

# A&H

Revista de Artes y Humanidades



**Revista Digital A&H,  
Año 5 número 9,  
octubre 2018 - marzo 2019  
ISSN: 2448-5764**

La **revista digital Artes & Humanidades** tiene como objetivo: Difundir el conocimiento, los proyectos de aplicación del conocimiento y la experiencia surgidos de la investigación y la práctica en el ámbito educativo de los posgrados de artes y humanidades de la UPAEP.

Su visión es: Ser un órgano de difusión académica de carácter interdisciplinario en el campo de las Artes, las Humanidades y las Ciencias Sociales de alta calidad académica que desde la perspectiva filosófica de la UPAEP contribuya a generar corrientes de pensamiento en los temas y problemas relevantes de los distintos campos de estas áreas de conocimiento. A mediano plazo, ser un referente en Puebla con ISSN; y a largo plazo, ser un referente de revista indexada a nivel nacional e internacional para los estudiantes y académicos del campo.

Su misión es: Difundir el conocimiento generado en la investigación y los proyectos, productos de aplicación del conocimiento en el marco de los posgrados en las Artes, las Humanidades y las Ciencias Sociales de la UPAEP, tanto de estudiantes y profesores de la misma universidad como de otras instituciones de educación superior y centros de investigación de nivel nacional e internacional para contribuir a la generación de corrientes de pensamiento en el campo de la arquitectura, el diseño y las humanidades que aporten elementos para la transformación social en la línea del respeto a la dignidad humana, la paz y el bien común.

La revista se dirige a profesores de los posgrados de UPAEP, profesores de otras universidades, investigadores internos o externos, estudiantes de los posgrados de la UPAEP y de otras instituciones, estudiantes de las licenciaturas afines a los posgrados de la UPAEP tanto internos como de otras universidades, comunidad académica y colegios profesionales de las áreas involucradas.

## DICTAMINADORES

ADELAIDA FLORES HERNÁNDEZ  
adelaida.flores@upaep.mx

ADRIÁN FABIO BENÍTEZ ARMAS  
benitezarmas@gmail.com

ALBERTO ÁLVAREZ GUTIÉRREZ  
abetoa@hotmail.com

ANGEL MORALES TORRES  
mdiangel.moralestorres@gmail.com

ARACELI ARELLANO TORRES  
aarellanot@unav.es

ARACELI NOEMÍ BARRAGÁN SOLÍS  
a.barragansolis@yahoo.com.mx

AUSENCIA LÓPEZ DE LEÓN  
ausencia@psicologiahumanizante.com

BEATRIZ BIBIANA GAONA COUTO  
beatriz.gaona@utpuebla.edu.mx

CARLA CARRERAS PLANAS  
carla.carreras@udg.es

CARLOS ARTURO VEGA LEBRÚN  
carlosarturo.vega@upaep.mx

CARLOTA GUZMÁN GÓMEZ  
carlota@unam.mx

CARMEN MARÍA PRIANTE BRETÓN  
carmenmaria.priante@upaep.mx

CELINE ARMENTA OLVERA  
celine.armenta@gmail.com

CONCEPCIÓN MÁRQUEZ CERVANTES  
concepcionmarquez@hotmail.com

DANIEL DOMÍNGUEZ MACHUCA  
daniel.dominguez@upaep.mx

DANIEL MOCENCAHUA MORA  
d.mocenca@gmail.com

DELFINA MELGAREJO THOMPSON  
delfina@ucc.mx

ELIZABETH VELÁZQUEZ BARRAGÁN  
elizabeth.velazquez@upaep.mx

EMMA VERÓNICA SANTANA VALENCIA  
emmaveronica.santana@upaep.mx

ERNESTO RODRÍGUEZ MONCADA  
erodriguez@unla.edu.mx

FEDERICA MARÍA GONZÁLEZ LUNA ORTIZ  
fedilu@hotmail.com

FIDENCIO AGUILAR VÍQUEZ  
fidens@yahoo.com

FRANCISCO JAVIER IRACHETA FERNÁNDEZ  
fracheta@itesm.mx

FRANCISCO VALVERDE DÍAZ DE LEÓN  
francisco.valverde@iberopuebla.mx

FRANCISCO VICENTE GALÁN VÉLEZ  
francisco.galan@ibero.mx

GABRIELA CHÁVEZ VILLEGAS  
gabriela.gala\_24@hotmail.com

GABRIELA CRODA BORGES  
gabriela.croda@upaep.mx

GABRIELA HERNÁNDEZ FLORES  
gaby\_hf@yahoo.com.mx

GABRIELA HILDELISA IBAÑEZ CORNEJO  
gabriela@iteso.mx

GENEVIEVE GALÁN TAMES  
ggalantames@gmail.com

GONZALO ESCARPA  
escarpamx@gmail.com

HERIBERTO ANTONIO GARCÍA  
heribertoagar@gmail.com

HERLINDA GODOS GARCÍA  
herlinda.godos@upaep.mx

HILDA ANA MARÍA PATIÑO DOMÍNGUEZ  
hilda.patino@ibero.mx

ISRAEL SÁNCHEZ LINARES  
israel.sanchez@upaep.mx

JAVIER BALLADARES GÓMEZ  
javierbgz@gmail.com

JOAQUÍN RAMÍREZ BUENTELLO  
joaquin.ramirez@upaep.mx

JORGE ARTURO ABASCAL  
jorge.abascal@iberopuebla.mx

JORGE MARTÍNEZ SÁNCHEZ  
jorgemartinezsanchez@gmail.com

JORGE MEDINA DELGADILLO  
jorge.medina@upaep.mx

JOSÉ ADALBERTO SÁNCHEZ CARBÓ  
jose.sanchez.carbo@iberopuebla.mx

JOSÉ ALFONSO VILLA SÁNCHEZ  
alphonsovilla@hotmail.com

JOSÉ ÁNGEL LÓPEZ HERRERÍAS  
jherrer@edu.ucm.es

JOSÉ ARTURO DE LA TORRE GUERRERO  
jatorreg@gmail.com

JOSÉ DE JESÚS HERNÁNDEZ ROLDÁN  
josedejesus.hernandez@upaep.mx

JOSÉ FRANCISCO ALANÍS JIMÉNEZ  
picoalanis@outlook.com

JOSÉ FRANCISCO CAMACHO MARÍN  
franciscocamacho60@gmail.com

JOSÉ GUADALUPE SÁNCHEZ AVIÑA  
joseguadalupe.sanchez@iberopuebla.mx

JOSÉ JUAN LÓPEZ PORTILLO  
jose.lopez@cide.edu

JOSÉ MANUEL GRAJALES LÓPEZ  
jm.grajales@gmail.com

JOSÉ MANUEL MENÉSES RAMÍREZ  
jmmenesesr@yahoo.com.mx

JOSÉ MARTÍN ESTRADA ANALCO  
josemartin.estrada@upaep.mx

JUAN JOSÉ BLÁZQUEZ ORTEGA  
juanjose.blazquez@upaep.mx

JUAN MARTÍN LÓPEZ CALVA  
juanmartin.lopez@upaep.mx

JUDITH VIRGINIA GUTIÉRREZ CUBA  
vickygcuba@yahoo.com.mx

KARLA MARTÍNEZ ROMERO  
krlmromero@gmail.com

KARLA VILLASEÑOR PALMA  
villasenorkarla@gmail.com

LAURA ANGÉLICA BÁRCENAS POZOS  
laura.barcenas@iberopuebla.mx

LAURA GAETA GONZÁLEZ  
laura.gaeta@upaep.mx

LESLIE CASAREZ APONTE  
centroasertum@gmail.com

LILIA MARÍA VÉLEZ IGLESIAS  
lilia.velez@iberopuebla.mx

LUIS ANTONIO RIVERA DÍAZ  
arivera49@yahoo.com.mx

LUZ DEL CARMEN MONTES PACHECO  
luzdelcarmen.montes@iberopuebla.mx

MA. GUADALUPE VALDÉS DÁVILA  
pitina@iteso.mx

MARCO ANTONIO RIGO LEMINI  
marcoantoniorigo@prodigy.net.mx

MARGARITA MACEDA JIMÉNEZ  
margarita.maceda@upaep.mx

MARÍA ANTONIETA ARACELI REYES GUERRERO  
areyes617@gmail.com

MARÍA CRISTINA MIRANDA ÁLVAREZ  
cmiranda@uv.mx

MARÍA DE LA LUZ BECERRA ZAMORA  
luzmabecerra@hotmail.com

MARÍA DEL CARMEN HILDA MOTA GONZÁLEZ  
carmen.motagonzalez@yahoo.com.mx

MARÍA DEL CARMEN MORFÍN HERRERA  
mariac.morfin@udlap.mx

MARÍA ESTHER MÉNDEZ CADENA  
mecadena@yahoo.com

MARÍA ISABEL PAULINA GÓMEZ VALLARTA  
mariaisabel.gomez@upaep.mx

MARÍA ISABEL ROYO SORROSAL  
isabel.royo@iberopuebla.mx

MARÍA LUISA ASPE ARMELLA  
maria.aspe@ibero.mx

MARÍA SUSANA CUEVAS DE LA GARZA  
susana.cuevas@leon.uia.mx

MARISA MEZA PARDO  
mmeza@uc.cl

MARITZA CRUZ NARVÁEZ  
maritza.cruz@upaep.mx

MARTHA DE JESÚS PORTILLA LEÓN  
continuaenformacion@gmail.com

MAURICIO LÓPEZ FIGUEROA  
mauricio.lopez@iberopuebla.mx

MERCEDES ZANOTTO GONZÁLEZ  
mercedeszanotto@gmail.com

MIGUEL ÁNGEL LÓPEZ CARRASCO  
miguelangel.lopez02@upaep.mx

MIGUEL ESCRIBANO CABEZA  
escribeza@hotmail.com

MÓNICA DEL CARMEN MEZA MEJÍA  
mmeza@up.edu.mx

MÓNICA MEZA MEJÍA  
mmeza@up.edu.mx

MÓNICA MONROY KUHN  
monica.monroy@upaep.mx

MTRO. JORGE ARTURO ABASCAL ANDRADE  
jorge.abascal@iberopuebla.mx

NOÉ BLANCAS BLANCAS  
noe.blancas@upaep.mx

OCTAVIO FLORES HIDALGO  
octavio.flores@upaep.mx

OSCAR G. WALKER SARMIENTO  
oscarss2000@yahoo.com

PATRICIA GARCÍA GODÍNEZ  
patricia.garcia01@upaep.mx

RAFAEL REYES CHÁVEZ  
rafareyesch@hotmail.com

RAÚL ROMERO LARA  
raul.romero@ibero.mx

ROBIN ANNE RICE  
robinann.rice@upaep.mx

ROBYN JODIE EDWARDS  
robynjodie.edwards@upaep.mx

RODOLFO CRUZ VADILLO  
rodolfo.cruz@upaep.mx

RODRIGO LÓPEZ ZAVALA  
rodrigolopez\_@hotmail.com

ROSA MARÍA QUESADA  
rosi2342@yahoo.com.mx

RUBÉN HERNÁNDEZ HERRERA  
ruben\_hernandez\_50@hotmail.com

SALVADOR CEJA OSEGUERA  
salvador.ceja@upaep.mx

SAMANTHA ANALUZ QUIROZ RIVERA  
a01301670@itesm.mx

SANDRA SORIANO GUTIÉRREZ  
sandrasguti@gmail.com

TERESA EUGENIA BRITO MIRANDA  
teresa.brito@iberopuebla.mx

VALENTÍN MARTÍNEZ OTERO PÉREZ  
valenmop@edu.ucm.es

VERÓNICA REYES MEZA  
vrmeza@gmail.com

VICTORIA CARDOSO SÁNCHEZ  
victoria.cardoso@upaep.mx

WENDY GONZÁLEZ GARCÍA  
wendygonzalezgarcia@hotmail.com

## DIRECTORIO REVISTA ARTES Y HUMANIDADES

DR. EMILIO JOSÉ BAÑOS ARDAVÍN  
RECTOR

MTRO. EUGENIO URRUTIA ALBISÚA  
VICERRECTOR DE POSGRADOS E INVESTIGACIÓN

DR. JUAN MARTÍN LÓPEZ CALVA  
DECANO DE ARTES Y HUMANIDADES

### CONSEJO EDITORIAL

DRA. MARÍA LUISA ASPE ARMELLA  
DISCIPLINA: HISTORIA  
INSTITUCIÓN: IBERO, MÉXICO

DR. LUIS CARLOS HERRERA GUTIÉRREZ DE VELASCO  
DISCIPLINA: DISEÑO  
INSTITUCIÓN: UAM-AZCAPOTZALCO, MÉXICO

DRA. MARÍA GUADALUPE NEVE ARIZA †  
DISCIPLINA: DISEÑO  
INSTITUCIÓN: UMAD, MÉXICO

DRA. CARLA CARRERAS I PLANAS  
DISCIPLINA: FILOSOFÍA  
INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD DE GIRONA, ESPAÑA

DRA. AMADA CAROLINA PÉREZ  
DISCIPLINA: HISTORIA  
INSTITUCIÓN: PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA DE BOGOTÁ, COLOMBIA

DR. PEDRO SALES LUIS DA FONSECA ROSARIO  
DISCIPLINA: PSICOLOGÍA  
INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD DE MINHO, PORTUGAL

DR. MARCO ANTONIO RIGO LEMINI  
DISCIPLINA: PSICOLOGÍA-EDUCACIÓN  
INSTITUCIÓN: UNAM, MÉXICO

DR. JOSÉ VICENTE MERINO FERNÁNDEZ  
DISCIPLINA: PEDAGOGÍA  
INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

DR. ANTONIO BERNAL GUERRERO  
DISCIPLINA: PEDAGOGÍA  
INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD DE SEVILLA, ESPAÑA

DR. JOSÉ LÓPEZ HERRERÍAS  
DISCIPLINA: PEDAGOGÍA  
INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

DR. VALENTÍN MARTÍNEZ OTERO PÉREZ  
DISCIPLINA: PEDAGOGÍA, PSICOLOGÍA EDUCATIVA  
INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

DR. CARLOS ARTURO GAITÁN RIVEROS  
DISCIPLINA: PEDAGOGÍA, FILOSOFÍA  
INSTITUCIÓN: PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA DE BOGOTÁ, COLOMBIA

DRA. MARÍA LUISA MARVÁN GARDUÑO  
DISCIPLINA: PSICOLOGÍA  
INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD VERACRUZANA, MÉXICO

DRA. FRIDA DÍAZ BARRIGA ARCEO  
DISCIPLINA: PSICOLOGÍA, EDUCACIÓN  
INSTITUCIÓN: UNAM, MÉXICO

DR. ISMAEL SARMIENTO RAMÍREZ  
DISCIPLINA: HISTORIA  
INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD DE OVIEDO, ESPAÑA

### COMITÉ EDITORIAL

DR. JUAN MARTÍN LÓPEZ CALVA, DIRECTOR  
DR. JOSAFAT RAÚL MORALES RUBIO, DIRECTOR EDITORIAL  
DR. LUIS ANTONIO VILLAFÁN AMEZCUA, EDITOR  
DRA. GABRIELA GONZÁLEZ OCAMPO  
DRA. MARTHA LETICIA GAETA GONZÁLEZ  
DR. PANIEL OBERTO REYES CÁRDENAS  
MTRA. CLAUDIA REBECA MÉNDEZ ESCARZA  
MTRA. LAURA CAROLINA NASTA SALAZAR  
MTRA. SILVIA RUBÍN RUIZ  
MTRO. GIOVANNI CHÁVEZ MELO  
MTRO. MANUEL PONCE DE LEÓN PALACIOS

### COLABORADORES :

ALEJANDRO JARERO MORA  
DISEÑADOR DE IDENTIDAD Y EDITORIAL

FANNY LAURA MORALES HERNÁNDEZ  
DISEÑO EDITORIAL E ILUSTRACIÓN

SILVIA RUBÍN RUIZ  
SIGRID MARÍA LOUVIER NAVA  
CORRECCIÓN DE ESTILO

PANIEL OBERTO REYES CÁRDENAS  
CORRECTOR DE ESTILO EN INGLÉS

WEB GIOVANNI CHÁVEZ MELO  
CONTENIDO WEB Y PLATAFORMA OJS

MANUEL PONCE DE LEÓN PALACIOS  
REVISIÓN GRÁFICA

## ÍNDICE

**Editorial** 9

Consideraciones de los alumnos del curso de Pedagogía de la UNESP FCLAR sobre su formación como profesores en una perspectiva inclusiva.

*MARÍA ODETE DE MATTOS* 10

El quehacer profesional del pedagogo. Una reflexión imprescindible y contemporánea

*OFELIA PIEDAD CRUZ PINEDA* 26

### Reseñas

Respuesta a la tesis: Esencia y misión de una universidad católica fundada por laicos. Walter Redmond.

*JORGE MEDINA DELGADILLO* 39

### Entrevista

Entrevista a: José Víctor Orón Semper

*MARTHA LETICIA GAETA GONZÁLEZ* 43

Entrevista a: Marco Ferruzca Navarro

*CLAUDIA REBECA MÉNDEZ ESCARZA* 49

**E**n el cierre de la segunda década del siglo XXI, las críticas a las desigualdades sociales siguen presentes, los grandes retos y problemáticas económicas, sociales, culturales y políticas son tema de investigación y reflexión en nuestro entorno. Cinco años han pasado desde el primer editorial que daba nota de esta experiencia de investigación y divulgación del conocimiento, un espacio de encuentro de ideas y colegas comprometidos con su labor profesional que trasciende a la persona como agente transformador de nuestra sociedad.

En el artículo, “Consideraciones de los alumnos del curso de Pedagogía de la UNESP FCLAr sobre su formación como profesores en una perspectiva inclusiva”, la autora María Odete de Mattos nos presenta la problemática de la formación de futuros docentes para la educación inclusiva en Brasil. Analiza las políticas públicas de este país orientadas al tema de la inclusión, la integración curricular en los centros de formación de docentes y recoge las percepciones de los alumnos respecto al tema de inclusión y el impacto que su formación tiene en ellos.

En el artículo “El quehacer profesional del pedagogo. Una reflexión imprescindible y contemporánea”, Ofelia Piedad Cruz Pineda ofrece una reflexión sobre el quehacer del pedagogo (docente y profesor) en la acción formativa. En un recorrido entre la relación educativa, la contextualización y el reconocimiento del poder ante los alumnos, los plantea como desafíos en la tarea de la profesión. Reflexiona también acerca de este proceso formativo, ético y consciente en el que los pedagogos continuarán transmitiendo conocimientos pero no como verdades absolutas, sino como herramientas para producir más conocimiento.

En la reseña del libro “Respuesta a la tesis: Esencia y misión de una universidad católica fundada por laicos” de Walter Redmond, Jorge Medina Delgadillo comparte su experiencia de esta obra, en donde invita a las Universidades a reflexionar sobre el ejercicio serio de autocrítica en el marco de la responsabilidad sobre la situación social actual. En un recorrido reflexivo y retador, describe la estructura de la obra desde el enfoque de la propia Universidad católica y el encuentro donde se concentra la sabiduría. Aborda el caso de la UPAEP como caso de Universidad fundada por laicos y la invitación del autor a la sensatez y la inmediatez, apelando a la razón y el hacer el bien común.

En una primera entrevista realizada al Dr. José Víctor Orón Semper, Martha Leticia Gaeta González indaga sobre su consideración del concepto de voluntad, le cuestiona si se debe hacer una distinción entre voluntad y motivación, y si existen etapas para dicho proceso. Las respuestas del Dr. Orón giran en torno a su experiencia y formación desde la perspectiva de las neurociencias.



Una segunda entrevista al Dr. Marco Ferruzca Navarro, Claudia Rebeca Méndez Escarza aborda el tema de la innovación desde el enfoque académico, los hallazgos que el Dr. Ferruzca ha tenido en su experiencia y comenta sobre los proyectos de innovación de interés que se desarrollan actualmente en nuestro país.

Es así como en este número 9 de A&H se presentan aportaciones reflexivas y retadoras en las humanidades y las realidades sociales que vive nuestra sociedad. Se presentan retos y algunas propuestas de mejora que, en definitiva, contribuyen al campo disciplinar en el que se encuentran insertas. Deseo a los lectores que tengan un espacio de reflexión disfrutando de éste y los números venideros de esta, nuestra revista A&H de UPAEP.

## CONSIDERACIONES DE LOS ALUMNOS DEL CURSO DE PEDAGOGÍA DE LA UNESP FCLAR SOBRE SU FORMACIÓN COMO PROFESORES EN UNA PERSPECTIVA INCLUSIVA.

*Recibido: 11 diciembre 2018 \* Aprobado: 9 febrero 2019*

MARÍA ODETE DE MATTOS

*Universidade Estadual Paulista de Brasil  
mom.t.t@hotmail.com*

### Resumen

Presentamos aquí un recorte una investigación desarrollada con los alumnos del último curso de Pedagogía de la UNESP-FCLAr de Brasil, para la formación de profesores de la enseñanza fundamental regular de 1º a 5º año, sobre la percepción que tienen de su formación como futuros docentes para una escuela inclusiva en el plan de estudios cursado. Desarrollada a lo largo del año 2016 con todos los alumnos cuarto y último curso de esta Graduación, mediante un cuestionario y análisis documental de fuentes directas del Proyecto Político Pedagógico a partir de una metodología cualitativa de estudio de caso pudimos observar que hay una concentración de la formación específica en una única asignatura y que, aunque recuerdan muchos contenidos básicos, hay una fragilidad en su formación pues los contenidos están muy dispersos y de alguna forma con poca consistencia, al ser recordados por pocos alumnos; incluso hay contenidos básicos que muchos alumnos no recuerdan que hayan sido estudiados. Por todo ello se puede concluir que esta graduación, en concreto, no forma en competencias docentes para un tratamiento inclusivo de los alumnos de las escuelas regulares, desde la percepción que los propios agentes manifiestan.

*Palabras clave: Escuela Inclusiva, Formación de profesores, Competencias docentes, Plan de estudios universitarios.*

### Abstract

This study is a survey of research with students of education from UNESP-FCLAr, a University from Brazil. The aim is to form basic education teachers and explore the perceptions of these as future teachers for an inclusive study plan. The survey was carried during 2016 with students from the fourth and last course by answering questionnaires and carrying on documentary analysis from "Political Pedagogic Project" from a qualitative methodology approach in a single subject and, though recalling basic tenets. Some issues like the weakness of the basic contents and lack of conceptual formation, as well as little consistency of contents popped up. The paper concludes that these students were not fully competent for an inclusive treatment of infant students, accounting in their own opinions.

*Keywords: inclusive school, teacher's formation, basic competencies, curriculum.*

## Introducción.

**C**onsideramos que la formación inicial de profesores y cómo está organizada en este momento tiene un importante margen para su mejora, basados en las múltiples manifestaciones sobre el asunto como apuntan Saviani (2005, 2009), Gatti y Barreto (2009) o Gatti (2010). Los estudios citados también indican que la formación de profesores ha sido un problema desde hace años en el sentido de para qué tipo de escuela preparan. A este respecto, Silva y otros (1991) hacen la siguiente consideración:

[...] denuncian la falta de precisión sobre cuál es el perfil deseable para ese profesional, y diferentes obras, a lo largo del tiempo, hacen críticas a los currículos estudiados que son calificados como enciclopédicos, elitistas e idealistas. Consideran, así mismo, que las diferentes reformas acabaron por desvirtuarlos cada vez más volviéndolos, en su mayoría, currículos de formación general diluida y formación específica cada vez más superficial. (Silva y otros, 1991, p. 135).

Los cambios en la formación de los profesores, a lo largo de los últimos años, han sido muchos y de gran importancia; sin embargo, las críticas se suceden, derivadas fundamentalmente de la inconsistencia de sus actuaciones en el aula, en razón de carencias formativas básicas, a veces ligadas a las propias instituciones formadoras, con miedo de cambios radicales y un conservadurismo institucional, como ya decían Gatti y Barreto (2009). Consideramos que estos desafíos y problemas, que la formación de profesores enfrenta, refuerzan la idea de que ser profesor no es una tarea fácil; pues cada vez aparecen más funciones a desarrollar y exigencias a cumplir, algo que forma parte del discurso sobre el tema ya hace algún tiempo:

El incremento de tareas lleva a los profesores a seguir por atajos, a economizar esfuerzos, a realizar solo lo esencial para cumplir la tarea que se tiene entre manos; obliga a los profesores a apoyarse cada vez más en los especialistas, a esperar que les digan que tienen que hacer, iniciándose un proceso de depreciación de la experiencia y de las capacidades adquiridas a lo largo de los años. (Apple y Jungck, 1990, p. 156). Es preciso preparar profesores, y también a toda la comunidad educativa, para que pueda concienciarse del proyecto común, que es la educación para todos y todas, y formar un ciudadano que sepa apropiarse de sus derechos y deberes dentro de un modelo de sociedad democrática y participativa.

1 Traducción del portugués por la autora

2 Traducción del portugués por la autora

### **Formación de profesores para la educación inclusiva en Brasil**

Haciendo una revisión sobre la trayectoria histórica de la inclusión, destacamos que en 1990 la Declaración de Jomtien (UNESCO, 1990) de “Educación para todos”, seguida de la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) y de la Convención Interamericana (Brasil, 2001) son las manifestaciones que sentaron las bases de la educación inclusiva como una meta a ser conseguida por las políticas educativas de los diferentes países. Con esto, el discurso de inclusión comenzó a aparecer y a ganar fuerza en Brasil, siendo una cuestión indiscutible en la política de estado como objetivo para alcanzar la igualdad entre todas las personas, considerando su diversidad.

Esta situación originó cambios significativos en los programas de formación de profesores; pues el sistema educativo brasileño pasó a dirigir sus políticas públicas para atender estos compromisos. “En la medida en que la propuesta de Educación Inclusiva pasaba a incorporar las políticas públicas del sistema educativo brasileño, las primeras experiencias de cambio curricular comenzaban a aparecer en los programas de Pedagogía de algunas Universidades” (Santos, 2002, p. 39).

Investigaciones brasileñas en diferentes contextos (Glat, 2000; Glat y Nogueira, 2002; Glat et al., 2003; Braun; Pletsch y Sodré, 2003; Glat y Pletsch, 2004; Pletsch, 2009; Glat et al., 2006; Pletsch y Fontes, 2006) indicaban la necesidad de mejorar la formación de profesores como condición necesaria para dar respuesta a la inclusión efectiva de alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) en la enseñanza ordinaria en el modelo que se llamaría “educa o especial na perspectiva da educa o inclusiva”.

La promulgación de la Lei de Diretrizes e Bases da Educa o n  9.394 (Brasil, 1996) dio un impulso al cambio de concepto de la educación especial desde los enfoques inclusivos, con la determinación de la escolarización de todos los alumnos en la red ordinaria, siguiendo las orientaciones de la citada Declaración de Salamanca:

Art. 58. Entiéndase por educación especial, para los efectos de esta Ley, la modalidad de educación ofrecida preferentemente en la escuela ordinaria, para educandos con deficiencia, trastornos globales del desarrollo y altas capacidades o superdotación. (Redacción dada por la Ley n  12.796, de 2013).

Art. 58.1. Habrá, cuando necesario, servicios de apoyo especializado, en la escuela ordinaria, para atender a las peculiaridades de estos alumnos de educación especial.

Art. 59. Los sistemas de enseñanza asegurarán a los educandos con necesidades especiales: (.../...) Profesores con especialización adecuada en nivel medio o superior, para atención especializada, así como profesores de enseñanza ordinaria formados para la inclusión de estos alumnos en las clases ordinarias. (Brasil, 1996, p. 27833).

A partir de estos presupuestos, las universidades brasileñas comenzaron a organizar sus cursos de Graduación en Pedagogía para maestros, en los que la inclusión sería un componente curricular obligatorio, pues todos los profesores deberían estar formados para atender a todos los alumnos, y construir currículos que respondiesen a las demandas que la sociedad pedía y a las necesidades que la nueva escuela inclusiva precisaba. Además se propuso que los profesores para proporcionar atención especializada (educación especial) comenzarían a ser formados en programas de post-graduación o especialización, tras su Graduación como maestros.

Así, en teoría, la formación generalizada de maestros para la educación inclusiva, debería reflejar un avance, sin embargo las normativas desarrolladas fueron más de carácter ideológico y se concretaron en acciones dirigidas a formar profesores para la educación especial en vez de formar profesores para la atención a todos los alumnos desde la perspectiva inclusiva.

El hecho es que, de manera general, las carreras para formar maestros no están preparadas para desempeñar la función de formar profesionales que sepan trabajar con la heterogeneidad propuesta en la inclusión. Eso es preocupante, pues los alumnos bien o mal están yendo para las escuelas ordinarias y cada vez más las clases se llenan de alumnos diversos, aunque, por lo que se evidencia, no al ritmo deseado. (Pletsch, 2009, p. 151).

En la práctica, son muchas las críticas al modelo, como muestran los comentarios de los futuros profesores. Algunas investigaciones (Grassi, 2010; Oliveira et al., 2012) ya indicaban claramente que estos alumnos dicen no están preparados para atender a los alumnos con NEE en las aulas ordinarias y que esta formación todavía no consigue llegar a los objetivos deseados.

Reflejamos los datos de una investigación desarrollada por Grassi, en la que cuestiona la preparación de los docentes para enseñar a alumnos con deficiencia, presentes en sus aulas ordinarias:

[...] 8% (2) se declararon preparados, 8% (2) no respondieron y 84% (21) dicen no estar preparados. De estos 21, 28,57% (6) alegan no tener conocimientos ni preparados para esa actuación, 18,87% (4) mencionan el no dominio de recursos alternativos para comunicación como el braille, la lengua de señales o el soroban, 4,76% (1) menciona no tener preparación psicológica para trabajar con alumnos con deficiencia, 4,76% (1) dice que lo que dificultaría su trabajo sería la impaciencia y la agitación de los alumnos, 9,52% (2) informa-

3 Traducción del portugués por la autora

4 Traducción del portugués por la autora

ron que, a pesar de no estar preparados. buscarían formación complementaria u orientación con otros profesores, 4,76% (1) alegó que la mayor dificultad sería a falta de estructura de la escuela (física y material), y 19,05% (4) apuntaron como dificultad la realización de adaptaciones del currículo y de los recursos materiales, por falta de conocimientos. (Grassi, 2010, p. 38).

Por otro lado, observamos que considerando las modalidades de atención educativa especializada, determinadas por la Política Nacional para la Educación Especial (Brasil, 2008), la formación de profesionales especialistas se comenzó a desarrollar como post-graduación en Educación Especial, sea como Especialización o como Maestría.

En consecuencia, algunas universidades propusieron cursos con diferentes títulos y contenidos, todos con el objetivo de formar para la atención educativa especializada, que la nueva organización escolar estaba pidiendo. De esta forma, detectamos varias denominaciones para estos cursos, tales como: Formación de Profesores en Educación Especial - apoyo a la escuela inclusiva; Formación de Profesores en Educación Especial - Área de Deficiencia Intelectual; Atención Educativa Especializada - Áreas de la Deficiencia Auditiva y de la Deficiencia Intelectual; Atención Educativa Especializada en la Perspectiva de la Educación Inclusiva.

El objeto de esta formación, en cualquiera de los casos, es formar a los profesores en Educación Especial para la atención educativa especializada y, así dar respuesta a las deficiencias físicas, mentales, intelectuales, sensoriales; Trastornos Generalizados del Desarrollo (TDGs), en sus diferentes modalidades, y la superdotación/altas capacidades, casi siempre en modalidades excluyentes como son las salas de recursos o la atención educativa especializada en el otro horario de la escuela.

En esta formación, muy específica y dirigida a los alumnos de la educación especial, identificamos asignaturas como:

- a. Educación en y para la diversidad.
- b. Deficiencia Intelectual.
- c. Altas Capacidades y/o Superdotación: Identificación, Evaluación e Intervención.
- d. Capacidad Funcional y Deficiencias: implicaciones para la Educación Especial.
- e. Comunicación Alternativa y Aumentativa: Recursos y Procedimientos utilizados en la Educación Especial.
- f. Lenguaje y Sordera: aspectos conceptuales y discursivos de la Lengua de Signos en la escuela inclusiva.

Pensamos que con la promulgación de la Política Nacional de Formación de los Profesionales de la Educación Básica y el Programa Estratégico Nacional (BRASIL, 2016), con un marco legal para la atención a la diversidad se crearán las bases para organizar nuevos

programas y acciones integradas y complementarias relacionadas con la formación específica para la atención a la diversidad de todos los maestros en su graduación; pero eso ya queda para otra investigación.

### **Metodología**

El objetivo de esta investigación era conocer si la formación impartida en una graduación en concreto, como es la ofrecida en el Curso de Pedagogía de la UNESP-FCLAr 2013-2016, dota a sus alumnos, futuros profesores, de conocimientos y competencias para atender a la diversidad dentro de sus aulas en escuelas ordinarias.

#### *Muestra*

La muestra objeto de esta investigación fue Graduación de Pedagogía de la UNESP-FCLAr, elegido por proximidad y facilidad de acceso a la información y dentro de ella todos los alumnos que cursaban el segundo semestre del 4º año de la, promoción 2013-2016, no se determinaron criterios de inclusión ni exclusión. Fueron seleccionados estos alumnos porque es el año que finalizan sus estudios y que ya cursaron todas las asignaturas o componente curricular de esta formación. Este universo comprende un total de 57 alumnos, de los que 56 son del sexo femenino y sólo 1 del sexo masculino.

#### *Método*

La metodología que adoptamos para desarrollar esta investigación tiene una perspectiva cualitativa, en el sentido propuesto por Bogdan y Biklen (1994) escogida en base de nuestra pretensión crítico-reflexiva, de recoger datos directamente en el ambiente natural en el que estas acciones ocurren y conocer las situaciones vividas por los participantes, describiendo e interpretando los significados que estos les atribuyen y, para ello el método utilizado ha sido un estudio de caso sobre un ejemplo en concreto que puede servir para conocer el objeto de investigación dado que lleva en funcionamiento varios años y se tiene constancia de su adaptación a la normativa en 2011.

#### *Instrumentos*

Los instrumentos de pesquisa fueron de dos tipos análisis documental de fuentes primarias y cuestionario dirigido a alumnos.

El análisis documental fue sobre dos de ellos facilitados por el programa de post-graduación de la propia Universidad: el instrumento de programación del Curso de Pedagogía llamado Proyecto Político Pedagógico (PPP) y los programas de las diferentes asignaturas y su componente curricular.

Además fue elaborado un cuestionario semi-abierto con 12 preguntas directas sobre contenidos o descriptores básicos (Escuela Inclusiva; Diversidad étnico-racial; Necesidades educativas especiales; Deficiencias físicas; Diversidad cultural y/o regional; Defi-

ciencia intelectual; Atención a la diversidad; Deficiencias sensoriales; Altas capacidades/ superdotación; Diversidad sexual, de género e identidad de género; Atención educativa especializada; Trastornos globales del desarrollo) que obtuvimos de la revisión de la literatura y de las ordenanzas legales que organizan la educación especial en la perspectiva inclusiva y asignaturas del PPP que abordan la temática, complementada con su sensación personal de los alumnos sobre su preparación para trabajar en ese contexto. Para este artículo en concreto sólo utilizamos 5 de ellas.

#### *Tratamiento de datos*

Para el tratamiento de los datos de documentos se hizo un análisis de contenido, a partir de la aparición en ellos de los descriptores básicos citados y su presentación por frecuencias en forma de gráficos de barras para su interpretación cualitativa.

Para los datos del cuestionario se hizo un tratamiento simple, con indicación numérica de frecuencias organizadas en forma de gráficos de barras, compatible con un análisis cualitativo que se complementa con la recuperación de los discursos de los propios sujetos de investigación. Como la muestra es pequeña no se optó por dar porcentajes y apenas tendencias de resultados para este grupo en concreto.

### **Consideraciones de los alumnos sobre su formación en la Graduación de Pedagogía de la UNESP-FCLAR 2013-2016**

A continuación vamos a presentar algunas de las consideraciones que los alumnos hicieron al tiempo que establecemos una relación con las observaciones registradas sobre el componente curricular del Proyecto Político Pedagógico del Curso de Pedagogía de la UNESP/FCLAr 2013-2016.

#### *Contenidos sobre educación inclusiva estudiados*

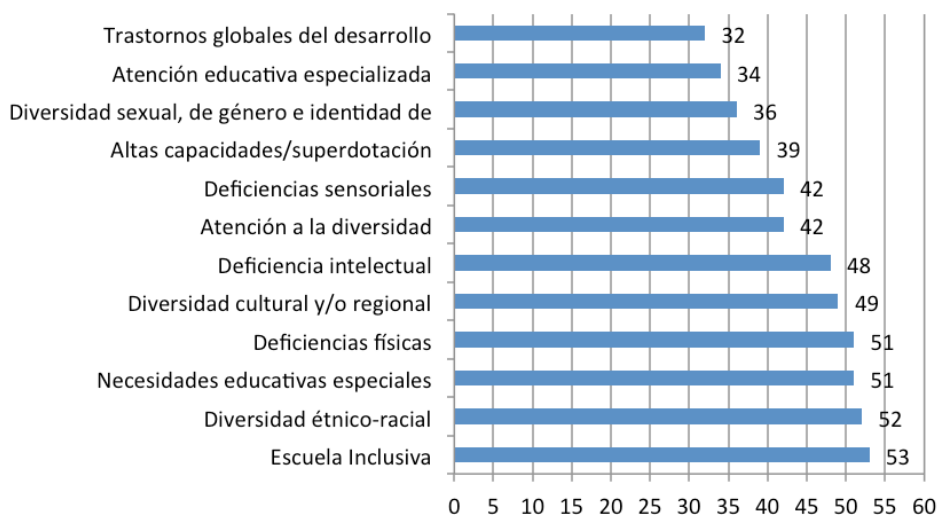
Esta pregunta fue elaborada como cerrada, a partir de una propuesta con 12 alternativas preparadas con base en lo que la literatura nos aporta en términos de descriptores básicos de Educación Especial desde la perspectiva inclusiva. Por medio de esta cuestión pretendíamos que los alumnos nos hablasen de lo que recuerdan sobre sus estudios de forma que nos permitiese construir un repertorio de contenidos concretos, sobre el tema, estudiados en su graduación.

La cuestión no fue respondida por dos alumnos que optaron por dejarla en blanco.

GRÁFICO 1 - CONTENIDOS ESTUDIADOS EN EL GRADO DE PEDAGOGÍA LA UNESP-FCLAR 2013-2016, SEGÚN LOS ALUMNOS



\* Posibilidad de elegir más de una alternativa



Fuente: Elaborado por la autora.

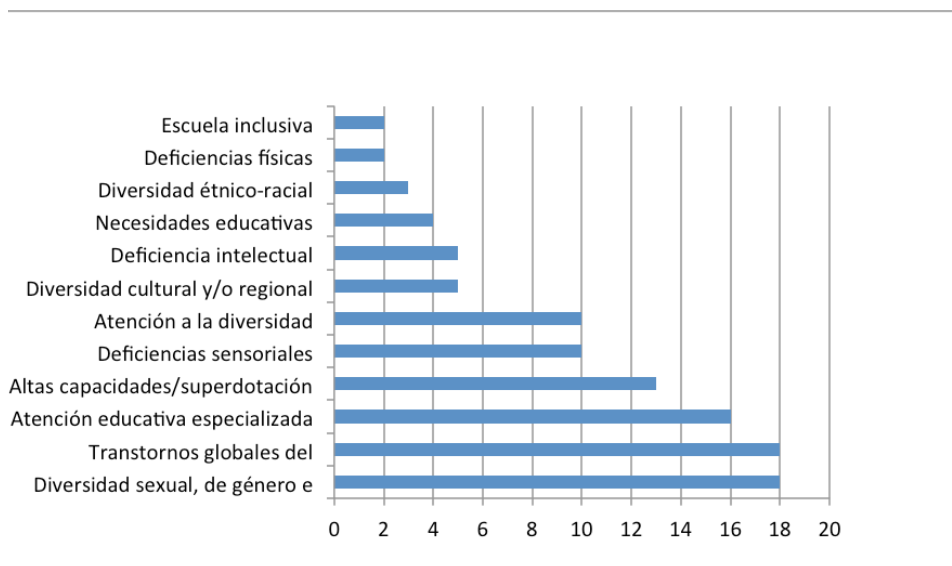
Los resultados de esta pregunta, indica que todos los contenidos propuestos son marcados por la mayoría de los alumnos como trabajados a lo largo de su formación. Esto es significativo cuando todas las alternativas fueron escogidas por entre 93% e 56 % de los alumnos, como podemos ver en el gráfico anterior, lo que nos lleva a pensar que de una forma u otra los recuerdan, aunque por ahora desconocemos su profundidad.

Algunos conceptos-clave en la configuración de la escuela inclusiva, que aparecen en la relación, fueron ampliamente seleccionados por los alumnos: necesidades educativas especiales, nombrado por 51 alumnos; atención a la diversidad, seleccionado por 42 alumnos. Sin embargo otros importantes conceptos clave, dentro de las políticas actuales, como lo referente a la atención educativa especializada está entre las menos recordadas con 34 designaciones.

Es preocupante el dato que algunos de los contenidos propuestos no fueron recordados por 3 o 4 de cada 10 alumnos lo que a todas luces parece un número elevado; más cuando algunos de ellos hacen referencia a deficiencias concretas o temáticas clave de la perspectiva inclusiva.

Profundizando un poco más en el análisis de los resultados, realizamos un estudio sobre los contenidos que no fueron indicados por los alumnos, lo que generó unos datos de gran importancia para la comprensión de esta variable, como lo muestra el gráfico 2.

GRÁFICO 2 -CONTENIDOS NO MARCADOS COMO ESTUDIADOS EN ASIGNATURAS, SEGÚN LOS ALUMNOS.



Fuente: Elaborado por la autora.

El gráfico 2 nos permite constatar que buena parte de los alumnos reflejó que hay contenidos que no fueron trabajados de forma explícita a lo largo de su formación como futuros profesores. Por ejemplo, uno de cada tres alumnos no identificó en ninguna asignatura los contenidos de diversidad sexual o trastornos globales del desarrollo. De igual manera, parece curioso que 16 de ellos no identificaron el contenido de Atención educativa especializada, pues es bastante abordado en la legislación actual y en la respuesta a los alumnos desde la perspectiva inclusiva.

Por último, queremos destacar que algunos de los entrevistados no recuerdan haber estudiado determinados tipos de alumnos de la educación especial como: TGD (18); Altas capacidades (13); Deficiencias sensoriales (10). Todos estos datos sirven, contrastados con los resultados del gráfico 1, que hay una correlación que nos permite tomar como buena la información obtenida y así afirmar la falta de contenidos en la formación de los futuros profesores. El análisis de las programaciones de las disciplinas manifiesta que muchas asignaturas no colocan explícitamente contenidos básicos de educación inclusiva y que la mayoría recurren a la bibliografía para incluir, de forma amplia, esos tópicos, sin que ello se considere garantía, como respuestas obtenidas en el gráfico 3 demuestran, que sean abordados de forma explícita cuando desarrollado el currículo de la asignatura. Por ello profundizamos sobre las asignaturas del currículo que aparecen en el Proyecto Político Pedagógico.

### *Asignaturas que tienen contenidos de Educación Inclusiva.*

Presentamos a continuación los resultados de una pregunta abierta que tiene como objetivo validar las respuestas anteriores con la confirmación de la asignatura donde recuerdan que fueron trabajados los contenidos fundamentales sobre educación inclusiva. Esta pregunta dejó de ser contestada por tres alumnos y otro tuvo sus respuestas invalidadas por no ajustarse nominalmente a las asignaturas del Grado.

Se percibe, en base a las respuestas obtenidas, gráfico 3, que la mayoría de los alumnos, exactamente 54, colocaron la asignatura de Educación Especial como la que condensa la mayoría de los contenidos. Esto es un tanto preocupante, pues dejar a cargo de esta asignatura el contenido curricular del tratamiento inclusivo debilita el propio modelo de formación y eso parece constatado en la medida en que muchos alumnos indicaron exclusivamente esta asignatura para todos o casi todos los contenidos; además, el resto de las asignaturas, excepto una, está muy fragmentado, con frecuencias entre 1 y 13 menciones. Destacamos que este análisis no relaciona los contenidos descritos con la profundidad o calidad de los conocimientos adquiridos, apenas se trata de establecer una relación entre los contenidos fundamentales del tema y, según el recuerdo de los alumnos, su aparición como contenido en el Grado.

GRÁFICO 3 -RESULTADOS DE LAS ASIGNATURAS QUE CONTIENEN CONTENIDOS ESPECÍFICOS, SEGÚN LOS ALUMNOS



Fuente: Elaborado por la autora.

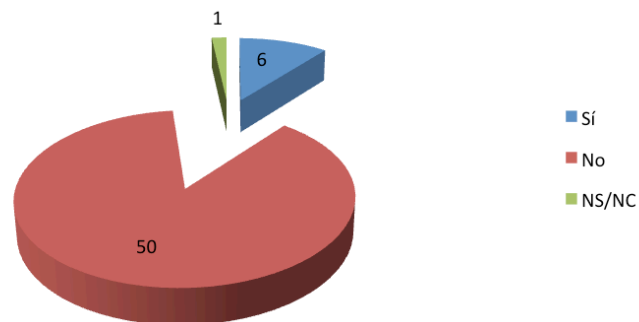
La asignatura Contenido y Metodología de Geografía e Historia fue apuntada por más de la mitad de los alumnos (35) que la relacionaron con contenidos de Diversidad étnico-racial y Diversidad cultural y/o regional, lo que, de alguna manera, implica que fue ésta la única forma que tuvieron de ver esos contenidos. Esto nos lleva a plantearnos cómo podrían ser encaradas las respuestas educativas para este tipo de alumnos, sin embargo, en otra pregunta que no aparece en este recorte habíamos observado que 20 alumnos colocaron que vieron metodologías en esta asignatura.

Este hecho, unido a lo anterior de que casi todos los alumnos colocaron la asignatura de Educación Especial como la que más contenidos incorpora a su currículo, redundante, por un lado, en la idea de la débil articulación de este Grado en materia de Educación Inclusiva y, por otro lado, destaca que la dispersión de contenidos en varias asignaturas es muy grande y con pocas designaciones.

#### *Percepción de preparación para trabajar en escuelas inclusivas.*

Esta pregunta se presentó como dicotómica, con explicación. Tenía como objetivo conocer, con base en la opinión de los alumnos, su sensación de preparación para trabajar como docentes en aulas inclusivas y con diversidad de alumnos. En el gráfico 4, a continuación, vemos que, de los 57 alumnos participantes, 50 manifestaron que no se sentían preparados para trabajar con calidad como docentes en clases con diversidad de alumnos propias de la configuración inclusiva.

GRÁFICO 4 - SENSACIÓN DE ESTAR PREPARADO PARA TRABAJAR EN ESCUELAS INCLUSIVAS DE LOS ALUMNOS DE 4º AÑO DEL CURSO DE PEDAGOGÍA, PROMOCIÓN 2013-16 DE LA UNESP-FCLAR

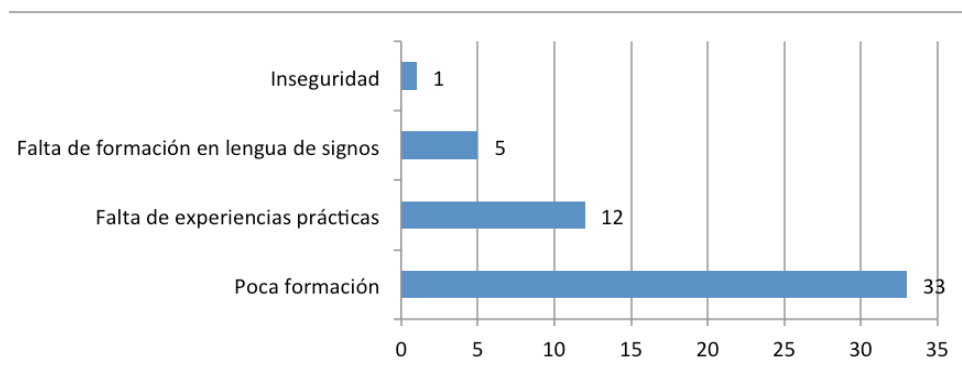


*Fuente: Elaborado por la autora.*

Este dato es muy significativo y está en consonancia con otros datos observados como que hay una buena parte de alumnos que no recuerdan haber estudiado algunos contenidos, que toda esta carga curricular se concentra en una disciplina o que el análisis de contenido de los programas de las diferentes asignaturas no incorporan esos contenidos y cuando lo hacen es a través de la bibliografía.

Los alumnos de 4º año del curso de Pedagogía, promoción 2013-2016 de la UNESP-FCLAR justificaron esa sensación de falta de preparación de forma muy clara, como podemos ver en el gráfico 5, en el cual se exponen los motivos de esas carencias formativas.

GRÁFICO 5 - MOTIVOS POR LOS QUE LOS ALUMNOS DE LA UNESP-FCLAR DICEN NO SENTIRSE PREPARADOS PARA TRABAJAR EN UNA CLASE CON ALUMNOS DIVERSOS



Fuente: Elaborado por la autora.

Como podemos observar, gráfico 5, más de la mitad de los entrevistados alegó que la formación recibida fue insuficiente para trabajar en aulas con alumnos que presenten diferentes formas de aprender derivadas de su diversidad dentro de una escuela inclusiva. Esto confirma, desde otra perspectiva, las carencias de este Grado. A este respecto, destacamos las siguientes manifestaciones de los alumnos:

*Pienso que preciso especializarme y buscar más información si quisiera trabajar en una escuela inclusiva como profesor en un aula con alumnos con diferentes capacidades de aprendizaje, no me siento preparada. (A28).*

*No me siento preparada, pues en la graduación la educación inclusiva fue trabajada de una manera rápida. (A36).*

En esta misma línea de argumentación, presentamos otro relato que explicita la dificultad percibida por los alumnos en su formación inicial:

*Ya cuestionamos diversas veces en el aula como podríamos trabajar con la inclusión dado que nuestra formación fue absolutamente superficial sobre el tema. (A57).*

Identificamos, además, 12 alumnos que manifestaron de diferentes formas que su formación se caracteriza por una falta de experiencias prácticas para conocer como se trabaja en contextos educativos con este tipo de alunado:

*Después de cuatro años de la graduación, todavía no me siento preparada para llevar un aula con alumnos con diferentes capacidades de aprendizaje, porque incluso contando con las Prácticas el contacto con el ambiente escolar es muy poco. (A15).*

Con menos argumentos aparece una idea claramente manifestada en estos otros dos extractos que destacamos:

*Pues no tuve la vivencia práctica en una escuela inclusiva. (A10).*

*No tuve experiencias tan grandes sobre eso en las prácticas. (A20).*

Otros cinco alumnos manifestaron la necesidad imprescindible de tener una asignatura que trabaje la Lengua de Signos, pues a pesar de ser un recurso muy específico para la atención educativa de alumnos sordos, está dentro de las políticas de formación inicial y que, infelizmente, el grado de la UNESP-FCLAR no contempla como obligatorio. A pesar de que sólo un alumno indicara sentirse inseguro, sin más argumentos, creemos que todos los anteriores, de una forma o de otra, también manifestaron esa inseguridad.

### **Consideraciones finales**

Considerando que el objetivo principal de esta investigación fue analizar la configuración de la estructura curricular y los principios que sustentan el Grado de Pedagogía de la UNESP-FCLAR desde una perspectiva inclusiva, podemos decir que la configuración curricular está débilmente articulada en relación al tema de la escuela inclusiva, ya que identificamos sólo siete asignaturas de un total de 42 que contemplan de forma directa el tratamiento de estos contenidos en sus programas.

De la misma forma, los alumnos indicaron explícitamente que solamente la asignatura de Educación Especial aborda de modo directo, y casi exclusivo, todo el contenido de su formación en educación inclusiva como profesores.

Observamos que cerca de un tercio de los alumnos, futuros profesores, entrevistados ni siquiera recuerdan haber estudiado muchos de los contenidos básicos de escuela inclusiva, tales como: Diversidad sexual y de género; Trastornos Globales del Desarrollo; Atención Educativa Especializada; Altas Capacidades y Superdotación; Deficiencias Sensoriales o Atención a la Diversidad. Y también, de cada dos alumnos, por lo menos uno indicó que tuvo pocas experiencias y/o prácticas concretas de trabajo o actividades con alumnos diversos. En el extremo opuesto están las metodologías, que los alumnos mencionaron haber estudiado en diferentes asignaturas con foco en la diversidad.

Resaltamos que más de la mitad de los alumnos entrevistados alegó que la formación que recibieron en la graduación fue insuficiente para poder trabajar en salas con alumnos y alumnas que presenten diferentes capacidades y formas de aprender derivadas de su diversidad propias de una escuela inclusiva.

Todo esto coloca en duda la formación que este Grado ofrece en materia de escuela inclusiva, sobre todo cuando los mismos alumnos, de modo contundente, afirman no sentirse preparados, después de cuatro años de estudio y todas las asignaturas cursadas, para enfrentar como profesores un aula dentro de una escuela inclusiva donde se atiende a alumnos con deficiencias, trastornos de personalidad y altas habilidades y superdotación, al mismo tiempo que otra gran variedad de situaciones que hacen necesarias estrategias para abordar sus diferentes formas de aprender, sus capacidades y sus necesidades educativas.

Parece evidente, a la vista de los datos, que algo debería cambiar en la formación inicial para que esta tendencia mude de dirección y los alumnos, cuando acaben su graduación, se sientan competentes para trabajar en contextos inclusivos. No existen reglas ni fórmulas mágicas, pero a la vista de lo expuesto existen una serie de indicadores básicos de contenidos para una escuela inclusiva que, según la legislación y el propio Proyecto Político Pedagógico del Grado, deberían estar incluidos en todas las asignaturas.

## Referencias

- Apple, M. y Jungck, S. (1990) No hay que ser maestro para enseñar esta unidad: la enseñanza, la tecnología y el control en el aula. *Revista de Educação* (291), p. 149-172.
- Bogdan, R. y Biklen, S. (1994) *Investigação qualitativa em educação*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Brasil. (2016) Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. *Diário Oficial (da) União, Brasília, DF, 10 maio 2016. Seção 1, p. 5.*
- \_\_\_\_\_. (1996) Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial (da) União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.*
- \_\_\_\_\_. (2008) Política nacional da educação especial na perspectiva de educação inclusiva. Brasília: MEC/SECADI. Recuperado de: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192).
- \_\_\_\_\_. (2001) Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial. Brasília, DF. DOFC. Recuperado de: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2\\_b.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf).
- Braun, P.; Pletsch, M. D. y Sodré, J. (2003) A forma o inicial e continuada de recursos humanos para a prática docente frente   educa o inclusiva. Em F. de P. Nunes
- Gatti, B. A. (2010) Forma o de professores no Brasil: características e problemas. *Educación Social, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.* Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>.
- Gatti, B. A. y Barreto, E. S. S. (2009) Professores: aspectos de sua profissionaliza o, forma o e valoriza o social (Relatório de Pesquisa). Brasília, DF: UNESCO.
- Glat, R. (2000) Capacita o de professores: pré-requisito para uma escola aberta   diversidade. *Revista Souza Marques, Rio de Janeiro, v. 1, p. 16-23, 2000.*
- Glat, R. et al. (2006) A educa o especial no paradigma da inclusão: a experiência da rede pública municipal de educa o do Rio de Janeiro. In: *Anais do Encontro Nacional de Didáctica e Prática de Ensino, 13.* Recife: Institui o/editora. p. 235-244.
- \_\_\_\_\_. (2003) Panorama Nacional da Educa o Inclusiva no Brasil. *Relatório de consultoria técnica.* Banco Mundial. Recuperado de: [www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva](http://www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva).
- Glat, R. y Nogueira, M. L. de L. (2002) Políticas educativas e a forma o de professores para a educa o inclusiva no Brasil. *Revista Integra o, Brasília (v. 24, ano 14) p. 22-27.*
- Glat, R. y Pletsch, M. D. (2004) O papel da Universidade frente às políticas públicas para educa o inclusiva. *Revista Benjamin Constant, Rio de Janeiro (v. 1, n. 29) p. 1-8.*
- Grassi, T. M. (2010) A inclusão e os desafios para a forma o de docentes: uma reflexão necessária. Recuperado de: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1376-8.pdf>.
- Oliveira, S. E. et al. (2012) Inclusão social: professores preparados ou não?. *Pol mica - Revista Eletr nica, Rio de Janeiro (v. 11, n. 2) p. 1-9.* Recuperado de: [www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/3103/2224](http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/3103/2224).
- Pletsch, M. D. (2009) A forma o de professores para a educa o inclusiva: legisla o, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educar, Curitiba, n. 33, p. 143-156.*
- Pletsch, M. D. y Fontes, R. de S. (2006) La inclusión escolar de alumnos con necesidades especiales: directrices, prácticas y resultados de la experiencia brasile a. *Revista Educar, Jalisco, México (37) p. 87-97.*
- Santos, J. B. (2002) A "dial tica da exclusão/inclusão" na história da educa o de alunos com deficiência. *Educa o e Contemporaneidade, Salvador (v. 11, n. 17) p. 27-44, jan./jun. 2002.*



- Saviani, D. (2005) As concepções pedagógicas na historia da educação brasileira. HISTEDBR, Campinas, 25 ago. 2005.
- \_\_\_\_\_. (2009) Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro (v. 14, n. 40) p. 143-155, jan./abr. 2009. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>.
- Silva, A. N. et al. (1991) Formação de professores no Brasil. São Paulo: FCC; REDUC, 1991.
- UNESCO. (1990) Conferência Mundial de Educação para Todos. Declaración Mundial de Educación para Todos, Jomtien-Tailandia. Paris: UNESCO, 1990.
- \_\_\_\_\_. (1994) Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, Espanha: UNESCO.

## EL QUEHACER PROFESIONAL DEL PEDAGOGO. UNA REFLEXIÓN IMPRESCINDIBLE Y CONTEMPORÁNEA

*Recibido: 9 noviembre 2018 \* Aprobado: 4 marzo 2019*

OFELIA PIEDAD CRUZ PINEDA  
UPN Puebla  
ofeliapiedad@hotmail.com

### Resumen

Los cambios sociales, políticos y culturales obligan a reflexionar el quehacer del pedagogo por su función de problematizar la enseñanza y la función de saber en toda relación educativa formal o informal. Este examen exige pensar los desafíos y las perspectivas de futuro del pedagogo en el mundo educativo contemporáneo, sobre todo, ante las pretensiones de girar el sentido de lo educativo a exigencias de eficacia y eficiencia, y de suponer la problemática educativa como homogénea y buscar soluciones universales, soslayando la heterogeneidad y diferencia que distingue a la educación. El pedagogo en estas circunstancias deberá asumir una responsabilidad ética, política y estética al instaurar una relación educativa, además de advertir que en ésta circulan los procesos afectivos. Este artículo se divide en tres apartados. Primero, presento apuntes sobre la pedagogía y los desafíos del pedagogo; segundo, esbozo las perspectivas del quehacer del pedagogo y tercero, expongo consideraciones finales.

*Palabras clave: pedagogía; papel del pedagogo; formación de pedagogos.*

### Abstract

Social, political and cultural changes require reflection on the pedagogue's task because of its role in problematizing teaching and the function of knowledge in any formal or informal educational relationship. This inspection requires thinking about the challenges and future prospects of the pedagogue in the contemporary educational world, above all, facing the claims for turning the sense of education into demands for efficiency and effectiveness, and of assuming the educational problem as homogeneous and looking for universal solutions, bypassing heterogeneity and difference that distinguishes education. The pedagogue in these circumstances must assume an ethical, political and aesthetic responsibility in establishing an educational relationship, in addition to warning that in this relationship circulates affective processes. This article is divided into three sections. First, I present notes on the pedagogy and the challenges of the pedagogue; second, I outline the perspectives of the pedagogue's task and third, I expose final considerations.

*Keywords: pedagogy; role of the pedagogue's; formation of pedagogue's.*

## Introducción

**E**n la vida educativa contemporánea es indispensable reflexionar el quehacer de uno de los profesionistas estrechamente relacionados con lo educativo: el pedagogo. No sólo por su vinculación con los procesos formales de la escolarización, sino también por su participación en todas aquellas prácticas que implican una acción formativa no escolar. Además, por su inminente problematización de la enseñanza, punto nodal de construcción del discurso pedagógico que analiza las prácticas de transmisión del saber.

El pedagogo problematiza la relación educativa sostenida por la transmisión de conocimientos que será siempre incompleta, y soportada por la articulación de posiciones de poder que regulan el vínculo entre maestro y estudiante. Este planteamiento reconoce que el deseo por lograr una adquisición de conocimientos exitosa y eliminar el poder en la relación educativa, es una tarea imposible. Sin embargo, esta imposibilidad es a la vez su propia condición de posibilidad, porque el vínculo entre el maestro y el estudiante solo se constituye ante un saber y un poder. Esta cuestión reclama una discusión epistemológica en el discurso pedagógico. Este artículo tiene el propósito de contribuir a la formación epistémica del pedagogo, para posibilitar el desarrollo de un discurso pedagógico argumentado y fundamentado, y no como una operación técnico-instrumental.

En este sentido, situar el quehacer del pedagogo exige una discusión conceptual de orden epistemológico para pensar qué hace y cómo se desempeña el pedagogo. Reflexionar esta cuestión, permite trazar algunos desafíos que enfrenta y las perspectivas que se dibujan en el horizonte profesional.

Para desarrollar mi argumento, este artículo presenta una problematización sobre la pedagogía y los desafíos a los que se enfrenta el pedagogo; segundo, esboza de manera general las perspectivas del papel de este profesionista y tercero, expone consideraciones finales.

Antes de continuar con los apartados propuestos, se exponen de manera sucinta algunas consideraciones de la institucionalización de la pedagogía en México, con el fin de situar la discusión de este escrito. Es un hecho innegable que en el vasto mundo de la literatura en educación y pedagógica pueden localizarse múltiples maneras de referir a diferentes autores, desde los clásicos es innegable la presencia de Comenio, pasando a Kant, Rousseau, Pestalozzi, hasta Herbart, Dilthey, Durkheim y Dewey.

En otra línea, están autores que buscaron dar cuenta de una historicidad de la educación y la pedagogía, "como las de Compayré (1902), Monroe (1905), Luzurriaga (1980) o como las de la pedagogía mexicana de Manzano (1900), Castellanos (1909) o Larroyo (1947)

que acotan la descripción de su desarrollo a los límites de un territorio” (Juárez, 2007: 13). Estas miradas permiten comprender la preocupación por el estudio de la pedagogía y de la educación. Juárez (2007) retoma a Luzuriaga para señalar que “por educación entendemos [la intención] [por] formar, [y] a la reflexión sistemática sobre la educación la llamamos pedagogía [...]”. La historia de la pedagogía estudia el desarrollo de las ideas e ideales educativos. [Para Larroyo] la teoría pedagógica describe el hecho educativo; [...] indaga los factores que lo determinan, las leyes a que se halla sometido y los fines que persigue” (p. 14).

Es necesario reconocer la presencia de discursos que convergen y a la vez se distinguen. La pedagogía es un campo que se ha construido entre la teoría y la práctica, características de su objeto de estudio, lo educativo.

A la pedagogía le compete “impedir que se caiga en recetas fijas, de evitar que se cristalicen los métodos y los valores, [y] llevar a cabo aquella misión de apertura hacia lo nuevo y lo diverso [...]” (Abbagnano y Visalberghi, 1993, p. 15). La reflexión de la pedagogía entraña una rigurosa y sistemática voluntad intelectual para situarla en el debate educativo contemporáneo, sobre todo, en estos tiempos que nos obligan a pensar en qué consisten los fines y el espíritu de la educación. Herbart, señaló que:

Un método educativo sólo puede justipreciarse por el adulto que contribuyó a formar; no basta con conseguir [...] una laboriosidad en el presente escolar. ¿De qué sirve a un niño asimilar perfectamente una determinada disciplina, si ésta solo consigue embotar su ingenio? ¿De qué le sirve incluso adoptar una cierta conducta cívica si, ulteriormente, las vicisitudes políticas y sociales enrancian y hacen inadecuado tal comportamiento [...] Los valores pedagógicos, como los morales o políticos, permanecen siempre más o menos ambiguos, más o menos engañosos, porque dependen de su continuo desarrollo (Château, 1985, p. 12).

En México la sistematización del saber pedagógico como alternativa para atender los problemas educativos de nuestro país, está asociado al trabajo que emprendió de manera particular Francisco Larroyo, a quien se le reconoce haber sido uno de los principales impulsores del estudio del pensamiento de los clásicos de la filosofía. Larroyo, emprendió un nuevo estilo de hacer y practicar la pedagogía planteándola como una profesión con dimensión científica y filosófica. “La teorización pedagógica y el desarrollo epistémico-conceptual del campo pedagógico en México [...], se desarrolló de manera importante en el ámbito universitario, entre los años cuarenta a sesenta del siglo pasado” (Rojas, 2006, p. 7). La pedagogía en nuestro país, es la disciplina que se constituyó en profesión universitaria desde mediados del siglo pasado y se distingue por poseer un discurso conceptual y también operativo para analizar los problemas educativos.

La pedagogía que se instaló en la universidad debe su corpus a centenarias producciones de textos reflexivos y/o propositivos de intelectuales (Rousseau), sacerdotes (Comenio), directivos (Horace Mann), maestros con oficio de escritor (Pestalozzi, Neill, Freinet), médicos con ideas educativas (Montessori), académicos de diversas disciplinas (Durkheim), filósofos profesionales (Dewey), instituciones (La Ratio Studiorum de los jesuitas) (Furlan, 1995, p. 28).

Sin duda, el pensamiento de otros autores también puede ser mencionado y variar la intensidad de su apropiación en nuestro contexto, uno de éstos es Comenio, un clásico del pensamiento educativo, pensador que se desplaza entre el final de la Edad Media y la apertura de la Edad Moderna. El sistema comeniano se distinguió por comprender, retener, practicar, y promover la pacificación de la humanidad. Para Comenio el concepto de enseñanza y método son elementos que articulan la formación humana. “El planteamiento comeniano en términos de un discurso nuevo [...] constituyó un sentido fundante para la pedagogía; [...] de una nueva pedagogía traducida en la definición de una nueva didáctica, [...] de una moderna teoría de la enseñanza y el aprendizaje” (Rojas, 2006, p. 20).

El tema de la enseñanza es complejo, “es relativo, es tanto que nunca alcanza. Aun los esfuerzos más nobles y los avances más osados culminan inevitablemente con un no obstante o con un no basta [Sin embargo,] hay que enseñar porque las nuevas generaciones [están en el] mundo [con otras] señas, [con otros] signos” (Alliaud y Atelo, 2011, p. 15, 23).

La educación nos remite a los procesos amplios [...] mediante los cuales las sociedades transmiten a las nuevas generaciones formas de pensar, de sentir, de hacer [...], la pedagogía nos remite a la manera en que profesionalmente se llevan a cabo los procesos de transmisión de conocimientos y comportamientos, lo que implica una direccionalidad, una selectividad y una concentración de la tarea en un espacio y tiempo definidos y controlados. [Así, al] referirnos a lo educativo o a lo pedagógico, hacemos referencia a un recorte metodológico [del] entramado de la vida social y cultural, que expresa esas redes de relaciones que apuntan a la educación o a la pedagogía (Aguirre, 1997, p. 21).

<sup>1</sup>Kant en su obra *Pedagogía*, ofrece un planteamiento filosófico para pensar el campo educativo. También es importante destacar *Pedagogía General* de J. F. Herbart; *Ensayos sobre pedagogía* de H. Spencer y *Escritos pedagógicos* de G.W.F. Hegel. Asimismo, P. Natorp neokantiano señaló que la pedagogía se debe apoyar en toda la filosofía, no solo en la ética y de las disciplinas que tengan que ver con la educación como fenómeno complejo. La pedagogía como disciplina es estructurada en la filosofía moderna alemana en el siglo XIX, aunque desde el siglo XVII se encuentra en la didáctica. “El progreso desde una didáctica científica a una pedagogía científica se realizó en el siglo XVIII, de Comenio a Herbart, como disciplina se conforma en el desarrollo de Herbart” (Díaz-Barriga, 1995, p. 51-52).

<sup>2</sup> La institucionalización y conformación del campo de conocimiento pedagógico en México principalmente entre 1940 y 1960 está ligada a la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Desde la fundación de la pedagogía universitaria, Larroyo, “buscó trascender [...] lo pedagógico circunscrito a la formación docente, para establecer una teoría de la formación humana sustentada en el neokantismo [...], en el curso de la legitimación del oficio de pedagogo –entre los treinta y cincuenta–, [se] privilegia [un] quehacer técnico [para] dar respuestas a las necesidades educativas del país. Así, nuestro campo quedó escindido y señalado desde su fundación” (Aguirre, 1997, p. 21).

La delimitación de la pedagogía se deriva de contextos y en formas conceptuales distintas. “Los conceptos de enseñanza, orden, método y didáctica son previos a la utilización del concepto de pedagogía. [Sin embargo,] se puede observar que en la dinámica de estructuración conceptual, los términos contribuyeron a dar forma a dicha conceptualización y después, cuando la pedagogía se torna en una teoría sistemática, quedaron [sobredeterminados] a ella” (Rojas, 2006, p. 19). En la configuración del discurso de la pedagogía se observa la circulación, el desplazamiento y la fijación de diversa tendencias.

El concepto de pedagogía se va desplazando y ocupa una posición diferente en el panorama del pensamiento educativo contemporáneo, [...] cuando se articula con la conformación de las tradiciones disciplinarias. Mientras que en la tradición alemana pedagogía equivale a la ciencia de la educación, en las tradiciones francesas y anglosajona no alcanza el estatuto científico por carecer de un modo teórico-metodológico que dé sustento al conocimiento que le es propio (Rojas, 2006, p. 25).

La mención de estos autores, desde los clásicos, hasta quienes se preocupan por dar cuenta de la historicidad de la pedagogía, permite ubicar algunos de los rasgos que han contribuido a través del tiempo, a institucionalizar la pedagogía en nuestro país. Los pensadores extranjeros y nacionales han dejado profundas huellas en la ordenación discursiva del campo. Estas consideraciones, expuestas de manera sucinta, dan pauta para problematizar a la pedagogía y al quehacer del pedagogo en nuestra contemporaneidad.

### **La pedagogía y el pedagogo.**

La pedagogía centra su preocupación en lo educativo, para su estudio requiere el uso riguroso de entramados teóricos-metodológicos que permitan: a) construir objetos de estudio; b) diseñar horizontes de investigación para la problematización y la conceptualización de los fenómenos educativos y c) reconocer, sobre todo, que la educación es compleja y su estudio está situado en la articulación de campos disciplinarios diversos, por ejemplo, la filosofía, la historia, la sociología, la política, la antropología, la economía, etc. La pedagogía exige articular conocimientos de procedencias disciplinares diversas, con el propósito de lograr la comprensión de lo educativo, como expresión de la educación, y explicarse cómo se forman los sujetos educativos (profesores y estudiantes).

Al nutrirse de otras disciplinas, la pedagogía articula y hegemoniza ciertos aportes teóricos para estudiar lo educativo. En este devenir, el pedagogo se constituye en un proceso formativo híbrido, una formación mestiza que se distingue “a partir de los discursos disciplinares que lo interpelan en su formación y quehacer profesional [...], el pedagogo es un tipo de profesionalista que cumple funciones diversas, pero todas ellas vinculadas con algún ámbito de la educación en general (formal, no formal e informal), y [el] rasgo identitario que ha hegemonizado [al pedagogo es su capacidad de intervenir] en [resolver] problemas, [atender] necesidades, [diseñar] procesos [e identificar] situaciones educativas que requieren ser atendidas para su solución y mejora” (Navarrete, 2008, p. 159).

Si recuperamos algunos rasgos de carácter histórico, es importante mostrar que el tema de la enseñanza y la intervención son constantes en el ámbito de la formación de los pedagogos. Navarrete (2008), señala que a partir de la segunda mitad del siglo pasado los pedagogos se distinguen de la siguiente manera:

Para los egresados de los años cincuenta ser profesor o ser pedagogo representaba una vocación de servicio, mientras que para los años setenta y noventa, la idea de ser pedagogo estaba pensada desde el mercado laboral y de la ocupación profesional. En los cincuenta, el campo de ejercicio laboral era el de profesor, pero además los de capacitación docente, dirección, organización o administración escolar; para los setenta, el campo se amplía y ya no se trataba sólo de esos espacios sino además los de asesoría, orientación e investigación educativa; en los años noventa el pedagogo se inserta en espacios empresariales, de vinculación social, educación de adultos así como en todo aquello que tenga que ver de alguna manera con el terreno educativo (Navarrete, 2008, p. 163).

Además de lo mencionado en el párrafo anterior, el pedagogo incluye entre sus preocupaciones y ocupaciones la formación y la práctica docente; el diseño de los planes y programas de estudio; la didáctica; la tutoría; las tecnologías de la información y la comunicación, y otros temas sociales emergentes (la ecología; el género; la violencia, etc.). En suma, diseña proyectos y programas educativos e incluye las estrategias para concretarlos. Un riesgo del ejercicio profesional del pedagogo es dar:

por sentado que los problemas de la enseñanza se resumen en: lograr un mejor conocimiento sobre las asignaturas y una mejor pedagogía, una división mayor de las tareas educativas para proporcionar una fuerza laboral más comprometida y eficaz, dedicar mayor atención a los procesos de socialización que se producen en la escuela. [Asimismo, otro supuesto es] que el conocimiento y razonamiento

3 Para Navarrete se puede hablar de pedagogo “como un producto híbrido, donde están presentes elementos constitutivos de la disciplina pedagógica” (Navarrete, 2008, p. 159).

práctico de los profesores puede realmente conducirnos a llevar reformas [educativas] más adecuadas (Popkewitz, 1998, p. 64)

El quehacer del pedagogo es una configuración que responde no sólo al avance de la disciplina, sino también a las demandas institucionales y culturales. Si bien el significante que bordea a la pedagogía es la enseñanza, ante la centralidad de la función del saber (saber escolar), es indispensable incorporar en la reflexión epistemológica de la formación del pedagogo, la acción de intervenir en los espacios sociales como la escuela.

La acción de intervenir alude a un discurso de un antes y un después, es una especie de entremedio in-between caracterizados por dos momentos que pretenden modificar una cuestión educativa. Si el pedagogo trabaja en la escuela, sobre todo, la pública, deberá advertir que está rodeada de rutinas, de costumbres, de acciones cosificadas; situaciones que parecen normales pero que no lo son, también deberá observar la existencia de entrecruzamientos de múltiples historias institucionales y de significados que responden a una situación social e institucional específica. Este reconocimiento implica comprender un antes para explicar un después de la intervención, acción que está situada en el entremedio de la relación educativa. La acción de intervenir se vuelve un desafío de envergadura ontológica (por qué existe así el ser y no de otra manera), epistemológica (preguntarse por la construcción y desarrollo del conocimiento escolar) y metodológica (examinar diferentes procesos para modificar las prácticas educativas), ante la sedimentación de prácticas normalizadas que en ocasiones lleva al pedagogo a alejarse de propósitos de cambio institucional; puesto que a veces son subsumidos en la misma cultura escolar.

Resulta importante cuestionarse ¿Qué hacen y deciden los pedagogos ante los discursos normalizados? ¿Qué hacen los pedagogos ante los discursos naturalizados? Sin duda, los cambios de rutina, se enfrentan a estructuras rígidas y sedimentadas que entran en tensión con aquello que pretende emerger como diferente. Si uno de los desafíos del pedagogo es la acción de intervenir, no se puede dejar de reconocer que en la cultura escolar coexiste una lógica instituida (prácticas escolares sedimentadas) y una lógica de lo instituyente (intervenciones que modifiquen prácticas asentadas), además advertir que en todo proceso institucional siempre habrá fallas/faltas/intersticios a través de las cuales se pueden establecer otros ordenamientos discursivos de lo educativo, sea a través de un currículum; un método de estudio; una evaluación; una capacitación docente, etcétera. Es decir, las significaciones no serán definitivas sino temporales, no cerradas sino abiertas y contextuales.

4 "Es el tejido contaminado pero conectivo entre culturas: a la vez imposibilidad de la inclusividad de la cultura y límite entre ellas. Se trata de algo así como el entre-medio –in-between– de la cultura, desconcertantemente parecido y diferente" (Bhabha, 2003, p. 96).

5 Cabe apuntar que el pedagogo no sólo interviene en la escuela-institución, sino también en aquellos espacios sociales donde emerge una relación educativa, es decir, una formación de sujeto.



En suma, es indispensable para el pedagogo situar el diseño de propuestas y proyectos educativos como acciones de intervención en su propia condición histórica social y cultural. Cabe señalar que hacer algo diferente, es decir, intervenir no es una forma neutral y desinteresada sino parte de una intención por decidir y hacer algo distinto y eso, sin duda, es una intervención política.

El pedagogo está obligado a problematizar el mundo educativo, no solo el institucional sino donde tengan lugar relaciones educativas y formación de sujetos, situación que implica cuestionarse: ¿Cómo se ha llegado a naturalizar a normalizar el discurso educativo? ¿Qué tipo de relación establece lo educativo con el contexto social en el que se encuentra ubicado? Hacer estas preguntas implica desarrollar una imaginación por lo educativo en sus condiciones históricas, políticas y sociales. El pedagogo inicia su intervención al imaginarse hacer las cosas de otra manera, asumir una decisión (sea de cualquier tipo), es una cuestión complicada, sobre todo, cuando el quehacer está ubicado en el terreno educativo que se caracteriza por lo prescriptivo. En México, como argumenta Aguirre (1997), el campo de la pedagogía desde su fundación –años treinta y cincuenta– quedó escindido, al privilegiar un quehacer técnico para solucionar problemas y atender necesidades educativas.

Es posible advertir que el discurso del maestro no constituye un proyecto deliberado de un hablante autónomo desde una intención comunicativa sino que es asumido desde un orden, desde un sistema de producción del discurso, desde principios de control, selección y exclusión que actúan sobre su (re)producción de significados y sobre sus prácticas específicas (Díaz, 2000, p. 30).

Intervenir, hacer las cosas de otro modo, también es una manera de prescribir algo, por hacer otras cosas de manera diferente que implica reconocer diferentes significados. Para realizar esta acción, es imprescindible dar cuenta de los sistemas discursivos que han sido creados alrededor del acto educativo, con el fin de dar lugar a la emergencia de otros discursos y cómo en éstos se forman los sujetos, se construyen subjetividades y surgen identidades educativas, sociales y políticas. Otro desafío del pedagogo es el estudio del poder como una cuestión de primer orden. Entre el enseñante y el aprendiz surgen diferentes articulaciones que dan lugar a posiciones de poder. Un “poder que pasa de centrarse en el Estado [en la autoridad formal/institucional] a centrarse en las innumerables y polimorfos estrategias de control de las conductas dispersas en los intersticios de la vida social” (Da Silva, 2000, p. 11) y educativa. En nuestra vida contemporánea, es ineludible analizar el poder para pensar la pedagogía, el quehacer del pedagogo y la relación educativa, puesto que el poder ha transitado a una transferencia del control hacia el individuo, en nombre de la autonomía y la libertad. El poder, personificado por una autoridad, ha mutado a una forma que circula dentro de un espectro más amplio, que busca en el individuo el autoperfeccionamiento, como expresión de una gubernamentalidad.

En este sentido, “la existencia de un sujeto [educativo] no está ligada a voluntades o individualidades autónomas y libremente fundadoras de sus prácticas. El sujeto [...] está constituido, es formado y regulado en el discurso pedagógico, por el orden, las posiciones y diferencias que éste establece” (Díaz, 2000, p. 30). “La pedagogía al tener como referente lo educativo, exige identificar y analizar las prácticas educativas a través de las cuales se forman los sujetos –profesores, alumnos–, así la educación puede ser reflexionada y reconfigurada” (Cruz, 2010, p. 5). Estos párrafos orientan a pensar, por un lado, que la pedagogía problematiza lo educativo (objeto de estudio), como una construcción histórica, producto de tensiones, contingencias, inclusiones y exclusiones (Cruz, 2010), no busca una respuesta definitiva y verdadera; por otro, que en la vida de la escuela, la pedagogía es un dispositivo transitivo de mediación en la reproducción de la cultura (Díaz, 2000).

### **Las perspectivas del pedagogo**

Expuesto lo anterior, identifico tres perspectivas de análisis en el quehacer del pedagogo: a) advertir la imposibilidad de una relación educativa plena y final; b) contextualizar toda intención educativa de modificar/intervenir una práctica o de orientar la formación de los sujetos sociales y educativos, es decir, identificar y marcar las aristas sociales e históricas en las que surgen las prácticas y las relaciones educativas; c) reconocer el tema del poder como un asunto de primer orden en los temas educativos.

Por un lado, advertir los desplazamientos teóricos y metodológicos de la pedagogía en nuestra contemporaneidad en los temas de enseñanza y desempeño docente, por otro, reconocer que “vivimos inmersos en conjuntos de prácticas discursivas que dan sentido a nuestras relaciones sociales, a la estructura de nuestra cotidianidad, y que dichas prácticas discursivas entran, a su vez, en el juego de las relaciones de poder” (Díaz, 2000, p. 32). Asimismo, señalar que el discurso pedagógico no es único, verdadero o definitivo, no es prescriptivo sino que pretende problematizar toda práctica educativa.

Si aceptamos que estamos atravesando un cambio de época, de mutación en nuestras prácticas educativas, por ejemplo, la forma en que las tecnologías de la información y comunicación están revolucionando las formas en que el sujeto se constituye en un tiempo de celeridad y prontitud, es imprescindible ubicar las nuevas y múltiples narraciones que modifican nuestra forma de aprender, de relacionarnos, de comunicarnos, de crear y producir conocimiento y construir la realidad educativa.

Ante esta manifestación social, cultural y educativa, es necesario pensar diferentes códigos de interpretación que nos permitan problematizar ¿Cómo se manifiesta en la educación estas mutaciones? ¿Quién se hará cargo de la responsabilidad educativa? ¿Puede

6 Categoría que permite problematizar la forma en que se disponen las cosas educativas en nuestra vida contemporánea, a través de tácticas, pautas y comportamientos el entorno escolar es regulado (Cruz, 2011).

cambiarse la estrategia manteniendo ilesa la vieja organización escolar? ¿Cómo afecta a la educación el cambio de una sociedad disciplinaria basada en un ejercicio de poder jerárquico y vertical a una sociedad de control distribuido en las propias redes de interacciones?

Estas y seguramente otras interrogantes están presentes en el actual o promisorio ejercicio profesional del pedagogo, también sin duda de otros profesionistas. “Así como no hay respuestas puramente objetivas, tampoco puede haber preguntas que reflejen los problemas que el mundo tiene, independientemente de nuestra experiencia del mismo” (Najmanovich, 2000, p. 59).

En este marco que nos circunscribe es necesario de trazar algunas rutas posibles para pensar la problemática educativa y el quehacer del pedagogo. Albergados en la escuela (o institución) es importante reconocer que lo educativo es complejo y multidimensional, con necesidades y demandas específicas en las que circula el poder; que toda propuesta y proyecto educativo y su implementación no son acciones neutrales sino que lleva consigo una intervención política; que el punto nodal de las transformaciones educativas es hacer las cosas de otra manera.

Los pedagogos continuaran transmitiendo conocimientos pero no como verdades absolutas sino como herramientas para producir otros saberes. Es importante reflexionar las pedagogías light “que se centran en técnicas y procedimientos en función de su capacidad de seducción, [que suele] básicamente en sustituir los viejos manuales por unos de nueva generación con más fotos, colores pero con aún menos de contenido” (Najmanovich (2000, p. 65 y 69). Tenemos que colocar la enseñanza y su vínculo con la producción de sentido, donde lo estético está asociado a lo ético y a lo político que deberá caracterizar el desempeño profesional del pedagogo.

### **Consideraciones finales**

Si la pedagogía tiene como punto nodal el tema de la enseñanza, ésta no debe ubicarse o asociarse como un asunto o problema de utilidad, prescripción o demanda por satisfacer. “La pedagogía debe desnaturalizar y alejarnos de lo que creemos es nuestro mundo establecido” (Popkewitz, 1998, p. 68), interrogarnos que debemos mantener y qué alternativas debemos buscar, acción que exige códigos de interpretación, esquemas de inteligibilidad que permitan la comprensión del fenómeno educativo y, de esta manera, fortalecer entramados teórico y metodológicos para el estudio de la pedagogía y del quehacer del pedagogo.

Un desafío de la disciplina, es el análisis del discurso del poder construido en la educación, la imperiosa necesidad de desestructurar los sistemas discursivos que circulan alrededor de lo educativo –valores y jerarquías. Las propuestas educativas deberán girar por el qué enseñar y no solamente por el cómo enseñar, al mismo tiempo, examinar la

discursividad construida por los múltiples significados que dan sentido a la relación educativa y al contexto escolar. Entre los desafíos y las perspectivas del quehacer profesional del pedagogo estará no solo examinar la formación híbrida o mestiza del profesionalista, también en la capacidad para comprender los nuevos marcos conceptuales y las experiencias situadas que deberán resignificarse y recontextualizarse en un proceso educativo que no tiene límite.

Finalmente, el pedagogo tiene que advertir que las propuestas educativas, se producen en un complejo conjunto de intervenciones e interacciones que se entretajan alrededor de relaciones sociales en las que circula el poder; que los análisis educativos se distinguen por problematizar las narrativas globales y la exigencia de situar lo específico, lo concreto y local, admitiendo un ejercicio heurístico dispuesto por una lógica política que articule lo universal con lo particular.

## Referencias

- Abbagnano, N y Visalberghi, A. (1993 [1964]). Historia de la pedagogía. México: Fondo de Cultura Económica.
- Aguirre, M. E. (1997). Calidoscopios comenianos I. México: UNAM/Plaza y Valdés.
- Alliaud, A. y Atelo, E. (2011). Los gajes del oficio: enseñanza, pedagogía y formación. Buenos Aires: Aique Grupo editor.
- Bhabha, H. (2003). El entre-medio de la cultura. En Hall, S. y du Gay P. (Comp.), Cuestiones de identidad cultural (pp. 94-106). Buenos Aires: Amorrortu.
- Château, J. (1985 [1959]). Los grandes pedagogos. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cruz, O. (2010). La pedagogía y el estudio de las políticas educativas. Un campo por explorar. PAMPEDIA Revista de las Facultades de Pedagogía, julio 2009-Junio 2010, núm. 6 pp. 4-12. Universidad Veracruzana, Veracruz –México.
- Cruz, O. (2011). Las políticas de formación docente y los procesos de gubernamentalidad. Una discusión sugerente. En Buenfil, R.N. y Navarrete, Z. (Coord.), Discursos educativos, identidades y formación profesional. Producciones desde el Análisis Político de Discurso, (pp. 293-312). México: Plaza Valdes/PAPDI.
- Da Silva T. (2000) Las pedagogías psi y el gobierno del yo en nuestros regímenes neoliberales. En Da Silva T. T. Las pedagogías psicológicas y el gobierno del yo en tiempos neoliberales, (pp. 9-14). Sevilla: Morón Grafidós.
- Díaz Barriga, A. (1995) Pedagogía-ciencias de la educación. Paradigmas para entender lo educativo. En Bartomeu, M., Juárez, S., Juárez, F., et al. (Coord.), En nombre de la pedagogía (pp. 46-63). México: UPN.
- Díaz, M. (2000). Foucault, maestros y discursos pedagógicos. En Da Silva, T. T., Las pedagogías psicológicas y el gobierno del yo en tiempos neoliberales (pp.29-42). Sevilla: Morón Grafidós.
- Furlan, A. (1995). Memoria, potencial de construcción, apuesta. En Bartomeu, M., Juárez, S., Juárez, F., et al. (Coord.), En nombre de la pedagogía (pp. 25-36). México: UPN.
- Juárez, F. (2007). Pedagogía: ¿Disciplina en extinción? Atinos y desatinos de un estatuto. México: Pomares.
- Najmanovich, D. (2000). El desafío educativo en un mundo en mutación. En Espósito, I. (Comp.), Psicopedagogía: entre aprender y enseñar (pp. 51-70). Buenos Aires: Fundación Escuela de Psicopedagogía Clínica/Miño y Dávila.
- Navarrete, Z. (2008). Construcción de una identidad profesional. Los pedagogos de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Universidad Veracruzana Revista Mexicana de Investigación Educativa, enero-marzo 2008, vol. 13, núm. 36, pp. 143-171.
- Popkewitz, T. (1998). La historia en la pedagogía. La pedagogía como historia. La vasija, 2, vol. 1, pp. 49-68.
- Rojas, I. (2006) Presencia de los clásicos en la producción discursiva de pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras-UNAM, Perfiles Educativos, vol., XXVIII, julio-septiembre, UNAM-IISUE, pp. 7-37.

## RESPUESTA A LA TESIS: ESENCIA Y MISIÓN DE UNA UNIVERSIDAD CATÓLICA FUNDADA POR LAICOS. WALTER REDMOND.

JORGE MEDINA DELGADILLO  
UPAEP  
*jorge.medina@upaep.mx*

**E**n la lectio magistralis pronunciada por el Dr. Walter Redmond, hemos escuchado lo que a mi gusto pudiera delinear atinadamente el perfil de la UPAEP, no sólo en cuanto a su génesis sino, sobre todo, en cuanto a sus desafíos y a la altura moral e intelectual que los tiempos presentes exigen de ella.

El Dr. Walter Redmond ha tocado varios puntos que de manera condensada encierran todo un material valiosísimo, provocador e inspirador. Escucharlo –permítanme recurrir a esta metáfora– fue como asistir a la escena relatada por Hans Christian Andersen en su cuento El traje nuevo del emperador, cuando un niño gritó, en medio de la multitud, que el rey iba desnudo. Y es que actualmente hemos asumido de tal manera las categorías del lenguaje políticamente correcto, de la economía hiperconsumista y del relativismo pluralista, que hemos perdido la nitidez y la agudeza del mirar la fe, la cultura y la naturaleza en su justa dimensión. El efecto es una cultura emancipada de la natura y una fe escindida de la vida. Las universidades –hagamos un ejercicio serio de autocritica– tenemos gran parte de la responsabilidad sobre la situación que paradójicamente nosotros mismos estamos padeciendo.

El itinerario de diferenciación que propone el Dr. Redmond pivota sobre tres preguntas –él hace explícitas sólo dos–: 1) ¿qué hace a una universidad ser tal, es decir, distinta de otras instancias educativas? Luego, 2) ¿qué hace a una universidad católica ser tal, es decir, distinta de otras universidades? Y, por último, 3) ¿qué hace a una universidad católica fundada por laicos ser tal, es decir, distinta de otras universidades católicas? Esta última pregunta la concretaré aún más, ¿qué hace a la UPAEP ser tal, ser sí misma, en su misión e identidad, en su destino y su ethos propio?

1) En efecto, la universidad es, en palabras del rey Alfonso X “El Sabio”, el “ayuntamiento de maestros y escolares con voluntad y entendimiento de aprender los saberes”. La primera palabra es clave, la universidad es un “ayuntamiento”, un estar juntos, casi como en una yunta que ara en la misma dirección, la universidad es un lugar de “encuentro”.

Encuentro que es motivado por un bien común: la búsqueda de la verdad, la transmisión de la verdad, la conversión de la vida frente a la verdad descubierta. Ese encuentro es de maestros con alumnos, de maestros con maestros, de alumnos con alumnos, de toda la universidad con la sociedad. La segunda característica clave, a mi gusto, es la noción de “saber” que maneja el Alfonso X. Porque, aunque esto encierre una osadía, lo expresaré con claridad: la universidad no es el lugar del conocimiento, es el lugar de la sabiduría. Porque no son sinónimos, y es que la sabiduría asume al conocimiento pero lo le añade finalidad y sentido: la sabiduría es un conocer de segundo orden. Sabiduría es, ante todo, saber vivir, cosa que el mero conocimiento de la realidad no otorga. Por eso el ideal de la vida universitaria no es la erudición (mera acumulación de conocimiento), sino la sabiduría. Resumamos, pues, lo que es una universidad frente a otras realidades educativas: un encuentro con pretensión de sabiduría. El “saber vivir”, de los bienes comunes creados por la universidad, es hoy, a mi parecer, el más necesario.

2) La segunda pregunta a la que nos invita el Dr. Redmond es: ¿qué hace a una universidad católica ser tal, es decir, distinta de otras universidades? La Constitución Ex Corde Ecclesiae, que nos regaló San Juan Pablo II, dice así (n.13): Puesto que el objetivo de una Universidad Católica es el de garantizar de forma institucional una presencia cristiana en el mundo universitario frente a los grandes problemas de la sociedad y de la cultura, ella debe poseer, en cuanto católica, las características esenciales siguientes:

1. una inspiración cristiana por parte, no sólo de cada miembro, sino también de la Comunidad universitaria como tal;
2. una reflexión continua a la luz de la fe católica, sobre el creciente tesoro del saber humano, al que trata de ofrecer una contribución con las propias investigaciones;
3. la fidelidad al mensaje cristiano tal como es presentado por la Iglesia;
4. el esfuerzo institucional a servicio del pueblo de Dios y de la familia humana en su itinerario hacia aquel objetivo trascendente que da sentido a la vida.

Fiel a esta idea, el Dr. Redmond nos solicita aquilatar el tesoro de nuestra rica cultura católica, compuesta por artistas, literatos, teólogos, la ciencia de los santos y un largo etcétera. Ser católico es ser universal, es estar abierto a toda verdad, con la valentía y confianza del que sabe que cualquiera que haya dicho una verdad es de los nuestros y su verdad hemos de hacerla nuestra, ya que ha provenido de la misma Fuente, como nos sugería san Justino al inicio del filosofar cristiano, o como lo enunciaba con frecuencia el célebre Tomás de Aquino: “Omne verum, a quocumque dicatur, a Spiritu Sancto est” -“Toda verdad, díjala quien la diga, proviene del Espíritu Santo”.

<sup>1</sup>Cfr. W. Redmond, “Esencia y misión de una universidad católica fundada por laicos”, (30 Ene 2019), disponible en <https://youtu.be/NlmtgQXNikU>

<sup>2</sup> Siete Partidas, partida II, tít. XXXI.

A la par de esta valiente apertura, una universidad católica ha de distinguirse del resto de universidades por un profundo y confiado sentido de la vida y de la historia. Nuestras vicisitudes sociales, nuestros desafíos políticos, culturales, científicos o ambientales tienen como horizonte de comprensión la bondad de un Dios creador y redentor. Nuestro Dios es el Señor de la historia, que la “teje” con la libertad de los hombres. Este, nuestro siglo XXI, no tiene menos desafíos de los que tuvo el siglo III d.C., o el IX o el XVIII..., tiene “distintos” desafíos, pero ni más para encogernos de hombros a la espera de la catástrofe, ni menos para buscar el confort y la comodidad. “La caridad de Cristo nos urge” (2 Cor 5,14) decía San Pablo. Las universidades católicas deben ser, en cierto sentido, un cauce de esta urgencia: nos “urge” cavar en la verdad del ser y su sentido; nos “urge” contemplar la belleza del mundo y del hombre; nos “urge” hacer el bien de manera creativa y solidaria; pero esta triple urgencia a la verdad, al bien y a la belleza no han de provenir de un mero altruismo, de un humanismo de cortas miras... han de brotar, por el contrario, de la caridad de Cristo, pues es en Él, el  $\Lambda$  y el  $\Omega$ , donde todo se recapitula. La vida académica universitaria es una verdadera vocación que Dios suscitó en el seno de la Iglesia católica hace casi un milenio para bien de toda la humanidad. Las universidades católicas somos una minoría en el actual mundo universitario y, sin embargo, nos abriga la certeza de que la gracia de Dios sabe actuar en la poca levadura que se añade para fermentar toda la masa.

3) La última pregunta a la que nos invita a reflexionar el Dr. Redmond es: ¿qué hace a una universidad católica fundada por laicos ser tal, es decir, distinta de otras universidades católicas? En el fondo nos interpela sobre quiénes somos y cuál es la distinción de la UPAEP en el seno de las universidades católicas.

Mientras que otras universidades católicas fundadas por congregaciones religiosas beben de la espiritualidad de sus fundadores e impregnan su quehacer educativo de sus itinerarios en la fe, nuestra UPAEP fue fundada por laicos. Los laicos, según el Concilio Vaticano II, se caracterizan por su entrega gustosa y por entero “a la expansión del reino de Dios y a informar y perfeccionar el orden de las cosas temporales con el espíritu cristiano”, y como lo señala con más precisión en otro pasaje: “A los laicos corresponde, por propia vocación, tratar de obtener el reino de Dios gestionando los asuntos temporales y ordenándolos según Dios. Viven en el siglo, es decir, en todos y cada uno de los deberes y ocupaciones del mundo, y en las condiciones ordinarias de la vida familiar y social, con las que su existencia está como entretejida. Allí están llamados por Dios, para que, desempeñando su propia profesión guiados por el espíritu evangélico, contribuyan a la santificación del mundo como desde dentro, a modo de fermento.”

La audiencia del 9 de marzo de 1994, San Juan Pablo II la dedicó a reflexionar sobre el carisma de los laicos. En nuestra vida Dios derrama una riqueza innumerable de gracias,

3 Segunda Apología, n. 13.

4 - Super Sent., lib.1, d.19, q.5, a.2 ad 5.



que son los carismas. Los hay extraordinarios o especiales, y otros sencillos u ordinarios. Ahora bien, muchos carismas, decía el Papa Polaco, no tienen como finalidad primaria o principal la santificación personal de quien los recibe, sino el servicio a los demás y el bien de la Iglesia. ¿Cuál es el carisma propio de la UPAEP como obra de laicos, como don que Dios suscitó en esta iglesia local de Puebla como levadura que fermenta la vida de personas, familias, empresas, gobiernos y grupos en tantas y tantas partes de nuestro país y hasta del mundo?

A través de los pocos años que tengo en esta casa de estudios, y tras la escucha atenta de sus fundadores, de sabios profesores, amigos y autoridades académicas, a través de la lectura pausada de nuestro ideario y de nuestra historia, respirando el ambiente cotidiano de sus aulas y pasillos, he podido ir descubriendo algunas características de este carisma, de esta gracia que supone la presencia de la UPAEP. Pido disculpas si no logro la precisión teológica que se requiere para enunciarlo. La idea que quiero transmitir es la siguiente: la UPAEP ha sabido enseñar a orientar la mirada hacia la comunidad a través de una experiencia fuerte de solidaridad.

Cuando digo orientar la mirada hacia la comunidad me refiero a una conversión, una metanoia que nos saca de este individualismo cultural, que nos pide considerar al “otro”, a sus necesidades y realidades, a su vida, como sentido de la nuestra. Hoy faltan –tomaré prestados algunos términos que suele recordarnos nuestro Rector– escuelas de comunidad, experiencias de descentramiento, lógicas de la donación, lógicas de la alteridad que conciben tanto el poder como el saber en clave de servicio. Hoy muchas universidades son, lamentablemente, incubadoras de la indiferencia social y de la obsesión mercantilista de la existencia. La UPAEP no.

Cuando digo a través de una experiencia fuerte de solidaridad, me refiero a actitudes cotidianas, donde el profesor se toma en serio (in solidum) el aprendizaje de sus alumnos, cuando los muchachos se apoyan entre sí, ese compañerismo en los eventos deportivos, los alerombos entonados por todos, el fuerte programa de becas, exalumnos que constituyen una red fuerte y solidaria. En esta Casa de estudios uno se siente acogido, como en su propio hogar. La vida de cada uno es tomada en serio por los demás.

Para decirlo con otras palabras, una convicción permea las múltiples acciones en la UPAEP: la santificación de la vida a través de la construcción del bien común. El Dr. Redmond nos ha invitado, al final de su discurso, a la “sensatez” y a la “inmediatez”. La sensatez apela a nuestra razón, la inmediatez a nuestras manos; tenemos que pensar muy bien, pero al final tenemos que actuar muy bien, pues el bien común ha de hacerse, ya que nos “urge” la caridad de Cristo. Se espera de la UPAEP un pensamiento claro y lúcido, serio y potente, “sensato”, pero también se espera que sea un actor decisivo: la necesidad del otro no nos puede ser indiferente; la suerte de nuestra patria no nos puede ser indiferente; el envío que nos hace la Iglesia aquí y ahora no nos puede ser indiferente.

5 Apostolicam actuositatem, 4.

6 Lumen Gentium, 31.

## ENTREVISTA A: JOSÉ VÍCTOR ORÓN SEMPER

MARTHA LETICIA GAETA GONZÁLEZ

UPAEP

Marthaleticia.gaeta@upaep.mx

Entrevista realizada el 23 de marzo de 2018 al Dr. José Víctor Orón Semper, Coordinador del Modelo UpToYou para la Educación Emocional. Especialista en ejercicios espirituales ignacianos. Acompañamiento al crecimiento personal. Adscrito al Instituto Cultura y Sociedad de la Universidad de Navarra.

**MLG:** ¿Qué considera que es la voluntad?

**JVO:** Es una pregunta muy importante porque normalmente cuando tu no dices nada más y dejas que la gente lo entienda como pueda, la comprensión usual de la voluntad es que yo decido hacer algo. Entonces parece que la inteligencia piensa y la voluntad decide, es la forma normal, incluso por eso en filosofía más clásica se dice que lo propio de la inteligencia es la verdad y lo propio de la voluntad es el bien. Esta es como la visión yo creo dominante tanto en filosofía como en el pensamiento común.

Cuando la gente oye lo que es voluntad, les parece que es decidir, pero en cambio yo no creo que sea así, no porque se me ocurra, sino porque hay otras líneas filosóficas que proponen otra cosa; lo que proponen es que la inteligencia cuando ve no es que vea la verdad, porque el solo diferenciar entre verdad y bien conceptualmente va bien, pero en la vida lo bueno es verdadero y lo verdadero es bueno, no es que sea tal como perteneciente a operaciones distintas y por tanto la inteligencia cuando ve no solamente ve lo que es la realidad, si no cómo esa realidad está interactuando con la persona y por tanto también está evaluando la deseabilidad y la bondad de la acción.

En ese sentido la decisión de la conveniencia de esa acción ya la ha decidido la inteligencia y, por lo tanto, la decisión no pertenecería a la voluntad sino a la propia inteligencia. Entonces, unos dicen, bueno si a lo que tradicionalmente se le asignaba a la voluntad José Víctor tú dices que per-

tenece también a la inteligencia, entonces sólo quedan dos opciones, o no existe la voluntad o la voluntad es otra cosa. Entonces la voluntad es, según mi opinión, otra cosa, porque cuando la inteligencia ve y ve un objeto delante ha decidido también que hacer. pero la voluntad ¿Qué es lo que añade? Lo que añade no es la bondad de la decisión de la acción, porque eso ya lo dio la inteligencia, sino que lo que añade es asumir eso a nivel personal, es decir, ya Aristóteles decía que nuestras acciones nos configuran o Leonardo Polo que es un filósofo al que suelo acudir muchas veces. Él hablaba de la re-flexibilidad de la voluntad, es decir, que al querer algo la acción vuelve sobre mí por eso es reflexiva porque me configura, por ejemplo, si tú decides robar algo no solamente estas robando sino que también está decidiendo como quieres ser ante los demás, como eso te configura a ti, estas decidiendo de alguna forma ser un ladrón, lo propio de la voluntad no es decidir la bondad de la acción sino decidir a hasta qué punto yo quiero que mi persona quede comprometida y configurada por esta acción.

Entonces, yo creo que en ese sentido la voluntad en el ser humano es de un grado superior a la del animal; a la del animal podríamos dejarla como un sub-habito de la inteligencia porque simplemente es la deseabilidad o la apatencia nada más, sin que el animal distinga muchos de estos niveles, pero en cambio en el ser humano no es la decisión de la acción, que eso ya estaba en la inteligencia, sino que es decidir hasta qué punto esta acción yo quiero personalmente configurarme con ella y con todo lo que implica.

**MLG:** ¿Considera que se debe de hacer una distinción entre voluntad y motivación?

**JVO:** Yo creo que distinguir siempre va bien por eso de aclarar términos y tal pero desde luego lo que no tiene ningún sentido es independizar ¿por qué? Porque la motivación es incluso por la misma etimología de la palabra que viene de la palabra motor es lo que me mueve y voluntad hemos dicho que es la decisión que uno toma de dejarse configurar personalmente por la acción, entonces ¿qué es la verdadera motivación? Lo que mueve a una persona. Lo que mueve a una persona es otra persona según lo que proponemos, es decir, hay muchos tipos de motivaciones poli ideales, motivaciones por utilidad, etc.

Todas esas motivaciones podríamos decir que son motivaciones de bajo nivel, incluso dañinas. Cuando haces las cosas por utilidad puede ser eso una buena motivación para una cosa

un tanto intrascendente, pero si la motivación por la que vivo y hago muchas cosas es la utilidad, entonces muchas dimensiones humanas se pierden, como la calidad o el perdón o la ternura porque no se entienden esas dimensiones en clave de utilidad. Entonces, la verdadera motivación es la llamada o el atractivo de que yo pueda ser lo que soy. La verdadera motivación, que decimos lo que mueve a una persona es otra persona, porque ser lo que soy si lo que yo soy es un ser de intimas relaciones interpersonales ser lo que soy es lo mismo que intensificar mis relaciones interpersonales. Entonces en ese sentido yo creo que la motivación y la voluntad están muy unidas porque la voluntad es la decisión de aceptar como mis actos me configuran y la motivación es la razón por la cual tomo esa decisión que es para intensificar mis relaciones interpersonales con otra persona. Entonces están relacionadas, porque yo entiendo tanto la voluntad como la motivación en el orden personal, pero tienen acentos distintivos.

En la toma de decisiones donde realiza la voluntad estoy decidiendo qué tipo de relaciones tener con los otros. Por eso decía, si decido robar estoy decidiendo ser un ladrón, es decir estoy decidiendo que tipo de relación tener con esa persona. Entonces, en ese sentido una buena motivación lleva a que el ejercicio de la voluntad se proyecte de una forma que sea para aumentar las relaciones interpersonales, pero una mala motivación podría llevar a que el ejercicio de la voluntad se acabe focalizando en romper una relación interpersonal. Si alguien pensara que las acciones que hacemos son como una cosa técnica, no personal, pues robar es simplemente quitar una cosa, pero si las acciones son personales quiere decir que al robar no solamente estamos quitando una cosa sino que además estoy decidiendo como relacionarme con los otros. Entonces ahí hay una carga mucho más alta en lo que es el ejercicio de la voluntad.

**MLG:** ¿La voluntad se puede educar?

x

**JVO:** Si que se puede educar, ya que todo es educable, porque educar quiere decir ayudar a crecer, todo puede crecer, la voluntad puede crecer. Entonces, ¿Cómo pienso yo que puede crecer la voluntad? La mejor forma de ayudar a la educación de la voluntad es que la persona sea consciente de la trascendencia de sus actos, es decir, ayudar a la gente que cuando decide, decide mucho, yo creo que esa es la mejor forma ¿Cómo se puede hacer? de muchas formas, tanto en nivel racional, ayudando a pensar en las consecuencias que esto tiene, repercusiones y tal y, bueno, eso es como una estrategia intelectual para descubrir lo que supone la voluntad. Se pueden usar otras estrategias como analizar decisiones de otras personas o analizar la propias decisiones que uno a ha tomado, porque las ha tomado. Se educa la voluntad también en la medida que un apersona se conoce más a sí misma, porque, claro, una persona que no

**MLG:** ¿Considera que hay etapas para educar la voluntad?

se conoce a sí mismo y toma una decisión podría preguntarse ¿hasta qué punto esta decisión la he querido yo? o simplemente, me estoy padeciendo a mí mismo, porque si yo hago lo que me da la gana ¿Quién decide? Tu o la gana, ahí hay un tema. Entonces ayudar en el conocimiento personal es otra vía que repercute en la educación de la voluntad. Yo veo que hay muchas vías para poder fomentar la educación de la voluntad, que crezca y que se desarrolle.

**JVO:** Sí, yo creo que la educación de la voluntad empieza desde muy pequeño ¿Cómo? A través del elegir. Entonces el educar el saber elegir es ayudar a saber la voluntad. Para ayudar al saber elegir no es ayudar a que al final haga la acción correcta, sino que al final haga el proceso correcto, que es distinto, porque el que va a elegir al final hay que dejarlo en la libre elección, porque si no, no está eligiendo sino lo estas encaminando. Entonces ¿qué ocurre? que normalmente a los niños pequeños o luego a los jóvenes también no se les suele dejar espacio a la elección, porque lo que se les pide es obediencia. Entonces si tú tienes obediencia, lo que es decir haz lo que yo digo, no estas desarrollando capacidad de elegir.

Entonces es lo que siempre digo, si a alguien le dices no cojas la bici, no cojas la bici, no cojas la bici, durante 50 años, en 50 años no le puedes decir coge la bici no te caigas, eso es lo que ocurre cuando a los hijos se les pide siempre obediencia y luego tienes 18 años, toma decisiones y no te equivoques. Si tú a una persona la metes por el camino de la mera obediencia, entonces, no va a desarrollar su capacidad ética de toma de decisiones y por lo tanto tendrá una voluntad que no ha desarrollado como un musculo atrofiado. Si se quiere hacer una comparación, claro si se dice, vale pues que elija, entonces te vas al otro lado del péndulo, y el otro lado del péndulo es que elija todo lo que quiera, entonces ahí también hay un problema porque cómo saber que estas educando en la trascendencia del acto voluntario y no simplemente en el capricho, es decir si te vas a los dos extremos tienes problemas. Si quieres obedecer e impides la elección no desarrollas la voluntad. Si le dices haz lo que quieras, tampoco desarrollas voluntad, sino el capricho. Entonces, yo creo que hay que dejar un espacio de elección pero tú tienes que exigir una razón de calidad, las dos cosas, la razón es una justificación lógica ordenada coherente con sus pros y sus contras. En ese caso es como estaría diciendo la razón, pero ha de ser de calidad, porque imagina que vienen dos hermanitos a discutir entre ellos “oye es que los dos queremos jugar con esto mamá y no puedo jugar porque mi hermanito no me deja” imagínate que hacen un pacto democrático, yo juego ahora tu juegas luego ¿es una razón? sí, ¿esta ordenada? sí, ¿es hasta democrática? sí, ¿es de calidad? no, ¿por qué? porque si el acto

voluntario es poder desarrollar lo que uno es, y lo que uno es es, un ser que puede entablar unas relaciones de intimidad como ningún otro ser sobre la tierra, entonces quiere decir que la calidad de la razón está al servicio de la intensificación de las relaciones interpersonales, que yo decida me voy a este rincón a jugar y tú a este rincón a jugar será un acto democrático pero no está intensificando la relación.

Entonces, yo creo que la educación de la voluntad empezaría desde muy pequeños y haciendo ver que en el fondo cuando te llegan los dos hijos discutiendo por el mismo, juguete el problema no es el juguete o jugar sino el problema es como nos vais a relacionar entre vosotros. Entonces, si tú al niño, cuando te llega la mamá coge y lo resuelve, lo que ha hecho es perder una oportunidad educativa muy grande, que es lo que suele ocurrir durante la niñez y adolescencia, que es la historia de las grandes oportunidades educativas perdidas; porque claro, si están discutiendo por un coche pues es de poca trascendencia, pues vale la pena aprovechar la situación porque en el peor de los casos lo que puede ocurrir es que el coche acabe roto, pero la misma dinámica que lleva a decidir, hay un coche y los dos hermanitos quieren el coche ¿qué hacemos con el coche? es que va a ser la misma dinámica cuando mueran los padres y tengan la herencia y tengan que discutir por la herencia.

Entonces, el acto voluntario para decidir cómo actuar sobre el coche es el mismo acto voluntario para decidir que va a pasar con la herencia. Si tú a los niños los has educado en que jugar con el coche es una cuestión técnica de cómo nos organizamos el espacio y no es en verdad una cuestión personal pues entonces cuando llegue lo de la herencia será lo mismo y ¿qué ocurre? cuántas familias están rotas porque no han sabido gestionar que los dos quieren el mismo coche, la misma herencia. Por eso no cualquier razón vale por muy democrática que sea. En el fondo yo creo que podemos acertar, para que queremos una razón que no nos ayude a vivir mejor juntos, me parece que eso es muy aceptable, que simplemente hay que verlo y entonces darse cuenta de que antes de los seis años los niños ya han aprendido todas las cosas importantes de la vida, porque antes de los 6 años ya han aprendido que pasa cuando los dos queremos un coche y la decisión que van a tomar cuando tengan 50 años porque sus padres hayan fallecido y estos ya sean hombres hechos de 50 años y vayan a discutir sobre la herencia están poniendo en acción la acción que han recibido cuando tenían 5 años, y bueno, se tendrá que ver que ha ido pasando a lo largo de toda su vida, pero es lo mismo. Entonces, esto que estoy haciendo ahora es educar a la sociedad en la trascendencia del acto voluntario, pues esto mismo es un acto educativo, pues cuando alguien lea la entrevista, lo lea una madre y esa

madre diga, “aquí hay mucho en juego”, yo creo que eso es lo fundamental de la educación de la voluntad, que la persona poco a poco vaya viendo que aquí hay mucho en juego.

**MLG:** Muchas gracias por su tiempo y sus valiosos aportes.

**JVO:** Muchas gracias a ti.

## ENTREVISTA A: MARCO FERRUZCA NAVARRO

CLAUDIA REBECA MÉNDEZ ESCARZA

UPAEP

*claudiarebeca.mendez@upaep.mx*

Entrevista realizada el 14 de septiembre de 2018 al Dr. Marco Vinicio Ferruzca Navarro, director de la División en Ciencias y Artes para el Diseño de la Universidad Autónoma Metropolitana de la unidad Azcapotzalco. Doctor en Ingeniería Multimedia de la Universidad Politécnica de Cataluña en España. Miembro del sistema Nacional de Investigadores, nivel 1.

**CRME:** ¿Por qué descubres la innovación? ¿Cuándo descubres la innovación desde el punto de vista académico?

**MVF:** Si estudias diseño, generalmente se te dice que es importante tener en cuenta ciertos factores para que un producto tenga éxito. Probablemente, hace 30 años no había ese auge. En términos de que no era una palabra que estaba en boca de todo el mundo, pero ya había innovación, obviamente.

Lo que quiero decir es que desde el diseño, la innovación ya estaba ahí presente. Lo que pasa es que luego el mundo ha cambiado y se ve que no basta con introducir nuevos productos. No basta con usar la mejor tecnología para competir. Tienes que competir ahora, buscando nuevas estrategias de mercado. Pero además, ahora se habla mucho de la participación del ciudadano.

Entonces, yo creo que mi visión del diseño cambió en el momento en que en que yo decidí salir de la universidad en donde estaba para formarme a nivel doctorado. Yo salgo de México para irme a España y caigo en un programa de doctorado que, aunque es de corte orientado hacia la investigación, yo diría que también estaba muy orientado a la parte profesional.

Tenía un componente de doctores para la empresa. Por qué digo esto, porque una cosa que me llamó la atención de este centro de estudios es que, yo diría que, el 90% de los proyectos que hicimos, de 13 proyectos que hicimos, en un periodo de seis o siete años, todos tenían un cliente detrás. Ya sea el gobierno, una empresa, es decir no era necesariamente una investigación tradicional, de cubículo. Sino que era más investigación de corte aplicado. Y obviamente, eso nos fue metiendo a todo el grupo de investigación en un tema de, como somos más competitivos, en términos de las tecnologías que estábamos desarrollando.



**CRME:** Sé qué hiciste una investigación precisamente acerca del estado del arte de la innovación. ¿Hay algún hallazgo relevante que pudieras compartir con nosotros?

Los académicos que estaban ahí, además, tenían ya una tradición de empresa. Por ejemplo, mi tutor en su vida había ya creado tres o cuatro empresas además de ser investigador. Entonces, entré en esa dinámica de: la investigación está bien, pero hay que aplicarla. Yo creo que eso fue lo que me metió en este ciclo. Y en reflexionar más al respecto. Entender más la innovación desde la visión tal vez europeísta. De conocer otros escenarios, de ver distinto la investigación.

Pero luego de regresar y entonces también, aquí, tratar de entender cómo se maneja la investigación, cómo la impulsas, las consideraciones, etcétera. Porque no es lo mismo; el territorio obviamente implica diferentes oportunidades y retos. Yo creo que fue eso, el haber estado en un grupo donde se buscaba que toda la investigación se transfiriera. Ahí fue donde se me dio una visión más global, te estoy hablando tal vez del año 2003 quizás 2002.

**MVF:** Bueno más que del estado del arte de la innovación, porque yo no diría que no soy un experto en esos temas, te podría decir que, si tú me preguntas al día de hoy, yo que creo que lo más importante para mí es el factor humano. Sobre todo en diseño. Es difícil que los políticos que hablan de innovación entiendan o se acerquen al diseño para escucharnos. Muchas veces también carecemos de elementos objetivos. Entonces, más bien este tipo de inquietudes me llevó a preguntarme ¿qué papel tiene el diseño en la innovación? Y empecé a explorar ahí. Además, de desarrollar desde el diseño, productos y servicios que en cierta medida puedan promover la innovación. Me viene a la mente, como, después de que regresó de Europa, me cuesta más trabajo, no por otra cosa, sino porque no se da, de por sí, la innovación. Había trabajado mucho en el sector salud, entonces yo acá en México, estaba buscando oportunidades en el sector salud. Tuve la fortuna de que una doctora me vio a través de una videoconferencia, ella estaba en Barcelona, y yo, ya estaba en México.

Me invitaron a dar una conferencia y empecé hablar de telerehabilitación desde el punto de vista de qué puede aportar el diseño a la telerehabilitación. Entonces ella me contactó y resulta que era médica del Instituto Nacional de Rehabilitación de la Ciudad de México. Y lo resumo de esta manera; le gustaron las ideas que yo compartí ahí, que no fueron individuales. Insisto que estas ideas se generaron después de haber colaborado con gente en España. Ella me invitó a desarrollar un sistema de telerehabilitación aquí. La satisfacción es que con un pequeño equipo de diseñadores coordinamos el diseño de una plataforma de rehabilitación para el Instituto Nacional de Rehabilitación como integradores. Había médicos, los ingenieros del hospital, y nosotros. Y con mucha satisfacción lo digo, al día de hoy aún se sigue usando la plataforma. Quizá no es Google, pero ese tipo de innovaciones también hacen la diferencia.

**CRME:** Hoy en día, como bien dijiste, la innovación es el concepto en boga. Todo mundo quiere hacer innovación -incluyéndonos. La pregunta sería, ¿se están dando en el país proyectos de innovación interesantes?

**CRME:** Esa es mi siguiente pregunta; ¿hay algún área que te parezca desprotegida, en que sea necesario innovar? Acabas de decir educación...

**CRME:** No sé qué tanto conozcas de la geografía de Puebla, pero una de las zonas más desprotegidas, que sabemos que existe en Puebla es la Sierra. Todo es más difícil llevar a la Sierra.

**MVF:** Pues no sé si en el país, pero yo procuro generar una revolución cada vez que estoy en el aula. Estando en el aula tenemos la oportunidad de formar agentes de cambio. Entonces, claro que hay iniciativas de innovación, por supuesto. Podríamos hablar del CONACYT, podríamos hablar de algunas empresas que participan en los programas de emprendimiento, hay empresas grandes mexicanas muy competitivas, etcétera. Pero, yo creo que todos desde nuestra trinchera buscamos impulsar la innovación en mayor o menor medida. Yo creo que lo relevante es ahí, saber dónde estás parado y cómo puedes tú contribuir a la innovación, desde tu lugar.

Y aquí, aprovechando en donde me encuentro, yo creo que es donde tenemos un gran reto para innovar; en la educación. Porque el sector educativo es el más duro de cambiar. Las empresas ya lo entendieron, el gobierno, pues mal o bien lo sabe. Pero en el mundo académico... ¡bah! Yo no hablo de los proyectos. Hablo del cómo se entienden las escuelas; de la figura del profesor docente. Ahí es donde está el reto.

**MVF:** Pues ya bajándolo a un terreno más cercano, por ejemplo se me viene a la cabeza el tema de ampliar la matrícula en todas las universidades. Ahora, ¿cuáles van a ser las estrategias? No nada más es: voy a tener más salones; los chicos de hoy también ya no aprenden de la misma forma. Entonces, no se trata por lo tanto solamente de pensar que la matrícula se puede ampliar contratando muchos más profesores, construyendo más edificios, o más bancas para recibir a más estudiantes. Eso es una estrategia, no estoy negado a eso, pero luego tendrían que impulsarse otro tipo de estrategias, como la autoformación. ¿Qué pasa con los chicos que trabajan y que no pueden venir? ¿Porque no darles esos contenidos para que ellos, los revisen, estudien por su cuenta y una vez que están listos pueden venir y presentar sus exámenes?

**MVF:** Bueno eso es Puebla, pero mira por ejemplo hablando de la Ciudad de México. Imagina un alumno que vive en las pirámides de Teotihuacán y qué es aceptado en Azcapotzalco o en Xochimilco o en alguna otra institución ubicada en cualquiera las delegaciones de la Ciudad de México. Pues el alumno se transporta en dos horas y media o hasta tres horas. Entonces, ¿qué oportunidades se les brindan, a los jóvenes realmente para poder formarse? Y la otra, insisto, es también reflexionar sobre las competencias de los estudiantes. Las competencias que los docentes requieren para entrar a una modalidad de ese tipo. Entonces, yo creo que es un complemento no es que haya una sola. Simplemente es encontrar el balance perfecto y tener ese abanico de posibilidades para la formación.

**CRME:** Hace unos minutos dijiste que, una de las cosas que te gusta hacer, con tus alumnos es imprimirles la semillita de la innovación. Mi pregunta al respecto es ¿cómo puedes imprimir esas habilidades necesarias para propiciar la innovación?

**CRME:** Ahora, tengo una pregunta que abre un poco el panorama hacia la humanidad, más que hacia los estudiantes: ¿como humanidad, qué nos hace falta para la innovación?

**CRME:** ¿Un innovador tiene que pensar en las personas con las que trabaja o para quienes trabaja?

**MVF:** Siendo crítico, pues hay todo un debate. Partiendo de ¿qué competencias necesarias necesitamos desarrollar hoy en los estudiantes? Está claro que necesitamos estudiantes en el ámbito de las ciencias, las ingenierías y de la tecnología que sean especialistas en sus áreas. Pero, también es cierto que las empresas no los van a contratar por haber obtenido el mejor nivel en ingeniería, por haber sido el más listo de la clase, porque sacó 9.9. Si ese chico de 9.9 no tiene habilidades para comunicar sus ideas, para visualizar de una manera distinta los problemas, para auto cuestionarse. Y viene otro, que a lo mejor no es de 9.9, pero es de 8, y además demuestra que tiene estas habilidades. Pues seguramente la empresa va a contratar al que tiene no solamente esas habilidades de especialidad sino también las otras habilidades. Y creo que esas habilidades [de comunicación, de visualización] son importantes porque, además de que las organizaciones la necesitan, pues en la actualidad, si tienes que colaborar con gente en otro estado, o en otro país, y no te puedes comunicar, se convierte en un problema.

Hace poco leí un estudio: en todas las universidades hablan de la importancia de fomentar la creatividad y el trabajo colaborativo. Pero, pregúntate qué tanto las universidades tienen indicadores para medir realmente que lo están haciendo al respecto. Y la verdad es que no necesariamente han desarrollado instrumentos de evaluación para ver qué tanto están fomentando la creatividad.

**MVF:** Yo diría que resolver las necesidades básicas de mucha gente. En la medida que estén resueltas muchas de esas necesidades, todos tendremos más oportunidades de contribuir a que este planeta sea mucho mejor, creo yo.

**MVF:** Yo creo que un innovador tendría que pensar en todos los seres vivos, o sea, en el planeta. Por ejemplo un diseñador que no esté pensando, al momento de diseñar un producto o un servicio, que no tenga tatuado ya, el tema de sustentabilidad, pues es un mal diseñador. Porque está ejerciendo su actividad de una manera irresponsable. Lo pongo como ejemplo. Pero lo mismo yo diría, los abogados. Lo mismo los ingenieros. Entonces hay una serie de factores a los que tenemos que ponerle mucha atención y yo digo que ya, por default, los tenemos que considerar.

**CRME:** Por último, ¿la innovación va pasar de moda?

**MVF:** Yo creo que no. Tal vez va a pasar de moda porque va a dejar de sonar tanto. Pero es que está ahí desde hace mucho tiempo. Ahora existe la innovación social o la innovación educativa. Pero, el acto de innovar, que implica hacer mejor las cosas, generando valor, pues ese es un concepto. Ese no va a pasar de moda. Más bien al rato a lo mejor va a surgir otra cosa, pero el concepto no. Tal vez él como suena, sí. Pero como concepto, el hecho de que tenemos que estar constantemente mejorando, haciendo las cosas mejor, eso no va a pasar de moda.