

A&H

Revista de Artes y Humanidades



**Revista Digital A&H,
Año 3 número 6,
abril - septiembre 2017
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

ALBERTO ÁLVAREZ GUTIÉRREZ
abetoa@hotmail.com

ARACELI ARELLANO TORRES
aarellanot@unav.es

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

AUSENCIA LÓPEZ DE LEÓN
ausencia@psicologiahumanizante.com

CONCEPCIÓN MÁRQUEZ CERVANTES
concepcionmarquez@hotmail.com

DELFINA MELGAREJO THOMPSON
delfina@ucc.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 VICENTE GALÁN VÉLEZ
francisco.galan@ibero.mx

GABRIELA CRODA BORGES
gabriela.croda@upaep.mx

GABRIELA HILDELISA IBAÑEZ CORNEJO
gabriela@iteso.mx

HERLINDA GODOS GARCÍA
herlinda.godos@upaep.mx

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

JOAQUÍN RAMÍREZ BUENTELLO
joaquin.ramirez@upaep.mx

JORGE MEDINA DELGADILLO
jorge.medina@upaep.mx

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

JOSÉ ALFONSO VILLA SÁNCHEZ
alphonsovilla@hotmail.com

JOSÉ FRANCISCO ALANÍS JIMÉNEZ
picoalanis@outlook.com

JOSÉ GUADALUPE SÁNCHEZ AVIÑA
joseguadalupe.sanchez@iberopuebla.mx

JOSÉ MANUEL GRAJALES LÓPEZ
jm.grajales@gmail.com

JUAN MARTÍN LÓPEZ CALVA
juanmartin.lopez@upaep.mx

LAURA ANGÉLICA BARCENAS POZOS
laura.barcenas@iberopuebla.mx

LAURA GAETA GONZÁLEZ
laura.gaeta@upaep.mx

LESLIE CÁSAZ APONTE
centroasertum@gmail.com

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

MA. GUADALUPE VALDÉS DÁVILA
pitina@iteso.mx

MARCO ANTONIO RIGO LEMINI
marcoantoniorigo@prodigy.net.mx

MARÍA ANTONIETA ARACELI REYES GUERRERO
areyes617@gmail.com

MARÍA CRISTINA MIRANDA ÁLVAREZ
cmiranda@uv.mx

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

MARISA MEZA PARDO
mmeza@uc.cl

MAURICIO LÓPEZ FIGUEROA
mauricio.lopez@iberopuebla.mx

MERCEDES ZANOTTO GONZÁLEZ
mercedeszanotto@gmail.com

MIGUEL ÁNGEL LÓPEZ CARRASCO
miguelangel.lopez02@upaep.mx

MÓNICA MONROY KUHN
monica.monroy@upaep.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

RODOLFO CRUZ VADILLO
rodolfo.cruz@upaep.mx

RUBÉN HERNÁNDEZ HERRERA
ruben_hernandez_50@hotmail.com

SAMANTHA ANALUZ QUIROZ RIVERA
a01301670@itesm.mx

TERESA EUGENIA BRITO MIRANDA
teresa.brito@iberopuebla.mx

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 POSGRADOS EN ARTES Y HUMANIDADES

CONSEJO EDITORIAL

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

DR. LUIS CARLOS HERRERA
DISCIPLINA: DISEÑO
INSTITUCIÓN: UAM-AZCAPOTZALCO, 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 ROSÁRIO
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 ÁNGEL 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

COMITÉ EDITORIAL

DR. JUAN MARTÍN LÓPEZ CALVA
DRA. MARTHA LETICIA GAETA GONZÁLEZ
MTRO. MANUEL PONCE DE LEÓN PALACIOS
MTRA. CLAUDIA REBECA MÉNDEZ ESCARZA
MTRO. LUIS ANTONIO VILLAFÁN AMEZCUA
MTRA. SILVIA RUBÍN RUIZ
MTRO. GIOVANNI CHÁVEZ MELO

COLABORADORES:

ALEJANDRO JARERO MORA
DISEÑADOR DE IDENTIDAD Y EDITORIAL

MARIEL PAREDES AMADO
DISEÑO EDITORIAL

SILVIA RUBÍN RUIZ Y MANUEL PONCE DE LEÓN PALACIOS
CORRECCIÓN DE ESTILO

JUAN MANUEL LÓPEZ OGLESBY
CORRECTOR DE ESTILO EN INGLÉS

FABIOLA JIMÉNEZ LOZADA
DISEÑO Y PROGRAMACIÓN WEB

GIOVANNI CHÁVEZ MELO
CONTENIDO WEB

ÍNDICE

Editorial	8
 El proceso de evaluación en la educación no formal. <i>DANIELA CARRETO PÉREZ Y MARÍA DEL PILAR CORDERO CÉSAR</i>	 11
 La utopía en claves continentales: una reflexión sobre el problema de América y de Europa desde los fundamentos ético-fenomenológicos de Husserl y Todorov. <i>FRANCISCO JAVIER IRACHETA FERNÁNDEZ</i>	 25
 Sócrates, Xanthippe y el papel del filósofo en la polis. <i>HERMINIO SÁNCHEZ DE LA BARQUERA Y ARROYO</i>	 38
 Nivel de desarrollo de competencias investigativas desde la perspectiva de estudiantes de Maestría en Pedagogía. <i>ITZEL LOPEZ CONTRERAS Y GABRIELA CRODA BORGES</i>	 47
 Conceptualización de las “trayectorias escolares” como vectores. <i>JOCELYN MENDOZA GONZÁLEZ</i>	 59
 Perspectivas de una Ética Posmoderna. <i>JOSÉ DE JESÉS ALCALÁ ANGUIANO</i>	 73
 El empleo especializado de la preposición <i>con</i> en el español moderno. <i>MARÍA LUISA ÁLVAREZ MEDINA</i>	 85

Taxonomía de las mónadas en Leibniz.
ROBERTO CASALES GARCIA 97

Modelo de regresión logística binaria para el diseño de objetos de aprendizaje.
SILVIA SOLEDAD MORENO GUTIÉRREZ 108

Reseñas

El alto sueño: Educación para otro mundo posible II
LUIS FERNANDO CEJA BERNAL 123

Antologías para el Estudio y la Enseñanza de la Ciencia Política (Volumen II). Régimen Político, Sociedad Civil y Política Internacional.
MARIBEL FLORES SÁNCHEZ 126

En esta ocasión, la revista A&H ha realizado una recopilación de trabajos en Educación, Filosofía, Ética, Gramática, Tecnología y Política; lo que refrenda nuestro enfoque multidisciplinario y nuestra misión de difusión académica, en la actual vorágine globalizadora que parece arrastrar al mundo hacia una transformación que no en todas las ocasiones parece de naturaleza evolutiva. Los muchos cambios de esta época pueden llegar a desorientar a la mente humana y perderla en las realidades de la incertidumbre, el temor, la inseguridad y la crisis.

A&H continua su apuesta por la humanización de las personas y de la sociedad, a través de las Humanidades. Su propuesta de contenido busca abrir una ventana hacia una perspectiva del conocimiento, que nutra nuestro ejercicio diario a través de la lectura, la reflexión y la contemplación. Y encontrar con ello una luz que guíe y fortalezca el difícil camino de la formación humanista, que tanto necesita nuestra sociedad.

De acuerdo con el pensamiento de Aristóteles, la contemplación nos permite alcanzar virtudes intelectuales, como la prudencia y la sabiduría; que, aunadas al disfrute de bienes externos como la salud y el bienestar, nos permiten al hombre buscar una vida con felicidad. Junto a las virtudes intelectuales están las virtudes éticas, como la valentía, la templanza y la justicia. ¿Son acaso estas virtudes de las que tanto carecemos en la actualidad?

Para suscitar dicha contemplación, A&H en este número seis, propone artículos que profundizan en el análisis y planteamiento de un conocimiento que se nos ofrece de forma generosa como un paseo por los antiguos jardines del liceo.

Daniela Carreño Pérez y María del Pilar Cordero César, nos exponen una reflexión sobre los procesos de evaluación de educación no formal aplicados en un centro de desarrollo comunitario en una colonia marginal del estado de Puebla. En este estudio, las autoras abordan la educación no formal, como una de las tres categorías educativas reconocidas internacionalmente por la UNESCO.

Por su parte, Francisco Javier Iracheta Fernández hace una reflexión filosófica al respecto de las bases de la ética fenomenológica y su sentido utópico aplicadas a la historia de Europa y América. Parte de una conferencia de Husserl sobre la crisis de la humanidad europea en 1935 y la analiza con el libro de Todorov <<El descubrimiento de América: el problema del otro>> para concluir que la crisis de Europa es también una crisis de América.

En un análisis *sui generis* de la Historia y de personajes de la Filosofía, Herminio Sánchez de la Barquera y Arroyo nos relata las condiciones de vida de las mujeres en la Grecia antigua. Con Sócrates y con su esposa Xanthippe como personajes centrales, la narrativa nos transporta y nos envuelve en un ambiente ateniense y en el mundo de la Hélade.

Itzel López Contreras y Gabriela Croda Borges, nos presentan resultados sobre una investigación que indaga el desarrollo de competencias investigativas en el proceso de formación. Entre los resultados relevantes se identifica un mayor nivel de desarrollo de las competencias genéricas, excepto en lo relativo a comprensión de textos en inglés y menor nivel de desarrollo en las competencias metodológicas.

En su artículo sobre “trayectorias escolares”, Jocelyn Mendoza González las conceptualiza como una suma vectorial a partir de una serie de trabajos de investigación acerca de éstas, desde su concepto, criterios de categorización y una serie de indicadores que facilitan su estudio y su aplicación en la educación superior.

La perspectiva sociológica de Lipovetsky y Bauman con el campo de la Ética es abordada en este número por José de Jesús Alcalá Anguiano. El autor aborda el pensamiento complejo de Edgar Morin. En este artículo, la educación aparece como una esperanza para combatir la crisis posmoderna: enseñar la comprensión entre las personas como condición y garantía de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad.

La evolución del lenguaje escrito y la Gramática están presentes en este número con la intervención de María Luisa Álvarez Medina, quien presenta un análisis diacrónico del empleo de la preposición con en frases construidas con verbos de dirección. Su análisis parte de siglo XVI y va hasta nuestra época y busca describir la gramaticalización que ha tomado dicha preposición para entenderla como una pseudopreposición ya que su significado, por tal, no corresponde a ninguno establecido en las gramáticas actuales.

Las mónadas en Leibniz, son el tema desarrollado por Roberto Casales García. El objetivo de este trabajo es analizar la taxonomía de las mónadas de Leibniz a través de su teoría de las máquinas naturales y sus nociones de percepción, apetito y apercepción, con la intención de esclarecer no sólo los elementos que conforman esta taxonomía, sino también la diferencia entre mónadas dominantes y mónadas subordinadas.

Silvia Soledad Moreno Gutiérrez presenta un trabajo consistente en un modelo de regresión logística binaria que sugiere incluir las variables en el diseño de Objetos de Aprendizaje (OA) con el fin de alcanzar el aprendizaje. Al final, se muestra una predicción de resultados de aprendizaje sobre otro grupo de nivel superior que se encuentra en proceso de formación, empleando como material didáctico OA que cubren los elementos sugeridos por el modelo de regresión logística binaria presentado.

Finalmente, en este número 6 de A&H, tenemos dos reseñas de los libros: “El alto sueño: Educación para otro mundo posible II”, de Juan Martín López Calva, presentada por Luis Fernando Ceja Bernal; y, “Antologías para el Estudio y la Enseñanza de la Ciencia Política (Volumen II) Régimen Político, Sociedad Civil y Política Internacional” de Herminio Sánchez de la Barquera y Arroyo et al, presentada por Maribel Flores Sánchez.

En la primera reseña, Luis Fernando Ceja Bernal nos dice: “Ante este título me gusta pensar en las condiciones de posibilidad para que la educación soñada sea una realidad”. Y es el tono de reseña que hace a lo largo del libro, con el que no hace más que invitar enfáticamente a lectores, sobre todo educadores, a disfrutar de la lectura de esta obra.

En la segunda reseña, Maribel Flores Sánchez hace una descripción minuciosa de la obra de la Ciencia de la Política del libro reseñado. Su comentario “Este libro es inteligente por la capacidad que tiene de reunir diversas perspectivas cualitativas de enfoques europeos, británico-estadounidense, latinoamericanos (sudamericanos y mexicanos) y darle la oportunidad al lector de decidir con qué ideas analizar de una forma holística los temas que en él se abordan” le indican al lector la riqueza en contenido que encontrará en esta obra.

De esta manera, apreciable lector de A&H, hemos preparado este banquete que ofrecemos con la seguridad de aportar a las Humanidades, fortalecer el humanismo de nuestra comunidad y sobre todo, contribuir al desarrollo académico de nuestros autores y lectores.

EL PROCESO DE EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN NO FORMAL

*Recibido: 13 marzo 2017 * Aprobado: 10 julio 2017*

DANIELA CARREÑO PÉREZ Y
MARÍA DEL PILAR CORDERO CÉSAR

UPAEP

daniela.carrenou@gmail.com y mariadelpilar.cordero@upaep.mx

Resumen

En el presente artículo, se expone una evaluación parcial de los programas aplicados en un Centro de Desarrollo Comunitario Hábitat, en una colonia marginal del estado de Puebla. Se hace una reflexión acerca de la trayectoria de los procesos evaluativos de la educación no formal, donde es poca o nula la reflexión evaluativa de los programas. Sin la evaluación de éstos, la intervención puede llegar a carecer de intencionalidad, además, de generar incertidumbre en la toma de decisiones. Como resultado de la intervención evaluativa, se presentó una serie de recomendaciones a seguir para mejorar el servicio, además de una guía didáctica para uso del centro. La metodología empleada tiene un alcance descriptivo con recolección de datos cualitativos y cuantitativos para un mejor análisis de la situación tratada.

Palabras clave: Educación no formal, evaluación, programas sociales.

Abstract

This paper exposes a partial evaluation of the Social Development Center "Hábitat" located in a marginal neighborhood in Puebla City, Mexico. It deals with non-formal education evaluation processes, where there is almost no reflection and evaluation of the programs. Without these social impact evaluations, a program's actions may lack intention, and may generate dubiety in decision-making. Consequently, some recommendations were made to continue improving the service. A didactic guide was also presented for the center's operation. The methodology applied has a descriptive approach and qualitative and quantitative data collection in order to better analyze the studied situation.

Keywords: Non-formal education, evaluation, social programs.

Introducción

La educación no formal forma parte de una de las tres categorías educativas reconocidas internacionalmente por la UNESCO (2012), la educación formal, educación no formal y educación Informal. Según este mismo organismo, se menciona que la educación no formal es un complemento a la educación formal, debido a que ésta se da de manera continua y permanente en la vida de los aprendices. Hoopers (2006) complementa esta postura al señalar que, la educación no formal contribuye al empoderamiento y a la transformación social de una sociedad.

La educación no formal debe contener las siguientes características, sin importar el ámbito o modo en el que se presente. Debe de poseer “varios denominadores en común -el ‘enfoque basado en las necesidades’, la ‘pertinencia con respecto al contexto’ y la ‘flexibilidad en materia de contenidos, horarios y lugares de enseñanza’- que los distinguen claramente de los (...) sistemas educativos formales” (UNESCO, 2006, p.1). De igual forma, la educación no formal, debe ser planificada, con objetivos claros y definidos, con estructura en sus acciones, así como en sus contenidos y métodos (Vázquez, 1998 citado por Chacón, 2015).

Tanto la educación Formal como la no formal, son procesos educativos que comparten diferentes elementos como el currículum, la relación entre profesor-aprendiz y las condiciones del espacio físico. Del mismo modo, validar el logro de cada uno de estos elementos que intervienen en el proceso educativo, es clave para la mejora de la educación. Esta validación debe ser realizada, a través de la evaluación (Chacón, 2015). No obstante, como señala Chacón “al desarrollar programas educativos no formales, en ocasiones no interesa o no se le da la importancia suficiente a la evaluación” (2015, p.22).

Chacón (2015), de igual forma, menciona que las personas al emprender o planear el proceso evaluativo se encuentran con diferentes situaciones que impiden que éste se realice.

Una de las situaciones que impide el proceso evaluativo, es la falta de objetivos pedagógicos definidos en los programas. Sin ellos, no se logra conocer hacia dónde quiere llegar el programa y por consecuencia no se puede medir el alcance o el impacto que estos han tenido en la comunidad. Por lo que, al no poder medir el alcance que tienen estos programas, se imposibilita la realización de la evaluación.

Es importante plantear, qué es la evaluación de programas sociales y por qué es importante que ésta se realice. La evaluación es considerada una “actividad sistémica y continua, integrada dentro de procesos educativos, por lo que evaluar en educación social

significa proporcionar la máxima información a las personas destinatarias de programas de intervención socioeducativa para mejorar los procesos (...)” (Castillo y Cabrerizo, 2003, p.66). De igual forma se expone que la evaluación favorece el reajuste de los planes, lo que conlleva una revisión de los objetivos, métodos y recursos, a fin de brindar información para redireccionar los programas.

Algunos autores como Casanova (1992) y Gómez (2004), también mencionan cómo la evaluación de los programas se convierte en un instrumento que facilita la toma de decisiones fundamentadas, para la mejora de los servicios a proporcionar (Casanova, 1992). Sin embargo, a pesar de las diferentes aportaciones que se han realizado sobre el beneficio de la evaluación en los programas, no llega a ser una práctica regular en los espacios de educación no formal. Miquel Gómez (2004) hace referencia a este fenómeno, como una “débil cultura de la evaluación del campo específico de los servicios y programas sociales” (p.134). Afirmando que son pocas las experiencias prácticas y la documentación teórica del tema.

En la literatura se han plasmado diferentes casos en los que se ha registrado cómo la falta de instrumentos de seguimiento, de registro de resultados y de la evaluación llegan a ser limitantes durante el proceso de la educación no formal. Como es el caso que expone Rivera (2014), quien realizó una evaluación en los programas de educación no formal en el ámbito de la educación ambiental. A partir de esta investigación, afirma que es muy poca la investigación que se realiza en los procesos de educación no formal, con base en su perspectiva y desde su experiencia en la educación ambiental no formal. Asimismo, menciona la importancia que tiene la percepción de los docentes hacia los programas, y cómo influyen éstas en los reportes de evaluación.

Torres (2009), relaciona los mismos parámetros en la evaluación Formal con la evaluación Informal. Especifica que estos parámetros deben ser tomados en cuenta en cualquier oferta educativa, sin importar si ésta se encuentra dentro de la escolar o fuera de ella. Sarramona, Vázquez y Colom (1998), afirman que la planeación y la evaluación son factores importantes dentro de la educación no formal, si lo que se quiere, es una intervención que posea garantía de eficacia y permanencia. Ya que, de lo contrario pasaría a ser una improvisación, incluso cuando las ejecuciones de los programas se den con buena voluntad o con un compromiso social. De igual forma, estos autores exponen en su libro Educación No formal, que “es necesario, realizar un riguroso análisis y evaluación de estos programas planteando aquellos métodos de investigación más adecuados a la naturaleza de los problemas objeto de estudio y de acción (...)” (Sarramona et al. 1998, p.23).

Colom (2005) establece que entre la educación formal y la no formal, se “aceptan múltiples aspectos comunes como puede ser el espacial (...) el profesional, el sistemático o por el contrario la flexibilidad, la racionalidad, la planificación, lo evaluativo, etc.” (Colom, 2005, p.11). Además, se hace mención que los profesionales que se sitúan dentro de la

educación Formal están más capacitados para la evaluación que los que se sitúan en la educación no formal. Esto puede llegar a ser un factor del por qué en la educación no formal no se evalúa; o bien, es el resultado de este mismo problema.

En la evaluación no formal, se puede evaluar procesos como se puede evaluar resultados. Para Jacinto (2001) muchas veces suele ser “una caja negra” la evaluación de los procesos o “la evaluación de la ejecución”, en donde usualmente omiten a los agentes que llevan adelante este proceso prestando poca atención a las expectativas y estrategias de éstos. Sin tomar en cuenta que los resultados son producto de esta ejecución o de este proceso.

Contexto

La investigación se focaliza en la colonia Guadalupe Hidalgo en la ciudad de Puebla, Puebla. Dentro de esta colonia opera el Centro de Desarrollo Comunitario Hábitat, por sus siglas CDCH. Servicio que es brindado por la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) desde el 2003. Dicho centro se considera un espacio de educación no formal, que busca el desarrollo integral de las personas, así como la transformación social de la comunidad, mediante talleres y cursos.

Durante una entrevista con el director del centro, se mencionó que los programas han sido aplicados por más de dos años sin evaluación. Problemática frecuente en otros espacios educativos no formales. En donde, al no realizar la evaluación de los programas poco se puede hacer para orientar las decisiones hacia la mejora de los servicios. Este aspecto es relevante si se tiene en cuenta la misión del centro.

El CDCH busca el impulso del desarrollo humano integral y la construcción de un tejido social comunitario. Además, pretende representar una oportunidad para mejorar el bienestar de los habitantes de la colonia. En donde se pueden encontrar casos de falta de servicios básicos, delincuencia y drogadicción. Por lo que un buen funcionamiento de los servicios dados en el centro, representaría un apoyo significativo para la colonia.

El centro forma parte del polígono Hábitat 21058, el cual está compuesto por diversas colonias, entre ellas se encuentra: San Alfonso, Lomas de Castillotla, Guadalupe Hidalgo y Buenos Aires del Sur. En tan sólo este polígono se encuentran alrededor de “23,366 habitantes en 5,337 hogares, de los cuales 2,424 son hogares pobres, con un índice de pobreza de 47.2%; hogares sin drenaje, un 2.1%; hogares sin agua en el terreno, 7.18% y 0.52% de hogares sin luz” (Programa CDCH, s/f, p.3). La estimación de los habitantes en la zona de Guadalupe Hidalgo es de 4,496 habitantes, de los cuales sólo 1240 habitantes son económicamente activos y tan sólo 1264 reciben apoyo médico. Estas cifras representan escasez de recursos, que esto a su vez se ve reflejado en pobreza, marginalidad, así como un rezago social y educativo (SEDESOL, 2010).

Respecto al ámbito laboral, la mayor parte de los habitantes se dedican a ser albañiles o empleados. “La población económicamente activa, es de 1240 habitantes, es decir un 33.12% de la población total, sin embargo, el 31.6% de la población económicamente activa es estudiante y el 47.7% se dedica a quehaceres del hogar” (Programa CDCH, s/f, p.4). Según el INEGI (2010), la colonia Guadalupe Hidalgo está categorizada con un índice alto de grado de marginación y con un índice medio en el grado de rezago social

Justificación

La educación no formal cumple con tres funciones (Smitter, 2006): la formación, la actualización y el perfeccionamiento de las personas. Dentro de la formación se pueden tener una variedad de temas que vayan desde la ciencia o la cultura hasta cuestiones técnicas. La actualización, busca apoyar a los individuos para comprender y conocer los cambios, a fin de mejorar en su ámbito laboral; ello representa un camino que los puede llevar al perfeccionamiento en el desarrollo profesional. Otros autores, como Marúm y Reinoso (2014) en su artículo “La importancia de la educación no formal para el desarrollo humano sustentable en México”, mencionan que la educación no formal es una forma de compensación para las deficiencias que trae consigo la educación escolarizada, y que en ella recae una importancia absoluta, al ser ésta el camino para llegar a un desarrollo humano sustentable que tanto México necesita.

Además, la formación y las capacitaciones que se brinden en los centros de educación no formal sirven como medio para desarrollar talentos, que se vean reflejados en conocimientos y habilidades útiles en la vida productiva y social de las personas que reciben esta educación. De manera que los usuarios puedan aplicar estos talentos como medio para “avanzar en el combate del desempleo y la pobreza” (Marúm & Reinoso, 2014, p.139). Asimismo, autores como “Schultz (1985), Becker (1983) y Johnson (1972) mencionan que el desarrollo económico depende esencialmente de la creación de una fuerza de trabajo equipada con la competencia técnica necesaria exigida” (citados por Marúm y Reynoso, 2014, p.140). Competencias que aplicadas en la educación no formal se pudieran desarrollar.

Según un estudio del Coneval (Pierre, 2015), México pasó de 53.3 millones a 55.3 de personas pobres en el periodo de 2012 a 2014, esto indica un crecimiento en la pobreza. Este crecimiento refleja que México está lejos de cumplir con los compromisos internacionales adquiridos por la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2000), ya que uno de los objetivos principales es el erradicar la pobreza extrema.

Parte importante de estos argumentos es demostrar el por qué México debe de apostar a contar con mejores evaluaciones, ya sean externas o internas, en los espacios educativos no formales. Ya que, de esta forma se estaría garantizando el buen funcionamiento y el cumplimiento de los objetivos bases de la educación no formal. Por el contrario, si una

organización dedicada a la educación no formal no cumple con la evaluación, independientemente de cual sea su intención, no podrá garantizar que el servicio entregado a la comunidad, responda a las necesidades. Así como tampoco se garantiza que cumpla con las características y finalidades que la educación no formal requiere.

Pregunta y objetivos de investigación

Para la investigación se partió de la siguiente pregunta y objetivos:

¿Qué acciones deben de ser tomadas para mejorar los servicios del Centro de Desarrollo Comunitario Hábitat de la colonia Guadalupe Hidalgo (DCHC)?

Objetivo General

- Evaluar los los programas que se brindan en un espacio de educación no formal de la colonia Guadalupe Hidalgo, para diseñar una propuesta de mejora.

Objetivos Específicos

- Analizar el contenido de los programas, para identificar los propósitos y objetivos de éstos.
- Identificar en los instructores la planeación y ejecución de los programas.
- Identificar la eficacia y eficiencia de los programas del CDCH.
- Analizar la cobertura de los programas del CDCH.
- Realizar una propuesta de mejora que apoye a los programas en CDCH.

Características de la evaluación de programas sociales

Para la realización del diseño evaluativo dentro de la investigación, fue necesario distinguir los elementos que conforman el concepto de “evaluación de programas sociales”. Por lo que se realizó una búsqueda documental en la cual se pueden identificar las características que diferentes autores han atribuido a la evaluación de programas sociales. En la Tabla 1 se recopilan las características más sobresalientes dentro de las definiciones.

TABLA 1. Características de la evaluación de los programas social

CARACTERÍSTICAS	ALGUNOS AUTORES QUE REMARCAN ESTA CARACTERÍSTICA
Investigación social	Aguilar y Ander-Egg (1992) Freeman y Rossi (1993) Fernández Ballesteros (1995) Freeman, Rossi y Lipsey (1999) Gómez (2004)
Sistémica o proceso sistémico	Spaniol (1975) Aguilar y Ander-Egg (1992) Casanova (1992) Freeman y Rossi (1993) Fernández Ballestero (1995) Jiménez (1996) Freeman, Rossi y Lipsey (1999) Gómez (2004)
Análisis y recogida de información y datos, válida y fiable	Aguilar y Ander-Egg (1992) Casanova (1992) Arnal, del Rincón y Latorre (1994)
Comparar lo conseguido con lo esperado (Proceso comparativo entre la situación prevista y la situación real)	Espinoza (1983) Rueda (1993) Gómez (2004)
Sirve para tomar decisiones en un programa	Espinoza (1983) Aguilar y Ander-Egg (1992) Casanova (1992) Fernández-Ballesteros (1995) Jiménez (1996) Gómez (2004)

Fuente: Elaboración Propia

A partir de lo descrito anteriormente, se toma en cuenta la siguiente concepción de evaluación de programas sociales, la cual fungirá como base para la investigación: la evaluación de programas sociales es un proceso de investigación sistémica, que recolecta, analiza y compara estados y resultados. Cuyos resultados permiten formar juicios de valor dirigidos a la toma de decisiones que posibiliten la mejora de un servicio social.

La función social

Es importante reconocer las debilidades, al igual que las fortalezas que ofrece la educación no formal. Se ha mencionado el aporte social y económico que programas, adecuadamente empleados, llegan a tener en contextos de recursos limitados. Por lo que es necesario reconocer que a lo largo del tiempo, se han difundido concepciones que le restan valor a educación no formal. Por ejemplo, al encasillarla como “educación para pobres”. Dichas concepciones, están fundamentadas en dos aspectos: el origen de la educación no formal, ya que ésta surge con un fin de cambio social (La Belle, 1976) y el hecho de que los proveedores principales de la educación no formal sean Instituciones Gubernamentales u ONG’s (Pastor, 2001).

Sin embargo, estas concepciones no deben de afectar la intencionalidad de los programas, sino por el contrario, generar discusiones que promuevan la reflexión entre los proveedores. Como lo menciona Pieck (1998) la educación no formal en América Latina, es abordada bajo una perspectiva sociológica, la cual va modificando tendencias dentro de ésta; Por lo que, al brindar un servicio de educación no formal, se debe “considerar la estructura social y económica, y el conjunto de relaciones que inciden en los resultados de estos programas” (Pieck, 1998, p.151).

Cabe resaltar, que la educación no formal puede ser brindada a través de diferentes proveedores. En la presente investigación se da a través de una Institución Gubernamental, lo cual, hace que se convierta en un servicio social. Así, la reflexión de la estructura e intencionalidad, al igual que la evaluación del servicio deben realizarse, a fin de apoyar a la rendición de cuentas que por obligación esta Institución debe ofrecer a la sociedad. Es por ello, que el servicio dado, debe comprenderse “no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico social y cultural del pueblo” (Diario Oficial de la Federación, 1995, p.5 cit por Marúm & Reynoso, 2014, p.140).

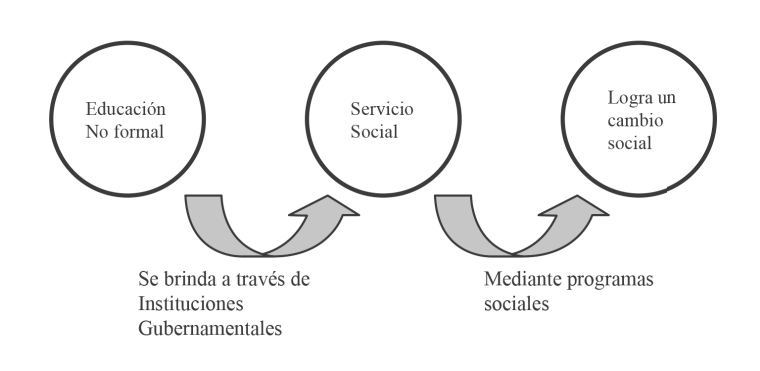


Figura 1. Diagrama que ejemplifica la función social de la educación no formal

Recolección de la información y metodología aplicada

Con el fin de alcanzar los objetivos planteados, fue necesario recolectar información de los programas y de las personas involucradas. Para identificar en los instructores la planeación y ejecución de los programas, se realizó una lista de cotejo, cuyo objetivo fue el recopilar información a través de la observación, en la que se asigna un valor de "Sí", "No" y "No Aplica" a una serie de 13 atributos que deben estar presentes durante la ejecución de los programas. Además, se construyó un cuestionario para el estudio de los procesos y la planeación en la aplicación de éstos. Este cuestionario constó de 11 preguntas de opción múltiple las cuales fueron respondidas por cinco instructores del centro.

Para analizar la cobertura de los programas del CDCH, se construyó un instrumento de tipo entrevista, el cual, constó de 11 preguntas abiertas que fueron aplicadas al director del centro. Para identificar la eficacia y eficiencia de los programas del CDCH se tomó la información recolectada de los 3 instrumentos anteriores, además, se anexó un análisis del contenido de estos programas y se generó otro instrumento que recolectara la percepción de los usuarios. El cual, constó de 10 preguntas, que fueron aplicadas a 11 usuarios. Finalmente, con la información obtenida por los cuatro instrumentos, se generó un análisis para identificar las Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas (FODA) del CDCH. Con el fin de generar propuestas justificadas que se encaminen a la mejora de los programas.

Se decidió abordar la investigación bajo un enfoque mixto, de tipo básica, con alcance de carácter descriptivo y con diseño no experimental transaccional. De tal forma que la información obtenida y el análisis de ésta, pueda brindar un aporte significativo y detallado del fenómeno de evaluación en la educación no formal. Se buscó profundizar y comprender el funcionamiento de los programas en el CDCH y detectar las áreas de oportunidad existentes: el diseño de los programas, la ejecución de éstos, la percepción de los usuarios, de instructores y del director del centro. Bajo el enfoque cualitativo, se reconoció las percepciones de todos los agentes que participan durante el proceso de educación no formal, mientras que, con el enfoque cuantitativo se dio sustento objetivo a estas percepciones.

Análisis de Resultados

El siguiente análisis FODA, se realiza tomando en cuenta la información extraída de los documentos y de la intervención al lugar:

Tabla 2. Análisis de Fortalezas, Amenazas, Debilidades y Oportunidades

VARIABLE	CARACTERÍSTICAS
Fortalezas (interno)	<ul style="list-style-type: none"> • Ofrece servicios a un costo bajo. • Tiene relaciones y recibe apoyo por parte del gobierno estatal, municipal, asociaciones civiles y universidades. • Se cuenta con un documento base en donde se especifican los objetivos de cada área del Centro de Desarrollo de la colonia Guadalupe Hidalgo. • Se tiene el espacio físico adecuado.
Debilidades (interno)	<ul style="list-style-type: none"> • Los talleres de oficio que se brindan son sólo dos- deberían aumentar los oficios. • Los oficios aprendidos no reciben título de técnico, sólo se les brinda un diploma. • No se cuenta con programas específicos de cada curso, en donde se planteen objetivos específicos y metodología a seguir por curso. • No se establecen metas a largo o a corto plazo. • Su cobertura es muy baja. • En el caso de la primaria y preparatoria abierta hay dificultades en el control de grupo por ser multigrado.
Oportunidades (externo)	<ul style="list-style-type: none"> • El grado de escolaridad es de 8.26 años, la mayoría no tiene preparatoria- se debería abrir cursos de preparatoria abierta.
Amenazas (externo)	<ul style="list-style-type: none"> • Las personas difícilmente pueden costearse los cursos, ya que sólo el 33. 12% de la población total es económicamente activa, teniendo trabajamos mayoritariamente de albañiles o empleados. • La mayoría de los usuarios son irregulares y dejan de ir después de un tiempo, ya sea por cuestiones de disponibilidad o dinero.

Fuente: Elaboración Propia

Aunque el CDCH presenta diversas fortalezas, que pueden ser utilizadas para mejorar el funcionamiento del centro; la falta de estructura pedagógica las limita. Se tienen estudios que justifican la inserción de un programa social en esta colonia, sin embargo se requiere que estos programas estén adecuadamente planeados y diseñados, además es necesario que presenten objetivos claros y realistas, para que se obtengan los resultados esperados. También, es necesario tener una guía didáctica y metodológica de los progra-

mas, que delimiten el camino a seguir. No obstante, el problema no sólo es interno, en el FODA también se observan amenazas que desfavorecen o limitan la superación de estas debilidades y que, no dependen directamente del centro, sí se pueden realizar acciones para combatirlas.

Los resultados de los cuestionarios hacia los instructores muestran que: el 40% de los sujetos tienen entre 21 a 30 años, el 20% de ellos tiene entre 31 a 40 años y el 40% es mayor a 50 años. Cuando se les preguntó si el CDCH les había proporcionado una guía didáctica, el 60% mencionaron que sí tenían una guía didáctica pero, ésta la buscaron por su cuenta; el 40% de ellos mencionaron que no tenían una guía y que tampoco habían buscado alguna. Es importante resaltar que no hubo ningún caso en donde el Centro de Desarrollo Comunitario Hábitat les brindara una guía didáctica (como apoyo al brindar el servicio). Lo que representa una limitante al ejercer los talleres, ya que, si los instructores no tienen una guía definida, la educación que se brinde puede llegar a ser indeliberada y por ende no cumplir con su objetivo principal. Estas limitaciones fueron observadas, específicamente en el curso de primaria y secundaria abierta, en donde se pudo apreciar poco control de grupo y escaso uso de estrategias didácticas.

Tras la entrevista con el director y el análisis de los programas, se detectó que el CDCH de la colonia Guadalupe Hidalgo, no presenta programas específicos para cada curso o taller, por lo que no se establecen objetivos específicos y líneas de acción para cada uno; tampoco se cuenta con un plan de trabajo que establezca metas a corto, mediano o largo plazo. De igual forma, el centro no atiende al perfil del usuario que establece el programa. Es decir, que el usuario al que dirigen los programas es un usuario que presenta marginación, rezago social y educativo, además de un alto índice de pobreza. Por el contrario, en su mayoría las personas que asisten al centro no se encuentran en esa situación. Al analizar este acontecimiento se concluyó que uno de los motivos era el hecho de que gran parte de los servicios, cursos o talleres que se imparten por semana llegan a costar entre 60 y 160 pesos por semana, cantidades que personas que se encuentren en un índice de pobreza alto como lo son el usuario al que se dirige el centro, no tienen posibilidad de pagar. Es por ello que el CDCH, no tiene una amplia cobertura de sus programas, además de no tener el impacto esperado en la población objetivo.

Por otra parte, los resultados de las entrevistas hacia los usuarios muestran que no hay permanencia en el centro por parte de éstos. Ya que, la mayoría lleva poco tiempo, su estancia es de menos de seis meses en el momento de la entrevista. Esto puede significar que, o bien los programas han funcionado y ya no les es necesario asistir o por el contrario no les ha sido de utilidad y dejan de ir. Esta segunda opción, tiene mayor probabilidad, debido a la actual condición económica de los usuarios y a su escasa motivación.

Además, uno de los principales objetivos que se tienen en los talleres evaluados, es el de aportar en la mejora económica de los usuarios. Sin embargo, se observa que no se tiene

el impacto esperado. Ya que, sólo un 13% de los usuarios encuestados contestó que la forma en la que el taller les era de utilidad en su vida era la posibilidad de un beneficio económico a un futuro. Además, un 20% contestó que el beneficio que obtenían era social, de igual forma un 27% contestó que el beneficio era personal. En donde el beneficio social y personal, se entiende como el hecho de que conocían a más personas y eran cada vez más abiertos y sociales. Por lo que, bajo la percepción de los usuarios, el beneficio económico (el cual es uno de los objetivos principales del CDCH) no se está cumpliendo; se está cumpliendo una función socializadora entre los usuarios, que si bien, no es desfavorable, no es uno de los objetivos centrales del centro.

Es necesario mencionar, que la evaluación realizada se vio limitada por diferentes factores. El CDCH se encuentra ubicado en un espacio de inseguridad por la delincuencia, por lo que, los horarios para poder recopilar la información se limitaban a sólo por las mañanas, lo que trajo como consecuencia que no se lograrán evaluar todos los talleres. Por la misma razón de la delincuencia, tampoco se pudo ampliar el espacio de recogida de información y sólo se limita a las entrevistas hacia los usuarios que estuvieran dentro del centro, ya que salir a los alrededores a entrevistar a más personas, no era una opción.

Recomendaciones

Las recomendaciones que se hacen respecto a la falta de programas específicos, se orientan principalmente en generar programas para cada curso, en donde se establezcan los objetivos que persigue cada curso en particular. Además, que se establezcan líneas de acción a través de metodologías con metas a corto, mediano y largo plazo.

Para apoyar a los instructores que den en particular el curso de primaria y secundaria abierta, se realizó una guía didáctica en donde se establecen estrategias de enseñanza y aprendizaje, así como diversas recomendaciones; aspectos de cómo llevar el salón cuando se tiene un aula multigrado y qué actividades realizar para mantener el control y la atención del grupo.

La recomendación que se da respecto al pago que se realiza, es bajar el costo de los cursos, a un costo mucho más accesible o eliminarlo. Este punto, no va más allá de una recomendación, ya que el CDCH es un programa social impartido por el sector público lo que limita la toma de decisiones y las burocratiza. Sin embargo, el hecho de que sea un servicio impartido por el sector público, favorece la probabilidad del CDCH para conseguir recursos que lleven a cabo esta recomendación.

Por último, se reconoce la labor que realizan los instructores y el director del CDCH, integrantes de este centro, y se les deja como recomendación generar una cultura de evaluación. Que si bien, sí existe un control de actividades de manera mensual, se debe generar una evaluación más amplia que abarque diferentes aspectos. Para ello pueden aprovechar los vínculos que se tienen con diferentes universidades, de este modo, se

pueden realizar evaluaciones mixtas que den pauta a la mejora de las actividades en el CDCH. Mejoras que repercuten al aporte de bienestar social que se puede generar en el centro de la comunidad de Guadalupe Hidalgo.

Las recomendaciones que se extienden, a partir de la investigación, no sólo van dirigidas al Centro de Desarrollo Comunitario Hábitat que se encuentra en la colonia Guadalupe Hidalgo, debido a que el uso y difusión de la guía propuesta para el curso de primaria y secundaria abierta, puede ser aplicada en contextos similares. Como son los centros del programa Hábitat que están a cargo del municipio de Puebla: San Aparicio, Unidad Habitacional Solidaridad Nacional, SNTE, San Ramón, Tres Cruces y Santo Tomás Chautla.

Referencias

- Castillo S.; Cabrerizo J. (2003); *Evaluación de programas de Intervención Socioeducativa. Agentes y Ámbito*. España: Prentice Hall.
- Colom, A. J (2005). Continuidad y Complementariedad entre la educación formal y no formal. *Revista de Educación*. Educación no formal (338), p.9-22.
- Chacón, M. (2015). *El proceso de evaluación en educación no formal: Un camino para su construcción*. Costa Rica: Educare.
- Jacinto, C. (2001). Contextos y Actores sociales en la evaluación de los programas de capacitación de jóvenes. En E. Pieck (Coord.) *Los jóvenes y el trabajo. Educación frente a la exclusión social* (pp. 251-267). México: UNICEF.
- Marúm, E. y Reinoso, E. (2014). *La importancia de la educación no formal para el desarrollo humano sustentable en México*. México: Revista Iberoamericana de Educación Superior.
- Pastor, I. (2001) *Orígenes y evolución del concepto de educación no formal*. España: Revista Española de Pedagogía.
- Pieck, E. (1998) *Función social y significado de la educación comunitaria. Una sociología de la educación no formal*. México: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos.
- Pierre, R. (24 de julio de 2015). Crece pobreza en México; hay dos millones más: Coneval. *El Universal*. Recuperado de: <http://www.eluniversal.com.mx/articulo/nacion/sociedad/2015/07/24/crece-pobreza-en-mexico-hay-dos-millones-mas-coneval>
- Sarramona, J., Vázquez, G. y Colom, A. J. (1998). *La evaluación de programas en educación no formal*. (pp. 201- 239). España: Ariel.
- SEDESOL (2010). Sistema de Apoyo para la Planeación PDZP. *En catálogo de localidades*. Recuperado de: <http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/contenido.aspx?refnac=150150003> (Consultado el 14 de octubre de 2016)
- Smitter, Y. (2006). *Hacia una perspectiva sistémica de la educación no formal*. Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Laurus.
- Torres, R. (2009) Evaluación en Educación No formal. En M. Morales (Ed.) *Aportes para la elaboración de la propuesta de políticas educativas: Memorias del Seminario de Educación No formal* (pp.164-171). Uruguay: UNESCO.

UNESCO. (2012). Clasificación Internacional Normalizada de la Educación 2011. Quebec, Canadá: UNESCO.

UNESCO. (2006). Educación no formal. Francia: UNESCO.

55/2. Declaración del Milenio. Asamblea General de las Naciones Unidas, 13 de septiembre de 2000.

LA UTOPIA EN CLAVES CONTINENTALES: UNA REFLEXIÓN SOBRE EL PROBLEMA DE AMÉRICA Y DE EUROPA DESDE LOS FUNDAMENTOS ÉTICO-FENOMENOLÓGICOS DE HUSSERL Y TODOROV

Recibido: 6 junio 2016 * Aprobado: 30 junio 2017

FRANCISCO JAVIER IRACHETA FERNÁNDEZ

ITESM Puebla

firacheta@itesm.mx

“¿Es posible que la importancia de filosofías sea un hecho histórico tan puramente receptivo, tan pasivo, que no implique ninguna actividad algo más que receptiva, por poco que lo sea, y que por ende pueda considerarse como aportativa, siquiera en grado mínimo?”

José Gaos

Resumen

El trabajo es una reflexión en torno a las bases de la ética fenomenológica y su sentido utópico aplicadas a la historia de Europa y América. Partiendo de una conferencia dictada por Edmund Husserl en 1935, <<La filosofía en la crisis de la humanidad europea>>, y llevando desde aquí la discusión hasta la crítica que lleva a cabo Todorov en su libro <<El descubrimiento de América: el problema del otro>> a la colonización de América, se ensaya la idea de que “la crisis de la humanidad europea” a la que se refiere el padre de la fenomenología en esa famosa conferencia es también una crisis de América. La propuesta teórica para salir de esta crisis continental (provocada por un prejuicio del que Husserl no es del todo inocente) es la ética de la intersubjetividad o la ética de la alteridad, entendida en el sentido aludido por Todorov: reconocimiento del otro como igual y como diferente a la vez.

Palabras clave: Crisis de humanidad, Europa, América, alteridad, Ética Fenomenológica.

Abstract

This paper reflects upon the basis of Husserl's phenomenological ethics and its utopic meaning applied to some fragments of the history of Europe and America (particularly to Latin America). Starting from a commentary on Husserl's 1935 conference <<The Philosophy on the Crisis of

European's Humanity>> presented in Vienna, the discussion continues towards Tzvetan Todorov's critical-ethical analysis in his book <<*Insert internationally recognized translation of book title here*>>. This analysis by the father of phenomenology concerns the colonization of America and the paper argues that the European crisis to which Husserl's conference refers is also the crisis of America. The theoretical proposal for stepping out of this common crisis remains, from the phenomenological approach, to build a civic educational project that has as a cornerstone the ethics of intersubjectivity or the ethics of alterity. This ethics is studied in the sense of Todorov's use of the concept: recognition of others as equal and yet different selves.

Key words: Humanity's crisis; Europe; America; otherness; Phenomenology's Ethics.

1. En mayo de 1935 Edmund Husserl dictó en Viena la conferencia intitulada "*Die Krisis des europäischen Menschentums und die Philosophie*" ("La filosofía en la crisis de la humanidad europea" (1992)), dirigida a los miembros de la Asociación de Cultura. Esta conferencia, que poco tiempo después habría de convertirse en el tema central del último libro que Husserl escribiría en su vida (*Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Logik* (1938/2008)), ofrece un diagnóstico de la crisis europea desde las ciencias del espíritu germinadas en Europa tal como el mismo padre de la fenomenología las consideraba; es decir, como la fuente de la estructura del pensamiento práctico de Europa.

Husserl se propuso mostrar en esta famosa conferencia, y en *La crisis de las ciencias europeas*, que la crisis de la humanidad que se vivía en ese avanzado primer tercio del siglo XX en Europa era producto de una aberración filosófica denominada racionalismo. Husserl estaba denunciando el *abuso de la racionalidad* simplemente mediática o instrumental –abuso que igualmente denunciaron Horkheimer y Adorno menos de diez años después en la *Dialéctica de la Ilustración* (1944/2001)– por conducir inevitablemente al *irracionalismo* más abominable. Al señalar el abuso de la racionalidad, Husserl hacía referencia al predominio que había tenido y seguía teniendo el cientificismo sobre el espíritu (Geist), denunciado de este modo la carencia de una auténtica ética en el quehacer de la humanidad europea. Cientificismo que, como sabemos, representa en buena medida la historia de la modernidad filosófica. En efecto, a partir del racionalismo cartesiano y el positivismo científico de Bacon muchos psicólogos y hombres de ciencia se dieron a la tarea de explicar las vivencias de la conciencia usando el mismo método científico de las ciencias naturales (*Naturwissenschaften*). El conocimiento técnico-matemático aplicado a la naturaleza para dominarla se había querido imponer, del mismo modo, a las cosas del espíritu para convertirla en objeto de control y de dominio técnico.

El pensamiento husserliano en este particular asunto se sitúa en el mismo punto de inflexión en el que ya se habían colocado Schleiermacher (1974) primero y Dilthey (2000)

después al distinguir la comprensión (*verstehen*) de la explicación (*erklären*)¹. Al igual que ellos, Husserl quiso mostrar que las ciencias del espíritu y de la naturaleza se hacen justicia sin caer en metafísicas dualistas. Y es que, a su modo de ver, el problema de la crisis de la humanidad europea es producto de una visión distorsionada de esta relación que la desarticula, pues la “Edad Moderna” se ha encargado de terminar de dislocar al espíritu (*Geist*) de la naturaleza (*Natur*) en su afán de hacer ciencia positiva con el espíritu. El espíritu no puede objetivarse como un ente total y universal en sí, debido a que “la humanidad psíquica”, asiente Husserl, “nunca ha sido acabada y nunca lo será” (1992:85).

El problema de la crisis de la humanidad se origina entonces, en el decir de Husserl, por la “actitud constantemente objetivista” del racionalismo para el cual “lo espiritual apareció como algo sobrepuesto a la corporeidad física” (1992: 116-117). Por su proceder ingenuo, el pensamiento científico-positivo moderno hizo que la ciencia del espíritu quedase irreductiblemente anclada a “las finitudes sensibles” (1992: 79) al definir la realidad con instrumentos técnicos finitos. Ofuscados por el naturalismo, los filósofos herederos del cartesianismo y el positivismo quedaron atrapados en un naturalismo rampante basado en el “dualismo moderno de la interpretación del mundo” (1992:82). La correcta filosofía es la que da, en cambio, “sentido originario”, lo cual no quiere decir otra cosa que “ciencia universal, ciencia de la totalidad del mundo, de la unidad total de todo lo existente” (1992:86); su función es, pues, “adueñarse de la totalidad de sus horizontes de infinitud” (1992:113).

2. Ahora bien, la tendencia objetivista de la filosofía moderna como una cultura científicista que ha arrastrado a la humanidad europea hacia la crisis, puede solo revertirse en la medida en que recupere su propio “genio”, el cual es filosófico, al modo de ver de Husserl, en su sentido genuino, verdadero. Este es el sentido de la “estructura espiritual de Europa”: una teleología inmanente que se da a conocer en general desde el punto de vista de la humanidad universal como el surgimiento y el comienzo del desarrollo de una nueva época de la humanidad que sólo quiere vivir, en adelante, en conformidad con ideas de la razón (1992:83). Para Husserl, la estructura espiritual de Europa, su genio, tiene sus orígenes con el aparecer de la filosofía griega, con la actitud de un pensamiento teórico infinito pero que, en definitiva, es práctico en su función elemental. En efecto, como lo afirma Husserl en la *Lógica formal y lógica trascendental* a propósito de la distinción entre teoría y práctica:

[...] esa distinción es a su vez relativa, puesto que la actividad puramente teórica es justamente actividad y por lo tanto es una *praxis*, si

¹ Siguiendo este mismo sentido crítico en favor de la comprensión por encima de la explicación es que Heidegger afirma, en *Ser y tiempo* (1998), que la comprensión es condición de posibilidad de la explicación, pues la comprensión es teóricamente pre-filosófica.

nos atenemos a la extensión natural de este concepto; en cuanto tal, está sometida a reglas formales de la razón práctica universal (a los principios éticos), dentro del contexto universal de las actividades prácticas; está sometida a reglas que serían difícilmente compatibles con una *science pour la science* (2009: 81).

La falta de una auténtica racionalidad europea se ha manifestado en que su estructura espiritual, su “unidad de vivir, obrar y crear espirituales”, se ha reducido a una idea simplista de la ciencia que ha renegado del auténtico sentido filosófico de la vida, esto es, el “mundo de la vida” (*Lebenswelt*), el mundo de la cultura y de la “unidad histórica”. Como Husserl vuelve a explicar:

Vida personal es un vivir en comunidad, como yo y nosotros, dentro de un horizonte comunitario. Y precisamente en comunidades de diferentes estructuras simples o graduadas, como familia, nación, supra-nación. La palabra *vida* no tiene aquí un sentido fisiológico, significa vida que actúa conforme a fines, que crea formas espirituales: vida creadora de cultura, en el sentido más amplio, en una unidad histórica (1992:76).²

La unidad histórica responde a la idea de un horizonte comunitario que, en su ampliación universal, es incluyente de “comunidades con diferentes estructuras”. En su momento, Husserl vislumbró dos opciones para Europa: o bien renacer por el triunfo *heroico* de la razón, o bien terminar de hundirse por el triunfo *enajenante e ingenuo* de la razón instrumental. Se trataba, en definitiva, para el modo de pensar del fenomenólogo, de una situación que podía ser puesta en términos de una dicotomía entre una auténtica e inauténtica filosofía: o bien triunfaba la filosofía “como idea de una tarea infinita” o bien lo hacía la pseudo-filosofía “como un hecho histórico de determinada época”. Por estar limitada a la racionalidad instrumental –la filosofía restringida a la época efervescente de la ciencia positiva– se trata de un pensar limitado a brindar explicaciones, a cosificar el mundo total de la vida, que nos arrastra al “fuego en que se consume toda esperanza en la misión humana del Occidente” (p.128).

¿En qué consiste, pues, el triunfo de la razón? En el reconocimiento de que la ciencia de la naturaleza es una “creación espiritual”, y por tanto “no es algo real sino ideal” (1992:90). Con este triunfo, en donde la verdad no es la apariencia positiva sino el fin de la razón práctica, sostuvo Husserl, la cultura se revoluciona:

Cultura científica según ideas de la infinitud implica, pues, una revolución de toda la cultura, una revolución en el modo total de ser

² La salida del solipsismo en Husserl se encuentra justamente en la idea de vida, la cual sobre todo tiene un sentido práctico. Como lo pone en otro lugar: “[...] mi vida no es nada por sí; está unificada con la vida de los demás, es una parte en la unidad de la vida comunitaria y, sobrepasándola, alcanza la vida de la humanidad. yo no puedo valorar mi vida sin valorar la vida de los otros entrelazada con mi vida” (2009:797-98). Sin embargo, como veremos, los prejuicios europeos del propio padre de la fenomenología parecen haber sido un freno para reconocer una vida humana universal más allá del viejo continente.

de la humanidad como creadora de cultura. Significa, también, una revolución de la historicidad, que es ahora historia del *dejar-de-ser* de la humanidad finita para el *llegar-a-ser* una humanidad de tareas infinitas (1992: 92. Cursivas añadidas).

Basta con centrar un momento la atención tanto en los acontecimientos de violencia ocurridos en Europa durante todo el siglo XX como en nuestros tiempos de fundamentalismo terrorista y la obsesión por los muros políticos para reconocer que estamos lejos de haber completado, como humanidad, la revolución de la cultura: la cultura occidental no se ha transformado a sí misma y tampoco ha cumplido su tarea, según el padre de la fenomenología, de orientar la formación de la humanidad. Nos hemos quedado estancados en el ser meramente fáctico de la finitud y del objeto cosificado.

Explica Reyes Mate en su ensayo introductorio a la conferencia de Husserl que el genocidio judío puede entenderse de tal forma en la que convergen olvido y recuerdo: recuerdo es enfrentar el presente “en nombre de la solidaridad con las víctimas”, y se convierte así, pues, “en la categoría fundamental para pensar los límites de la racionalidad instrumental” (1992:32). Con el recuerdo no solo somos solidarios con las víctimas, sino más aún, con el recuerdo nos dirigimos intencionalmente a no olvidar, con el fin de impedir que nuevamente la razón científica-instrumental se apodere de la humanidad y olvide su espiritualidad y mundo de la vida. El ejercicio del recuerdo es una práctica constante de la ética fenomenológica. Pero, cabe preguntar, ¿qué tan fuerte es hoy la memoria de la humanidad por resistirse a olvidar?

3. Creemos nosotros que la razón espiritual, o la *razón* característica de la *ciencia del espíritu* a la que hizo referencia el padre de la fenomenología, es una razón *utópica*. Lo que al mismo tiempo quiere decir que se trata de una razón de naturaleza ética. Desarrollemos las bases de esta idea.

Juan José Tamayo (2012) define a la utopía como un tipo de razón que se pone “al servicio de la emancipación humana, lo que tiene su traducción en la propuesta de que otro mundo es posible” (2012: 9). Si consentimos con esta idea general de utopía, no es difícil reconocer que en “La filosofía en la *crisis* de la humanidad europea” Husserl buscaba que los intelectuales más importantes de su época entendieran el sentido ético de su filosofía fenomenológica como pensamiento utópico.

La razón característica de la ciencia del espíritu cobra su relevancia más inmediata en el hecho de que busca superar y resolver una crisis, renovar a la humanidad. Como señala Husserl en la *Renovación del hombre y la cultura*: “La renovación del hombre, del hombre individual y de la colectividad humana, es el tema supremo de toda ética. La vida ética es en su esencia una vida que se pone conscientemente bajo la idea de renovación, que se guía voluntariamente por ella y por ella se deja configurar” (2002: 21).

Pero también la razón de la ciencia del espíritu de Husserl es una razón que aún no es en un sentido de reconocimiento y vivencia, por más que se trate de una razón verdadera. Se trata además de una razón que aspira a la infinitud, al contrario de la razón instrumental, que solo se dirige a lo finito e inmediato. Y al mismo tiempo, la razón espiritual se sitúa en un orden temporal presente en la medida en que, desde ella misma, se construye una crítica al orden de la realidad que se vive. Desde la razón de la ciencia del espíritu se desarrolla la crítica a un modo de vida presente que asume falsamente un sentido de racionalidad verdadero. Una “falsa conciencia”, para tomar la expresión de Marx. La razón por la que aboga Husserl es un tipo de ciencia absolutamente inconformista. La razón propia de la ciencia del espíritu “trata siempre de una vida autodisciplinada: en cultivo de sí, en gobierno de sí bajo constante vigilancia de sí” (Husserl, 2002: 41-42). La ciencia del espíritu es teleológica y evidentemente normativa.³

Todos estos elementos son característicos de la utopía. Refiriéndose a la tesis del pensador italiano Italo Mancini, Tamayo subraya la idea de que “la utopía nace de la crisis de la verdad” (2012:152). La crisis vivencial de una realidad es la manifestación de que la realidad misma, todo aquello por donde discurre el vivir cotidiano de un individuo y de una comunidad, con sus instituciones, formas políticas, sistema de intercambio económico entre otras cosas, obedece a la razón instrumental y no a la razón del espíritu. La utopía se erige en lucha contra ese mundo que se desenvuelve con una racionalidad distorsionada.

Por otro lado, como su nombre propiamente lo indica, la utopía es aquello que aún no es. El significado etimológico de la utopía, ou-topos, es “no lugar”. El no lugar es la identidad de la utopía, lo que no quiere decir que se trata de un lugar ingenuo, irracional, fantasmagórico o quimérico. Fue mérito de Karl Mannheim (Ricoeur: 1994) incorporar a la utopía en la epistemología sociológica al haber mostrado su radical presencia en cualquier idea de progresión humana. Sin embargo, por ser el no-lugar, la utopía es progresión al infinito. La proyección al infinito es, para Husserl, la verdadera filosofía. En efecto, en el contexto en el que explica “la primera concepción de las ideas” en el despertar de la cultura filosófica griega, señala lo siguiente:

[...] el hombre paulatinamente se va tornando en hombre nuevo. Su ser espiritual entra en el movimiento de una progresiva reformación. Este movimiento se efectúa desde el principio de un modo comunicativo, despierta en el ámbito vital un nuevo estilo de existencia personal y en su comprensión un devenir correspondiente nuevo. Se extiende primero dentro de él (y en serie sucesiva más allá de él) una humanidad peculiar que, *viviendo en la finitud, tiende hacia polos de infinito* (p. 88. *Cursivas añadidas*).

³ Así, en sus lecciones semestrales sobre ética transcurridas en 1920 y 1924, publicadas bajo el título de *Einleitung in die Ethik*, Husserl afirma que “[...] es manifiesto que tiene que haber una ciencia normativa que inspeccione los fines humanos de modo universal y los enjuicie bajo este punto de vista normativo; en otras palabras, que investigue si son tal como deben ser” (2004:6).

En este párrafo, Husserl está sentando las bases de lo que, posteriormente, fenomenólogos de orientación cristiana como Gabriel Marcel (1971) dirán a propósito de la esperanza y su vínculo con la utopía. Como lo pone Juan José Tamayo, “es, precisamente, la tensión entre su ser finito y su aspiración a la infinitud lo que lleva al ser humano a buscar la plenitud” (p. 155). ¿Y qué otra cosa puede ser esto sino la de “ser-en-esperanza”?

4. Husserl denunció a la racionalidad instrumental como la causa de la crisis de Europa, y propone en su lugar una razón espiritual por la cual y a través de la cual el hombre y la cultura se realizan infinitamente. Pero también hay que constatar que su mismo discurso estaba enmarañado en prejuicios eurocentristas, prejuicios peligrosamente socavadores de su misma propuesta fenomenológica moral.

De nueva cuenta en su conferencia sobre “La filosofía en la crisis de la humanidad europea” encontramos la siguiente afirmación:

Formulamos la pregunta: ¿cómo se caracteriza la estructura espiritual de Europa? Es decir, Europa entendida no geográfica o cartográficamente, como si se pretendiera circunscribir el ámbito de los hombres que conviven aquí territorialmente en calidad de humanidad europea. En el sentido espiritual pertenecen manifiestamente también a Europa los Dominios Británicos, los Estados Unidos, etc., pero no los esquimales ni los indios de las exposiciones de las ferias ni los gitanos que vagabundean permanentemente por Europa. Con el título de Europa trátase evidentemente aquí de la unidad de un vivir, obrar, crear espiritualidades: con todos los fines, intereses, preocupaciones y esfuerzos, con los objetivos, las instituciones, las organizaciones. En ellos actúan los individuos dentro de múltiples sociedades de diferentes grados, en familias, en linajes, naciones, donde todos parecen estar interior y espiritualmente unidos y, como dije, en la unidad de una estructura espiritual (1992:82).

El problema de la crisis de la humanidad en Europa es entonces, siguiendo este orden de ideas husserliano, un problema de la crisis de la humanidad “india” (así como es un problema, también, de la humanidad gitana, árabe, turca, etc.). Husserl busca reivindicar el genio de Europa para solventar el problema de la crisis. Por ello es que proclama con urgencia la necesidad de sustituir a la razón técnico científica por la razón característica de la ciencia del espíritu, o lo que es lo mismo en conformidad con lo que hemos dicho párrafos arriba, la razón utópica. Pero al mismo tiempo denota una actitud negativa en el reconocimiento de cualquier mundo de la vida ajeno, que no esté originado como manifestación cultural por el motor inmóvil del Ser europeo, de su “entelequia ingénita”, como él mismo la llama:

Los hombres de la India nos sienten como extraños, y solamente a sí mismos, entre ellos, como procedentes de un hogar común [...] Hay algo singular que sienten en nosotros todos los grupos de la humanidad como algo que, prescindiendo de todas las consideraciones de utilidad, *se convierte para ellos en un motivo continuo de europeización*, no obstante la voluntad inquebrantada de la autoconservación espiritual, *mientras que nosotros, si nos comprendemos rectamente, jamás, por ejemplo, nos indianizaremos* (pp. 84-85. Cursivas añadidas).

Dice Husserl que los europeos (incluyendo a los norteamericanos) “jamás nos indianizaremos”, lo que en su sentido más peligroso significa: los europeos tenemos derecho a no representarnos la vida del indio, a no incluir dentro del horizonte de los fines subjetivos propios su mundo circundante *como* su concepción subjetiva del mundo; y por ende, a mantener alejado el pensamiento de que quizás el mundo subjetivo del otro que es no europeo no solo no será nunca un mundo subjetivo posiblemente propio, sino que ni siquiera es un mundo subjetivo por el que vale la pena pensar, si acaso, que importa tanto para el otro cómo yo, europeo, valoro el mundo subjetivo propio. Si seguimos este mismo hilo conductor prejuiciado por su propio eurocentrismo, parece entonces que cuando en las *Meditaciones cartesianas* (dadas a la prensa un año antes de la conferencia dictada que aquí nos ocupa) Husserl indica que “el ‘otro’ remite, por su sentido constituido, a mí mismo; el otro es reflejo de mí mismo” (1996: 154), este otro no es cualquier ser humano, sino el que se circunscribe a *mis* dimensiones geográficas y sociales (categorías espacio-temporales finitas).

Esta cuestión toca de lleno la diferencia que ya hemos resaltado sobre el explicar y el comprender. De acuerdo con Husserl, los indios y el mundo de la vida india pueden ser explicados por el europeo, pero no plenamente comprendidos por el europeo. Vale la pena explorar la tesis de que la crisis de la humanidad de Europa que Husserl en su momento detectó y diagnosticó en claves filosóficas (la filosofía que solo copia modelos de época) y que, no obstante, peligrosamente replica siendo eurocentrista, posiblemente surge dentro un orden lógico-histórico que se anunció, primeramente, como situación original de forma deshumanizada, violenta y cruel, en la conquista y el colonialismo de América: el otro ajeno, no-yo europeo, es indio.

5. El filósofo y lingüista contemporáneo Tzvetan Todorov ha tratado la temática sobre el “comprender” y el “explicar” en la historia del descubrimiento y la conquista de América. “Todos [refiriéndose, claro está, a los europeos y sus descendientes] somos descendientes directos de Colón”, afirma Todorov, pues “con él comienza nuestra genealogía” (1997:15). Todorov no sólo explica por qué América se inventa sin el genio de la comprensión, esto es, la mayoría de los conquistadores y colonizadores vieron y trataron a los indios como cosas y objetos naturales y por lo tanto sin haberse identificado huma-

namente con ellos, como iguales y diferentes a la vez; también a través de él entendemos por qué América y Europa deben de compartir una ética de la comprensión y de la fraternidad como razón utópica. Todos somos descendientes directos de Colón porque europeos y no-europeos pero descendientes de europeos viviendo en América –por decir lo menos, por supuesto– arrastramos en nuestro presente “el problema del otro”. Pero el otro llega a ser un problema no porque primero reconocemos al no-yo como otro y después problematizamos su sí mismo o mundo de la vida; más bien porque se nos dificulta entender lo que el otro es en cuanto semejante y diferente, esto es, no reconocemos al otro como *no-yo* porque se nos presenta primeramente como “algo” que en sí mismo es problemático.

En su papel como hermeneuta, explica Todorov, Colón interpreto lo que observaba determinado por creencias inamovibles, incapaces de ser convertidas en objetos de reflexión y mucho menos ser puestas en cuestión. No solo en lo que respecta a su “entendimiento” de los indios era incapaz de mostrar una actitud epistémica autocrítica, sino incluso esta deficiencia epistemológica prevaleció en su comunicación con cualquiera de sus “semejantes” españoles. Colón “no se preocupa por entender mejor las palabras de los que se dirigen a él, pues sabe de antemano que va a encontrar cíclopes, hombres con cola y amazonas” (1997: 25). Su interpretación de las cosas estuvo condicionada plenamente por sus intereses, sobre todo de índole religiosos y de obtención de riquezas, y ningún valor es reconocido en las palabras o en la intencionalidad de los otros. “Colón no tiene éxito con la comunicación humana porque no le interesa” (1997: 41), porque “nunca sale de sí mismo” (1997: 44).

Así, aun cuando sea verdad que Colón no tiene nada de empirista moderno, como señala Todorov, tal parece que su entendimiento de las cosas está mediatizado por la firme creencia –para él una certeza– de que nada con lo que se tope en las Indias iba a tener actitudes espirituales humanas, esto es, el tipo de cosas que son parte de lo que Husserl llamó en su momento una “actitud natural” o también una “vida atenta”.⁴ A Colón se le escapó, lo mismo que al científico que trata de explicarlo todo en conformidad con leyes de causas y efectos, la existencia de una psique humana creadora de órdenes espirituales anteriores al razonamiento meramente explicativo diferente a la de una versión moral del cristianismo. ¿Cómo puede entonces ser reconocido el otro como igual y diferente y de aquí tener hacia él o ella consideraciones éticas si se es incapaz, en principio, de

4 Explica Husserl: “Vida atenta siempre es un estar-dirigido a esto o aquello, dirigido a ello como a un fin o un medio, como a algo relevante o irrelevante, a algo interesante o indiferente, a algo privado o público, a lo diariamente necesario o a algo nuevo que aparece. Todo esto se halla en el horizonte del mundo [...]” (1992, p. 95).

5 Siguiendo a Husserl, es justo decir que los “indios” con los que se topó Colón tienen vida en el sentido en que él mismo explica la idea de vida no reductible a los mecanismos simplemente fisiológicos. Los “indios” no carecen de “mundo circundante” ni por tanto de un contenido particular de ciencia del espíritu. Si bien es cierto que, desde el punto de vista de la filosofía que nace en Grecia puede decirse que los “indios” carecen de un interés por una vida cuya actitud es fundamentalmente teórica, también lo es que son suficientemente “vitales” para fijarse una actitud que denota un “estilo habitual de vida volitiva” (1992: 94), esto es, un estilo que es suficientemente condicionante para encauzar hacia cierta finalidad sus propias creaciones culturales. Ninguna cultura humana, pues, prescinde de esto.

atribuirle “actitudes naturales” o una “vida atenta” porque no piensa igual sino muy diferente?⁵

Todorov señala que la primera mención que Colón hizo de los indios fue en términos de “criaturas desnudas”, y en este sentido es que se asemejan. No tienen ninguna característica distintiva, algo que los haga humanos más allá del cuerpo y el orden fisiológico. Porque Colón sostenía ideas dualistas acerca del alma y del cuerpo, el indio no “demuestra” tener auténtica vida espiritual. El nativo es “indio”, es decir, nunca otro igual y diferente. Porque andan desnudos, Colón infirió que se trataba de seres carentes de una identidad cultural (1997: 44). El andar desnudo es equivalente, puesto nuevamente en términos husserlianos, a no tener mundo de la vida, condición que parece ser necesaria para ser tratado como igual y como diferente a la vez, es decir, como verdaderamente *Otro*. Todorov explica por qué:

La actitud de Colón respecto a los indios descansa en la manera que tiene de percibirlos. Se podrían distinguir en ella dos componentes, que se vuelven a encontrar en el siglo siguiente y, prácticamente, hasta nuestros días en la relación de todo colonizador con el colonizado [...]. O bien piensa en los indios como seres humanos completos, que tienen los mismos derechos que él, pero entonces no sólo los ve iguales, sino también idénticos, y esta conducta desemboca en el asimilacionismo, en la proyección de los propios valores en los demás. O bien parte de la diferencia, pero ésta se traduce inmediatamente en términos de superioridad e inferioridad (en su caso, evidentemente, los inferiores son los indios): se niega la existencia de una sustancia humana realmente otra, que pueda no ser un simple estado imperfecto de uno mismo. Estas dos figuras elementales de la experiencia de la alteridad descansan ambas en el egocentrismo, en la identificación de los propios valores con los valores en general, del propio yo con el universo; en la convicción de que el mundo es uno (1997:50).

Todorov sugiere entonces que la condición necesaria para que el otro pueda comprenderse correctamente, como verdaderamente otro, es que no haya ni asimilacionismo ni diferencias establecidas en términos de superioridad e inferioridad. El estado de solipismo cultural impide ver en el otro a alguien que es igual y al mismo tiempo diferente porque, utilizando una idea de la ética de Husserl, no se reconoce el pensar del otro como una determinación del pensar propio. Solo se admite el pensar propio, que es profundamente incompleto, porque no incluye el pensar no propio. Los “indios”, para Colón, eran “curiosidades naturales” en tanto no se comportaban como él mismo espera que lo hicieran, según criterios previamente determinados y definidos en conformidad con su propio relativismo moral, en todos los ámbitos en los que establece algún tipo de vínculo: lingüístico, económico e incluso sexual.

6. Hasta aquí hemos descrito de manera sintetizada dos planteamientos éticos desde la fenomenología, y por ello hermanadas en el seno más fundamental de la interdependencia entre la identidad personal y la alteridad (no hay yo o nosotros sin tú o ellos). Ciertamente que ambas están ilustradas en contextos muy diferentes, pero también, como hemos notado, están fuertemente ligados por la tensa relación socio-histórica entre los “indios” (no en conformidad con un tipo de pensar europeo) y Europa (Occidente). Husserl escribe sobre la crisis moral de Europa en los albores del holocausto nazi, con la intención de poder unificar a Europa espiritualmente otra vez en una suerte de último intento heroico Filosófico por salvarla; y por su parte, Todorov lo hace sobre el gran genocidio que significó la conquista de América con el fin de mostrar las aberraciones morales del eurocentrismo (o cualquier otro tipo de centrismo) en relación con el otro.

¿Qué conclusión podemos sacar de aquí? Todorov, siguiendo a Husserl, sustenta un pensamiento filosófico moral centrado en la alteridad, pero yendo más allá de Husserl, cuestiona la superioridad metafísica, epistemológica y moral de occidente que Husserl se ufanaba orgullosamente de poseer *como* Europeo y Filósofo. Quizás Husserl nunca alcanzó a imaginar que, después de todo, su modo de pensar sobre los indios no tenía por qué ser más profundo y verdadero que el modo nazi de pensar sobre los judíos y de pensarse a sí mismo, en cuanto grupo nazi, como europeo puro; y por ello, no creyó que su modo de referirse a los otros no europeos era, finalmente, igual de poco razonable que el modo con el que los “arios” se referían a los judíos y los dueños del capital a los obreros y empleados. Pero nosotros, desde nuestro horizonte histórico, ya vemos con claridad que se trata de pensamientos que comparten el mismo denominador común, esto es, la exclusión racial. Como explica Teun A van Dijk, el racismo es una ideología negativa que incluye cosas “relacionadas pero diferentes entre sí, como el *antisemitismo*, *eurocentrismo*, *etnicismo* y *xenofobia*” (2011, p. 17, cursivas añadidas).

Los pueblos conquistados por Europa (movidos por la racionalidad instrumental y algunos prejuicios morales con poder de convicción religiosa, como lo mostró su hijo Cristóbal Colón) han vivido y lo hacen aún, desde el momento de su invención, una forma de vida que corresponde a la fractura de la idea de fraternidad, porque Occidente mismo se hallaba y aun lo hace viciado por una presuntuosa unilateralidad. Seguimos siendo occidentales viviendo en América (o en África o Asia). Para ceñirnos al caso específico de México, en conformidad con algunos analistas políticos e historiadores contemporáneos, en nuestro país prevalece una continuada fisura en cuanto al reconocimiento ético de la alteridad, manifestada sobre todo en el modo despectivo, indiferente y abusivo que la clase política y la élite económica y empresarial de altos vuelos muestra hacia mundos de la vida diferentes a las de ellos, sus familias e intereses de grupo, y que podemos decir que es consecuencia viva de la perversa relación entre el conquistador y el conquistado.⁶ La Nueva España buscaba, con la llegada de algunas órdenes religiosas, contribuir en la tarea teleológica infinita del espíritu de las ideas y de la acción, y formar por esto mismo parte constitutiva de la historicidad universal. Pero la debilidad con la que se ha llevado

a cabo esta tarea nos obliga a reconocer que nuestra realidad no ha cumplido en realizar su *telos* ético-fenomenológico.

Husserl consideró que “la continuidad histórica nos conduce cada vez más allá de nuestra nación a las vecinas, y así de naciones en naciones, de épocas en épocas” (1992:83). Sin embargo, y como el mismo Husserl lo ejemplificó de manera prejuiciada en algunas de sus observaciones sobre la Razón de Occidente, para la Europa actual y los países occidentales en general inmersos en procesos globales de *interculturalidad* pero no de *intraculturalidad*, así como para muchos de los pueblos latinoamericanos actuales (por decir lo menos, nuevamente), no parece existir hasta el día de hoy una relación comunitaria de individuos que, “viviendo en la finitud”, tiendan no obstante “hacia polos de infinito” (1992:88).

Referencias

- Dijk, van A. Teunen (2011) *Ideología y discurso*. Barcelona: Ariel Lingüística
- Dilthey, Wilhelm (2000) *Dos escritos sobre hermenéutica: el surgimiento de la hermenéutica y los esbozos para una crítica de la razón histórica*, Madrid, Istmo
- Elizondo Mayer-Serra, Carlos (2011) *Por eso estamos como estamos. La economía política de un crecimiento mediocre*. México: Debate
- Heidegger, Martin (1998) *Ser y tiempo*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Horkheimer, M. & Adorno Th. (2001) *Dialéctica de la ilustración*, Madrid, Trotta
- Husserl, Edmund (2004) *Einleitung in die Ethik. Vorlesungen Sommersemester 1920 und 1924*. Husserliana XXXVII. Dordrecht/Boston/London, Kluwer Academic Publishers.
- Husserl, Edmund (2008) *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental: una introducción a la filosofía fenomenológica*, Buenos Aires, Prometeo.
- Husserl, Edmund (1992) “La filosofía en la crisis de la humanidad europea”, en *Invitación a la fenomenología*, Barcelona, Paidós.
- Husserl, Edmund (2009) *Lógica formal y lógica trascendental*, México, UNAM.
- Husserl, Edmund (1996) *Meditaciones cartesianas*, México, FCE.
- Husserl, Edmund (2002) *Renovación del hombre y de la cultura*, Barcelona, Anthropos.
- Marcel, Gabriel (1971) *Filosofía para un tiempo de crisis*, Madrid, Guadarrama.

6 Por ejemplo, Carlos Elizondo Mayer-Serra (2011) explica que “el régimen posrevolucionario construyó el mito del país mestizo igualitario, pero esto nunca dejó de ser una mera aspiración y un recurso ideológico para negar la realidad: somos un país racista, particularmente duro con los indígenas” (Énfasis añadido, p. 70); o también, como comenta poco después: “la élite económica es fundamentalmente blanca, como se puede observar en la sección de sociales de cualquier periódico capitalino. Ejemplo claro es el suplemento Club Social del diario Reforma: en un número típico no se encuentra una sola foto, ni entre los fotografiados durante celebraciones sociales ni en la propia publicidad, de una persona que no aparente origen europeo o, al menos, que tenga la piel clara. Lo mismo sucede con la gran mayoría de la publicidad televisiva, aunque una excepción notable son los anuncios gubernamentales y de los partidos políticos” (p. 71. Énfasis añadido). O bien, como explica Lorenzo Meyer (2000): “México ha sido tierra de caciques desde antes de que el término mismo fuera introducido por los conquistadores españoles en el siglo XVI. En realidad, los primeros caciques aceptados como tales fueron los nobles que encabezaban los señoríos indígenas que los españoles encontraron en América, los jefes hereditarios de las estructuras sociales locales ya existentes y cuya autoridad les fue reconocida por los conquistadores una vez que se sometieron a los representantes del monarca español. La autoridad colonial asignó a esos caciques un lugar en la estructura formal de poder a cambio de desempeñar el papel de intermediarios entre la masa indígena sojuzgada y el gobierno virreinal” (<http://www.letraslibres.com/mexico/los-caciques-ayer-hoy-y-manana>).

- Mate, Reyes (1992) "El olvido del mundo de la vida y el recuerdo del fundamento humano de la ciencia", en Edmund Husserl, *Invitación a la fenomenología*, Barcelona, Paidós, pp. 10-32
- Meyer Cossío, Lorenzo (2000) "Los caciques: ayer, hoy ¿y mañana?", en *Letras Libres*. Recuperado Diciembre 2016, de: <http://www.letraslibres.com/mexico/los-caciques-ayer-hoy-y-manana>
- Ricoeur, Paul (2008) *Ideología y utopía*, Barcelona, Gedisa.
- Schleiermacher, Friedrich (1974) *Hermeneutik*, nach den Handschriften neu herausgegeben and eingeleitet von Heinz Kimmerle. Zweite, verbesserte and erweiterte Auflage, Carl Winter, Heidelberg.
- Tamayo, Juan José (2012) *Invitación a la utopía. Estudio histórico para tiempos de crisis*, Madrid, Trotta .
- Todorov, Tzvetan (1997) *La conquista de América: el problema del otro*, México, siglo XXI

SÓCRATES, XANTHIPPE Y EL PAPEL DEL FILÓSOFO EN LA POLIS

*Recibido: 7 abril 2017 * Aprobado: 21 julio 2017*

HERMINIO SÁNCHEZ DE LA BARQUERA Y ARROYO

UPAEP

herminio.sanchezdelabarquera@upaep.mx

Resumen

Las condiciones de vida de las mujeres en la Grecia antigua no eran uniformes, pues dependían de la ciudad y de la clase social. Tenemos pocas noticias sobre la vida cotidiana de las mujeres; una de las más célebres es Xanthippe, la esposa de Sócrates. Ella trató infructuosamente de obligar a Sócrates a cumplir con sus deberes de padre de familia, pero al parecer lo empujó involuntariamente al ejercicio de la filosofía, es decir, exactamente a aquello que ella no deseaba que su esposo hiciese. La filosofía no solamente era una actividad que Sócrates amaba, sino que este también la veía como una obligación ante la aparición de ciertos síntomas que anunciaban, a su parecer, el fin del señorío ateniense en el mundo de la Hélade.

Palabras clave: Grecia antigua, Poli, Filosofía.

Abstract

The women's lifestyle in Ancient Greece was not based on equality because society relied on the city's rules and the social classes. We have little information about the women's lifestyle. One of the most famous woman is Xanthippe, Socrates wife, who attempted to force him to fulfill his duties as a parent and this, apparently, pushed him to practice philosophy, exactly the thing she did not want him to do. Philosophy was not only an activity that Socrates loved, but also regarded it as an obligation to the appearance of certain symptoms that announced the end of Athenian lordship in the world of Hellas.

Keywords: Ancient Greece, Polis, Philosophy.

En la época de mayor esplendor de la cultura cretense (siglos XVI y XV a.C.), las mujeres gozaban de muchas libertades y realizaban algunas actividades a la par que los hombres, por ejemplo en la *taurocatapsia* (ejercicio de acrobacia, quizá ritual, muy peligroso, que consistía en saltar por encima de un toro salvaje) y en la cacería, aunque hay aún muchas dudas de hasta dónde llegaba su participación en estas dos actividades tradicionalmente masculinas. Por el contrario, 10 siglos después, en Atenas, las mujeres de las familias ricas vivían por lo general separadas de los hombres, no tenían permitido poseer nada y no podían recibir dinero en herencia. Lo que los historiadores aún discuten es si las mujeres en esa ciudad en verdad eran desdeñadas y, si así era el caso, hasta qué grado, o si gozaban de cierta estima como señoras de la casa. Lo que sí es seguro es que casi no tomaban parte en la vida pública y pasaban la mayor parte del tiempo en casa, en donde tenían su propio espacio, el *"gyneikon"*.

Algo diferente ocurría con las mujeres pobres, pues tenían la necesidad de salir a la calle, por ejemplo a vender o a comprar productos en el mercado, a trabajar los campos o a cuidar al ganado. Esto es, las mujeres pobres tomaban más parte en la vida cotidiana de la ciudad y de los pueblos que sus congéneres ricas, recluidas en sus aposentos. Pero la situación de las mujeres en la Grecia de la Antigüedad no era igual en todos lados, por lo que podemos afirmar que dependía en gran medida de la ciudad en la que vivían y del estrato social al que pertenecieran.

En Esparta, la vida de las mujeres era "atípica" para esa época. Las espartanas, aunque llevaban una vida dura y exigente, como madres de guerreros, ciertamente tenían más derechos y libertades que las mujeres de Atenas o de otras ciudades-estado (*poleis*) griegas contemporáneas. No era común en la Grecia antigua que las mujeres y los hombres disfrutasen de tanta igualdad como en Esparta. En esta ciudad de cultura militar, las mujeres se entrenaban en diversas disciplinas deportivas para fortalecer su cuerpo y su espíritu y así poder después dar a luz a niños sanos y vigorosos, aptos para la guerra; para casarse lo que valía era el consentimiento de ambos contrayentes y no la voluntad o el interés de las familias, y las mujeres no aportaban una dote al matrimonio.

Sin embargo, no tenemos muchas fuentes para saber con profundidad cómo era la vida de las mujeres en la Grecia antigua, sobre todo de las clases sociales más pobres. A veces lo que sabemos es por leyendas o relatos de algunos autores, cuyos datos no podemos siempre corroborar. Uno de los casos más célebres que ilustran esto es la historia de la esposa de Sócrates, Xanthippe (quien probablemente nació hacia el 430 a.C.); de ella sabemos algo gracias a Jenofonte (c. 431-354 d.C.) en sus *"Memorabilia"* y a Platón (c. 427-347 a.C.), este último en su diálogo *"Phaidon"* ("Fedón"). Otras mujeres muy conocidas en aquella época, contemporáneas de Xanthippe, son Aspasia (470-420 a.C.), esposa de Pericles (490-429 a.C.), y la vidente Diotima, de quien ignoramos los datos biográficos más elementales.

Sócrates –lo sabemos todos- es uno de los filósofos más importantes en la historia de la cultura. Para fines prácticos, el estudio de la filosofía de la Antigüedad se divide en un “antes” y en un “después” de él. Su figura es célebre y lo encontramos como protagonista de los “Diálogos” de su también discípulo Platón (427-347 a. C.). Pero si hemos de creer a testigos e informantes, contemporáneos suyos, el trato con él no era precisamente fácil. Y para demostrarlo, preguntémosle primero a Xanthippe, su mujer, de quien afirmó Friedrich Nietzsche (1844-1900) en su libro “Humano, demasiado humano” (*Menschliches, Allzumenschliches. Ein Buch für freie Geister*): “Sócrates encontró a una mujer como la que necesitaba... En efecto, Xanthippe lo empujó cada vez más a su profesión”. Esto es cierto, pero lo que el filósofo alemán no menciona con estas palabras es que Xanthippe logró exactamente el efecto contrario al que en realidad buscaba. Y es que ella trató todo el tiempo, infructuosamente, de mover a su esposo a vivir como una persona “normal”, como un padre de familia responsable que gana el sustento para los suyos, ejerciendo el oficio de cantero que aprendió de su padre, en lugar de deambular rodeado de sus discípulos y “amigotes”. Llegó incluso Xanthippe en alguna ocasión a arrojarle desde una ventana un balde de agua sucia y a seguirlo furiosa hasta el mercado para arrancarle frente a todos la ropa, furiosa de verlo sin trabajar, perdiendo el tiempo “filosofando”. Pero por lo que sabemos, frente al enojo de los amigos, testigos de tales afrentas, Sócrates no perdía la serenidad y la paciencia. Así, cuentan que después de recibir el baño de agua sucia, se limitó a decir: “¿No decía yo que Xanthippe, cuando truena, también concede la lluvia?” Además, afirmaba con todo convencimiento que la relación con su esposa tenía su lado bueno, pues el que la aguantara sería capaz de lidiar con cualquier otra persona. Posiblemente esta difícil relación matrimonial lo llevó a contestarle a un hombre, quien le había pedido su opinión acerca de si debía casarse o no: “Hagas lo que hagas, te vas a arrepentir”.

Por supuesto que lo único que logró la fiera Xanthippe fue orillar a su sufrido marido a abandonar constantemente el hogar para buscar cuanto antes a alguien con quien entablar con toda paz y tranquilidad conversaciones filosóficas. Por eso se puede afirmar que en gran medida llegó Sócrates a ser lo que es gracias a su esposa. En lugar de dedicarse a una actividad productiva para su familia, o a ser un filósofo “hogareño”, se desempeñaba nuestro filósofo en la plaza pública, es decir, en el lugar al que se le daba más validez en la Atenas de su tiempo. ¡Pobre Xanthippe! Buscó impedir a su cónyuge el camino a la filosofía y acabó empujándolo a él. De ahí que Nietzsche afirmara que ella lo adentró cada vez más en el oficio de filósofo en tanto que le hacía el hogar inhabitable. Sin embargo, no es difícil pensar que quienes nos transmitieron esta imagen un tanto feroz de la esposa del filósofo quizá lo que querían resaltar eran la mesura, la ecuanimidad y la serenidad de Sócrates ante las rabietas de su mujer. Aunque si pensamos que muy posiblemente ella provenía de una familia de mejor situación económica que Sócrates, quizá haya habido algo de cierto en el trato brusco y en el enojo de Xanthippe.

Pero, ¿por qué afirmábamos más arriba que Sócrates era de trato no muy fácil, de hecho, si hemos de creer a testigos presenciales, de trato con frecuencia incómodo? ¿Qué hacía en la plaza pública, en mercados y gimnasios? Al parecer nada, como un verdadero ocioso, paseando por todos lados y entablando, con el que se dejara, conversaciones inútiles, a los ojos de muchos. Inútiles, en todo caso, si los consideramos desde el punto de vista de su familia, puesto que casi no llevaba dinero a la casa, donde lo esperaban esposa e hijos. Llegó incluso a dejar de usar sandalias, pues ni para eso tenía; no nos extrañe entonces que el gran Aristófanes (444-380 a. C.) lo represente en el teatro haciéndolo aparecer descalzo, lo que arrancaba la risa del público. Obviamente podía andar como quisiera, la objeción era que tenía familia, a la que descuidaba a ojos vistas. Son famosas sus palabras en cierta ocasión en el mercado, viendo la cantidad enorme de artículos que ahí se ofrecían: “¡Cuán numerosas son las cosas que no necesito!”, o aquellas otras: “El que menos necesita, está más cerca de los dioses”. Y ya que mencionamos al gran escritor satírico Aristófanes, recordemos que incluso le “dedica” una de sus obras, pues no se contaba precisamente entre los adeptos al hoy célebre filósofo. En efecto: “Las nubes”, escrita en el 423, es una sátira feroz contra Sócrates, puesto que Aristófanes, de pensamiento conservador, consideraba que los agudos comentarios del filósofo eran contrarios a los intereses de la *polis*.

No obstante todo lo anterior, no estamos ante un auténtico ocioso, de esos que se levantan tardísimo y no hacen absolutamente nada. No: él practicaba asiduamente deporte, tenía una fuerte complexión física y era un excelente guerrero, demostrando una excepcional capacidad para resistir durísimas condiciones en las campañas militares, pues a la fortaleza y al temple unía un gran valor y un acendrado espíritu del cumplimiento del deber.

Recordemos que nuestro filósofo vivió en la Atenas de Pericles, en la Atenas clásica, la que había sido saqueada y quemada por los persas en el 480 a. C., a la postre derrotados ese mismo año en la batalla de Salamina. Nació Sócrates en el 469/470 y murió en el 399 antes de Cristo. Las ideas que dominan la vida y el pensamiento atenienses en esa época son el humanismo, el idealismo y el racionalismo. En efecto, Protágoras –otro gran contemporáneo de Sócrates, pues vivió del 485 al 411- había dicho: “El hombre es la medida de todas las cosas”, mientras que Sófocles (496-406), el afamado dramaturgo, decía: “Muchas son las maravillas del mundo, pero ninguna como el hombre”. Así, el griego se tomó a sí mismo como patrón y modelo, de ahí que sus dioses sean tan “humanos”, pues a pesar de ser perfectos e inmortales, de vivir en igualdad de condiciones dioses y diosas, de no padecer enfermedad alguna, son víctimas de las mismas pasiones, arrebatos y ambiciones que encontramos también en los simples mortales. Cada uno de estos dioses representa algún ideal humano, como por ejemplo Zeus, quien personifica la potencia creadora masculina; Hera es la feminidad materna (y, de manera involuntaria, los celos), Atenea es la sabiduría y el valor y además es la protectora de Atenas; Apolo es

el esplendor de la juventud, entre otras cosas, y así los demás dioses, semidioses y héroes del panteón helénico.

Aquí se refleja perfectamente la pasión central de los griegos: el Hombre, sus relaciones sociales, sus características, su posición en el cosmos, en la polis, a la que había que servir en todo lo necesario. Basta con recordar que Sócrates, Sófocles y Esquilo fueron ciudadanos ejemplares, que no sólo dieron lustre a la vida intelectual de su *polis*, sino que también le sirvieron en la discusión pública en el Ágora y en la plaza, y la defendieron con valentía en el campo de batalla.

El griego trató de aproximarse al estudio del Hombre a partir del análisis del cosmos y de la naturaleza, a diferencia de la Edad Media, quien lo hizo a partir de la reflexión sobre Dios. Por lo mismo, la Antigüedad clásica es “cosmocéntrica”, mientras que el Medioevo es “teocéntrico”. En las artes, por ejemplo, se reflejó la idea humanista al tomarse el cuerpo humano como punto de partida, en un reflejo de la capacidad griega de adaptarse mejor al mundo físico y de disfrutar de él, en contraste con el mundo paleocristiano y medieval de épocas posteriores. La perfección buscada en el cuerpo humano los llevó a ejercitarse arduamente en el gimnasio, sin descuidar, empero, el aspecto intelectual: “Mente sana en cuerpo sano”, y también a centrar la atención de los escultores en el estudio de la anatomía para poder representar con mayor acabamiento el ideal del cuerpo humano. Baste con recordar al *Doríforo* (joven portando una lanza), escultura atribuida a Policleteo (c. 450-420 a. C.), culmen de la idea de la belleza masculina, o el famoso *Discóbolo* de Mirón (490-430). Así, el siglo V, el siglo de Sócrates, es la época en la que la representación artística del cuerpo desnudo masculino alcanza su punto culminante. El siglo siguiente, el IV, le concederá al cuerpo desnudo femenino atención similar.

El idealismo se refleja en el hecho de que el griego no buscó representar a las cosas como las capta el ojo, sino como los concibe la mente, buscando la abstracción, moviéndose en el mundo de las esencias, seleccionando las características ideales de las cosas. El idealismo trasciende las limitaciones físicas, busca la perfección y se centra en la imagen mental.

Aunque el idealismo caracteriza al mundo griego clásico, también encontramos la vertiente realista, como en el caso de algunas esculturas de Mirón. En cambio, hablando de acuerdo con Sócrates, el extravagante pintor Parrasio de Éfeso (fl. 440-380) afirmaba que, puesto que era imposible encontrar la perfección en un solo modelo humano, era necesario combinar los más bellos detalles de varios de ellos y así contribuir a que la figura acabada y completa pareciera bella.

En los diálogos de Platón encontramos con frecuencia la discusión acerca de lo ideal, del idealismo. A guisa de ejemplo, leemos en la “República” una serie de reflexiones sobre una *polis* ideal. Incluso la música se mueve en el mundo ideal, puesto que se funda en relaciones matemáticas perfectas; además, existe una “música de las esferas”, es decir,

una música que se produce por el movimiento y armonía de planetas, estrellas y demás cuerpos celestes, y que sólo le está dado poder escuchar a los dioses y a unos cuantos elegidos (como a Pitágoras, diría más tarde la tradición).

La sociedad griega también se movió en el mundo del racionalismo. Anaxágoras (500-428) estaba convencido de que la mente tiene poder sobre todas las cosas vivas, idea que su discípulo Sócrates aceptó y desarrolló, pidiendo a su vez a sus discípulos buscar y amar profundamente a la verdad, ideal que es un fin en sí mismo. De esta manera tenemos que la Atenas clásica persiguió principios éticos tales como el valor, la justicia, la temperancia y la sabiduría, virtud esta última producto del libre ejercicio de las facultades racionales del hombre. Dichas facultades fueron consideradas paulatinamente como la fundamental diferencia entre el Hombre y los animales, de tal modo que, ya en la Antigüedad tardía (aprox. en el 500 d.C.), Boecio afirmará: "Persona es la substancia individual de naturaleza racional".

Pero volvamos nuevamente a la pregunta formulada arriba: ¿por qué era Sócrates de trato difícil? Para situarnos en el contexto de la actividad "interrogativa" de este filósofo, diremos que el oráculo de Delfos había dicho que Sócrates era el más sabio de todos los Hombres. En un principio, nuestro personaje tomó estas palabras con marcada desconfianza, por lo que se dio a la tarea de tratar de refutar lo que el oráculo había revelado. Es por eso que salía a la calle en búsqueda de alguna persona, de un peatón, con quien comenzaba a conversar, no importándole de quién se tratara, pues lo que Sócrates buscaba era cosa de todos. Él suponía que todo hombre sabía algo de sí mismo o de las cosas que hacía, y al parecer todas las personas suponían lo mismo. Sin embargo, una vez comenzada la plática, no tardaba Sócrates en demostrarle a su interlocutor, por medio de la ironía y de la dialéctica, que en realidad no sabía nada de nada: ni de sí mismo ni mucho menos de lo que hacía. Esto era para la gente muy desagradable, pues a nadie le gusta que le demuestren que no sabe nada absolutamente de lo que habla y que ni siquiera se conoce a sí mismo. La conclusión de Sócrates: él pensaba que las personas se conocían y sabían de que hablaban, pero al parecer esto no es así. Él, Sócrates, no sabía nada, al igual que los demás, pero en algo se distinguía de ellos: por lo menos él sabía que no sabía, mientras que los demás ni siquiera eso sabían. Así, sin quererlo y en un principio sin creerlo, Sócrates era el más sabio de todos, pues sabía de su ignorancia y la admitía. Su famosa frase "Yo sólo sé que no sé nada" se inscribe en este contexto; los demás ignoran inclusive este hecho, es decir, el hecho de que no saben.

Ahora nos explicamos el porqué de la molestia de los atenienses, pues no les parecía que un filósofo "ocioso" les recordase de manera irónica e irrefutable, en lugares públicos, que en realidad eran unos charlatanes, puesto que hablaban de cosas de las que no sabían y, además, ni siquiera se conocían a sí mismos. Su exigencia *Gnothi seauton* ("Conócete a ti mismo") es por lo tanto explicable y razonable.

Únicamente algunos jóvenes nobles le seguían con admiración y respeto; en ocasiones, algunos ciudadanos molestos llegaban a las manos y trataban al “filósofo incómodo” de manera brusca y grosera, zarandeándolo, riéndose de él, etc. En las obras de teatro, como ya comentamos, también se hacía mofa de él y de sus acompañantes, “ociosos” como él.

Tristemente, sus conciudadanos no lo comprendieron, pues lo que movía a Sócrates no era el exhibir a los demás, lo que lo movía era la búsqueda de la verdad. Eso lo expresa claramente en su discurso de defensa -se le acusó de pervertir a la juventud y de hacer peligrar la religión-: mientras él respire y esté en condiciones de hacerlo, no dejará de filosofar, exhortando y descubriendo a sus conciudadanos, pues es una lástima que todos ellos, habitantes de la gran Atenas, solamente se preocupen por el dinero, el poder y la gloria, pero olviden las virtudes que son las verdaderamente valiosas, y no se preocupen tampoco por la verdad; es decir, desdeñan lo que realmente hace bien al alma. La vida merece vivirse sólo si va acompañada del cultivo de las virtudes. Esto nos permite distinguir lo bueno de lo malo, la valentía de la cobardía, etc. A él le interesaba que los hombres, al hablar con él, se dieran cuenta de qué son y de qué necesitan, de cómo se deben conducir para ser hombres de verdad. Si a esto le agregamos que empiezan a distinguirse en Atenas algunos signos de decadencia, tendremos el cuadro completo: Sócrates no puede quedarse con los brazos cruzados viendo la lenta caída de su ciudad: ya no se gobierna según las buenas costumbres y según las virtudes de la justicia, de la templanza, de la ética, de la verdad; las leyes se desprecian y no hay respeto por los valores verdaderamente humanos. Por eso es que el filósofo “ocioso” no es tal: él ve en su labor de todos los días en la calle y en la plaza pública una respuesta a su vocación, una tarea al servicio de su polis, de su amada Atenas, la de las amplias calles.

Su espíritu de servicio, del deber y de sacrificio se radicaliza al pronunciarse la sentencia de muerte en su contra, acusado de pervertir a la juventud: al ofrecerle sus amigos la posibilidad de la fuga, él la rechaza terminantemente, con el argumento de que él, quien siempre se dedicó a proclamar el respeto a la ley y a luchar por el bien de su ciudad, no podría ahora, cuando la ley se le vuelve algo desagradable y contra él, simplemente ignorarla y desobedecerla; la ley rige siempre, no importa que ayer nos haya beneficiado y ahora nos perjudique. Actuar en contra de la ley no es digno del buen ciudadano, sino que es algo vergonzoso.

La idea socrática de la verdad y de su búsqueda fue producto de un esfuerzo humano, por aplicación de principios racionales, dialécticos. Los principios que encontramos en Atenas no les fueron llevados por algún dios, sino que ellos los encontraron siguiendo pasos estéticos, dialécticos y éticos. La excelencia política de Atenas ha sido ejemplo de referencia en toda la historia posterior del Hombre. Sócrates pudo ver, no obstante, signos claros que anunciaban el principio del fin y vio su vocación en llamar la atención de sus conciudadanos, aún a tiempo para evitar el desastre. La mejor forma de predicar es

hacerlo con el ejemplo, y en eso nuestro filósofo se distinguió sobremanera. Si filosofía es amor a la sabiduría, este amor tiene que ser siempre, no nada más cuando nos conviene.

Sócrates personifica por lo tanto la incondicional obligación de respetar siempre la ley y la justicia, pues esto está anclado en el corazón del Hombre. Por la verdad, por la justicia, él da testimonio hasta la muerte, obedece hasta el extremo de morir la muerte terrible y dolorosa de la cicuta. Él mismo lo expresa diciendo que, cuando se acepta ocupar un puesto con pleno convencimiento de que esto es lo correcto, tiene uno que enfrentar todos los peligros, incluso la muerte y otras consecuencias, a excepción de la vergüenza. Él tuvo que ocupar, por vocación y por mandato de los dioses, el puesto de filósofo, plenamente convencido de sus deberes y obligaciones. Su tarea es filosofar, es decir, buscar la verdad para sí y para todos; su tarea es probarse a sí mismo y probar a los demás, para estar conscientes de necesidades, limitaciones, obligaciones, vocación y destino. Y termina así, con pleno convencimiento, su discurso de defensa, una vez que conoce el veredicto de muerte: "Ahora es tiempo de partir: en mi caso, para morir, en el de vosotros, para vivir. Quién de nosotros enfrenta ahora un mejor destino es algo que sólo está dado conocer al dios." Su esposa, aunque no haya estado de acuerdo con la tarea filosófica de Sócrates o no la haya comprendido quizá, lo acompañó siempre en su infortunio, hasta el último momento.

Como podemos darnos cuenta, las enseñanzas de Sócrates son de gran actualidad. El conocernos a nosotros mismos se revela como algo de evidente validez, no sólo para las personas, sino incluso para las organizaciones. "Conócete a ti mismo" no significa únicamente conocernos y ya, sino conocernos para mejorar, para buscar la verdad, para ser congruentes con la verdad, con las virtudes y con los valores. El conocernos a nosotros mismos ayuda en todos los aspectos de la vida, y en la política con mayor razón. Recordemos que Sócrates -desafortunadamente para Atenas- no se equivocó, y en esto debemos ver una llamada de atención: la corrupción, la desidia, la falta de respeto a la ley, la búsqueda de lo material y el desdén de lo espiritual empujaron a la orgullosa *polis* al desastre. En el año 404 llegó a su fin la supremacía ateniense, al caer la ciudad en manos de Esparta. La Grecia clásica quedaba atrás. De Atenas quedó la gloria nada más en el recuerdo y en los restos de su pasado maravilloso, que aún nos mueven al asombro y a la admiración. Las circunstancias externas y las fallas internas se combinaron para llevar a Atenas al ocaso político y a la pérdida de su independencia. Aun así, su destino glorioso e innegable era perdurar como preceptora de Grecia, de Roma, de la Antigüedad y de toda la civilización occidental cristiana. El gran Eurípides (480-406) lo expresó con galanura en su tragedia "Medea":

"Desde las edades pasadas son afortunados los descendientes de Erecto, hijos de los bienaventurados dioses. Nútrelos preclara sabiduría en país inexpugnable y discurren con pompa en lucidísima

atmósfera, en donde dicen que en un tiempo la blonda Harmonia dio a luz a las castas musas, a las nueve Piérides”.¹

1 Erecteo fue un mítico héroe y rey ateniense, nacido de Ge (la tierra) y de Hefesto, dios del fuego. Las musas son hijas de Zeus y de la diosa de la memoria, Mnemosine; también se las hace hijas de la Armonía (Harmonia). Presidían las artes y las ciencias e inspiraban y protegían a los poetas, músicos y filósofos. Los poetas latinos les llamaban también “Piérides”, ya sea por haber nacido en el monte Piero, o por haber vencido a las hijas de Piero, rey de Macedonia. Harmonia es la diosa griega de la armonía; su equivalente romano es Concordia.

NIVEL DE DESARROLLO DE COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS DESDE LA PERSPECTIVA DE ESTUDIANTES DE MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

*Recibido: 4 diciembre 2016 * Aprobado: 21 julio 2017*

ITZEL LOPEZ CONTRERAS Y GABRIELA CRODA BORGES

UPAEP

itzel.lopez@upaep.edu.mx y gabriela.croda@upaep.mx

Resumen

La investigación indaga sobre el desarrollo de competencias investigativas en el proceso de formación. El objetivo del estudio fue identificar el nivel de desarrollo de las competencias investigativas de los estudiantes de la Maestría en Pedagogía. La investigación se abordó desde el enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo y transversal. La recopilación de los datos se realizó con base en un cuestionario con 64 ítems tipo escala Likert el cual se adaptó de la Escala de Evaluación de Competencias Investigativas (Ortega y Jaik, 2010) con un nivel de confiabilidad de Alpha de Cronbach de .975. La muestra lograda fue de 121 estudiantes de la Maestría en Pedagogía en una institución particular localizada en Puebla, México.

Entre los resultados relevantes se identificó un mayor nivel de desarrollo de las competencias genéricas, excepto en lo relativo a comprensión de textos en inglés y menor nivel de desarrollo en las competencias metodológicas, particularmente en la categoría resultados.

Palabras clave: Competencias investigativas, maestría, nivel de competencias.

Abstract

This paper deals with the development of research competencies during students' formation processes. The study's objective was to identify research competency level development in the Master of Pedagogy's students. The research is built on a descriptive transversal quantitative approach. Data was collected with a 64-item Likert-scale questionnaire. This questionnaire was adapted to the Research Competency Evaluation Scale (Ortega and Jaik, 2010) with a Cronbach's Alpha reliability level of 0.97. The instrument was applied to 121 students enrolled at Master of Pedagogy in a private institution located in Puebla, Mexico.

Relevant results showed that students present a high level in generic skills development, except in understanding English texts. Another result showed a low level in methodology competencies development, particularly in the "Results" category.

Keywords: Research competence, master's degree, level of competences.

Introducción

Es innegable la relevancia de la investigación en la formación de profesionales de la educación, su importancia como estrategia formativa, así como, el valor estratégico que representa ante la necesidad de abordar las complejas problemáticas socioeducativas. Derivado de lo anterior, el desarrollo de las competencias investigativas constituye una de las finalidades esenciales que se plantean los programas del nivel maestría en el ámbito educativo.

El Estado de conocimiento 2002-2011 del Área 11, Investigaciones sobre la investigación educativa del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (López, Sañudo y Maggi, 2013), da cuenta de la centralidad que ha logrado la investigación educativa como objeto de estudio desde distintos ámbitos y perspectivas, y en particular, la subárea de formación para la investigación, lo que refleja el interés por comprender el proceso a través del cual se forma para la investigación educativa, proceso que se concibe como “quehacer académico consistente en promover y facilitar, preferentemente de manera sistematizada, el acceso a los conocimientos, desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes y la internalización de valores necesarios para la realización de la práctica denominada investigación” (López et al., 2013, p. 34).

En el caso de los programas académicos en el nivel de maestría, sus propósitos formativos conforme lo establece el Acuerdo 279 para la obtención del Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios, se orientan “a la formación de individuos capacitados para participar en el análisis, adaptación e incorporación a la práctica de los avances de un área específica de una profesión o disciplina” (2000). Las características de la formación de nivel de maestría que refiere el Acuerdo 279, son elementos que se asocian a competencias investigativas cuyo desarrollo es parte de las intenciones formativas de los estudios que se ofrecen en dicho nivel educativo. En este sentido se coincide con Lloréns y Castro (2008, p. 19) quienes afirman que “aprender a través de la investigación debería ser una estrategia fundamental en todo programa educativo verdaderamente comprometido con la formación integral del estudiante”.

Respecto al tipo de formación, se reconoce la diferencia entre formar a un profesional de la investigación y formar a quien requiere mejorar su desempeño profesional o enriquecer la labor docente, como señala López et al. (2013). En el caso de los participantes en esta investigación, se trata de estudiantes de maestría que en su trayecto formativo cursan asignaturas de la línea curricular de investigación cuyo propósito es desarrollar competencias investigativas transferibles a la mejora de la labor docente.

Con relación a la relevancia de investigar sobre el desarrollo de las competencias investigativas, estudios como el que realizó Estrada (2014) que consistió en un análisis documental sobre competencias investigativas en educación superior, destaca que siempre ha existido la necesidad de desarrollar dicha competencia tanto en el plano procesal-práctico, como en el estructural-formal. Así lo revela la existencia de propuestas curriculares que plantean la inclusión de asignaturas de metodología de la investigación científica, seminarios y talleres, así como, propuestas formativas orientadas a tareas investigativas individuales y grupales, o bien, a la elaboración de tesis.

En ese marco cobran relevancia los estudios sobre la formación de los profesionales de la educación, como es el caso de la investigación que se reporta, ya que estos representan una “fuente generadora de ideas, ofreciendo pistas para reconocer las especificidades y los puntos de inflexión y problematización de la formación en investigación” como señalan Cabra-Torres et al. (2013, p. 24)

El interés por la problemática de investigación abordada, puede identificarse en estudios antecedentes que desde distintas perspectivas y diversos abordajes metodológicos indagaban sobre las competencias investigativas y recuperan la perspectiva de los estudiantes sobre su proceso de aprender a investigar.

Entre las investigaciones previas, está la realizada por Cuevas, Guillén y Rocha (2011) en donde analizan el desarrollo de las competencias investigativas a partir del proceso de formación y con base en evidencias de desempeño a partir de la cual identificaron que las competencias de investigación representan puentes cognitivos que permiten la adquisición de aprendizajes significativos.

En la investigación desarrollada por Luque, Quintero y Villalobos (2012) en la que examinaron con fines de diagnóstico el nivel de desarrollo de competencias investigativas básicas se mostró que las competencias de tipo interpretativo y argumentativo, en promedio, estaban más desarrolladas que las de tipo propositivo. Tras la incorporación de estrategias de enseñanza basadas en proyectos se reconoció mediante nuevas mediciones, un avance significativo en el nivel de desarrollo de las competencias investigativas. Asimismo, los resultados del estudio mostraron la relevancia del profesor en el rol de tutor, como agente clave para innovar desde la práctica docente mediante estrategias como el aprendizaje basado en proyectos que favorecen el desarrollo de competencias investigativas.

Estudios realizados por Jaik (2013), Jaik y Ortega y (2011) y Ortega y Jaik (2010), Dipp (2013) se orientaron a determinar el nivel de desarrollo de las competencias investigativas en estudiantes de licenciatura y posgrado mediante un instrumento tipo escala que mide competencias investigativas en dos dimensiones: metodológicas y genéricas. Entre los resultados de los estudiantes de posgrado destacan el mayor nivel de desarrollo de las

competencias metodológicas y, en particular, las relativas a la presentación y al análisis de los resultados mediante tablas, figuras y análisis de datos.

Con base en los estudios antes referidos, en el área educativa, el desarrollo de competencias investigativas resulta fundamental en el proceso de formación, ya que brinda una formación que a los futuros maestros en Pedagogía les permite abordar las complejas problemáticas educativas, de forma tal, que su desempeño en la práctica educativa supere la perspectiva instrumental, mediante la transferencia de las competencias desarrolladas para generar propuestas contextualizadas, fundamentadas y reflexivas que representen alternativas para la atención de las necesidades que se presentan en la práctica educativa.

En este sentido, se coincide con Miyahira (2009) quien refiere que la investigación es una función elemental que debe realizarse dentro y desde la universidad, ya que favorece diferentes elementos del proceso de aprendizaje de los estudiantes, genera conocimiento actualizado y vincula a la institución con las problemáticas que se presentan en la sociedad, en este caso, en contexto educativo.

La perspectiva teórica desde la cual se abordan las competencias investigativas en este estudio se sitúa en el enfoque por competencias desde el paradigma sociocultural, que considera que la competencia representa un desempeño complejo que moviliza saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales ante situaciones complejas de la realidad. En este sentido, como señala Rocha (2012, p. 10) “en la formación por competencias se integran tres aspectos fundamentales: el cognitivo que conduce a la apropiación, comprensión e interiorización del conocimiento; la puesta en práctica de las habilidades o destrezas que llevan a la aplicación del saber y el ser como aspecto más importante del proceso formativo dado el carácter actitudinal y comportamental”.

En este orden de ideas, se asume que el enfoque por competencias tiene “como base no solo el contexto laboral-empresarial, sino también el contexto social y el contexto transdisciplinar investigativo desde el pensamiento complejo” (Tobón, citado por Tobón, Rial, Carretero y García, 2013, p. 79).

El desarrollo de competencias desde el enfoque sociocultural sitúa en el centro del proceso educativo al estudiante, por lo que conocer su propia valoración del nivel de desarrollo de sus competencias investigativas es fundamental, ya que permite a las instituciones de educación superior identificar necesidades de formación que sustenten propuestas formativas para fortalecer en sus estudiantes el desarrollo de proyectos de investigación con lo que se contribuye a su formación profesional. Desde esta perspectiva, la noción de competencias investigativas se complementa con la idea de que “la investigación como eje transversal busca construir con los estudiantes competencias para: pensar crítica y creativamente, abstraer, analizar, discernir y sintetizar, pensar un objeto de conocimiento desde las categorías teóricas de las disciplinas, contrastar y verificar

el conocimiento y aplicarlos en la práctica, contextualizar las técnicas de investigación, identificar, plantear y resolver problemas, buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas, formular y gestionar proyectos” (Marrero y Pérez, 2014, p. 57).

Como perspectiva teórica se recupera el planteamiento conceptual de Jaik y Ortega (2011, p. 3) quienes refieren que la competencia investigativa constituye “el conjunto de conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas necesarias para llevar a cabo la elaboración de un trabajo de investigación”, desde esta idea, las competencias investigativas de los estudiantes en formación, se desarrollan ante el desafío que representa el realizar una investigación, la cual los sitúa ante la complejidad del proceso de investigación, durante el que se desarrollan una serie de acciones que incluyen la necesaria observación de la realidad, la identificación de una problemática de estudio, el posicionamiento teórico, el diseño metodológico, la recopilación y el análisis de los datos, la presentación de resultados, su interpretación y la elaboración de conclusiones.

Asimismo, en la formación de competencias investigativas, se asume que el estudiante de maestría es “un profesional reflexivo, artífice de su propio desarrollo, que incluso sin certeza, intuye sus características personales, sus habilidades sociales y docentes, sus puntos fuertes y debilidades, trabaja a diario para ofrecer la mejor versión de sí mismo en favor de la comunidad educativa y se encuentra dispuesto a revisar su actuación, a cambiar su estrategia y a modificar sus previsiones iniciales en todo momento” (Pumares y Salazar citado por Pumares, 2012, p. 16).

Método

Enfoque y tipo de estudio

- El enfoque del estudio fue cuantitativo de nivel descriptivo.

Objetivo

- Identificar el nivel de desarrollo de las competencias investigativas que los estudiantes de la Maestría en Pedagogía reconocen haber logrado durante el proceso de formación.

Sujetos

- La población fueron 147 estudiantes del último ciclo formativo del programa de maestría en una institución de educación superior particular localizada en el estado de Puebla, México.

En el estudio se logró una muestra integrada por los estudiantes que estaban presentes en el momento de la aplicación, que dieron su consentimiento para participar en el estudio y mostraron disposición para responder el instrumento. 126 estudiantes respondieron el cuestionario, cinco de ellos, dejaron preguntas sin responder por lo que fueron excluidos para el análisis. La muestra lograda fue de 121 estudiantes del programa de maestría en Pedagogía de los cuales 81.8% son mujeres y 12.8% son hombres.

Técnica e instrumento

- La técnica utilizada para recopilar los datos fue la encuesta grupal. Se utilizó la Escala de evaluación de competencias investigativas (EECI) con base en el diseño de Ortega y Jaik (2011), se trata de un cuestionario tipo escala Likert organizado en dos dimensiones: metodológicas y genéricas. La dimensión metodológica se integra por cuatro categorías: problema, marco teórico, marco metodológico y resultados.

El instrumento tuvo adaptaciones acordes a los objetivos del estudio y a las características académicas de la población, que incluyeron tres ítems adicionales al diseño original. Incluyó variables de control que indagan sobre datos sociodemográficos tales como: línea de formación del programa que estudia, edad, sexo, años de experiencia docente, nivel educativo en que labora y formación académica previa.

El cuestionario adaptado se integró por 64 proposiciones sobre competencias investigativas, de las cuales 47 corresponden a competencias metodológicas (problema, marco teórico, marco metodológico y resultados) y 17 proposiciones corresponden a competencias de naturaleza genérica.

Ante las proposiciones se solicitó a los participantes que valoraran el grado en que han desarrollado cada elemento de la competencia investigativa con base en la escala con cinco alternativas de respuesta.

Confiabilidad del instrumento

La confiabilidad se calculó por coeficiente Alfa de Cronbach y se obtuvo un nivel de .975 con base en el análisis de 64 proposiciones. Lo anterior corresponde a un nivel de muy alta confiabilidad, que coincide con los niveles logrados en los estudios previos .98 (Jaik, 2013) y .98 (Jaik y Ortega, 2011) que incluyeron 61 de los 64 ítems del instrumento aplicado.

Procedimiento

La recopilación de los datos se realizó durante las sesiones de clase a los estudiantes de la Maestría en Pedagogía previa autorización de los coordinadores del programa académico, posteriormente se solicitó el acceso a las sesiones de clases a los profesores del curso vía correo electrónico a fin de acudir en horario previamente acordado para la aplicación del instrumento.

Técnica de análisis de datos

El análisis de los datos se basó en estadística descriptiva y atendió a las características de análisis Likert. Se utilizó el programa de análisis SPSS.

Resultados

A continuación se presentan las características sociodemográficas de los sujetos en el estudio. Posteriormente, se refieren los resultados del análisis univariable correspondientes a los elementos de la competencia investigativa y se concluye con los niveles de desarrollo de competencias investigativas de los estudiantes de la Maestría en Pedagogía.

Características sociodemográficas

Respecto a los datos sociodemográficos que se obtuvieron de las variables de control que fueron incluidas en el cuestionario se identificó que por grupo de edad 4.1% son menores de 25 años, 47.8% se ubican en el rango de 25 a 30 años, 20.7% están entre 31 y 35 años, 8.3% tienen entre 36 y 40 años, 9.9% entre 41 y 45 años, 3.3% se ubican en el rango de 46 a 50 años y 5.0% en el rango de mayor edad entre 51 y 55 años. Los datos refieren que 51.9% más de la mitad, son jóvenes, por debajo de los 30 años.

El programa ofrece cuatro líneas curriculares en el ciclo de formación terminal: Docencia, dirección educativa, intervención educativa y educación especial. Del total de participantes 41.3% se ubican en la línea curricular de docencia; 8.3% en dirección educativa; 28.9% en intervención educativa y 21.5% en educación especial. Dichos datos destacan que la mayoría de los sujetos que participaron en el estudio han optado por la línea de formación terminal referida a la docencia.

En cuanto a experiencia docente, la mayoría son noveles, de los cuales 45.5% tiene experiencia docente de uno a cinco años, 20.7% cuenta con experiencia de entre seis y 10 años, 12.4% ha laborado como docente entre 11 y 15 años, 8.3% tiene experiencia de entre 16 y 20 años, mientras que 7.4% cuenta con más de 20 años de labor docente.

Con relación al nivel educativo en el que laboran los estudiantes que participan en el estudio, 19.8% labora en el nivel preescolar, 18.2% en primaria, 24.0% en secundaria, 19.8% en media superior y 15.7% en el nivel de educación superior.

Elementos de las competencias investigativas

El cuestionario que se aplicó requirió la respuesta sobre el grado de desarrollo que los estudiantes de maestría consideran haber logrado en los distintos elementos de las competencias investigativas, tanto en las de tipo metodológico, como en las de carácter genérico.

Competencias metodológicas

Con base en la escala 0 a 5, los elementos de las competencias metodológicas con menor desarrollo de acuerdo a lo que reportan los estudiantes son las que corresponden a las categorías: marco metodológico y resultados, lo cual difiere de los resultados obtenidos de estudios realizados en estudiantes de posgrado en otras áreas de estudio, en donde el mayor dominio se percibe en la categoría resultados. (Jaik, 2013)

En la tabla 1 se muestran las competencias metodológicas en las que el mayor porcentaje de estudiantes reconocen los niveles más altos de desarrollo.

TABLA1. COMPETENCIAS METODOLÓGICAS CON EL MAYOR PORCENTAJE EN EL NIVEL MÁS ALTO DE DESARROLLO

DIMENSIÓN / CATEGORÍA	COMPETENCIA	PORCENTAJE
Metodológica / Problema	Seleccionar un tema de estudio	42.1%
Metodológica / Problema	Identificar qué es lo que se va a investigar	43.8%
Metodológica / Problema	Expresar porqué se desarrolla el tema de estudio	44.5%
Metodológica / Problema	Expresar a quienes se beneficia con la investigación	54.2%
Metodológica / Problema	Aplicar un cuestionario	52.1%
Metodológica / Problema	Llevar a cabo una entrevista	57.1%
Metodológica / Problema	Construir tablas	49.6%

Fuente: Elaboración Propia

Categoría: Problema

Con respecto a los niveles en los que los estudiantes refieren el más alto desarrollo de competencias, destacan las relativas a la problematización, en donde refieren los más altos niveles asociados a: elección del tema, delimitación, justificación y alcance del estudio.

Categoría: Marco teórico

Los resultados refieren un desarrollo entre medio y aceptable de las competencias relativas a la construcción de la perspectiva teórica y posicionamiento para el abordaje del objeto de estudio.

Categoría: Marco metodológico

Los elementos de competencias en la categoría marco metodológico en los que se reconoce un menor desarrollo están los relacionados con identificar el tipo de investigación, así como la determinación y selección de muestra de estudio.

Categoría: Resultados

En cuanto a la categoría resultados los niveles más bajo en el desarrollo de competencias se refieren al uso de pruebas estadísticas para el análisis de datos, tales como las relativas al uso e interpretación de medidas de tendencia central, análisis descriptivos y pruebas de correlación.

Competencias genéricas

En el caso de las variables relativas a la dimensión que incluye competencias genéricas, a excepción de comprensión de texto en inglés, que se presenta como un ámbito competencial a desarrollar, los estudiantes ubican mayoritariamente niveles de desarrollo medio y alto.

En la tabla 2 se muestran las competencias genéricas en las que el mayor porcentaje de estudiantes reconocen los niveles más altos de desarrollo.

TABLA 2. COMPETENCIAS GENÉRICAS CON EL MAYOR PORCENTAJE EN EL NIVEL MÁS ALTO DE DESARROLLO

DIMENSIÓN / CATEGORÍA	COMPETENCIA	PORCENTAJE
Genérica	Comunicarse en forma escrita	60.8%
Genérica	Comprender una idea	55.8%
Genérica	Realizar el análisis de un concepto	48.3%
Genérica	Comunicarse en forma oral	48.7%

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Nivel de desarrollo de competencias investigativas

Con base en el análisis Likert, el nivel de competencias investigativas se plantea en dos dimensiones: competencias metodológicas y competencias genéricas. La categorización del nivel desarrollo de las competencias investigativas y sus dimensiones: metodológicas

y genéricas se dispuso en tres niveles: escaso, medio, alto. Los resultados se presentan en la tabla 3.

TABLA 3. NIVELES DE COMPETENCIA INVESTIGATIVA , DIMENSIÓN Y GLOBAL

NIVELES	DIMENSIÓN METODOLÓGICA	DIMENSIÓN GENÉRICA	COMPETENCIA INVESTIGATIVA
1	19.1	14.3	19.3
2	47.3	39.5	44
3	33.6	46.2	36.7

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

El nivel de desarrollo de las competencias metodológicas incluyó elementos relativos a: problema, marco teórico, marco metodológico y resultados.

En cuanto a los niveles de las competencias metodológicas, 19.1% reconocen que su nivel de competencias metodológicas es escaso, el 47.3% percibe en el nivel medio el desarrollo de las competencias metodológicas y 33.6% consideran que tienen un alto nivel de desarrollo de las competencias metodológicas.

Con relación a las competencias genéricas, 14.3% de los estudiantes reconocen tener escaso nivel de desarrollo, 39.5% perciben que sus competencias metodológicas se ubican en el nivel medio, mientras que 46.2% consideran que el nivel de desarrollo de las competencias genéricas es alto.

En cuanto a los resultados globales sobre las competencias investigativas, 19.3% de los estudiantes de la Maestría en Pedagogía reconocen un nivel escaso en el desarrollo de las competencias investigativas, 44% consideran que el desarrollo de las competencias investigativas se ubican en el nivel medio, mientras que 36.7% perciben que cuentan con un alto nivel de desarrollo en estas competencias.

Conclusiones

Con base en los resultados del estudio se identificó que los estudiantes de la Maestría en Pedagogía que participaron en el estudio, en su mayoría consideran haber logrado un nivel medio de desarrollo de sus competencias investigativas y una tercera parte, reconocen que sus competencias investigativas se han desarrollado en un nivel alto.

En cuanto a los elementos de competencia se identificó que las competencias de la dimensión genérica son las que se reconocen con mayores niveles de desarrollo respecto a las competencias de la dimensión metodológica.

En cuanto a los elementos de la dimensión metodológica, las principales áreas de oportunidad son las que se refieren a formación metodológica desde el enfoque cuantitativo para la aplicación de técnicas de muestreo y análisis de datos.

A partir de los altos niveles que los estudiantes identifican en el desarrollo de sus competencias relativas a la dimensión problema y marco teórico, se puede reconocer que son capaces de observar la realidad educativa y reconocer manifestaciones que deriven en ideas de investigación, así como, plantearse preguntas que problematicen la realidad educativa atendiendo a situaciones relevantes, pertinentes y significativas. En contraparte, los bajos niveles en elementos de competencias investigativas relacionadas con el marco metodológico y los resultados, denotan escasas posibilidades para la aplicación de técnicas de investigación, particularmente las que son propias del enfoque cuantitativo.

Como recomendaciones del estudio se plantea atender como área de oportunidad de los estudiantes, su formación metodológica a fin de que los procesos de análisis de resultados se fortalezcan y sus conclusiones resulten válidas y confiables con base en el diseño y aplicación de un instrumental metodológico e interpretativo que permita generar conocimiento sobre la realidad que contribuya a mejorar sus prácticas educativas.

Asimismo, la sugerencia de recuperar la perspectiva del estudiante en el diseño de estrategias que favorezcan la formación de competencias investigativas como elemento fundamental del nivel educativo de maestría y como aspecto esencial en la formación integral.

Como prospectiva del estudio y para superar la limitación que representa el enfoque cuantitativo desde el cual se aborda el estudio se reconoce la necesidad de abordar la problemática desde el enfoque cualitativo con fines de complementariedad de los resultados actuales y abundar en la generación de conocimiento sobre la formación en investigación de los estudiantes del programa de maestría. Adicionalmente, indagar desde la perspectiva del profesor del programa de maestría como otro actor educativo relevante en el proceso de desarrollo de competencias investigativas, es otra vía para profundizar en la comprensión de la problemática planteada.

Referencias

Cabra-Torres, F., Herrera, J., Gaitán, C., Castañeda-Peña, H., Garzón, J., Marín-Díaz, D., García-Cepero, M. Barios-Martínez, D. y Jiménez, J. (2013). *La investigación e innovación en la formación inicial de docentes: aportes para la reflexión y el debate*. Colombia: Fundación Cultural Javeriana de Artes Gráficas.

- Cuevas, L., Guillén, D. & Rocha, V. (2011). Las competencias en investigación como puentes cognitivos para un aprendizaje significativo. *Razón y Palabra*, 16(77). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199520010084>
- Estrada, O. (2014). Sistematización teórica sobre la competencia investigativa. *Revista Electrónica Educare*, 177-194. 18 (2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194130549009>
- Jaik, A. (2013). Competencias investigativas: Una mirada a la Educación Superior. REDIE. Recuperado de: <http://redie.mx/librosyrevistas/libros/competenciasinvestigativas.pdf>
- Jaik, A. y Ortega, E. (2011). Nivel de dominio de las competencias investigativas de los alumnos de posgrado. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Cd. de México. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/ponencias.html>
- López, M., Sañudo, L y Maggi, R. (Coord.) (2013). Investigaciones sobre la investigación educativa. 2002-2011. México: ANUIES, COMIE.
- Lloréns, L. y Castro, M. (2008). Didáctica de la investigación. Una propuesta formativa para el desarrollo de la creatividad y la inteligencia. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Luque, Y., Quintero, C. y Villalobos, F. (2012). Desarrollo de competencias investigativas básicas mediante el aprendizaje basado en proyectos como estrategia de enseñanza. *Actualidades pedagógicas*, 0(60). doi:<http://dx.doi.org/10.19052/ap.1752>
- Marrero, O. y Pérez, M. (2014). Competencias Investigativas en la Educación Superior. *Res Non Verba*. 55-68. Recuperado de: <http://biblio.universidadecotec.edu.ec/revista/edicionespecial/COMPETENCIAS%20INVESTIGATIVAS%20EN%20LA.pdf>
- Martínez, A. (2009). Autorregulación. En Quesada, R. *Cómo planear la enseñanza estratégica*. 147-166. México: Limusa.
- Miyahira, J. (2009). La investigación formativa y la formación para la investigación en el pregrado. *Revista Médica Herediana*, 20(3), 119-122. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/rmh/v20n3/v20n3e1.pdf>
- Ortega, R. y Jaik, D. (2010). Escala de evaluación de competencias investigativas. *Revista Electrónica Praxis Investigativa REDIE*, 2(3), 72-75. Recuperado de <http://www.repositoriodigital.ipn.mx/bitstream/handle/123456789/8884/2010%20ART%20AC%20PRAXIS%20INVEST%202%283%29%20EOR%20AJD.pdf?sequence=1>
- Pumares, I. (2012). El desarrollo profesional docente y los modelos de racionalidad. En González, V., Pumares, L. y Sánchez P. *Desarrollo profesional de docentes y educadores*. Pp. 11-32. Madrid: Catarata.
- Rocha, M. (2012). Fortalecimiento de las competencias investigativas en el contexto de la educación superior en Colombia. *Revista de investigadores UNAD*. 11(1), 9-34. Recuperado de <http://hemeroteca.unad.edu.co/revista1/index.php/rdiu/article/view/770/1409>
- SEP (2000) Acuerdo 279 Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios, México: SEP.
- Tobón, S., Rial, A., Carretero, M. y García J. (2013). *Competencias, calidad y educación superior*. México: Editorial NEISA.

CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS “TRAYECTORIAS ESCOLARES” COMO VECTORES

*Recibido: 9 abril 2017 * Aprobado: 3 julio 2017*

JOCELYN MENDOZA GONZÁLEZ

Museo Internacional del Barroco

jmendozagon@gmail.com

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo conceptualizar las “trayectorias escolares” como una suma vectorial, con base en una serie de trabajos de investigación acerca de éstas, desde su concepto, criterios de categorización y una serie de indicadores que facilitan su estudio. Esto, por la existencia de un numeroso acervo acerca de este tema, en su mayoría, orientados hacia la educación superior. Estudios que se realizan en universidades de todo el mundo con diversos enfoques, entre estos, conocer el perfil de ingreso de sus estudiantes. En algunos casos, de forma predictiva para la conclusión de los estudios superiores, por lo que, la mayoría de los trabajos presentados fueron realizados en universidades de América Latina, principalmente Argentina, Chile, Uruguay y México y, solo un caso en España. Los autores retomados presentan posturas conceptuales propias, así como, diversos enfoques de estudio y una serie de propuestas para diversificar el estudio de las trayectorias escolares.

Palabras clave: Trayectoria escolar, rendimiento académico, abandono escolar.

Abstract

This paper focuses on “academic paths” concept. Academic paths are seen as a vector sum, considering a series of research endeavors on the subject. These involve concept, categorization criteria, and indicators that facilitate study. An important amount of research exists about this topic, mostly focused on higher education. All over the world universities have carried out these studies with diverse approaches. Some have focused on knowing the profile of the recently admitted students, and in some cases, on predicting the conclusion of their higher education. Most of the presented works were carried out in Latin America universities, mainly in Argentina, Chile, Uruguay and Mexico, and just one case from Spain. The mentioned authors present their own conceptual position, as well as various approaches and a series of proposals, to diversify the study of academic paths.

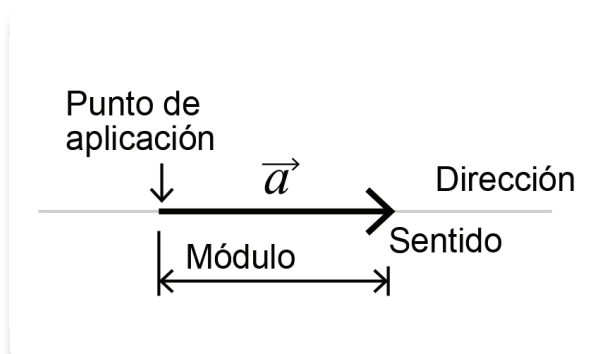
Keywords: School trajectory, academic yield, school abandonment.

Introducción

El concepto de trayectoria escolar ha sido abordado desde diferentes enfoques que van desde la parte meramente conceptual hasta la metodológica, con el fin de ser estudiadas tanto en forma cuantitativa como cualitativa. Para algunos autores, la trayectoria escolar se reduce al camino que un estudiante recorre desde que inicia su educación hasta que ocurre su salida, ya sea por motivos de término de los estudios superiores, o bien, hasta el momento en que ocurra alguna desafiliación del sistema educativo.

El concepto de trayectoria se asemeja al concepto de “vector” (Figura 1), simulando a una especie de flecha que es disparada desde un punto de origen y cuenta con tres propiedades: un módulo o magnitud, una dirección y un sentido, de acuerdo con su definición desde la Física Aplicada. Algo similar ocurre con la “trayectoria escolar”, la cual inicia a partir de que el sujeto cuenta con la suficiente edad para ser inserto en el sistema educativo, pues como menciona Arizmendi “la educación es un acto esencialmente humano; el alumno acude a la escuela buscando orientación y guía para su desarrollo y formación integral, no sólo para obtener y acumular conocimientos” (en Fuentes, 2008, pág. 1) y, es ahí, donde empieza el largo camino.

FIGURA 1. COMPONENTES DE VECTOR



Fuente: Universo Fórmulas, 2017.

Conforme va avanzando la flecha y se acerca a su lugar de destino, de acuerdo a la dirección y sentido que se le haya dado al momento del tiro, esta se va encontrando con una serie de fuerzas contrarias, las cuales, causan que la flecha vaya perdiendo fuerza, incluso, se podrá modificar su dirección y sentido. Lo mismo sucede con la trayectoria escolar del estudiante conforme va avanzando en su educación, teniendo que sortear múltiples

factores tanto internos como externos, como parte de la complejidad de la vida humana, de las cuales nadie resulta ajeno.

Estas situaciones van modificando la dirección y el sentido de su trayectoria, debido a factores múltiples que irán incidiendo hacia su destino final, por lo que, no siempre, como menciona Freud "Origen es destino". En el sentido que, el vector inicial imprime su sello a la trayectoria final (en Ramírez, 2003, pág. 8)

Es así como se presenta en este texto una recopilación sobre los diversos conceptos, metodologías y propuestas correspondientes a diversos trabajos de investigación de autores destacados en materia de *trayectoria escolar*. Por lo tanto, se espera la utilidad del presente trabajo para estudios posteriores, o bien, para que los actores involucrados en materia educativa posean un panorama general de las diferentes *fuerzas* incidentes en el destino educativo de los estudiantes en el país, con el objetivo de *reorientar* la flecha, inyectarle mayor fuerza a la mitad de su recorrido y, corregir el sentido hacia una educación satisfactoria y plena que contribuya a la realización personal y profesional de los estudiantes. (Hernández y Fernández, 2010).

Conceptos de "trayectoria escolar"

Cú, Aragón, Alonzo y Hernández (2010) abordan el concepto de "trayectoria escolar" como una variable que refleja la evolución de los alumnos de acuerdo a los planes de estudio, así como el ritmo y velocidad con que éstos cursan sus asignaturas, su nivel aprobatorio o reprobatorio, así como las notas de cada una de sus materias. Por este motivo, los autores del texto toman como referente la definición de Muñiz (1997) quien define a la "trayectoria educativa universitaria" en dos aspectos: "logros obtenidos y tipo de permanencia en la universidad" (en Cú et al, 2010, pág.2). De la misma manera, en este texto Chain se refiere al término en estudio como continua o discontinua, donde la continuidad es la inscripción actualizada en el semestre correspondiente a su generación, mientras que la discontinuidad es el atraso en la inscripción de su cohorte. (en Cú et al, 2010).

Cú et al. (2010) mencionan la relación estrecha que existe entre la trayectoria escolar con el aprovechamiento escolar y la eficiencia terminal, como principales indicadores de la evaluación institucional y, su vez estos se relacionan con la reprobación y la deserción, los cuales son consecuencia de las condiciones sociales, culturales y económicas de los estudiantes. Por lo que, resulta necesario descubrir lo hallado en el centro del laberinto que define la trayectoria educativa.

Otro autor que destaca dentro de los trabajos de "trayectorias escolares" es Cardozo (2012), quien al realizar una investigación empírica sobre las trayectorias alternativas en la transición educación-trabajo en Uruguay, presenta un análisis exploratorio sobre las trayectorias educativas y laborales posteriores a la primera desvinculación académica y a la primera transición en el trabajo. En este trabajo, se propone considerar a las trayecto-

rias escolares según: el comportamiento escolar, el tipo de recorrido y su forma, en lugar de concentrarse exclusivamente en el estudio de los eventos puntuales.

El objetivo de esta investigación es demostrar que la interrupción de los estudios puede ser revertida, ya que un conjunto importante de las trayectorias supone un comportamiento no lineal, caracterizado por las diversas etapas de afiliación difusa o intermitente en el sistema educativo o en el mercado laboral.

Ante esto, Cardozo (2012) propone

considerar el nivel de influencia que representan las trayectorias previas en la desvinculación escolar, teniendo dos opciones: 1) El nivel que cursaba el joven cuando se desvinculó, ya que a mayor nivel educativo cursado es mayor la probabilidad de retorno al sistema educativo formal; 2) La forma en la que se efectuó dicha interrupción (abandono intra-anual o no inscripción del ciclo lectivo), ya que los que efectivizan la desvinculación a través de la decisión de no matricularse son más difíciles de revertir que las que se derivan de un evento intra-anual. (pág. 119)

La evidencia que surge de estudiosos de Uruguay indica que las probabilidades de revertir una primera interrupción de los estudios se juegan, básicamente, en el primer año, ya que en el caso de un joven que transcurre dos años consecutivos fuera del sistema educativo su reinserción es altamente probable y la salida de la escuela se debe considerar como desafiliación académica. Por último, una vez realizada la separación del vínculo escolar, el hecho de trabajar o no hacerlo no incide en la posibilidad de una reinserción, es decir “el trabajo expulsa, pero no inhibe el retorno al sistema educativo”. (Cardozo, 2012, pág. 123)

Por otro lado, como concepto de *trayectoria escolar*, Hernández (2013) define para fines de su investigación como “el recorrido que realiza una persona en su proceso de educación escolar; la trayectoria vista como la historia de la educación institucional del sujeto” (pág. 70), así mismo, Bautista “siendo esta, meramente de carácter individual, la cual inicia con su ingreso al nivel preescolar”. (Hernández, 2013, pág. 70). De esta manera, Hernández (2013) destaca la no linealidad ni la homogeneidad de las trayectorias escolares, “ya que se éstas se definen según las características de la biografía de cada sujeto y por las condiciones del entorno que también condiciona los tiempos y modos en los que este recorrido se realiza” (pág. 70). De igual manera, aclara que la trayectoria escolar no es necesariamente continua, pues los ciclos de formación escolar pueden verse interrumpidos, ya que el hecho de que hayan permanecido más tiempo de lo señalado oficialmente, no significa que presenten una situación de rezago académico, puesto que muchos niños no se inscriben o se reinscriben a la escuela por razones laborales o familiares en los diversos contextos sociales. (Hernández, 2013, pág.70)

Del trabajo de investigación realizado por Rodrigo y Sánchez (2016), se retoma la evidencia empírica de que existe una fuerte relación entre clase social de los estudiantes y su trayectoria escolar, tanto en los países desarrollados como en los en vías de desarrollo. (Martínez en Rodrigo y Sánchez, 2016. Pág. 3)

Es importante destacar el abordaje del concepto de *trayectoria escolar* desde dos perspectivas: Desde la sociología de la educación, donde existen dos enfoques teóricos que no se habían encontrado anteriormente en los artículos revisados, los cuales son: las teorías de la reproducción social y las teorías de elección racional.

Las teorías de la reproducción social de acuerdo a Bourdieu y Passeron (2001) consideran que el sistema escolar no es realmente meritocrático, debido a que no contribuye de igual manera al logro académico de los estudiantes, puesto que no reduce la desigualdad social entre los estudiantes, sino más bien la transforma en trayectorias escolares desiguales que generan también trayectorias laborales desiguales, pero totalmente legítimas por un sistema escolar aparentemente meritocrático (en Rodrigo et al., 2016, pág. 3)

Por otro lado, las teorías de la elección racional afirman que la trayectoria escolar está determinada por un análisis de costo-beneficio que realiza cada estudiante a partir de su posición social. Por lo que, las diferentes trayectorias escolares se explican por los recursos con lo que cuenta cada clase social y sus diferentes costos de oportunidad. (Boudon; Breen y Goldthorpe en Rodrigo y Sánchez, 2016, pág.3)

En el contexto chileno, predominan los trabajos descriptivos-cuantitativos que intentan medir el fenómeno y los trabajos explicativos que, aunque escasos, intentan explicarlo desde el enfoque de elección racional, mientras que son escasos los basados en el enfoque de la reproducción social. (Rodrigo y Sánchez, 2016, pág. 3)

Mucho se ha hablado sobre la incidencia de las clases sociales en los logros educativos de los jóvenes, pareciendo la clase social en la que nace y crece, una especie de marca de agua para el estudiante durante los primeros seis años escolares y, en caso de concluir su educación primaria sin ninguna interrupción, pareciera ser una especie de presagio para la continuidad de la educación secundaria. (Ortiz, 2016). Sin embargo, se deben tomar en cuenta diversas cuestiones académicas que si bien, conjuntando la situación socioeconómica del joven son detonantes para la decisión que tome para continuar o interrumpir sus estudios, así que, si bien no se puede mejorar o revertir la condición de origen, sí se puede contribuir desde el aspecto educativo/académico/escolar a mantener la continuidad de su trayectoria escolar. (Ortiz, 2016)

Cuevas (2001) define *trayectoria escolar* como

El conjunto de factores y datos que afectan y dan cuenta del comportamiento escolar de los estudiantes durante su estancia en la universidad. Dichos factores pueden ser de tipo psicológico y sociológico (cualitativos), o pueden proporcionar datos precisos sobre los resultados académicos tanto de los estudiantes como de la institución (cuantitativo). (en Fernández et al., 2006, pág.25)

Los estudios de trayectoria escolar, según Fernández et al. (2006)

Se refieren a la cuantificación del comportamiento escolar de un conjunto de estudiantes (cohorte) durante su trayecto en la estancia educativa, desde su ingreso, durante su permanencia y egreso, hasta la conclusión de los créditos y requisitos académicos-administrativos definidos por el plan de estudios. (pág. 25)

Otra investigación sobre trayectorias escolares considera el éxito o fracaso escolar, junto con el interés de evaluar la calidad educativa, por lo que ha surgido la necesidad de realizar estudios cuantitativos de los factores y variables que inciden en el rendimiento académico. (De la Orden, en Gutiérrez, Granados y Landeros, 2011, pág.3)

En la misma investigación, se menciona la importancia de insertar en el marco de las trayectorias, el comportamiento de los estudiantes, debido a que permite cuantificar los fenómenos de eficiencia de las instituciones educativas. Parece coincidir con el enfoque:

“El término de trayectoria escolar está estrechamente vinculado con la eficiencia terminal; la deserción y el rezago, conformando un complejo conjunto de factores que intervienen en el comportamiento académico estudiantil, incluido el rendimiento”. (Gutiérrez et al., 2011, pág.6), dado que los bajos o altos índices de estos indicadores, según sea el caso, inciden de manera importante en la decisión de continuar o interrumpir los estudios.

Gutiérrez et al. (2011) define “trayectoria escolar” como “un proceso de recorrido académico de un grupo de estudiantes, a lo largo de un plan de estudios, tanto en términos administrativos (inscripción, boletas, constancias) como de los resultados y vivencias” (pág.7) Así mismo, para Rodríguez (1997)

La “trayectoria escolar” se refiere a la cuantificación del comportamiento escolar de un conjunto de estudiantes con características comunes (cohorte) durante su estancia educativa, desde el ingreso, permanencia y egreso, hasta la conclusión de los créditos y los requisitos académicos-administrativos que define el plan de estudios. (en Fernández et al., 2006, pág.25)

Con base en estudios anteriores realizados por Chaín, Bautista, Cruz, Martínez y Jácome (2001) los indicadores empleados en su investigación cuantitativa son: el porcentaje de

egreso, la deserción y el índice de aprobación-reprobación y el número de alumnos sin derecho en periodo ordinario de los exámenes. (en Gutiérrez et al., 2011)

En el artículo *Volver a la escuela: interrupción y regreso escolar en los jóvenes de la ciudad de México*, Blanco (2014) escribe sobre el logro educativo y los diversos factores que lo explican y, en particular, cómo las trayectorias educativas están condicionadas tanto por el origen social como por un conjunto de instituciones, relaciones y eventos en el curso de vida.

Un giro interesante en la forma en que dichos estudios son abordados es la perspectiva sobre la “trayectoria educativa” como un proceso no necesariamente lineal, fragmentado y, que no finaliza de manera irreversible, ya que los jóvenes pueden interrumpir temporalmente sus estudios sin que esto configure una situación de deserción definitiva. (Blanco, 2014)

La investigación de Blanco (2014) se basa en datos de una encuesta sobre Trayectorias Educativas y Laborales de los Jóvenes en la ciudad de México, aplicada en 2010 para analizar la reinserción escolar de aquellos individuos que interrumpieron sus trayectorias escolares en algún momento antes de finalizar el nivel medio superior, donde se considera como

“interrupción educativa” alguna de estas situaciones, si ocurrieron antes de que el individuo finalizara el nivel medio superior: a) no inscripción de un grado escolar luego de aprobar el grado previo (lo que deriva en un periodo mínimo de un año sin asistir a la escuela) y; b) abandono de un grado escolar previamente inscrito (lo que puede derivar en una reinscripción al año siguiente o bien en una no inscripción). Sólo se consideraron los eventos de interrupción ocurridos por primera vez en la trayectoria escolar, con lo que sólo se consideró un evento de interrupción por individuo. (Blanco, 2014, pág.480)

Asimismo, “se considera como ‘regreso’ a la escuela toda reinscripción de algún grado educativo que siguiera un evento de no inscripción o abandono, independientemente de su duración posterior”. (Blanco, 2014, pág. 480)

Algunas de sus principales conclusiones son que,

la salida de la escuela no es un evento definitivo; se requieren construir modelos más complejos respecto de cómo se toman decisiones educativas que permitan contar con una perspectiva que incorpore la agencia de los sujetos, es decir, su capacidad de actuar, así como la noción de curso de vida. (Blanco, 2014, pág.484)

Las decisiones de interrupción no responden a los mismos motivos en todo momento de la trayectoria y, por tanto, la decisión de retomar podría estar influida por el grado edu-

cativo alcanzado antes de salir, pues la probabilidad de regresar para aquellos individuos que no hubieran finalizado el nivel al cual se inscribieron debería ser mayor que para los individuos quienes salieron habiendo finalizado dicho nivel. (Blanco, 2014).

Esto implica distinguir entre las interrupciones que ocurren inmediatamente después de finalizar un nivel (inter-nivel) y, las que tienen lugar antes de terminado el nivel (intra-nivel). La probabilidad de retomar a la escuela disminuye cuanto más tardía es la salida, tanto en términos de edad como en relación con el grado de avance educativo. (Blanco, 2014, pág. 490)

Blanco (2014) concluye, con la importancia de diseñar políticas que apoyen abiertamente a los jóvenes, tanto a fomentar su retorno a la escuela como para una vez que han tomado esta decisión, tener la posibilidad de ofrecer un acompañamiento a fin de que continúen estudiando.

Otra autora que retoma las “trayectorias educativas” desde un enfoque diferente es Greco (2015), cuyo trabajo consiste en investigar las intervenciones sobre las trayectorias educativas de los equipos de orientación escolar en dos universidades de Argentina, con el objetivo de sostenerlas y potenciarlas desde un enfoque contextualista en psicología educacional.

Para Greco (2015),

las transformaciones contemporáneas deben considerar que la interrupción de una trayectoria educativa refiere menos a la supuesta incapacidad individual y más a la dificultad para quebrar la homogeneización escolar y diversificar esas trayectorias dando respuesta a cada sujeto, así como al colectivo institucional. (pág. 153)

A partir de esta premisa, la trayectoria educativa deja de ser considerada como un camino ideal que solo algunos transitan a partir de unas condiciones favorables individuales, familiares, económicas y sociales y, “pasa a ser considerada como una trayectoria de vida anudada, entrelazada, al recorrido por instituciones educativas que habilitan la apropiación sistemática de conocimientos y saberes”. (Greco, 2015, pág. 154)

Greco (2015) entiende que en la actualidad la interrupción, el detenimiento o el abandono de una trayectoria educativa no es causada linealmente por una supuesta incapacidad personal o los cambios de una historia de vida en particular, sino por la dificultad de las instituciones para romper con la homogeneización y diversificar esas trayectorias necesarias, ancladas en cada niño, adolescente o adulto, dando respuesta a cada sujeto, a partir de su reconocimiento efectivo.

Debido a lo anterior, Greco (2015) define las “trayectorias educativas” como “recorridos que los sujetos realizan inscriptos en marcos institucionales, que se producen porque un conjunto de gestos, de procesos, de organizaciones de tiempos y espacios, palabras y pensamientos en conjunto, tienen lugar”. (pág. 155)

Por otro lado, Hernán y Rópulo (2013) presentan un trabajo de investigación documental, cuyo objetivo es conocer las trayectorias escolares de los alumnos de las escuelas secundarias rurales de la región de Garay en Argentina, mediante una especie de estado del arte conteniendo las definiciones siguientes:

Para Allud (2001) las “trayectorias escolares” de los alumnos “son el recorrido que ellos realizan una vez que accedieron a la escuela y puede concebirse en términos de ritmo y/o de calidad del trayecto realizado”. (en Hernán y Rópulo, 2013, pág.7)

Para Kaplan (2006) el concepto de “trayectoria social o escolar” se aleja de la idea de que a determinadas posiciones de salida corresponden sólo ciertos puntos de llegada,

por lo que hay que descartar la idea de que las trayectorias escolares con homogéneas, lineales y predecibles en todos sus aspectos, por el contrario, éstas son heterogéneas, variables y contingentes, debido a que los condicionamientos sociales como las subjetividades que se construyen en la escuela juegan un papel crucial. (en Hernán y Rópulo, 2013, pág.7)

En conjunto, se puede decir que la “trayectoria escolar” es el recorrido de carácter individual que realiza cada estudiante a partir de su ingreso al sistema educativo, el cual responde a la influencia que ejercen múltiples factores personales, escolares y sociales, haciéndola no lineal, heterogénea y discontinua.

Categorización e indicadores para el estudio de las trayectorias escolares

Un aporte relevante del presente artículo consiste en retomar la categorización de Terigi (2007) sobre “trayectorias escolares”, quien distingue entre “trayectorias teóricas” y “trayectorias reales”, las primeras expresan itinerarios en el sistema educativo que siguen la progresión lineal prevista por este en los tiempos marcados por una periodización estándar. (en Hernán y Rópulo, 2013, pág. 8)

Suponen, por ejemplo, que enseñamos simultáneamente los contenidos a sujetos de la misma edad, con dispersiones mínimas. Es conocido que en las aulas se agrupan chicas y chicos de distintas edades, sin embargo, se debe resaltar la relativa inflexibilidad de nuestros desarrollos pedagógico-didácticos para dar respuestas eficaces frente a la heterogeneidad. (Terigi en Hernán y Rópulo, 2013, pág. 8)

Las “trayectorias reales” son lo que efectivamente pasan en las escuelas y ello puede ser analizado a partir de las estadísticas educativas como así también a partir de investigaciones que privilegien metodologías como las historias de vida y las entrevistas. *La relación entre trayectorias teóricas y trayectorias reales permite hacer referencia a las trayectorias escolares encauzadas y no encauzadas.* Las trayectorias escolares no encauzadas de acuerdo con Terigi (2007), refieren un desajuste de las trayectorias escolares, tema que se aborda en este trabajo. (Hernán y Rópulo, 2013, pág. 8)

Para el estudio de trayectorias reales, Terigi (2007) sugiere analizar los siguientes fenómenos:

- a) Las transiciones educativas.
- b) El proceso de selección que se produce principalmente en los años superiores del nivel medio por experiencias de fracaso (repetencia, abandonos temporales, reingresos fallidos, abandono definitivo).
- c) La permanencia en el sistema educativo, pero con sobre edad.
- d) Las relaciones de baja intensidad con la escuela (alumnos que se encuentran inscritos y no realizan ninguna actividad propuesta por el docente o la institución).
- e) Los bajos logros de los aprendizajes.

Otro rasgo del estudio de trayectorias escolares es que este puede realizarse de dos maneras, de acuerdo con Fernández et al. (2006): longitudinal y longitudinal transversal.

El primero, se refiere al estudio de una cohorte desde su ingreso por primera vez al ciclo escolar y toma en cuenta los procesos de ingreso, aprobación-reprobación, rezago, deserción y egreso. Mientras que los de carácter longitudinal transversal, se realizan a través de un corte en el trayecto de la vida académica de los integrantes que conforman la cohorte. (pág. 25)

Al mismo tiempo, Bautista y Roldán (1996) proponen una serie de indicadores para el estudio de trayectoria escolar (TE): **avance escolar, rendimiento escolar, eficiencia terminal, egreso, rezago y abandono escolar.**

Mientras que Allende, Gómez y Villanueva (1989) agrupan a los estudios de TE en dos campos problemáticos. (en Fernández et al., 2006, pág. 26):

- a) Nivel institucional, como: eficiencia interna, eficiencia terminal, rendimiento y evaluación institucional.

b) Comportamientos académicos de los estudiantes durante su TE, rendimiento escolar, aprovechamiento, fracaso escolar, éxito, logro, promoción, aprobación, reprobación, repetición, atraso, rezago, abandono y deserción. (en Fernández et al., 2006, pág. 26)

Por lo que se refiere al resto de los indicadores para el análisis de la TE, Fernández et al. (2006) proponen los siguientes:

a) Aprobación-reprobación: Se define como un criterio establecido por la institución escolar para expresar los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es el resultado de evaluar el aprendizaje alcanzado por los estudiantes en una materia, y es determinado por el profesor mediante aplicaciones de pruebas orientadas a tal objetivo, constituyendo la base para la acreditación y promoción de los alumnos. En caso contrario de esta situación, el alumno no está en condiciones de inscribirse al siguiente curso, y debe repetir el mismo, considerándose un estudiante en condición de rezago.

b) Fracaso escolar: se define como el resultado de la medición del porcentaje de alumnos que no obtienen el título previsto al finalizar sus estudios universitarios o la calificación permitida para el acceso a otro curso superior.

c) Deserción: definida como el abandono de los cursos o la carrera a los que se ha inscrito el estudiante, dejando de asistir a clases y de cumplir con las obligaciones establecidas previamente.

Tinto (1989) considera que el problema de la deserción representa:

- Abandono o suspensión voluntaria.
- Salida de los alumnos debido a deficiencias académicas y, en consecuencia, bajo rendimiento escolar.
- Cambio de carrera o de institución.
- Baja de los alumnos que alteran el orden y la disciplina institucional.

Los factores que pueden condicionar la deserción, según Tinto (1989) son:

- Condiciones económicas desfavorables del estudiante.
- Deficiente nivel cultural de la familia a la que pertenece.
- Expectativas del estudiante respecto a la importancia de la educación.
- Características personales del estudiante.
- Características académicas previas del estudiante.

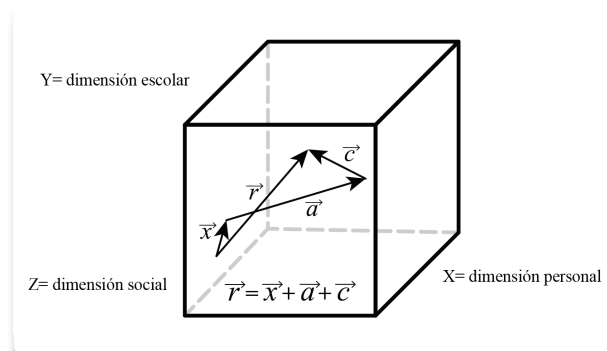
d) Continuidad en el espacio-tiempo: Se considera como continuo al estudiante que ha promovido el total de los cursos correspondientes a los semestres cursados, así como cubriendo su inscripción al semestre correspondiente en el tiempo adecuado.

En síntesis, el estudio de las trayectorias escolares debe ser abordado desde varios enfoques, como fue revisado en este texto, tomando en cuenta todas aquellas “fuerzas contrarias” que inciden en el camino hacia el punto objetivo al cual se deseaba llegar en un inicio. Debe también tomarse en cuenta que, a diferencia de las trayectorias que siguen una flecha, las trayectorias escolares pueden ser continuas o discontinuas, es decir, en este tipo de trayectorias se puede detener el avance o cambiar la dirección, mas no retroceder. Posteriormente, es posible continuar con el trayecto educativo ya orientado hacia los nuevos propósitos afrontando las circunstancias que detonaron esta interrupción.

Conclusión

En conclusión, hoy en día, las trayectorias educativas deben pensarse como resultado de la sumatoria de varios factores personales, escolares y sociales, donde cada uno de ellos está representado por un vector dentro de tres dimensiones. (Figura 2), cuya *resultante* será la articulación de sentido de las múltiples fuerzas (magnitudes) que acompañan a los estudiantes a lo largo de su formación escolar: sus características individuales, la motivación escolar y la influencia del contexto social.

FIGURA 2. TRAYECTORIA ESCOLAR COMO SUMA DE VECTORES EN TRES DIMENSIONES



Fuente: elaboración propia y Ciencia de Joseleg, 2017.

Hoy en día mirar una trayectoria supone sostener una perspectiva multidimensional, donde se reúnen y convergen diferentes fuerzas y no solamente una. No se trata de mirar solo a un sujeto ni de centrar la atención únicamente en la institución escolar o en el contexto socioeconómico y cultural. No se puede ver desde una sola dimensión a la trayectoria educativa de un estudiante, cuando esta depende de su trayectoria de vida y todos los factores reunidos: no es el sujeto o la institución o el contexto, son todos a la vez, sin que cada uno de ellos pierda su singularidad, sus rasgos propios, sus dimensio-

nes particulares (Greco, 2015). Así mismo, se puede ver la semejanza con la suma vectorial donde se obtiene una *resultante* (r) como efecto de las diversas fuerzas, sentidos y direcciones de cada vector.

Por otro lado, cuando se habla de una trayectoria implica reconocer al estudiante de ayer, de hoy, del que ahora está en formación y, al mismo tiempo, vislumbrar al sujeto que será en un futuro, pues “de dónde viene el ser humano todos lo sabemos, a donde quiere llegar pocos lo conocen”. (Kant en Fischer, 1875)

Referencias

- Blanco, E. (2014). *Volver a la escuela: interrupción y regreso escolar en los jóvenes de la ciudad de México*. Recuperado de <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=6e58e20a-e5b6-4316-bc8f-b414a300d689%40sessionmgr4010&vid=0&hid=4212>
- Cardozo, S. (2012). Trayectorias alternativas en la transición educación-trabajo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Volumen 10, Número 1. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num1/art7.pdf>
- Cú Balán, G., Aragón, F., Alonzo, D., Hernández, L. (2010). *Análisis de la trayectoria escolar previa (bachillerato) de los alumnos de nuevo ingreso a la Universidad: año 2002-2008*. México: Universidad Autónoma de Campeche.
- Fernández, Pérez J.A., Peña Chumacero, A., y Vera, Rodríguez F. (2006). Los estudios de trayectoria escolar. Su aplicación en la educación media superior. *Grafflylia Revista de la Facultad de Filosofía y Letras*. Año 3 Número 6. México: BUAP
- Fischer, K. (1875). Vida de Kant. *Revista Contemporánea*, II(2), 233-241. Recuperado de: <http://www.filosofia.org/hem/dep/rco/0010233.htm>
- Fuentes, M. M. (2008). *Variables actitudinales y motivacionales relacionadas con el logro matemático en la Universidad de las Américas- Puebla*. Recuperado de http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/mce/fuentes_g_mm/capitulo2.pdf
- Greco, M. B. (2015). Trayectorias educativas: el trabajo de los equipos de orientación escolar, desde la psicología educacional contemporánea. *Anuario de Investigaciones*, vol. XXII, 153-159. Argentina: Universidad de Buenos Aires Buenos Aires.
- Gutiérrez-García, A. G., Granados-Ramos, D. E., Landeros-Velázquez, M. G. (2011). Indicadores de la trayectoria escolar de los alumnos de psicología de la Universidad Veracruzana. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 11, núm. 3, 1-30. Costa Rica: Universidad de Costa Rica San Pedro de Montes de Oca.
- Hernán, A. E. y Rópulo, M. (2013). Trayectorias escolares de los alumnos de escuelas secundarias rurales del Departamento Garay (provincia de Santa Fe). *VII Jornadas de Jóvenes Investigadores*. Argentina: Universidad de Buenos Aires.
- Hernández Andrés, V. A. (2013). Escolarización, trayectoria escolar y condiciones de profesionalización de estudiantes indígenas. *Reencuentro*, 69-77. México: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco.

- Hernández, G. y Fernández, J. A. (2010). Expectativas Profesionales: Un Estudio de Caso. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 7(19), 18-27. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272010000200004&lng=pt&tlng=es.
- Ortiz, L. (2016). Itinerarios escolares y destinos sociales. El efecto de los juicios pedagógicos en trayectorias estudiantiles en Paraguay. *Revista Educación y Humanismo*, 18(31), 257-273. <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.18.31.1378>
- Ramírez, S. (2003). Infancia en destino. S. XXI Editores. México: D.F.
- Rodrigo, L.M., Sánchez, A. (2016). Determinantes sociales de la trayectoria escolar de los universitarios chilenos. El caso de la Universidad Católica del Norte. *En Polis*, 42. doi: 10.4000/polis.11444
- Tinto, V. (1989). La deserción en la educación superior: síntesis de las bases teóricas de las investigaciones recientes. *Universidad de Columbia*, trad. de Carlos María de Allende. México: PROIDES/SEP/ANUIES.
- Universo Formulas. (2017). *Vectores*. Recuperado de <http://www.universoformulas.com/fisica/vectores/>

PERSPECTIVAS DE UNA ÉTICA POSMODERNA

Recibido: 27 marzo 2017 * Aprobado: 31 julio 2017

JOSÉ DE JESÚS ALCALÁ ANGUIANO

Universidad La Salle Benavente

j.anguiano@live.com.mx

Resumen

El propósito de este trabajo es vincular la perspectiva sociológica de Lipovetsky y Bauman con el campo de la Ética, específicamente la teoría del pensamiento complejo de Edgar Morin. La posmodernidad está llevando a la sociedad al desencanto y la adifóra; las personas ya no encuentran significado ni sentido en actuar bajo regulaciones morales o en cumplir con obligaciones éticas o valores universales. Morin postula reformar la manera de pensar al religarse con uno mismo, con otros y con la sociedad, mostrando tolerancia y respeto hacia lo que es diferente. La educación es la esperanza que tenemos para combatir la crisis posmoderna: enseñar la comprensión entre las personas como condición y garantía de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad. La educación requiere un compromiso global, un esfuerzo conjunto que una la ciencia y el arte, y que sea capaz de dar respuesta a todas las necesidades humanas; la educación es, sobre todo, una oportunidad ineludible de dejar atrás el predominio del individuo sobre la especie, creando lazos que enriquezcan el conocimiento, el actuar y al final de cuentas, la humanización de la humanidad.

Palabras clave: *Ética, Postmodernidad, Educación, sociedad.*

Abstract

This work intends to link Lipovetsky and Bauman's sociological perspectives with the field of Ethics, specifically Edgar Morin's theory of complex thought. Postmodernity is driving society to disenchantment and adiphora. People no longer find meaning in or the sense of acting under moral regulations or complying with ethical obligations or universal values. Morin proposed to reform their way of thinking by reconnecting with oneself, with others, and with society; showing tolerance and respect towards what is different. Education is the hope we have to fight the post-modern crisis: to teach comprehension among people as a condition and guaranty of intellectual and moral solidarity of humankind. Education requires a global commitment, a joint effort that links science and arts, able to answer to all human needs. Education is above all, our unmissable opportunity of leaving behind the predominance of the individual over the species, creating bonds that enrich knowledge, behavior and, in the end, the humanization of human race.

Keywords: *Ethics, Postmodernity, Education, society.*

El panorama actual

El mundo contemporáneo presenta características y condiciones particulares en todos los campos del desenvolvimiento antropológico, entre ellos y de vital importancia, en la ética, pues al ser la disciplina filosófica que se enfoca en la reflexión de la acción humana (Rodríguez Duplá, 2001) genera un estrecho compromiso con la dirección que toma el decurso de la sociedad.

Al revisar documentos como *“La violencia y sus causas”* (UNESCO, 1981) *“Informe Mundial Sobre la Violencia y la Salud”* (OMS, 2002) *“La transparencia del mal”* (Baudrillard, 1990/2006), *“La violencia del mundo”* (Baudrillard y Morin, 2011) y *“Análisis de la violencia como problemática social contemporánea”* (Patierno y Palumbo, 2016) nos percatamos de un contexto contemporáneo impregnado de violencia, inseguridad e injusticia, reflejado en acciones en las que pareciera que se ha dejado de lado la dignidad humana (Lipovetsky, 1992/2000) o se ha subrogado a los intereses del capital.

Esto no significa que la actualidad esté infestada de pesimismo absoluto al mero estilo de una distopía, pues la posmodernidad, como cualquier época, contiene luces y sombras. Existen grandes esfuerzos de la humanidad por caminar por las vías de la inclusión, la tolerancia, la justicia y la paz. Día a día nos enfrentamos a este reto, en donde decidimos avanzar desde nuestra imperfección hacia la construcción de un mejor mundo; pero todo ello requiere de un análisis claro de la situación actual, en donde se abra la mente y el corazón a los signos de los tiempos, pues no hay cambio asertivo más complicado que aquel que no tiene como punto de partida la realidad, pues si no se cuenta con una visión del suelo sobre el cual estamos parados será más complicado caminar en la dirección adecuada.

El ser humano es un ser inscrito en el tiempo, por lo tanto sus acciones se ejecutan en un contexto histórico y cultural determinado. Este marco referencial configura una relación bidireccional entre los actos humanos y el perfil ideológico de la época, de tal forma que tanto el sistema configura al hombre como éste es capaz de promover cambios estructurales en el ambiente físico y simbólico que lo rodea; esto nos lleva a la necesidad de tener como punto de partida un análisis de las características y circunstancias del contexto presente (Wallerstein, 2005).

Nos antecede una época centrada en la razón y con la esperanza de que a través de ella caminaríamos hacia un mundo mejor, una razón de tinte positivista mediante la cual se buscaba la liberación del oprimido, en donde se generan las grandes revoluciones y levantamientos en armas para la conformación de un mundo más justo. Eugene De La

Croix plasmó en su famosa pintura *La libertad guiando al pueblo* una alegoría de ese deseo humano de caminar hacia el horizonte del bien común y la justicia.

La cuestión se complica cuando las revoluciones se consuman, pues la humanidad se percata de que no hay cambios substanciales en la calidad de vida de las sociedades occidentales, el pobre sigue siendo oprimido y maltratado. Incluso se estarían gestando movimientos bélicos que cobrarían millones de vidas, la esperanza del hombre por un mundo mejor se vería ensombrecida y los sistemas axiológicos y epistemológicos serían fuertemente cuestionados, dando pie a nuevas formas de concebir la existencia, de dar alternativas de sentido a la historia y un estado ideológico que rompía con los estatutos de la modernidad.

Amalia Quevedo (2001), Doctora en filosofía por la Universidad de Navarra, rastrea el origen del término posmodernidad, encontrando algunos antecedentes en el campo del arte. Quevedo explica que éste se consolida a través Lyotard (1991), quien la concibe desde la caída de los metarrelatos, es decir, de las grandes explicaciones a las que el ser humano recurría para justificar y explicar el sentido de la existencia y la historia.

Esto va a implicar el surgimiento de nuevos relatos, nuevas formas de interpretar el mundo, dando pie a la pluralidad y la descentralización, pero a su vez generará una diversidad tan compleja que puede resultar enredada y confusa. Esta diversidad implica distintas apreciaciones sobre lo posmoderno, dependiendo del campo de estudio y de la evolución del pensamiento de cada autor, quienes no siempre mantienen una perspectiva lineal de un mismo fenómeno.

La falta de credibilidad en los metarrelatos tendrá diversas manifestaciones, como por ejemplo, la desinstitucionalización, en donde las grandes estructuras cefálicas de la sociedad pierden credibilidad, desde las más esenciales, como la familia, hasta las de carácter ejecutivo, como la escuela y el mismo Estado, abriendo el campo a un panorama que puede enfrentarse a dos posibilidades: cambiar o morir.

Este paradigma se refleja de distintas formas, por ejemplo, la estructura familiar tradicional se ha abierto a nuevas posibilidades, pues no se puede hablar de cambio sin una correspondiente mutación en la célula básica de conformación social; por lo que en la actualidad han surgido nuevas formas estructurales, como familias reconstituidas, monoparentales, o incluso los hogares unipersonales.

En el campo de la política se percibe una creciente pérdida de credibilidad hacia los partidos reflejada en el alto índice de abstencionismo. También se puede ubicar el surgimiento de escisiones y divisiones al interior de los bloques políticos o incluso en nuevas formas de postulación, como los candidatos independientes.

El consumo es un elemento fundamental de la posmodernidad (Bauman, 2005 /2015), pues es uno de los motores fundamentales de motivación social, cosa que no debe sor-

prendernos debido al fuerte arraigo del capitalismo en occidente, en donde la polarización de clases se hace cada día más notoria. Bauman (2013) describe el peregrinar de la concepción de la cultura, que en un origen representaba el punto al cual debemos caminar, posteriormente se convirtió en un elemento de división social, un status quo que diferenciaba al intelectual del ignorante y actualmente es un elemento que en muchos casos está al servicio del consumo, lo que ha generado expresiones artísticas *light* (Vargas Llosa, 2015), especialmente en la literatura y el cine.

Lipovetsky (1983/2013, p.17) liga el consumo con otro elemento, la seducción, pues ésta “se ha convertido en el proceso general que tiende a regular el consumo, las organizaciones, la información, la educación y las costumbres” y una de las mejores formas de seducir es el espectáculo, transformando lo real en una representación falsa enmarcada en la alienación y la desposesión. La seducción se convierte así en una ilusión de aquello que añoramos y no hemos podido alcanzar (Debord, 1967/2002), reconduciendo el imaginario de las personas y conformando nuevas necesidades, o pseudonecesidades.

La seducción, desde el neohedonismo y a través de los *mass media*, administra un proceso de aislamiento que fractura lo intersubjetivo promoviendo un paradigma hiperindividualista en donde cada persona se hace responsable de su propia vida, gestionando su capital estético, afectivo, psíquico y libidinal (Lipovetsky, 1983/2013). Esto es completamente normal y responde a nuestro ego, pero en ocasiones se va a un extremo en donde instrumentalizamos al otro, lo cosificamos y lo ordenamos a nuestro placer, negando su humanidad; en referencia a Bubber (2005), tratamos de extender nuestro “Yo” sobre el “Tú” del otro.

El hiperindividualismo se entiende a la luz de la identificación inconsciente con la figura mítica de Narciso (Edipo funge como emblema universal, Fausto o Sísifo reflejan la condición moderna), “*El narcisismo se ha convertido en uno de los temas centrales de la cultura americana*” (Lasch en Lipovetzky, 1983/2013, p. 49). Éste tiene como base el derecho a realizarnos de acuerdo a nuestra propia y única voluntad, aspecto que podría parecer justo si no tomamos en cuenta que en la posmodernidad se trata de una acción humana que llega a negar la intersubjetividad, aislando el trato con los demás o menospreciándolo cual modelo capitalista que penetra en las relaciones humanas (Bauman, 2007) en donde el otro se convierte en un producto de mercado que se adapta a mis demandas.

Como se puede deducir hasta este momento, la posmodernidad genera elementos paradójicos, por un lado la caída de los metarrelatos rescata la subjetividad y la independencia intelectual, pero puede agudizar el relativismo intelectual de segundo orden, que no es exclusivo de la posmodernidad, pero es bastante compatible con ella; también hay una nueva apertura de la cultura ante la sociedad, en donde se ha vuelto más accesible y atractiva, pero en ocasiones *light* y orientada bajo los criterios del espectáculo y el consumo. La eticidad, como condición antropológica, también se verá moldeada bajo las circunstancias del mundo contemporáneo.

La ética posmoderna

La filosofía griega clásica, especialmente Aristóteles, planteaba sus sistemas morales basados en criterios racionales, pero a partir de la Edad Media se dota a la ética de un fuerte carácter religioso, para caer de nuevo en una postura laica en la modernidad bajo la supremacía de los valores antropológicos y la razón. De forma general, en occidente la caída de los metarrelatos acentuó la deslegitimación de la ética teocéntrica, abriendo, al igual que en otros aspectos, las puertas de la libertad, que en este caso ha tendido hacia los valores humanos, especialmente individuales.

En su libro, *“El crepúsculo del deber”*, Lipovetsky (1992/2002) explica que la ética posmoderna o postmoral es preponderantemente humano-racional, desprendiéndose de la influencia estrictamente religiosa, generando una ética universal y laica basada en los derechos inalienables de los individuos, quienes son el referente fundamental.

La pérdida de fortaleza del metarrelato cristiano como factor de legitimación ha provocado una especie de movimiento pendular en la ética posmoderna, pues éste estaba dotado en gran medida por un carácter ascético, donde los placeres, especialmente los carnales, debían ser controlados a base de la disciplina espiritual; de tal forma que la inercia del péndulo se ha inclinado fuertemente a una acción humana que justifica su actuar bajo los criterios del placer individual o relativo, así que se considera como bueno aquello que causa satisfacción. Esto puede generar una justificación para pensar sólo en uno mismo y tomar estos criterios como constructores de un supuesto orden colectivo en distintas esferas sociales, como en lo educativo, lo político o lo económico. De esta forma afirma Leo Strauss: (en Lipovetsky, 1992/2002, p. 24) *“el hecho moral fundamental y absoluto es un derecho y no un deber”*.

Las sociedades posmodernas rescatan el valor del individuo, pero ensombrecen o incluso renuncian a los imperativos que honran los deberes de la moral interindividual. El amor a sí mismo ha oscurecido el altruismo. Ante esta afirmación pueden surgir grandes dudas o cuestionamientos, pues los medios de comunicación nos informan sobre las grandes donaciones de filántropos para atender la pobreza, incluso vemos famosos que se trasladan a lugares afectados por la pobreza y los desastres naturales y fungen como voluntarios, reconstruyendo con sus propios medios aquello que se ha derrumbado o bien, adoptando a algún niño de una población vulnerable, ¿Cómo es posible que se hable de una renuncia al altruismo y a la moral interindividual frente a tales gestos?, la respuesta se da al analizar que esta restauración moral está siempre enmarcada bajo la cortina mediática, pues la posmodernidad no excluye los referentes éticos, pero los sobreexponen mediáticamente en una mezcla de generosidad, marketing, seducción y espectáculo.

Esta caridad conmueve, pues expone sentimientos íntimos, lágrimas y testimonios, generando una ética sentimental-mediática que busca provocar la simpatía con el público,

es una moral del sentimiento que en palabras de Nietzsche se explica como “*La moral de la piedad universal*” (en Lipovetsky, 1992/2002), en donde existe una participación imaginaria en la desdicha del otro, pero sin un compromiso real y transformable en acciones.

Bauman (2006/2013) realiza una crítica de Lipovetsky, pues explica que en dado caso de encontrarnos en la época de la desvinculación con las obligaciones y los deberes es tarea del sociólogo, y del educador añadiría yo, llevar las investigaciones a un punto más avanzado, de tal forma que el enfoque posmoderno de la ética no debe centrarse en la descripción de las problemáticas, sino en una forma actualizada de abordarlas, pues los problemas de la ética no han perdido vigencia, sólo han cambiado de forma.

En “*Vida líquida*” (Bauman, 2005/2015) se hace referencia a Hanna Arendt al llamar a la actualidad como “*tiempo de oscuridad*” debido a la brecha de credibilidad que ha surgido en torno a las instituciones como producto del desencanto, en donde los discursos morales, o de cualquier tipo, trivializan toda verdad hasta llevarla al sinsentido y al desencanto. Esto tiene como consecuencia que el ámbito público pierda el carácter ilustrador que le caracterizaba, generando en los habitantes una especie de emancipación política en la que las personas se apartan de sus obligaciones sociales con el mundo, haciendo un lado el compromiso entre el individuo y el prójimo. Estas ideas respaldan algunos de los planteamientos que ya se han explicado antes, como la desinstitucionalización y el hiperindividualismo.

Desde la sociología de Bauman se entiende la condición moral de la actualidad bajo el término de *adiáfora*, el cual sintetiza algunas de las nociones abordadas hasta el momento; ésta consiste en introducir los actos de los seres humanos en una esfera que excluye las evaluaciones morales, así como el perfil teleológico de la acción humana, partiendo de la indiferencia y del *entumecimiento moral*, en donde las necesidades del otro son olvidadas o meramente ignoradas. La *adiáfora* se alimenta de nuestro ritmo rápido de vida, en donde se atiende lo urgente, pero no lo esencial. Somos seducidos continuamente por el consumo y el espectáculo bajo la constante guerra mercadológica que busca elevar las audiencias o los ingresos en taquilla.

Al igual que Lipovetsky, Bauman enfatiza el carácter mediático de la ética posmoderna, pues afirma que son los artistas quienes escapan de la *adiáfora*, no porque ellos no la experimenten, sino porque sus vidas y problemas se vuelven parte de la cultura orientada al consumo, generando una penetración del ser humano “común” en sus problemas y limitaciones, de tal forma que se llora la partida de un cantante, pero se ignora al vagabundo que camina con hambre y sin zapatos al lado nuestro.

Otro elemento catalizador de la *adiáfora* es el mal uso de la tecnología, pues al ser un medio carece de categoría moral, pero la dirección que se le ha dado colabora con lo que se ha mencionado hasta este momento. Bauman afirma (en Pardilla Fernández, 2014) que el éxito de *Facebook* radica en la penetración que éste tiene en la necesidad del ser

humano de ser reconocido, incluso en el miedo mismo a estar sólo, pues de esta forma se realiza un soliloquio de aparente escucha, en donde me muestro como quisiera ser visto, dando la apariencia de una vivacidad social, pero cayendo en un individualismo enmascarado, pues los contactos o "amigos" están presentes para respaldar mi persona a través de su aprobación mediante *likes* o *followers*. Siendo éstos incluso los medios de descarga de mi obligación moral, pues el aprobar públicamente una situación de conflicto o injusticia a través de las redes sociales refleja ya un grado de preocupación por ello, pero nos deslinda de la ejecución moral que toma acciones concretas. Esto no implica un ataque al periodismo crítico, que puede promover democracias liberales sanas, sino a gran parte de la población que llega a seguir acríticamente los recursos y contenidos del internet.

La perspectiva de la sociedad actual como modernidad líquida plantea un panorama oscuro, pero es importante destacar que la ética posmoderna de Bauman es de tinte más propositivo, pues explica que la posmodernidad ofrece un tipo de sabiduría peculiar, pero es el entorno posmoderno quien dificulta actuar esa sabiduría. La ética posmoderna de Bauman afirma la adiáfora, pero plantea nuevas circunstancias que pueden fungir como elementos de crecimiento o decrecimiento, según se les aproveche.

En primer momento se cuestiona si la caída de los metarrelatos como legitimadores de la existencia y la historia es algo necesariamente negativo, pues hasta el momento no ha existido un modelo ético universal, es decir, que ilumine las problemáticas humanas en todos los contextos y de forma unívoca, pues somos moralmente ambivalentes, nuestra interacción es tan compleja que no se puede reducir a un solo criterio de interpretación. *Debido a la estructura primaria de la convivencia humana, una moralidad no ambivalente es una imposibilidad existencial* (Bauman, 2006/2013, p. 20).

Otro aspecto relevante, que nos servirá como punto articulador con nuestro siguiente autor, Edgar Morin, es la dimensión aporética de la ética posmoderna, pues desde la ambivalencia ya descrita emerge la incertidumbre, que parte del hecho de que entre el acto y las consecuencias hay una distancia que no podemos prever con total control. Esos efectos secundarios o consecuencias inadvertidas son variables que pueden escapar de nuestra imaginación moral.

La ética compleja

Al igual que Bauman, Edgar Morin sustenta una visión que percibe las sombras de la realidad actual, pero postula un camino de acción desde esta naturaleza imperfecta del ser humano, no se ciega ante nuestra pobreza, la incluye en nuestra riqueza y propone un cambio desde ambas condiciones. Su perspectiva social no adopta el término posmodernidad en su vocabulario específico, pues él denomina a la época actual con el nom-

bre de *era planetaria*, pero identifica algunas problemáticas coherentes con los marcos que hemos manejado hasta el momento.

Según Morin el ser humano es ser en tensión, su naturaleza y su cultura conforman una identidad polimorfa (Morin, 2001/2008), cargada de elementos duales y paradójicos, dando lugar a lo que él denomina como complejidad. Su visión social va íntimamente de la mano de su antropología; el individuo requiere de una atención hacia sí mismo que le permita la supervivencia y el desarrollo, a la par de una colaboración con su dimensión social en una *auto-eco-organización*. Es necesario el individualismo, pero también lo es la identidad social. La sociedad está integrada por la suma de las interacciones individuales (López Calva, 2009c), de tal forma que las organiza y las retroactúa en un proceso evolutivo de cooperación y complementariedad entre individuo y sociedad, por lo tanto los conflictos de los individuos impactan a la sociedad y viceversa. Los problemas tanto individuales como sociales, íntimamente ligados, se clarifican desde la ética.

Morin identifica también una crisis actual, debido a que *los tiempos modernos han producido dislocaciones y rupturas éticas en la relación trinitaria individuo/sociedad/especie* (Morin, 2004/2006, p. 27). Al igual que Lipovetsky y Bauman parte de la peculiaridad de la laicización, que quita a la ética la fuerza del imperativo religioso; se trata de un humanismo laicizado que promueve una ética metacomunitaria, es decir a favor de todo ser humano, universal en su alcance, no en su contenido.

La vinculación con el hiperindividualismo surge al identificar dos palabras que describen a la ética de la actualidad desde el pensamiento complejo, el laicismo y la individualización, provocando un debilitamiento en la responsabilidad y la solidaridad, distanciando la ética individual y la ética social. La ética individualista contiene a su vez dos aspectos antagonistas, *el relajamiento de la opresión comunitaria conduce al universalismo ético y al desarrollo del egocentrismo* (Morin 2004/2006, p.29), favoreciendo, al estilo del análisis de Lipovetsky, el placer sobre el deber en una cultura neohedonista, transgrediendo la ética familiar o conyugal bajo el pretexto de la búsqueda de la felicidad individual.

Esto se resume en la denominada *crisis de los fundamentos éticos*, que produce algunas de las situaciones que hemos descrito en el apartado de la ética posmoderna, como por ejemplo el debilitamiento del imperativo comunitario, la degradación de la solidaridad tradicional, el carácter anónimo de la realidad social en relación al individuo (redes sociales digitales), el superdesarrollo del principio egocéntrico y la desmoralización (adiáfora en Bauman) que se encamina al desencadenamiento de la mediatización y la sobrevaloración del dinero (Morin, 2004/2006). Otro punto de encuentro entre la ética planetaria de Morin y la ética posmoderna de Bauman es la incertidumbre, ambos coinciden en la distancia que se encuentra entre la intención y los efectos, y la precaución que se debe tener desde la lectura adecuada del medio y desde la economía de la acción.

Una palabra clave para entender tanto la crisis como la esperanza en la ética compleja es *religación*, que consiste en una ética que inicia del amor propio (Savater en López Calva, 2009) y camina hacia el reconocimiento del otro como un *alter ego*, en un acto de altruismo que vincula las necesidades individuales con las sociales. De esta forma se deduce que un acto moral requiere religar, con uno mismo, con el otro, con la comunidad con la sociedad y con la especie humana (Morin en López Calva, 2009b). Los criterios de bondad y maldad se desprenden de la religación, en cuanto a que lo que contribuye con ella es éticamente deseable y lo que la destruye es considerado como indeseable o malo. Las acciones que caminan hacia la religación buscan una conciliación de deberes en varios niveles: egocéntrico, geocéntrico, sociocéntrico y antropocéntrico, en donde se concilien las exigencias antagónicas entre lo mediato y lo inmediato. Ante el reto de la religación y bajo la cortina de la incertidumbre, Morin nos plantea una regeneración desde la reforma de la mente.

La educación como vía regeneradora

Morin plantea que la respuesta ante la crisis de religación o de los fundamentos éticos, especialmente de la solidaridad y la responsabilidad, es una reforma de la mente, que puede ser conducida desde la educación, posterior a una reforma de la misma. Bauman (2014), en su libro *Sobre la educación en un mundo líquido*, plantea la situación de la escuela como inmersa en la posmodernidad, pero capaz de guiarla desde dentro, incluso rescata la visión esperanzadora moriniana al afirmar que ésta parte de una fe axiológica, en donde se pueda mejorar las relaciones humanas a partir de la fraternidad y el pensamiento (Morin en Bauman, 2014).

La reforma de la mente alimenta a su vez la reforma de la educación y viceversa, de tal forma que llevan al ser humano a ir más allá del *imprinting cultural*, fomentando una mente compleja, capaz de responder a los problemas complejos de la posmodernidad o de la edad de hierro planetaria. Aristóteles planteaba ya la idea de la razón como conductora de la virtud y Pascal afirmaba que el pensar bien es el principio de la moral, pero ¿Qué implicaciones hay en el “pensar bien” de la época actual?

El pensamiento complejo parte de la epistemología, del conocimiento del conocimiento, pero no se limita al campo de la academia, se inscribe a la vida cotidiana, en donde pensamos que no está (Morin, 1990/2007), pues el pensar bien se lleva a cabo desde los pequeños detalles de nuestra existencia. Martín López Calva (2009b) realiza una síntesis de la propuesta de Morin para la reforma de la mente en donde se analizan los contextos de cada situación desde una perspectiva polidisciplinar o transdisciplinar para ligar las partes de un todo desde la unidad en la diversidad y la diversidad en la unidad.

Este pensamiento requiere no solamente concentrarse en las tareas urgentes y pragmáticas, sino también reconocer lo esencial. Por lo tanto, requiere ejercerse desde un

enfoque de educación humanista, que reconozca la ambigüedad, la ambivalencia y la incertidumbre desde una ecología de la acción, siendo éstas precisamente algunas de las características que pueden aprovecharse de la posmodernidad en una forma creativa. Emerge así lo que Bauman (2006/2013, p. 10) denomina como *“las condiciones que pueden hacer visible la fuerza de la moralidad”*.

Otro elemento que la educación requiere es la ética de la comprensión, lo que significa comprender de manera desinteresada, sin la espera de una reciprocidad (Morin, 1999), en donde se argumente en lugar de que se excomulgue, favoreciendo así la humanización de las relaciones humanas en contraposición con el hiperindividualismo imperante. A su vez, la comprensión favorece el bien pensar, pues abre nuestra mente a la lectura de lo complejo, de las condiciones del comportamiento humano, tanto en su objetividad como en su subjetividad. Desde la familia y desde las aulas se requiere formar también en una verdadera tolerancia, que suponga una elección ética que acepte la expresión de las ideas aunque sean contrarias a las propias.

Para que la educación logre atender estas demandas es necesario no sólo el cambio en las prácticas de los docentes, sino en la organización misma de la escuela (López Calva, 2009a); no se puede abordar la complejidad desde una estructura rígida, inflexible y altamente burocratizada como lo es la escuela contemporánea. Se necesita partir de un cambio en la visión de los sujetos de la educación para aterrizar en una transformación estructural del sistema educativo. Esto a su vez requiere de una transformación de la cultura educativa que implique a los sujetos de la educación, a los padres y a la sociedad en general de tal forma que se enseñe la humanidad a la humanidad, en donde *“el conocimiento de lo humano debe ser a la vez mucho más científico, mucho más filosófico y mucho más poético de que es”*. (Morin, 2001/2008, p. 17).

La educación requiere de un compromiso global, en donde cada uno de los actores implicados se comprometa con un panorama más armónico desde el *locus* que ocupa, pues a través de la educación se conjunta el esfuerzo humano, se une la ciencia con el arte. A través de la educación convergen las ciencias naturales y las ciencias sociales, toman lugar bajo un mismo techo los discursos de la filosofía y las operaciones de la matemática, los experimentos de la química y la emotividad de la música, en un marco en donde no debe predominar un estatus ni un color de piel, sino la capacidad de dar respuesta a las necesidades humanas, que especialmente en el mundo de hoy han tomado tintes y formas más complicadas. Es la educación quien brinda la oportunidad al ser humano de vincularse con el otro, de dejar atrás el predominio del individuo sobre la especie, de crear puentes, lazos, pautas de convivencia que enriquezcan el conocimiento, el actuar y, a fin de cuentas, la humanización de la humanidad, la trascendencia de lo inmanente en el mejor de los mundos posibles.

En una época en donde la ética no puede plantearse de la misma forma en la que se ha hecho hasta ahora, corresponde fortalecer aquellos elementos que favorecen la religación, el contacto con uno mismo y con el otro, la tolerancia de lo diferente, la comprensión y la conciencia de que podemos llegar al bien y la verdad por diversas vías, no desde una mirada relativista, pero sí prospectiva, que a cada una de las ciencias o disciplinas le corresponde formular este sendero y que hay un espacio social, en el que todo ello converge, llamado educación.

Referencias

- Baudrillard, J. (1990/2006). *La transparencia del mal*. España: Anagrama
- Baudrillard, J. y Morin, E. (2011). *La violencia del mundo*. Argentina: Capital Intelectual
- Bauman, Z. (2005/2015). *Vida líquida*. México: Paidós.
- Bauman, Z. (2006/2013). *Ética posmoderna*. México: Siglo XXI
- Bauman, Z. (2007). *Amor líquido*. México: FCE
- Bauman, Z. (2014). *Sobre la educación en un mundo líquido*. México: Paidós
- Bauman, Z. y L. Donskis. (2015). *Ceguera moral*. México: Paidós
- Bubber, M. (2005). *Yo y tú*. España: Caparros
- Debord, G. (1967/2002). *Society of the Spectacle*. USA: Black & Red
- Lipovetsky, G. (1992/2000). *El crepúsculo del deber*. España: Anagrama
- Lipovetsky, G. (1983/2013). *La era del vacío*. España: Anagrama
- López Calva, M. (2009a). *Educación humanista. Tomo I*. México: Gernika
- López Calva, M. (2009b). *Educación humanista. Tomo II*. México: Gernika
- López Calva, M. (2009c). *Educación humanista. Tomo III*. México: Gernika
- Liotard, J. (1991). *La condición postmoderna*. Argentina: REI
- Morin, E. (1990/2007). *Introducción al pensamiento complejo*. España: Gedisa
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: Dower
- Morin, E. (2001/2008). *El método 5: La humanidad de la humanidad*. España: Cátedra
- Morin, R. (2004/2006). *El método 6: Ética*. España: Cátedra
- OMS. (2002). Informe mundial sobre la violencia y la salud. Autor. Recuperado de: http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/es/summary_es.pdf
- Pardilla Fernández, S. (2014). *Zygmunt Bauman: El éxito de Facebook es haber entendido necesidades humanas muy profundas*. Sociólogos. Recuperado de <http://sociologos.com/2014/05/28/zygmunt-bauman-el-exito-de-facebook-es-haber-entendido-necesidades-humanas-muy-profundas/>
- Patierno, N., y Palumbo, E. (2016). *Análisis de la violencia como problemática social contemporánea. Sobre el valor de la palabra en la óptica de Hannah Arendt*. *Question*, 1(49), 498-514. Recuperado de <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/3006>
- Quevedo, A. (2001). *De Foucault a Derrida, pasando fugazmente por Deleuze y Guattari, Lyotard, Baudrillard*. España: EUNSA

Rodríguez Duplá, L (2001). *Ética*. España: BAC
UNESCO. (1981). *La violencia y sus causas*. París: Autor
Vargas Llosa, M. (2015). *La civilización del espectáculo*. México: Punto de lectura
Wallerstein, I. (2005) . *Análisis de sistemas-mundo: una introducción*. México: Siglo XXI

EL EMPLEO ESPECIALIZADO DE LA PREPOSICIÓN CON EN EL ESPAÑOL MODERNO

*Recibido: 29 noviembre 2016 * Aprobado: 7 agosto 2017*

MARÍA LUISA ÁLVAREZ MEDINA

CAH-UAQ

malualme@gmail.com

Resumen

En este trabajo se presenta el análisis diacrónico del empleo de la preposición *con* en frases construidas con verbos de dirección (Dixon, 1991) + *con* + una meta o fuente humana: *voy a casa con tu mamá* y *vengo de con tu mamá*. Esta es una construcción de la lengua que no se presenta en los primeros siglos de la lengua española, sino que se encuentran las primeras estructuras desde el siglo XVI hasta la fecha. Se busca describir la gramaticalización que ha tomado dicha preposición para entenderla como una pseudopreposición ya que su significado, por tal, no corresponde a ninguno establecido en las gramáticas actuales.

Palabras clave: preposición, con, diacronía, construcción, meta, fuente, gramaticalización, pseudopreposición.

Abstract

This work presents the diachronic analysis of the preposition *con* (with) into the syntactic construction: directional verb + *con* + human goal/source. For example, "*voy a casa de tu mamá*" and "*vengo de con tu mamá*". In the early centuries of the language, this construction did not exist. It appeared in century XVI and is used to date. This paper aims to describe the grammaticalization of this preposition to understand how this particle functions as pseudo-preposition because its meaning does not correspond to any established in grammar.

Key words: preposition, con, diachrony, construction, goal, source, grammaticalization, pseudopreposition.

Antecedentes

En el español actual, existen expresiones donde se encuentra la preposición *con* en distintos significados, léanse:

1a. Carmen *viene* con el vecino a la fiesta

1b. Pedro *fue* con su vecino a la fiesta

1c. Pedro *fue* con su vecino a platicar

1d. Pedro *salió* de con su vecino muy noche

En estas cuatro oraciones, se pueden leer distintos sentidos que conlleva la preposición con los verbos que se encuentran codificados. En éstas, se expresan los significados relacionados con el movimiento: (1a) y (1b) mantienen el significado fidedigno de “ir en compañía de alguien a la fiesta”; en (1c), el sentido no es muy claro puesto que puede expresar la idea de “ir en compañía del vecino a un punto para platicar”, o bien “ir a donde se encuentra el vecino para platicar”. Este último no necesariamente implica el sentido de compañía o concomitancia que se explica en las gramáticas acerca de “con” (como se verá en adelante): en la oración de (1d), la preposición no indica compañía, sino “Pedro se sale del punto donde se encontraba su vecino”.

Gramaticalmente, el significado de esta preposición deriva de la partícula latina *cum*. Durante su desarrollo en el español, ganó usos que en el latín no se encontraban. Esto es, en latín, se presentaban los siguientes empleos morfosemánticos como:

a) La concomitancia o compañía, sobre todo cuando se responde a la pregunta *¿con quién?* Este empleo se puede observar en:

2a. *Cum amīcīs vēnērunt* (“Ellos vinieron con los amigos”)

2b. *Id cum eīs fēcīt* (“Lo hizo con ellos”)

Sin embargo, cuando sintácticamente antecede a un pronombre personal, se convierte en un enclítico de éste, como:

Mecum por *cum me* (conmigo)

Tecum por *cum te* (contigo)

Segum por *cum se* (consigo)

Nobiscum por *cum nobis* (con nosotros)

Vobiscum por *cum vobis* (con ustedes)

Lo interesante de este punto es que la misma construcción latina motivó que el hablante, durante el proceso de romanceamiento (Penny, 2002), lo lexicalizara y derivara en *conmigo*, contigo, consigo; lo contrario en las construcciones del plural, en donde se siguió manteniendo la preposición en su forma de palabra y el pronombre en nominativo. Este uso de enclítico también se encuentra cuando acompaña a un pronombre relativo:

Quid enim dilcius quem habere quicum [omnia] audeās sic loqui ut tēcum?

(¿Qué es más dulce que tener con quien te atrevas a hablar así como contigo?)

b) Otro uso que se presenta en latín es el de “manera”, cuando se responde a la pregunta *¿cómo?*

3a. *Cum celeritāte* vēnērunt (“Llegaron con velocidad”)

3b. Id cum virtūte fēcit (“Lo hizo con coraje”)

c) También se encuentra el que expresa el significado de “instrumento”, mismo que responde a la pregunta *¿con qué?*:

4a. *Herbam cum fuste evellere*. (“Quitó la hierba con un garrote”)

Estos tres significados también son considerados en las gramáticas actuales, junto al que explica que hay verbos que toman rasgos preposicionales como *hablar con*, *acordar con*, etc. Sin embargo, como en las oraciones de (1c) y (d), se pueden observar otros usos en los que la preposición participa sin tener una explicación desde en las gramáticas, por ejemplo los de (5):

5a. Voy *con* el doctor a su consultorio.

5b. Me *dirijo con* mi mamá.

Así como se presentó en (1c), la preposición *con* de las oraciones en (5) no expresa el significado marcado en las gramáticas, sino el de dirigirse al punto donde se encuentra la persona enunciada. Esto es como *voy a* o *me dirijo a*, pero codificado en *voy con* y *me dirijo con*. Resulta destacable que se codifique este significado ya que prototípicamente las metas están marcadas con *a*, la que destaca el movimiento en dirección hacia un punto. Por ende, las preposiciones específicas para indicar el movimiento son *a*, *hacia* o *para*, como se lee con las siguientes metas locativas:

6a. *Voy a la casa* de mi mamá.

6b. *Corrimos al cine* para llegar temprano a la función.

Este mismo fenómeno se puede encontrar en los verbos de movimiento que implican un egreso (Dixon, 1991) y sus fuentes también son personas:

7a. *Salimos de con mi mamá*, fuimos a visitarla.

7b. *Regresé de con el gerente* de la tienda hace rato. Estuvimos hablando sobre mi sueldo.

En (7a) y (7b), *con* se encuentra pospuesta a la preposición que semánticamente indica el egreso de la fuente, como se presentó en (1d). Es importante contrastar con otro tipo de fuentes donde la preposición no es necesaria:

8a. *Llegamos de Veracruz* temprano.

8b. *Venimos de la casa de mi abuela*, estuvo enferma y fuimos a visitarla.

Ambas oraciones no pueden seguir la estructura con fuentes humanas como las de (7): **salimos de mi mamá* y **regresé del gerente de la tienda hace rato*. Semánticamente, las fuentes expresadas en (8a) y (8b) presentan un rasgo completamente opuesto [-humano], ya que se está hablando de ciudades o de localidades en los que el sujeto se puede salir afectando los lindes físicos o conceptuales de la fuente.

Este trabajo se centra en el análisis de la estructura de verbo de egreso + fuente humana, en la que se muestra cuáles son las implicaciones que tiene el hablante para codificar dichas fuentes con la preposición *con* junto con la *de*. Sin embargo, la muestra sincrónica es sólo para evidenciar el fenómeno de este empleo preposicional, debido a que su uso es destacable en la diacronía. Por ejemplo, se observa que es una estructura que se encuentra desde el siglo XV, como se lee en la siguiente:

9. [...] conseruar vuestras guardas, porque ello *viene de con el Nuestro Señor*, y por ser en rremenbra [...] (*Traducción castellana del Libro de El Kuzari de Yehudah Hale*, 1450: extraído del banco de datos del CORDE).

Mientras que las oraciones que tienen la estructura de verbo de dirección + fuente humana, siguen conteniendo la preposición *a* (y no *con*) hasta el siglo XVIII-XIX.

Para entender el fenómeno del empleo de la preposición *con* en contextos que no corresponden a su significado genuino, se toman como base de explicación algunas aportaciones de la Teoría de la Gramaticalización (Hopper y Traugott, 1993; Heine, 2003; Traugott, 2003; Company 2004, 2006). A partir de ella, se puede explicar que *con* en estos casos, no presenta un significado preposicional, sino una función de marcación de la fuente humana. A saber, el sólo expresar la preposición *de* (que implica el egreso) se presenta una am-

bigüedad en el significado de la fuente, pues *de* codifica a “fuentes con propiedades de contenedor”; cuando se trata de “fuentes o metas con propiedades humanas”, tiene otra calidad semántica: son sólo el punto de proximidad de donde se egresa o a donde se dirige (esto es el contenido del contenedor). Por ello, la hipótesis del trabajo corresponde a que la preposición *con* se ha usado desde el siglo XV, ya no como una categoría preposicional, sino como un elemento gramatical para marcar que el egreso de la persona que se encuentra dentro de la locación. Como se observa, estamos hablando de un tema de gramaticalización, en el que un elemento de la gramática cambia de categoría por diferentes procesos. En este fenómeno, la meta o la fuente, al no constituirse por rasgos “no humanos”, requiere de un enlace que lo encuadre en la semántica del verbo (dirección o egreso) a partir de “sus propiedades humanas”.

Marco Teórico

Según los teóricos del cambio, la gramaticalización tiene que ver con un concepto de explicación en el eje sincrónico y diacrónico. Para Lehmann, (1986), el proceso de gramaticalización consiste en el cambio de lexemas a formas gramaticales y las hace aún más gramaticales. En este sentido, entendemos que un elemento léxico puede adquirir distintas formas gramaticales, ya sea la fijación como morfo ligado (en el que además el cambio fonológico interactúa para que haya una pérdida completa con la forma léxica original) o la forma fonológica se mantenga (aunque el significado que adquiere correspondería a otro componente gramatical).

En este último sentido, el cambio dado por el proceso de gramaticalización origina formas léxicas que no existían en el inventario de la lengua. Por ello, cuando se habla de gramaticalización, no se puede desdeñar que el hecho comunicativo es un factor importante para que se originen estas formas, puesto que el hablante es el que requiere emplear lo que le permita “darse a entender” al otro o al receptor. Clarck (*Apud* Traugott y Dasher, 2006) menciona que los hablantes de una determinada lengua interiorizan su sistema gramatical, realizan estrategias de producción (codifican) y percepción (decodifican); esto es que en las múltiples actividades de la vida, la gente hace cosas con el lenguaje. Por lo anterior, las codificaciones del hablante como emisor van a estar a merced de dos elementos: uno que consiste en el gramatical (el conocimiento semántico del elemento gramatical o léxico) y otro, en el que el hablante quiere expresar (implicaturas) con elementos valorativos y que tendrá que codificar en dicho elemento. Con el primero, nos referimos a que los procesos semánticos son determinantes en la gramaticalización de un elemento, así como otro concepto introducido hace tiempo llamado Subjetivización (Traugott, 1995; Langacker, 1991; Langacker, 2002).

En el primer punto, lo que se genera es el cambio semántico del elemento gramatical empleado mediante los aspectos de la metonimia y metáfora. Ambos son recursos que el hablante emplea para ser mayormente expresivo, mostrar sus creencias, estados de

ánimo, actitudes del hablante, perspectivas del mundo reflejadas en el discurso (Traugott, 1995; Company, 2006). Lo anterior tiene como consecuencia otro tipo de recurso, la Subjetivización, que consiste en la creación de marcadores discursivos o pragmáticos en las lenguas a partir de las categorías léxicas y gramaticales existentes (Company, 2004). Esto último conlleva un debilitamiento semántico cuyo resultado es la descategorización (Heine, 2003) del elemento.

A partir de esta explicación teórica, el fenómeno de *con* dentro de las estructuras sintacticosémanticas de “verbo de movimiento + con + meta” y “verbo de egreso + de + con + fuente”, es fruto de las necesidades comunicativas de los hablantes. La preposición pierde su categoría preposicional y obtiene valores de marcador de la frase nominal que funge con el rol de meta o fuente. Esto es, cuando se codifica y decodifica ambas estructuras, no corresponden al significado común encontrado en las gramáticas –el de concomitancia, compañía, instrumento, manera, verbo preposicional, etc. (Gili Gaya, 1943/1993; De Bruyne, 1999; Cabezas, 2015)-; con la preposición se entiende que se marca el elemento <<fuente del egreso>> o <<la localidad a dirigirse>> como un referente de la dirección.

En el siguiente análisis, se muestra que el proceso de este fenómeno no es una innovación en el español actual. Se puede afirmar que se presenta desde finales del español medieval y en los llamados Siglos de Oro. Dadas las oraciones encontradas desde los años 1400, se puede observar que esto surge a partir del proceso de la subjetización de los hablantes del siglo XV, recurriendo a los elementos semánticos que están implicados en la preposición, esto es mediante la metonimia.

Análisis

La muestra del análisis está conformada por un corpus extraído del banco de datos del CORDE¹, bajo los siguientes criterios: se rastrearon ambas estructuras desde el siglo XIII hasta el siglo XIX, para detectar en qué momento o periodo se gestan; se consideraron expresiones tanto del dialecto peninsular y americano para revisar el contraste del español de los primeros siglos y su empleo más actual en la variedad americana. Con lo anterior, se lograría entender si el proceso ha tenido cambios dados por los dialectos o bien ha sido una estructura presente desde el dialecto peninsular. En este trabajo, sólo se expone el análisis cualitativo de la preposición, mas no el cuantitativo respecto al corpus, puesto que las estructuras encontradas para este trabajo figuran en una incidencia muy baja respecto a aquellas que expresan su significado genuino).

Al revisar la datación de ambas estructuras de movimiento (cuyos ejes son el movimiento de dirección marcando la meta y el movimiento de egreso marcando la fuente), el CORDE ha arrojado datos que parten del siglo XVII. Antes de este siglo, se presentan las es-

¹ Todas las oraciones que se enlistan abajo han sido obtenidas del banco de datos diacrónico (CORDE) de la RAE (Real Academia de la Lengua Española) en línea: www.rae.es. Por ello, cada oración tiene como fuente el libro de donde fue extraída, el año y después que ha sido tomada del banco de datos del CORDE

estructuras de movimiento perfilando metas semánticamente humanas con la preposición *para*: desde los principios del español, se observa que el tratamiento de dirección empleado indistintamente para metas locativas o humanas es *a o para*. Véase los siguientes ejemplos que se encuentran en las siguientes oraciones extraídas de uno de los textos del siglo XIII:

10a. O non sea atal commo el ome que dezían que quería leer gramática, que *se fue para un su amigo* que era sabio. Et escrivióle una carta en que eran las partes de fablar. (*Calila e Dimna*, 1251: extraído del banco de datos del CORDE).

10b. E el omne bueno *tornó a su muger* e preguntóle por qué fecho fuera aquello. E ella contógelo todo e díxole la verdat (*Sendeban*, 1253: extraído del banco de datos del CORDE)

10c. E estonçes se razonó el Infante con el diablo ante sus alcalles, e fallaron por derecho que vençiera el Infante al diablo. Estonçes se tornó el Infante omne, *e fuese para su muger e levóla para casa de su padre*, e contógelo todo commo le acaesçiera. E el Rey mandó matar al privado porque dexara al Infante en la fuente. (*Sendeban*, 1253: extraído del banco de datos del CORDE).

En estas tres oraciones (10a-c), se aprecia el uso de ambas preposiciones para indicar el distinto movimiento semánticamente expresado por tres verbos: *tornar* (regresar), *ir* y *llevar* (llevar). Ambas preposiciones, se distribuyen con sendos verbos: *a*, sólo se encuentra con *tornar*, y *para* con *ir* y *llevar*. La diferencia es que la primera mencionada se encuentra con un verbo de egreso y la segunda, con dos de dirección hacia una meta. Es además, interesante notar que las diferencias aspectuales de ambas preposiciones son contundentes para determinar cuál es la empleada para marcar metas humanas: *a* implica un aspecto puntual *versus para*, duración. Siguiendo con este rastreo diacrónico, esta última preposición mencionada se encuentra en los siguientes siglos:

11a. Mas su gente no podía allí estar con él quando aquellas visiones parecían & apartábanse muy lexos de allí. E un día apareció en aquel lago una dueña muy hermosa & llamó al cavallero y el cavallero *se fue para ella*. (*Libro del cavallero Cifar*, 1300-1305)

11b. E luego *aquel judio fue para aquel obispo* e contole todas estas cosas por orden, el qual oyendo esto, ovo grand dolor e arrepentimiento e mando [29R] echar todas las mugeres de su casa e vezindat. (Libro de los exemplos por A. B. C., 1400-1421)

11c. E quando ella vio que así hera, tomó la copa. E Bretel *tornó al Rey* e dixo que ge lo agradecía mucho; e él mentía en esto, que no le dixera cosa. (El baladro del sabio Melín con sus profecías, 1400-1498)

La primera oración (11a) es extraída de una obra del siglo XIV, en la que se observa que se mantiene la preposición *para* con el verbo *ir*, al igual que en la correspondiente al siglo

XIV (11b); de la misma manera, la *a* se mantiene con el verbo *tornar* (11c). Esto tiene que ver con distribuciones de tipos de metas bien definidas: la preposición *a*, al implicar una aspectualidad puntual, expresaría el contacto con la meta humana; por ello es que se justifica su empleo con el verbo *tornar*, ya que perfila el movimiento y no la entidad de meta. Sin embargo, el verbo *ir* necesariamente se construye con *para* en el sentido de dirigirse y marcar la duración del movimiento hacia una entidad humana; con ello, no se perfila si hay contacto o ingreso a la meta, sino la mera idea de acercarse o dirigirse hacia la meta humana.

Por otro lado, los datos arrojados en los tres siglos (XIII-XV), con la estructura de egreso + de + con + fuente, fueron nulos. Sin embargo, rastreando esta estructura, la expresión encontrada más antigua emere a partir del siglo XV con egresos, como se lee en (10):

12a. E dixo Abimeleque a Ysaque: **vete de con nos, que te enfortalesçiste [...]* (*Biblia Ladinada*, 1400: extraído del banco de datos del CORDE)

12b. [...] boca todos sus fonsados semejança en las obras que *vyenen de con* los angeles & rreyes que sus huerganos [...] (*Guia de los Perplejos de Maimónides*, 1419-1432: extraído del banco de datos del CORDE)

12c. [...] el cual, non pudiendo fazer vida con la madrastra, *partióse d'ella* e fundó por sí [...] (*Traducción y glosas de la Eneida. Libros I-III*, 1427-1428: extraído del banco de datos del CORDE)

Se puede observar que en (12a), se presenta una estructura que tiene la preposición *con* lexicalizada en los demás pronombres cuando expresan concomitancia. Sin embargo, la expresión en esta oración no corresponde a dicha codificación. En (9b), es claro que los *angeles & rreyes* no son fuentes como las locaciones de donde se extrae o se egresa como cualquier recipiente o contendor. Aunque el verbo *venir* codifica el desplazamiento desde algún punto, cuando se encuentra *de* implica ya un egreso y con ello la salida de un lugar. Al observar (9c), se nota una diferencia con el empleo de la estructura de preposiciones, con el pronombre *ella*. Esto nos muestra que el siglo XV, al igual que con otros fenómenos de la lengua, es un periodo de reanálisis de la estructura: las estructuras genuinas de uso preposicional para determinar la fuente es solo *de: partióse d'ella*, contrastando con aquellas fuentes que sí la emplean como (12b). Véanse ahora las siguientes en (13):

13a. "Assi Dios me ayude, dixo el rey, el tornar a mi sera muy graue, ca mucho me pesa de *partirme de vos*, amigos mios; (*La demanda del Sancto Grial*, 1470: extraído del corpus del CORDE)

13b. saber, de conseruar vuestras guardas, porque ello viene *de con el Nuestro Señor*, y por ser en rremenbra[...] (*Traducción castellana del Libro de El Kuzari de Yehudah Hale*, 1450: extraído del corpus del CORDE)

13c [...] ten el vino, le rueguen que coma poco, *la aparten de con el marido*, si ella de su propia naturaleza es [...] (*Reloj de príncipes*, 1529-1531: extraído del corpus del CORDE)

Es evidente que el uso de *con* tanto en la oración (13b), como en (13c), no tiene que ver con la concomitancia que se había expuesto antes. Su valor tiene que ver con una desmantización de su propio significado. Obsérvese (12a) y (12b), así como (13b) y (13c): los verbos *partiose* y *aparten* no implican que salen de la fuente, sino que se alejan de la fuente; mientras que con el verbo *venir* de las oraciones (12a) y (12b), encontramos grados de implicación en el que si no hay un *con*, se decodificaría en salir del contenedor humano, léase: *vienen de los ángeles y los reyes y viene del Nuestro Señor*. Aunque no sería un egreso físico, sí tendría implicaciones de origen y ascendencia, por lo que la preposición *con* desambigua la interpretación de egreso del interior (como el de cualquier fuente contenedor). El hablante asume, que si no ocupa un elemento más en determinar qué tipo de fuente es, contenedor o contenido, no estaría transmitiendo un significado claro.

Es de notar que en ese mismo siglo, las estructura para codificar la meta humana era del tipo de las siguientes oraciones:

14a. E desde que lo vido, embióle dezir que *viniese con él* a fabla. E *venido a ella*, pidióle [...] (*Traducción y glosas de la Eneida. Libros I-III*, 1427-1428: extraído del corpus del CORDE)

14b. Y así, *me fui para mi amo* [...]” (*Lazarillo de Tormes*, 1554: extraído del corpus del CORDE)

14c. [...] de los que se *tornaron a Dios*, con quien me consolar; [...] (*Libro de la vida*, 1565: extraído del corpus del CORDE)

En (14a), se presentan dos estructuras semánticas de *con*: *viniese con él*, no está codificando el movimiento hacia la persona, sino la compañía que tiene de aquél para ir a hablar; mientras que *venido a ella*, el pronombre codifica la meta hacia donde se dirige el participante. Esto último también se puede leer en (14b) y (14c) con los dos verbos marcados *ir* y *tornar*, en los que el desplazamiento o la dirección hacia la meta están marcadas con las preposiciones que designan este movimiento: *a* y *para*.

Es hasta el siglo XVIII-XIX en el que se encuentra claramente la estructura de dirección con marcación de meta, como en:

15a. Mamá: Perdóname, pero era preciso que hiciera lo que he hecho. *Me voy con un hombre* a quien quiero mucho, aunque no puedo casarme con él por ahora. No me llores porque soy feliz, y que no nos persigan, porque es inútil. (*Manuela*, 1886-1888: extraído del corpus de CORDE)

15b. Me ha escogido porque cree que la discreción está en mi naturaleza... como hijo del secreto que soy... el secreto mismo. No acepto. *Me voy con mi madre.* (Vergara, 1899: extraído del corpus de CORDE)

En este momento de la lengua, ya se puede observar claramente la misma manifestación del español contemporáneo. No hay duda de que el hablante, en ambas oraciones de (15), está indicando que las frases preposicionales de *con un hombre* (15a) y *con mi madre* (15b) expresan la referencia del punto final de la dirección del verbo. Sin embargo, esta preposición en su uso de marcador, debe estar en contexto altamente discursivo (los hablantes tienen que saber que hay una meta humana a la que se acude) ya que si no existe, la ambigüedad es alta.

Durante el siglo XX, las estructuras de ambas construcciones, “de + con + egreso” y “con + meta”, se encuentran fijas:

16 a. no tardará en venir. Ni le cuento; *vengo de con una viuda...* (El señor Presidente, 1933-1946: extraído de la base de datos de CORDE)

16b. En una de estas tardes que parecen facetadas en ámbar sobre un fondo de zafiros pálidos, *vamos con Monseñor Arturo Duque Villegas*, Arzobispo de Manizales, a conocer la capilla del Seminario Menor situado en ese paisaje de égloga de La Florida. (Itinerario breve, 1962: extraído de la base de datos de CORDE)

Dicho siglo se encuentra clasificado por tener las expresiones contemporáneas del presente, por lo que no extraña encontrar las mismas de (16) en el siglo XXI. Lo que es interesante de recalcar es que la conjunción de *para* y la preposición *con* junto con verbos de movimiento en este siglo tampoco es indiferente en el habla oral del español de México, pertinentemente. Sólo que éstos se salen del corpus formal de textos escritos de la RAE.

Conclusión

Desde estadios de lengua anteriores a los que muestran *con* como marcador de meta, la preposición está funcionando como marcador, pero mantiene la implicación de uno de sus significados: la compañía o cercanía espacial entre los participantes de las expresiones antes de realizarse el egreso, por lo que uno de ellos es el que se aleja (el que realiza el movimiento); esto es, el contacto entre los participantes es marcado como una concomitancia. Mientras que con los verbos de dirección, la meta humana no indica el ingreso a ella, sino el contacto, y con ello la preposición es la partícula óptima para señalar que con dichos referentes llegarán. Antes del empleo de esta preposición, las metas humanas no se encontraban marcadas, ya que *para* era la empleada para construir la dirección hacia tal entidad, misma que no provocaba ningún tipo de ambigüedad. Sin embargo, mientras más corren los siglos, el hablante necesariamente ocupa *con* para implicar el mayor acercamiento o contigüidad a la meta.

A partir de lo anterior, se observa el proceso de desemantización que tiene la preposición: no expresa su significado pleno gramatical, sino uno para indicar que el movimiento termina en relación con la fuente o meta humana, misma que implica que se encuentra en un lugar y lo representa locativamente como punto de término o de egreso del movimiento, pero sin promover o destacar la locación. Por ello, la metonimia de contenedor-contenido es uno de los recursos que hace que la preposición se descategorice y se exprese como marcador.

Al ser un tema que tiene que ver con la comunicación, Company (2006) dice:

[...] la gramaticalización consiste en la fijación de estrategias discursivas, de manera que los fenómenos lingüísticos que, en un estado de lengua dado, operan en un nivel discursivo o textual, en un nivel más pragmático, se convierten con el paso del tiempo en construcciones gramaticales convencionales, carentes ya de condicionamientos pragmáticos (Company, 2006, p.30)

Por ello, la preposición *con* es un elemento de marcación que, aunque no esté fijado en una gramática, los hablantes la expresan para determinar que una fuente humana ocupa el espacio del egreso: marca la proximidad de la persona contenida en la fuente locativa. Probablemente, tenga un significado etimológico en su empleo, puesto que la concomitancia trae consigo el significado de contacto, no de introducción; al tener una especificación del "quien se encontraba en el mismo espacio", dicha preposición perfila el referente humano como el destacable y, por metonimia, se convierte en el punto del egreso.

Bibliografía

5a. Fuentes del corpus:

Real Academia Española: Banco de datos (CORDE) [en línea]. Corpus diacrónico del español. <<http://www.rae.es>> [2016]

Referencias

Cabezas, E. (2015). *La preposición II*. Madrid: Arco/Libros.

Company, C. (2004). ¿Gramaticalización o desgramaticalización? El reanálisis y subjetivización de verbos como marcadores discursivos en la historia del español. *Revista de Filología Española*, 84(1), 59-83.

Company, C. (2006). *Zero in syntax, ten in pragmatics: Subjectification as syntactic cancellation*. Berlín/N. Y.: Moyton de Gruyter.

De Bruyne, J. (1999). Las preposiciones. En Ignacio Bosque y Violeta Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española (705-785)*. España: Real Academia Española, Colección Nebrija y Bello.

- Dixon, R. (1991). *A new approach to English grammar on semantic principles*. Oxford: Oxford University Press.
- Gili Gaya, S. (1943/1993). *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Vox
- Heine, B. (2003). On degrammaticalization. En B. Joseph y R. Janda (eds.), *The handbook of historical linguistics* (165-179). Malden-Oxford: Blackwell.
- Hopper, P. y Traugott, E. (1993). *Grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Langacker, R. (1991). Subjectification. En *Concept, Image and Symbol. The Cognitive Basis of Grammar* (315-342). Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Langacker, R. (2000). Subjectification and grammaticization. En *Grammar and Conceptualization* (297-315). Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Lehmann, C. (1986). Grammaticalization and Linguistic Typology. En *General Linguistics*, 26(1), 3-22
- Penny, R. (2002). *Gramática histórica del español*. Reino Unido: Cambridge University Press.
- Traugott, E. (1995). Subjectification in grammaticalization. En D. Stein y S. Wright (eds.), *Subjectivity and subjectivisation in language* (31-54). Cambridge: Cambridge University Press.
- Traugott, E. (2003). Constructions in grammaticalization. En B. Joseph y R. Janda (eds.), *The handbook of historical linguistics* (634-647). Malden-Oxford: Blackwell.
- Traugott, E. y Dasher, R. (2004). *Regularity in Semantic Change*. UK: Cambridge.

TAXONOMÍA DE LAS MÓNADAS EN LEIBNIZ

*Recibido: 12 mayo 2016 *Aprobado: 11 agosto 2017*

ROBERTO CASALES GARCÍA

UPAEP

roberto.casales@upaep.mx

Resumen

A pesar de que el filósofo de Hannover propone una cierta uniformidad de la naturaleza, su ontología monadológica considera al menos tres tipos de mónadas creadas, según su grado de claridad y distinción en la percepción: las meras entelequias, las almas y los espíritus. El objetivo del presente trabajo, en este sentido, es analizar la taxonomía de las mónadas de Leibniz a través de su teoría de las máquinas naturales y sus nociones de percepción, apetito y apercepción, con la intención de esclarecer no sólo los elementos que conforman esta taxonomía, sino también la diferencia entre mónadas dominantes y mónadas subordinadas..

Palabras clave: percepción, apetito, mónadas, apercepción, máquina natural.

Abstract

Although the Philosopher of Hannover proposes certain uniformity in nature, his ontology considers at least three types of created monads according to their clarity degree and distinction in perceptions. These monads are: simple monads or entelechies, souls and spirits. The main purpose of this work is to analyze Leibniz's taxonomy of monads. This analysis is done through his theory of natural machines and his notions of perception, appetite and apperception. This work has the intention of clarifying not only the taxonomy elements, but also the difference between dominant and subordinate monads.

Keywords: perception, appetite, monads, apperception, natural machine.

Introducción

A pesar de que la ontología leibniziana favorece un cierto nominalismo, fundamentado principalmente en su *notio completa* y su principio de individuación, es erróneo creer que para el hannoveriano los géneros y las especies son meramente nominales y, por tanto, carecen de todo valor dentro de su ontología. La razón de esto se observa con mayor claridad en sus *Nouveaux Essais sur l'entendement humain*, cuando rechaza que aquella generalidad que sustenta a los géneros y a las especies es una mera idea abstracta, en palabras de Leibniz: “no veo bien esta deducción, pues la generalidad consiste en el parecido de las cosas singulares entre sí, y dicho parecido es una realidad” (*Nouveaux Essais sur l'entendement humain*, III, 3, §11, NE Echeverría p. 340; GP V 271). La taxonomía de las mónadas, en este sentido, es nominal sólo en cuanto que tiene un *fundamento in re*, el cual reside en aquello que tienen de real las sustancias simples. Aquella semejanza, sin embargo, no deja de poseer un cierto carácter analógico, ya que una perfecta similitud atentaría en contra del principio de la identidad de los *indiscernibles*. En palabras del hannoveriano:

Puede haber discusiones sobre las especies más ínfimas, al considerarlas lógicamente, ya que son variables en función de accidentes que tienen lugar dentro de una misma especie física o tribu de generación; pero tampoco es necesario determinarlas; podemos incluso hacerlas variar infinitamente, como se muestra en la gran variedad existente de naranjas y limones, que los expertos saben denominar y distinguir. También resultaba evidente en los tulipanes y claveles, cuando dichas flores estaban de moda. Por lo demás, el que los hombres junten o no tales ideas, e inclusive el que la naturaleza las junte actualmente o no, eso apenas afecta a las esencias, géneros o especies, puesto que sólo atañe a las posibilidades, las cuales son independientes de nuestro pensamiento. (*Nouveaux Essais sur l'entendement humain*, III, 3, §14, NE Echeverría p. 341; GP V 272).

Para entender esto último, sin embargo, es necesario distinguir en Leibniz entre aquellas determinaciones esenciales comunes a muchos individuos de una misma especie, y aquellas determinaciones contingentes o accidentales que caracterizan a un individuo como tal y que, por tanto, pertenecen a su noción. En opinión del filósofo de Hannover, son determinaciones esenciales “todas aquellas cosas que le corresponden necesaria y eternamente”, mientras que “merced a la noción de la cosa singular existen aquellas que le corresponden de modo contingente o por accidente, las que Dios ve en la cosa misma entendida perfectamente” (*De libertate creaturae rationalis*, Roldán p. 203; AA VI, 4B, 1593). La naturaleza de una determinada sustancia, en consecuencia, admite tanto una

serie de propiedades esenciales o necesarias, en virtud de las cuales podemos ubicar a un individuo dentro de una especie común, como todas aquellas propiedades existenciales que definen o caracterizan al individuo en cuanto tal (Echavarría, 2011, pp. 194-195). De ahí que las propiedades esenciales, a pesar de gozar de cierta realidad, sean sólo nociones incompletas del individuo –mismas que también pueden ser caracterizadas como indeterminadas o específicas-, lo cual queda más claro cuando afirma que:

Debe precisarse que en esta noción completa del Pedro posible, respecto de la cual concedemos que se ofrece a la vista de Dios, no sólo se hallan contenidos de los aspectos esenciales o necesarios (los cuales fluyen a buen seguro de las nociones incompletas o específicas y ello de tal modo que se demuestran a partir de los términos, de manera que su contrario implique contradicción), sino que también se hallan contenidos los aspectos existenciales o, por decirlo así, los contingentes, ya que eso es lo propio de la naturaleza de la sustancia individual, a fin de que su noción sea perfecta y completa, el contener todas las circunstancias individuales, contingentes por más señas, incluida la mayor nimiedad, ya que de otra forma no se vería ultimada ni tampoco se distinguiría de cualquier otra cosa, porque aquellas cosas que difieren en algo mínimo ya serían individuos diversos, mientras que la noción todavía indeterminada en una mínima circunstancia no sería perfecta, y podría ser común para dos individuos distintos. Sin embargo, estas cosas individuales no son por eso necesarias ni dependen únicamente del entendimiento divino, sino también de los decretos de su voluntad, en la medida en que los propios decretos sean considerados como posibles por el entendimiento divino. (*De Libertate, Fato, Gratia Dei*, Roldán p. 85; AA VI, 4B, 1600-1601).

Observamos, pues, que aquellas propiedades esenciales que sirven para ubicar a un determinado individuo dentro de una especie común admiten una cierta ambivalencia: por un lado, valen como propiedades reales de los individuos que nos permiten sostener una taxonomía real de las mónadas; mientras que, por otro lado, valen sólo como nociones incompletas o indeterminadas (sin por ello ser abstractas) de un individuo, de modo que una noción sólo puede ser común en cuanto que se mantiene bajo cierta indeterminación. Al sostener ambas afirmaciones, no obstante, Leibniz mantiene una postura ambigua respecto al nominalismo, tema que, en mi opinión, no termina por resolver con claridad. Baste de momento esto para justificar la posibilidad misma de establecer una taxonomía de las mónadas.

Aunque las mónadas son el elemento constitutivo del mundo, es posible distinguir entre lo orgánico y lo inorgánico, es decir, entre los vivientes y los meros cuerpos, caracterizados como fenómenos bien fundados. La diferencia radica en sostener que en los primeros, existe un vínculo substancial garantizado por una mónada dominante, mientras

que los segundos son meros agregados. A pesar de esta distinción, Leibniz no dudará en caracterizar al cuerpo, sea en lo orgánico o en lo inorgánico, como un fenómeno cuyas eventualidad se explican sólo en virtud de la mecánica, a partir de lo cual se puede afirmar que en los fenómenos, a diferencia de las mónadas, “cada mutación nueva se deriva del concurso entre ellos según leyes prescritas, en parte, por la metafísica y, en parte, por la geometría, pues”, en palabras de Leibniz, “es necesario utilizar abstracciones para explicar las cosas científicamente”(Carta de Leibniz a De Volder fechada el 20 de junio de 1703, OFC XVI B p. 1201; GP II, 252).

No es raro que, en consecuencia, el filósofo de Hannover explique tanto las máquinas naturales como las artificiales en términos propios de la mecánica, sin embargo, tal y como señala Ohad Nachtomy, “a pesar de que Leibniz acepta una descripción mecánica de los cuerpos, se resiste fuertemente a la pretensión cartesiana de describir las máquinas naturales en términos de las artificiales” (Nachtomy, 2011, p. 65). Esto último muestra fuertes implicaciones dentro de la ontología vitalista del hannoveriano, lo cual se observa tanto en la estructura misma de las máquinas naturales y su comprensión de lo corpóreo, como en su fuerte oposición a la reducción cartesiana del alma a los seres humanos. A diferencia de Descartes, Leibniz no se limita a afirmar que, como hace en su *De methodo Botanicâ*, “las plantas y animales o, por decirlo en una palabra, los cuerpos orgánicos que produce la naturaleza son máquinas aptas para perpetuar ciertas funciones” (*Epistola G.G. Leibnitii ad A.C. Gackenholtzium. Medicine Doctotem. De methodo Botanicâ*, OFC VIII p. 490; Dutens II, 171), sino que también les concede un alma o mónada dominante.

Al partir de esta distinción entre la metafísica cartesiana y la propuesta leibniziana es posible observar que las máquinas naturales, a diferencia de las artificiales, no son meros mecanismos inertes, sino, como observan Smith y Nachtomy (2011, p. 2), criaturas animadas activas que “poseen un número de órganos verdaderamente infinito”, de manera que “una máquina natural sigue siendo máquina hasta en sus mínimas partes, y todavía más, sigue siendo siempre esa misma máquina que ha sido, transformándose únicamente por los diferentes pliegues que adopta” (*Système nouveau de la nature et de la communication des substances, aussi bien que de l’union qu’il y a entre l’ame et le corps*, §9, OFC II p. 244; GP IV, 482).

Para Leibniz, el cuerpo orgánico de un viviente es una máquina divina o autómatas natural que sobrepasa infinitamente a los artificios del hombre, ya que éstos “son también máquinas en sus mínimas partes hasta el infinito” (*Monadologie*, §64, OFC II p. 337; GP VI, 618). Cada máquina natural, en consecuencia, se compone de una serie infinita de órganos implicados entre sí, los cuales, a su vez, son máquinas naturales que contienen otra infinidad de máquinas, y así hasta el infinito, constituyendo una estructura jerárquica de mónadas, las cuales se entrelazan unas con otras para consolidar una red de individuos vinculados por una mónada dominante. Toda substancia corpórea viviente, en palabras de Pauline Phemister, “tiene cuerpos orgánicos que son agregados de substancias cor-

póreas más pequeñas cuyos cuerpos orgánicos son a su vez agregados de sustancias corpóreas aun más pequeñas, y así hasta el infinito” (Phemister, 2011, p. 41). De ahí que cada órgano posea, por un lado, su propia mónada dominante, pues de lo contrario no podría caracterizarse como máquina, la cual, por otro lado, está subordinada al alma que dota de unidad plena a la sustancia corpórea resultante.

Tránsito de las meras mónadas a las almas

Tal y como señala Daniel Garber, mientras que las máquinas artificiales encierran sólo una complejidad finita, las máquinas naturales “son infinitamente complejas, son individuos enredados en otros individuos” (Garber, 2011, p. VIII). Esta estructura compleja, según Natchomy, se presenta a modo de red, la cual se desarrolla *ad infinitum*. Dentro de esta red estructural de infinitos órganos podemos distinguir entre las entelequias o mónadas en general y el alma, ya que, como se observa en su *Monadologie*, “como el sentimiento es algo más que una simple percepción, concedo que baste el nombre general de mónadas y de entelequias para las sustancias simples que sólo gocen de eso, y que se llamen almas solamente a aquéllas cuya percepción es más distinta y va acompañada de memoria” (*Monadologie*, §19, OFC II p. 330; GP VI 610).

Todas las mónadas, acorde con el principio de uniformidad de la naturaleza, gozan tanto de percepción como de apetición, en virtud de las cuales cada mónada encierra en sí, junto con lo que es, la tendencia a lo que será. Dados estos principios internos de la acción, como principios constitutivos de la naturaleza dinámica de las mónadas, podemos inferir que en todas las mónadas hay vida. Sin embargo, al existir también variedad y discernibilidad entre los infinitos individuos que componen el mundo, las percepciones y los apetitos manifiestan diversos grados de perfección, los cuales, como afirma Alejandro Herrera, van “desde la percepción más confusa, la de las mónadas dominadas, hasta la percepción más distinta, la de Dios” (Herrera, 1993, p. 99).

Esta gradación presupone la existencia de infinidad de percepciones pequeñas que, en palabras de Leibniz, “marcan y constituyen al individuo mismo, el cual está caracterizado por las huellas o expresiones de los estados precedentes de dicho individuo, las cuales son conservadas por ellas, conectándolas con su estado presente” (*Nouveaux Essais sur l'entendement humain*, Prefacio, Echeverría p. 43-44; GP V 48). Toda mónada o sustancia simple, en consecuencia, posee una infinidad de pequeñas percepciones insensibles, las cuales, en palabras del hannoveriano, “producen ese no sé qué, esos gustos, esas imágenes de las cualidades que tienen los sentidos, claras en conjunto, pero confusas en sus partes, esas infinitas impresiones que provocan en nosotros los cuerpos que nos rodean, esa conexión que cada ser tiene con el resto del universo” (*Nouveaux Essais sur l'entendement humain*, Prefacio, Echeverría p. 43; GP V 48). Se trata, pues, de una infinidad de percepciones ínfimas que, dadas sus dimensiones, no es posible captar con distinción,

sin que por ello dejen de ser percibidas e incluso captadas cuando son apercibidas a modo de conjunto, tal y como ocurre con el sonido de una ola:

Para oír ese ruido tal y como sucede, es necesario oír las partes que componen ese todo, es decir, los ruidos de cada ola, aun cuando ninguno de dichos ruidos pequeños pueda ser conocido fuera del conjunto confuso de todos los demás juntos, es decir, en el bramido mismo, sino que no sería notado si la ola que lo produce estuviese sola. Es necesario que uno sea afectado un poco por el movimiento de dicha ola, y que se tenga alguna percepción de cada uno de los ruidos, por pequeños que sean; de otro modo no se tendría el de cien mil olas, puesto que cien mil nadas no pueden hacer ninguna cosa. (*Nouveaux Essais sur l'entendement humain*, Prefacio, Echeverría p. 43; GP V 47).

A partir de esto, es posible distinguir entre la mera percepción, elemento constitutivo de las entelequias o mónadas subordinadas, y la sensación, propia de las almas o mónadas centrales. En efecto, para que exista sensación es necesario salir de aquel aturdimiento en el que el alma queda atrapada cuando se da una multitud de pequeñas percepciones en las que nada se distingue. "Por ello es evidente que", según su *Monadologie*, "si no tuviéramos en nuestras percepciones nada distinto y, por así decir, relevante y de una cualidad más elevada, estaríamos en un perpetuo aturdimiento. Y éste es precisamente el estado de las mónadas completamente desnudas" (*Monadologie*, § 24, OFC II p. 331; GP VI, 611). Éstas últimas son meramente subordinadas, mientras que las almas, al poseer sensación, se caracterizan como mónadas subordinantes.

El paso de la mera percepción a la sensación, el cual presupone ya una estructura sensorial orgánica, esto es, la relación del alma con una serie de órganos sensoriales, exige que aquellas percepciones estén acompañadas de memoria, ya que "toda atención exige memoria" (*Nouveaux Essais sur l'entendement humain*, Prefacio, Echeverría p. 42; GP V 48)¹. En opinión de Leibniz, la memoria se presenta como "una percepción de la que durante largo tiempo perdura un cierto eco para dejarse oír ocasionalmente" (*Principes de la nature et de la grâce fondés en raison*, §4, OFC II p. 345; Robinet I, 35).

Ahora bien, para comprender la relación entre la infinidad de órganos que componen la máquina y su mónada dominante es necesario tener en cuenta que "las percepciones en la mónada", según los *Principes de la nature et de la grâce fondés en raison*, "nacem unas de otras según las leyes de los apetitos o de las causas finales del bien y del mal, que consis-

¹ Para entender a relación entre sensación y percepción, según Evelyn Vargas, es necesario considerar lo siguiente: "el objeto perceptual es aquel cuerpo cuyas acciones y pasiones percibimos como extrañas a nosotros, en tanto el órgano corporal es aquel que percibimos como nuestro. En un mundo mecánico, al encontrarse ambos cuerpos se resisten mutuamente. La conciencia perceptual es un percatarse de esa resistencia, esto es, cuando sentimos somos conscientes del objeto actuando sobre nuestros órganos de los sentidos y por ello es representado como externo a la mente, como otro. Y según la definición de sentir el objeto físico es representado como causa de esa representación. Dicho de otro modo, el objeto perceptual no es una idea sensible o un intermediario mental entre la mente y las cosas, sino los objetos físicos macroscópicos que interactúan con nuestros órganos sensibles" (Vargas, 2012, p. 300)

ten en las percepciones notables, regulares o irregulares; al igual que los cambios de los cuerpos y los fenómenos de fuera nacen unos de otros según las leyes de las *causas eficientes*, es decir, de los movimientos” (*Principes de la nature et de la grâce fondés en raison*, §3, OFC II p. 345; Robinet I, 31-33). Mientras la percepción se caracteriza como “estado interno de la mónada que representa las cosas externas” (*Principes de la nature et de la grâce fondés en raison*, §4, OFC II p. 345; Robinet I, 35-37), por apetito se entiende “la acción del principio interno que realiza el cambio o paso de una percepción a otra” (*Monadologie*, § 15, OFC II p. 329; GP VI, 609). Al presentarse ambas dentro de la constitución misma de las mónadas, la acción de la máquina natural asume dos dimensiones complementarias: se trata, por un lado, de una dimensión fenoménica, la cual se explica conforme a una causalidad eficiente, y una dimensión intramonádica, la cual es regida en virtud de una teleología que orienta y da sentido a la acción en su totalidad. En este sentido se puede afirmar junto con Duchesneau que “una vez que la máquina ha sido estructurada, la finalidad se ha vuelto una característica integral de su composición material y de los movimientos que ejecuta siguiendo una regulación implícita en la organización de sus partes” (Duchesneau, 2011, p. 13).

Esto último presupone una cierta coordinación y estructura teleológica dentro de las máquinas naturales, donde cada órgano cumple determinadas funciones, los cuales, a su vez, responden al alma, como mónada central del animal. Aquella unidad que proporciona el alma al viviente, en consecuencia, es una unidad constitutiva que sirve como principio real que garantiza su constitución, preservación y funcionamiento. De esta manera, aunque el organismo se comporte como máquina y, por tanto, actúe en conformidad a una causalidad eficiente, nada impide comprender al viviente en función a una estructura teleológica compleja. Tal y como supone Glenn A. Hartz desde una lectura hilemorfista, la armonía preestablecida entre cuerpo y alma “consiste en el hecho de que aquello que es teleológico nunca está (naturalmente) divorciado de lo mecánico” (Hartz, 2011, p. 32). En palabras de Leibniz:

...Dios ha creado el alma al principio de tal manera que ella debe producir y representarse ordenadamente lo que ocurre en el cuerpo, y el cuerpo de tal manera que debe hacer por sí mismo lo que ordena el alma. De suerte que las leyes, que unen los pensamientos del alma en el orden de las causas finales y conforme a la evolución de las percepciones, deben producir imágenes que coincidan y estén de acuerdo con las impresiones de los cuerpos sobre nuestros órganos; y que las leyes de los movimientos referidas al cuerpo, que se siguen unas a otras en el orden de las causas eficientes, se encuentran también y concuerdan con los pensamientos del alma de tal manera que el cuerpo es llevado a actuar en el momento que el alma quiere. (*Essais de Theodicée*, I §62, OFC X p. 132; GP VI 137).

Esta armonía entre ambas formas de causalidad presupone, por un lado, una cierta subordinación de lo mecánico a lo teleológico, en cuanto que lo primero sólo tiene razón de ser en función de un entramado de sentido, y, por otro lado, que hay una cierta continuidad en las vivencias del animal, lo cual sería imposible si las percepciones del alma no estuviesen acompañadas de la memoria. Según su *Monadologie*, “la memoria proporciona a las almas una especie de *consecución* que imita a la razón, pero de la cual debe distinguirse” (*Monadologie*, §26, OFC II p. 331; GP VI, 611), ya que el enlace o asociación de ideas en la memoria nos proporcionan sólo un conocimiento empírico del mundo y, por tanto, contingente.

De los animales a los espíritus

Dada la variedad infinita de las percepciones que constituyen nuestra percepción de una cualidad sensible, es imposible entender perfectamente las cosas sensibles, en palabras de Leibniz: “se ve también que las percepciones de nuestros sentidos, incluso cuando son claras, deben necesariamente contener algún sentimiento confuso, pues como todos los cuerpos del universo están en sintonía, el nuestro recibe la impresión de todos los demás, y aunque nuestros sentidos se refieran a todo, no es posible que nuestra alma pueda atender a todo en particular” (*Discours de métaphysique*, §XXXIII, OFC II p. 199; AA VI, 4B, 1582-1583; *De formis seu attributis Dei*, OFC II p. 81; AA VI, 3, 515). Según el filósofo de Hannover, en consecuencia, ni la sensibilidad ni la continuidad de la memoria son suficientes para alcanzar una plena consciencia de nuestra propia identidad. Esto implica, entre otras cosas, que los animales no-humanos, a pesar de gozar sensibilidad y memoria, no son conscientes de su propia identidad. Para lograr esta identidad es necesario que el animal posea, además, cierta conciencia o apercepción, la cual consiste en el conocimiento reflexivo de nuestras percepciones². Esta conciencia nos permite distinguir entre los simples animales y los espíritus, los cuales se elevan hasta el conocimiento racional de las verdades necesarias y eternas.

Los espíritus, a diferencia de los animales irracionales, nos elevamos a los *actos reflexivos* que suministran los principales objetos de nuestros razonamientos, a partir de lo cual es posible pensar, por un lado, en nuestra propia identidad, esto es, en el yo, y, por otro lado, “en el ser, en la sustancia, en lo simple y en lo compuesto, en lo inmaterial, e incluso en Dios, en tanto que concebimos que lo que en nosotros es limitado en él se encuentra sin límites” (*Monadologie*, §30, OFC II p. 332; GP VI, 612). Por el contrario, tanto las mónadas meramente pasivas como las almas de los irracionales “no conocen lo que son, ni lo que hacen, y por tanto, al no poder reflexionar, no podrían descubrir las verdades”, así como tampoco “poseen en absoluto cualidad moral” (*Discours de métaphysique*, §XXXIV,

² Este conocimiento reflexivo de nuestras percepciones no significa que los animales carezcan por completo de apercepción, tal y como señala Robert McRae (1978, p. 33), de lo contrario serían incapaces de sentir dolor, pues, como se dice en sus *Nouveaux Essais sur l'entendement humain*: “la noción de dolor implica la de apercepción” (*Nouveaux Essais sur l'entendement humain*, II, 21, §36, NE Echeverría p. 215; GP V 271).

OFC II p. 200 ; AA VI, 4B, 1583). Así, sólo los espíritus pueden llamarse, en sentido estricto, libres, ya que la espontaneidad “en la sustancia inteligente o libre”, según Leibniz, “se convierte en un imperio sobre sus acciones” (*Essais de Theodicée*, III §291, OFC X p. 297; GP VI, 289). En opinión de Schepers, la racionalidad sólo se da en las creaturas de mayor perfección en cuanto que sólo éstas pueden observar que las acciones emergen de su propia fuerza y que, por tanto, son responsables: “para Leibniz, la libertad significa la capacidad de seguir la propia naturaleza, lo cual implica seguir las propias inclinaciones naturales sin restricción externa alguna” (Schepers, 2011, p. 31).

Asimismo, esto implica que los espíritus son capaces de orientar la estructura teleológica compleja de la máquina mediante la deliberación, para lo cual la racionalidad se sirve de dos principios fundamentales: en primer lugar, el *principio de contradicción*, “en virtud del cual juzgamos falso lo que encierra contradicción, y verdadero lo que opone a lo falso o es contradictorio con lo falso” (*Monadologie*, §31, OFC II p. 332; GP VI, 612); en segundo lugar, el *principio de razón suficiente*, el cual nos dice que “nada actúa como no haya una razón de la que una vez puesta, se siga el hacerse esto mejor que lo opuesto” (*Conversatio cum domino episcopo Stenonio de libertate*, Rovira p. 101; Grua 269).

Otra de las diferencias para entender esta parte de la taxonomía de las mónadas y su correspondiente función en la comprensión de las máquinas naturales, se da en la teoría leibniziana de la expresión. En efecto, mientras las mónadas simples y almas de los animales irracionales expresan prioritariamente el universo, tal y como ya se ha mencionado, los espíritus, en palabras de Leibniz, “expresan más bien a Dios que al mundo” (*Carta de Leibniz al Landgrave Ernst fechada entre el 1 y el 11 de febrero de 1686*, OFC XIV p. 6; Finster 10). Si bien toda mónada expresa el universo desde su propia perspectiva o situs, en cuanto que espejo viviente del mundo, podemos distinguir entre la forma en que las mónadas en general y las meras almas lo expresan, y el modo en que los espíritus expresan tanto a Dios como al mundo. La diferencia radica no sólo en el grado de claridad y distinción que se presenta entre los espíritus y los demás tipos de mónadas, sino también en aquella cercanía y cuidado que manifiesta la divinidad para con los espíritus, en palabras del hannoveriano: “un solo espíritu vale por todo el mundo, pues no sólo lo expresa, sino que también lo conoce y se gobierna a sí mismo a la manera de Dios” (*Discours de métaphysique*, §XXXVI, OFC II p. 202 ; AA VI, 4B, 1586).

La diferencia fundamental entre las almas ordinarias y los espíritus es que estos últimos, además de ser imágenes de universo de las criaturas, son imagen de la divinidad, gracias a lo cual son, en palabras de Leibniz, “capaces de conocer el sistema del universo y de imitar algo de él mediante diseños arquitectónicos, pues cada espíritu es, en su ámbito, como una pequeña divinidad” (*Monadologie*, §83, OFC II p. 340; GP VI, 621). Al ser imagen de Dios, en efecto, los espíritus no sólo tienen una percepción de las obras de Dios, sino que también pueden imitarle, produciendo algo que se parece a ellas, aunque en pequeño. De ahí que la relación entre Dios y los espíritus sea de una índole distinta a la que se

da entre Dios y el resto de las criaturas. En efecto, los espíritus se relacionan con Dios no sólo como la máquina con su artífice, sino también como miembros o súbditos de la más perfecta de las monarquías.

Al tener en cuenta las diferencias entre los espíritus y las almas irracionales, sin embargo, surge una dificultad dentro de la ontología leibniziana, en especial cuando tratamos de articular esta taxonomía con su “ley de la transición gradual que”, según el hannoveriano, “elimina todo salto” (*Carta de Leibniz a De Volder fechada entre el 6 y el 17 de diciembre de 1698*, OFC XVI B p. 1074; GP II, 154). En efecto, la introducción de la racionalidad como elemento constitutivo de las mónadas espirituales, a pesar de que presupone una cierta continuidad entre el hombre y los animales, marca una diferencia fundamental, un salto cualitativo que rompe con la pretendida gradación y continuidad que supone la ontología leibniziana. “La naturaleza”, tal y como le expresa a la electora Sofía, “no da saltos y no pasa de un género a otro” (*Carta de Leibniz a la electora Sofía fechada el 6 de febrero de 1706*, Rovira p. 106; GP VII, 567). No obstante, la taxonomía que ahora presentamos parece omitir este detalle. Cabe mencionarse, además, que algo similar ocurre respecto a Dios y al hombre, tema que, sin embargo, reservo para otro momento.

TEXTOS DE LEIBNIZ Y ABREVIATURAS

AA:	Gottfried Wilhelm Leibniz, <i>Sämtliche Schriften und Briefe</i> , herausgegeben von der Deutschen Akademie der Wissenschaften zu Berlin, Darmstadt (1923 y ss.), Leipzig (1938 y ss.), Berlín (1950 y ss.).
GP:	<i>Die Philosophischen Schriften</i> , 1965, herausgegeben von C.I. Gerhardt, Hildesheim.
Grua:	<i>Textes inédits d'après les manuscrites de la bibliotheque provincial de Hannover</i> , 1948, publiés et annotes par G. Grua, París.
Robinet:	<i>Principes de la nature et de la grâce fondés en raison. Principes de la philosophie ou monadologie</i> , 1954, publiés intégralement d'après des lettres inédits par A. Robinet, París.
Finster:	G. W. Leibniz, <i>Der Briefwechsel mit Antoine Arnauld</i> , ed. de Reinhard Finster.
OFC:	G.W. Leibniz. <i>Obras filosóficas y científicas. II, X, XIV, XVI B, VIII</i> , 2010-2016, Comares: Granada.
NE Echeverría:	<i>Nuevos ensayos sobre el entendimiento humano</i> , 1992, trad. J. Echeverría, Alianza, Madrid.

Referencias

- Duchesneau, F. (2011) "Leibniz versus Stahl on the way Machines of Nature Operate", en: J.E. H. Smith; O. Nachtomy (eds.), *Machines of Nature and Corporeal Substances in Leibniz*, Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer.
- Echavarría, A. (2011) *Metafísica leibniziana de la permisión del mal*, Pamplona: EUNSA.
- Garber, D. (2011) "Forword", en: J.E. H. Smith; O. Nachtomy (eds.), *Machines of Nature and Corporeal Substances in Leibniz*, Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer.
- Hartz, G.A. (2011) "Leibniz's Animals: Where Teleology Meets Mechanism", en: J.E. H. Smith; O. Nachtomy (eds.), *Machines of Nature and Corporeal Substances in Leibniz*, Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer.
- Herrera, A. (1993) "Leibniz y su visión ontológica de la percepción", en: L. Benítez, J.A. Robles (Comps.), *Percepción: colores*, México: UNAM
- McRae, R. (1978) *Leibniz: Perception, Apperception, and Thought*, Toronto: University of Toronto Press.
- Nachtomy, O. (2011) "Leibniz on Artificial and Natural Machines: Or what It Means to Remain a Machine to the Least of Its Parts", en: J.E.H. Smith; O. Nachtomy (eds.), *Machines of Nature and Corporeal Substances in Leibniz*, Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer.
- Schepers, H. (2011) "Leibniz's Rationalism: a Plea Against Equating Soft and Strong Rationality", en: J.E.H. Smith; O. Nachtomy (eds.), *Machines of Nature and Corporeal Substances in Leibniz*, Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer.
- Smith, J.E.H. O. & Nachtomy, O. (2011) "Introduction", en: J.E.H. Smith; O. Nachtomy (eds.), *Machines of Nature and Corporeal Substances in Leibniz*, Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer.
- Phemister, P. (2011) "Monads and Machines", en: J.E.H. Smith; O. Nachtomy (eds.), *Machines of Nature and Corporeal Substances in Leibniz*, Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer.
- Vargas, E. (2012) "La cognición perceptual. Creencia y razones epistémicas según Leibniz", en: *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, LI (129-131).

MODELO DE REGRESIÓN LOGÍSTICA BINARIA PARA EL DISEÑO DE OBJETOS DE APRENDIZAJE

*Recibido: 31 mayo 2016 *Aprobado: 31 julio 2017*

SILVIA SOLEDAD MORENO GUTIÉRREZ

UPAEP

silviasoledad.moreno@upaep.edu.mx

Resumen

El proceso educativo en sus diferentes modalidades y niveles hoy en día se integra y se ajusta a la evolución de la tecnología educativa que absolutamente apoyado en la tecnología de la información y comunicación ha dado lugar a nuevos espacios y escenarios para el aprendizaje, flexibles y eficaces (Jimeno y Lopera, 2010). Diversas instituciones educativas del país y del mundo han efectuado proyectos de desarrollo de objetos de aprendizaje digitales (OA) y posteriormente evaluado resultados de aprendizaje, con conclusiones desfavorables de manera general (Sanz, 2010). Por tanto, el presente trabajo consiste en un modelo de regresión logística binaria que sugiere las variables a considerar en el diseño de OA con el fin de alcanzar el aprendizaje. El modelo considera datos previo análisis de métricas de ingeniería de software y estándares de desarrollo de OA así como opiniones de estudiantes que emplearon estos apoyos en su proceso educativo. Finalmente se muestra una predicción de resultados de aprendizaje sobre otro grupo de nivel superior que se encuentra en proceso de formación, empleando como material didáctico OA que cubren los elementos sugeridos por el modelo de regresión logística binaria presentado.

Palabras clave: Materiales didácticos, modelos matemáticos, objetivos educativos, regresión logística binaria.

Abstract

Different educational process modalities and levels are integrated and adapted to the evolution educational technology. Educational technology has been absolutely supported by information and communication technologies and has given rise to new spaces and flexible and effective learning scenarios (Jimeno and Lopera, 2010). Several domestic and international educational institutions have developed projects to construct digital learning objects (OA by its initials in Spanish) and subsequently evaluated learning outcomes, reporting generally unfavorable conclusions (Sanz, 2010). Therefore, the present work consists of a binary logistic regression model that suggests the variables to consider in the design of OAs in order to achieve learning. The model considers data prior to analyzing software engineering metrics and OA development standards, as well as student opinions who used these supports in their educational process. Finally, a prediction of learning results is shown on another group of higher-level students that is in the process of training using the OAs that cover the elements suggested by the binary logistic regression model presented as teaching material.

Keywords: teaching materials, mathematical model, educational goals, binary logistic regression.

Introducción

Para las instituciones educativas del país y el mundo, la innovación educativa basada en el uso de las tecnologías de la información y comunicación ha representado una propuesta valiosa dentro y fuera del salón de clases debido a su apoyo en la transmisión del conocimiento, la promoción del aprendizaje y el énfasis en su flexibilidad para el aprendizaje personalizado (Drachler, Verbert, Santos y Manouselis, 2015). No obstante, al hablar de ambientes de aprendizaje virtuales que orientan al Proceso Educativo (PE) como un amplio ecosistema digital se requieren de materiales didácticos de igual naturaleza, eficientes y flexibles (Zapata, 2008).

A este respecto, según el trabajo efectuado por Sicilia (2015), una opción de amplias posibilidades son los OA, materiales que constan fundamentalmente de tres bloques como son: contenido, ejercitación y evaluación descritos a través de un metadato, siendo opciones didácticas vistas como recursos de amplia capacidad y apoyo al aprendizaje cuyo uso se ha incrementado luego de diversos proyectos de desarrollo realizados por diferentes instituciones educativas del país y del mundo particularmente de nivel superior (Sanz, 2010).

Según Corona y González (2012), a pesar de la diversidad de definiciones y opiniones existe coincidencia en cuanto a su reusabilidad y eficacia como características fundamentales, sin las cuales el OA no tiene razón de ser (Paur y Rosanigo, 2008), no obstante, para lograr la reusabilidad el OA deberá estar desligado de cualquier contexto e integrarse como unidad mínima de aprendizaje, aseguran Del Moral y Vilalustre (2010) apoyados por Wiley (2015) quien también expresa la importancia de la reusabilidad del material, por lo que la granularidad baja es fundamental además de contar con un solo objetivo de aprendizaje.

Moreno, Vélez y Calva (2013), por su parte, realizaron un análisis de metodologías disponibles para desarrollo de OA del que concluyeron que la ausencia de procedimientos que apoyen la dosificación del conocimiento, a excepción de la metodología titulada Metodología de desarrollo de OA mediante el uso de la cartografía conceptual y células de desempeño multidisciplinario y multimedia propuesta por Parra y Jiménez (2007). Previo al trabajo mencionado, Maceiras, Cancela y Goyanes (2010) construyeron píldoras de aprendizaje con el propósito de alcanzar en el alumno un mayor aprendizaje y su fácil integración a un todo; por otro lado, se analizaron patrones de diseño instruccional como aspectos prioritarios para la construcción de todo material didáctico (Corona y González, 2012).

Según Morales, García, Campos y Astroza (2013), en educación a distancia los OA ofrecen amplio apoyo a diferencia del software educativo tradicional, por lo que actualmente los proyectos de desarrollo continúan realizándose y han sido objeto de evaluación cualitativa y/o cuantitativa respecto a su impacto en el aprendizaje de diferentes asignaturas, en especial aquellas con alto grado de dificultad tal como las matemáticas (Aragón y Castro, 2009; Centro, Martín y Estrada, 2016).

Por otro lado, el trabajo concentrado en la web semántica es un ejemplo más a este respecto y tiene como objetivo dar significado a la información disponible, tarea en la cual los OA también se consideran de valioso apoyo (Santacruz y Delgado, 2004). Más adelante, Menéndez, Prieto y Zapata (2010), luego de realizar un estudio orientado a valorar la capacidad de reusabilidad de los OA en la educación en línea (apoyada en Sistemas de Gestión del Aprendizaje (SGA)) concluyen la importancia de estos materiales en apoyo al trabajo de estudiantes y profesores por su flexibilidad y reusabilidad.

Otro de los trabajos realizados se concentra en evaluar la reusabilidad del OA de manera cuantitativa a través de métricas de ingeniería de software, considerando sus autores esta característica como fundamental para lograr el aprendizaje en diversos contextos educativos (Rodríguez, Doderó y Sánchez, 2016). Previamente, fue desarrollado un sistema multiagentes que tiene como propósito evaluar los OA para posteriormente sugerir un posible uso (Tabares, Rodríguez, Duque, Vicari y Moreno, 2012).

Aún a pesar de los años transcurridos luego de su aparición, en el tema de los OA, el camino por recorrer todavía es amplio pues, a pesar de sus cualidades teóricas estos materiales no han alcanzado los objetivos de aprendizaje esperados, como lo expresan las instituciones educativas participantes que luego de hacer uso de los apoyos digitales procedieron a evaluar sus resultados, siendo desfavorables en la mayoría de los casos (Moreno, Vélez y Cornejo, 2013; Rosanigo y Bramati, 2011). Previamente Sanz (2010) enfatizó la importancia de concentrar mayores esfuerzos en el diseño del OA para incrementar su calidad.

Problemática derivada del diseño inadecuado debido a la ausencia de un proceso metodológico o modelo que establezca los parámetros que guíen la congruencia entre las características teóricas del OA y el diseño del mismo (Jimeno y Lopera, 2010).

Con base en lo anterior y debido a que el OA constituye un producto de software su éxito o fracaso se basa en su análisis y diseño, como menciona Pressman (2010), a este respecto, otras investigaciones expresan lo indispensable de que el diseño considere los elementos pedagógicos necesarios para alcanzar el objetivo de aprendizaje (Morgado, Peñalvo, Ortuño y Hidalgo, 2015). Por tanto, la metodología de desarrollo juega un papel decisivo.

Por lo anterior, el presente trabajo se concentra en el desarrollo de un modelo de regresión logística binaria que sugiere las variables a considerar para el diseño de un OA orientado a lograr un impacto favorable sobre el resultado académico del estudiante. La construcción del modelo de regresión ofrece mayor certeza y confiabilidad al desarrollar los materiales ya que permite identificar los parámetros básicos para su eficacia, hecho que incrementará el éxito en el aprendizaje por asignatura, las competencias de los alumnos y con esto la calidad educativa, finalmente maximizará los recursos empleados durante su construcción.

Metodología

Con base en el análisis de métricas de ingeniería de *software* y estándares para desarrollo de OA se identificó un grupo de variables relevantes para alcanzar el aprendizaje, mismas que se muestran en la Tabla No. 1. Variables y descripción siguiente.

TABLA 1. VARIABLES Y DESCRIPCIÓN

VARIABLE	DESCRIPCIÓN (PREGUNTAS AL ESTUDIANTE)
APRENDIZAJE (DEPENDIENTE)	¿Genera aprendizaje?
GOBJETIVO	¿Tiene un solo objetivo de aprendizaje?
GATOMICO	¿El contenido es atómico indivisible?
CDIFERENCIA	¿Establece la diferencia con otros conceptos similares?
CCONCEPTO	¿Explica claramente el concepto?
CCARACTERÍSTICAS	¿Describe las características del concepto?
CUBICACIÓN	¿Explica la ubicación del concepto desde una visión general?
CEJEMPLIFICA	¿Ejemplifica en forma diversa el concepto?
EJRELACIÓN	¿Aclara su relación con otros similares?
EJPREGUNTAS	¿Lanza preguntas al usuario durante la solución de un ejercicio?
EJUSO	¿Explica la relación y uso del conocimiento con situaciones cotidianas?
EJREDACCIÓN	¿Es sencilla y clara?

VARIABLE	DESCRIPCIÓN (PREGUNTAS AL ESTUDIANTE)
EJCOMPLEJIDAD	Es de menor a mayor
EJNUM EJERCICIO	Emplea un máximo de 10 ejercicios para resolver
EVCOINCIDEAUTO	Resultado de su evaluación coincide con autoevaluación
EVDEBILIDADES	El resultado del examen refleja debilidades del alumno
EVTIPO	Elige tipo de evaluación
EVLISTO	¿Listo para ser evaluado?
EVPROPCREARAZ	¿Fomenta propuestas, razonamiento?
EVCOMPLEJ	¿Los problemas incrementan complejidad de forma gradual?
EVMOTIVA	¿Los problemas a resolver logran motivar en interés?
EVMAXPREG	¿Emplea un máximo de 15 preguntas?

Descripción de las variables utilizadas en el estudio

La información recabada fue estructurada como pregunta y concentrada en una encuesta aplicada (Ver Anexo A. Instrumento) a un total de 200 estudiantes de la Licenciatura en Ingeniería de *Software* (LIS) y de la Licenciatura en Sistemas Computacionales (LSC) de la Escuela Superior de Tlahuelilpan de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, quienes durante un período escolar apoyaron sus clases con el uso de OA disponibles. Las asignaturas participantes fueron: Lenguajes y autómatas de 6º semestre, Metodología de la Investigación de 7º semestre y Cálculo de predicados, tema de la asignatura de Inteligencia Artificial impartida a estudiantes de 9º semestre de la LSC, además de la asignatura de Fundamentos de Programación y Autómatas y Compiladores impartidas a estudiantes de la LIS.

Con base en la hipótesis planteada:

Los OA promueven el aprendizaje del estudiante si consideran desde su diseño aquellas variables fundamentales de ejercitación, evaluación y contenido.

Proceso metodológico:

1. Realización de análisis estadístico de las variables (se muestran en Tabla 1. Variables y descripción) para conocer posible relación entre ellas.

a. Se realizó análisis de correlación

Se analizó la información almacenada en la base de datos de opinión de estudiantes, previamente recabada. El análisis de correlación se efectúa con el propósito de conocer si existe alguna relación entre todas o algunas de las variables analizadas y de qué tipo, es decir, de qué manera la variación en una puede afectar a la otra en caso de estar correlacionadas, para de esta forma construir un modelo que represente esta influencia.

b. Se realizó análisis factorial

Debido a la necesidad de reducir la dimensionalidad de los datos se efectúa el análisis factorial, técnica que permite alcanzar la reducción mencionada cuyo propósito se basa en encontrar el menor número de dimensiones que explique en mayor medida la información encerrada en estos datos; para esto analiza la varianza común de las variables y parte de la matriz de correlación obtenida.

i. Se lleva a cabo el análisis factorial exploratorio entre variables correlacionadas para conocer posibles componentes o factores. El propósito es identificar patrones o tendencias de los datos entre sí, aportando información a la construcción del modelo.

ii. Se efectúa posteriormente un análisis factorial confirmatorio de las variables identificadas como componentes en el punto anterior. Esto con el fin de reducir el número de variables y al mismo tiempo identificar la similitud o afinidad entre las restantes para construir una solución de mayor precisión.

El análisis factorial exploratorio y el análisis factorial confirmatorio se realizan mediante el uso del software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS).

iii. Se desarrolló un modelo de ecuaciones estructurales con el propósito de probar relaciones causales entre las variables previamente identificadas como interesantes para el modelo. Esto mediante software complemento de SPSS llamado AMOS.

2. Posteriormente, se construyó el modelo de regresión logística binaria considerando la información obtenida de los análisis previos
3. Se efectuó la validación del modelo de regresión logística binaria a través de las pruebas de significancia Chi-cuadrado, Nagelkerke, la tabla de clasificación y variables en la ecuación.
4. Se construyó un pronóstico de resultados de estudiantes que actualmente cursan asignaturas apoyados en OA disponibles que cumplen con las especificaciones del modelo de regresión.

Resultados

Los resultados del estudio se expresan a través de las pruebas de significancia efectuadas para conocer la probabilidad de rechazar la hipótesis nula.

Durante el análisis de correlación se encontró relación significativa entre algunas variables, es decir, existe relación entre ellas, de manera que al modificarse alguna refleja influencia sobre la otra y viceversa. El contenido es atómico e indivisible con ¿Establece la diferencia con otros conceptos similares?; ¿Es sencilla y clara? con ¿Explica en forma amena y convincente?; ¿Ejemplifica en forma diversa el concepto? con ¿Listo para ser evaluado?; ¿Fomenta propuestas, razonamiento? con ¿Los problemas a resolver logran motivar en interés? Y, ¿explica en forma amena y convincente? con Es de menor a mayor.

Durante el análisis factorial exploratorio surgieron 5 componentes o factores comunes entre contenido, explicación, evaluación, atomicidad del OA, siendo los únicos. Con base en estos resultados se realizó el análisis factorial confirmatorio con el propósito de alcanzar mayor precisión en el análisis y en su caso reducir el número de variables consideradas con base en las tendencias que muestran entre sí. Finalmente, se desarrolla el modelo de ecuaciones estructurales obteniendo la explicación del modelo teórico solo en parte. Como resultado se tiene *La explicación que se expone al estudiante* y *La motivación que promueve* mismas que constituyen dos variables fuertemente relacionadas según lo expresa su coeficiente de correlación superior al .70 (siendo el valor máximo la unidad).

Lo anterior se interpreta considerando que en la correlación positiva entre más cercano se encuentre el coeficiente a 1 más fuerte será la correlación directa y más débil si se aleja; de forma similar al acercarse a -1, en cuyo caso la correlación será inversa. El nivel de significancia expresa la improbabilidad de que el evento se deba al azar (Walpole, Myers y Myers, 2012).

Posteriormente, se construye el modelo de regresión logística binaria tomando en consideración inicialmente los resultados y tendencias anteriores. El modelo de regresión se basa en un total de 200 casos donde la variable dependiente es *aprendizaje* (considera resultados académicos del alumno en un período escolar). En el proceso de análisis se integran 2 variables categóricas (únicamente cuentan con 2 posibilidades), siendo: 1) ¿Los problemas a resolver logran motivar el interés? 2) ¿Lanza preguntas al usuario durante la solución del ejercicio?, siendo las demás de tipo numérico.

Para el análisis de regresión logística en el bloque 0, se obtiene un 75% de probabilidad de acierto en el resultado de la variable dependiente, asumiendo la hipótesis de que los OA generan aprendizaje al considerar los aspectos correspondientes a las variables independientes.

A través de este método, se obtienen los resultados significativos que se muestran en la Tabla 2. Significancia Chi-cuadrado, se observa de .000, es decir, menor a .05 por lo que

es significativa y se concluye por tanto, que existe una relación entre las variables estudiadas y una probabilidad menor a 5% de que la hipótesis nula sea verdadera. Porcentaje establecido considerando un nivel de confianza del 95%.

La prueba de *Nagelkerke* es empleada para conocer el porcentaje de varianza de la variable dependiente que es explicado por las variables independientes. En este trabajo el resultado que se obtiene es significativo con un valor de .535, y se muestra en la Tabla 3. Significancia *Nagelkerke*. En conjunto las variables independientes utilizadas explican el 53% de la varianza de la variable aprendizaje, se considera que entre más alto sea el R-cuadrado, más explicativo será el modelo, si se obtiene más de un 50% como resultado de esta prueba el modelo se acepta (Walpole, Myers y Myers, 2012).

Finalmente, luego de realizar la tabla de clasificación para conocer el comportamiento del modelo, se obtiene un resultado satisfactorio del 93.5% (cerca al 100%) de casos clasificados correctamente como se observa en la Tabla No. 4. Tabla de clasificación, lo cual prueba la validez del modelo que por tanto es aceptado.

TABLA 2. SIGNIFICANCIA CHI-CUADRADO

		Chi cuadrado	Gl	Sig.
Paso 1	Paso	83.496	3	.000
	Bloque	83.496	3	.000
	Modelo	83.496	3	.000

Método= Introducir. Pruebas omnibus sobre los coeficientes del modelo

TABLA 3. SIGNIFICANCIA NAGELKERKE

Paso	-2 log de la verosimilitud	R cuadrado de Cox y Shell	R cuadrado de Nagelkerke
1	119.407 ^a	0.341	0.535

a. La estimación ha finalizado en el número de iteración 6 porque las estimaciones de los parámetros han cambiado en menos de .001

TABLA 4. TABLA DE CLASIFICACIÓN

Observado		Pronosticado		Porcentaje correcto	
		GENERA APRENDIZAJE			
		0	1		
Paso 1	GENERA APRENDIZAJE	0	29	12	70.7
		1	1	158	99.4
Porcentaje global					93.5

a. El valor de corte es de .500

Por lo anterior, se rechaza la hipótesis nula de que el aprendizaje no depende de las variables consideradas durante el diseño del mismo.

Finalmente, las variables que componen la ecuación aparecen en la Tabla 5. Variables en la ecuación, donde se observan los parámetros y la existencia de significancia para cada una de .001 y .000 respectivamente.

TABLA 5. VARIABLES EN LA ECUACIÓN

		B	E.T.	Wald	gl	Sig.	Exp(B)
Paso 1 ^a	EJPREGUNTAS(1)	1.784	.514	12.043	1	.001	5.951
	EVMOTIVA(1)	2.573	.625	16.926	1	.000	13.105
	CCONCEPTO	3.878	0.583	44.198	1	.000	48.307
	Constante	-4.179	0.863	23.463	1	.000	0.015

a. Variable(s) introducidas (s) en el paso 1: EJPREGUNTAS, EVMOTIVA, CCONCEPTO.

La puntuación de Wald empleada para evaluar la hipótesis nula y significancia estadística asociada al modelo, indica que las variables independientes aportan significativamente a la predicción de la variable dependiente, además de que los resultados de este modelo se pueden generalizar a la población, se obtiene un grado de libertad con significancia en todos los casos, ya que el valor resultante es menor que .05 en cada uno; considerando un intervalo de confianza del 95%.

Por lo antes expuesto, la ecuación que responde e integra los parámetros que dan respuesta al presente trabajo es:

$$Y = - 4.179 + 1.784X_1 + 2.573 X_2 + 3.878 X_3$$

Es decir:

$$\text{Aprendizaje} = - 4.179 + 1.784\text{ejpreguntas} + 2.573 \text{ evmotiva} + 3.878 \text{ cconcepto}$$

ECUACIÓN 1. Regresión logística binaria

Donde:

DESCRIPCIÓN DE LA VARIABLE			FASES DEL PROCESO
Y	Aprendizaje	Genera aprendizaje	
X1	ejpreguntas	¿Lanza preguntas al usuario durante la solución de un ejercicio?	Ejercitación
X2	evmotiva	¿Los problemas a resolver logran motivar el interés?	Evaluación
X3	cconcepto	¿Explica claramente el concepto	Contenido

Siendo estas las variables fundamentales a considerar durante el diseño y construcción de un OA eficaz.

La interpretación en función de la probabilidad de ocurrencia de alguna de las dos categorías de la variable dependiente es la siguiente: considerando que el valor de $Exp(B)$ es mayor que 1, al aumentar el valor de la variable independiente también aumentará el valor de la variable dependiente.

En el caso de la regresión logística binaria, para calcular la probabilidad (P) de que un individuo pertenezca a un grupo u otro, es decir, el valor de la variable dependiente sea 0 o 1, se calcula a través de la expresión siguiente:

$$P = \frac{1}{1 + e^{-(\beta_0 + X_1 \beta_1 + \dots + X_k \beta_k)}}$$

ECUACIÓN 2. Cálculo de Probabilidad

De manera que si P es mayor o igual que .05, la variable aprendizaje tomará el valor de 1, es decir el estudiante estará aprobado, de lo contrario tomará el valor de 0, estará reprobado.

En la Tabla 6. Predicción del aprendizaje mediante ecuación de regresión logística binaria, se muestra la lista de casos de estudiantes que emplean OA en apoyo al proceso

educativo que realizan y que aún no ha concluido, los valores correspondientes a las variables X1, X2 y X3 se obtienen de la encuesta que le fue aplicada al mencionado grupo de estudiantes para conocer las características del material didáctico y el efecto que causa en ellos.

Con estos datos y con base en la Ecuación No. 1. Ecuación regresión logística binaria, se obtiene el valor de Y, se efectúa el cálculo de P y finalmente se obtiene la predicción de aprendizaje (Y'), interpretada como el resultado académico del estudiante, es decir: 1 es aprobado, 0 es reprobado; entonces es posible vislumbrar antes de la finalización del curso los resultados del grupo de estudiantes.

ESTUDIANTES QUE EMPLEARON OA EN SU PROCESO DE APRENDIZAJE	¿LANZA PREGUNTAS AL USUARIO DURANTE LA SOLUCIÓN DE UN EJERCICIO	¿LOS PROBLEMAS A RESOLVER LOGRAN MOTIVAR EL INTERÉS? (X2)	¿EXPLICA CLARAMENTE EL CONCEPTO? (X3)	Y (APRENDIZAJE) ECUACIÓN LOGÍSTICA BINARIA	P PROBABILIDAD	Y' (APRENDIZAJE) PREDICCIÓN
Estudiante 1	1	1	1	4.052	0.9829096	1
Estudiante 2	0	1	1	2.272	0.90653139	1
Estudiante 3	0	1	0	-1.606	0.1671447	0
Estudiante 4	1	1	1	4.052	0.9829096	1
Estudiante 5	1	1	1	4.052	0.9829096	1
Estudiante 6	1	1	1	4.052	0.9829096	1
Estudiante 7	1	1	1	4.052	0.9829096	1
Estudiante 8	0	0	1	-0.301	0.42531304	0
Estudiante 9	1	0	1	1.479	0.81442149	1
Estudiante 10	0	0	0	-4.179	0.01508284	0
Estudiante 11	0	0	1	-0.301	0.42531304	0
Estudiante 12	1	0	0	-2.399	0.08324898	1
Estudiante 13	0	1	1	2.272	0.90653139	1
Estudiante 14	1	1	1	4.052	0.9829096	1

ESTUDIANTES QUE EMPLEARON OA EN SU PROCESO DE APRENDIZAJE	¿LANZA PREGUNTAS AL USUARIO DURANTE LA SOLUCIÓN DE UN EJERCICIO	¿Los PROBLEMAS A RESOLVER LOGRAN MOTIVAR EL INTERÉS? (X2)	¿EXPLICA CLARAMENTE EL CONCEPTO? (X3)	Y (APRENDIZAJE) ECUACIÓN LOGÍSTICA BINARIA	P PROBABILIDAD	Y' (APRENDIZAJE) PREDICCIÓN
Estudiante 15	1	1	1	4.052	0.9829096	1
Estudiante 16	0	0	1	-0.301	0.42531304	0
Estudiante 17	1	0	1	1.479	0.81442149	1
Estudiante 18	1	1	1	4.052	0.9829096	1

Resultados de la predicción mediante datos reales y ecuación de regresión logística binaria

Conclusiones

El modelo de regresión logística binaria integra aspectos que corresponden a diferentes momentos del proceso educativo, a su vez coinciden con cada uno de los módulos del OA (contenido, ejercitación, evaluación), siendo de mayor impacto en los resultados la explicación del concepto correspondiente al bloque de contenido.

Las variables independientes incluidas en la ecuación son adecuadas para predecir el resultado de la variable dependiente y los resultados pueden ser generalizados. Las variables incluidas en el modelo de regresión logística binaria constituyen aspectos que permiten predecir la eficacia del OA en apoyo al proceso de aprendizaje del estudiante y las afirmaciones efectuadas con base en el modelo propuesto tendrán un 93.5% de probabilidad de estar en lo correcto.

Si el OA desarrollado integra las variables: <<Lanza preguntas al usuario durante la solución de un ejercicio, Los problemas a resolver logran motivar el interés y se Explica claramente el concepto>> entonces promoverá el aprendizaje del estudiante durante su uso como apoyo didáctico, hecho que se verá reflejado a través del resultado académico como una calificación aprobatoria.

Referencias

- Aragón, E., Castro, C. (2009). Objetos de aprendizaje como recursos didácticos para la enseñanza de las matemáticas. *Apertura*, vol. 1.
- Centro, M., Martín, A. S., y Estrada, A. C. (2016). Desarrollo de un recomendador web de objetos de aprendizaje para el aprendizaje de las matemáticas universitarias. *Revista Electrónica sobre Tecnología, Educación y Sociedad*, 1(6).
- Corona, J., González, B. (2012). Objetos de aprendizaje: Una Investigación Bibliográfica y Compilación. RED. *Revista de Educación a Distancia*, vol. 34, p. 1-24. Recuperado el día 15 de diciembre de 2015 desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54724753003>.
- Del Moral, M., Vilalustre, L. (2010). Objetos de aprendizaje 2.0: Una nueva generación de contenidos en contextos conectivistas. *Revista de Educación a Distancia*. Vol. 25. Recuperada en <http://revistas.um.es/red/article/view/125301/117241>
- Drachsler, H., Verbert, K., Santos, O. C., y Manouselis, N. (2015). Panorama of recommender systems to support learning. In *Recommender systems handbook* (pp. 421-451). Springer US.
- Jimeno, D., Lopera, J. (2010). Definición de una metodología para el desarrollo de objetos de aprendizaje para la enseñanza de la programación, basada en el modelo pedagógico de la licenciatura en informática y medios audiovisuales en la universidad de Córdoba. Tesis de licenciatura. Universidad de Córdoba. Recuperado el 2 de mayo de 2016 desde <http://es.scribd.com/doc/73970504/MeDOA-Metodologia-para-el-Desarrollo-de-Objetos-de-Aprendizaje>
- Maceiras, R., Cancela, A., Goyanes, V. (2010). Aplicación de Nuevas Tecnologías en la Docencia Universitaria. *Formación Universitaria*, vol. 3(1), p. 21-26. Recuperado el 14 de abril de 2016 desde http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-50062010000100004&script=sci_arttext
- Menéndez, V., Prieto, M. y Zapata, A. (2010). Sistemas de Gestión Integral del Objetos de Aprendizaje. *IEEE-RITA Vol. 5*, Núm. 2.
- Morales, E., García, F., Campos, R. y Astroza, C. (2013). Desarrollo de competencias a través de objetos de aprendizaje. RED. *Revista de educación a distancia*, vol. 36, p. 1-19. Recuperado el día 17 de marzo de 2016 desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54725668005>
- Moreno, G., Vélez, D. y Calva, R. (2013). Aspectos metodológicos considerados en el desarrollo de OA. *Boletín científico XIKUA*, Vol. 1. Recuperado el día 8 de octubre 2015 desde <http://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/tlahuelilpan/n1/titulo.html>
- Moreno, G., Vélez, D. y Cornejo, V. (2013). Diseño de granularidad baja en OA. 2o. Congreso Nacional en Tecnologías de la Información 2013. Recuperado el día 17 de febrero 2016, desde <http://sistemascomputacionestlahuelilpan.files.wordpress.com/2012/10/disec3b1o-de-granularidad-baja-en-objetos-de-aprendizaje.pdf>
- Morgado, E., Peñalvo, F., Ortuño, R. y Hidalgo, A. (2015). Desarrollo de competencias a través de objetos de aprendizaje. *Revista de Educación a Distancia*, (36).
- Parra, L., Jiménez, M. (2007). Metodología de Desarrollo de Objetos de Aprendizaje Mediante el uso de la Cartografía Conceptual y Células De Desarrollo Multidisciplinario y Multimedia. 2ª Conferencia Latinoamericana de objetos de aprendizaje. Recuperada el día 7 de septiembre 2015 desde <http://mx.search.yahoo.com/search?p=Metodolog%C3%ADa+de+Desarrollo+de+Objetos+de+Aprendizaje+Mediante+el+uso+de+la+Cartograf%C3%ADa+Conceptual+y+C%C3%A9lulas+de+Desarrollo+Multidisciplinario+y+Multimedia&fr=yfp&toggle=1&cop=&ei=UTF-8&rd=r1>
- Paur, A., Rosanigo, Z. (2008). Objetos de Aprendizaje – Factores que potencian su reusabilidad. XIV Congreso Argentino de Ciencias de la Computación. P.12. Recuperado el día 7 de septiembre de 2015 desde <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/22004>

- Pressman, R. (2010). *Ingeniería del Software, un enfoque práctico*. McGrawHill. 7ª edición. ISBN 978-607-15-0314-5.
- Rodríguez, J. S., Dodero, J. M., y Sánchez, A. S. (2016). A preliminary analysis of software engineering metrics-based criteria for the evaluation of learning objects reusability. *Data Structure and Software Engineering: Challenges and Improvements*, 53.
- Rosanigo, Z., Bramati, P. (2011). Objetos de aprendizaje. XIII Workshop de Investigadores en Ciencias de la Computación. p. 574-869. Recuperado el día 7 de abril de 2016 desde http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/19934/Documento_completo.pdf?sequence=1
- Santacruz, L., Delgado, C. (2004). Objetos de aprendizaje: Tendencias dentro de la web semántica. *Boletín de RedIRIS*, vol.66-67. Recuperado el día 4 de abril de 2016 desde http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Especialidad/TecnologiaEducativaG13/Modulo4/unidad%204s1/lec_3_objetos_de_aprendizaje.pdf
- Sanz, J. (2010). Evaluación apriorística de la reusabilidad de los objetos de aprendizaje. Tesis doctoral. Recuperada de la base de datos Dialnet tesis. Num. 120317, Recuperado el día 7 de mayo de 2016 desde <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?fichero=16201>
- Sicilia, M. (2015). Reusabilidad y reutilización de objetos didácticos: mitos, realidades y posibilidades. *Revista de Educación a Distancia*. Recuperado el 30 de mayo de 2016, de <http://www.um.es/ead/red/M2/sicilia46.pdf>
- Tabares, V., Rodríguez, P., Duque, N., Vicari, R., y Moreno, J. (2012). Multi-agent model for evaluation of learning objects from repository federations-ELO-index. *Respuestas*, 17(1), 48-54.
- Walpole, R. Myers, S. Myers, K. (2012). *Probabilidad y estadística para ingeniería y ciencias*. Estado de México, México: Editorial Pearson.
- Wiley, D. (2015). Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and a taxonomy. *The Instructional Use of Learning Objects: Online Version*. 2000. Available on Web site: <http://reusability.org/read/chapters/wiley.doc>.
- Zapata, M. (2008). Un cuarto de siglo de ayuda pedagógica en ordenadores y en redes. *Quaderns Digital*, vol. 51, p. 1-32. Recuperado el día 7 de mayo de 2016 desde <http://www.quadernsdigitals.net/>

Anexo A. Instrumento

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
 ESCUELA SUPERIOR DE TLAHUELILPAN
 ANÁLISIS DE RESULTADOS DEL USO DE OBJETOS DE APRENDIZAJE (OA)
 INSTRUMENTO DE RECABACIÓN DE DATOS

Objetivo. Recabar datos de opinión de estudiantes con respecto a las características de los OA empleados en apoyo a su proceso educativo para identificar variables de impacto en el aprendizaje a través de preguntas enfocadas a cada módulo de material didáctico.

Instrucciones. Escriba una x en el cuadro que corresponde a la que considere respuesta correcta, únicamente puede elegir Sí o No

Pregunta	Respuesta	
	Sí	No
¿Considera que el OA apoyó de forma significativa a alcanzar el aprendizaje?		
¿El OA tiene un solo objetivo de aprendizaje?		
¿El contenido es atómico e indivisible?		
¿El AO explica claramente el concepto?		
¿Establece la diferencia con otros conceptos similares?		
¿Describe las características del concepto?		
¿Explica la ubicación del concepto desde una visión general?		
¿Ejemplifica el concepto en forma diversa?		
¿Explica en forma amena y convincente?		
¿Aclara su relación con otros conceptos similares?		
¿Lanza preguntas al usuario durante la solución de un ejercicio?		
¿Explica la relación y uso del conocimiento con situaciones cotidianas?		
¿La explicación es sencilla y clara?		
¿La explicación es de menor a mayor grado de complejidad?		
¿Considera un máximo de 10 ejercicios para resolver por cada prueba?		
¿El resultado de su evaluación coincide con su autoevaluación?		
¿El resultado del examen refleja debilidades del alumno?		
¿El estudiante elige su tipo de evaluación?		
¿El estudiante se considera listo para ser evaluado?		
¿El examen fomenta propuestas, razonamiento?		
¿Los problemas expuestos incrementan complejidad de forma gradual?		
¿Los problemas a resolver logran motivar el interés del estudiante?		
¿La evaluación consta de un máximo de 15 preguntas?		

*Encuesta aplicada a estudiantes de la Licenciatura en Ingeniería de Software y
 Licenciatura en Sistemas Computacionales. Diciembre 2015*

RESEÑA DEL LIBRO “EL ALTO SUEÑO: EDUCACIÓN PARA OTRO MUNDO POSIBLE II”

LUIS FERNANDO CEJA BERNAL

Universidad Multitécnica Profesional de Colima

cejabernal@me.com

Ante este título me gusta pensar en las condiciones de posibilidad para que la educación soñada sea una realidad. Frecuentemente, transitamos entre la probabilidad –siempre medible, confiable, apostable y cuantificable- y la irrealidad o la utopía cuando una tarde cualquiera como ésta, disertamos sobre educación... o sobre cualquiera otra cosa. Sin embargo, frecuentemente también, se nos escapa la posibilidad... ese fragmento de espacio, tiempo y circunstancia cuya densidad ontológica es más consistente que la probabilidad, porque más allá de las cantidades están las cualidades y con ellas, los sueños cuya esperanza se realiza sí, o sí, en conformidad con la construcción de condiciones diversas que originan escenarios, actores, historias, agencias y dramas, lágrimas y risas, pero sobre todo, mejores seres humanos y mejores personas para un mundo siempre posiblemente mejor que el que tenemos.

Mientras escribo esto, saboreo el título de la obra de la que diré por ahora, una o dos cosas. Soñar con un mejor mundo posible, no es cosa de ilusos, sino de visionarios; especialmente cuando –como es el caso- el visionario sueña despierto mientras desentraña el fenómeno educativo y su relación con el mundo en el que vivimos, en el que hemos vivido y en el que podemos vivir. No es de extrañar que podamos saludar como autor al Dr. Juan Martín López Calva cuando desde su extraordinaria sencillez, hace gala de una complejidad fastuosa tan sólo en el título de este libro.

Cuando leía el libro, pensaba en el investigador, en el amigo, en el profesor... pero sobre todo, en el filósofo educativo, quien a lo largo de su libro da muestras de una visionaria capacidad fenomenológica. Basta pasearse por las primeras cien páginas del texto, para observar a un observador del mundo que desentraña todo aquello que aparece a los sentidos y lo triangula de inmediato con un potente marco teórico y un sólido método de sistematización de sus datos. No queda de otra más que sobrecogerse ante el académico en su alarma ante el mundo y reconocer en su narrativa, sólidos planteamientos de problemas y ejemplos valiosos para observar atentamente el mundo que nos rodea y convertirlo en un tema de investigación y acariciar el sueño de otro mundo posible a partir de nuestra intervención... de nuestro grano de arena en la historia de la complejidad educativa.

Llama la atención, a lo largo de esta obra, el factor de vigilancia epistemológica del que en ningún momento se desprende el ser humano como anhelo y realidad. Podemos leer en toda la obra, conceptos, poemas, narrativas y proposiciones, donde el ser humano -que para López Calva es posible desde sus profundas influencias en Morin y Lonergan-, es el protagonista de una antropología positiva, cuya agencia reconstruye el mundo y lo transforma en el mejor de los mundos posibles. Esta fe en el ser humano, es expresada con claridad por el autor en la página 24 del libro: “El hombre es un sujeto inacabado, un ser que se tiene que ir haciendo a sí mismo en interacción permanente con lo otro, con los otros y con el misterio que lo trasciende”.

López Calva parte de este concepto para mostrarnos su fe en el hombre y de manera particular, en el hombre que puede ser educado. Es hermosa la forma en cómo nos muestra su crítica a la eterna crítica -histórica crítica- al universo de los jóvenes en su artículo intitulado: “Los jóvenes hoy en día” de la página 104, donde recupera el resultado de la investigación “aprendizajes valiosos en la formación humanista en la universidad: la voz de los estudiantes” y donde proféticamente -porque el artículo culmina con una cita bíblica-, el autor denuncia que es necesario - y cito- “echar abajo nuestras pre-concepciones y prejuicios acerca de la juventud actual” (p.106). Al mismo tiempo anuncia, desde el concepto de la esperanza, el alto sueño de construir el mejor de los mundos posibles en el empeño por la formación humanista de los jóvenes.

Y en este empeño por la formación humanista de los jóvenes, el autor no se muestra ingenuo, pues con la misma actitud profética, Martín afirma creer en la necesidad de mejores docentes, auténticamente formados para educar pero también, auténticamente proveídos por la naturaleza para esta tarea. La lectura que nuestro autor hace de las palabras de Aurelio Nuño acerca de que cualquiera que tenga un título puede aspirar a ser docente, es crítica pero también creativa. Y es ingeniosa la forma en que para explicarlo, cita la famosa frase de la Universidad de Salamanca: “*Quod natura non dat, Salmantica non praestat*” (Lo que la naturaleza no da, Salamanca no lo otorga”. En otras palabras: lo que la naturaleza no da, el título de ninguna universidad o de ningún tipo de normal, tampoco. No cualquiera puede ser docente... no a cualquiera debe de otorgársele una licencia para educar, lo que podría ser la mejor versión posible de una persona, pues en primer lugar, se ha de tratar de uno, de alguien, que primero haya logrado encontrar el camino para lograr la mejor versión posible de sí mismo.

Y he aquí el principio ético que percibo, atraviesa este texto y el primer volumen de esta colección: nadie da lo que no tiene... el título no suple a la naturaleza. Nadie que no haya soñado con el mejor de los mundos posibles y se haya preparado con responsabilidad, avidez y vehemencia para ello, puede pararse frente a un grupo para ejercer la noble labor docente. Parafraseando a su querido Edgar Morin, López Calva denuncia que en el trabajo y en las políticas educativas, “lo urgente sigue tercamente siendo prioridad sobre lo importante, cuando lo importante resulta cada vez más y más urgente” (p.175).

El sistema, en tanto conjunto de instituciones legitimadas y legitimadoras, no escapa a la visión del fenomenólogo.

Diré algo más, algo muy personal: amo este libro. Le amo por ser el primero que porta el emblema, el sello de esta casa de estudios. Lo amo porque representa un gran esfuerzo conjunto y al mismo tiempo una gran amistad. Lo amo, porque al leerlo, leo el corazón del amigo –el autor-. Lo amo porque aborda el tema al que vocacionalmente siempre me he inclinado. Pero si tuviera que elegir un artículo de todo el libro, un artículo con el que me sintiera profundamente identificado y tocado en mi intelecto, elegiría aquel intitulado: “Conocimiento e interés: sentido y contrasentido”. El marco teórico de referencia y la axiología planteada frente al problema del conocimiento y su confusión con la ciencia positiva, dan voz a un grito que hace tiempo llevo en la garganta. Un verdadero lujo la recuperación que de Habermas hace López Calva en su sueño por recolocar la Teoría del Conocimiento como eje para entender la relación entre el ser humano y la realidad: una de las nobles tareas del quehacer educativo y por lo tanto, junto con la felicidad, una de las finalidades de la educación.

**RESEÑA DEL LIBRO “ANTOLOGÍAS
PARA EL ESTUDIO Y LA ENSEÑANZA
DE LA CIENCIA POLÍTICA, VOL 2:
RÉGIMEN POLÍTICO, SOCIEDAD CIVIL
Y POLÍTICA INTERNACIONAL”**

MARIBEL FLORES SÁNCHEZ

ITESM Puebla

mfloress@itesm.mx

Zürn, M., Leggewie, C., Mantilla Sahagún, L. R., Von Beyme, K., Friedrich, C. J., Linz, J. J., Nohlen, D., Schultze, R. O., Leininger, J., Schmidt, M. G., Esquivel Solís, É., Chávez Becker, C., Sánchez de la Barquera y Arroyo, H., Huitzil E., A. A., Aragón Camarena, A., Auel, H. J., Balbi, E. R., De Jorge, C. A., Jaguaribe, H., Rivarola, A., Calduch, R., Agnew, J. (2017). Antologías para el estudio y la enseñanza de la Ciencia Política, vol 2: Régimen Político, Sociedad Civil y Política Internacional. Edición Primera. Editorial UNAM. México.

El libro es un texto interesante, inteligente e integrador de diversos temas que convergen en el estudio de la Ciencia de la Política. Es una obra de 309 páginas que toma tiempo asimilarla porque contiene diversas perspectivas para la comprensión de la política, el poder, la forma en que se materializan las relaciones sociales e institucionales, la acción política y el papel del Estado en el contexto global actual; lo cual resulta enriquecedor para el lector, ya que al reunirse en una sola obra los pensamientos de autores de latitudes distintas, es posible conocer y contrastar los alcances de las investigaciones que han realizado especialistas de varios países del continente americano y de Europa con el propósito de ampliar y fortalecer el estudio y la enseñanza de la Ciencia Política en el siglo XXI.

La selección de los 21 capítulos de esta antología es una decisión interesante, ya que abarca tres temas clave para el análisis de la coyuntura política actual, siendo lo más oportuno para el análisis del funcionamiento de regímenes políticos, el comportamiento de las sociedades y la evolución de la política internacional. Su escritura se desarrolla

cuidadosamente para facilitar la consulta de sus contenidos y utilizar el idioma español de forma que las tres secciones de las que se compone sean asequibles para sus lectores.

La primera sección de la obra inicia repasando la historia y repensando el futuro sobre los regímenes políticos democráticos que, como contrapartida al totalitarismo y autoritarismo, presentan grandes retos en la actualidad. La transición política se distingue como una reflexión en torno a la democracia, abordándose desde sus orígenes hasta su eficiencia en tiempos recientes. Es el segmento más amplio del libro, ya que abarca conceptos fundamentales como régimen político, democracia, totalitarismo, autoritarismo, cambio político; destacando el de “dominación política,” que ha sido sin duda un objeto de estudio fundamental de la ciencia política en la historia del pensamiento político al abrir la discusión sobre la distinción de quien domina y quien es dominado en una sociedad. Si bien la palabra se utiliza en gran parte sin reflexión crítica (Sternberger, 1980), este término es fundamental para el entendimiento de un ordenamiento social y el tipo de relaciones y tensiones que a través de la política se buscan gestionar.

En la segunda sección, se aborda la importancia de la cultura democrática y los elementos que desde la perspectiva de Dieter Nohlen (2008) debe contener para ser consistentes en un régimen de estas características: 1) la confianza, basada en relaciones y normas de reciprocidad y redes de compromiso cívico; 2) la lucha contra prácticas que la inhiben, como es el caso de la corrupción, ya que desalientan la participación ciudadana; 3) la tolerancia puesta en práctica en la vida cotidiana, al ser concebida como la esencia del pluralismo, 4) la capacidad de generar acuerdos y compromisos, como la forma de ampliar el apoyo y la legitimidad de las políticas públicas consensuadas (Sternberger, 1992), como es el caso de los gobiernos de coalición.

Desde una perspectiva comparada, cobra relevancia el conjunto de significados que pueden tener tanto la sociedad civil como la participación ciudadana en la teoría anglosajona y en la alemana (desde el enfoque del institucionalismo contextualizado). Aquí se analiza la evolución de una definición descriptiva de la sociedad civil hacia una que permite el análisis de la realidad social y su relación con la gobernabilidad democrática. Siguiendo a Michael Edwards (2004), la sociedad civil puede tener muy diversos significados, por lo que puede ser vista como una parte de la sociedad, como un tipo de sociedad o como un espacio de la sociedad; conceptos como tercer sector, capital social, sector no lucrativo participan en este conglomerado teórico que busca explicar la interacción entre diversos actores sociales que actúan en el espacio público en la búsqueda del bien común, pero con diferentes nombres y estilos de sus autores.

Por lo que toca a la interpretación del concepto de participación ciudadana, Herminio Sánchez de la Barquera (2006), desglosa su significado por la forma en que la sociedad participa o “toma parte” en la vida pública; como un derecho democrático, de acuerdo con la Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas (1999); y, fundamental-

mente, en la diferencia que guarda con el término de participación política, que hace referencia a las acciones efectuadas por los ciudadanos dentro de las instituciones formales y legales del sistema político, mientras que, la participación ciudadana se ejerce cuando el ciudadano interactúa con el Estado, buscando incidir en el proceso de toma de decisiones públicas. Sin embargo, en este mismo orden de ideas, es de subrayarse que, para construir una sociedad honesta, íntegra y confiable, se requiere de una sociedad organizada con interés, y voluntad, pero, sobre todo, con disposición por hacerse cargo de lo que le toca a cada quien para satisfacer sus necesidades, comenzando así un proceso de cambio en la cultura cívica de súbditos (afectiva, normativa y pasiva) que explicaron en su tiempo Almond y Verba (1963), a la de ciudadanos activos e implicados en el cambio político del sistema político. He aquí uno de los mayores retos de la gobernabilidad de los Estados.

En la tercera sección, la política internacional y el panorama mundial del siglo XXI son analizados, particularmente a través de los temas de seguridad y geopolítica. En el caso del primero, se plantea como reto a vencer la capacidad de los diferentes actores sociales para adaptarse a la nueva realidad de un conjunto de fenómenos o personas que afectan la seguridad de los Estados y sus ciudadanos. Pensar en una solución para enfrentar un problema de seguridad, ha dejado de ser en este siglo, una decisión exclusiva estatal, pues incluso, se contempla la participación de otros actores más allá de las fronteras. Sin embargo, los países aún no logran conciliar del todo los intereses nacionales, regionales o globales; hecho que implica un riesgo o debilidad frente a un contexto cambiante y amenazante. En otro sentido, el análisis geopolítico permite conocer la influencia que tienen los factores geográficos en la vida y evolución de los Estados, para la definición de la política interior y exterior de los mismos. Las escuelas predominantes en esta disciplina son la inglesa, la americana, la alemana y la francesa; de las que destaca el pensamiento del inglés Halford Mackinder (1904), mencionado por la vigencia de sus ideas de esa época al teorizar sobre los escenarios posibles sobre el poder mundial, afirmando que mientras en Europa todos estaban construyendo botes, no podrían detener el crecimiento de la gran potencia, Rusia, que, con el transcurso del tiempo, la desplazaría de ese poderío.

Este libro es inteligente por la capacidad que tiene de reunir diversas perspectivas cualitativas de enfoques europeos, británico-estadounidense, latinoamericanos (sudamericanos y mexicanos) y darle la oportunidad al lector de decidir con qué ideas analizar de una forma holística los temas que en él se abordan. Es también integrador porque permite estudiar la política, conforme a la explica Joseph Vallès (2007) a partir de sus tres dimensiones de análisis: 1) como producto o estructura (el modo estable en que una comunidad organiza sus actuaciones políticas, el sistema, el orden, las instituciones y reglas), 2) como proceso (la secuencia de conductas individuales y colectivas que se entrelazan dinámicamente); y, 3) como resultado (la respuesta de la combinación del proceso y la estructura a cada conflicto social, es decir, las políticas públicas). Mención especial para

los estudiantes que contribuyeron con sus profesores en la materialización de esta herramienta de conocimiento para el estudio y aprendizaje politológico.