en el proceso evocativo de lo que vivió en la preadolescencia, pero son menos frecuentes y esto le cede al lector un lugar importante en la narración, pues puede seguir la lectura con mayor intensidad y sobre todo, sin ninguna pretensión de enjuiciar a los personajes. Es probable que, en el relato de Altamirano, los detalles picarescos (propios además de la narrativa del XIX) se cifren en atenuar la desgracia de su personaje: el carácter vouyerista, la pedrada, la alusión a la madre del coronel, etc., forman parte de una pequeña vendetta en que el personaje se reivindicar. “A toro pasado” la historia que cuenta Antonia parece ser un recuerdo espinoso pero casi olvidado, o recordado con un orgullo muy discutible, pues la novela termina de manera triste, pero con un halo de esperanza envuelto en la promesa del provinciano que aspira a abandonar su lugar de origen y establecerse en la ciudad, y del proyecto, no sólo de progresar en ella, sino de encontrar a la mujer en otras condiciones para vengarse: “El destino iba a ponérmela delante más tarde. ¡Y de qué manera iba yo a verla otra vez! Pero esta segunda parte de la historia de mi adolescencia pertenece a otro tiempo, y allí tendrá su lugar...”⁶

⁶ Ob. Cit. p.163

Por último, debo decir, retomando el texto de Dante Ortiz, que Altamirano y Pacheco tenían la misma edad cuando publicaron su relato y que no es remoto que en ambos casos se refiriera a un suceso autobiográfico, pero, Con Don Miguel de Unamuno, yo me preguntaría: ¿Qué de lo aquello que sellamos con la pluma no lo es? Sin descontar los méritos del ensayo de Dante Ortiz, resulta inapelable que las similitudes de los textos se repiten de manera incansable en los relatos de iniciación y aprendizaje que pueblan la literatura de no pocos países.

Bibliografía

1. Altamirano, Ignacio Manuel, **Clemencia. Cuentos de invierno**, México, edit. Porrúa, (Colección Sepan Cuantos, núm. 62), 1974.
2. **Ciudades generacionales**, Daniar Chávez y Fernando Curiel, coordinadores, México, UNAM, 2017
3. Cannavaccioulo, Margherita, **Miradas en vilo, La narrativa de José Emilio Pacheco**, Argentina, Beatriz Viterbo Editora, 2014.
4. Greene, Grham, **Veintiún cuentos**, México, Alianza Editorial Mexicana, 1989.
5. **Hoguera y el viento, la, José Emilio Pacheco ante la crítica**, Selección y prólogo de Hugo Verani, México, Difusión Cultural UNAM/ERA, 1993.
6. Negrín Edith y Álvaro Ruiz Abreu, (coordinadores) **Pasión por la palabra**, Homenaje a *José Emilio Pacheco*, México, UNAM/UAM, 2013.

7. Pacheco, José Emilio, **El principio del placer**, México, Ediciones ERA, 2010.
8. , **El viento distante**, México, Ediciones Era, 2000.
9. , **Las batallas en el desierto**, México, Ediciones Era, 2001.

La tertulia literaria una experiencia en la lectoescritura en nivel medio superior: estudio de caso

Maricela Mendoza Ruiz

En una interpretación personal, en el orden metafísico, Juan Ramón Jiménez enerva en estos versos sus sentimientos y su experiencia como poeta, como creador; sus ideas y palabras se descomponen para reconstruir y crear no sólo palabras; porque las palabras son pensamientos, los pensamientos se vuelven actitudes y las actitudes son hechos. Dicotomía o simbiosis en la lectura, la fuerza de la palabra adquiere valor y poder de influjo cuando se usa.

En materia de docencia es necesario sensibilizar a los alumnos para transmitir la esencia de la literatura. Paradójicamente como arte y a decir de Todorov como ciencia. Los alumnos deben concientizar sus técnicas de lectura y de análisis, pero, sobre todo, deben sensibilizarse. Porque se lee con el corazón, con estrategias; para divertirse, para cultivarse; para saber, para tener, sobre todo, **se lee para ser.**

A continuación, se presenta el reporte de investigación (estudio de caso) en un grupo de Nivel Medio Superior. Se trabajó bajo la siguiente hipótesis: En general los estudiantes no cuentan con un hábito de lectura (textos literarios) porque -entre otros factores- carecen de estrategias adecuadas para comprender y disfrutar de un libro. Por consecuencia se trabajó de la siguiente manera: Los alumnos leyeron nueve cuentos de autores hispanoamericanos del siglo XX, criollistas y cosmopolitistas, se aplicó la tertulia como estrategia, sustentada a partir de una lectura literal (argumento, patrones de organización), inferencial y lectura creativa bajo un enfoque constructivista y con la pretensión de promover en los estudiantes la competencia comunicativa y literaria. En un inicio se realizaron pruebas diagnósticas. El primer objetivo fue proponerles un método de análisis literario mediante las estrategias cognitivas: lectura literal (argumento, patrones de organización), inferencial y la lectura creativa. Un segundo objetivo fue ofrecerles diversas lecturas para que conocieran el estilo de cada autor. Por último, se exploró si los alumnos mediante la tertulia, como estrategia, lograban un mayor acercamiento a las obras con un análisis de forma sistematizada. Esta actividad les permitió acercarse a la lectura, se expresaron y comunicaron entre pares, con una percepción creativa y analítica. Se presentan algunos resultados. En la base teórica se consideraron fundamentalmente los siguientes conceptos: lector experto y lector novato, constructivismo, Zona de Desarrollo Próximo (Vigotsky), el aprendizaje significativo (Ausbel) y competencia comunicativa (Chomsky).

La lectura -recién considerada como una actividad independiente- requiere de los conocimientos previos que es

justo lo que el constructivismo espera de la cognición, la construcción entre los conocimientos nuevos y previos. Se trabajó con la tertulia literaria como estrategia didáctica (Se leyeron 9 cuentos representativos del criollismo y del cosmopolitismo), se presenta el siguiente problema:

El problema es que en su mayoría los alumnos leen sólo por cumplir en clase, fuera de ella, su gusto se limita a leer *best seller* y así pueden continuar hasta una edad madura. Por lo que adolescentes y adultos cuentan con un léxico pobre y con limitadas formas de expresión, y no gustan leer.

Pregunta de investigación

La pregunta de investigación se simplifica de la siguiente manera:

¿Con qué estrategias se fomenta la lecto-escritura en la materia de literatura II, autores representativos hispanoamericanos del siglo XX? Estudio de caso en los alumnos de Nivel Medio Superior de la Universidad Autónoma Chapingo.

Objetivos de la investigación

1. Diseñar y aplicar una estrategia didáctica para que el estudiante asimile, disfrute y comparta la experiencia lectora.
2. Aplicar en un estudio de caso la estrategia mencionada.
3. Describir y concluir las consecuencias y los resultados derivados de la aplicación de la estrategia.

Referencias teóricas y conceptuales

En el presente proyecto se asume que hay **lectores expertos** MC. de Córscico (citado en Argudín 1994) considera que este lector capta la intención del autor, distingue los hechos de las opiniones, infiere y emite juicios. Tiene más conocimientos, establece su objetivo de lectura.

El **lector novato** carece de conocimientos suficientes para abordar las palabras nuevas en forma sistemática. En su lectura avanza lentamente, aunque no entienda (Argudín, 1994).

El hábito lector es un proceso complejo, la lectura por su origen etimológico se relaciona con las siguientes palabras: lección, inteligencia, escoger y hablar. Es una operación mental compleja que requiere de inteligibilidad, y depende de las experiencias del lector. De lo anterior deriva la siguiente pregunta.

¿Cómo inducir a los lectores novatos para que logren ser lectores expertos?

¿Cómo? si la lectura es una capacidad adquirida desde una edad muy temprana. Sin embargo, por testimonios se sabe que hay personas que adquieren el hábito de la lectura a Nivel Medio Superior. De ahí que la presente propuesta pretenda fomentar en clase la literatura para que el alumno inicie su hábito lector.

El nombre de tertulia fue tomado de Tertuliano de Cartago siglo III, actualmente es considerada como un género de la expresión oral, se caracteriza como una charla amena, y pretende que el conocimiento se produzca de manera individual a través del trabajo colectivo.

Vygotsky afirma que el **individuo es social**, pero que busca su singularización; al consolidarla, contribuirá a la evolución de sus pares, explotará los insumos ubicados en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).

La **Zona de Desarrollo Próximo** está en constante transformación, la influencia del docente es importante para intervenir en los momentos en que no sucederá el aprendizaje de manera espontánea.

¿Cómo se traduce en la tertulia literaria esta mediación social en el aprendizaje y cuál es su relación con el aprendizaje significativo?

El análisis de las lecturas se realiza entre individuos de un nivel intelectual similar. Los comentarios de unos permiten las observaciones de los otros, se produce la retroalimentación. Este efecto permite definir su postura con respecto al texto en alumnos que todavía no han comprendido o madurado sus ideas. Es como una especie de **andamiaje**.

El **aprendizaje significativo** se logra porque los comentarios giran desde experiencias personales, culturales y sociales. Se produce un aprendizaje significativo porque, en general, las intervenciones representan un enriquecimiento del texto gradual y progresivo; una construcción y ampliación de significados y sentidos.

¿En qué consiste la competencia comunicativa y de qué manera se desarrolla en una tertulia?

La **Competencia comunicativa** es “aquello que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significantes. La competencia

comunicativa se refiere a la habilidad para actuar” (Lomas, 2009, 14)

Competencia es un término acuñado en 1965 por Chomsky referido a las capacidades para la actuación e interpretación. Cuando un alumno lee emplea un sistema: cognitivo (conocimientos previos), discursivo (conocimiento de una lengua) y social (patrones de comportamiento y valores éticos). Esta habilidad se manifiesta mediante la lectura, la explicación, la comprensión y la interpretación oral o escrita de una lectura.

¿Cuál es la importancia de la lectura literal, inferencial y creativa en la tertulia?

En la **lectura literal** se perciben las ideas expuestas, el tema en general, el concepto clave, que permanecen de manera explícita. Se reconocen personajes, tiempo, espacio y acciones.

El procedimiento para elaborar una lectura literal es: identificar el tema por detalle: nombres, personajes, tiempo y lugar en un relato. Determina la estructura, el orden y la relación de ideas.

Los patrones de organización pueden ser entre otros: de causa y efecto (de jerarquía), definición y ejemplo (basado en constructos), secuencia temporal y cronológica (secuencias), problema y solución (evaluación), descripción causa-efecto (relacional), secuencia (cíclica o consecutiva).

La lectura inferencial deriva y depende del anterior, pero se caracteriza porque sirve para identificar la información implícita del texto. En esta etapa son importantes los conocimientos y la habilidad del lector para que saque conjeturas, que interiorizadas permitirán que el lector se apropie del texto.

¿Será la lectura creativa una forma de lograr un aprendizaje significativo?

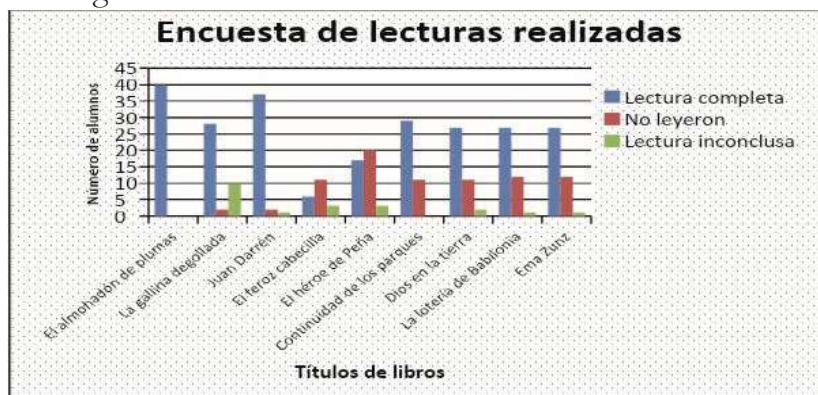
Después de Bloom, Anderson y Krathwohl ubicaron en el 2000 a la creatividad como la más trascendental, porque incluye comprender, analizar e inventar nuevas cosas en las que se planea y se sugiere. En este caso, la creatividad es el mayor vínculo con el lector, porque es un proceso de introspección en el que el sujeto expresa su personalidad.

En la tertulia elaboran un cuento, poema, epístola etcétera a partir de la lectura. Produce una infinidad de variaciones a partir de la argumentación, personajes, tiempo espacio.

Procedimiento

Propuesta en clase del análisis literario a partir de la lectura literal, inferencial y creativa

Los alumnos cuentan con la base teórica para iniciar una estrategia de lectura.



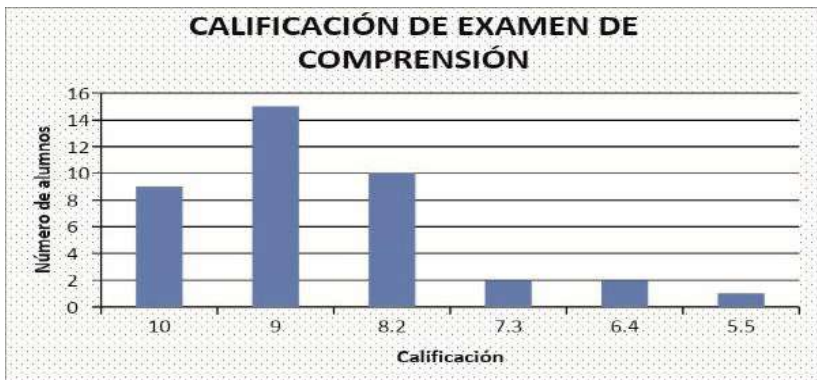
Esta encuesta se realizó el 19 de febrero del año en curso, asistió el grupo completo 40 alumnos. Y tuvo el objetivo de saber con la tertulia literaria cuáles y cuántas lecturas realizaron.

Observaciones:

1. Iniciaron muy animados después decayeron. Sus objetivos no fueron claros.
2. El género menos preferido fue el de la Revolución Mexicana, se considera que faltó contextualizarlo con alguna información previa.
3. Más del 50% del grupo cumplió con las lecturas

Examen de comprensión de las lecturas al final del curso.

Se aplicó el 10 de abril, después de comentar los textos en las tertulias, se les explicó la corriente literaria a la que pertenecen, es decir, los alumnos fueron capaces de memorizar las lecturas y sus corrientes literarias a través de la comprensión y comentarios en las tertulias.



La tertulia literaria

La **Evaluación de la tertulia como estrategia didáctica** consistió en la evaluación del grupo a cada uno de los equipos que organizaron las tertulias.

	Sí	No
Un ambiente cordial y ameno	33	2
Se fomentaron las participaciones	34	1
Exposiciones de los equipo fueron interesantes	33	2
Los comentarios vertidos en las sesiones fueron interesantes y retroalimentadores	35	
Hubo un diálogo igualitario (sin preferencias)	34	1
Fue grato leer	21	14
Descubriste otros detalles de la obra por los comentarios de tus compañeros	35	
Fomentaste tu creatividad	35	

Conclusiones

La tertulia literaria como actividad independiente fomenta la fantasía y la creatividad; además la hipótesis de este proyecto coincidió con los resultados, porque la tertulia representó una estrategia para comprender y disfrutar una lectura. Los alumnos tuvieron un papel de protagonistas (agentes activos y no pasivos), se evaluaron entre ellos. Recibieron y procesaron la información de manera innovadora y creativa. Su actitud fue positiva. Los resultados fueron alentadores, sin embargo, se requiere perfeccionar la tertulia como estrategia.

Referencias

- Argudín, M. L. (1994). **Habilidades de la lectura a nivel superior.** [Versión electrónica] *Sintética* 5. Jul-Dic. 10-30.
- Fontaines R., T y R., Y. **Estructuras e interacciones en la construcción del conocimiento. Una propuesta a partir de los planteamientos teóricos de Piaget y Vygotsky.** [versión electrónica]
- Lomas, C. y A. T. (2009) **Enseñanza del lenguaje, emancipación comunicativa y educación crítica. El aprendizaje de competencias en el aula.** Edere. México.

El genio de la lengua en la creación lírica y en el relato maravilloso

Raymundo Pablo Tenorio

I. El Genio De La Lengua

Cada lengua, sea natural (infinita) o artificial (finita), tiene propiedades singulares que se identifican como lo muy suyo en los planos cenemático o pleremático del discurso, esto es: en la ideación y en la expresión de los enunciados que finalmente aparecen en la *proferencia* o expresión realizada en *acto lingüístico* de determinada intención. Se ha denominado “genio” a este conjunto de particularidades, sólo de las lenguas naturales, porque le son inherentes a su sustancia relacional de individuo y sociedad. Algunos autores, sobre todo gramatólogos o semiólogos, se inclinan por considerar que existe un componente lingüístico ideológico que hace de cada lengua un sistema inimitable en su naturaleza significativa. El genio de una lengua sería de acuerdo con este postulado lo que surge del ámbito simbólico histórico-social;

por ejemplo, las relaciones semánticas de tipo anecdótico como la expresión: “Jesús, de Veracruz”, sólo la entiende un hablante que puede descomponer el enunciado en signos lingüísticos aislados comprensibles como significantes de referentes pragmáticos, es decir de lo que “comprenden” (descifran, entienden y comparten) los hablantes en comunidad.

No es sólo que conozca la fórmula que, anterior a la de “salud”, la gente se decía como cortesía frente al estornudo de alguien, (el ámbito simbólico en cuestión era una costumbre que, como todas ellas, provenía de una *acción comunicativa*, en los términos planteados por Habermas), sino que entienda la retórica de “asonancia” que hay en el enunciado. Pero a su vez, también debe articular el significado pragmático de la expresión como norma de convivencia y educación urbana. Es decir que un hablante extranjero no podría más que entender la expresión en el plano sintáctico como ajena a la de su propia lengua; y en el plano semántico se quedaría sin comprender la relación social del signo, puesto que traducido literalmente a su idioma la expresión “Jesús de Veracruz” sería incomprensible. Requeriría de una explicación y traducción ideológica para entender por qué a ciertos actos no corresponden directamente ciertas palabras, y por qué a ciertas palabras no corresponden los significados lexicales traducidos *ad pedem litterae*. Este extranjero hipotético entendería solo el significado de nombre propio, más sustantivo (en caso genitivo) que tampoco conoce como locativo en el que él se reconozca. De tal manera que lo que él oiría como “Yisus of-veracrus” no le diría absolutamente nada.

Este rasgo de la lengua, que hasta este punto he presentado como “genio”, se vuelve mucho más intrínseco en cuanto se pasa al plano de la traducción de una palabra de un idioma “X” a un idioma “Y”. El problema de la traducción lo más igual posible, nunca idéntica, de un texto *X* a un texto *Y*, reside en esta “singularidad” de la creación literaria; misma que se despliega con un *sentido* que bien a bien ninguna hermenéutica resolverá, sobre todo en dos géneros *ad hoc* de estas disquisiciones. Espero que hasta aquí se esté de acuerdo en caracterizar al genio de la lengua como un “ser singular”, o “manera de ser” propia y única de todas las lenguas naturales. He escogido los géneros, de entre mi trabajo académico y profesional, que más me han convencido de la existencia patente (y latente) de esta propiedad.

Ahora me voy a referir a la manera en que el genio de la lengua se vuelve más sutil e intraducible por conservarse en la ideología lingüística de cada comunidad de hablantes. Sobre todo, en las fases previas o concomitantes de la creación elocutiva. Recurriré para ello a los ejemplos de dos géneros que he abordado en dos obras concernientes a uno y otro de los géneros señalados desde el título. Lírica japonesa y narración maravillosa de ejemplos de literatura *parvular*. O sea: composiciones poéticas llamadas haikú y cuentos para niños.

2.- Ontología de la naturaleza en la lírica japonesa del haikú

La fuente de la inspiración del haikú, o poema brevísimo, se basa en la contemplación impresionista de la naturaleza como manifestación unívoca de la existencia. La naturaleza material, terrenal y cósmica, penetra y define como parte suya a la misma naturaleza humana. Por esta circunstancia del hecho

creativo, el propósito estético es compartir la única característica común: el tiempo como medio de existencia.

La pretensión del poema no es interpretar ni representar la naturaleza, sino volverla una con la naturaleza humana, y a través del simbolismo lograr instalar el espíritu humano en la naturaleza inconsciente que, por un momento efímero y glorioso, se vuelve palabra consciente. Es palabra cuyo significado es sustancia trascendida del mundo entero. En el poema haikú no se busca la imagen de la cosa, sino la acción sin forma, representada en el tiempo, que la lleva a la inserción de lo único en lo total.

El haikú convierte a los objetos, sean terrenales históricos o cósmicos eternos, en palabras que no los contienen ni evocan, sino que son ellos mismos en un acto místico de integración del espíritu humano y la naturaleza total en una sola expresión de existencia. El poeta y el lector en distintos momentos creativos son, por un instante, el sapo y la alondra, la flor y el cielo, la acción y la estación, el aire y el fuego, en el eterno segundo que dura el efecto del lenguaje sobre el pensamiento.

El poema no es comparación emotiva o metafórica. No es el mundo embellecido por el lenguaje, sino que es la naturaleza tematizada, singularmente advertida, y totalmente percibida por el poeta y el lector. Todo haiku parte de la contemplación de la naturaleza total por la naturaleza humana de la que es contenido, y a un tiempo, continente. Por lo que un haiku contiene la esencia de las cosas en su dimensión temporal. Las palabras son instrumentos para retener y reproducir la incesante temporalidad de la naturaleza.

Tiempo y espacio fragmentan la existencia y le permiten al pensamiento reflexivo categorizar al mundo, pero la acción

poética es del todo distinta porque no parte ni tiene fundamentaciones explicativas. El haikú no es filosofía ni ciencia, sino conciencia trascendente de que sólo la palabra-pensamiento podrá desnuda a la palabra-comunicación. Para la lírica haiku, los fenómenos que describe, aunque son singulares buscan la esencia de la plenitud de la existencia que los origina. Para la impresión del haikú, la existencia sólo puede darse en forma total, más allá de las categorías de tiempo y espacio del mundo físico en que se manifiesta fenoménicamente.

En cada haikú hay la pretensión de comprender el mundo desde el ínfimo acceso del mundo conceptual humano. En estos elementos reside el contenido simbólico del poema como experiencia estética de un modo de pensar y de su cosmovisión cultural. Ese es precisamente el efecto del genio de la lengua que se resiste a ser traducido en su totalidad al pasar de un idioma a otro; sin embargo, al tiempo que es celoso y renuente es fácilmente adaptable a las impresiones más generales del universo lingüístico humano. La coherencia de las ideas no estriba en su predicación sino en el carácter totalizante del lenguaje. Por ello, la mejor manera de reconocer el genio de la lengua es en la traducción de obras literarias de un idioma a otro. Fundamentalmente, en la creación lírica donde las palabras no sólo son multívocas, sino que integran al decir de Umberto Eco, galaxias de significado.

3.- Gramática, fantasía y consumo del relato maravilloso

El estudio de las características que refieren los procesos de creación y expresión del relato maravilloso, es decir, del texto y sentido del texto como ejemplo del genio de la lengua, como

en el género lírico arriba comentado, requiere mencionar las categorías que nos ayudarán a fijar las unidades de análisis.

Son campo de estudio semiológico lingüístico todos los fenómenos de comunicación en los que haya signos, significados, sentidos y valores, pero en particular los que conforman los relatos maravillosos. Son relatos maravillosos porque cuentan maravillas. Y la maravilla es la percepción de sucesos que contradicen la racionalidad del mundo real.

La estructura especial de estos relatos del género épico-clásico-infantil, del siglo XVIII en adelante, parte de procesos de semiosis constituidos por fases sucesivas o simultáneas que representan siempre estructuras sistemáticas de igual identidad para, por lo menos, dos momentos del mismo signo frente a uno o más intérpretes del mensaje y su contexto. La semiosis es el fundamento del genio de la lengua en la narrativa puesto que los discursos son metasintácticos. Lo que quiere decir que la semiosis es un proceso de significación relativamente independiente del proceso de la comunicación, aunque teóricamente semiosis y comunicación son fases solidarias de la acción comunicativa, pero no antecedente y consecuente por fuerza.

El mayor aporte de la semiología a la teoría de la comunicación consiste en que proporciona los elementos para analizar, inequívocamente, la generalidad de un contenido específico en cualquier sistema de interacción puramente signica o simbólica. En tanto que campo de conocimiento, la semiología es el dominio general y la comunicación humana el particular, en los términos en los que los sugirió el maestro ginebrino Ferdinand de Saussure.

El proceso de creación total de un texto literario, como el cuento maravilloso, tiene dos fases de integración que son

realizadas por el escritor apegado a los dictados del contenido sistemático de ideas-signo. Las ideas-signo, por su complejidad, rebasan los efectos reducidos de la pura inspiración y la imaginación anárquicas. Escribir un cuento maravilloso es el resultado indiscutible de haber cumplido cabalmente con la naturaleza del genio de la lengua, dado que el proceso de creación precede al proceso de producción textual más complejamente que la fórmula general de secuencia ideación-disposición-elocución.

El creador de relatos maravillosos o, para nuestra clasificación, de literatura parvular, ordena las ideas-signo, gracias a su capacidad de dominio semiótico en tres construcciones interactuantes: un nivel lógico gramatical; un nivel psicológico semántico y un nivel representacional pragmático. La creación literaria es un producto del lenguaje o función estética, según Jakobson, que desborda los propósitos efectivos del sistema general al crear un contenido y un mensaje que va más allá de su eficacia como elemento, y entendimiento, para la acción comunicativa. Es el regusto del genio de la lengua por el poder demiúrgico de la palabra que crea en su tonalidad pura (poesía) y en su evocación y ensoñación onírica (ficción narrativa).

El nivel lógico-gramatical del proceso de creación parvular es la compleja red intelectual de las ideas-signo cohesionadas. Su estructuración elocutiva es en orden a la sintaxis gramatical general en cuanto relaciones de cantidad, orden y dependencia. Pero es diferente porque los signos a los que nos estamos refiriendo no son los signos lingüísticos individuales y autónomos de una lengua equis. Son ideas-signo que agrupan a varios signos lingüísticos, pero que actúan en el

proceso creativo como elementos primarios de una súper unidad lógicamente ordenada.

Esto ocurre en las fases de ideación (inventio) y disposición (dispositio) de la composición del texto creativo maravilloso, ya que son fases anteriores a la elocución (elocutio) concreta. En el proceso de creación totalmente realizado de un relato que cuenta maravillas, ocurren tres ordenamientos básicos que los lectores descifran en el acto “representativo” de la acción comunicativa: los signos con los signos, en los términos de su coherencia lógica; los signos con sus significados, en términos de su pertinencia psicológica; y los significados estructurados por los usuarios y sus experiencias, en términos de un mismo ámbito cultural-histórico.

En consecuencia, el relato de maravillas, cuento maravilloso o cuentos para niños, se soporta en el genio de la lengua en donde operan tres características *sine qua non*: Destinatario preestablecido. Precisión y corrección de una gramática del habla. Argumento necesariamente fabuloso.

4.- Conclusiones

El relato maravilloso es un dominio de la creación literaria que va dirigido a un grupo o lector delimitado y caracterizado por sus propiedades semióticas; es expresado elocutivamente con sencillez y economía morfosintáctica, y, en todos los casos, hace referencia a hechos increíbles o contrarios a la realidad factual. Y aunque estas características sean notoriamente advertibles en el texto realizado plenamente, deberán aparecer desde las estructuras –todavía no textuales– de la fase de integración de ideas-signo, y de la relación signos-significados-experiencias. El signo lingüístico “casa” tiene relación semántica (general) con el concepto ‘casa’, o sea que

El genio de la lengua en la creación lírica y en el relato maravilloso

al oír esta palabra (o leerla) pensamos en la forma convencional del objeto; pero la idea-signo “casa de caramelo” tiene una relación semántica con la función no con su significado especial; pero el significado de la expresión “casa de caramelo a la que llegan Hansel y Gretel” está en relación pragmática con el concepto “experiencia maravillosa”. Y en este nivel, como en la lírica, el genio de cada lengua tendrá un celoso cuidado de no dejarse traducir del todo.

La poesía haiku es una forma de exteriorizar los sentimientos y la afectividad de un creador de palabras que busca transmitir o hacer trascender de su muy íntima conciencia o *nous* la mayor intensidad con la menor expresividad. Es la palabra que contiene todo un discurso del pensamiento. Tal vez pueda mencionarse, que no definirse, como el tránsito entre el concepto y la expresión; entre el pensamiento y el lenguaje; entre la percepción y la comprensión significativa de la forma.

La característica donde se manifiesta el genio de la lengua es la significación que construye el haikuista o haijin; y que es intraducible literalmente a un idioma distinto. Lo que puede adaptarse a lo que he mencionado aquí como genio del lenguaje es la imagen de sentido, donde de manera práctica pueden mutuamente ir y venir de un genio de la lengua a otro, esto es: sentido de naturaleza y sentido de existencia.

Por otra parte, y finalmente, durante el último tercio del siglo pasado y primeras décadas del presente se han desarrollado diversas literaturas parvulares que relatan maravillas en el contexto de una modernidad sui generis y futurista en contextos macrosemióticos que imponen estudios más detallados y puntuales sobre el advenimiento de recursos

gráficos subsidiarios del plano lingüístico y de la sofisticación de lenguas artificiales, que avanzan hacia otros modos de creación de la función estética del lenguaje.

Los primeros escritores de *parvoliteratura* que indagan sobre nuevas formas de composición, con especial maestría, son los autores alemanes de historias para niños y adolescentes. Entre los que sobresalen, por su dominio de las ideas-signo y por las sustancias y entornos maravillosos de los argumentos, están sin lugar a dudas Michel Ende, Christine Nöstlinger y Cornelia Funke.

Hay, por otra parte, una lista larga de autores de best seller que por el contenido, forma y contexto simbólico de su trabajo de creación - aunque se salen de la clasificación parvular- tienen también su adscripción en el genio de la lengua, pero ello implicaría extender demasiado el tema, y sólo mencionaré como ejemplo las obras de J.K. Rowling, las de J.R.R. Tolkien o Stephenie Meyer. En cambio, las historias citadas, cuentos o novelas cortas, o seriales episódicos que cuentan maravillas, se encuentran en el genio de la lengua alemana de la ensoñación y surrealismo del niño y el adolescente de ayer y de hoy, y espero que de mañana también.

Referencias Bibliográficas

- Ducrot, Oswald y Tzvetan Todorov. **Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje**. México: Siglo XXI, 1974.
- Ende, Michael. **La historia interminable**. México: Alfaguara, 1984.
- Funke, Cornelia. **Corazón de tinta**. México: FCE-Siruela, 2009.

El genio de la lengua en la creación lírica y en el relato maravilloso

Sangre de tinta. México: FCE-Siruela, 2009.

Muerte de tinta. México: FCE-Siruela, 2009.

Meyer, Stephenie. **Crepúsculo.** México: Alfaguara, 2009.

Nöstlinger, Christine. **Konrad o el niño que salió de una lata de conservas.** México: Alfaguara, 1987.

Pablo, Raymundo. **Un día más.** México: Stauach, 1997.

Palabras en festín. México: UACH, 2010.

Expresión oral y escrita. 3era. Reimp. México: UACH, 2015.

Paz, Octavio. **Sendas de Oku.** México: FCE, 2007.

Tolkien, J.R.R. **El señor de los anillos I.** México: Planeta de Agostini.

Sintaxis de la agronomía. Relato de experiencias en la enseñanza de la expresión

Raymundo Pablo Tenorio

Introducción

En el año de 1974, el Consejo Directivo de la entonces Escuela Nacional de Agricultura propuso, sancionó y aprobó la creación de una nueva asignatura para los estudiantes de la Preparatoria Agrícola. La intención que tenía ese cuerpo colegiado era la de proporcionar al futuro agrónomo los elementos teórico-prácticos para que se desempeñara eficazmente en el uso del lenguaje, tanto en sus tareas de difusión de técnicas y conocimientos como en la comunicación con los públicos rurales a quienes se dirigiría en su actividad profesional.

La asunción de esta medida se llevó a cabo, sin embargo, sin un estudio previo de las cualidades específicas del lenguaje que más convenían a la integración temática de una asignatura tan importante. Así que sólo se tuvo a la vista el referente de las nociones generales que se aprenden en los ciclos educativos anteriores al bachillerato, acerca de la

gramaticalidad del discurso. El concepto de gramática se circunscribía a la noción retórica del “arte de hablar y escribir correctamente”. Por esta razón el nombre que se determinó para el curso fue el de “Taller de Redacción”.

Pero como la redacción es una regla de combinación del discurso estrictamente visual, es decir, escrito, no se incluía, por lo tanto, la natural relación que este tipo de asignaturas toma en cuenta, diseña y ejecuta, en correlación con la lectura. La tarea que se tenía por delante, entonces, era la de formular el programa que contemplara tanto la escritura como la expresión oral, a pesar de que no lo dijera el nombre de la materia.

Lo que conocía de esta escuela en ese entonces era que formaba agrónomos en varias especialidades, y que alguien con preparación profesional como la mía sólo podría trabajar en el área de publicaciones. Y ello debido a una convocatoria publicada en el periódico en el año de 1972 que me hizo acudir por segunda vez a la entonces Escuela Nacional de Agricultura.

No se resolvió mi contratación en aquel momento y me contraté como corrector y editor en una, donde estuve trabajando y aprendiendo en el contacto directo con la lectura y la reseña de todo tipo de libros. Además de la palabra viva de los escritores que acudían a la editorial y conversaban con mi jefe laboral y que yo en mi calidad de editor técnico de un boletín bibliográfico, y asistente personal del editor general, escuchaba y tomaba nota para mi trabajo de reseñista.

Mi formación profesional era una licenciatura en Periodismo y Comunicación Social, egresado de la facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Y toda mi experiencia laboral era la de Asistente de editor general en una

editorial y librería de fama centenaria. Daré cuenta enseguida de las diferentes etapas en la evolución didáctica de una sintaxis agronómica.

I.- (1974-1979) Primera sintaxis de la agronomía

La gramática de nociones, que hasta ese momento todavía aseguraba la destreza para escribir bien, fue paulatinamente sustituida por nuevas concepciones que permitían abordar otros temas y conseguir otros objetivos en consecuencia, y no sólo la estilística discursiva. Esas propuestas teóricas sobre el lenguaje integraron un entramado donde se fueron deslindando y articulando lo que antaño sólo concernía a la gramática. A este proceso de evolución es al que se refiere el enunciado sintaxis agronómica de la presente ponencia

Los últimos tres meses de ese año de 1974 me permitieron conformar el programa de materia a partir de la consulta y análisis de diversos *currícula* preparatorianos; así como del modelo propuesto por la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES). Este último, denominaba a la materia como: Taller de Lectura y Redacción, y su temario completo se desarrollaba en dos semestres.

Debido a que nuestra materia sólo contaba con un semestre de tres horas a la semana se recurrió a solamente reforzar los conocimientos gramaticales y a realizar una intensa práctica de la dimensión escrita. Aunque en Chapingo, desde el primer programa, se concebía el carácter totalizador cultural del discurso. Lo cual fue el atractivo profesional que aún en estos años sigue siendo inquietante y motivador.

Por esta razón, el carácter crítico de la educación, presente en esta institución desde antes del estatuto de la Universidad, permitió y dio libertad a que, aun siendo la redacción el primer objetivo académico de la materia, se acudiera a paradigmas de la lengua con sentido ético, cuyo análisis y comprensión lingüística derivaba en la formación de un efecto humanístico en el aprendizaje agronómico de los estudiantes.

Así, si bien la lectura no era un tema programático, sus técnicas y aporte a la dimensión escrita, conformaron una serie de ejercitaciones parafrásticas o de elaboración de datos, notas e informes técnicos necesarios al trabajo de servicio a los productores agrícolas o a las comunidades rurales, mediante la función difusión de la cultura. Objetivo que en mucho se debió a la vocación y entusiasmo juvenil de los primeros profesores que atendieron la cátedra. Hombres y mujeres provenientes de universidades y carreras no agronómicas, pero con inclinaciones de promoción y revaloración de las culturas rurales y sus potenciales capacidades de pensamiento mágico en sus lenguajes y costumbres. Entre otras cosas eso fue construyendo la sintaxis agronómica más allá de la elegancia rebuscada y la prosopopeya falsa.

Durante esos dos primeros años de la primera etapa, compartí mis conocimientos gramaticales y literarios con los profesores que también impartían la materia de Literatura. Y por supuesto que aprendí mucho de una academia verdaderamente comprometida con el último fin del lenguaje, es decir con la búsqueda constante de la claridad en la enunciación y la comprensión de la intención de los mensajes. Así fue como el primer programa de la materia integró la

lectura de manera indiscutible, y que las lecturas seleccionadas fueran las obras del mundo rural y sus culturas.

Pero, sobre todo, que la tarea rebasaba la primera intención de enseñar a expresarse con propiedad por escrito y de manera oral. La misma expresión de “expresarse con propiedad” era un lugar común que se confundía demasiado con lo que en realidad es el estilo retórico. Por esta razón, de los años 1976 a 1980 empezó un verdadero trabajo para abordar la sintaxis agronómica en la dimensión pragmática, más que en la sola enseñanza de la redacción general de documentos y textos utilitarios.

Desde entonces, esta escuela, hoy universidad, ha impartido información del lenguaje aclarando con precisión los niveles que integran esta facultad y desarrollando la práctica necesaria para aprender a razonar la expresión humana. Esto significa que del modo en que la materia se fue relacionando con el currículum agronómico se hicieron las adecuaciones y los cambios en el programa inicial, de tal forma que de Taller de Redacción pasó a ser Taller de Expresión Oral y Escrita.

El principal cambio fue iniciar con la explicación del fenómeno de la comunicación en general y de la comunicación humana en particular. Ya no se trataba sólo de enseñar a hablar y escribir con propiedad, sino de enseñar cómo comunicarse para la acción. Y de comunicarse no de cualquier modo sino de un modo ético. Para ello, de 1980 a 2005 se han realizado más de cinco cambios de programa para acendrar el objetivo de la materia en articulación con la formación agronómica. Esta sintaxis es una de las dimensiones del lenguaje que se comporta de la misma manera que la sintaxis de los enunciados. O propiamente, al

revés: si un discurso es sintáctico en sus signos es porque reproduce la naturaleza sintáctica del lenguaje como facultad del intelecto. De acuerdo con la visión teórica Chomskiana, la prueba de la inteligencia humana es la presencia del lenguaje en la comunicación.

2.- (1980-2005) Segunda sintaxis de la agronomía

Durante dos décadas y media la materia fue ampliando el campo sintáctico curricular hacia las dos dimensiones que lo subsumen y articulan o que funcionan simultáneamente en la práctica lingüística: los significados y los contextos. Los programas de esta materia, compuesta por dos cursos seriados y conectados temáticamente en el dominio pragmatológico con los otros dos cursos del lenguaje: Literatura siglo XIX y Literatura siglo XX, descomponen el discurso en las unidades autónomas que lo integran para poder abordar su constitución totalizante en el uso social y estético.

El criterio que se ha usado es el de la teoría del lenguaje acerca de los actos de habla y la distribución de las clases del acto comunicativo. Lo cual ha producido en el ámbito universitario la posibilidad de contar con cursos sobre lengua y literatura como materias curriculares, como lo demuestra los servicios que desde la materia de Expresión ha proporcionado el Área de Disciplinas Humanísticas a algunas especialidades agronómicas como la División de Ciencias Forestales, el Departamento de Mecánica, el de Fitotecnia y el de Sociología Rural, entre otros.

Para abordar la explicación más avanzada sobre la estructura y la función del lenguaje, ha sido fundamental la actualización, en los estudios y la investigación especializada,

de los profesores de base y los miembros recién integrados a la academia. En mi caso, la experiencia docente en el nivel de licenciatura durante diez años en la UNAM a través de las cátedras de Lingüística, Géneros periodísticos y Seminario de Investigación de Tesis, más los estudios completos en el postgrado de Ciencias de la Comunicación, en esta época, produjeron la clasificación de temas actuales de teoría de la comunicación.

Como parte de la investigación aplicada a la docencia también la sintaxis agronómica se ha extendido a la publicación de libros de texto y de creación para el estudio y análisis del texto y de la alocución o discurso oral. Lírica, poesía y ensayística o antología y crítica, han producido cerca de un centenar de publicaciones.

Como se aprecia, la enseñanza del lenguaje en la ENAUACH, es un proceso que ha ido cohesionando las materias relativas a las funciones del lenguaje en su primer dominio que es la Academia; sin embargo, a través de la práctica profesional de los maestros se extiende a las funciones universitarias generales, tales como la difusión de la cultura y el servicio. Es una actividad intelectual que también refleja la consolidación de una planta de maestros cada vez más experimentada y escolarizada.

La materia ha ido cambiando en su tratamiento teórico del lenguaje, pero también en la parte práctica, puesto que se han modificado las acciones de aprendizaje. En primer lugar, está el carácter único de la comunicación, y se han clasificado las dimensiones de la expresión: la escritura y la oralidad. Cada una de ellas con el mismo peso en la didáctica y la formación de habilidades a través de la experiencia individual y de trabajo en equipo. En los primeros años de docencia del lenguaje en

Chapingo, la formación profesional de los maestros era diversa y de nivel sólo de licenciatura, y en casi todos los casos de personal sin título, pero con una extrema juventud que fue perdiéndose a medida que se ganaba en preparación.

En esta etapa, los estudios nacionales en el campo de la teoría de la comunicación se ampliaron a distintas disciplinas que los profesores aprendieron en estudios de posgrado, tanto de la literatura como de la comunicación social. Esta evolución docente propició que las asignaturas del lenguaje mejoraran en el área de investigación y en el campo del análisis del discurso, al considerarse la modernización de los medios y el aporte de las tecnologías digitales del texto

3.- (2006-2022) Tercera sintaxis de la agronomía

Las dimensiones en las que se advierte la simultaneidad de los factores que hacen posible el entendimiento humano, y la ética de sus acciones, son las de su orden lógico o sintaxis; las de su correspondencia significativa o semántica; y las de sus intenciones y experiencias o pragmática.

En esta última dimensión, donde los textos y los contextos se integran en una combinatoria de orden y distribución, es donde se encuentra la explicación más amplia y pertinente de la necesidad de incluir los estudios humanísticos en materias concretas para las licenciaturas y postgrados agronómicos.

En nuestra institución, la evolución y modernización de las artes liberales de los tipos medievales conforman con las artes de servicio, como la agronomía, el concepto de educación crítica, científica y democrática que establece el Estatuto.

Enseñar esta concepción del lenguaje es mucho más que enseñar a escribir. Esta gramaticalidad que ahora se extiende

al plano digital de la sintaxis del signo y de la imagen, que en algunos casos se yuxtapone, refuerza o contradice, es el contenido temático de nociones, conceptos y ejercicios lexicográficos y estilísticos de una materia que empezó siendo un Taller de Redacción con el único horizonte de apoyar a la formación agronómica en la tarea concreta de escribir y hablar con claridad y corrección.

Sin embargo, entramos a una nueva etapa de la facultad más tecnificada del *homo erectus* moderno en la que el progreso y desarrollo tecnológico propician mucho más el reverso de la comunicación que el entendimiento. El aislamiento, lo deleznable, lo frívolo, lo fútil, lo gráfico simbólico es el contenido más versátil, el contenido más difundido de la sintaxis cotidiana; por lo contrario, lo relevante, lo estético, lo ético, lo acendrado del saber universitario queda cada vez más confinado al lugar elitista del aula.

Es en estas condiciones que las materias del lenguaje se empiezan a extender hacia un nuevo universo sintáctico, cuya importancia y necesidad de conocimiento y manejo impuso la circunstancia de aislamiento debido a la pandemia. Cambios radicales en el trato físico y la interacción social están repercutiendo de manera perniciosa en los ámbitos comunicativos. El lenguaje y la enseñanza de su naturaleza y función en la actividad cognoscitiva y la acción social se enfrentan al desafío de tener que recuperar el ámbito ético de la comunicación humana. Es necesario trabajar en el estudio de una nueva sintaxis agronómica, si es que queremos conservar su condición de lugar donde radican el espíritu y el intelecto. Es sólo en la palabra donde toda realidad puede comprenderse y transformarse.

Recursos para la comprensión lectora

Fortunato Moisés Zurita Zafra

En la práctica docente es común que demos por hecho algunos procesos y consideremos que nuestras alumnas y alumnos saben cosas, o deberían de saber, que les fueron enseñadas en sus cursos anteriores; suponemos falsamente que si saben hablar entonces saben leer y que si comprenden la oralidad también comprenden la escritura; sin embargo, la realidad es distinta, si nuestra oralidad es complicada, la lectura lo es más.

Es esencial precisar que la oralidad es muy distinta a la escritura, pero incluso la lectura es distinta a la escritura, aunque parezca un ironía o paradoja, para leer bien es fundamental saber escribir; si no se sabe escribir no se podrá comprender a cabalidad el texto.

En la enseñanza de la lengua es fundamental reconocer la distancia entre la oralidad y la escritura, no es tan complicado si reconocemos que nuestra oralidad deviene desde la niñez y se requiere un proceso largo para aprender a escribir, sólo quienes tienen estudios profesionales desarrollan una escritura y comprensión lectora eficientes; aunque desde la Preparatoria Agrícola debe lograrse.

La escritura tiene una historia muy larga, de al menos unos cuatro mil años, aunque de manera precisa podemos reconocer a los griegos como los que adaptaron el alfabeto como lo conocemos hoy desde hace 2600 años, de ahí lo retomaron los romanos para escribir el latín de donde viene el español; por eso tenemos complicaciones en la

escritura dado que tenemos muchas letras para un sonido como la /b/ que puede escribirse con V, B y W o el sonido /s/ que puede escribirse con S, C, Z o X; el sonido de la palabra México es más complejo, para el sonido /j/ tenemos X, J, G; pero con la X se escribe la /s/ en algunos casos y la /sh/ como en Xola.

La escritura pues, es un desarrollo tecnológico que marca el avance intelectual de la cultura humana, nuestro sistema educativo debería considerar con mayor relevancia el proceso de aprendizaje de la escritura, al mismo tiempo que debemos comprender las distancias y coincidencias entre escribir y leer.

Aunque una depende de la otra, leer bien depende de saber escribir bien, la realidad es que para cada proceso tenemos funciones distintas del cerebro, es decir, mientras leemos sólo usamos la vista, en tanto que para escribir usamos la vista y las manos; aunque, desde luego, es distinto para el sistema braille que se produce al tacto.

Cualquiera que conozca la A o la O por lo redondo puede leer un texto, sin duda, pero de ahí a comprenderlo hay una gran distancia, quizá sea una exageración, pero es un ejemplo muy claro: cualquiera que conozca el alfabeto podrá leer un texto en inglés, francés o italiano sin comprender gran cosa o tal vez una pequeña parte si no conoce esas lenguas.

No hay gran distancia en la lectura del español, no se puede comprender si no se conocen los recursos necesarios como la puntuación, conectores y vocabulario del tema; cada que leemos un texto, algo comprendemos, pero si nuestros recursos son limitados, tal vez no comprendamos mucho.

En la oralidad es fácil aclarar las dudas, dado que generalmente tenemos un interlocutor, pero en la escritura es fundamental conocer las palabras y la puntuación; sobre este tema es necesario aclarar que la puntuación no tiene nada que ver con la oralidad, es decir, es una falacia creer que una coma es una pausa breve y un punto es una pausa más larga.

Los significados de la puntuación deben ser aprendidos de manera adecuada, dado que en la escritura no tendremos al autor que nos

explique qué quiere decir en su texto, asunto aparte está el hecho de que hay quienes escriben sin saber escribir bien; un lector eficiente debe reconocer la coma de la oración: Moisés, entra en seguida; del mismo texto sin coma: Moisés entra en seguida. Es claro que si no lo reconoce no podrá entender la diferencia.

Hay recursos de escritura que pueden ser complejos y requieren de varios ejercicios para aprenderse; si no se puede reconocer la diferencia entre las oraciones: los estudiantes, que ignoraron la instrucción, reprobaron; de la correspondiente sin comas: los estudiantes que ignoraron la instrucción reprobaron; la comprensión lectora será deficiente.

Los docentes de la Preparatoria agrícola debemos asegurarnos de que nuestros alumnos conozcan y usen adecuadamente la puntuación, no sólo para escribir con propiedad, sino para que la comprensión lectora sea adecuada, de lo contrario nuestros alumnos seguirán leyendo sin comprender eficientemente lo que leen, tal vez no sería tan grave si sólo estuvieran leyendo literatura, pero deben leer textos académicos que requieren de su manejo eficiente de la puntuación.

Otro de los recursos necesarios para la comprensión lectora son los conectores gramaticales, aquí una distancia más con la oralidad; no hay problema si en una reunión social escuchamos la frase: ¿quieres un vaso con agua?, pero resulta al menos inadecuado escribirlo, a no ser que sea un texto que reproduzca la oralidad.

La preposición *con* se utiliza para indicar compañía: vino con su padre; medio o instrumento: le dio *con* la cubeta; circunstancia: enseña *con* desgano; en tanto que uno de sus varios usos de la preposición *de* significa contenido: una caja *de* galletas; entendemos que la caja tiene galletas dentro, incluso que tuvo galletas, aunque ya no las tenga; la preposición *de* tiene varios usos que deben ser aprendidos para una comprensión lectora eficiente.

Otro aspecto importante es el vocabulario afín al tema, no obstante, requerimos eficiencia en el conocimiento de los morfemas que son las unidades básicas de la lengua con significado, por

ejemplo: sol, luna, tierra; pero también niñ-o, niñ-a, niñ-o-s, donde cada sonido es un morfema con significado diferente, *o* es masculino, *a* es femenino *s* es plural y la ausencia de sonido en la posición *s* es singular; lo más relevante de este punto son los morfemas de origen griego y latín, dado que muchas palabras del español vienen de ahí.

La relevancia de conocer los morfemas griegos y del latín es que se usan mucho en los textos académicos, conocerlos proporciona una mejor comprensión lectora, por ejemplo: la *a* griega que usamos en *a-tomo*, *a-sincronico*, *a-morfo*, *a-patico*; o del mismo griego el morfema *-gamia* que usamos en *mono-gamia* y *poli-gamia*; como ejemplos del latín tenemos *bis-* como en *bis-nieto* o *bis-cocho*; o el sufijo *-cida* o *-cidio* en *homi-cidio* e *insecti-cida*.

Dado que las lenguas europeas como el inglés, francés, alemán y portugués, entre otras tienen como lenguas madre también el griego y el latín, este conocimiento les ayudará a comprender esas lenguas en sus clases de lengua extranjera; incluso si desean aprender otras lenguas como el chino o el japonés.

Habría otros elementos relevantes como el uso adecuado de la tilde dado que el español es una lengua donde el acento da significado, aquí debemos distinguir acento como calidad vocálica y tilde como signo ortográfico en la escritura, así una palabra puede cambiar de significado si le ponemos tilde o no, por ejemplo: éxito, éxito o éxito.

El tema de la comprensión lectora debe ocuparnos en humanidades, sin duda uno de nuestros objetivos es que nuestros alumnos comprendan de manera eficiente lo que leen, esta es una de las reflexiones que la práctica docente me ha motivado a observar; estos apuntes tendrán un desarrollo en otras publicaciones o eventos.

Sistema de creencias y conducta

María Guadalupe Ascencio Jacinto

¿Por qué una persona se comporta de cierta manera ante una situación determinada o de manera general? ¿Cuál es el origen detonador de ciertas conductas? ¿Qué es lo que nos lleva a obviar ciertos comportamientos o ser prejuiciso? ¿Qué tiene que ver el sistema de creencias con las conductas?

Para responder a estas preguntas, en primer lugar, empezaremos por entender que una “creencia” es la información que asumimos como verdadera pero no necesariamente tiene un sustento lógico formal. Es decir, suponemos como verdadero el conocimiento o la experiencia que se tiene acerca de un suceso o cosa.

En segundo lugar, veremos que la combinación de actitudes, supuestos básicos, expectativas, prejuicios, convicciones y creencias, componen el “sistemas de creencias”, que es aportado por los padres a la familia nuclear, tomado de sus familias de origen y de la experiencia vivida.

Pero ¿cómo ocurre esto? La atracción mutua en las parejas, se da a partir de las creencias en las que coinciden y otras en las que se complementan. De tal manera que, cuando la familia recién inicia, las creencias individuales se entrelazan para formar las premisas rectoras que gobiernan a la familia. Dicho sistema, es un referente para el

entendimiento del mundo exterior y para el entendimiento de cada uno de nosotros. Influye en el desarrollo de la identidad de cada miembro de la familia y en las habilidades socioemocionales que nos facilitan o dificultan la interacción con los otros.

Por tanto, las creencias rigen nuestras conductas buenas y malas toda la vida. Desde que nacemos hasta que morimos, estamos gobernados por ciertas creencias y normas que están presentes en todas las familias y culturas, pero que son diferentes en cada una de ellas. Estas diferencias se deben a la cultura en particular y a la interacción social, a los usos y costumbres del pasado y a los desafíos del presente (Cinthia Cruz 2012; Papp, 1983; James Clear, 2023).

De tal manera, que se puede observar que un sistema de creencias rico y positivo, llevará a un óptimo desarrollo personal, por el contrario, un sistema de creencias pobre, llevará a un desarrollo personal limitado.

Cuando los comportamientos generan problemas personales y sociales, resultan incómodos y se percibe la necesidad de cambiarlos o modificarlos para una adaptación social más saludable. Sin embargo, con frecuencia, aún cuando sabemos qué es lo que debemos cambiar o modificar, no lo hacemos o lo hacemos momentáneamente. Pero ¿por qué no ocurre un cambio verdadero aunque nos empeñemos y esforcemos? (Papp, 1983).

Para llevar a cabo un cambio o mejora en la conducta a largo plazo, es necesario trabajar en las creencias que la sustentan. Una vez que se haga consciente el origen de las suposiciones de dichas conductas, es importante desaprender lo aprendido, para poder definir en qué persona se quiere convertir y hacer que las modificaciones sean parte de su identidad, de no hacerlo así no procederá el cambio verdadero individual o del grupo familiar. Por tal razón, es de suma importancia saber cómo opera el sistema de creencias.

¿Cómo se aprende el sistema de creencias?

Cuando somos pequeños observamos a los adultos de nuestra familia, de nuestra comunidad y de los medios de comunicación, que se convierten en ejemplos y modelos de ser hombre, de ser mujer, de parejas, de relación con personas del sexo opuesto y de nuestro mismo sexo, de formas y estilos de vida, etc. Así es como repetimos roles sociales y de género, prejuicios, actitudes, que se pueden convertir en estereotipos.

Así mismo, aprendemos en las interacciones de las relaciones y los tipos de apego que se van dando en la familia a través del lenguaje verbal y no verbal, mediado por el sistema de reglas explícitas e implícitas. Muchos comportamientos son producto de procesos conscientes y otros de procesos inconscientes (en la mayoría). Estos últimos, son los responsables de los cambios momentáneos y de seguir haciendo lo mismo, ya que no nos damos cuenta de ellos. Por tal motivo, como ya se ha dicho, para lograr un cambio en la conducta a largo plazo es fundamental trabajar en el sistema de creencias que la sustentan.

En las materias de Desarrollo Humano I y II, de la Preparatoria Agrícola de la Universidad Autónoma Chapingo, se trabaja en sus contenidos, a través del análisis y la reflexión de vivencias, el cambio de actitudes, supuestos básicos, expectativas, prejuicios, convicciones y algunas creencias falsas de sí mismos relacionadas con su autoestima, tratando de fortalecer el autoconcepto de los estudiantes y la confianza en sus capacidades para el logro de sus metas en su proyecto de vida y carrera. Así mismo, se trabaja con algunas creencias falsas de la sexualidad, que ponen en riesgo su vida al llevar a cabo prácticas sexuales de riesgo que pueden traer como consecuencias enfermedades e infecciones de transmisión sexual, embarazos no planeados, violencia en la relación de pareja, etc.

Finalmente, es importante señalar que el conocimiento lógico formal de los temas relacionados con la Psicología, el Desarrollo

Humano y la Salud Mental, en los programas educativos, es fundamental el aprendizaje y cambio del sistema de creencias para la mejora de actitudes, supuestos básicos, expectativas, prejuicios, convicciones y creencias; así como, en la concientización de la necesidad de buscar apoyo profesional.

Referencias

Clear James (2023). Hábitos atómicos. Editorial Paidós Ibérica, S. A. Barcelona España.

Cruz del Castillo, Cinthia (2012). De las creencias y las normas a las particularidades del comportamiento humano. Psicología Iberoamericana, vol. 20, núm. 2, julio-diciembre, 2012 , pp. 5-6
Universidad Iberoamericana, Ciudad de México Distrito Federal, México.

Papp Peggy (1983). El proceso de cambio. Editorial Paidós Ibérica, S. A. Barcelona España.

Reflexiones en torno a la salud mental de los estudiantes de Preparatoria Agrícola

Lavinia Enid Espinosa Heredia

La escuela como institución social y educativa, constituye un marco privilegiado en el proceso de formación de las y los jóvenes en tanto les permite mostrarse como sujetos activos y facilita su convivencia con otras personas, configurando su identidad a través de dicha interacción tal y como señala Santos Guerra (1994), una institución como la Preparatoria Agrícola Chapingo cuenta con una multiculturalidad en la que se confrontan diversas formas de convivencia y pensamiento que en muchas ocasiones llevan a los jóvenes a no saber cómo actuar ante las diferentes situaciones que enfrentan en su vida cotidiana, por ello es imperativo que en el transcurso por la preparatoria, los jóvenes encuentren, un espacio significativo y gratificante en sus vidas que a la par les permita apropiarse de herramientas y habilidades que les faciliten tener un mejor nivel de vida en cualquier aspecto.

Para poder adquirir esas herramientas, a su llegada a Chapingo, nuestros estudiantes reciben una inducción y también llevan una materia denominada Desarrollo Humano, la cual se imparte a los estudiantes de nuevo ingreso en 1º y 2º semestre.

A lo largo de ya varios años impartiendo esta materia, sin duda he podido comprender las principales problemáticas que enfrentan estos estudiantes que, en su gran mayoría, llegan de diversos lugares del país, provenientes de un contexto muy diferente y tienen que adaptarse en poco tiempo a su nueva vida, como menores de edad sin la tutela de sus padres. Este proceso de adaptación significa para ellas y ellos un choque lo suficientemente importante como para desatar una variedad de emociones que las más de las veces no saben como procesar y es en ese punto que todo su entorno se ve comprometido, pasando por su vida académica hasta incidir en su salud mental.

Afortunadamente, el concepto de salud mental ha ido cambiado y adaptándose a las épocas, en la actualidad, ya no se limita a las enfermedades mentales discapacitantes, ahora incluye las alteraciones psicológicas, emocionales y/o conductuales, como la ansiedad, violencia, el suicidio o el abuso de sustancias, por mencionar algunas.

La salud mental se refiere al bienestar emocional, psicológico y social de una persona. Incluye la capacidad para manejar el estrés, desarrollar relaciones saludables, realizar actividades diarias y contribuir a la sociedad. La salud mental afecta la forma en que pensamos, sentimos, actuamos y hasta como aprendemos y estudiamos. De ahí la importancia de generar más estrategias para su atención, pues sin duda es uno de los motivos más significativos que orillan a un estudiante a abandonar la escuela.

El interés por el tema de la salud mental se ha incrementado en los últimos años, a raíz de la pandemia vivida en el 2020-2021, que generó el aumento de problemas depresivos y de ansiedad.

Afortunadamente, ello provocó que se le dé foco al tema y hoy en día está cobrando una nueva importancia, se están buscando herramientas para brindar una mejor atención. La salud mental de los estudiantes de Preparatoria en la actualidad es un tema de creciente preocupación. Pues la etapa adolescente es un período de cambios significativos en el desarrollo físico, emocional y social, la presión académica, las expectativas sociales y los cambios tecnológicos afectan negativamente la salud mental de estos jóvenes, aunada al proceso de adaptación y la presión académica.

Desafíos comunes

Desde que ingresé a trabajar a la Preparatoria Agrícola (P.A), la primera vez en el año 2011, había una imperiosa necesidad entre los estudiantes de ser escuchados y atendidos en un sentido amplio en torno a su salud mental. Haciendo un comparativo de esa época a la fecha, los principales problemas que enfrentaban los estudiantes de la P.A, eran: depresión, problemas de autoestima, distimia y melancolía provocada por el proceso de duelo al que se enfrentan debido a todos los cambios que tienen que vivir a la hora de adaptarse a su nuevo entorno y estrés. Hoy en día, los casos de ansiedad y estrés han aumentado, además de las situaciones ya señaladas y a las conductas autodestructivas que incluyen, el pasar demasiado tiempo en el celular, no comer o dormir bien. Es interesante preguntarse ¿por qué se mantienen las mismas problemáticas y qué hacer al respecto para minimizar el impacto que tienen en su desempeño académico y psicológico

Otros factores importantes por los que atraviesan están relacionados al estrés académico y la presión que les genera la carga de trabajo que tiene la P.A y para la cual algunos de ellos no están preparados. Por otro lado, las relaciones interpersonales se vuelven complejas debido a la misma dinámica de funcionamiento de la institución, pues conviven gran parte del día; a ello se suma el uso excesivo de las redes sociales que no sólo les causa una pérdida de tiempo, sino también que influye en la percepción que tienen de sí mismos y de los demás, lo que crea en ellos inseguridades y estereotipos, que las más de las veces no saben como llenar. Por otro lado, se enfrentan también a los cambios propios de su edad y a las expectativas familiares y sociales que desean cubrir pero que en ocasiones no están preparados ni académica ni socialmente.

Muchos de los estudiantes que ingresan a la P.A. provienen de entornos complicados, con antecedentes de historias familiares complejas o con carencias ya sea emocionales, de comunicación o económicas, al llegar a la universidad se enfrentan a nuevos desafíos contra los que deben encontrar nuevas formas de abordarlos. De igual manera, en las últimas fechas los temas de acoso escolar han aumentado, la violencia de genero y en el noviazgo también se hacen presentes en las relaciones del estudiantado, su convivencia tan estrecha hace que sus relaciones sean más complejas y se genera entre quienes establecen relaciones de noviazgo, algo parecido a una convivencia marital, teniendo 15 años de edad.

Al no contar con una orientación adecuada se torna más difícil solucionar sus problemas, provocando que no sepan como reaccionar, no cuentan con redes de apoyo ni con estrategias para hacer frente a los retos.

La materia de Desarrollo Humano tiene la finalidad de dotar al estudiante de las herramientas básicas para su desarrollo bio, psico, socioemocional, y aunque hace un gran esfuerzo por brindar una atención integral, muchas veces no es suficiente, pues algunos estudiantes requieren de un acompañamiento más cercano. Cuando buscan este apoyo en ocasiones es complicado porque, pese a que las instancias que se encargan de ello hacen su mayor esfuerzo, no es suficiente para el numero de estudiantes con los que se cuenta. Es por ello que, además de contar con materias que permitan a los estudiantes tener este acercamiento, también requieren espacios de atención para su salud mental. Para ello se vislumbran las siguientes:

Propuestas y estrategias

Desde la academia podemos distinguir diversas estrategias de orientación, sin embargo, desde la perspectiva psicológica, requerimos contar con más y mejores servicios de atención a la salud mental en la escuela que les permitan acceder a ellos sin problema.

Generar campañas sobre salud mental y bienestar. Velázquez et al (2008) sostienen que el bienestar psicológico es un concepto que está relacionado a la percepción que tiene una persona respecto a los logros que ha conseguido, y su grado de satisfacción con relación a sus acciones pasadas. En este sentido, si buscamos tener estudiantes que se sientan satisfechos y que cumplan con sus metas académicas, requerimos dotarles de herramientas para que puedan alcanzar este bienestar.

Este bienestar psicológico se produce porque existe un juicio cognitivo que la persona hace de sus logros, teniendo influencia en la conducta que se dirige al logro de metas y propósitos, constituyendo un factor de motivación intrínseca para el estudiante.

Aunque ya es algo que se realiza, quizás se requiera buscar las formas de acercar al estudiantado a las actividades extracurriculares, actividades culturales y artísticas que les nutren de otras formas, así como de talleres donde puedan aprender a manejar el estrés y la ansiedad.

Enseñarles a comunicarse mejor y a expresar sus emociones. Las emociones tienen un impacto significativo en el rendimiento académico de los estudiantes de Preparatoria. Es esencial reconocer y abordar las emociones negativas, fomentar emociones positivas y crear un ambiente de apoyo para promover el éxito académico.

Propiciar que se mantenga una buena comunicación con sus familiares, si bien es cierto que nuestros estudiantes están lejos de sus familias, es importante que sean conscientes de la necesidad de contar con formas de comunicación abiertas y eficaces, que les posibilite mantener un dialogo constante con su familia. De igual forma, promover relaciones de amistad y vínculos saludables, es imprescindible para su desarrollo académico y psicológico.

Por otro lado, es necesario también contar con profesoras y profesores capacitados para identificar las señales de alerta y para saber cómo actuar y brindar auxilios psicológicos o contención emocional a los estudiantes que así lo requieren y que en muchas ocasiones les es urgente.

Conclusiones

El rol de la escuela sin duda es fundamental para ofrecer recursos y servicios de apoyo, sin embargo, también es fundamental el involucramiento de la familia y el trabajo conjunto entre profesorado y comunidad para crear un entorno que promueva el bienestar emocional y el éxito académico de las y los jóvenes.

En la actualidad es importante que la investigación en temas de salud mental en el ámbito institucional sea considerada algo fundamental, que permita detectar los trastornos mentales en los diferentes ámbitos de nuestra Preparatoria, por rangos de edad, contexto social o académico, además requerimos estructurar políticas institucionales de salud a fin de evitar que se presente un aumento de los padecimientos entre nuestro estudiantado. Necesitamos trabajar desde la formación integral y desde cada ámbito de la docencia, para detectar, canalizar y apoyar a las y los estudiantes que presenten problemas de salud mental, ello ayudaría también a prevenir la deserción escolar que tanto afecta a nuestra institución.

Requerimos contar con tutorías en todos los niveles de la preparatoria, pues esto permitiría tener un acercamiento más directo a los problemas que presentan nuestros estudiantes.

Para lograr este cometido, sería importante en nuestra institución, alinearnos a los requerimientos que marca la Organización Mundial de la Salud, que buscan fomentar el bienestar mental, prevenir los trastornos mentales, proporcionar atención, mejorar la recuperación, promover los derechos humanos y reducir la morbilidad, discapacidad y mortalidad de las personas con trastornos mentales (Alwan et al., 2011)

Las maestras y maestros requerimos convertirnos en factores protectores de nuestros estudiantes, para ello necesitamos sensibilizarnos y a la vez como docentes cuidar de nuestra propia salud mental, aprender prácticas de autocuidado que nos den más y mayores herramientas para atender a nuestros estudiantes. La salud mental debe ser un tema accesible para todas y todos y como dice el dicho: el buen juez por su propia casa empieza. Así que concluyo señalando a quien me lee, la importancia de empezar a cuidar nuestra salud mental para que ella repercuta en el bienestar de nuestra comunidad.

Referencias Bibliográficas

Gallardo Gonzalo (2021), **Sostener, Cuidar, aprender. Lineamientos para el apoyo socioemocional en las Comunidades Educativas**. UNICEF.

Guadarrama Rosalinda y Torres González Nubia (Comp.) (2018), **Salud mental y conductas de riesgo en el adolescente**. Universidad Autónoma del Estado de México.

Sánchez Cánovas, Juan Francisco (2013), **Participación educativa y mediación escolar: una nueva concepción en la escuela del siglo XXI**. Revista de Ciencias Sociales, núm. 59, octubre-diciembre, Móstoles, España.

Ochoa, Azucena y Salinas, José Juan (coords.) (2019), **La convivencia escolar. Base para el aprendizaje y el**

desarrollo. Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro.

Santos Guerra Miguel Ángel (1994), **Profesores y profesoras para el cambio: Retos y esperanzas.** Facultad de Ciencias de la Educación Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Málaga.

<https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
(17 de junio de 2022)

La formación integral universitaria, fundamento curricular en tiempos de crisis de salud social y sanitaria

Gabriela Larraguivel Sosa

Estamos ahora ante una de esas situaciones que está alterando nuestras habituales formas de vida y de relación y nos muestra la fragilidad de nuestra existencia

(Placer Ugarte, 2020).

Tras escuchar algunos testimonios en referencia a la preocupación por el inminente regreso a clases presenciales, de inmediato cuestioné lo expresado; me invadió no solo la angustia, sino también me generó gran enojo el temor revelado en las palabras de colegas, asimismo, una especie de pesimismo e impotencia que, confieso, me hicieron descubrir mi propio dolor y frustración ante la evidencia de que este tiempo de confinamiento no nos alcanzó más que para mecanizarnos en algunas prácticas higiénicas imprescindibles, así como en iniciarnos en otras formas ya conocidas de “conectar” para la enseñanza y el aprendizaje; muchos, al perder su trabajo, se vieron obligados a incursionar en actividades laborales distintas. Sin embargo, ¿será que lo que nos atemoriza es nuestra incapacidad de plantear algo diferente para el reencuentro en las aulas?

Empero, aun cuando el imperativo “sé feliz” domina en el discurso cotidiano actual y pareciera que el dolor carece de completo sentido y hasta de utilidad, relevante únicamente en la esfera médica, es definitivo que no podemos sustraernos de este; y si echamos un vistazo a nuestra cotidianidad externa e interior, daremos cuenta de su existencia que de manera inconsciente y constante nos sugiere cada día tomar un camino u otro. Es decir, para el planteamiento de cómo salir adelante de esta suerte de detenimiento por la crisis sanitaria aún vivida, las consideraciones de lo que nos ha dolido, de lo que nos ha quitado y hemos perdido, son de sumo significado y aportación para ser considerado en nuestras prácticas y estrategias de enseñanza y más aún, de interacción en el aula. Más que cualquier otra circunstancia, el dolor aporta profundas preguntas e intrincadas respuestas.

Vivir esta pandemia nos ha acercado inminentemente a leer, por un lado, las diversas miradas políticas, económicas, sociales, psicológicas y médicas describiendo lo que es y será de la humanidad antes, durante y después de este fenómeno. Ciertamente se han evidenciado aún más, las desigualdades, la violencia y la muerte. Por el otro, a contactar con todo lo que han generado dichos contenidos, sobre todo ante un “bicho” desconocido que nos ha traído incertidumbre, concluyendo que, más de dos años de confinamiento representan una nada para una transformación personal, social, educativa y aún menos, económica y política del país y del mundo.

Como docente en la Universidad Autónoma Chapingo y ahora en mi calidad de estudiante en la misma, observé el curso de los días “universitarios” en medio no solo de una

La formación integral universitaria
pandemia por un virus, sino también, los primeros casi siete meses, el curso de la huelga sostenida por los trabajadores administrativos durante el 2020.

Se detuvieron diversos proyectos; en mi caso, atendía en ese momento a un grupo que había perdido a una compañera por el feminicidio perpetrado en diciembre de 2019 y que bueno, retomé el curso hasta después del levantamiento de la huelga. Observé con temor y dolor la partida de entrañables colegas ... Y en lo que se refiere al trabajo colegiado de la preparatoria, se pausó y aun no se ha retomado la reestructuración del

Plan de Estudios respectivo. Vamos poco a poco...

Actualmente estamos ya de regreso y aun no se han planteado estrategias muy relevantes y definidas; no obstante, como Equipo Multidisciplinario en investigación interdisciplinaria nos hemos planteado durante este tiempo de distanciamiento presencial pero no así de trabajo, la importancia de las alternativas que nos ofrece la Formación Integral (FI) que apenas se menciona y un tanto cuanto se describe en algunos documentos de nuestra institución, como lo es el Plan de Desarrollo Institucional, la ley de creación de la universidad, así como la Reestructuración del Plan de Estudios de Preparatoria. ¿Será que podríamos apelar a la pertinencia que la cosmovisión universitaria refiere al respecto de lo que la FI significa y ofrece para iluminar nuestro quehacer y devenir académico?

Entre los objetivos de la reestructuración del programa de estudios de la Preparatoria Agrícola, se mencionan los siguientes:

1. Formar estudiantes de nivel medio superior desde una perspectiva integral, con un espíritu crítico, propositivo

y participativo, que posean la habilidades, conocimientos y valores necesarios para el ejercicio de una ciudadanía y vocación para cursar alguna de las carreras que se imparten en la UACH.

2. Obtener un diseño curricular mediante un proceso participativo, que recupere la historia, la filosofía y los valores de la institución.
3. Establecer los programas necesarios para que haya una correspondencia entre lo propuesto en el diseño curricular y su puesta en práctica, como son los programas de formación docente, de tutorías, de asesorías y de evaluación.
4. Diseñar actividades en el marco curricular que fomenten la formación integral de los estudiantes en los campos de su salud física y mental, de su humanismo, de los derechos humanos, de las prácticas sustentables, de su desarrollo cognitivo, de su participación cívica y de sus habilidades de convivencia.

Con base en lo anterior, es trascendental preguntarnos qué estamos haciendo para arribar a dichos objetivos. Como Equipo Interdisciplinar, hemos pronunciado en diversos foros que la formación integral no es meta sino proceso, no es un cúmulo de materias diversas a cursar.

La FI, entre otros aspectos, es una forma de ser, representa una concepción del mundo; es construir elementos que lleven a la congruencia entre el conocimiento y el vivir. Es acercar la Universidad a la Sociedad.

Desarrollar el concepto de Formación Integral como parte del ejercicio de la reestructuración del plan de estudios de la Prepa Agrícola, inspirado en la ley que crea a la UACH y el

La formación integral universitaria encargo social que le compete, significa un reto académico, pedagógico, personal y colectivo que hoy afronta el departamento antes mencionado, y que consideramos urgente retomar ante el retorno a las aulas.

La inquietud que motiva a esta reflexión es porque al parecer, aun en medio de una pandemia, las universidades no han parado en continuar sus programas y no sabemos qué tanto están haciendo un alto y redirigiéndose a formar al estudiantado en un sentido de vida diferente, con una mirada solidaria tanto con el otro como con los recursos de natura; de reflexión y respeto por el planeta y todos los seres que en el habitan y que urge no olvidarlos sino privilegiarlos en nuestra cotidianidad inmediata para una trascendencia humana. Por ello nos pronunciamos en contra de la expresión “nueva normalidad”.

Por lo tanto, son necesarias nuevas actitudes, nuevas formas de estar en el mundo. Hacer un alto e invertir la vida en desarrollarlas y la escuela debiera ser junto con la familia y otras instituciones, las encargadas de ello. Es tiempo de aprender, construir diferente y no más de lo mismo como se ve venir. Formar en la sinergia, la cooperación, la igualdad, la justicia, la empatía, el cuidado de la naturaleza y que sean valores básicos para tejer una urdimbre de calidad de vida y buen vivir y no sólo en el cumplimiento a rajatabla de un programa curricular ya consabido y que, además, requiere ser reestructurado.

Ante ello, la Formación Integral Universitaria es fundamento curricular por desarrollar para orientar y aluzar el trabajo docente en nuestro espacio académico en tiempos de crisis de salud social y sanitaria.

Finalmente, parafraseo a Placer Ugarte (2020): “La crisis actual puede ser un especial momento de reflexión, un signo de los tiempos que nos descubre e invita a recorrer nuevos caminos y a adoptar comportamientos y formas de vida para una solidaridad planetaria”.

Referencias

Plan de Desarrollo Institucional 2009-20025. Universidad Autónoma Chapingo.

Placer Ugalde, F. (2020). **Ante la vulnerabilidad global, solidaridad planetaria.** *naiz.*

<https://www.naiz.eus/es/iritzia/articulos/ante-la-vulnerabilidad-global-solidaridad-planetaria>

Universidad Autónoma Chapingo (2017). **Reformulación del Nuevo Plan de Estudios. Subcomisión de Reestructuración.**

Desigualdad y violencia de género vista por mujeres estudiantes y docentes de la Universidad Autónoma Chapingo

Gabriela Larraguivel Sosa, Fabiola García Hernández

El contexto

La Universidad Autónoma Chapingo (UACH) es una institución que imparte educación media superior, superior y posgrado, que ofrece carreras relacionadas con la agronomía, motivo por el cual hasta hace unos años estuvo orientada al género masculino. Sin embargo, en la actualidad, el ingreso de estudiantes es equitativo entre hombres y mujeres, pese a que muchas de las carreras se consideran masculinas como la de Ingeniería Mecánica Agrícola por el uso de la maquinaria pesada, Fitotecnia por el trabajo que implica en el campo, Zootecnia, por el manejo de ganado; no obstante, el ingreso de las mujeres ha sido paulatinamente amplio hasta llegar a ser equitativo.

Para algunos funcionarios hombres, eso hace evidente que existe equidad de género, de hecho, algunas veces señalan que es sobrada porque en el nuevo ingreso hay más mujeres que

hombres (55-45 por ciento). Lamentablemente, esas cifras no hacen que exista igualdad de condiciones.

A pesar del equilibrio numérico en el ingreso de hombres y mujeres a la institución, no ocurre lo mismo en cuanto al profesorado; existen muchos más profesores que profesoras; Chapingo es la institución con mayor platilla docente masculina con 78 por ciento y 22 por ciento de platilla docente femenina. Por ejemplo, en el Departamento de Preparatoria Agrícola, que cuenta con la platilla docente más grande de la institución, se cuenta con una platilla de 70 por ciento hombres y 30 por ciento mujeres. En algunas carreras que son consideradas como masculinas el porcentaje de varones es mayor, como en el Departamento de Zootecnia donde 78 por ciento de la platilla docente es masculina. Pero en las ingenierías es abrumadora la mayoría masculina, por ejemplo, en el Departamento de Irrigación, de 34 docentes, solo cuatro son mujeres, lo que representa 11%; mientras que, en el Departamento de Ingeniería Mecánica Agrícola, de 41 profesores de su platilla, solamente dos son mujeres, lo que representa 4 por ciento (Anuario Estadístico, UPOM-UACH, 2019). Si hablamos de mujeres que ocupen cargos de mando, la cifra disminuye drásticamente.

Los datos muestran la inequidad y prevalece en el entorno institucional la violencia velada y a veces explícita. Muchas veces a través del lenguaje que ejercen los profesores hacia el estudiantado femenino, hacia las docentes; incluso a través de feminicidios como el ocurrido contra una estudiante al interior de las instalaciones. A pesar de ello, no se hace del todo evidente, por lo que se requiere de visibilizarla a través de trabajos como el presente.

Objetivo

Analizar las narrativas de mujeres estudiantes y las representaciones sociales que tienen las docentes en puestos de mando sobre temas de desigualdad y violencia de género al interior de la Universidad Autónoma Chapingo

Metodología

Este trabajo aborda la desigualdad de género en la esfera académica estudiantil y docente; sigue la metodología cualitativa crítica con base en la observación del fenómeno, mediante la escucha de las voces y narrativas de mujeres estudiantes (entrevistas), así como a través de recolección de representaciones sociales de docentes en puestos de mando de la UACH (cuestionarios).

En el caso de las estudiantes, se entrevistó a tres mujeres, una de 24 años, egresada, y dos de 25 y 18 años, que ingresaron a la institución antes del feminicidio perpetrado al interior de la institución en diciembre de 2019. Se menciona esto último ya que las mujeres estudiantes han percibido diversas acciones alrededor del abordaje e intervención en torno a la violencia de género, especialmente, dado que previo a este suceso, no habían dado cuenta de ello.

La entrevista consistió en cinco preguntas en las que se abordó el tema de la desigualdad en general, narración de experiencias en las que se ha sido víctima, el significado de la desigualdad de género. Asimismo, se abordó una pregunta respecto de la desigualdad de género al interior del espacio académico, de su existencia, manifestación y experiencias en torno a la misma, así como de las acciones llevadas a cabo en el ámbito universitario para intervenirla.

En el caso de las docentes se realizó un cuestionario para captar las Representaciones Sociales de ocho mujeres directivas de la UACh. Se solicitó que respondieran lo primero que viniera a su mente sobre tres aspectos: equidad de género, mujeres directivas, violencia de género.

Tras capturar los datos obtenidos y sistematizarlos en una tabla de Excel, se calculó el valor semántico de las 24 palabras obtenidas para cada rubro temático y se detectó lo que las mujeres directivas de la Universidad piensan sobre estos temas.

La vivencia estudiantil de la desigualdad

En las entrevistas realizadas a las estudiantes, sobre la definición de desigualdad, enfatizaron la falta de oportunidades, de equidad, de equilibrio y las dificultades que enfrentan las personas en la cotidianidad para sobresalir a diferencia de otras que parece que todo lo tienen satisfecho y cubierto en lo que se refiere a las oportunidades económicas, académicas y sociales.

Narraron haber vivenciado desigualdad por ser mujeres, seguida de la denostación peyorativa por la vestimenta como reflejo del nivel social y económico, y finalmente, el aspecto del color de la piel.

Tanto la egresada como las que aún son estudiantes, dieron testimonio de cómo los profesores varones tratan de manera muy diferente a hombres y a mujeres. Hay quienes de manera explícita exigen más a las mujeres, expresándose “con comentarios ofensivos contra nosotras reiteradamente, diciendo que éramos incapaces sólo por ser mujeres” (sic.) dijo una estudiante.

Hubo quien señaló presenciar circunstancias que en su momento parecían sin sentido cuando algún profesor expresó “No entiendo por qué le llaman a la materia -Química Orgánica-, seguramente se lo colocó una mujer, ellas lo arruinan todo”. En ese mismo momento el profesor preguntó quién era el jefe de grupo y de manera cautelosa y asustada, la estudiante levantó la mano esperando cualquier tipo de ofensa seguida de las que ya se habían expresado. Ella buscó cambiar de grupo, motivada de igual forma, por el acoso que estaba recibiendo por parte de un compañero de clase quien le insistía constantemente salir con él. Buscó orientación en la instancia correspondiente y procedió el apoyo tanto al cambio de grupo, como al diálogo por parte de una autoridad con el estudiante implicado.

Las tres entrevistadas hacen alusión al lenguaje empleado de algunos profesores a través del cual hay denostación de la participación de las mujeres y prejuicio con respecto al lugar que ocupan algunas en la estructura de mando institucional.

Se resalta que las experiencias de desigualdad de género se acentuaron durante el transcurso de la educación media en la Preparatoria Agrícola a diferencia de las Especialidades. Finalmente, las estudiantes reportan que es a partir del feminicidio del 2019, que se observó mayor intervención institucional a través de talleres y conferencias sobre machismo, desigualdad, etcétera, que la Unidad para la Convivencia y Atención Multidisciplinaria a Estudiantes (UCAME) y la Unidad Médica han ofrecido constantemente. De igual forma, la constitución de colectivos que evidencian las desigualdades y el apoyo docente al respecto de la desigualdad de género. No obstante, opinan que la falta de difusión y las condiciones de pandemia entorpecen las

actividades y hacen parecer que existe poco trabajo alrededor del fenómeno.

Perspectiva de docentes directivas de la UACH

Con base en el instrumento aplicado a las docentes para recabar las representaciones sociales sobre el tema de la equidad de género, las directivas muestran tres posturas: la ven como una “oportunidad”, pero también como “urgente necesidad” y, al final, otras niegan que la equidad exista. El mayor peso semántico muestra que las directivas piensan que “la equidad debe hacerse efectiva”; por lo tanto, evidencia que aún quienes ostentan cargos de poder consideran que no hay equidad todavía.

Como mujeres directivas plantean rutas para la concreción de la equidad desde sus puestos de mando, por lo que se muestran optimistas hacia la transición. Pero no deja de estar el sentir de que “no existe la equidad y que alcanzarla es complicado” (Gráfica 1).



En el caso de cómo se ven las mujeres directivas desde sus puestos, existe una fuerte postura hacia los requerimientos que deben tener las mujeres para mantenerse en el poder (liderazgo, profesionalismo, honestidad, confianza) y

conquistar nuevos espacios. Por otro lado, también impacta sobre ellas que ser funcionaria representa una lucha constante, y que, aunque no se note, se mantiene el “techo de cristal” que les impide avanzar.

Resultó interesante que una de las funcionarias encuestadas en este rubro no dio palabras sino los nombres de tres funcionarias relevantes de la UACH, entre ellas una directora general y dos directoras de departamentos. Por un lado, puede ser una postura muy concreta: mujeres en el poder; por otro, la evidencia que apenas son unas cuantas (Gráfica 2)

Las mujeres directivas de la UACH, al pedirles que escribieran lo primero que pensaban al escuchar violencia de género, se inclinan hacia visibilizarla, luchar para que sea una prioridad en las agendas de quienes dirigen. También hacen referencia que la violencia está normalizada, que se ve en el entorno institucional cotidianamente, sustentada por múltiples factores.



La violencia de género representa para estas mujeres en puestos de mando una amenaza, miedo constante, la

presencia de víctimas, por lo que es necesario visibilizarla y actuar para contrarrestarla (Gráfica 3)

Discusión

Es interesante observar cómo ha ido elevándose el ingreso de la matrícula estudiantil femenina a la universidad, pero no por ello las condiciones del ambiente se han modificado. Las mu-



jes siguen siendo “minoría” en sus participaciones y, sobre todo, en la forma en cómo se perciben a sí mismas cuando se enfrentan a compañeros, tienen que demostrar sus aptitudes para estudiar o como docentes para ocupar puestos de mando, y reafirmar su derecho a estar en la universidad.

Llama la atención la percepción que tienen las mujeres (docentes y estudiantes) del fenómeno y cómo aun cuando experimentan desigualdad, misoginia, falta de oportunidades, ofensas que las denigran y las vulneran, sumadas a aquellas que manifiestan que no lo han experimentado personalmente, pueden dar testimonio del ambiente de denostación que se

vive al interior de la institución, pero que no se denuncia y la actitud tomada ante los hechos, en muchos casos, es de sumisión y de silencio.

Tanto estudiantes como docentes evidencian la lucha constante por demostrar su capacidad, por ser reconocidas y las dificultades enfrentadas por el simple hecho de ser mujeres, pese a que consideran sus capacidades, saben que no obtendrán reconocimiento de sus pares masculinos y mucho menos de quienes son sujetos de poder sobre ellas, como docentes varones o funcionarios hombres en el contexto institucional.

Ambos instrumentos obtuvieron resultados similares en cuanto a cómo viven la desigualdad las mujeres desde diferentes posturas, edades y relaciones de poder al interior de la institución, lo que revela la necesidad de profundizar en estudios similares.

Es relevante contextualizar la desigualdad de género, como una manifestación, por así decirlo, de lo que Bourdieu, establece en la década de los setenta, con respecto al término de violencia simbólica, describiéndola como aquella violencia que no utiliza la fuerza física, sino la imposición del poder y la autoridad; sus manifestaciones son tan sutiles e imperceptibles que, es permitida y aceptada por el dominador y el dominado. La violencia simbólica es la base de todos los tipos de violencia; a través de las costumbres, tradiciones y prácticas cotidianas se refuerzan y reproducen las relaciones basadas en el dominio y la sumisión. (Bourdieu, 2000).

Es a través de los procesos de socialización que inician al interior de la familia, en donde las personas incorporan las estructuras sociales de tal forma que se tornan naturales o habituales, es decir, constituyen el *habitus* (Bourdieu, 1999) y,

por ende, suele ser inconsciente, de tal forma que, se ejerce sin necesidad de coerción física y bajo el consentimiento de los dominados ya que dicha dominación, sometimiento o desigualdad es vivida de manera natural entre los individuos que la experimentan.

La violencia simbólica no usa la fuerza ni la coacción, no se percibe de forma clara, legitima el poder simbólico, cuenta con la complicidad no consciente de quien la recibe, reproduce estereotipos de género y refuerza relaciones de dominio-sumisión, los pensamientos, mensajes, imágenes y conductas, son los mecanismos que utiliza la violencia simbólica para excluir, mediante la humillación y la discriminación, a quienes no se ajustan a los estereotipos que reproduce, genera desigualdad de género, pero también fomenta la discriminación hacia grupos indígenas, personas adultas mayores, personas migrantes, grupos de la diversidad sexual, etc.; limita el desarrollo y la toma de conciencia de las personas.

La violencia simbólica impone y reproduce: jerarquías como las que se establecen en la relación adulto(a)-niño(a), profesor(a)-alumna(o), médico(a)-paciente; discriminación por cuestión de edad, raza, constitución física, orientación sexual; desigualdad e inequidad basada en el sexo, donde el poder lo tienen los hombres sobre las mujeres.

Referencias

Anuario Estadístico (2019), UPOM-UACH.

Bourdieu, P. (1999). **Meditaciones pascalianas**. Anagrama.

Bourdieu, P. (2000). **Cuestiones de sociología**. Istmo.

Galindo Aguilar, R. (1999). **La educación agronómica desde un enfoque de género**. UNAM.

Pulido, H. G., & Barrera, M. E. A. (2017). **Desigualdad de género y cambios sociodemográficos en México**. NÓESIS. REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES, 26 (51), 2-19

Reflexiones sobre la necesidad de una perspectiva teleológica para una didáctica que desarrolle habilidades de agencia personal en el contexto del discurso de los Derechos Humanos*

David Martín Santos Melgoza

En tanto que el estado actual de la convivencia entre las personas dista -en diferentes medidas y ámbitos del espacio social- de la interpretación del Ser Humano, el concepto de Humanidad sigue representando una idea utópica. Ser Humano constituye la idea de una forma particular de existencia, fundada en la interacción a partir de la construcción histórica de acuerdos. Un individuo conduce su comportamiento a partir de una serie de normas que le anteceden y que pautan su relación con los demás individuos.

* Este trabajo fue presentado como ponencia Magistral por invitación en el Congreso Mexicano de Psicología, celebrado en Guadalajara, Jalisco en 2019

El hecho de que las normas de convivencia sean construcciones sociales que se sostienen en el tiempo de manera más o menos intencional y razonada, implica la pretensión de que la condición humana debe desprenderse de la educación, como una actividad socialmente instituida con múltiples fines -implícita y explícitamente- dirigidos a tal utopía.

Una implicación importante que debe ser considerada por cualquier aproximación teórica del Desarrollo Humano es el hecho de que las pautas conductuales de interacción no surgen de manera automática; es decir, no se encuentran en el bagaje genético natural de los individuos. No obstante, el equipamiento biológico natural, nos dota de la capacidad de asimilación, a partir del aprendizaje, de dichas pautas conductuales mediante mecanismos emocionales de carácter a priori, cuya naturaleza automática guían la motivación del comportamiento a través de un proceso que en principio cursa de forma subconsciente. En el proceso de adaptación social cada individuo ha de coordinar sus motivaciones individuales con las intenciones sociales implicadas en las pautas culturales de comportamiento.

El desarrollo cultural se ha venido construyendo con el devenir histórico de cada grupo. Las manifestaciones culturales son el resultado de los significados contruidos con base en el precario entendimiento que creemos tener de nuestra realidad. Al interior de los grupos, éste aparente entendimiento, se erige como un sistema de creencias cuyo orden se expresa en hábitos y costumbres, que en general representan una forma de coexistencia en la que se evita lo

más qué se pueda el conflicto. Desde esta intención de convivencia armónica es que se plantea la caracterización ética del actuar *humano*. Y es entonces cuando las normas de comportamiento son vinculadas en relación con un nivel mayor de análisis del cuestionamiento natural que las sociedades se han hecho históricamente respecto del sentido de la existencia. En este orden de ideas, los sistemas de creencias adquieren el carácter de cosmovisiones. ¿Para qué vivimos, cuál es el sentido de la existencia? ¿El comportamiento correcto se desprende de la posibilidad de trascender? Para muchas cosmovisiones el correcto actuar va de la mano con la función que debemos cumplir en nuestro andar por la vida. No obstante, responder a la pregunta sobre la razón por la que existimos parece improbable. Vivamos, vivamos bien.

¿Está el sentido de vida en el centro del análisis? No. En algunos lugares del planeta, en la escuela se enseña que ya no hay que pelear por definir quién tiene la cosmovisión correcta, pareciera ser un acuerdo, toleremos para que nos toleren, aun cuando en la práctica no es así.

Todo apunta a que la apuesta para el desarrollo humano se ha colocado en la educación, y en este punto habrá que distinguir la educación que los individuos obtienen de sus familias de la que consiguen en la escuela. El curso de la adaptación que los individuos viven se da entre el aprendizaje de pautas de comportamiento social, hábitos, costumbres y la reflexión más allá de la praxis que debe desarrollarse en la institución escolar, aunque habrá que acotar que no todos los individuos en una sociedad tienen acceso a este último tipo de educación.

Así pues, es que las pautas de comportamiento son generadas a través de la cultura, lo que implica que los comportamientos sociales son tan diversos como los números de grupos en el planeta. Dicha diversidad ha derivado en muchos lugares, en desacuerdos recurrentes, en actitudes agresivas, en descalificaciones por diferencias en la comprensión de lo que debe ser entendido como la norma correcta. La educación de los derechos humanos representa una reciente intención en las sociedades por construir una convivencia más equitativa, pero para dar pie a la comprensión del problema que entraña resolver los desencuentros en la convivencia humana, parece necesario una evaluación epistémica de la praxis y la conciencia en la constitución social de lo que hemos dado en llamar Derechos Humanos y sus implicaciones, para una convivencia fincada en una serie de preceptos que son o pretenden ser resultado de la razón y la reflexión colectiva.

Dado que las sociedades han venido construyendo su forma de vida en torno a la elaboración de convenios, ¿cómo es que se generan y quién nos instruye para su correcta aplicación? Es necesaria la exploración empírica de la representación social de las diferentes comunidades respecto de la noción de Derechos Humanos.

Se debe tomar como punto de partida la idea de que los Derechos Humanos son el resultado de un movimiento social global emancipador que deriva en acciones de resistencia frente a prácticas individuales o sociales del ejercicio de poder abusivo (Arias, 2004). No se debe considerar que la derivación en una normatividad positiva instituida y conocida teóricamente como Derechos Humanos sea algo que constituye una existencia obvia y evidente para las personas

de manera natural. Se debe visualizar la problemática de su existencia como de naturaleza inmanente, derivada de una convivencia reflexionada y crítica que debe ser fomentada en todos los espacios cotidianos de interacción social.

Otra consideración fundamental para el análisis del tema que nos ocupa es la separación del estatus epistémico de los saberes con los que ha de llevarse a cabo la adaptación funcional de los individuos al entorno socioeconómico. Dicha separación se encuentra llena de significados y actitudes que derivan en relaciones de poder, sobre todo en la capacidad adaptativa para conseguir un mejor nivel de vida. Como se dijo anteriormente, el aprendizaje de pautas sociales surge por la motivación individual a través de la interacción cotidiana y ocurre en su mayoría mediante un proceso en mayor o menor medida de forma subconsciente; en lo que respecta a la educación en el contexto escolar el aprendizaje no ocurre espontáneo ni de manera sencilla. En la mayor parte de las ocasiones los individuos ingresan a la escuela más como una condición de oportunidad social que se asume como un “así debe ser” pero sin que haya mediado una reflexión por parte del individuo respecto de la motivación personal que le condujo hasta esta situación.

El deseo por estudiar debe ir de la mano respecto de la reflexión del sentido de vida, y seguramente así opera en muchos casos. Pero también con certeza lo digo, en la mayoría de los individuos, el contexto cultural es un factor determinante en el momento y la profundidad con que se lleve a cabo la reflexión. Algunos individuos no tendrán la oportunidad de pensar en lo que quieren, y muy probablemente la experiencia adaptativa corresponderá con la

asimilación pasiva de pautas de comportamiento generadas a través de la costumbre.

Las sociedades contemporáneas han evolucionado bajo la presión del desarrollo económico pautado por la producción industrializada y la globalización de las reglas que norman esta producción; es de todos sabido que tal normativa representa -en mayor o menor medida para los diferentes grupos sociales- una imposición circunstanciada por los particulares contextos históricos de cada sociedad; la explotación de los recursos naturales es hecha por los dueños del capital. Éste hecho en sí mismo no es de nuestro interés en el presente análisis, pero sí sus consecuencias.

El convenio social a partir del que se estructura la interacción entre los individuos fue adoptado por otros individuos en un momento anterior al actual. Hoy en día, los retos comienzan a ser muy diferentes a los que estructuraron ese convenio social que vive una lucha por mantenerse vigente, fortalecido, modificado o cambiado. El reto se erige como función de la conciencia que vamos desarrollando respecto de las dificultades que manan de la problemática derivada de la sobrepoblación.

Sobrepoblado nuestro planeta, es también sobreexplotado en sus recursos; sobrevaluada la racionalidad humana, mantenemos una cotidianidad peligrosa. La lista de problemas respecto de una mala interacción con el ambiente es muy grande y aunque tampoco es motivo principal del presente análisis, representa un factor que complica la estructuración de convenios de convivencia pertinentes.

Definitivamente el primer problema que debe atenderse desde la educación es el relativo a la resistencia ante los comportamientos abusivos, pues es en el proyecto del *actuar*

humano en el que descansa la posibilidad de una solución. Es necesario educar para la construcción de sentidos, debemos prepararnos para la búsqueda de metas y valores y para el desarrollo de la capacidad de ordenar nuestro comportamiento para conseguirlas. Es necesario poner en el centro el desarrollo de la capacidad agentiva. La idea de ‘agencia personal’ corre paralela con la posibilidad de la autodeterminación que un individuo o grupo de individuos puedan conseguir.

Por lo tanto, y a manera de conclusión, es la didáctica de la actitud, de la autoconciencia, del desarrollo de un comportarse para consigo mismo fundado en la reflexión y el establecimiento renovado de sentido para la existencia, la que debe priorizarse en la enseñanza. La conclusión que debe volverse evidente es que no es más importante enseñar contenidos curriculares como verdades dogmáticas; lo que debe ser el objetivo de la educación son esas competencias subjetivas que dinamizan la explicación técnica de la manipulación del entorno con fundamento en nuestro saber causal.

La didáctica de las capacidades agentivas es el corazón de una educación para la vida, por lo que es de vital importancia que en la educación escolar cobren relevancia -para los que planean y desarrollan los programas educativos- el saber de nosotros, de nuestras expectativas, de la construcción subjetiva de significados.

Elevar el discurso de los convenios de convivencia humana al terreno del derecho positivo, corre paralelo a la educación; se requiere encaminar el desarrollo de intervenciones que en sí mismas representen acciones que a su vez, provoquen la reflexión de los estudiantes en torno a la pertinencia de una

participación más coherente, frente a un conjunto de prácticas cotidianas caracterizadas por un ejercicio abusivo de poder, a través de un conjunto de interrogantes cuya respuesta implique la manifestación de actitudes, y conocimientos respecto de la existencia de los Derechos Humanos en términos jurídicos y los actos que se deben circunscribir por autoridades y sociedad para una convivencia fundada en el reconocimiento y respeto de éstos.

La escuela debe dar cabida a la subjetividad, darle el papel preponderante que debe jugar ante la necesidad de desarrollar competencias para la conducción del proceso de interacción humana. Es en el estudio de la representación social de lo *humano* donde se debe fundar el análisis del entrecruzamiento del espacio social e individual, con la finalidad de elaborar una descripción aproximada al estado actual del nivel de conciencia social del carácter *humano* que debe alcanzar el comportamiento imperante en los diversos espacios sociales en los que se lleva a cabo la convivencia.

Bibliografía

Arias Marín, Alán (2012) “Derechos humanos: entre la violencia y la dignidad”, Derechos Humanos México , año 7, núm. 19, pp. 13-36.

Humanismo y Universidad.

Reflexionando sobre la racionalidad universitaria

David Martín Santos Melgoza

El presente ensayo representa un esfuerzo por exponer algunas consideraciones relevantes para la actualización del modelo educativo universitario a la luz del Humanismo. Tiene la intención de ser un incentivo para la reflexión del estatus epistémico y el papel que le asignamos al conocimiento que han desarrollado las diferentes disciplinas que atienden el tema de lo Humano. El documento es en sí mismo una provocación para el análisis y discusión respecto a los cambios que se observan como necesarios desde diferentes perspectivas del quehacer universitario. Abordaré el análisis del saber del Ser Humano como individuo y del saber de los grupos sociales como Humanidad y cómo estos saberes han acuñado abstracciones que representan categorías de análisis que configuran modelos explicativos y a su vez representan instrumentos de transformación social. Señalaré, a manera de ilustración algunas categorías conceptuales que son representativas del entendimiento de la subjetividad humana, la importancia de incorporarlas en la práctica educativa como

elemento del currículo y de qué manera se justifica su participación como parte estructural y básica del modelo educativo que a la Universidad contemporánea interesa.

Tomo como punto de partida la participación de la subjetividad en el espacio educativo como contenido de pensamiento objetivable (Santos, 2010) , pues se observa que los intereses, motivaciones, necesidades, entre otras competencias subjetivas, son factores individuales que representan un objetivo de sustancial relevancia para diferentes programas de investigación educativa; pues toda vez que idealmente cada grupo social debería tener la capacidad de definir conscientemente el destino que desea, se torna fundamental entender los procesos humanos que marcan el desarrollo individual. Es decir, si bien es cierto que el comportamiento de las personas en los diferentes ámbitos de sus vidas es regido por múltiples factores contextuales, como son la familia, la cultura el contexto económico, político y social, que todos estos factores inciden en los sentimientos, actitudes, motivaciones, esperanzas, y en el desempeño de cada individuo de manera particular; también es cierto que, en el sentido inverso, el desarrollo social se determina a través de los comportamientos de los individuos que conforman al grupo o sociedad en la que participa.

Se ha tornado fundamental entender el proceso de autorregulación del comportamiento que experimentan los individuos cuando pretenden alcanzar una meta, pues se considera que los individuos son capaces de, en diferente medida, voluntariamente definir el cauce que toman sus vidas. En el ámbito académico, por ejemplo, se reconoce que la motivación juega un papel fundamental en la manera en la que los estudiantes se comprometen en la consecución de las

metas. Pero en cierto sentido la motivación se ve influida por el contexto y las circunstancias en las que se vive. Y lo mismo pasa con las creencias y valoraciones de los estudiantes, las cuales desempeñan una función determinante en la dirección y la fuerza del compromiso con la tarea.

Este análisis vuelve evidente la necesidad de incluir la subjetividad humana en los procesos educativos e instruccionales que son la base del desarrollo de lo que debemos entender como proceso racional de los grupos sociales; Considerando la idea de que el comportamiento se conduce a partir de los intereses y motivaciones individuales, necesario destacar, como ya se mencionó, que por un lado, tales intereses y motivaciones son la causa inmanente de la manera en que se comportan los individuos, y que por otro lado, los intereses y motivaciones terminan siendo una función de factores externos, pues la misma estructura social, política, cultural y económica fomenta la construcción de significados e impone restricciones al comportamiento; no obstante, los factores psicológicos son determinantes, en la medida en que las decisiones de los individuos parten de actitudes y estados emocionales y mentales en momentos determinados. Por lo tanto, la interacción entre los diferentes factores que interactúan para dar sentido a la conducta frente a diferentes circunstancias se presenta como un tópico de capital interés en la investigación actual. La voluntad humana se erige en la interpretación que se hace de la realidad que se experimenta. Lo que el individuo cree, sabe, espera, valora, intuye, conoce, constituye la orientación que éste da a su comportamiento. Tenemos entonces que, el saber qué nos lleva a creer, esperar o valorar de determinada manera es de interés para la enseñanza en la medida que la motivación se

orienta a partir de esta información. Un estudiante se desempeña mejor en la medida que su disposición a actuar como tal es consecuente con sus expectativas en la vida, con su creencia respecto de su capacidad para aprender, con la dificultad que él atribuye al conocimiento que debe aprender; un joven regula su comportamiento sexual de mejor manera en la medida que es más consciente de las consecuencias de su comportamiento, de sus expectativas en la vida, de sus valores.

Los estados mentales, la disposición a actuar de maneras determinadas, la interpretación en sí misma se derivan de la interacción entre la información y la significación que de ésta hace cada individuo; y este saber reviste una importancia mayúscula en el desarrollo de la utopía que representa conceptualmente el Ser Humano; Por lo que, con la finalidad de enmarcar la importancia que reviste para nuestra especie tener mayor conocimiento de nuestra situación en el tiempo, se ha vuelto necesaria una visión dinámica del proceso del desarrollo social, en la que se visualiza a la Universidad (En singular por su connotación institucional en el marco global de nuestra sociedad), en su carácter de institución social, como la entidad depositaria de la conciencia de la especie y como un actor fundamental en el desarrollo de los mecanismos adaptativos de los grupos sociales – destaquemos que las Universidades se erigen por grupos sociales cuyos contextos encarnan el proyecto Humano enriqueciéndolo con múltiples perspectivas – aun cuando su concepción (ideal) original considera una visión consensuada de la Humanidad como un todo integral.

Para entender la progresión histórica del espíritu colectivo, es necesario entender cómo es que las instituciones

universitarias y educativas en general (En plural para connotar la diversidad en su interpretación y en su manifestación cultural de grupos sociales diversos) están dando respuesta a las exigencias impuestas por la rápida evolución de las estructuras informáticas sobre las que se da la comunicación del conocimiento. La dialéctica de lo individual y lo colectivo que, analizado ya en términos idealistas, ya en términos materialistas, podría interpretar que las universidades experimentan una evolución que corre paralela al espíritu de la época o *zeitgeist*¹, que nutre y se ve nutrida por una idea de propósito final, el *weltgeist*.

Me parece que los argumentos expuestos hasta este momento me permiten destacar algunas conclusiones relevantes para los fines de esta exposición que apuntan hacia algunas premisas fundamentales de la manera en que debe conformarse la articulación de la estructura universitaria.

Primero, el proceso reflexivo de la institución educativa representa en la actualidad un área del conocimiento que en algunas instituciones no ha sido considerada en su justa dimensión. Herederos de una confrontación intelectual centrada en lo que se denominó positivismo lógico, muchos de los actores intelectuales que configuraron las estructuras universitarias de nuestro país, mantienen aún posturas que separan la visión epistémica de los contenidos académicos en términos de la dicotomía (para algunos, aparente) objetividad-subjetividad. En la actualidad, por citar un ejemplo, es más

¹ Usando la terminología de Hegel para orientar el contexto histórico de visión evolutiva de la noción de Humanidad

pertinente el término apropiación del conocimiento que el de aprendizaje en tanto que el primero corresponde con la visión epistémica constructivista que ha dado pauta a los más recientes avances en el área educativa. En seguimiento a esta idea es necesario señalar que el conocimiento de la subjetividad humana debe ser incorporado necesaria y obligatoriamente en la articulación del currículo universitario como parte de un modelo educativo transdisciplinario que considere la participación propositiva del estudiante en la gestión de su saber. Así es como se acuña el concepto Agencia Académica, por ejemplo, desde la investigación del proceso psicológico de los estudiantes. Concepto que considera la noción de voluntad como eje central del Ser Humano. Esta área requiere ser ponderada adecuadamente, hay que invertir en el análisis y desarrollo de acciones para potenciar el proceso adaptativo de las estructuras sociales con fundamento en el fortalecimiento del saber de nosotros mismos, dados los diferentes campos de conocimiento y los fines con los que cada grupo social define para el ejercicio pragmático de los saberes. En tanto la concertación de especialistas en equipos de trabajo interdisciplinario repercute en la formulación de modelos de análisis e instrumentación de acciones, es menester observar que estos mecanismos no se encuentran igualmente estructurados en las diferentes regiones geográficas ni en las distintas esferas económicas. Mientras que en algunos países o para algunos estratos sociales, los resultados de investigación y el desarrollo tecnológico fluye con relativa eficiencia, existen espacios geográficos, étnicos y económicos que no observan modificación producto de la reflexión académica sino hasta que han pasado varios años de su producción, y en muchas

ocasiones, no por el reconocimiento o inquietud del propio grupo en cuestión, sino por imitación o imposición por ser interés económico de algún otro grupo.

El proceso educativo constituye un mecanismo instrumental a partir del cual se transmiten los saberes que sostienen la cultura y potencian la adaptación de los individuos; el conocimiento del proceso pedagógico representa un saber estratégico que puede funcionar como catalizador del proceso adaptativo de los individuos y de las sociedades. La inversión que una sociedad puede hacer en la consolidación de estructuras y mecanismos que promuevan la retroalimentación ágil y pertinente de los impactos que métodos y objetivos planteados están teniendo, permitiría lograr ajustes más eficaces de las acciones instrumentadas y de los fines que pudieran ser más adecuados para el interés colectivo. Lo que nos lleva a pensar en la necesidad de incorporar en la estructura curricular a los procesos de investigación educativa de una manera recursiva, de tal suerte que los hallazgos constatados den pauta a las actualizaciones del quehacer educativo.

Es también muy importante dar pie al desarrollo de conocimiento del área humanística del saber que se necesita respecto de nosotros mismos, generar las bases de una identidad en cada uno de los niveles colectivos en los que participamos y reestructurar los mecanismos didácticos con el fin de que este saber dé pauta a las metas de los colectivos de manera que efectivamente se propicie la autodeterminación de los diversos grupos que constituyen la nación; invertir en investigación educativa de manera ordenada, monitoreando los resultados para la actualización permanente de los esquemas educativos, es una acción que ha mostrado ser

cardinal para sociedades en las que se observa mayor capacidad de adaptación. El trabajo de investigación que parte del examen y conexión con las formulaciones teóricas de los especialistas antiguos y contemporáneos, que transforma el trabajo en permanente diálogo socrático, sometido convencionalmente a validación formal y presentado de manera abierta al escrutinio de otros investigadores, es el modo más eficiente que ha sido empleado por la Institución Escolar; que cuando ocurre correctamente este proceso, son los cuerpos colegiados los representantes encargados, de preservar, difundir y aumentar el saber de las diversas áreas de interés de la sociedad. No obstante, en este punto es menester señalar que la función universitaria puede ver afectados sus intereses básicos, dirigidos a la búsqueda del entendimiento y construcción de esquemas de conocimiento de sus procesos, al verse inmersa en procesos burocráticos en los que es más importante contabilizar el número de escritos que la relevancia y valor inherentes al quehacer de la investigación.

La proyección universitaria debe garantizar la consolidación de equipos de trabajo interdisciplinario y transdisciplinario que se avoquen a la investigación de mecanismos de evaluación del aprendizaje como resultado de un proceso social concurrente con necesidades determinadas históricamente y con conciencia colectiva de metas. Es fundamental vincular estos datos con la práctica cotidiana universitaria, mediante la incorporación en la estructura académica, de procesos permanentes de revisión, análisis y discusión de los hallazgos de investigación. Configurar adecuadamente las academias universitarias en una estructura de colaboración transdisciplinaria.

Ahora bien, La naturaleza misma de la institución universitaria conlleva la interpretación del conocimiento como un capital humano fundamental; Sin embargo, la propia noción de conocimiento es asumida desde diferentes perspectivas teóricas, dando pauta a la definición de múltiples aproximaciones metodológicas. Esto pone en el centro de la discusión al problema de la libertad de pensamiento. Pero aún con la diversidad observada en estas visiones universitarias existen mecanismos que representan el crecimiento, contrastación y reestructuración sistemática de las estructuras de conocimiento. La presencia de sociedades de conocimiento, así como de medios de difusión, espacios y foros de discusión regulares, que permiten la coordinación de acciones, tanto entre instituciones como al interior de ellas, hacen posible que las universidades operen como instancias de gestión de cambio. Los grupos de individuos que conforman la academia representan en sí uno de los principales elementos racionales de la cultura al dar vida mediante el juicio a la conciencia óptica de los grupos y al posibilitar la constitución epistémica de nuestra presencia en el tiempo. Pero no sirven de nada si estructuralmente no pertenecen a un proceso integral, si solamente se participa para conseguir estatus profesional y conseguir puntos para un mejor salario.

El papel de la definición de un modelo educativo no implica, de ninguna manera, la censura de escuelas o doctrinas del pensamiento. Por tal motivo, un papel del modelo educativo que debe ser fortalecido es el relativo a la configuración de academias y cuerpos colegiados; sin una estructuración adecuada de éstas, las funciones universitarias no se cumplen efectivamente. El modelo debe considerar en

su estructura instancias y mecanismos que mantengan un registro permanente de la presencia y actividad del quehacer universitario en relación con la producción y difusión del conocimiento. Sin esta estructura, se vuelve evidente la poca conciencia o incluso el desdén que el grupo social que configura una universidad particular tiene por su papel histórico, así como el privilegio que se da a un pragmatismo inmediateista; que, por otro lado, da cuenta de la poca capacidad de planeación que se observa en muchas universidades de países en desarrollo. El modelo educativo, entonces, debe mantener una correspondencia plena con la implementación de sus estructuras, pues estas estructuras fomentarán, limitarán o incluso cancelarán las posibilidades de su correcto ejercicio. Luego entonces, dado que actualizar el modelo educativo implica que en la estructura universitaria recae la responsabilidad de registrar y dar cuenta de la memoria institucional, debe ser garante de que la producción en todos los ámbitos universitarios trascienda y quede para la utilidad de la sociedad.

Consecuentemente, es momento de que, como institución, la universidad, dé cuenta conscientemente del carácter epistémico y académico de categorías conceptuales tales como la conciencia, la memoria, la identidad, dando lugar al respeto de la aproximación humanística como parte del saber universal que se acerca al autoconocimiento y que debe ser incorporado en la visión de un modelo educativo. Este argumento implica la necesidad de reconocer que nuestra visión epistémica debe dejar de ser aquella que distinguía un saber absoluto, ciencias poseedoras de verdades, para dar pie a la actualización en los avances de áreas humanísticas que, en las economías de vanguardia, marcan la pauta para su

desarrollo social, incluso en temas tan técnicos como la robótica o tan científicos como la epistemología genética.

Dado que es imperioso partir con conciencia plena de los supuestos que subyacen a las actividades de investigación, es menester asumir que el desarrollo de saberes se encuentra estrechamente vinculado a los contextos en los que se adquieren y se desarrollan; no obstante, no se debe tomar una posición completamente culturalista que nos coloque en un relativismo que al final nos deje con conclusiones sin valor generalizable. Es de cardinal importancia entender el valor que representa para la estructura universitaria la conformación de cuerpos normativos acordes al desarrollo científico que corre paralelo en todos los ámbitos del planeta para la valoración de la solidez de los argumentos que representan la base de la constitución de esquemas de conocimiento. Sin soslayar, por el otro lado, la validez de los argumentos que vuelven evidente el papel de la subjetividad en la construcción de la experiencia y sus implicaciones en la construcción social de dichos esquemas de conocimiento, colocando en un punto particular de la estructura universitaria al conocimiento de nosotros mismos, con todo el dinamismo que éste representa y la relevancia que se le debe dar a la inclusión de la diversidad.

En el mismo sentido, es necesario asumir que la evaluación del proceso didáctico y de los resultados de aprendizaje que de él se desprenden debe hacerse partiendo de principios generales que conlleven la utilización de constructos teóricos que no den por sentado verdades absolutas ni favorezcan la práctica educativa dogmática; el modelo educativo debe dejar de centrarse en contenidos y girar sus metas hacia los procesos cognitivos, de tal suerte que el razonamiento crítico sea la

pauta para conseguir los mejores resultados de aprendizaje. Parece oportuno promover una didáctica centrada en el estudiante, desprendernos de la visión de un contenido rígido y percibido como absoluto. Sin embargo, la meta implica la evolución del pensamiento de los docentes, y muchos de ellos no están concentrados en desarrollar su conocimiento en el ámbito de la educación, tienen un desarrollo con perfiles de diferentes áreas de la ciencia. A pesar de esto, si el modelo educativo incorpora en su desarrollo curricular procesos que impliquen el trabajo transdisciplinario el propio desarrollo individual correspondiente a los docentes se vería favorecido. Por ejemplo, consideremos la pertinencia de enfocar la atención en los resultados de aprendizaje desde una perspectiva interdisciplinar, en un primer momento, y utilizar la evaluación como un eje de análisis para entender la mecánica del proceso. Ya que parece natural que cualquier enfoque de análisis, que pretenda alcanzar de mejor manera un alto desarrollo del proceso, debe partir de la evaluación de los resultados de aprendizaje esperados, pues el valor de la enseñanza se concentra en el “qué” se espera como el mejor resultado del proceso educativo. De tal manera que, si queremos que el aprendizaje derive en un estudiante activo y con alto grado de agencia académica, se requiere que los objetivos actitudinales, afectivo-motivacionales, y autorreferenciales de los estudiantes sean más claramente definidos en términos de metas de aprendizaje curricular. Se requiere de la revaloración del papel epistémico que ha alcanzado la subjetividad humana y de la incorporación sistémica de procesos que se centren en la realización plena de Seres Humanos como la meta fundamental.

Bibliografía

Santos Melgoza, David Martín (2010) Objetivar el conocimiento. *Revista Mexicana de Psicología*, Vol. 27, núm. 1, enero, 2010, pp. 103-110. Sociedad Mexicana de Psicología A.C. Distrito Federal, México

De los autores

Academia de Filosofía y Lógica

Iván Eliab Gómez Aguilar. Licenciatura en Sociología. Maestría en Estudios Políticos y Sociales. Doctorado en Filosofía de la ciencia. UNAM. Estancias de investigación posdoctoral en el King's College de Londres y en el CEIICH de la UNAM. Publicaciones recientes: ¿Del cuidado a la auto-vigilancia? "Debates sobre los usos de las e-health en salud mental", REDES, Revista de Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología, 2021. Profesor-Investigador C-2. T.C. Departamento de Preparatoria Agrícola, Universidad Autónoma Chapingo.

Mafaldo Maza Dueñas. Licenciatura en Filosofía. Maestría en Enseñanza de la Filosofía por la UNAM. Doctorado en Ciencias de la Educación por la UACH. 6 libros publicados. Obra reciente: Ética y valores. Ed. UACH. 25 artículos publicados, el más reciente: "Estrategias lúdicas para enseñar a filosofar", en Revista Internacional Tlateomani. Profesor-Investigador C-2. T.C. Departamento de Preparatoria Agrícola, Universidad Autónoma Chapingo.

Marcos Miserit Kostelec. Nacido en Eslovenia. Ciudadanía actual: mexicano. Lic. en Filosofía y Pedagogía. Argentina. Parte de la carrera de Sociología. Universidad de Buenos Aires. Maestría en Enseñanza Superior: Fac. De Filosofía y

Letras de la UNAM. Dr. en Estudios Latinoamericanos: Fac de Ciencias Sociales y Políticas UNAM. Profesor-Investigador C-2 T.C. Departamento de Preparatoria Agrícola, Universidad Autónoma Chapingo.

† **Alfredo Rodríguez Sánchez.** Profesor-Investigador A-2. T.C. Departamento de Preparatoria Agrícola, Universidad Autónoma Chapingo.

Luis Manuel Román Cárdenas. Obtuvo la licenciatura en filosofía por la UNAM, la maestría en filosofía y el doctorado en filosofía por la Universidad Iberoamericana. Ha publicado: La definición de agronomía, Centros regionales, (1998), El sujeto histórico en Kant, Hegel y Marx (UACH, 2004). Profesor-Investigador C-2 T.C. Departamento de Preparatoria Agrícola, Universidad Autónoma Chapingo.

Academia de Historia

Amarilis González Hernández. Licenciatura en Antropología Social. UAM. Maestría en Procesos Educativos. UACH. Diplomado en Creación de empresas sustentables. CIDES. Diplomado en Investigación Interdisciplinaria en Educación y Sustentabilidad para el desarrollo DIIES UNAM. Profesora-Investigadora C-1. T.C. Departamento de Preparatoria Agrícola, Universidad Autónoma Chapingo.

Academia de Literatura y Redacción

Fabiola García Hernández. Licenciada en Ciencias de la Comunicación y Periodismo Colectivo por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS) de la Universidad Nacional

Autónoma de México (UNAM). Maestra en Humanidades: Estudios Literarios, por la Universidad Autónoma del Estado de México. Doctora en Educación Agrícola Superior, UACh. Ha publicado una obra, participado en otra colectiva y escrito artículos científicos sobre educación, sociología y literatura. Profesora-Investigadora C-2. T.C. Departamento de Preparatoria Agrícola, Universidad Autónoma Chapingo.

Miguel Ángel Leal Menchaca. Licenciatura en Letras Hispánicas. Maestría en Literatura Iberoamericana, UNAM. Autor de más de diez libros de cuentos: *La hora mágica*, *Amantes frías*, *Incipit*. Colaborador en varias antologías como "La rasgadura del velo", "Mi mal es ir a tientas" y "Vuelte de hoja". Profesor-Investigador C-1. T.C. Departamento de Preparatoria Agrícola, Universidad Autónoma Chapingo.

Maricela Mendoza Ruiz. Licenciada en Letras Hispánicas por la UAMI. Publicaciones: Mendoza R., M. (2016) "Didáctica de la literatura, una experiencia de las tertulias en la estación radial", Zurita et al. (Comps.) *Memorias Recuento de nuestro tiempo*. Profesora-Investigadora B-1. T.C. Departamento de Preparatoria Agrícola, Universidad Autónoma Chapingo.

Raymundo Pablo Tenorio. Licenciatura en Periodismo y Comunicación Colectiva. Maestría en Ciencias de la Comunicación. Fac. Ciencias Políticas y Sociales. UNAM. Diplomado en Teología Sistemática. Diplomado en Psicología del sentido (Logoterapia). Universidad Pontificia de México. Exdirector editorial de la revista *Universidad y Utopía*. STAUACH (1994-98). Autor de 15 libros de creación y crítica literaria. Coautor de 22 libros antológicos. Los tres

títulos más recientes de la obra individual: Expresión Oral y Escrita. Elementos teóricos y analítica del discurso. 2008, 2011, 2012, 2015. Palabras en festín. Ensayos sobre Humanismo, Comunicación y Lenguaje. 2010. El hombre que leía en voz alta. Cuentos, Haikús y otros textos. 2016. Profesor-Investigador C-1. T.C. Departamento de Preparatoria Agrícola, Universidad Autónoma Chapingo.

F. Moisés Zurita Zafra. Estudió sociología rural en la Universidad Autónoma Chapingo. Cursó un posgrado en Lingüística Indoamericana en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). Cursó un posgrado en Educación en Derechos Humanos en el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL). Cursó el doctorado en Ecología y gestión ambiental en el Centro de Investigación Atmosférica y Ecológica (CIEAVER). Publicaciones: Esos lodos, 2018. El Tavayuko, 2a edición 2020; Redacción y comprensión lectora, 2022. Profesor-Investigador C-1. T.C. Departamento de Preparatoria Agrícola, Universidad Autónoma Chapingo.

Academia de Psicología

María Guadalupe Ascencio Jacinto. Licenciatura en Psicología con mención honorífica. UNAM. Maestría completa en Procesos Educativos. UACH. Especialización en Psicoterapia Familiar y de Pareja. Instituto de Entrenamiento e Investigación en Psicoterapia, Personas A.C. Diplomado en Sexualidad Humana. UACH y Red Democracia y Sexualidad A.C. Profesora-Investigadora B-2. T.C. Departamento de Preparatoria Agrícola, Universidad Autónoma Chapingo.

Lavinia Enid Espinosa Heredia. Maestra en Ciencias en Sociología Rural, por la Universidad Autónoma Chapingo, licenciada en Psicología egresada de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Realizó también estudios como Promotora de Educación Artística (SEP), Diplomados en Arteterapia y diversos cursos de formación en Derechos Humanos, perspectiva de género y feminismo. Laboró para el Instituto Hidalguense de las mujeres realizando proyectos de investigación, difusión y capacitación como asesora de género. Actualmente se desempeña como profesora investigadora de tiempo completo en la Universidad Autónoma Chapingo, imparte las materias de Desarrollo Humano I y II en la Preparatoria Agrícola y colabora en el Departamento de Irrigación con las materias de Ética y comunicación Empresarial y Desarrollo Personal. De igual manera ganó mediante elecciones por mayoría de votos, la Dirección de la Preparatoria Agrícola de esta institución, cargo que ocupa desde el 9 de febrero a la fecha.

Gabriela Larraguivel Sosa. Licenciada en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México. Maestra en Psicoterapia Psicoanalítica General por la Asociación Psicoanalítica Mexicana. Doctora en Educación Agrícola Superior, UACH. Especialidad en Psicoterapia General con enfoque psicoanalítico en el Hospital Central Militar de la SEDENA. Coautora para diferentes obras colectivas: Escenarios sustentables para el desarrollo comunitario y ¿Por qué las violencias? Profesora-Investigadora C-2. T. C. Departamento de Preparatoria Agrícola, Universidad Autónoma Chapingo.

David Martin Santos Melgoza. Doctor en Psicología por la Universidad Autónoma de México. Entre sus publicaciones se encuentran los artículos "Objetivar el Conocimiento", en Revista Mexicana de Psicología, 2010; "Objetivación de información en aprendizaje matemático autorregulado", en Revista Mexicana de Investigación Educativa, 2008; los capítulos de libros: Assessing Self-regulation, a New Topic in Learning Analytics. Process of Information Objectification, capítulo cuatro del libro *Machine Learning Paradigms, Advances in Learning Analytics* y Didactics for the Development of Mathematical Thinking and the Sense of Academic Agency, capítulo 5 del libro *Advances in Core Computer Science-Based Technologies*; publicados por la editorial Springer. Profesor- Investigador C-2. T.C. Departamento de Preparatoria Agrícola, Universidad Autónoma Chapingo.

Humanitatum ethica.

*Estudios y relatos de experiencias en la enseñanza y la investigación de las
humanidades*

La edición estuvo a cargo del Depto. de Preparatoria
Agrícola de la Universidad Autónoma Chapingo, carretera
México-Texcoco km 38.5, Texcoco, Estado de México. Se
publicó en diciembre de 2024.

[https://prepa.chapingo.mx/publicaciones/publicaciones-
disciplinas/](https://prepa.chapingo.mx/publicaciones/publicaciones-disciplinas/)

Humanitatum Ethica

En un panorama educativo como el actual, en el que predomina la enseñanza científica y tecnológica, las humanidades parecen a menudo relegadas a un segundo plano. Y aunque en una institución como la Universidad Autónoma Chapingo, que ha mantenido su esencia agronómica a lo largo de tantos años que lleva conformada como organismo de educación superior, podría pensarse que no son tan significativas, conviene recordar que, entre sus objetivos primordiales se encuentra impartir una educación que contribuya a *"formar personal docente, investigadores y técnicos con juicio crítico, democrático, nacionalista y humanístico que los capacite para contribuir a la solución de los problemas del medio rural"*, como señala el artículo 3º de la Ley que crea la UACH. De este modo, queda de manifiesto la importancia que tienen las humanidades en la formación de los estudiantes tanto de educación superior, como de media superior.

El libro **Humanitatum Ethica** escrito por los profesores del área de Disciplinas Humanísticas de la Preparatoria Agrícola de la UACH, nos muestra el panorama actual que guarda este campo formativo en la educación de las y los jóvenes de nuestra institución. Con textos que van del ensayo libre al artículo de investigación, pasando por el recuento histórico, este ejercicio documental sirve como evidencia, análisis y propuesta para el estudio de las humanidades en el nivel medio superior, señalando su papel en la formación integral del estudiantado: las disciplinas humanísticas proporcionan las herramientas necesarias para comprender el mundo que nos rodea, para comunicarnos eficazmente, para ampliar nuestros horizontes, pero, sobre todo, nos permiten comprender nuestra propia condición humana, nuestra cultura y nuestra sociedad.

Sin lugar a duda, son esenciales en la formación integral de las y los estudiantes de la Preparatoria Agrícola, este libro contribuye a reconocer su importancia en un mundo como el que vivimos en la actualidad.

Lavinia Enid Espinosa Heredia
Directora de Preparatoria Agrícola