

ÍNDICE

<i>Editorial</i>	
JUAN MARTÍN LÓPEZ CALVA	3
<i>Autodeterminación y discapacidad intelectual: un estudio piloto con padres de la asociación INTEGRA de Puebla (México).</i>	
ARACELI ARELLANO TORRES.....	6
<i>Misión educativa familiar y desarrollo humano.</i>	
MARIÁNGELES CASTRO SÁNCHEZ	22
<i>Topoiesis del espacio textual en "El Gusano".</i>	
MARICARMEN OREA ROJAS	34
<i>Conectados o enredados, una reflexión ética en la era de las telecomunicaciones.</i>	
JOSÉ FRANCISCO CAMACHO MARÍN	44
<i>Las representaciones sociales, estudiadas y analizadas, desde la significación.</i>	
LILAITZEL CARRASCO RODRÍGUEZ	56
<i>Análisis de la propuesta de formación humanista en la Universidad Intercontinental desde la perspectiva de Edgar Morin.</i>	
JOSÉ ARTURO DE LA TORRE GUERRERO	68
<i>Inclusión del cuarto pilar de la educación, su relación con aportaciones de Lonergan y Morin.</i>	
MÓNICA ORDUÑA SOSA	83

ÍNDICE

La familia del siglo XXI, fuente inagotable para la educación de personas.

EMMA VERÓNICA SANTANA VALENCIA 91

La mensajería instantánea móvil como ambiente de aprendizaje ubicuo para las generaciones digitales.

LUIS ANTONIO VILLAFÁN AMEZCUA 102

La reconceptualización e integración de la alfabetización académica en los estudios de maestría.

GABRIELA ZENTENO RÍOS 112

La teoría política, más viva que nunca.

ISRAEL COVARRUBIAS GONZÁLEZ..... 126

Ética Planetaria para las profesiones. Reseña de una obra en varios actos. El pensar educativo de Martín López-Calva.

ERNESTO RODRÍGUEZ MONCADA 129

EDITORIAL

“Si no insistimos en la importancia fundamental de las artes y las humanidades, éstas desaparecerán, porque no sirven para ganar dinero. Sólo sirven para algo mucho más valioso: para formar un mundo en el que valga la pena vivir, con personas capaces de ver a los otros seres humanos como entidades en sí mismas, merecedoras de respeto y empatía, que tienen sus propios pensamientos y sentimientos, y también con naciones capaces de superar el miedo y la desconfianza en pro de un debate signado por la razón y la compasión”. Nussbaum (2010, p. 189).

En el editorial del número cero con el que se inició la aventura de A&H Revista de artes y humanidades decíamos que este medio de difusión académica nace de la convicción de que en este mundo marcado por la dinámica de crisis-cambio-globalización resulta indispensable magnificar las humanidades en lugar de sacrificarlas como parece estar sucediendo en este escenario social, cultural y educativo que prioriza lo que sirve para ganar dinero.

A partir de esta convicción, nuestra revista busca ser una ventana abierta al diálogo interdisciplinario de altura en el que se aporten elementos para ir generando corrientes de pensamiento que contribuyan a la transformación de la sociedad, según lo indica la misión de nuestra universidad. A&H es por tanto una apuesta por la contribución de las humanidades para la humanización de las personas y de la sociedad, un mensaje dentro de una botella que se lanza al océano de pragmatismo que inunda nuestra vida moderna esperando que del otro lado de la pantalla, en el espacio virtual haya muchos lectores sedientos de sentido profundo para sus vidas.

Porque la educación “...nos prepara no sólo para la ciudadanía sino también para el trabajo y, sobre todo, para darle sentido a nuestra vida...” según afirma la filósofa Martha Nussbaum (2010; p. 28) y porque en esta formación para la búsqueda de sentido las artes y las humanidades juegan un papel fundamental según sostiene la misma autora, A&H Revista de artes y humanidades presenta ahora su número 1, en el que busca mantener encendido el fuego del espíritu humano para que ilumine un poco el camino oscuro del mundo desmoralizado por tanta violencia, injusticia, incomprensión y corrupción, para que brinde un poco de calor a estos caminantes que tratamos de seguir avanzando hacia el futuro incierto en medio del crudo invierno de la confusión, la falsa apariencia y el engaño.

La familia que es un elemento básico en esta búsqueda de sentido a partir de las humanidades es el tema de tres artículos contenidos en este número. En el primero,

Emma Verónica Santana plantea algunas reflexiones para entender el núcleo familiar del siglo XXI como una fuente inagotable para la educación de las personas. En su artículo de investigación, Mariángeles Castro muestra la relación entre la misión educativa de la familia y el desarrollo humano. Finalmente, Araceli Arellano presenta los resultados de un estudio realizado con padres de familia de la asociación INTEGRA de Puebla sobre el muy relevante tema de la autodeterminación en personas con discapacidad intelectual.

Por su parte, José Arturo De la Torre analiza la propuesta curricular de formación humanista de la Universidad Intercontinental desde la perspectiva del paradigma de complejidad planteado por Edgar Morin en su obra. Desde esta misma visión de Morin y con algunas aportaciones del filósofo y teólogo canadiense Bernard Lonergan, Mónica Orduña escribe un ensayo sobre la inclusión del cuarto pilar de la educación del siglo XXI –aprender a convivir- que aporta la comisión Delors de la UNESCO.

Por su parte, Francisco Camacho hace un planteamiento sobre la reflexión ética en la cultura de las redes sociales y la era de las telecomunicaciones y en este mismo ámbito de las tecnologías de información y comunicación, Luis Villafán analiza la mensajería instantánea como ambiente de aprendizaje ubicuo para las generaciones digitales.

En otros trabajos relacionados con el campo de la educación, Lilaitzel Carrasco plantea la relación entre la teoría de las representaciones sociales y la visión lonerganiana de la significación humana y Gabriela Zenteno hace un análisis sobre la reconceptualización y la integración de la alfabetización académica en los estudios de maestría.

El campo de la Literatura tiene un espacio también en este número de A&H con el trabajo de María del Carmen Orea: Topoiesis del espacio textual en “El gusano”, un extraordinario cuento del desaparecido escritor chileno Roberto Bolaño.

Dos reseñas cierran este número 1 de nuestra revista. En la primera, Israel Covarrubias sostiene que la teoría política está más viva que nunca y analiza el libro: Antologías para el estudio y la enseñanza de la Ciencia Política. Volumen primero: Fundamentos, teoría e ideas políticas, coordinado por Herminio Sánchez de la Barquera Arroyo y publicado por el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM. En la segunda, Ernesto Rodríguez Moncada realiza un análisis amplio de la obra pedagógica de Martín López Calva recuperando varios artículos de distintas épocas y haciendo énfasis en el libro más reciente publicado por este autor que se titula Ética profesional para la sociedad planetaria. Una perspectiva humanista compleja de la ética de las profesiones.

El rápido crecimiento de la capacidad de convocatoria de A&H se muestra ampliamente en esta segunda entrega como un ejemplo de la vocación global y la apertura interinstitucional de la revista. Además de cuatro trabajos de doctorandos del programa de Pedagogía y una directora académica de posgrado de la misma UPAEP, este número publica artículos o reseñas de académicos de la Universidad Latina de América en Morelia, Michoacán (México), la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (Méxi-

co), la Universidad Austral de Buenos Aires (Argentina), la Universidad de Navarra (España) y la Universidad de Deusto en el País Vasco (España).

Esperamos que este nuevo número de A&H Revista de artes y humanidades de la UPAEP encuentre un gran eco entre lectores de un núcleo tan amplio, rico y diverso como el de los autores que nutren este nuevo mensaje lanzado al mar como un intento de insistir en la relevancia de las humanidades que como bien afirma Nussbaum, no sirven para ganar dinero pero sirven para algo mucho más valioso: para formar un mundo en el que valga la pena vivir.

Que este nuevo número de nuestra revista sirva entonces para aportar un pequeño pero significativo grano de arena en la formación de personas capaces de valorar a los demás seres humanos y tratarlos con respeto y empatía y para la regeneración progresiva de un mundo en el que los países superen el miedo, la desconfianza y la rivalidad para edificar una comunidad humana sustentada en la fraternidad y la justicia.

Referencias

Nussbaum, M. (2010). Sin fines de Lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades. Madrid. Katz editores.

**AUTODETERMINACIÓN Y DISCAPACIDAD
INTELLECTUAL: UN ESTUDIO PILOTO CON
PADRES DE LA ASOCIACIÓN INTEGRAL DE
PUEBLA (MÉXICO)**

ARACELI ARELLANO TORRES

*Facultad de Educación y Psicología, Universidad de Navarra
arellanot@unav.es*

Resumen

En este artículo se aborda el concepto de autodeterminación y se analiza el rol de las familias como principales agentes de apoyo. Además, se presenta un estudio piloto con padres y madres (n=15), con el objetivo de profundizar en sus percepciones acerca de la autodeterminación de sus hijos con discapacidad intelectual. Se confirma la necesidad de llevar a cabo programas de capacitación con las familias y superar los planteamientos basados en la sobreprotección y la dependencia. Entendemos que iniciativas como la aquí presentada, suponen un punto de partida ineludible para la mejora de la calidad de vida de las personas con discapacidad y de su familia.

Palabras clave: Discapacidad Intelectual, Autonomía, Autodeterminación, Familia

Abstract

In this article, the concept of self-determination, and the role of families as main sources of support is discussed. In addition, we describe a pilot study with parents (n = 15), which delved into their perceptions on the self-determination of their children with intellectual disabilities. The results suggest the need to carry out training programs with families, in order to overcome overprotection and dependence. These types of initiatives are necessary for improving the quality of life of people with disabilities and their families.

Key words: Intellectual disability; Autonomy; Self-determination; Family

“Autodeterminación” es una palabra que sí que me suena de algo pero, en realidad, el significado no lo sé, me suena raro... Estas son palabras de M.J., madre de un adulto de 33 años con discapacidad intelectual. Esta misma madre, ante la pregunta *¿Cuál es el objetivo más importante para la vida de su hijo?*, responde: *Por supuesto que sea feliz, y para eso, la clave es que sea lo más independiente posible. Que viva su vida. Y en ello estamos, aunque no sabemos muy bien cómo...* Hemos tomado como punto de partida la experiencia de M.J. porque creemos refleja la cuestión fundamental presentada en este artículo. La autodeterminación se ha convertido en insignia principal del movimiento de defensa de los derechos de las personas con discapacidad intelectual. Sin embargo, las familias todavía permanecen al margen, poco formadas sobre este concepto y sus implicaciones prácticas. No saben qué es la autodeterminación, por qué es importante promoverla ni cómo equilibrar autonomía y protección. A pesar de sus dudas y miedos, intuyen que mejorar la calidad de vida de su hijo con discapacidad pasa, necesariamente, por apoyarle en su autonomía, autodeterminación, independencia, etc. Como afirma M.J., lo importante es que su hijo viva su propia vida.

Teniendo en cuenta este contexto, en este artículo presentaremos una revisión sintética del concepto de autodeterminación, poniendo especial énfasis en el papel de la familia como apoyo prioritario para su logro; describiremos un estudio piloto llevado a cabo en la ciudad de Puebla y plantearemos algunas pautas para la formación de padres y madres, teniendo en cuenta los resultados obtenidos así como la investigación previa.

La autodeterminación: meta deseable para las personas con discapacidad intelectual

Autodeterminación, inclusión, derechos, vida independiente... son conceptos que hace unos años sonaban extraños y que hoy se han convertido en ejes de las buenas prácticas, en el ámbito de la discapacidad. Múltiples factores han contribuido al movimiento de autodeterminación (el desarrollo de legislaciones sobre los derechos civiles de las personas con discapacidad, la proliferación de movimientos organizados por este colectivo, el abandono del modelo del déficit, etc.) (Peralta, González-Torres & Iriarte, 2006; Sands & Wehmeyer, 1996). Como consecuencia, cada vez más, las personas con discapacidad intelectual reclaman su derecho a decidir y vivir experiencias significativas para ellas. México, al igual que otros países, participa en este movimiento de cambio. Sirva de muestra el tercer encuentro Nacional de Autogestores, celebrado en octubre de 2014, en Ciudad de México (con el título *Autogestores como promotores del cambio social*), organizado por la Confederación Mexicana de Organizaciones en Favor de la persona con discapacidad intelectual. Sin embargo, a pesar de la creciente difusión de este concepto, todavía surgen muchas dudas acerca de su verdadero significado. ¿A qué nos referimos exactamente cuando hablamos de *ser autodeterminado*? ¿Todos podemos ser autodeterminados? ¿Cómo se aprende a ser autodeterminado?

De todas las propuestas que existen acerca de estas cuestiones, en este trabajo nos basaremos en dos modelos sobre autodeterminación ampliamente difundidos: el mode-

lo funcional de Wehmeyer (Wehmeyer, 1999, 2005, 2009; Wehmeyer et al., 2011) y el modelo ecológico tripartito de Abery y Stancliffe (Abery & Stancliffe, 2003a, 2003b; Stancliffe & Abery, 2003) (ver Tabla 1).

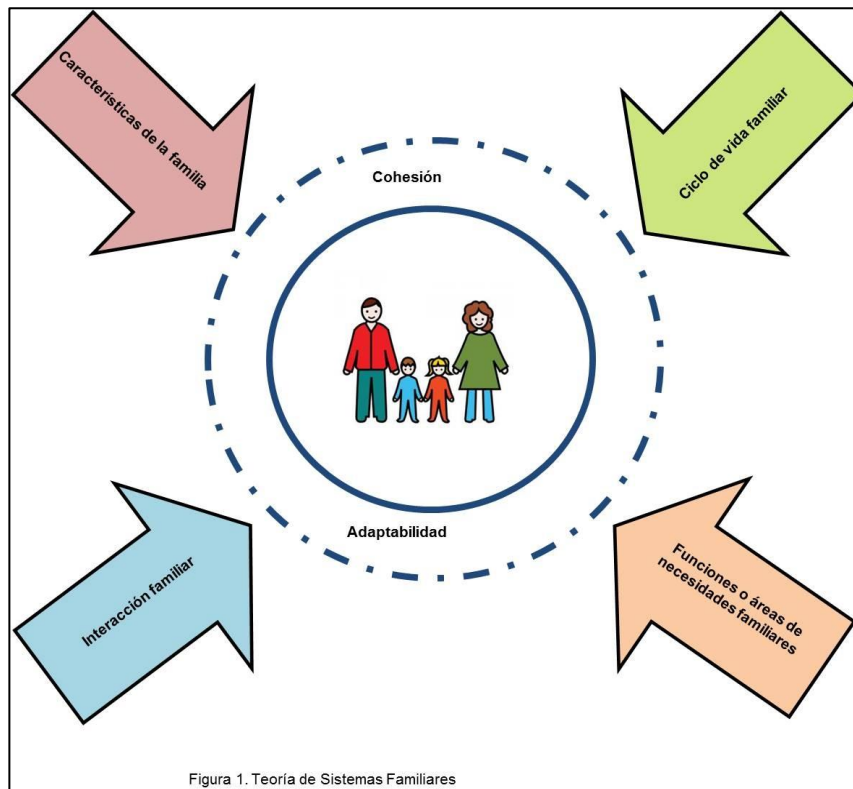
Tabla 1. Concepto de autodeterminación		
	Wehmeyer, M.	Abery, B. y Stancliffe, R.
¿Qué es?	Aquellas acciones volitivas que capacitan al sujeto para actuar como el agente causal primario de su propia vida y para mantener o mejorar su calidad de vida	Proceso complejo que tiene como meta última lograr el control personal que el sujeto desea en aquellas áreas de su vida que percibe como importantes
Una persona es autodeterminada...	Cuando actúa de modo autónomo y autorregulado, inicia acciones y responde a los acontecimientos con sentido de control y competencia y actúa según un conocimiento razonable de sí mismo	Cuando ejerce control sobre aquellas áreas importantes de su vida o cede voluntariamente el control de ciertas decisiones a personas de confianza
Elementos específicos	(a) Autonomía, (b) Autorregulación, (c) Creencias de control y eficacia y (d) Autoconciencia y autoconocimiento	(a) Grado de control ejercido, (b) Grado de control deseado y (c) Importancia atribuida a las áreas en las que se ejerce el control

A pesar de los matices de cada una de las propuestas existe un acuerdo entre los expertos sobre los rasgos fundamentales de la autodeterminación (Algozzine, Browder, Karvonen, Test & Wood, 2001; Calkins, Wehmeyer, Bacon, Heller & Walker, 2011; Cobb, Lehmann, Newman-Gonchar & Alwell, 2009; Karvonen, Test, Wood, Browder & Algozzine, 2004; Shogren, Kennedy, Dowsett, & Little, 2014; Wehmeyer, et al., 2011). En primer lugar, la autodeterminación no es una realidad dicotómica (Se tiene o no se tiene) sino un proceso: se practica y mejora a lo largo de toda la vida. En segundo lugar, aunque todas las personas tienen potencial para ser autodeterminadas, los niños y personas con discapacidad intelectual, requieren de una enseñanza explícita. En ese sentido, casi todas las actividades de la vida diaria ofrecen oportunidades para adquirir y practicar habilidades de este tipo (sobre todo en contextos naturales de apoyo, como la familia) (Sheppard & Unsworth, 2011). Por tanto, ser autodeterminado no depende únicamente de las cualidades personales sino también de las oportunidades de aprendizaje que el entorno brinda a la persona.

Interpretación de la autodeterminación desde el contexto familiar

Teniendo en cuenta el rol fundamental que tiene la familia, todavía son escasos los trabajos que se centren en cómo este contexto influye en el logro de la autodeterminación (Arellano & Peralta, 2013a, 2013b; Peralta & Arellano, 2010; Palmer & Wehmeyer, 2002; Ponce, 2010; Shogren, 2013; Wehmeyer, 2014). La mayoría de las propuestas desarrolladas por el momento se centran en cómo los profesionales pueden contribuir, a través de intervenciones sistemáticas, a que sus alumnos con discapacidad practiquen determinadas habilidades (tomar decisiones, hacer elecciones, etc.) (Carter, Brock & Trainor, 2014; Chambers et al., 2007; Walker et al., 2011; Wehmeyer & Field, 2007; Wehmeyer & Powers, 2007; Wehmeyer, Palmer, Shogren, Williams-Diehm & Soukup, 2013). Hasta hace relativamente poco, los profesionales no habíamos contado plenamente con los padres y madres; excesivamente preocupados por trabajar para ellos, nos habíamos olvidado de trabajar con ellos (Arellano & Peralta, 2015; Peralta & Arellano, 2010). Por eso, con frecuencia, las familias consideran que promover la autodeterminación es asunto de los profesionales, asumiendo ellas otros roles más relacionados con la protección y el cuidado.

Es necesario, por tanto, dedicar tiempo a comprender cómo es vivida la autodeterminación en el contexto familiar y cuáles son los roles de los padres al respecto. Tomando como referencia la Teoría de Sistemas Familiares, podemos decir que existen cuatro elementos, en interacción continua que impactan en el desarrollo de la autodeterminación de la persona con discapacidad: (a) características de la familia; (b) interacción familiar en diferentes niveles (padres-hijos, hijos-hijos...); (c) Ciclos de vida familiar; y (d) Funciones o áreas de necesidades familiares (Turnbull & Turnbull, 2001) (ver Figura 1).



A su vez, los esfuerzos de la persona por ser autodeterminada, influyen en cada uno de estos elementos (Kim & Turnbull, 2004; Sheppard & Unsworth, 2011; Shogren, 2013; Turnbull & Turnbull, 1996, 2000, 2001; Turnbull, Turnbull, Erwin, & Soodak, 2006; Wehmeyer & Field, 2007). Por lo tanto, no podemos apoyar a la persona con discapacidad en sus habilidades de autodeterminación sin tener en cuenta el contexto en que ésta se mueve. En ese sentido, el bienestar individual está íntimamente ligado al bienestar familiar, lo que nos lleva a superar modelos de intervención “individualistas” y centrarnos en otros más flexibles, abiertos, y sistémicos (para revisión más amplia de este tema, ver Peralta & Arellano, 2010).

Trabajar la autodeterminación desde esta perspectiva sistémica supone acercarse a las necesidades reales y sentidas por parte de las familias. Si bien cada vez más existen propuestas acordes con este enfoque, aún permanecen sin responder cuestiones como: ¿cómo entienden las familias el concepto de autodeterminación?, ¿cuáles son sus expectativas al respecto?, ¿cómo lo equilibran con otros objetivos y necesidades?, ¿en qué medida están presentes pautas educativas centradas en la sobreprotección, y el excesivo cuidado?, ¿están las familias generando hábitos de dependencia en sus hijos, o más bien les apoyan para alcanzar el control sobre su propia vida?, etc. (Wehmeyer, 2014). Trataremos de aportar algunas luces sobre estos, a partir de la experiencia siguiente.

Un estudio piloto, con familias de la asociación INTEGRAL (Puebla, México)

La autodeterminación, como hemos visto, es un concepto con múltiples implicaciones culturales que tradicionalmente no han sido tomadas en cuenta por la investigación (Shogren, 2011; Turnbull & Turnbull, 1996). Es evidente que en el caso de México existen una serie de peculiaridades que influyen de manera importante en las prácticas educativas familiares y en el propio movimiento de autodeterminación de este colectivo (organización y legislación del sistema educativo, la prevalencia de la discapacidad intelectual, el porcentaje de población sin acceso a la educación reglada, la poca experiencia global en cuanto a la inclusión educativa, la formación de los profesionales, o la organización y cultura propias en torno al sistema familiar, etc.). Si bien México se encuentra en un proceso de cambio hacia una visión más positiva sobre la discapacidad, la realidad es tozuda y nos muestra la gran cantidad de retos que todavía quedan por afrontar. Uno de ellos, aquel que nos preocupa en este trabajo, es el apoyo y capacitación (empoderamiento) de las familias como agentes promotores de autodeterminación y modelos de conducta para sus hijos. Es por eso por lo que estudios locales, enmarcados en un determinado contexto, pueden ser de utilidad, a la hora de planificar respuestas educativas ajustadas a las necesidades reales.

Método. Se aplicó un cuestionario, diseñado y utilizado en una investigación previa (Arellano & Peralta, 2013a, 2013b, 2015). Los ítems del instrumento se revisaron por parte de dos expertos que comprobaron que el contenido y forma se ajustaran a la población a la que se iba a aplicar. La Tabla 2 resume el contenido del instrumento.

Tabla 2. Información, estructura y contenido del cuestionario

Objetivo: el cuestionario ha sido diseñado para conocer la opinión de las familias, acerca de la autodeterminación.

Datos generales

<i>Sobre padre/madre</i>	<i>Sobre su hijo/a con discapacidad</i>
Sexo	Sexo
Edad	Edad
Nº hijos	Posición que ocupa
Ocupación actual	Grado de DI
	Lugar de residencia

Parte (A) Concepto de autodeterminación

Se da a los padres una definición de autodeterminación, presentando sus elementos fundamentales (y haciendo hincapié en su naturaleza de derecho de las personas con discapacidad).

Se incluye la pregunta ¿Había escuchado o leído alguna vez esta palabra?

Parte (B) Conducta autodeterminada en el hogar

Incluye 12 ítems que reflejan comportamientos de la persona con discapacidad en el contexto del hogar. Se organizan en cuatro categorías (1) Interacción con el entorno y con los demás; (2) Elecciones y tomas de decisiones en el hogar; (3) Control y regulación del entorno y (4) Apoyo a un autoconcepto y autoestima saludable.

Los padres responden según una escala de tipo Likert, según la frecuencia con que observan cada conducta (1= Nunca, 5= Siempre).

Parte (C) Actitudes y creencias sobre la autodeterminación

Consta de 18 ítems, 9 de ellos representan creencias favorables hacia la autodeterminación y 9 son creencias negativas (que pueden actuar como barreras).

Los padres responden según una escala de tipo Likert, mostrando su grado de acuerdo con cada afirmación (1= Totalmente en desacuerdo, 5= Totalmente de acuerdo).

Parte (D) Estrategias de apoyo familiar a la autodeterminación

Se compone de 15 ítems: 11 muestran conductas de apoyo a la autodeterminación; 4 son ítems negativos incluidos para controlar la aquiescencia.

Los padres responden según una escala de tipo Likert en función de la frecuencia con que muestran cada conducta (1=Nunca, 5= Siempre), realizando así un ejercicio de autoevaluación.

Parte (E) Cuestiones complementarias

- (1) *¿Le gustaría que su hijo fuera más autónomo?*
- (2) *¿Cree que sobreprotege a su hijo? Si es que sí, ¿por qué?*
- (3) *Si tiene alguna observación que considere importante puede realizarla aquí.*

Participantes. Participaron de manera voluntaria 15 padres y madres de jóvenes y adultos con discapacidad intelectual que a fecha de abril de 2014 acudían como usuarios a la asociación Integral, de Puebla, dedicada a la capacitación laboral de personas con discapacidad intelectual (ver Tabla 3 con datos de la muestra). En cuanto a la ocupación actual de los participantes, se especifican de la siguiente manera: 6 labores del hogar, 1 jubilada, 2 trabajo en instancias municipales, 2 médicos, 1 arquitecto, 1 mecánico, 1 profesora, 1 ventas. En todos los casos, el hijo reside en el domicilio familiar.

Procedimiento. Se realizó el contacto con la directora del centro, quien se encargó de distribuir y recoger los cuestionarios cumplimentados. Una vez respondido el cuestionario, se organizó una sesión de formación a la que acudió un grupo de madres y que contribuyó a ampliar la información acerca de sus necesidades y preocupaciones más

Tabla 3. Distribución de la muestra según variables		
Padres y madres		
	<i>Variable</i>	<i>Fr</i>
Sexo	Varón	3
	Mujer	12
Edad (media=57 años)	41-50	3
	51-60	6
	61-70	5
	71-80	1
Nº hijos	1	4
	2	2
	3	5
	4	2
Personas con discapacidad		
	<i>Variable</i>	<i>Fr</i>
Sexo	Varón	9
	Mujer	6
Edad (media=28 años)	16-20	3
	21-25	4
	26-30	4
	31-35	1
	36-40	1
	41-45	2
Posición	Es hijo único	4
	Es el mayor	1
	Es el pequeño	7
	Otro	3
Grado de DI	Ligero	2
	Moderado	8
	Severo	1
	Profundo	-
	Lo desconoce	4

urgentes. Durante la presentación de los resultados, se mencionarán algunas experiencias de las madres, compartidas durante esta sesión.

Análisis de datos. Este estudio piloto se presenta con un objetivo meramente descriptivo. Se analiza la frecuencia de las respuestas de los participantes y se comentan sus experiencias al respecto. En ningún caso se pretende generalizar los datos, dadas las limitaciones evidentes (tamaño de la muestra, carácter voluntario, etc.). No obstante, esperamos sirva de partida para iniciar acciones similares en otras entidades y contex-

tos. Esperamos ampliar la muestra contando con la colaboración de otras entidades mexicanas, interesadas en trabajar este tema.

Resultados y discusión

a) Conocimiento sobre la autodeterminación

En primer lugar, 8 padres reconocen haber escuchado en alguna ocasión el concepto de autodeterminación; y 7 desconocen por completo su significado. Las madres participantes en la formación aseguran desentrañar el sentido de este término, por mera intuición. Las ideas asociadas a la autodeterminación son similares a las referidas por los padres en otras investigaciones y remiten a ejes como autonomía, control, o independencia (Arellano & Peralta, 2013b; Carter, et al., 2013, Chambers et al., 2007; Erwin et al., 2009): autonomía, independencia, autosuficiencia. Durante la formación, en seguida surge espontáneamente un área, en la que las familias se sienten especialmente desorientadas en cuanto al grado de control que deberían ejercer sus hijos: la sexualidad. Desde un primer momento, queda claro que si bien comprenden que es un derecho y una meta para sus hijos, la vida diaria está llena de obstáculos para lograrlo.

b) Conducta autodeterminada

En los ítems de este apartado existe una tendencia clara en las respuestas de los padres. Según su percepción, las personas con discapacidad tienden a mostrar, con gran frecuencia, las conductas reflejadas (cabe recordar que la media de edad este grupo es de 28 años). En ese sentido, los valores medios de los ítems se sitúan mayoritariamente en las opciones de Casi siempre o Siempre. Por lo tanto, según los participantes, sus hijos muestran conductas autodeterminadas, tales como acceder sin ayuda a objetos personales, mirarse en los espejos, participar en las conversaciones familiares, disfrutar de momentos de intimidad, etc. Su funcionamiento en casa tiende a ser autónomo. El único ítem con valores más bajos está referido a disponer una cantidad fija de dinero. En ese sentido, 6 personas disponen de una asignación, siempre o casi siempre; 6 nunca o casi nunca; y 3 a veces.

Durante la sesión de formación se pudo comprobar cómo el contexto familiar ofrece un entorno seguro y estable, en el que la persona con discapacidad se mueve y maneja independientemente y con soltura. Los miedos más importantes surgen cuando su hijo sale al mundo exterior o cuando a la discapacidad intelectual se añaden otras dificultades... Así se desprende también de algunos comentarios realizados en las preguntas adicionales del cuestionario.

Madre 9. "Creo que lo sobreprotejo por su misma condición, no de síndrome de Down sino por su problema severo de corazón-pulmón y su sistema inmunológico comprometido. Lo encierro mucho en casa, toma muchos medicamentos. Lo sobreprotejo de otra gente, no me gusta que me lo maltraten."

c) Actitudes y creencias sobre la autodeterminación

En este bloque se recogen afirmaciones genéricas sobre las personas con discapacidad, favorables (Ej. En su vida, las personas con discapacidad intelectual deben elegir sus propias metas) y desfavorables (Ej. Convivir con una persona adulta es como tener un niño en casa). En primer lugar, los padres tienden a mostrar un alto grado de acuerdo con los ítems que presentan afirmaciones positivas. Según expresan, las familias están de acuerdo con que a las personas con discapacidad hay que exigirles responsabilidades, tienen derecho a tomar decisiones, deben disfrutar de intimidad, poseen habilidades únicas que deberíamos potenciar, merecen oportunidades para relacionarse con personas diversas, etc. Concretamente, el ítem Uno de los objetivos más importantes para las personas con discapacidad intelectual es lograr la mayor independencia posible y es el que obtiene un valor medio más alto (13 participantes están totalmente de acuerdo y 2 de acuerdo), lo cual reafirma la importancia de esta meta para las familias.

En segundo lugar, en cuanto a los ítems desfavorables o negativos, las opiniones no son tan claras (a pesar de que, globalmente, los valores medios son más bajos). Son ítems que merecen un análisis específico ya que encierran ciertas actitudes y creencias que, aunque de manera sutil, suponen barreras importantes para la autodeterminación. Destacamos los siguientes aspectos:

Tres participantes opinan que es mejor tomar las decisiones por las personas con discapacidad para evitar que se equivoquen (sustituirla); y 4 no están ni de acuerdo ni en desacuerdo con dicha idea.

Existe cierta tendencia a la infantilización: 5 padres están de acuerdo, o totalmente de acuerdo, en que convivir con una persona con discapacidad intelectual adulta es como hacerlo con un niño. Tres personas se muestran indecisas ante esta idea (no están de acuerdo ni en desacuerdo). También ante el ítem “Las personas con discapacidad necesitan supervisión continua”, relacionado con esta infantilización, los padres muestran un alto grado de acuerdo (10 eligen de acuerdo o totalmente de acuerdo).

En relación a las metas y calidad de vida de las personas con discapacidad, 6 participantes afirman estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con la siguiente idea: Para ser felices, las personas con discapacidad se conforman con lo básico (tienen pocas aspiraciones).

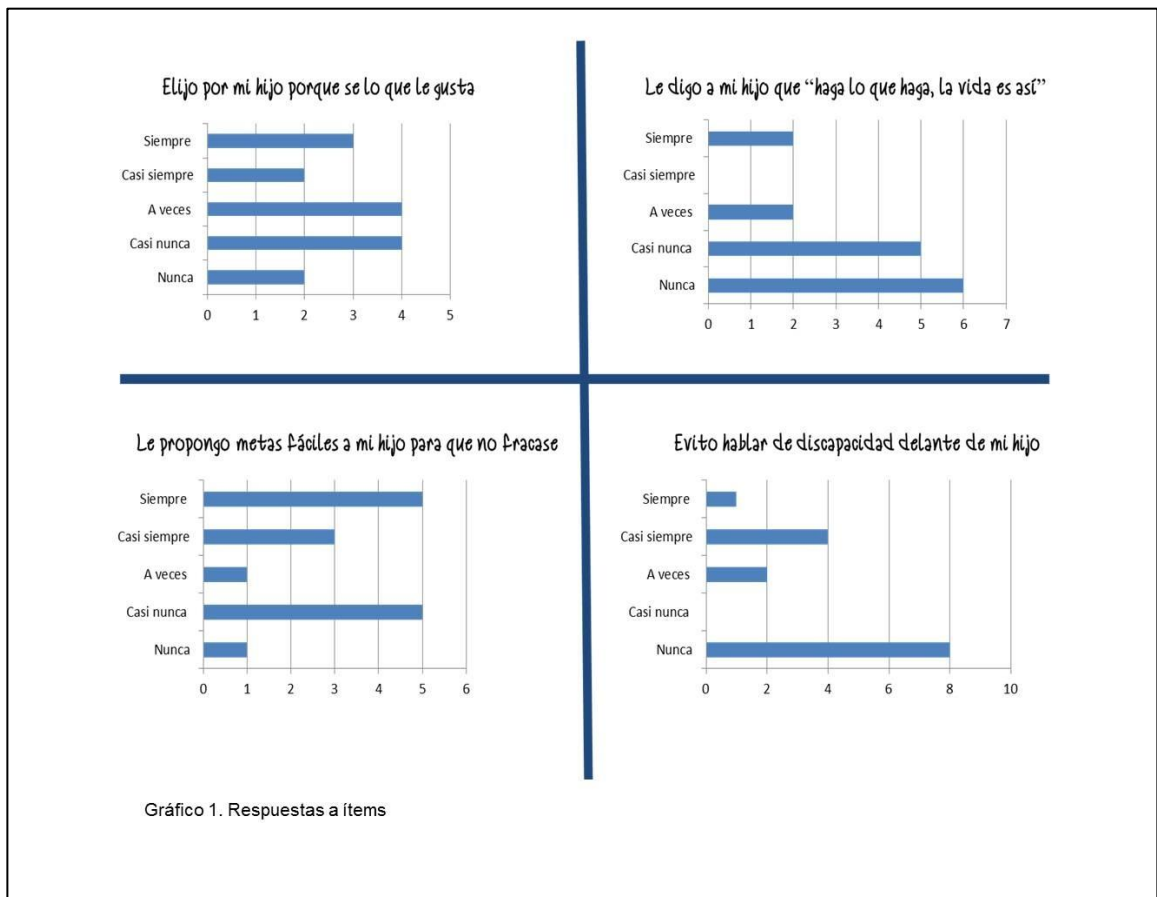
Nueve padres están de acuerdo o totalmente de acuerdo con que hay que ser permisivo con las personas con discapacidad, para así evitar su frustración. De nuevo, hay 3 padres que se muestran indecisos.

Ante otros ítems (Para proteger a las personas con discapacidad hay que evitar que sean conscientes de sus diferencias; Las personas con discapacidad tienen que conformarse con lo que tienen, no están en situación de elegir; Es mejor que las personas con discapacidad no tengan sueños...) los padres se muestran, mayoritariamente, en desacuerdo.

La experiencia con el grupo de participantes en la formación es que a las familias les resulta más fácil comprender estas ideas de manera general, aplicadas al colectivo de personas con discapacidad intelectual. Cuando se habla a un nivel individual (en el caso de sus hijos) las encuentran más alejadas de la realidad. Como era de esperar, el grado de discapacidad es una variable que influye poderosamente en las creencias y percepciones de las familias (Arellano & Peralta, 2013b; Turnbull & Turnbull, 1996, 2000, 2001).

d) Estrategias de apoyo a la autodeterminación

En aquellos ítems sobre estrategias que apoyan la autodeterminación, la mayor parte de los padres afirman mostrar siempre dichas conductas (valores medios altos): otorgan a sus hijos responsabilidades en casa, les plantean opciones para elegir, promueven el contacto con otras personas, les ayudan a ver las consecuencias de sus acciones, se centran en el esfuerzo y no tanto en los resultados, piensan con optimismo en el futuro de sus hijos y así se lo transmiten, les explican las razones de sus decisiones o les hablan acerca de sus cualidades. Parece ser, por tanto, que según su visión, los padres son capaces de mejorar y apoyar las habilidades de autodeterminación de sus hijos, al menos en determinadas áreas. De todos los ítems positivos, únicamente hay uno cuyo



resultado difiere: solamente 1 padre afirma explicar a su hijo cuestiones relacionadas con su discapacidad, siempre; 3 casi siempre; 7 afirman no hacerlo nunca; 3 casi nunca y 1 a veces. En ese sentido, trabajar el autoconocimiento y la autoestima, de una manera natural y positiva, en el ámbito del hogar parece ser todavía un asunto pendiente, tal y como advierten otros autores (Turnbull y Turnbull, 2001). En cuanto las respuestas a los ítems para controlar la aquiescencia se presentan en el gráfico 1.

e) Cuestiones adicionales

Ante la pregunta, ¿le gustaría que su hijo fuera más autónomo? 11 padres responden que sí. Los otros 4 padres muestran respuestas variadas (ver tabla 4). Constatamos la importancia de este meta para las familias, igual que han hecho estudios previos (Arellano & Peralta, 2013b; Carter et al., 2013). En cuanto a ¿cree que sobreprotege a su hijo? 4 padres responden que no; 9 que sí; 1 aporta otra respuesta (Madre 15: Tal vez cuando era pequeño inconscientemente, pero ya va creciendo y como padre acepto que les hace mal); y 1 no responde. Sobre las razones que aportan los padres que reconocen sobreproteger a sus hijos mencionan: su misma discapacidad; discapacidades añadidas (deficiencia visual, por ejemplo); miedo a que se haga daño o a que otros se lo hagan; grado de dependencia alto (Padre 11: Creemos que siempre va a depender de alguien); incertidumbre del día a día; y percepción de que es deber como padre (Padre 3: Lo sobreprotejo porque es mi único hijo y tengo todo el tiempo para él. Considero que se lo merece y, además, protegerlo me hace sentirme bien, seguro).

Tabla 4. Respuestas ante la pregunta *¿Le gustaría que su hijo fuera más autónomo?*

Madre 1	<i>Mi hijo es autónomo, dentro de su capacidad. Él ha aprendido a valerse por sí mismo, en cuanto a sus cosas personales, sabe lavar su ropa, sabe lavar trastos, sabe planchar, comprar cosas en el super (dándole el dinero que más o menos va a gastar, y haciéndole la observación de que le darán cambio, pues no sabe contar ni leer ni escribir). Sabe transportarse de su casa al centro, o a su escuela o a casa de sus tíos aunque tenga que tomar dos combis.</i>
Madre 2	<i>Normalmente, él ya es autónomo.</i>
Madre 8	<i>Considero que mi hijo es muy independiente y decide muchas cosas ya que tiene muchas habilidades pero en la cuestión de leer y escribir está limitado porque no me enfoqué y dejé pasar, debido a que los médicos le dieron poco tiempo de vida.</i>
Madre 13	<i>Me gusta cómo es mi hijo y estoy orgullosa de sus logros.</i>

Sugerencias para la formación de los padres y madres como agentes de autodeterminación

A pesar del carácter descriptivo y local del estudio piloto presentado, entendemos que es necesario aumentar el cuerpo de evidencias científicas sobre la perspectiva de las familias acerca de la autodeterminación. Teniendo en cuenta los datos aportados así como la revisión de la literatura, se enumeran las siguientes sugerencias para la intervención:

- 1) Abordar la autodeterminación desde una perspectiva sistémica, centrada en la familia (Peralta & Arellano, 2010; Turnbull & Turnbull, 2001; Wehmeyer, 2014). Comprender la complejidad de toda la red de variables que influyen en la autodeterminación de la persona con discapacidad intelectual. Para ello, es preciso trabajar con las familias acerca de este concepto, revisar algunas de sus creencias y / o miedos, preguntarles por el papel de la autodeterminación en su visión sobre su bienestar o calidad de vida, etc. El instrumento presentado en este artículo, puede ser utilizado como un primer paso. Se recomienda profundizar en los asuntos tratados a través de grupos de formación de familias ya creados, o encuentros informales con las mismas.
- 2) Proporcionar pautas de intervención para los padres que equilibren su rol como apoyos de autodeterminación con sus roles y su afán de cuidadores principales. Es decir, es poco eficaz “extrapolar” pautas que los educadores formales (profesores, etc.) llevan a cabo. La realidad familiar es bien diferente y así lo demuestran los datos presentados. Los padres tienen su propia visión acerca de sus deberes y funciones para con su hijo y si bien cabría modificar ciertas creencias, es importante respetar los valores familiares (Peralta & Arellano, 2010).
- 3) Prestar especial atención a tendencias como la infantilización o la sobreprotección, y analizar el origen de estas conductas (¿está relacionado con el grado de discapacidad?, ¿con experiencias pasadas?, ¿con las circunstancias familiares?, etc.). Es importante, desde un enfoque sistémico, interpretar las pautas educativas de los padres en su contexto concreto. Como hemos visto, para las familias es más sencillo comprender de un modo genérico ideas relacionadas con la autodeterminación (como derecho) que aquellas relacionadas con su propio hijo. Por eso, hay que apoyarlas para que sean capaces de realizar, de alguna manera, una “transferencia”: si creo que la autodeterminación es importante, ¿por qué sobreprotejo a mi hijo?
- 4) Atender al desarrollo de todos los elementos de la autodeterminación, no solamente a aquellos relacionados con las habilidades de autonomía más bien física. Como hemos comprobado, existen áreas escasamente trabajadas por parte de las familias como el autoconocimiento que, no obstante, están en la base del logro de la autodeterminación.

Esperamos profundizar en propuestas de formación para las familias en trabajos futuros si bien las pautas recién enumeradas puedan servir como punto de partida en este

campo. Por otra parte, también queda pendiente en futuros trabajos la revisión y valoración de propuestas de formación para comprobar en qué medida se ajustan a las necesidades de las familias (Ponce, 2010; Abery et al, 1994, entre otras).

Conclusiones

La autodeterminación es una meta prioritaria para las personas con discapacidad y que, en gran parte, se logra en el ámbito familiar. No obstante, son todavía escasas las propuestas que sirvan para capacitar a la familia como contexto de apoyo principal. Por eso, el objetivo de este artículo ha sido presentar la autodeterminación desde un enfoque sistémico, centrado en la familia. Se ha descrito un estudio piloto con un grupo de padres y madres de personas con discapacidad intelectual, de la ciudad de Puebla.

Es preciso asegurar espacios y tiempos para la formación de las familias; formación que deberá comenzar con una valoración de sus necesidades y fortalezas y de una correcta comprensión de qué es para ellas la autodeterminación y cómo la viven en su día a día. Esperamos que iniciativas como la aquí presentada supongan un paso más hacia el apoyo a las personas con discapacidad para que sean, definitivamente, verdaderas protagonistas de sus vidas.

NOTA. Este estudio se llevó a cabo durante una estancia de investigación de la autora en la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. Se agradece la colaboración de la profesora Dra. Martha Leticia Gaeta, la disponibilidad de la directora de la asociación Integral, Dña. Erika Godínez y la participación desinteresada de la muestra de padres y madres.

Bibliografía

- Abery, B., Eggebeen, A., Rudrut, L., Arndt, K., Tetu, L., Barosko, J. y otros (1994). *Self-determination for youth with disabilities. A family education curriculum*. Minnesota: Institute on Community Integration of the University of Minnesota.
- Abery, B., & Stancliffe, R.J. (2003a). A tripartite-ecological theory of self-determination. En M.L. Wehmeyer, B.H., Abery, D.E. Mithaug, & R.J. Stancliffe (Eds.), *Theory in self-determination. Foundations for educational practice*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Abery, B., & Stancliffe, R.J. (2003b). An ecological theory of self-determination: theoretical foundations. En M.L. Wehmeyer, B.H., Abery, D.E. Mithaug, & R.J. Stancliffe (Eds.), *Theory in self-determination. Foundations for educational practice*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Algozzine, B., Browder, D., Karvonen, M., Test, D.W., & Wood, W.M. (2001). Effects on interventions to promote self-determination for individuals with disabilities. *Review of Educational Research*, 71(2), 219-277.
- Arellano, A., & Peralta, F. (2015). El Enfoque Centrado en la Familia, en el campo de la discapacidad intelectual. ¿Cómo perciben los padres su relación con los profesionales? *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 119-132.
- Arellano, A., & Peralta, F. (2013a). Calidad de vida y autodeterminación: Valoraciones de los padres. *Revista Iberoamericana de Educación* 63, 145-160.
- Arellano, A., & Peralta, F. (2013b). Self-determination of young children with intellectual disability: understanding parents' perspectives. *British Journal of Special Education*, 40(4), 175-181.
- Calkins, C., Wehmeyer, M.L., Bacon, A., Heller, T. & Walker, H.M. (2011). Introduction to the special issue on scaling efforts to promote self-determination of people with developmental disabilities. *Exceptionality: A Special Education Journal – Special Issue on Self-Determination*, 19(1), 2-5.
- Carter, E.W., Brock, M.E., & Trainor, A.A. (2014). Transition assessment and planning for youth with severe intellectual and developmental disabilities. *The Journal of Special Education*, 47(4), 245-255.
- Carter, E., Lane, K., Cooney, M., Weir, K., Moss, C.K., & Machalicek, W. (2013). Parents assessments of self-determination importance and performance for students with autism or intellectual disability. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 118(1), 16-31.
- Chambers, C.R., Wehmeyer, M.L., Saito, Y., Lida, K.M., Lee, Y., & Singh, V. (2007). Self-determination: What do we know? Where do we go? *Exceptionality: A Special Education Journal*, 15(1), 3-15.
- Cobb, B., Lehmann, J., Newman-Gonchar, R., & Alwell, M. (2009). Self-determination for students with disabilities: a narrative metasynthesis. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32(2), 108-114.
- Davis, S., & Wehmeyer, M.L. (1991). *Ten steps to independence: promoting self-determination in the home*. Arlington: The Arc.
- Erwin, E.J., Brotherson, M.J., Palmer, S.B., Cook, C.C., Weigel-Garrey, C., & Summers, J.A. (2009). How to promote self-determination for young children with disabilities: evidenced-based strategies for early childhood practitioners and families. *Young Exceptional Children*, 12(2), 27-37.

- Karvonen, M., Test, D.W., Wood, W.M., Browder, D., & Algozzine, B. (2004). Putting self-determination into practice. *Exceptional Children*, 71(1), 23-41.
- Kim, K., & Turnbull, A. (2004). Transition to adulthood for students with severe intellectual disabilities: shifting toward person-family interdependent planning. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 29(1), 53-57.
- Palmer, S.B., & Wehmeyer, M.L. (2002). *A parent's guide to the self-determined learning model for early elementary students*. Kansas: Beach Center on Disability.
- Peralta, F. & Arellano, A. (2010). Familia y discapacidad. Una perspectiva teórico-aplicada del Enfoque Centrado en la Familia para promover la autodeterminación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3), 1339-1362
- Peralta, F., González-Torres, M.C., & Iriarte, C. (Eds.), (2006). *Podemos hacer oír su voz: claves para promover la conducta autodeterminada*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Ponce, A. (2010). *Formación en autodeterminación para familias*. Madrid: Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual (FEAPS).
- Sands, D.J., & Wehmeyer, M.L. (1996). Future directions in self-determination: articulating values and policies, reorganizing organizational structures and implementing professional practices. En D.J. Sands, & M.L. Wehmeyer (Eds.), *Self-determination across the life span. Independence and choice for people with disabilities* (pp. 331-344). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Sheppard, L., & Unsworth, C. (2011). Developing skills in everyday activities and self-determination in adolescents with intellectual and developmental disabilities. *Remedial and Special Education*, 32(5), 393-405.
- Shogren, K. A. (2011). Culture and self-determination: a synthesis of the literature and directions for future research and practice. *Career Development for Exceptional Individuals* 34(2), 115-127.
- Shogren, K.A. (2013). A social-ecological analysis of the self-determination literature. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 51, 496–511.
- Shogren, K. A., Kennedy, W., Dowsett, C., & Little, T. D. (2014). Autonomy, psychological empowerment, and self-realization: Exploring data on self-determination from NLTS2. *Exceptional Children*, 80 (2), 221–235.
- Stancliffe, R.J., & Abery, B.H. (2003). The ecological model of self-determination: assessments, curricula, and implications for practice. En M.L. Wehmeyer, B.H., Abery, D.E. Mithaug, & R.J. Stancliffe (Eds.), *Theory in self-determination. Foundations for educational practice* (pp. 221-248). Springfield: Charles, C. Thomas.
- Turnbull, A.P., & Turnbull, H.R. (1996). Group action planning as a strategy for providing comprehensive family support. En L.K. Koegel, y G. Dunlap (Eds.), *Positive behavioral support: including people with difficult behavior in the community* (pp. 99-114). Baltimore: Brookes publishing company.
- Turnbull, A.P., & Turnbull, H.R. (2000). Fostering family-professional partnerships. En M.E. Snell, & F. Brown (Eds.), *Instruction of students with severe disabilities* (5ª Ed.), (pp. 31-66). Nueva Jersey: Prentice Hall.
- Turnbull, A.P., & Turnbull, H.R. (2001). Self-determination for individuals with significant cognitive disabilities and their families. *Association for Persons with Severe Handicaps*, 26(1), 56-62.

- Turnbull, A.P., Turnbull, H.R., Erwin, E., & Soodak, L. (2006). *Families, professionals, and exceptionality: positive outcomes through partnerships and trust* (5ª Ed.). New Jersey: Pearson/Merrill- Prentice Hall.
- Walker, H.M., Calkins, C.F., Wehmeyer, M.L., Walker, L., Bacon, A., Palmer, S., et al. (2011). A series of papers on scaling-up efforts to promote self-determination. A socio-ecological approach to promote self-determination. *Exceptionality*, 19(1), 1-16.
- Wehmeyer, M.L. (1999). A functional model of self-determination: describing development and implementing instruction. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 14(1), 53-61.
- Wehmeyer, M.L. (2005). Self-determination and individuals with severe disabilities: Re-examining meanings and misinterpretations. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30(3), 113-120.
- Wehmeyer, M.L. (2009). Autodeterminación y la tercera generación de prácticas de inclusión. *Revista de Educación*, 349, 45-67.
- Wehmeyer, M.L. (2014). Self-determination: a family affair. *Family Relations. Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies*. 63, 178-184.
- Wehmeyer, M.L., Abery, B., Zhang, D., Ward, K., Willis, D., Amin, W., et al. (2011). Personal self-determination and moderating variables that impact efforts to promote self-determination. *Exceptionality: a Special Education Journal –Special Issue: Promoting Self-determination*, 19(1), 19-30.
- Wehmeyer, M.L., & Field, S. (2007). *Self-determination: instructional and assessment strategies*. Thousand, CA: Corwin Press.
- Wehmeyer, M.L., Palmer, S.B., Shogren, K., Williams-Diehm, K. & Soukup, J.H. (2013). Establishing a causal relationship between intervention to promote self-determination and enhanced student self-determination. *The Journal of Special Education*, 46(4), 195-210.
- Wehmeyer, M.L., & Powers, L. (2007). Self-determination. *Exceptionality*, 15(1), 1-2.

Revista A&H

Derechos reservados 2015

Artículo recibido en enero y publicado en abril de 2015.

Publicación semestral

**MISIÓN EDUCATIVA FAMILIAR Y
DESARROLLO HUMANO**

MARIÁNGELES CASTRO SÁNCHEZ

Universidad Austral, Instituto de Ciencias para la Familia

mcastrosanchez@austral.edu.ar

Resumen

El presente artículo promete explorar algunas dimensiones relativas al alcance de la misión educativa familiar como base de un desarrollo humano positivamente sustentable. Describimos para ello la naturaleza multidireccional e interactiva de toda relación educativa, en tanto proceso que contiene y modifica a cada uno de los actores intervinientes, reconociendo una educación familiar comprensiva de la socialización y sus efectos -enculturación y personalización- y longitudinalmente signada por el desarrollo emocional de sus miembros, como pauta facilitadora o inhibidora de un desarrollo humano integral.

Dada la trascendencia de la misión propia de la familia y las dificultades añadidas por el contexto social, se torna urgente una reflexión que preceda a la acción generadora. La aproximación a ciertos aspectos que se recortan como elementales para la concreción exitosa de la misión aludida es, pues, el objetivo de estas páginas.

Palabras clave: desarrollo humano, educación familiar, familia, inteligencia emocional, socialización.

Abstract

This article explores some dimensions related to the achievement of the family's educational mission as the basis for a truly sustainable human development. We describe the multidirectional and interactive nature of any educational relationship as a process that contains and modifies each of the actors involved. We recognize the socialization effects of a comprehensive family education -culturalization and personalisation- which are longitudinally marked by the emotional development of its members. These effects can act as either a facilitator or inhibitor of integral human development.

Given the vital importance of the mission of family and the difficulties created by the social context, this analysis becomes urgent. The approach to certain aspects that are presented as elementary for the successful completion of this mission is therefore the main focus of this work.

Key words: emotional intelligence, family, human development, parent's education, socialization.

Introducción

El hombre es un ser familiar. Nace y muere indefenso, desprotegido, sin recursos. Tan determinante es esta impronta en su vida que sin familia el ser humano es inviable (Yepes y Aranguren, 2006). Pues la familia es el territorio del amor nutricional, destinado a todos y cada uno por su mera existencia (Briggs, 2006); es el medio natural donde somos recibidos sin reservas y por el solo hecho de existir. Y gracias a esta aceptación incondicional se promueve la más completa realización humana, mediante la actualización de nuestras potencialidades y el adentramiento en una vía de creciente personalización.

Ciertamente, la familia es el principal ámbito de crecimiento y el espacio que la dignidad del hombre –varón y mujer- reclama para encarnar su progresión vivencial. La naturaleza dialógica nace sedienta de la experiencia de los valores materializados que este entorno le proporciona (Castillo, 2009), al punto de poder afirmar sin hesitar que sin persona no hay familia, pero sin familia tampoco puede haber persona plena. Pues ella constituye la estructura en la que el ser humano se desarrolla; esfera propia y originaria del devenir del individuo y de la sociedad. Es, sin dudar, el lugar al que uno siempre vuelve (Alvira, 2007).

Isaacs (2003) considera a la familia como un conjunto de relaciones en el que lo que se vincula es lo más visceral y específico de la persona: su intimidad. Precisamente por esto, la vida familiar es la influencia de mayor profundidad y duración que impacta en el ciclo vital humano. Para bien o para mal, ocupa un papel central en el desarrollo del niño, ejerciendo un imperio notable sobre la persona en que se convertirá y el sitio que ocupará en la sociedad. El medio en el que nace influirá de manera decisiva en sus expectativas, en los roles que asumirá, en las creencias a las que adherirá y en las interrelaciones que trabará a lo largo de su existencia (Craig y Baucum, 2009). Es decir, este centro primario de pertenencia condicionará en gran medida el desarrollo cognitivo, emocional, social, físico y espiritual ulterior.

Procuramos describir en este texto los rasgos distintivos de la educación familiar y sus condiciones óptimas, en tanto elementos situados en el aquí y ahora histórico. De la misma manera, introducimos nuestra visión de la familia como agencia socializadora primaria y primordial, escuela de virtudes y competencia emocional, y sistema de gestión irremplazable con vistas a la conquista de un desarrollo humano integral, integrado y auténtico.

La misión de educar

Esencialmente, la familia es y seguirá siendo la institución básica de la sociedad (Yepes y Aranguren, 2006). Y su misión central es la educación. De manera instantánea, al hablar de misión nos situamos de lleno en un plano superior, que puede especificarse en funciones, pero no reducirse a ellas. Que puede ser revocable, pero no sustituible, como sí ocurre con la función (Altarejos, Rodríguez y Bernal, 2009). Es por esto que el concepto de cometido o misión se ajusta con mayor precisión a nuestro enfoque.

Educación, del latín educere, significa “sacar fuera”, desplegar lo que está en potencia. Wojtyła citado en Palau (2007) destaca que la educación es una actividad propia de las personas y que su objeto es lo que naturalmente le es dado al hombre. Ésta es la materia prima, susceptible de ser modelada por la acción pedagógica, a partir de la inserción en una temporalidad histórica y en un ámbito particular, en los que se cristalizará el propio transcurrir vital.

Mediante el hecho educativo se busca, entonces, la actualización de las capacidades naturales del niño (Bottini de Rey, 2010). Por cierto, la educación es ante todo una relación interpersonal, un proceso que se da entre personas, y es permanente, es decir, los vínculos familiares educan siempre y bajo cualquier circunstancia, y por su carácter constitutivo de la identidad personal abrazan todas las dimensiones de la existencia humana (Bernal, et.al., 2009).

Durkheim precisa que la educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquéllas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social y que tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado (Durkheim, 1996, en Altarejos et al., 2009).

Según Abel (2013), la educación en el ámbito familiar posee rasgos distintivos: es fundamental, pues condiciona al hijo para toda la vida, en tanto basamento de su estructura personal. Es eminentemente práctica, si bien esto no implica la carencia de contenidos teóricos. Es urgente, en un contexto social en permanente cambio, e informal, espontánea y abarcativa de todos los aspectos del desarrollo. Se interrelaciona con la educación impartida en los restantes sectores sociales, si bien es soberana, dado que su titularidad inalienable corresponde a los padres.

Entre las condiciones para la acción educativa parental encontramos la perseverancia en las metas y la dedicación de tiempo, así como la personalización de las acciones, y el optimismo y la confianza en la naturaleza perfectible del hombre (Castillo, 2009). Debe conservarse en todo momento una coherencia entre pensamiento y acción, traducida en profunda aceptación y respeto por el ser de cada hijo. Y, finalmente, resulta imprescindible forjar una auténtica vocación de servicio y alcanzar la valentía para entregarse a su persona y afrontar los innumerables desafíos ligados al desarrollo humano.

Al ser los padres los primeros y principales educadores de sus hijos, asumen un desafío que se propone ayudar a los niños a bien ser, a crecer como personas, y que por tanto no está limitado a un período de tiempo, sino que comienza con el nacimiento y se ejecuta de forma perpetua. En definitiva, son los seres que por naturaleza están más unidos al hijo y tienen una mayor intuición de lo que es adecuado para su educación (Quiles, 2005), se encuentran más identificados con sus intereses y están, por lo tanto, mejor preparados para interpretar qué es lo bueno para él. Evidentemente, si la evolución intelectual, afectiva y moral no termina, la labor de los padres tampoco concluye, ni descansa jamás.

Bergoglio (2013), refiriéndose a la labor educativa en la actualidad, destaca la necesidad de que los educadores pongan en juego una creatividad histórica, recomendándoles tener presentes cuatro principios de discernimiento: mirar más allá, incluir a todas y cada una de las personas, buscar las vías más adecuadas y eficaces, y construir desde el lado sano. Recomienda sospechar de todo discurso, pensamiento, afirmación o propuesta que se presente como el único camino. Asimismo, sugiere rescatar los valores y realizaciones positivas, reconociendo las diferencias, los saberes previos, las expectativas e incluso las limitaciones, y asumiendo una acción formativa y no meramente correctiva.

Con la mira puesta en tales postulados, insistimos con Burggraf (2012) en destacar la centralidad de la persona del educador. Y cuánto más si se trata de un padre y una madre. Pues, si bien éstos transmiten lo que piensan, por sobre todo transmiten lo que son. Porque “lo que conmueve, convence, impacta y estimula, es la personalidad del otro” (Burggraf, 2012, p. 193). Es así que el buen padre, como el buen maestro, influye más con su vida que con sus lecciones. Y el ámbito natural de despliegue personal, en el que nos exhibimos tal como somos, sin máscaras ni ornamentos, es la familia.

El modelo de reciprocidad

El hecho pedagógico no constituye un proceso unidireccional, sino una relación que modifica y transforma a cada uno de sus participantes (Bergoglio, 2013). Así, cada miembro de la familia es a su vez educador y educando, pues ejerce y recibe una acción formativa en relación con los demás. El aspecto bidireccional de los vínculos implica el reconocimiento del niño como sujeto activo, capaz de ser influenciado, pero a la vez de influir sobre aquellas personas con las que interactúa, corriéndolo del lugar de objeto pasivo.

Según Phillips y Alderson (en Pécnik, 2012), nuevas observaciones ponen en entredicho la idea de que los bebés parten de cero y que la edad adulta es el punto final perfecto. Tampoco debe suponerse que los mayores son sabios, razonables y están siempre informados. Hoy en día se acepta una mayor igualdad entre niños y adultos, lo que conduce a la formulación de una nueva perspectiva en la que el niño desde pequeño toma parte activa en su propia educación. Por tanto, en vez de ser considerado un sujeto pasivo, sería más adecuado verlo como un agente participativo. Además, la adapta-

ción recíproca -y no el conflicto- es aceptada ya como tema de base en el juego de la correspondencia padres-niño. Lejos de comenzar como un ser ermitaño al que se debe obligar a la sociabilidad, el recién nacido se inicia en la vida pre-adaptado a la interacción social.

Adultos y niños colaboran para crear vínculos dinámicos de respeto mutuo y, desde esta óptica, son competentes y capaces, y los mayores son co-aprendices llamados a intercambiar y orientar, basándose en la reflexión sobre sus propias experiencias. Los padres libran acuerdos con sus hijos, sin renunciar por esto a su liderazgo, a la autoridad entendida como servicio y la responsabilidad que les compete. Y dentro del esquema, el niño obtiene atribuciones por su relación con el adulto, pues éste le transfiere su fortaleza y sus recursos, en vez de imponérselos. Bajo tal modalidad, el adulto adquiere igualmente mayor influencia, preponderancia e información. Por ello, este modelo, denominado de reciprocidad, es el concepto de desarrollo de la infancia más ampliamente aceptado hoy en la literatura académica.

La familia como agencia socializadora

Coloma (1993) define la socialización como el “proceso a través del cual el hombre interioriza unos contenidos socioculturales, a la vez que extiende y afirma su identidad personal bajo la influencia de agentes exteriores y mediante mecanismos procesuales frecuentemente inintencionados” (p. 32). Así, socializarse significa hacerse social, en una experiencia paulatina que va necesariamente acompañada del hacerse persona. Y dentro de este andamiaje la familia es la agencia primordial de socialización, no sólo por ser precursora en su acción sobre el niño, sino por la fuerza de la influencia ejercida.

Altarejos et al. (2009) destacan que las relaciones entre familia y sociedad forman un complejo plexo de conexiones difícil de abordar y analizar con precisión. Y que se articulan en torno a dos conceptos: la sociabilidad y la socialización. La sociabilidad hace referencia directa a la educación del ser humano como tal, al cultivo de las virtudes sociales que posibilitarán su despliegue personal, a la expansión desde su propia naturaleza. Mientras que la socialización alude a la influencia del entorno en el individuo y a su integración y desarrollo contextual, mediante la internalización de la información proveniente de la sociedad y la cultura circundantes. Ambas nociones se encuentran enlazadas, pues anidan en la unidad de la persona. Y es por esto que en la educación de cada ser humano han de tenerse siempre en cuenta los dos aspectos.

El escenario por excelencia de este aprendizaje es la familia, con la finalidad de que la educación social brindada contemple en todos los casos las diferencias singulares, puesto que su objetivo central es aprender a ser, mediante la conjunción complementaria de la sociabilidad y la socialización se promueve una educación equitativa, que ofrece las oportunidades para que cada persona difunda lo mejor de sí misma y a la vez se integre al ambiente en que le ha tocado vivir. “Nacemos sociables, pero no sociales, del mismo modo que nacemos educables, pero no educados” (García Garrido, en Altarejos et al., 2009, p. 60).

La condición relacional del hombre se manifiesta desde la más temprana edad y aún antes del nacimiento, confirmada por el hecho incontrastable de la inviabilidad de su vida en soledad. Como ser de encuentro, su esencia comunal se despliega y concreta en la experiencia vincular primaria: la familia, llamada a ser escuela fundacional de socialización. Es por esto que la socialización es un concepto fundamental para entender la educación, y se refiere a los mecanismos de transmisión de creencias y normas de comportamiento de una generación a la siguiente. La adquisición de estas reglas, mediante su internalización, se considera una de las principales tareas de la infancia.

No es lo mismo, por consiguiente, la sociabilidad, que es la cualidad del ser humano para manifestarse en sociedad con vistas a alcanzar el grado de discernimiento que permita la expansión personal en el ámbito en el que se desenvuelve, que la socialización, influjo externo que recae en el individuo ejercido por una acción educativa (Altarejos et al., 2009).

A su vez, se distinguen dos dimensiones de la socialización, ejes de la función parental: la enculturación y la personalización (Coloma, 1993). Pues las relaciones familiares no suceden en el vacío, sino en el marco de una sociedad global concreta dentro de la cual la familia se integra como grupo primario. La enculturación apunta a la internalización de pautas culturales, mediante una asimilación abierta y coherente. Abierta, ya que involucra continuos procesos de acomodación y revisión de los principios de conducta a medida que el niño progresa. Y coherente, es decir, basada en un modelo al que la familia adhiere en un medio cultural plural y diverso. El proceso de enculturación se produce en todos los casos a través del cristal familiar, pues además de integrar al niño a su grupo primario, los padres interpretan para él la sociedad y su cultura.

La personalización, por su parte, implica la formación de un autoconcepto equilibrado, realista y positivo, base de la autoconfianza y la seguridad interior; de un yo fuerte, capaz de valerse por sí mismo, manifiesto en la firmeza de sus convicciones personales y en la capacidad de autorregulación, autodominio, independencia interior y creatividad; en la disposición al esfuerzo, a la autosuperación y al rendimiento, y la adquisición del sentido de responsabilidad y compromiso.

Personalización y enculturación son efectos interdependientes del proceso de socialización familiar. El “hacerse persona” se encuentra anclado, sin dudar, en la interiorización de patrones socioculturales. Es aquí donde ambos conceptos se intersecan: el desarrollo humano es desarrollo de la persona en su entorno. Y la personalización es un acontecer vitalicio, un estado en permanente progresión abarcativo de la totalidad del ciclo vital del hombre. La influencia multidireccional aludida se encuentra contenida también en este concepto, en tanto entraña un proceso en el que partimos necesariamente de un estado para arribar a otro, transitando etapas intermedias. El ser humano se personaliza paulatinamente, alcanzando disposiciones superadoras en el transcurso de su devenir. Es así que al referirnos al desarrollo humano resulta oportuno esbozar un correlato con el concepto de personalización y la dimensión cualitativa que esta noción engloba.

Personalización y competencia emocional

El individuo se hace persona por medio de su inserción social y cultural, a través del contacto con otras personas. Es por esto que la socialización y sus efectos anidados -enculturación y personalización- configuran un esquema que necesariamente involucra al ser humano en su ámbito de pertenencia. Barudy y Dantagnan (2010) apuntan que para llegar a ser persona, el niño tiene derecho a inscribirse en una comunidad y desarrollar sus sentimientos de alteridad y pertenencia, disfrutando de la protección y el apoyo social. En este camino y en primer lugar, la familia de origen es la que asegura la mediación con el tejido comunitario más amplio. A medida que desarrollan su autonomía, los hijos participan más directamente en las dinámicas relacionales con su entorno y los adultos deben facilitar esta posibilidad, reforzando sus capacidades y animándolos a ser responsables, tanto en el ejercicio de sus derechos como en el cumplimiento de sus deberes.

Asimismo, en el marco de esta interacción, tanto la observación como la identificación e imitación consciente de lo que ven en el entorno social influyen de manera decisiva en su crecimiento. Tal y como comentan Bandura y Walters en Craog y Baucum (2009) Los niños asimilan, en forma directa y de la experiencia personal, las consecuencias de sus actos y también avanzan al contemplar el comportamiento ajeno y sus efectos. En sus primeros años evolucionan observando aspectos de la conducta apropiada para su sexo y también las normas morales de su cultura. Aprenden, además, a expresar la agresión o la dependencia y la manera de adoptar actuaciones prosociales como, por ejemplo, compartir (Craig y Baucum, 2009).

El aprendizaje de la modulación de las emociones depende de la forma en que el niño es tratado por los adultos significativos que lo rodean. Si la práctica parental es emocionalmente lúcida, el niño recibirá mensajes de aceptación de su experiencia sensible y tendrá mayores posibilidades de acrecentar su propia competencia emocional. Por el contrario, cuando los padres son incapaces de sintonizar con sus hijos por esta vía, presentan trastornos de la empatía y no controlan sus impulsos ni sus comportamientos, generando situaciones especialmente negativas (Barudy y Dantagnan, 2010). Por lo tanto, el costo de la falta de empatía de los padres puede ser muy alto para el futuro desarrollo de los hijos. La capacidad de una persona para manejar su mundo emocional, poniéndolo al servicio de relaciones interpersonales constructivas, corresponde a lo que se conoce hoy como inteligencia emocional.

Para Goleman (2000) cada una de estas esferas representa un cuerpo de hábito y respuesta que, con el esfuerzo adecuado, puede adquirirse o mejorarse. Ser capaz de gobernar las emociones de otro –previo manejo de las propias - es la esencia del arte de mantener relaciones interpersonales. Y esto exige la madurez de otras dos habilidades emocionales: el autogobierno y la empatía. Los déficits en tales aspectos conducen a la ineptitud emocional, que provoca reiterados desajustes.

Sólo a través de la repetición de momentos de sintonía emocional el niño adquiere la sensación de que los demás pueden y desean compartir sus sentimientos. Y esta im-

presión será la base para la obtención de una habilidad recíproca: la de adaptar emociones y disponer vías de comunicación para ofrecer al otro una imagen de aceptación y comprensión. En fases más tardías de su desarrollo, si las condiciones familiares, sociales y culturales lo fomentan, los niños pueden alcanzar un nivel más avanzado de empatía. En este caso, serán capaces de percibir el malestar del otro, más allá de la situación inmediata y comprender que determinadas experiencias personales o vitales pueden hacer sufrir a un semejante, lo que constituye la base del respeto por los más débiles y vulnerables (Goleman, 2013). Aquí la empatía abre paso a la conciencia social y esto es, a su vez, la base del compromiso comunitario con los que necesitan, con las personas en situación de pobreza, con discapacidad o víctimas de injusticia. Consecuentemente, la empatía es el componente esencial de la compasión. Heredamos la predisposición para ayudar a los demás, pero también –de ahí la relevancia de la educación emocional- aprendemos a ayudar. Tal y como lo mencionan Mussen y Eisenberg-Berg en Papalia (1994) los niños altruistas suelen tener padres que ayudan a sus semejantes y que educan con su ejemplo. Esta senda nos invita a adentrarnos en terreno fértil para un desarrollo humano entendido en sentido amplio y cabal.

El ámbito de desarrollo humano

La interpersonalidad en la familia, siempre que sea satisfactoria, crea el ámbito idóneo para el desarrollo humano (Constable, 2004). Pues como lo mencionan Rodrigo y Palacios en Rodrigo, Martín, Cabrera y Máiquez (2009) “desde una perspectiva evolutivo-educativa la familia es un grupo humano que tiene como misión construir un escenario adecuado para el desarrollo de personas y apoyarlas en su proceso de aprendizaje” (p. 113). El Diccionario de la lengua española (DRAE) define el desarrollo como “la acción y el efecto de desarrollar o desarrollarse”, de “extender lo que está arrollado”, de “aumentar, dar incremento a algo de orden físico, intelectual o moral”. Al hablar de desarrollo, asumimos la preexistencia de una génesis, pero nos referimos también a una epigénesis en la que los componentes del entorno influyen de manera directa sobre lo dado naturalmente, teniendo la capacidad de modificar su expresión. El desarrollo humano, por tanto, alude a la actualización de las potencialidades de cada ser, singular e irreplicable, en un contexto particular; a un despliegue propio y privativo de la persona que se ejecuta tras el telón de un escenario determinado. De ahí lo significativo de esta impronta en el hombre. Y la unicidad de cada manifestación. Está comprobado que las relaciones interpersonales y la afectividad también modelan nuestra biología en la forma como los genes se manifestarán. El dato empírico existe y es incontrastable. Si bien, tanto la constitución biológica como las experiencias vinculares son fundamentales para las personas, pues se determinan, complementan y perturban mutuamente (ver nota al final del documento), desde la vida intrauterina hasta la vejez, el entorno emocional y social configura la expresión de la herencia genética de manera imperceptible.

Llegado este punto, asumido el desarrollo de la persona como un ejercicio eminentemente dialéctico, nos referiremos al modelo de desarrollo humano en el contexto del ambiente social que presenta hoy mayor influencia: el propuesto por el psicólogo esta-

dounidense Urie Bronfenbrenner. Desde la perspectiva ecológico-sistémica, se define el desarrollo del hombre como la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive. El proceso se ve afectado por las relaciones que se establecen entre ambos espacios, y por los contextos mayores en los que están incluidos (Bronfenbrenner, 1987). Se investiga el impacto del medio, de los sistemas externos que afectan la familia y la forma en que ejercen su influencia, denominando ecología del desarrollo al estudio de los procesos por los cuales los ambientes repercuten en el curso del desarrollo infantil. La familia en este modelo es el contexto principal en el que el despliegue de cada integrante tiene lugar y se distinguen diferentes sistemas que ejercen presiones externas sobre ella. El ambiente ecológico es concebido como una serie de estructuras en la que cada una está contenida en la siguiente y que se denominan: micro, meso y exo sistemas, y son concéntricas en relación a un macrosistema que incorpora los aspectos culturales. Concretamente, el microsistema sería un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares (Bronfenbrenner, 1987). Esta definición corresponde al ámbito familiar.

La condición estructural de la familia, el contexto ecológico-social, incluyendo las características materiales de la vivienda, su ubicación en un medio urbano, suburbano o rural, la clase social, el grado en que está relacionada o no con grupos comunitarios externos, son aspectos que condicionan la acción educativa parental. Cuando se establece una buena interacción entre las diversas instancias que integran el ecosistema social, encargadas de nutrir, proteger y socializar, la influencia familiar se ve potenciada y favorecida (Bronfenbrenner, 1987).

En la actualidad, se incorpora al enfoque la dimensión socio-histórica, en el entendimiento de que las normas, sucesos y acontecimientos sociales tienen incidencia directa sobre el estilo que adquieren las diferentes etapas del ciclo vital familiar. Según el modelo de sistemas ecológicos, el desarrollo humano es un proceso dinámico y recíproco. En esencia, el individuo en crecimiento reestructura en forma activa los numerosos ambientes en los que vive y, al mismo tiempo, recibe el influjo de ellos, de sus correspondencias y de los factores externos (Craig y Baucum, 2009). Es por esto que un aspecto esencial lo constituyen las interacciones que fluyen multidireccionalmente entre los distintos sistemas.

Conviene tener presente que nos referimos a una familia, un ambiente y una cultura, pero que no se trata de unidades individuales ni fijas. El entorno social de una persona, de por sí complejo, varía de un modo constante y dinámico. Es por ello que la transmisión de la cultura no es un proceso simple: cuanto más diversa sea la estructura social, mayor presión se impondrá al sistema familiar. A esto se suma la dificultad de transmitir los valores cuando no son claros y se encuentran en fase de transición: tal vez sea éste el principal desafío que resiste hoy la familia moderna, debatiéndose frente al modelo cultural dominante, que intenta imponer disvalores consumistas e individualistas, en alianza con los medios masivos de comunicación (Barudy y Dantagnan, 2010). Actual-

mente, todos estamos sometidos al bombardeo de una publicidad falaz, que procura convencernos de que la felicidad sólo depende de la satisfacción de los deseos. Esta tensión influye en los niños, así como también en sus padres y en la misión educativa y socializadora asumida.

Conclusión

Como vimos, las influencias de la herencia y el ambiente están relacionadas de un modo indisoluble. En otras palabras, el desarrollo humano no se realiza en el vacío, sino que es el resultado de la vida cultural y, por lo tanto, se encuentra asociado a determinados contextos, a entornos específicos multilateralmente condicionados. Comprende entonces una expansión de las potencialidades personales en un tiempo y espacio dados. En consecuencia, un tema central en este estudio es la forma dinámica y recíproca en que la naturaleza interactúa con el ambiente, que se encuadra en la manera cómo el niño influye en su familia y viceversa, generando un movimiento bidireccional de mutua acomodación e influencia.

Porque si bien la misión de la familia es interna, en tanto los beneficios afectan a las personas de sus componentes, a través de la socialización y personalización de sus miembros, coadyuva a una evolución humana más amplia, insertándose de pleno en el conjunto social.

En este artículo hemos avanzado en la consideración de la educación familiar como misión clave para el desarrollo humano. Así pues, sobre la familia y las figuras parentales recae la responsabilidad de la promoción de valores, actitudes y comportamientos saludables, responsables y emocionalmente inteligentes que favorezcan el crecimiento sano de los hijos, y el establecimiento de un ámbito adecuado para que este proceso se lleve a término. Pero para lograrlo, con frecuencia, la familia necesita respaldo; especialmente, para sortear los retos que la cultura cambiante comporta y poder así aprovechar las oportunidades que crisis y transformaciones ofrecen.

Existe consenso hoy en considerar el desarrollo humano como la medida del desarrollo. Es así que los esfuerzos de cada uno de los sectores de la sociedad deben estar encaminados hacia una mejora integral de las condiciones de ejercicio de la parentalidad; dirigidos a que la familia recupere protagonismo y reciba los apoyos requeridos para dar cumplimiento a su cometido originario. Puesto que desde una perspectiva socioecológica, cuanto más significativo y cercano sea el sistema, mayor será la influencia ejercida. Resulta imperioso, entonces, rescatar del menoscabo y reposicionar la institución familiar como eje central de la acción pedagógica y socializadora, con la mirada puesta en la vía hacia un desarrollo pleno y auténticamente humano.

Nota: Al respecto, Filloux (2008) señala que la interferencia de aquello que está dado al nacer con las situaciones en que evoluciona el organismo, la actuación conjunta en el transcurso de la infancia de la maduración y de lo que sucede en el ambiente, forman esa historia compleja que es la personalidad. Lo dado y lo adquirido, natura et nurtura, interferirán de forma singular, específica de la propia personalidad, en cada caso.

Referencias

- Abel, A.M. (2013). Fundamentos de la pedagogía familiar, en *Pedagogía familiar para el siglo XXI*, Buenos Aires, Universidad Austral.
- Altarejos, F., Rodríguez, A. y Bernal A. (2009). La convivencia familiar: encuentro y desarrollo de la identidad personal. En Bernal, A. (ed.), *La familia como ámbito educativo* (pp. 59-87). Navarra, Rialp.
- Alvira, R. (2007). *El lugar al que se vuelve. Reflexiones sobre la familia*. Navarra, EUNSA, 4ª ed.
- Bandura, A. (1987). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid, Espasa-Calpe.
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2010). Guía para la evaluación de las competencias y la resiliencia parental, en *Los desafíos invisibles de ser madre y padre*. Barcelona, Gedisa
- Bernal, A. et al. (2009). *La familia como ámbito educativo*. Navarra, Rialp.
- Bergoglio, J.M. (2013). *Educación, elegir la vida: propuestas para tiempos difíciles*. Buenos Aires, Claretiana, 2ª ed.
- Bottini de Rey, Z. (2010). *Familia educadora*. Buenos Aires, EDUCA.
- Briggs, D.C. (2006). *El niño feliz. Su clave psicológica*. Barcelona, Gedisa.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Buenos Aires, Paidós.
- Burggraf, J. (2012). *Libertad vivida con la fuerza de la fe*. Madrid, Rialp, 6ª ed.
- Castillo, G. (2009). *La realización personal en el ámbito familiar*. Navarra, EUNSA.
- Coloma, J. (1993). La familia como ámbito de socialización de los hijos. En Quintana Cabanas, J.M. et al. *Pedagogía familiar*. Madrid, Narcea.
- Constable, R. (2004). Family Education and Family Therapy: Tools for Relational Change, en *Estudios sobre Educación*, N° 6, pp. 9-26.
- Craig, G. y Baucum, D. (2009). *Desarrollo psicológico*. México, Pearson, 9ª ed.
- Filloux, J. C. (2008). *La personalidad*. Buenos Aires, Eudeba, 3ª.ed.
- Goleman, D. (2000). *La inteligencia emocional*. Buenos Aires, Vergara.
- Goleman, D. (2013). *Liderazgo. El poder de la inteligencia emocional*. Barcelona, Ediciones B.
- Isaacs, D. (2003). *La educación de las virtudes humanas y su evaluación*. Navarra, EUNSA, 14ª ed.
- Palau, G. (2007). *La autorrealización según el personalismo de Karol Wojtyła*. Buenos Aires, Educa.
- Papalia, D. (1994). *Psicología*. México, McGraw-Hill.
- Pécnik, N. (2012). Hacia una visión de la parentalidad en el interés superior del niño. En Daly, M. et al. *La parentalidad en la Europa contemporánea: un enfoque positivo* (pp. 21-45). Madrid, Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. (2007) *La parentalité dans l'Europe contemporaine: une approche positive*. Consejo de Europa, Strasbourg, Cedex.
- Quiles, I. (2005). *Filosofía de la educación personalista*. Buenos Aires, Ediciones Universidad del Salvador.
- Rodrigo, M.J., Martín, J.C., Cabrera, E. y Máiquez, M.L. (2009). Las competencias parentales en contextos de riesgo psicosocial, en *Intervención Psicosocial*. 2009, vol.18, n.2, pp. 113-120.

Yepes, R. y Aranguren, J. (2006). *Fundamentos de Antropología. Un ideal de la excelencia humana*. Navarra, EUNSA, 6ª ed.

Revista A&H

Derechos reservados 2015

Artículo recibido en enero y publicado en abril de 2015.

Publicación semestral

TOPOIESIS DEL ESPACIO TEXTUAL EN “EL
GUSANO”

MARICARMEN OREA ROJAS

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

maricarmen.orea@upaep.mx

Resumen

Se analiza el espacio textual en “El Gusano”, de Roberto Bolaño, desde el motivo, el personaje y los objetos para mostrar cómo una serie de acciones en un espacio urbano puede devenir, a partir de la focalización en el espacio de los elementos citados, en la metáfora de un espacio mítico, un espacio dado para la iniciación de uno de los personajes en el universo bolañano. El fundamento teórico se revisa en las aportaciones de Mieke Bal y la Narratología, junto con la ordenación de los criterios de estudio del espacio de la *Topoiesis* propuesta por Ramírez Olivares, et. al.

Palabras clave: Literatura, espacio, topoiesis, narratología, mito

Abstract

The textual space in Roberto Bolaño’s “El Gusano” is analyzed from the motif, the character and objects. The analysis demonstrates how focusing on these elements in an urban space can result in a metaphor in a mythical space to initialize a character in the Bolaño universe. The theoretical foundation is based on the work by Mieke Bal and Narratology, coupled with the generation of criteria for studies of spaces found in *Topoiesis* by Ramírez Olivares et al..

Key words: Literature, space, Topoiesis, narratology, myth

El siguiente texto aborda la configuración del espacio en "El Gusano", de Roberto Bolaño, desde la teoría propuesta por Ramírez Olivares, *et. al.* (2014) acerca de la Topoiesis del espacio textual, para mostrar de qué manera se puede observar una metáfora del espacio mítico en este relato. Lo anterior, a partir de los tres enfoques contenidos en dicha teoría de análisis: el espacio desde el acontecimiento o motivo, desde el personaje y desde el objeto.

"El Gusano" es uno de los relatos que integran el libro *Llamadas telefónicas*. Trata acerca del recorrido cotidiano que Arturo Belano, protagonista y narrador, hace en la zona de la Alameda en la Ciudad de México, donde conoce a un hombre peculiar, apodado el Gusano. Se analiza el relato en función de cómo es que el espacio se plantea como definitorio de los personajes, su carácter y función en el relato, y cómo la trama se presenta a la manera de una iniciación, desde lo cual, se dota al relato y sobre todo a sus espacios, de un carácter mítico.

Una iniciación es un momento en el que una persona es admitida dentro de un grupo religioso, político, cultural o social, para lo cual debe llevar a cabo una serie de pruebas o actividades, hacer una promesa o juramento, demostrar algún conocimiento o satisfacer un rito. Por medio de esta iniciación, se manifiesta que este nuevo individuo ha cumplido apropiadamente con un conjunto de estándares para poder ingresar a dicho grupo. De acuerdo con Armstrong (2005), una ceremonia de iniciación, dentro del ámbito de lo místico o espiritual, siempre ha sido un momento imprescindible en los cultos de la antigüedad, y no han dejado de tener cierta importancia en las sociedades de hoy en día. La autora explica que muchos rituales y ceremonias tenían como objetivo simbolizar la separación de los humanos y los dioses. Para reencontrarse, el iniciado debía pasar por un proceso de fortalecimiento espiritual, consistente en severas pruebas - incluso alejarse de la comunidad- que le hacían volver a ella más fuerte y renovado, y con un conocimiento y una sabiduría fundamentales para su pueblo, que le permitían convertirse en héroe, chamán, sacerdote o símbolo de unidad con lo divino.

Esta visión mítica del entorno se relaciona con el sentido que autores como Roland Barthes (2010) proporcionan a este concepto, donde no es el tema como tal el que prefigura el mito, sino el habla. Es la forma narrativa del tema, el cual puede ser prácticamente cualquiera, lo que determina que un relato pueda ser considerado como una representación mítica. A la vez, debe entenderse el mito como un relato donde "nos encontramos en medio de emociones, símbolos y acciones, y junto a sus expresiones artísticas capaces de revelar la historia genérica del ser humano, su significado es al mismo tiempo genealógico, anamnésico y etiológico porque los mitos establecen un vínculo profundo entre la obra de arte y literaria, y las memorias culturales de los pueblos y, a través de ellas, con la propia existencia humana considerada psicológica, filosófica e históricamente (Subirats, 2014, p. 419)".

En este sentido, hablar de una representación mítica dentro de la obra de Roberto Bolaño equivale a ver en ella el reflejo de una preocupación arcaica, pero al mismo tiempo muy vigente, por pertenecer a un ámbito determinado, por acceder a saberes para los

que no cualquiera está preparado, como es el mundo del arte, la poesía y la literatura. Y entonces, la lectura de "El Gusano", resulta, no solamente una iniciación para Belano, sino para el lector dentro del universo bolañano. Entonces, los espacios míticos son aquellos dentro de los cuales se manifiesta una esfera de vida que no corresponde a lo meramente cotidiano, sino al ámbito espiritual.

En cuanto a la importancia de los espacios dentro de una obra literaria y sus múltiples funciones, para Mieke Bal:

los espacios pueden funcionar de dos formas en una historia. Por un lado, sólo marco, lugar de acción. En esta capacidad una presentación más o menos detallada conducirá a un cuadro más o menos concreto del espacio. [...] En muchos casos, sin embargo, se "tematiza", se convierte en objeto de presentación por sí mismo. El espacio pasa entonces a ser un "lugar de actuación" y no el lugar de la acción. Influencia a la fábula y ésta se subordina a la presentación del espacio (2009, p. 103).

Ésta es la idea que rige el análisis espacial de este texto. Se observará que existe una estrecha relación entre los espacios habitados y recorridos por los personajes y un significado más profundo de los mismos con relación a una perspectiva mítica.

Por otro lado, el concepto Topoiesis es una aportación de un conjunto de académicos locales de la ciudad de Puebla, México, desde el cual se organizan y ordenan las aportaciones teóricas de diferentes autores en torno al análisis y estudio del espacio textual. El concepto, de acuerdo con los autores, consiste en:

Un recuento de las nociones teóricas más destacables del espacio en la literatura para evidenciar la necesidad de organizar los distintos trabajos críticos distinguiendo sus alcances y funciones. Posteriormente propondremos una metodología funcional para distinguir claramente el significado e importancia del espacio en el texto literario. Este procedimiento de análisis lo enmarcaremos bajo el término topoiesis, el cual, hasta donde hemos podido investigar, no ha sido utilizado en el área de las humanidades y nos parece el neologismo más afortunado para hablar del proceso bajo el cual el espacio pasa de significar a darle sentido a un texto literario (Ramírez Olivares, *et. al.*, 2014, p. 3).

El espacio literario puede estudiarse desde la perspectiva del enunciador (¿desde dónde habla el que habla dentro del relato?), del receptor (¿desde dónde se recibe el relato?), de su relación con el tiempo (el cronotopo), con el inconsciente (el arquetipo de Bachelard) y por supuesto, el espacio dentro del texto. En esta última categoría se abordan a) los espacios habitados por los personajes, b) los desplazamientos e interacciones de éstos con objetos específicos y c) la forma en que su devenir detona acciones y acontecimientos que actúan en simbiosis con el espacio para generar un efecto en el relato. De acuerdo con esta ordenación, se ha propuesto que el espacio textual se

puede analizar desde los tres enfoques mencionados anteriormente, de los cuales, se revisará a continuación la Topoiesis del espacio textual desde el acontecimiento o motivo.

Topoiesis del espacio textual desde el acontecimiento o motivo

Cuando se habla del acontecimiento o motivo se acude a hablar de la sucesión de hechos que se encadenan en el relato y que establecen temáticas nucleares. Estas temáticas pueden analizarse desde sus manifestaciones mínimas, conocidas como motivos. Pese a que el término ha sido definido por diferentes autores, cada uno con aportaciones distintas, se parte de una de las cuestiones más importantes de su conceptualización: el referirse a unidades mínimas de organización textual en elementos nucleares o fundamentales de la estructura del relato.

En el caso de este último concepto, el motivo, se trata de una aportación proveniente del mundo de las artes y traída al de la literatura por Goethe y luego, explicado por Veselovski (1906) como uno de los componentes fundamentales de un relato, aunque él utilizó la idea para referirse a las estructuras nucleares del relato mítico. Posteriormente, Tomachevski aclara que el motivo se define como los nexos temáticos que además se repiten en diversas obras.

Pero el motivo, finalmente, se relaciona con un espacio concreto donde ocurren las acciones nucleares de las que se ha hablado. Mieke Bal afirma: "los acontecimientos suceden en algún lugar [...] Si el pensamiento espacial es verdaderamente una propiedad humana, no sería sorprendente que los elementos de este campo jugaran un importante papel en las fábulas" (2009, p. 51). Así, el motivo depende de su manifestación en un espacio determinado, y a partir del mismo, se desencadenan acciones y acontecimientos determinados. De esta manera, en el cuento "El Gusano", hay una determinación espacial que dará como resultado un motivo frecuente en la obra de Roberto Bolaño, que es el desplazamiento o el viaje.

Es importante que lo ocurrido se dé en la Ciudad de México, en la zona de la Alameda, pues ubica al espectador del relato en un sitio concreto, que le permite establecer la complicidad necesaria con lo narrado para dar a la historia el viso de credibilidad o verosimilitud en el contrato entre narrador y lector. Pero lo más importante es cómo, a partir de un espacio urbano que usualmente no se asocia con un espacio mítico, se acude a la mitificación del mismo a partir del encadenamiento de las acciones que arrojan frente al lector atento una iniciación ritual. A continuación, se hará la observación de la determinación espacial a partir del motivo del viaje y su variante, el desplazamiento.

a) El desplazamiento. Una forma de entender el motivo del viaje es la del personaje que se traslada de un lugar a otro (García de Cortázar, 1994) y no necesaria o forzosamente en línea recta con un final, meta, u objetivo definido. Muchos viajeros se han movido con inquietud a través de diferentes espacios y cada uno de éstos, con una significación en especial. El caso más famoso es el de Odiseo, moviéndose de forma interminable a

lo largo del mar Mediterráneo. Viaja y se desplaza, de un lugar a otro, aparentemente sin un plan definido, aunque sí con un objetivo concreto: el final de sus desplazamientos y viaje es la vuelta a casa. El personaje principal de "El Gusano", Arturo Belano, recorre la zona cercana a la Alameda cada mañana, de librería en librería, comprando o robando libros, mientras observa al Gusano sentado en una banca de la Alameda. Luego, va al cine, en una dinámica constante, diaria y que estila un movimiento laberíntico, donde los pivotes principales son señalados como las librerías del Sótano y la de Cristal, los cines que Belano visita y la banca donde se sienta cada mañana el Gusano. Luego, en las conversaciones con el Gusano, se da la enunciación de varios lugares ubicados al norte de la República Mexicana, en la región del Estado de Sonora, entre los que destaca la mención de Santa Teresa y Villaviciosa, lugar de donde es oriundo el Gusano.

Este movimiento que aparentemente se fragua a ciegas recuerda en gran medida el pivoteo incesante de quien, metido en un laberinto, lo recorre como alguien que busca el centro de su expedición para luego hallar algo todavía más significativo en el centro. Los laberintos paleocristianos y medievales permiten al peregrino espiritual recorrer el camino que finalmente, le conducirá a la espiritualidad simbólica que representa el logro de la meta: "en varias ocasiones se mencionan [los laberintos] en los textos de los primeros autores cristianos y, en ocasiones, sirven de metáfora para expresar confusión y equivocación" (Méndez Filesi, 2009, p. 134). Arturo Belano luce perdido e inconstante al inicio del relato, moviéndose sin cesar.

b) El viaje. En cuanto al recorrido por la zona del Estado de Sonora que hacen el Gusano y Belano al enunciar los nombres de poblaciones y sierras propios de esta región, disparan un importante motivo que se manifiesta al final del cuento, cuando se dice que el Gusano ha partido rumbo al norte de la República: el viaje. Aunque éste no es el motivo predominante en el cuento, anticipa con claridad la misma constante en la obra bolañana y más en referencia a una especie de "Reino del Preste Juan" (ver nota no. 1 al final del documento), lleno de maravillas, enunciado por el Gusano cuando se enferma, como un sitio donde la realidad y la fantasía cohabitan y se confunden: "Dijo que existían serpientes que se mordían la cola. Dijo que incluso había serpientes que se tragaban enteras y que si uno veía a una serpiente en el acto de autotragarse más valía salir corriendo pues al final siempre ocurría algo malo, como una explosión de la realidad" (Bolaño, 2010). El viaje final del Gusano es una especie de extrapolación de los desplazamientos de Belano.

Así, más que definir un programa narrativo, la espacialidad del motivo en este cuento genera una serie de constantes que aparecen en otros episodios de la obra bolañana y que generan efectos determinados, tales como el encuentro y habitar en el caos y los márgenes, el desplazamiento interminable o el viaje constante que en Roberto Bolaño se eleva a la categoría de representación mítica de una búsqueda existencial que corresponde a una era donde el fin de los relatos remite a los relatos originales. El viaje está representado como una especie de objetivo en el relato, como una meta, como la parte fundamental de un proceso iniciático sobre el que se abundará en seguida.

Topoiesis desde los personajes

En cuanto a la determinación que se hace de los espacios desde la función de los personajes dentro de éstos, hay claramente una diferencia dada entre los que ocupa Belano y los que ocupa el Gusano. Pero sobre todo, destaca la forma en que ambos se mueven o no en sus respectivos lugares y lo que ocurre con ellos una vez que ambas formas chocan una contra otra al encontrarse los personajes. Se suele pensar que son éstos últimos los que configuran los espacios que habitan, o que son los espacios los que definirán ciertos elementos del carácter y forma de ser de los personajes. Pero en realidad, esto no es sino una simbiosis que permite que el personaje cobre vida y al mismo tiempo, que el espacio se resignifique con el devenir de éste.

En el caso de Belano, el relato inicia contando que éste se mueve incesantemente cada mañana: comienza rondando la zona de la Alameda, una vez que sale de su casa fingiendo ir a la escuela, entra a las librerías, pasea y va al cine. Luego, camina por la Alameda y ve al Gusano en su banca de siempre, quien por cierto, no se mueve de ahí. En este sentido se genera un movimiento que podría ser analizado desde las siguientes perspectivas:

a) La ubicación del personaje en el espacio: el andar laberíntico y los pivotes del laberinto. El personaje más joven se mueve y se ubica en varios espacios, donde el cine y la literatura son los textos predominantes. Pero además, se trata de poesía y pornografía. Y a la primera accede por lo general robando. En cuanto a la segunda, se trata ya de por sí de un texto con visos de marginación. Con estas dos acciones, Belano se acerca a lo *infra*, (leer poesía es una invocación a voces que no están presentes, quizá muertas; ver pornografía es acercarse a un submundo) oscilando todo el tiempo entre el canon y lo marginal. El desplazamiento constante de Belano, su aparente búsqueda incesante de algo que no se sabe a ciencia cierta qué es, su deambular sin rumbo aparente, recuerdan al movimiento azaroso dado dentro de un laberinto. Es su movilidad y su cualidad de personaje joven y despreocupado lo que dota a los lugares de informalidad y los indetermina, y a la vez, los lugares lo determinan a él como inmaduro y vago.

Este movimiento sin rumbo determina una cualidad importante, no solamente de este cuento sino de la obra de Bolaño en general, sobre todo cuando se refiere a uno de sus personajes estrella, que es Arturo Belano: la inconsistencia, el vagar errante, el movimiento circular. Este deambular impreciso genera la sensación de la vida en los límites, al margen de lo que los demás suelen hacer, rozando con un objetivo definido, pero sin acercarse jamás a él de forma definitiva.

Belano va a la librería, al cine, se topa con Jacqueline Andere, quien es descrita de una forma muy particular: "el pelo rubio con una tonalidad ceniza que yo desconocía (puede que se lo hubiera teñido), los ojos marrones almendrados muy grandes y muy dulces, pero no, dulces no es la palabra, tranquilos, de una tranquilidad pasmosa, como si estuviera drogada o tuviera el encefalograma plano o fuera una extraterrestre" (Bolaño, 2013, p. 75), pasea, se mueve sin un objetivo definido. Pareciera que su vida está en un momento estable hasta que se topa con la actriz. En este momento es cuando deja de

sentir entusiasmo por lo que hace. Necesita un guía, una puerta de entrada a un estadio diferente de vida. La metáfora de este movimiento radica en un laberinto como el de Bomarzo. Este laberinto, hecho a la manera de un acertijo o alegoría alquímica, es un buen caso de un sitio que se recorre buscando superar los obstáculos simbólicos que a cada paso se le presentan al iniciado, y donde los diferentes puntos de referencia representan estados del espíritu que van desde la confusión y el caos hasta el encuentro personal:

En el caso de Bomarzo, se trata a todas luces del trazado ideal o intelectualizado de un viaje, de un camino que reviste la forma del misterio, de la peligrosidad, del horror, de la purgación, de la pérdida de la recta senda; y también de un descenso a los Infiernos, de una *Nékyia* y, en fin, del propósito de alcanzar –una vez atravesados los engaños del mundo y las representaciones atroces que aquéllos suscitan en nuestra alma- un centro ideal de llegada y de purificación. (Paolo Santarcangeli, en Méndez Filesi, 2009, p. 293)

Es como si, a la mitad del laberinto que usualmente recorre Belano, de repente la quimera representada por Jacqueline Andere hubiera obligado al personaje a cambiar de esfera, a imbuirse más en el laberinto en vez de salir de él. Llega entonces, sin querer, el Gusano al rescate; sin embargo, traspasar esta esfera le resulta difícil a Belano, quien de repente se topa con un universo espacial que le era desconocido. Su habitual recorrido laberíntico se transforma en el inicio de una sensación de extravío de la que no saldrá en este relato.

b) El desplazamiento del personaje en el espacio: la resignificación mítica del espacio. El encuentro de Belano con el Gusano tiene un aspecto mucho más trascendental que un simple acontecimiento casual. Es una especie de reconocimiento mutuo, como si desde siempre ambos hubieran estado destinados a encontrarse, pues a fuerza de verse todos los días, su andar está en la obligación de cruzarse. Pero ambos están obligados por cuestiones más trascendentales, pues al toparse uno con otro, el relato se transforma en el encuentro del aprendiz con el maestro.

A través de sus conversaciones, encuentros, charlas, y sobre todo, de la enfermedad del Gusano, éste vislumbra la lejana y casi mística Villaviciosa como si de una visión chamánica se tratara. Con esto, el Gusano ofrece a Belano la oportunidad de iniciarse en ciertos misterios a los que Belano no accederá del todo en este relato: se trata de los misterios del poeta, del viajante, del que busca una utopía. El Gusano le ofrece la llave: las claves de la iniciación, de la posesión de los secretos que a Belano podrían importarle. Le ofrece el viaje, cuando al final, Belano menciona que “dos días después lo fui a buscar a su pensión y me dijeron que se había marchado al norte. Nunca más lo volví a ver”. No hace falta. Si el lector se atiene a la continuidad de los relatos de Bolaño y a las redes intertextuales que se tejen en su obra, este Belano del cuento “El Gusano”, podría ser el mismo Belano de *Los detectives salvajes* que se va al norte a buscar a Cesárea Tinajero, muchos años después.

Con esto, los espacios en el relato pasan de ser simples lugares a convertirse en espacios míticos. El parque de la Alameda, como espacio abierto, podría corresponder al lugar simbólico donde las personas pasan a otra esfera u otro universo, como uno de los sagrados bosques donde los druidas instruían a los nuevos oficiantes de su culto secreto. De forma similar, el espacio cerrado, la cantina donde el Gusano y Belano comen, más allá de la ironía, es una especie de recinto, templo, donde la iniciación comienza, por eso es que Belano lo percibe borroso y velado. Luego, a el Gusano le da fiebre y su enfermedad posibilita una especie de visión chamánica que le permitirá abrirle a Belano la puerta de entrada a una iniciación en el universo de los letraheridos bolañanos. De esta manera es como, tanto lugares como personajes, se reconstituyen y resignifican unos a otros, proporcionando a la categoría del espacio un significado mucho más allá del sitio físico donde se representan las acciones del relato.

c) La focalización o percepción del personaje. ¿Qué observa Belano? ¿En qué cuestiones del espacio recae su atención? ¿Cómo perciben su espacio los personajes? Para Belano, hay una clara distinción en la posición que ocupa en los espacios y la forma en que los percibe. No importa que esté *dentro* de la librería o *dentro* del cine. Estos sitios no son lugares cerrados a los que se deba aludir con una significación particular propia de esta clasificación, pues estos sitios son parte del movimiento constante e indeterminado del personaje. Es decir, lo mismo podría darle estar dentro de la librería que paseando por la zona.

Pero sí hay una distinción entre la percepción de estos espacios, el parque de la Alameda y el bar o cantina a donde va con el Gusano. Cuando ambos se encuentran y platican, el espacio abierto de ambos confluye entonces en un lugar que a Belano le resulta

... como si el mar se hubiera abierto y pudiera ahora ver el fondo marino. La Alameda vacía era el fondo marino y el Gusano su joya más preciada. Lo saludé, seguramente hice alguna observación banal, se puso a diluviar, abandonamos juntos la Alameda en dirección a la avenida Hidalgo y luego caminamos por Lázaro Cárdenas hasta Perú.

Lo que sucedió después es borroso, como visto a través de la lluvia que barría las calles y al mismo tiempo de una naturalidad extrema. El bar se llamaba Las Camelias... (Bolaño, 2013, p. 76)

El espacio abierto se cambia por uno cerrado. El andar incesante y laberíntico de Belano se trastoca en un "estar" que a su vez no puede ser percibido por éste con claridad, sino con un aspecto borroso, que no encuadra del todo en su rutina habitual. Su focalización del espacio se trastoca, se transfigura, se modifica y por fuerza esto tiene que dejar un resabio en la manera en que Belano comienza a distinguir su realidad. Luego de estar con el Gusano y de cuidar de él mientras tiene su fiebre (que resulta ser una especie de trance revelador) Belano sigue deambulando, pero pareciera que su movi-

miento ha cobrado un sentido distinto. Hasta que finalmente, el Gusano cierra la iniciación con un objeto en particular, como se verá a continuación.

Topoiesis de los objetos.

La topoiesis de los objetos, como se menciona en Ramírez, et. al., (2014) está ligada estrechamente a la descripción y focalización. En "El Gusano" hay un objeto que, en el contexto de la narrativa bolañana y de la interpretación mítica que se otorga al texto en estas líneas, es muy relevante. Se trata de la navaja de mango de hueso con la inscripción "Caborca" que funciona como un elemento clave de la iniciación de Belano, además de la iniciación al viaje, como se habló en el apartado dedicado al acontecimiento o motivo.

Sin embargo, no es un objeto largamente descrito, pues de él se dice poco, solamente la información dada; no obstante, es evidente que el simbolismo del objeto es mucho. Su importancia en el espacio, aparentemente inofensiva, en realidad tiene mucha relevancia en el universo bolañano. Entonces, la navaja que dice "Caborca" no es solamente parte del "decorado" o la "utilería" de la narración. Al serle entregada a Bolaño, el Gusano le ha pasado "la estafeta" de algo más, de lo que vendrá después en la "saga" de la narrativa bolañana, es el instrumento de la iniciación de Belano en este espacio que funge una función de lugar donde el mito se manifiesta (ver nota no. 2 al final del documento). Si bien el lector que se acerque por primera vez a la obra bolañana con "El Gusano" no podría notar esta interrelación con otros textos del autor, el asiduo lector de su obra sí podrá focalizar este objeto y aprehender la significación iniciática que tiene este objeto.

Un segundo objeto que refuerza la posición sacerdotal del Gusano como chamán, es la banca donde Belano dice que lo ve siempre sentado. El Gusano no se mueve y no se desplaza hasta que Belano topa con él. La banca es un trono, un altar, un objeto simbólico en este espacio arbóreo, metáfora del bosque, desde el cual el Gusano espera a su iniciado, sin moverse de ella, más que cuando el motivo iniciático debe dar comienzo.

Como se pudo apreciar, los referentes del espacio textual en "El Gusano", de Roberto Bolaño, generan una lectura que puede ir desde la apreciación de las redes intertextuales dentro de la obra del autor, hasta la interpretación del relato como un ritual iniciático. Los elementos para esto están dados por la situación espacial de los personajes y por la manera en que conviven y hacen simbiosis con este espacio. Valdría la pena observar en otro momento las maneras en que la enunciación de Belano genera una perspectiva y focalización particulares y estudiar si esta enunciación es también propia de los relatos con tintes míticos.

Nota no. 1: *El Reino del Preste Juan es una construcción fabulosa de la imaginación medieval, cuyo mejor referente son las diversas versiones de la carta que el legendario Preste envió a diversos monarcas de Europa, hablándoles de las maravillas de su reino y de su interés en colaborar con la reconquista de Tierra Santa. Las cartas son una ficción que, sin embargo, movilizó a gran cantidad de viajeros en la búsqueda de tan increíble reino.*

Nota no. 2: *El lector que conozca Los detectives salvajes sabrá que "Caborca" es el nombre de la revista donde Cesárea Tinajero, la fundadora del Visceral-realismo, ha publicado su único poema visual, Sión. Gracias a esto es que Arturo Belano y Ulises Lima deciden ir al norte de México a buscarla.*

Referencias

- Armstrong, K. (2005). *Breve historia del mito*. España: Salamandra.
- Bal, M. (2009). *Teoría de la Narrativa (una introducción a la Narratología)*. 8ª. Edición. Madrid: Cátedra.
- Barthes, R. (2010). *Mitologías*. México: Siglo XXI Editores.
- Bolaño, R. (2013). *Llamadas telefónicas*. Barcelona: Anagrama.
- García de Cortázar, J. A. (1994). *El hombre medieval como "homo viator": peregrinos y viajeros*. Logroño: Instituto de Estudios Riojanos.
- Kalinovska, S. I. (1972). *El concepto de motivo en literatura*. Chile: Universidad Católica de Chile y Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Meletinski, E. (trad. Pedro López Barja de Quiroga) (2001). *El Mito. Literatura y folklore*. Madrid: Akal.
- Méndez Filesi, M. (2009). *El laberinto. Historia y Mito*. España: Alba.
- Ramírez Olivares, A. V., Palma Castro, A., Sánchez Carbó, J., Escobar Fuentes, S., Ríos Baeza, F. y Ramírez Lambarry, A. "Topoiesis. Procesos de espacialización en la literatura (crítica y metodología)". 2014. Manuscrito en proceso de publicación. *Seminario Espacio y literatura* (BUAP-IBERO, Puebla).
- Subirats, E. (2014). *Mito y Literatura*. México: siglo XXI Editores.
- Tomachevski, B. (1982). *Teoría de la Literatura*. Madrid: Akal

Revista A&H

Derechos reservados 2015

Artículo recibido en enero y publicado en abril de 2015.

Publicación semestral

**CONECTADOS O ENREDADOS, UNA
REFLEXIÓN ÉTICA EN LA ERA DE LAS
TELECOMUNICACIONES**

JOSÉ FRANCISCO CAMACHO MARÍN

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

franciscocamacho60@gmail.com

Resumen

El encanto que sobre la sociedad de la era telemática han ejercido las redes sociales y la informática, se debe en buena parte, señala Dominique Walton, a que la ciencia de la comunicación ha olvidado su papel crítico y diferenciador para convertirse en una ciencia que pretende homologar los discursos políticos y empresariales mediante mecanismos de difusión en donde lo que cuenta es la eficiencia y la penetración con resultados de alta audiencia y buenos niveles de venta. Lo que aquí se busca es construir la pregunta sobre la posibilidad de un replanteamiento de la realidad para los usuarios de las redes -que cada vez somos más- a partir de un acercamiento a la “Nueva ontología de la distancia”, término que da título a la obra del mismo nombre dirigida por Gabriel Aranzueque y que recoge el pensamiento de 14 autores participantes en el Congreso Internacional Ontología de la distancia. Imagen y escritura en el mundo telemático, celebrado en Madrid, el año 2007. A decir de los partidarios de esta nueva ontología de la distancia, el horizonte que dibuja la nueva era telemática tiene un carácter antropológico, puesto que el ser humano no actúa en un espacio vacío de vinculaciones normativas. Si esto es así, la inferencia no es complicada: una nueva ontología de la distancia reclama una nueva ética de la distancia.

Palabras clave: ciencia, comunicación, ética, telemática, redes

Abstract

The charm that social and information networks have exerted over the society of the telematic era is related, to a great degree, to the fact that the science of communications has left behind its critical and differentiating role and has become a science that claims

to equalize political and business discourses through mechanisms of dissemination, as has been pointed out by Dominique Walton. What now counts as important is the efficiency and penetration measured by the results of high audiences and sales. In this paper, I seek to reconstruct the question of the possibility of a reassessment of the reality experienced by networks users –growing in number every day- through a “New ontology of distance.” This term is the title of a collective publication coordinated by Gabriel Aranzueque which includes 14 participants of the international congress held in Madrid, Spain in 2007: *Ontology of distance: image and writing in the telematic world*. According to these proponents of the new ontology of distance, because humans do not act in a space devoid of normative links, the horizon envisioned by the new telematic era has an anthropological character. If this is the case, then a new ontology of distance demands a new ethics of distance.

Key words: Science, Communications, Ethics, Telematics, Networks

En el municipio de Acapulco, hay un personaje que todos los días camina más de 30 kilómetros; desciende de un barrio que se ubica en lo alto de una avenida con pendientes pronunciadas en medio de un bosque; camina desde las 7 de la mañana y llega al puerto, sin más equipaje que su pobre vestimenta y unas sandalias rotas. Regresa de la misma manera a las 10 de la noche, tras haber hecho algunos altos para solicitar a los transeúntes algo de comer o de beber. Quienes nos hemos acostumbrado a mirarle lo reconocemos como una figura “folclórica”.

Cierto día, detuve mi auto y le ofrecí llevarlo hasta su destino. Me miró extrañado y se negó a aceptar mi ofrecimiento. Simplemente me pidió que le comprara una botella de agua. Le pregunté entonces por qué hacía eso todos los días. Nuevamente su mirada fue de asombro. “Tengo que caminar para llegar a la casa”, me dijo.

- Sí, entiendo, le respondí, pero ¿por qué camina todos los días desde su colonia hasta acá?

- Pues porque tengo que llegar hasta aquí.

Me agradeció la botella de agua, hizo una seña parecida a una bendición y siguió su camino.

Los actos humanos sin sentido se denominan actos de locura. Sin embargo, cuando esos actos sin sentido conforman una actitud, la actitud misma se convierte en sentido. Como es el caso de este relato.

Sin duda, para ese hombre, el sentido de su caminata está en la caminata misma, sin un objetivo superior. Sin duda, también, tal actitud representa para los vecinos que le conocen, un acto de locura. No va a nada, no regresa con nada, no habla a nadie.

A primera vista, a menos que entendiéramos los pensamientos que ocupan su mente, esa caminata es una caminata sin sentido.

Ahora echemos un vistazo a uno de esos actos que los seres humanos de cierta clase social, cultural y económica, hacemos de la misma manera otorgándole sentido al acto mismo. Por ejemplo pensemos en preguntar:

- *¿Por qué escuchas noticiarios?*
- *¿Por qué lees, oyes o escuchas noticias?*
- *¿Por qué estás inserto en una red social virtual?*

A estas respuestas, lo más probable es que la respuesta sea otra pregunta:

- *¿Y por qué no?*

Así, sin más análisis, esta respuesta se parece enormemente a la que da nuestro personaje cuando se le pregunta por qué camina 30 kilómetros: “para llegar a donde voy”.

Y este sentido del acto en sí mismo es la materia prima de la que se nutren en la actualidad los llamados medios informativos. Informan para informar, y los informados, se informan para estar informados, o para divertirse y “tener algo que decir” obedeciendo quizá a un súper yo que parece acosar a quien se instala frente a un teclado o a su propio dispositivo móvil, llámese iPhone, tableta, etcétera. En tanto, la sociedad en la que estamos insertos, dibuja su rostro ufanándose de los avances tecnológicos que cada día son más sofisticados y carentes de un sentido que rebase la pura modernidad.

De esta manera se conforma un ambiente propicio para que términos como “responsabilidad”, o “ética”, se sustituyan por valores como la velocidad y la inmediatez.

No se trata de reducir la ética a un lugar común y escandalizarse por contenidos sensacionalistas o triviales que dan forma a los noticiarios y revistas impresas, o ahora, a los incontables sitios de noticias de Internet donde los usuarios paulatinamente desplazan las tareas profesionales en un mundo donde todos somos fotógrafos, periodistas, críticos sociales y consejeros para una “vida mejor”.

Estas son solo realidades sintomáticas, y al ser sintomáticas denuncian la existencia de algo más profundo y complicado. Este panorama de la comunicación parece despreciar cualquier tipo de reflexión que vaya más allá del pragmatismo. De un pragmatismo tan simple como peligroso que parte de la premisa en la que es verdad todo aquello que funciona, divierte o es útil a los intereses de sus productores.

Pandemia de la “participación”

Quien haya ingresado al mundo de las telecomunicaciones, puede atestiguar lo que me atrevo a llamar, provisionalmente la “pandemia del raiting” del que ya no participan solamente las empresas informativas. Ese virus denominado raiting, se escapó de la televisión y contagió a la mayor parte de usuarios de internet: ya sea de las redes sociales como Facebook, o de otros ámbitos del espacio virtual en el que se miden visitas, o “li-

kes” o “shares” según sea el caso y son indicadores de penetración, de éxito o de popularidad.

Es cierto, y puede constatarse en la misma internet, que la interacción en las redes virtuales ha originado también movimientos sociales determinantes en el devenir histórico de distintas comunidades y entonces, el planteamiento de la pandemia del raiting es contradicho cuando se trasciende hacia la acción y a la incidencia en los modos de gobierno o culturales.

También es cierto que la aparición de nuevas preocupaciones y nuevos horizontes para movimientos sociales, se puede explicar a partir de las acciones que son propuestas y ejecutadas en un mundo de flujos de comunicación en red (Tourraine, 2009). Esto queda ejemplificado en el acontecimiento que a continuación refiero:

Una marcha de dimensiones insospechadas, tuvo lugar en la capital de México y en diversas entidades del país, el 20 de noviembre de 2014. El motivo fue protestar contra los hechos violentos desatados en septiembre de ese mismo año, a raíz de la desaparición forzada de 43 estudiantes normalistas a manos de autoridades policiales, del municipio de Iguala, al sur de la República. La convocatoria a esa manifestación fue hecha primordialmente a través de las redes sociales. En uno de los buscadores, al solicitar el sujeto “pronunciamiento en redes por Ayotzinapa” aparecen 94 mil coincidencias, y 644 mil en la especificación de blogs sobre el tema.

Sin embargo, aquí preguntamos a la luz de la realidad que nos rodea, sobre los riesgos que desata la creciente hegemonía de la interacción en redes, por encima de otros canales tradicionales de comunicación.

Cuando se ingresa a los contenidos en las publicaciones de las redes sociales acerca de un acontecimiento que afecta la vida social de una comunidad o, en general, acerca de fenómenos tocantes a la ciencia y al conocimiento, ¿prevalece la argumentación fundamentada, o la opinión desmesurada? ¿Y de qué manera puede afectar esto a la convivencia social o a la toma de decisiones que inciden en el bienestar de las personas y de la sociedad?

Entiendo la convivencia como la participación de grupos e individuos vastamente diversos enfocados hacia la construcción del bien común (Melchin, 2000) que es más que la suma de bienes individuales: es el fruto del diálogo que exige desde su raíz etimológica la búsqueda común de la verdad.

Sabemos que es posible abrir un “twitter”, generar una información catastrófica, falsa, y mañana desaparecer sin que se detecte quién es el responsable de tal publicación. Nada fácil la tarea de invitar a la reflexión ética en el uso de las redes sin el riesgo de ser considerados como entes que atentan contra la libertad de expresión. Por eso la búsqueda común de la verdad incluye la libertad de expresión, que es un derecho humano, y que en el caso de nuestro país, también es un derecho constitucional.

El tema del derecho a la libertad de expresión, así como el del derecho a la información, requieren un análisis particular, y al no poder omitir su mención, en esta reflexión, me concreto, a señalar que el derecho a la libre expresión se enuncia en el Artículo 7 de nuestra Constitución de la siguiente manera:

Es inviolable la libertad de difundir opiniones, información e ideas, a través de cualquier medio. No se puede restringir este derecho por vías o medios indirectos, tales como el abuso de controles oficiales o particulares, de papel para periódicos, de frecuencias radioeléctricas o de enseres y aparatos usados en la difusión de información o por cualesquiera otros medios y tecnologías de la información y comunicación encaminados a impedir la transmisión y circulación de ideas y opiniones. (México, 2014, p. 28)

El problema al que nos enfrentamos más allá de no trasgredir el derecho a la libertad de expresión, es que, dentro de las redes, esa expresión puede contener premisas bajo las cuales se obtienen conclusiones que no necesariamente son verdaderas.

Un ejemplo contemporáneo y la disolución del periodismo

Cada año, en México, se lleva a cabo una colecta nacional denominada Teletón, encabezada por el consorcio televisivo más poderoso del país: Televisa, cuyo objetivo declarado al que se suman otras grandes empresas, es la captación de recursos para la asistencia de niños con discapacidades diversas.

La sospecha de que este evento fuera una maquinación para la evasión de impuestos ha sido un tema recurrente en charlas y artículos publicados en diversos medios.

Hasta 2013, esto no era más que un comentario que despertaba cada vez que se iniciaba la campaña del Teletón. Pero este año, comenzó a difundirse de manera viral que “la ONU pidió a Peña Nieto (presidente de México) no dar dinero al Teletón”. (Familiar, 2014) Y quienes reprodujeron esta nota, adicionaban comentarios relativos a manejos sospechosos de fondos, de los que la ONU ya se había percatado.

Observaciones sobre la nota:

- 1 El documento mencionado no aparece ni en la página oficial de la Organización Mundial de las Naciones Unidas (ONU, 2014) ni en la página regional del mismo organismo (ONU M. , 2014)
- 2 En el sitio de la periodista Fernanda Familiar, (Familiar, 2014) y que forma parte de al menos otros 10 sitios que hacen referencia al documento, entre los que se destaca la influyente revista Proceso (PROCESO, 2014) no aparecen enlaces al original. Lo que hace suponer que se trata de un boletín cuyo origen se desconoce.
- 3 Lo que el documento presuntamente emitido por Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la Organización de las Naciones Unidas recomien-

da es “establecer una distinción clara entre el carácter privado de las campañas Teletón y las obligaciones que el Estado debe acometer para la rehabilitación de las personas con discapacidad”. (Familiar, 2014)

- 4 El propio director del Teletón, Javier Lozano, hizo una declaración oficial en contra del documento, cuyo original no es posible rastrear, al menos, para el usuario común de las redes. Declaración que se encuentra reproducida en internet (Proceso, 2014).
- 5 En ninguno de los sitios visitados aparece explícitamente la petición de la ONU a no donar dinero al Teletón. Pero este encabezado resulta efectivo a las intenciones de los detractores de tal evento y pareciera que su “viralidad” ha cumplido aquella vieja consigna de la propaganda de Goebbels en la que se asegura que una mentira se convierte en verdad a fuerza de su repetición (Domenache, 1972).

Estos cinco puntos no pretenden emitir un juicio de valor sobre las bondades o perversiones del Teletón, lo presento como un ejemplo sobre el encanto de las redes y la pronta difusión de ideas, sentimientos o convocatorias, que no excluyen, sino que llaman a la palestra el tema de la ética del informador. Pero resulta que hoy el informador no es necesariamente un profesionalista, sino que informa o pretende hacerlo, todo aquel que tiene un acceso directo a los canales de la telemática.

Si los diarios o publicaciones periódicas, que en su modo impreso, habían requerido de un registro legal, con el advenimiento de las páginas web, estas exigencias han desaparecido. Es así que el hecho de que una información provenga de un sitio virtual, no es por sí mismo garantía de veracidad. Ya no es necesario un respaldo institucional para publicar cualquier tipo de contenidos y con ello la invasión profesional es un fenómeno que se multiplica incontroladamente como lo muestra la práctica cotidiana a quienes hacemos uso de las redes, porque podemos adquirir fácilmente un “pase de entrada” a foros, chats, “posteos” e, incluso, a la construcción de páginas web, sin que nuestras publicaciones tengan exigencias de veracidad o fundamentación científica o se nos exija una acreditación profesional.

Por una nueva ontología y una ética de la distancia:

Hasta aquí no hemos hecho más que reproducir fenómenos miles de veces señalados en otros espacios y que se pueden constatar con sólo “navegar” por el espacio cibernético. La pregunta es si esos fenómenos anuncian el ingreso a una nueva era, que no solo se detecta en la sofisticación y el avance tecnológico de las telecomunicaciones, sino que constituye una estructura de la realidad en la que es cada vez más complicado establecer límites del comportamiento ético. La pregunta es también si para abordar este fenómeno de las telecomunicaciones es pertinente proponer una nueva ontología de la distancia; perspectiva que recoge Gabriel Aranzueque (2010), y que se sintetiza en el siguiente párrafo:

... una concepción de lo real que responda a las interrogantes y posibilidades abiertas en la actualidad por la comunicación móvil, una caracterización que atienda al modo en que se han visto modificados y conmovidos recientemente los esquemas que estructuran nuestra existencia, especialmente en el ámbito de la intersubjetividad y, en consecuencia, de la identidad personal. (Aranzueque, 2010, p.15)

Porque a decir de los partidarios de esta nueva ontología de la distancia, el horizonte que dibuja la nueva era telemática tiene un carácter antropológico, puesto que el ser humano no actúa en un espacio vacío de vinculaciones normativas. (Oliveira, 2010). Si esto es así, la inferencia no es complicada: una nueva ontología de la distancia reclama una nueva ética de la distancia.

Pero esta ética de la distancia habrá de tener en cuenta que la nueva ontología de la distancia contempla el papel decisivo de lo no presente en nuestra cotidianidad (Aranzueque, 2010) y ese “no presente” se refiere a la continua rotación de signos que impide toda inherencia y toda sustancia (Duque, 2010) dentro de la virtualidad.

¿Cómo construir una ética general sin un sujeto concreto y dentro de una realidad que es la pura movilidad?

¿Desde dónde se construye una ética profesional del comunicador cuando el campo de su profesión es invadido de manera incontrolada por cualquier usuario de un dispositivo móvil?

No es objeto de estas líneas dar una respuesta sino hacer un llamado de alerta sobre la probable obsolescencia con que se ve amenazada la ética si se intenta mirar la actual realidad desde la óptica de una ontología tradicional.

Se cumple, lo anunciado por Heidegger en aquella conferencia que dictó en 1961 titulada “El final del pensamiento como filosofía”, en la que anuncia la caída del proceder metafísico basado en la causalidad y la fundamentación, para dar paso a la información (Duque, 2010).

Esta información tiene la característica de la univocidad y de la rapidez y –como si se tratara de una profecía- la perspectiva de Heidegger en cuyo momento los avances de la telefonía móvil y de las redes virtuales ni siquiera asomaban al entorno de la cultura, hoy permite constatar que efectivamente el ser humano de la era de la telemática, recurre a la información que radica en un dispositivo en el que parece “habitar” el pensamiento sin que ese pensamiento pertenezca a sujeto alguno.

Se reproduce, en la obra “Pulgarcita” (Serres, 2012) la historia de Saint Denis, quien fue decapitado por la soldadesca que quiso apurar la condena mientras lo llevaba al patíbulo: a medio camino, Denis recibió el hachazo mortal, pero él pudo levantar su cabeza, lavarla y llegar hasta la cima del templo que hoy lleva su nombre.

Así, reflexiona Serres:

Pulgarcita abre su computadora... contempla ante ella y entre sus manos su propia cabeza, muy llena, gracias a la reserva de informaciones, pero también bien hecha, porque los buscadores pueden activar, según se desee, textos, imágenes, y porque, mejor todavía, diez programas pueden tratar innumerables datos más rápido de lo que ella podría hacerlo. (Serres, 2012, p. 36)

Se ha ido diluyendo el sujeto personal en quien recae la tarea de discernir, comparar, y, al mismo tiempo, corregir las conclusiones que van variando de acuerdo a los procesos en que el investigador avanza y descubre nuevos horizontes. Es ahora esa "Information" la que se instaure como el poderoso principio de razón o fundamento, bajo la forma de software, según acota Duque, 2010, parafraseando a Heidegger.

Si regresamos al caso Teletón México, señalado líneas más arriba, podemos constatar que el cauce tomado por la información que da cuerpo a este asunto, al cabo de una docena de reproducciones se desprende de cualquier autoría y por ende, la responsabilidad se diluye para dar paso al software programado que se ha encargado de su difusión. La cabeza de Denis, está rodando en el ciberespacio.

La ciencia de la comunicación, a escena

Dejando ahora un poco de lado esta reflexión ontológica, pasemos al campo de la comunicación como ciencia y el papel que juega en este mundo de la telemática.

La posición que le confiere Dominique Walton (2013) a la comunicación como ciencia dentro de este fenómeno, es determinante, pero el juicio que hace respecto del papel que a partir del advenimiento de la era de la comunicación a distancia ha asumido dicha ciencia, es profundamente acusador.

El encanto que sobre la sociedad de la era telemática han ejercido las redes sociales y la informática se deben en buena parte, a decir de este autor, a que la ciencia de la comunicación ha olvidado su papel crítico y diferenciador para convertirse en una ciencia que pretende homologar los discursos políticos y empresariales mediante mecanismos de difusión, en donde lo que cuenta es la eficiencia y la penetración con resultados de alta audiencia y buenos niveles de venta.

Lo señala de la siguiente manera:

Si hubiera habido una reflexión autónoma sobre la posición de la comunicación en sus relaciones con la sociedad civil y la política, y sobre todo las relaciones entre tecnologías de la comunicación y la democracia, no habría habido esta desconfianza hacia la radio y la televisión, ni esta adhesión a las nuevas tecnologías. (Walton, 2013, p. 55)

Lo anterior parece denunciar que la entronización de la inmediatez y la confusión entre verdad y rapidez, o entre fundamentación y difusión, se debe a la resistencia al análisis en la que ha caído el ejercicio de la ciencia de la comunicación, para ocuparse de su adaptación e impulso a las tecnologías.

Esta reflexión abre camino también a replantear la tarea de la ciencia de la comunicación como una propuesta crítica, si tomamos en cuenta que las ciencias naturales y prácticas reclaman su sitio de libertad teórica (Walton, 2013) y, por el contrario, ciencias sociales como la comunicación buscan reafirmar los discursos existentes y colaborar en la homologación de contenidos en los mensajes de las redes.

Tal replanteamiento supone una posición ética en tanto que trasciende hacia una lógica de valores. Pero hablar de valores en el ámbito de la comunicación se enfrenta además a la entronización del “pensamiento único” (Echaniz y Pagola, 2014) y que es el distintivo de la globalización comunicativa cuya fuerza radica en desautorizar a todo aquél que lo desafíe ideológicamente.

Argumentos a favor y argumentos en contra

Paralelamente a las bondades que ofrece el progreso tecnológico, lo que hoy permiten las redes sociales tiene una contraparte. Pero pretender que se den todas las referencias contextuales en las que se desarrolla tal realidad, es poco menos que una ilusión, porque lo más probable es que mientras el lector tiene en sus manos este texto, los grandes consorcios estén lanzando al mercado una docena de aplicaciones o “apps” de intercomunicación virtual a las que sería imposible mencionar. Sin embargo, se pueden establecer, al menos, cinco argumentos a favor del advenimiento de la llamada cibercultura, y lo que podría entenderse como argumentos en contra (Echaniz y Pagola, 2014): (1) Si bien las redes sociales y, en general la comunicación telemática, han abierto el acceso al desarrollo científico al no quedar éste reducido a un ámbito estrictamente especializado, es cierto también que esa apertura abre la posibilidad de insertar en esas redes información poco confiable; (2) el fácil acceso a las redes promueve la libertad de expresión, pero esta libertad no regula una probable e incontrolada expansión de sentimientos de odio e inseguridad; (3) la reducción de distancias y la inmediatez de la comunicación ha permitido el acercamiento de personas y culturas que sin las herramientas telemáticas hubiera sido imposible; sin embargo esa posibilidad de comunicación a través de los dispositivos móviles, propicia la separación y el aislamiento por encima de la convivencia presencial humana; (4) por lo que toca a organismos y empresas de diversa índole, el avance de la comunicación a distancia genera mayores oportunidades de acceso a innovaciones tecnológicas, científicas y comerciales, pero estas oportunidades, al carecer en distintos casos de una regulación, favorecen el pirateo, el sabotaje y el fraude; (5) finalmente, si es verdad que la telemática ha favorecido relaciones que de otra manera hubieran sido imposibles, también es cierto que la falta de restricciones en el campo de la interacción a distancia facilita la invasión de la privacidad, e incluso, la trata de personas. Estos cinco puntos dan lugar al siguiente esquema:

ARGUMENTOS A FAVOR	ARGUMENTOS EN CONTRA
Acceso al desarrollo científico	Distribución de información poco confiable.
Promoción de la libertad de expresión	Expansión incontrolada de sentimientos de odio e inseguridad
Unión de personas y de culturas	Separación y aislamiento de la gente
Creación de oportunidades para las empresas	Favorecimiento del pirateo, el sabotaje y el fraude
Facilita las relaciones que de otra manera serían imposibles	Facilita la invasión de la privacidad y la trata de personas.

Cuadro comparativo de elaboración propia basado en la Ética Profesional del Comunicador, (Echaniz & Pagola, 2014) que pone de manifiesto las ventajas que la tecnología de redes aporta al desarrollo de las sociedades y los riesgos que su utilización supone.

Lo que aquí se busca es construir la pregunta sobre la posibilidad de un replanteamiento de la realidad para los usuarios de las redes; que cada vez somos más. Esas redes que constituyen un ámbito en el que ya no es muy claro el esquema tradicional de la comunicación en donde se distingue el emisor, del mensaje, del medio y del receptor.

Un replanteamiento para recuperar al sujeto actuante, individual o colectivo amenazado hoy por el fantasma del anonimato y de la suplantación.

El problema que se avizora, entonces, no es que no haya una dirección ética; es que ni siquiera haya un espacio propicio para plantear la pregunta ética. Al no haber pregunta, no hay nada que responder. Es así que antes de dar la respuesta, es preciso –aunque suene a verdad de perogrullo- abrir la pregunta a través de la revisión y la teorización de los componentes que se refieren a la historia, al derecho y, por supuesto, a la filosofía.

Un epílogo poco solemne

Con el fin de romper la solemnidad a este texto, dejo como epílogo algunas frases, producto de la reflexión cotidiana, que despierta cuando enciendo la computadora y me inserto en el mundo flotante de la informática:

1 Los “likes” no respaldan la verdad

Ciertas ideas o ilustración publicadas en el ámbito de las redes sociales, pueden despertar la simpatía de los usuarios; quienes utilizan un código preestablecido, a modo de calificación denominado “like”. La acumulación de likes, no puede ser referencia académica de veracidad o valor estético, en tanto que proviene estrictamente de la simpatía y el particular gusto de cada usuario.

2 *La reiteración de una denuncia no le añade argumentos*

Cuando una red social se convierte en el medio por el cual los usuarios manifiestan su inconformidad o su desacuerdo, el hecho en cuestión es abordado sobre la base de un estado anímico; la multiplicación de inconformidades genera un ambiente de descontento, pero no aporta ningún tipo de argumentación a favor o en contra de tal hecho.

3 *Difundir no es reflexionar*

No faltan en las redes sociales quienes asumen el papel de heraldos y educadores; se afician así a difundir fragmentos provenientes de todo tipo de “sitios” o “páginas” que incluso, tienen la osadía de atribuir falsamente, a autores de renombre, frases fuera de contexto, con la convicción de que colaboran en la reflexión comunitaria para una vida buena. Lo cierto es que estas falsas atribuciones ya han originado conflictos legales de derecho de autoría, pero ello no ha logrado su erradicación.

4 *La verdad no se ve, ni está en la red: se descubre individualmente*

Hace varios años, se hizo popular aquella sentencia: “lo vi en la televisión”, como un respaldo de veracidad. Pareciera que hoy, las redes virtuales han sustituido a la televisión, a tal punto que los propios noticieros llegan a citarlas como fuente de información. El caso es que por mucha difusión o popularidad de un hecho, la verdad sigue perteneciendo al ámbito de la epistemología, del estudio metódico y sistemático, y no al ámbito de la popularidad.

5 *Discrepar es parte del diálogo*

Finalmente, y en atención al pensamiento único, al que se hizo referencia en este artículo; las redes cobran un derecho de ciudadanía. Basta ver cómo la uniformidad en la concepción de una idea o en el juicio sobre un hecho preponderante, constituye el parámetro desde el cual, se multiplica exponencialmente el número de intervenciones de los usuarios. Pero estas intervenciones no toleran el disenso. Al momento que aparece un desmentido o un argumento discrepante, la referencia al hecho se desvanece, no sin antes desterrar al osado que rompa la homogeneidad, misma que se ha entronizado por encima del diálogo que etimológicamente es “camino al logos”, a la verdad.

Referencias:

- Aranzueque, G. (2010). *Ontología de la Distancia*. Madrid, España: ABADABA.
- Camps, V. (1992). *Concepciones de la Ética*. Madrid, España: Trotta.
- Christakis, N. (2010). *Conectados*. México: Taurus.
- México. (2014). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México: Porrúa.
- Cortina, A., & Martínez, E. (2008). *Ética*. Madrid, España: AKAL.
- Desantes-Guanter, J. M. (2004). *Derecho a la Información*. Valencia, España: Fundación Coso.
- Domenache, J. M. (1972). *La propaganda política*. Buenos Aires, Argentina: EUDEBA.
- Duque, F. (2010). Ontología negativa. En A. Gabriel, *Ontología de la Distancia* (págs. 23-54). Madrid, España: ABADABA.
- Echaniz, A., & Pagola, J. (2014). *Ética del profesional de la Comunicación*. Bilbao, España: Desclee.
- Familiar, F. (2014). *Fernanda Familiar Noticias*. Obtenido de <http://fernanda-familiar.com/noticias/pide-onu-a-epn-no-donar-al-teleton-promueve-estereotipos-dice-la-onu/>
- Godina, C. (2006). *Hombre y técnica en el mundo contemporáneo*. Puebla, México: BUAP.
- Melchin, K. (2000). *Aprender a Convivir*. México: Trillas.
- Oliveira, C. (2010). Acerca de las aporías del hiperindividualismos contemporáneo. En G. Aranzueque, *Ontología de la distancia* (págs. 225-249). Madrid, España: ABADABA.
- ONU. (2014). Obtenido de <https://www.un.org>,
- ONU, M. (2014). Obtenido de http://www.onu.org.mx/inicio_ONU_Mexico.html
- Pérez Tapia, J. A. (2003). *Internautas y náufragos*. Madrid, España: Trotta.
- Proceso. (2014). *Revista Proceso*. Obtenido de <http://www.proceso.com.mx/?p=384709>
- Serres, M. (2012). *Pulgarcita*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Tourraine, A. (2009). *La lucha social es por los derechos culturales*. Recuperado el 8 de diciembre de 2014, de Razón y Palabra: <http://razonypalabra.org.mx/anteriores/n54/lagomarotias.html>
- Walton, D. (2013). *Internet, ¿Y después?* Barcelona: Gedisa.

Revista A&H

Derechos reservados 2015

Ensayo recibido en enero y publicado en abril de 2015.

Publicación semestral

**LAS REPRESENTACIONES SOCIALES,
ESTUDIADAS Y ANALIZADAS, DESDE LA
SIGNIFICACIÓN**

LILAITZEL CARRASCO RODRÍGUEZ

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

lilaitzel.carrasco@gmail.com

Resumen

Este ensayo analiza algunos aspectos de la significación, bajo la perspectiva de los estudios de Bernard Lonergan, acompañado de algunas nociones trabajadas por López Calva. La significación, sus elementos y funciones, serán elementos clave para comprender y explicar las representaciones sociales, estudiadas por Serge Moscovici. En ese sentido, este ensayo proporciona información de artículos, libros y ensayos para ayudar a la reflexión y entendimiento de las representaciones sociales a partir de la significación. De la misma manera, este escrito muestra la importancia de estos dos conceptos a lo largo de la vida de los seres sociales y cómo es que las representaciones sociales se explican, se forman y se transforman con la participación de la intersubjetividad humana, el arte, los símbolos y el lenguaje; todo en el ámbito escolar. Por último, más que conceptos contrapuestos, el texto muestra cómo la significación arroja y construye a las representaciones sociales con sus diversos elementos.

Palabras clave: Representaciones sociales, significación, educación.

Abstract

In this essay, I discuss different features of The Meaning from Bernard Lonergan's perspective, and its subsequent explanation by Martin Lopez Calva.

The Meaning, its elements, and functions are indispensable in order to understand and explain the social representations studied by Serge Moscovici. In that sense, the books, articles, and essays reviewed in this essay could be helpful in the understanding of the social representations from The Meaning's perspective.

This work highlights the importance of The Meaning and social representations through the social being's life, and how these social representations are formed and transformed by the strong interactions between intersubjectivity, art, symbols and the language during the scholar years.

Finally, this essay could be an approach to understanding the role of The Meaning in the construction of social representations.

Key words: Social representations, meaning, education.

Introducción

La educación es uno de los temas fundamentales en la vida de las personas y en la sociedad en general porque permea en todos los espacios de la cotidianidad y también es considerada como un tema a resolver en la agenda política del país, ya que la educación atañe a los tres órdenes de gobierno. Pero la educación no ha permanecido inmóvil o sin transformaciones, la educación se mueve, camina, se transforma y en esa dinámica las teorías educativas han ido modificándose, cambiando y reestructurándose; la educación no puede ser un proceso aislado o sin relación con otras ciencias y disciplinas, es necesaria la interdisciplinariedad y el apoyo con otras áreas del conocimiento para que el proceso educativo sea mejor y sobre todo, para que el eje central de la educación, los alumnos, sean los más favorecidos y escuchados.

En esta dinámica, es importante saber qué es la significación, es necesario conocer cómo es que los alumnos aprenden, cómo es que forman sus expectativas, deseos, cómo construyen sus realidades, cómo la significación puede ayudar a explicar a las representaciones sociales, cómo representan socialmente los alumnos, también cómo ellos representan socialmente sus intereses y desempeños académicos, además de cómo esas representaciones de la realidad, mediadas por la significación, influyen en su desempeño académico y posteriormente en la toma de decisiones para el ingreso a una Institución de Educación Superior. Si bien, lo ideal es que el proceso educativo se centre en el alumno y en saber hacia dónde va su corazón, no es conveniente dejar a un lado el papel del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto la escuela, en cualquiera de sus niveles, debe ser entendida como un espacio de reflexión, donde se proponga la educación crítica y también se haga política, donde los diversos actores, maestros y alumnos, ejerzan un diálogo abierto, constructivo, consensuado y participativo, que influya en la mejora del proceso de aprendizaje y en la formación de mejores representaciones sociales.

La escuela antes descrita, correspondería a un modelo de escuela crítica. Habermas (1997) desde una perspectiva comunicativa, realiza importantes aportes a teorías críticas de la educación y reformula las existentes. Habermas trasciende con su efecto comunicativo porque muestra lo necesario que es el diálogo y la autorreflexión constante entre las personas (alumnos y maestros) ya que ayuda a hacerse consciente de los propios condicionamientos y sugiere la liberación de preconcepciones y concepciones

que considera propias, pero que en realidad responden a una ideología condicionada por la escuela, la familia, el Estado, la cultura y la religión; donde de manera trascendente participa la significación.

La significación es un término considerado por Bernard Lonergan (1988) y explica que se encuentra en la intersubjetividad humana, también en el arte, en los símbolos, en el lenguaje, en la vida y los hechos de las personas. El ser humano no tiene acceso inmediato a la realidad sino que vive en un mundo mediado por la significación; los significados filtran nuestra experiencia, comprensión y conocimiento de la realidad. Lonergan no da una definición de lo que es la significación pues dice que se puede comprender a través de sus elementos.

Tomando en consideración, los dos conceptos principales, significación y representaciones sociales, el docente juega un papel esencial para los alumnos y su formación académica, ya que ambos protagonistas se hallan inmersos en un proceso que puede ser determinante en la vida futura, sobre todo de los alumnos; en especial cuando los educandos se encuentran en la educación media superior (EMS), porque es una etapa determinante donde influye todo lo que está a su alrededor y junto con su desempeño académico, deciden si quieren continuar con sus estudios superiores. Además, los estudiantes se encuentran en un momento clave de su vida, donde resuelven dejar atrás algunas ideas preconcebidas, prejuicios, cuestiones familiares y morales y hasta futuros inciertos para decidir sobre si quieren continuar estudiando, o no.

Es así como en este ensayo se estudia lo que analiza Bernard Lonergan respecto a la significación y cómo sirve para estudiar y analizar a las representaciones sociales.

El escrito que aquí se presenta se divide en cuatro apartados: en el primer espacio se explica la significación como concepto esencial para entender a las representaciones sociales. En el segundo bloque se analiza la construcción de las representaciones a través de los elementos y las funciones de la significación. En el tercer apartado se estudia a las representaciones sociales como un concepto en transformación. Por último, se trabaja un espacio para la construcción de conclusiones, donde se recapitulan las reflexiones principales.

La significación, concepto esencial para entender a las Representaciones Sociales

Como se escribió en párrafos anteriores, la significación, es un concepto construido y trabajado por Lonergan (1988), quien no da una definición exacta del término porque dice que se puede comprender a través de descomponerla en sus elementos. Ahí explica que la significación se encuentra en la intersubjetividad, el arte, los símbolos, el lenguaje, es decir, en la vida de todo ser humano; se afirma entonces que la subjetividad es una característica que acompaña al hombre a lo largo de toda su vida y se construye a través de aspectos sociales, familiares, culturales, nacionales, religiosos y hasta económicos.

Es importante hacer una breve mención de cada uno de los elementos que conforman a la significación, porque sólo de esa forma se puede llegar al entendimiento pleno del concepto.

El primer elemento, la intersubjetividad, se considera como el inicio del proceso social, la base de nuestro ser “estructuralmente sociales”, ese “nosotros primario y originario”, es lo que distingue y hace especial al hombre. En el “nosotros primario y originario” no importan el resto de los elementos que diferencian a los hombres, es decir, no trasciende el color de la piel, ni la raza, el idioma, la nacionalidad, ni nada, porque los hombres son miembros de sí mismos, es decir, unos de otros, los unos le pertenecen a los otros, pero no en el sentido de posesión de objeto sino en el sentimiento de pertenencia ecogeno-feno-organizacional (López-Calva, 2009).

Se entiende entonces, que la intersubjetividad va más allá de la estructura de la sociedad, de lo aprendido por el hombre y por las culturas, es quizá uno de los elementos naturales que posee el ser humano, algo espontáneo no deliberado y menos construido. Pero la intersubjetividad no se da de manera aislada y no se expresa únicamente de forma espontánea, se apoya también de las diversas maneras con las que se expresan los sentimientos, Lonergan para esto se apoya de Max Scheler, él hace una clara distinción entre sentimientos, simpatía, contacto psíquico e identificación emocional.

Pero la intersubjetividad no es únicamente de sentimientos o de acciones, también existen las comunicaciones intersubjetivas de significación; para ejemplificarlo se estudia a la significación de la sonrisa y la significación lingüística.

En este primer elemento, las representaciones sociales, empiezan a surgir por la mediación de la comunidad, es decir es lo que resulta de la educación familiar, el contexto social y las relaciones socio-afectivas entre los miembros que las conforman. Esto debido a que tanto la intersubjetividad como las representaciones sociales no son hechos aislados, sino que se forman en un complejo entramado social. La escuela inicial funciona como un elemento importante para la intersubjetividad y para el intercambio de información para la formación, reestructuración o cambio de las representaciones sociales, ya que desde que el niño ingresa a los primeros años de escuela formal, ocurren diversas interacciones sociales que fortalecen a la significación y en la estructuración de representaciones sociales fuera del contexto familiar.

El segundo elemento de la significación es el arte. López-Calva (2009) menciona que éste responde a un patrón experiencial elemental que tiene una riqueza connotativa muy grande y tiene además el valor de ser comunicación de experiencia a experiencia humana, sin necesidad de interpretaciones racionales para ser aprehendida. El arte es uno de los elementos esenciales de la sociedad, de una cultura, porque expresa los significados compartidos por una comunidad, es decir en el arte se hallan las semejanzas, deseos y puntos en común de las personas, el arte estrecha y une los lazos de las personas en comunidad, porque expresa una significación común.

Un soporte más de la significación es la que hace referencia a los símbolos; Lonergan dice “un símbolo es una imagen de un objeto real o imaginario que evoca un sentimiento, o es evocado por un sentimiento” (Lonergan, 1988).

Los símbolos son importantes porque forman la identidad de una nación e incluso participan en la cohesión social y las sociedades, sin importar su antigüedad, se conforman con base en los símbolos. Los símbolos responden a leyes concretas, como las de imagen y sentimiento; es por ello que los símbolos son fuertes, porque apelan directamente a las emociones de los sujetos. Los símbolos cambian, no permanecen estáticos, se renuevan, evolucionan, adquieren nuevos significados; se piensa que los símbolos cambian de acuerdo a los tiempos en los que se vive.

La escuela es el lugar idóneo para la construcción y formación de símbolos. En la escuela se reproducen los símbolos ya existentes (himno, bandera, escudo, identidad escolar, etc) y a partir de la relación social entre compañeros con algunas diferencias propias de la familia, cultura, interacciones y posición económica se forman las representaciones sociales, porque las representaciones propician la integración a grupos y liberan los poderes de su imaginación, además de que no son impuestos a la fuerza, sino que se asumen y se construyen.

El último de los componentes de la significación es el lenguaje; un conjunto de signos convencionales; el lenguaje se usa también en forma reflexiva, en el análisis y control de la significación lingüística (Lonergan, 1988, pág. 73).

El lenguaje moldea la conciencia humana y participa en la construcción del sujeto social. A través del lenguaje se llegan a acuerdos y a desacuerdos, se construyen y rompen relaciones, se construye ciencia y conocimiento popular, se crean normas y leyes que rigen a la sociedad; a partir del lenguaje la comunidad funciona, se crean lazos, sentimientos y relaciones. “El lenguaje no solamente moldea la conciencia que se va desarrollando, sino que estructura también el mundo que rodea al sujeto” (Lonergan, 1988, pág. 74). Todos los componentes del lenguaje expresan algo, dicen algo; conforme el lenguaje se desarrolla, empieza la distinción entre el lenguaje ordinario, técnico y literario. El lenguaje técnico es aquel que se da en la familia, entre pares, en el trabajo, en lo social, expresa lo ocurrido en ese momento y para ese momento.

A la par de la división del trabajo, evoluciona también el lenguaje. Se distingue entonces, entre el lenguaje utilizado en lo cotidiano y el empleado en trabajos particulares; pero este proceso va más allá, cuando el hombre emplea la inteligencia y se hacen elaboraciones teóricas, se realiza investigación, es decir, se hace ciencia. Por último el lenguaje literario, este tipo de lenguaje es permanente, no tiene modificaciones a pesar de la historia o el tiempo transcurrido, pretende que quien lee este tipo de lenguaje “sienta” y oscile entre la lógica y el símbolo.

En el espacio de la escuela, el lenguaje se va haciendo más especializado porque las asignaturas se hacen cada vez más específicas y se requiere de conocimientos más

precisos; en el lenguaje, las representaciones sociales encuentran una de sus funciones: la comunicación entre los individuos.

Una vez analizados los conceptos de la significación, se entiende que está presente en la vida de todas las personas, participa en la construcción de ideas, conciencia, realidades y estructuras, se encuentra inmersa en la familia, en la sociedad, en la cultura; forma parte de la vida de las personas, la construye y es aquí, donde la significación es propicia para explicar a las representaciones sociales. Lo anterior no quiere decir que se necesite de la significación de Lonergan para explicar y construir las Representaciones Sociales de Moscovici.

La teoría de las representaciones sociales fue construida por Serge Moscovici en el año de 1961, como resultado de su tesis de doctorado. Publica posteriormente el libro llamado “El Psicoanálisis, su imagen y su público”, donde trabaja a profundidad las concepciones teóricas que lo llevaron a la construcción de dicha teoría y las define como:

una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación (Moscovici, 1979, p. 17).

La significación contribuye a las representaciones sociales porque a partir de la primera, puede explicarse y entenderse a las representaciones, ya que los elementos que constituyen a las representaciones sociales encuentran soporte en la intersubjetividad, el arte, los símbolos y sobre todo en el lenguaje. La significación al igual que las representaciones sociales se encuentran inmersos en las personas, en los seres que conforman a la comunidad, a los hombres que han pasado del “nosotros primario” al “nosotros construido”. Parece que la significación apoya a la comprensión de las representaciones sociales, porque si el hombre no poseyera a la intersubjetividad, el arte, los símbolos y en lenguaje, le sería imposible la construcción de ese cuerpo constitutivo de conocimientos que se traduce en una de las actividades psíquicas por las cuales los hombres hacen palpable la realidad física y social y se integran en comunidad.

De una manera más clara, para explicar cómo, a partir de la significación, se puede comprender a las representaciones, éstas tienen una serie de funciones de las que Sandoval (1997) refiere cuatro:

- La comprensión, función que posibilita pensar el mundo y sus relaciones.
- La valoración, que permite calificar o enjuiciar hechos.
- La comunicación, a partir de la cual las personas interactúan mediante la creación y recreación de las representaciones sociales.
- La actuación, que está condicionada por las representaciones sociales.

Las cuatro funciones establecidas, trabajan a partir de la significación; las funciones de las representaciones sociales tienen su base en los soportes de la significación, la intersubjetividad humana, el arte, los símbolos y en el lenguaje.

Existen una serie de elementos que conforman a la significación y a su vez ayudan a que las representaciones sociales se formen, interactúan los elementos y trabajan de manera conjunta para construir las representaciones sociales que se originan de manera colectiva y se trasladan a cada individuo.

La construcción de las representaciones a través de los elementos y las funciones de la significación

Los elementos de la significación son tres: 1) las fuentes, 2) los actos y 3) los términos de la significación.

Las fuentes hacen referencia a todos los actos que de manera reflexiva y a todos los contenidos a que tendemos en todo momento, incluidos los cuatro niveles de conciencia. Las fuentes se dividen en dos: trascendentales y categoriales. Las trascendentales “son el propio dinamismo de la conciencia intencional y la capacidad permanente de atender y reconocer conscientemente los datos, la inteligibilidad, la verdad, la realidad, el valor” (Lonergan, 1988, p. 77). Los actos son de cinco tipos; a) Potenciales, b) Formales, c) Completos, d) Constitutivos o efectivos, e) Instrumentales. Mientras que el término de la significación es lo que es significado.

Los tres elementos de la significación, posibilitan la creación de las representaciones sociales, porque en las fuentes trascendentales se inicia el proceso de formación de las representaciones ya que empieza la primera etapa en la elaboración de ideas, creencias, datos, etc. que permite la producción de conocimientos para la interacción con la comunidad. En lo que respecta a las fuentes categoriales, las representaciones sociales alcanzan su formación plena, porque se toman las experiencias, las comprensiones, las vivencias, los juicios y las decisiones. Los actos de la significación en sus diversas dimensiones, apoyan a las representaciones sociales en el proceso de objetivación, que se refiere a la transformación de conceptos abstractos extraños en experiencia o materializaciones concretas. Por medio del proceso de objetivación lo invisible se convierte en perceptible (Araya, 2002). El proceso implica tres fases (Jodelet, 1984) 1) La construcción selectiva: la retención de elementos que después son libremente organizados; 2) El esquema figurativo: el discurso se estructura y objetiviza en un esquema figurativo de pensamiento, sintético, condensado, simple, concreto, formado con imágenes vívidas y claras, las ideas abstractas se convierten en formas icónicas; 3) La naturalización: la transformación de un concepto en una imagen pierde su carácter simbólico arbitrario y se convierte en una realidad con una existencia autónoma.

En lo que se refiere a las funciones de la significación, la primera que es de tipo cognoscitivo, la segunda función de la significación es la que se refiere a la orden de la eficiencia, la tercera función es constitutiva y la cuarta función es comunicativa.

La formación de las representaciones sociales, es proveniente de diversos materiales pero se encuentran contenidos en las antes mencionadas funciones; la primera de ellas es:

El fondo cultural acumulado en la sociedad a lo largo de la historia. Dicho fondo está construido por las creencias compartidas, ya sea con su familia, comunidad, sociedad, etc. además de los valores, además de las referencias históricas y culturales que forman la memoria colectiva y la identidad de la sociedad (símbolos). Todo ello se encuentra inmerso en las instituciones sociales (lenguaje), las fuentes para la construcción de representaciones son de tipo económico, social, histórico que caracterizan a una sociedad determinada, junto con los valores y creencias.

Los mecanismos de anclaje y objetivación. El primero de ellos concierne a la forma en que los saberes y las ideas acerca de determinados objetos entran a formar parte de las representaciones de dichos objetos mediante transformaciones. Por lo que respecta a la objetivación, da cuenta cómo inciden las estructuras sociales sobre la formación de las representaciones sociales y de cómo intervienen los esquemas ya constituidos en la elaboración de lo que serán las nuevas representaciones.

El conjunto de prácticas sociales que se encuentran relacionadas con las diversas modalidades de la comunicación social. En la comunicación social es donde principalmente se originan las representaciones sociales, es por eso que los medios de comunicación masivos son fundamentales para la transmisión de valores, creencias, ideas, cada medio de comunicación tiene un público específico, así la televisión se dirige a un público específico, lo mismo los artículos de divulgación científica, etc.

Las representaciones sociales, como un concepto en transformación

La teoría de las representaciones sociales es relativamente reciente, aunque tiene antecedentes más antiguos que ayudaron a Serge Moscovici a la formación del concepto y a darle un sustento a su complejo teórico. Para el año de 1961, propone la teoría de las Representaciones Sociales, como resultado de su tesis de doctorado y publica el libro llamado "El Psicoanálisis, su imagen y su público".

Existen algunas teorías en las cuales Moscovici se apoyó para la construcción de las Representaciones Sociales, la primera de ellas es la de Emile Durkheim y el concepto que establece de representaciones colectivas; Lucien Lévy- Bruhl y el estudio sobre las funciones mentales en sociedades primitivas; Jean Piaget y los estudios sobre la representación del mundo en los niños y las teorías de Sigmund Freud sobre la sexualidad infantil (Araya, 2002).

Emile Durkheim es uno de los iniciadores del concepto "representación" y construye el término representaciones colectivas para nombrar de esa manera el fenómeno social a partir del cual se construyen las diversas representaciones individuales. Las represen-

taciones individuales son variables y hasta breves, mientras que las representaciones colectivas son universales, impersonales y estables.

Basándose en la idea de las representaciones colectivas y en los aportes de la sociología clásica de Durkheim, Moscovici estudió la realidad social y cómo las personas construyen y son construidas por dicha realidad. A partir de esos trabajos propuso una teoría donde el objeto de estudio sea el sentido común centrado en dos aspectos: desde su producción en el plano social e intelectual y como forma de construcción social de la realidad (Banchs, 1988). Posterior a esto, se puede afirmar que la noción de realidad social y el proceso de construcción son elementos medulares para comprender la teoría de las Representaciones Sociales.

Por lo tanto, la diferencia entre las Representaciones Sociales y las Colectivas, es que las segundas son impuestas a las personas de manera constrictiva, ya que parecen poseer ante los ojos de las personas, la misma objetividad que las cosas naturales; mientras que las representaciones sociales son una modalidad particular del conocimiento, con la finalidad de elaborar comportamientos y comunicación entre los sujetos, es decir, las representaciones colectivas son impuestas y las representaciones sociales son construidas.

Las personas frecuentemente hacen referencia a objetos o situaciones, los categorizan, los clasifican, los explican, los califican y eso se hace porque tienen una representación social de dicho objeto o situación. Es decir, el humano todo el tiempo representa socialmente, porque las representaciones se encuentran inmersas en la vida, están presentes en todas las etapas del ser humano, pero cambian, se modifican, sufren transformaciones. Las personas conocen la realidad que les rodea, a la que pertenecen, mediante explicaciones que se absorben de los procesos de comunicación (lenguaje) y del pensamiento social (intersubjetividad), la significación. La finalidad de las representaciones sociales es sintetizar los procesos comunicativos y como resultado, hacer referencia a un tipo específico de conocimiento que juega un papel importante sobre cómo la gente piensa y organiza su vida diaria; por eso la escuela es un espacio necesario para la transformación de las representaciones sociales, porque la mediación que existe entre los profesores y alumnos, y entre alumnos, hace que las representaciones sociales que tienen los educandos pueden modificarse, reestructurarse o incluso afianzarse, pero esas representaciones están en constante movimiento.

Las representaciones sociales forman sistemas de conocimientos en los que es factible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen ser positivas o negativas. La importancia de los estudios sobre representaciones sociales es que permiten reconocer los modos y procesos de construcción del pensamiento social por medio del cual las personas construyen y son construidas por la realidad social. Se dice que las representaciones sociales hacen una aproximación a lo que se conoce como una visión del mundo que las personas, grupos, sociedad poseen.

El abordaje de las representaciones sociales hace posible entender la dinámica de las interacciones sociales y aclarar los determinantes de las prácticas sociales, pues la representación, el discurso y la práctica se generan mutuamente (Abric, 1994).

Tomando la definición de Moscovici, trabajada anteriormente, se pueden entender a las representaciones sociales como una forma de conocer la realidad, de manera colectiva, es decir a través de varios entes, por lo que las representaciones sociales podrían ser comprendidas como un conocimiento social y un conjunto de significados los cuales están elaborados de manera recíproca entre los diversos sujetos de manera cotidiana. Es importante mencionar que las representaciones tienen su base teórica en la Psicología Social.

Denise Jodelet, propone una definición más de las Representaciones Sociales, donde se hace mención a una forma de pensamiento social: (las representaciones sociales son)... la manera en que nosotros sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano. En pocas palabras el conocimiento “espontáneo”, ingenuo (...) que habitualmente se denomina conocimiento de sentido común o bien pensamiento natural por oposición al pensamiento científico. Este conocimiento se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. De este modo, ese conocimiento es, en muchos aspectos, un conocimiento socialmente elaborado y compartido. Bajo sus múltiples aspectos intenta dominar esencialmente nuestro entorno, comprender y explicar los hechos e ideas que pueblan nuestro universo de vida o que surgen en él, actuar sobre y con otras personas, situarnos respecto a ellas, responder a las preguntas que nos plantea el mundo, saber lo que significan los descubrimientos de la ciencia y el devenir histórico para la conducta de nuestra vida, etc. (Jodelet, 1984).

Una de las finalidades de la escuela, entendida como una escuela crítica y liberadora, es transformar las representaciones sociales. Todos los humanos vienen con una carga cultural, social y familiar que en algunos casos debe modificarse; la interacción con otros sujetos sociales, hace que se conozca lo que otros piensan y cómo piensan, cómo es que representan la familia, la escuela, el amor, la educación, la libertad, etc. De acuerdo a esas interacciones es que el sujeto conoce lo que otros piensan y después decide tomar ideas ajenas a él, hacerlas propias y adoptarlas; la escuela es el lugar idóneo para la transformación de las representaciones sociales, porque nadie educa a nadie, así como nadie se educa a sí mismo. Los seres humanos nos educamos en comunión y el mundo es el mediador (Freire, 1980).

Conclusiones

La significación se encuentra fundamentalmente en la intersubjetividad humana, el arte, los símbolos y en lenguaje. En todas las fases de la vida y en todos los momentos de la vida cotidiana y común.

Existe un nosotros originario y primario que ayuda a la formación de la significación, en la primera fase de ese nosotros originario, los hombres le pertenecen a los hombres pero no en un sentido objetual, sino de comunidad; en esta fase no importa la raza, ni los colores, sólo el ser hombres. La significación en cualquiera de sus soportes participa en la explicación de las representaciones sociales porque las representaciones hallan espacio en la intersubjetividad en los primeros contactos entre los seres humanos que se traducen en ayuda espontánea no deliberada, la correspondencia que después se fortalece en la escuela, en el arte que crea lazos entre dichos seres, en los símbolos que son construidos en la familia y fortalecidos en la escuela y se imprimen en las representaciones y sobre todo en el lenguaje.

Los elementos de la significación son esenciales para la formación de las representaciones sociales; a través de las fuentes, los actos y los términos, se puede construir esa modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de comportamientos y la comunicación entre los individuos.

A su vez, las funciones de la significación participan activamente en los procesos de comunicación e interacción entre los individuos, donde es importante se realicen los intercambios de realidad, imaginación y percepción.

La teoría de las representaciones sociales data de los estudios empíricos y de análisis del comportamiento humano hechos por Serge Moscovici; la finalidad de los estudios es verificar cómo surgen las representaciones sociales, para qué se estudian, cómo es que se llegan a fijar en la consciencia y en la realidad de las personas.

La escuela debe tener la capacidad de promover y cambiar las representaciones que son retrógradas y que retienen el pensamiento de las personas. Las representaciones no son estáticas ni fijas, sino que participan en la transformación del mundo con el mundo.

La importancia de este ensayo residió en mostrar y clarificar los conceptos de significación y representaciones y cómo es que estos dos conceptos (significación y representaciones sociales) se apoyan y se construyen; cómo los conceptos y las teorías no están contrapuestas ni son divergentes, sino que hacen más amplio el estudio de las realidades humanas y cómo la escuela debe participar en la construcción de una vida más decorosa y liberadora.

Referencias:

- Abric, J. C. (1994). Metodología de recolección de las representaciones sociales. En J. C. Abric, *Prácticas sociales y representaciones* (págs. 53-74). México: Ediciones Coyoacán.
- Araya, S. (2002). Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. San José Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- Banchs, M. (1988). "Cognición social y representación social." *Revista de Psicología de El Salvador*, VII, (30), pp. 361-371.
- Freire, P. (1980). *Pedagogía del Oprimido* (25a ed). México: Siglo XXI Editores.
- Jodelet, D. (1984). "La representación social: fenómenos, conceptos y teoría." En S. Moscovici, *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas*. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós.
- Lonergan, B. (1988). *Método en teología*. Salamanca: Sígueme.
- López-Calva, M. (2009). *Educación Humanista. Una nueva visión en la educación desde la aportación de Bernard Lonergan y Edgar Morín*. Tomo III. México, D.F.: Gernika.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Heumul.
- Sandoval, C. (1997). *Sueños y sudores en la vida cotidiana de trabajadores y trabajadoras de la maquila y la construcción*. San José Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

Revista A&H

Derechos reservados 2015

Ensayo recibido en enero y publicado en abril de 2015.

Publicación semestral

ANÁLISIS DE LA PROPUESTA DE
FORMACIÓN HUMANISTA EN LA
UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL DESDE
LA PERSPECTIVA DE EDGAR MORIN

JOSÉ ARTURO DE LA TORRE GUERRERO
Universidad Intercontinental, Formación Integral
jatorreg@gmail.com

Resumen

La educación en México durante el Siglo XX, al igual que en muchas partes del mundo, tuvo una gran influencia del positivismo, el cual propone como criterio fundamental de verdad lo comprobable y lo medible. Esta corriente filosófica ha revestido de fuerza ideológica y justificativa a las políticas oficiales de nuestro país para un modelo educativo laico. Este paradigma positivista, que ha favorecido el avance científico y tecnológico y ha logrado una gran especialización del conocimiento, también ha provocado un desdén hacia la reflexión sobre el desarrollo integral de la persona, de la sociedad y del cosmos. Es en este contexto que Edgar Morin (2009) propone siete saberes fundamentales para recuperar una educación humanista de calidad que incluya, entre otros factores, la centralidad, integralidad y complejidad del ser humano, así como la incertidumbre que brota de dicha complejidad. Esta misma propuesta constituye un excelente referente para analizar la propuesta de educación integral de la Universidad Intercontinental, expresada en las materias de formación humanista impartidas en sus programas de licenciatura. Existen, por un lado, coincidencias centrales en relación a la dimensión antropológica, social y ética del ser humano; pero por otro, se descubren áreas de oportunidad dignas de ser tomadas en cuenta para mejorar y consolidar esta propuesta educativa.

Palabras clave: Formación integral, humanismo, educación superior, complejidad

Abstract

Positivism guided education policies in Mexico during the 20th century, just as in many places in the world. This theory proposes as the main criteria of truth and value only that

which can be ascertainable and measurable. This paradigm has boosted science and technology, and it opened the door for specialties in most areas of knowledge. On the other hand, people who identify with this paradigm often disdain reflection about the integral development of the human person, society and the universe. It is in this context that Edgar Morin proposes seven complex lessons that are indispensable to recover a high-quality humanistic education. These include, among other things, two dimensions of the human being: centrality and integrality. Morin's proposal becomes a great reference to analyze the Universidad Intercontinental's program for integral education, expressed in three subjects of humanistic education that are taught in all its undergraduate programs. We can find some coincidences between Morin's proposal and the contents of these subjects, especially concerning the anthropological, social and ethical dimensions of the human being. However, we can also discover some important areas to be improved and strengthened in these subjects.

Key words: Comprehensive formation, humanism, higher education, complexity

Introducción

La historia de México se ha desarrollado en medio de pugnas entre grupos opositores, incluidas las coaliciones que sectores opuestos han hecho para luchar contra otros. Desde antes de la llegada de los españoles encontramos patrones repetitivos de rivalidad entre diferentes grupos étnicos, políticos y sociales en diferentes etapas de nuestra historia nacional: en el movimiento de independencia, la reforma a mediados del siglo XIX, la revolución de principios del siglo XX y la guerra cristera, por citar algunos ejemplos.

De la misma forma que encontramos oposición entre liberales y conservadores en el pasado, podemos encontrar en el desarrollo político a nivel local, regional y nacional de las últimas décadas, alianzas políticas incluso entre grupos y partidos ideológicamente diametrales. En ese contexto han surgido decisiones políticas fundamentadas en el secularismo, en las que algunas corrientes filosóficas han jugado un papel primordial, a veces como fundamento, y otras como justificación ideológica para intereses de grupos en el poder.

La influencia del positivismo en la educación en México

En el ámbito de la educación podemos ver retratado este mismo fenómeno, aunque de forma más medida y sofisticada. En esta compleja situación encontramos como telón de fondo, entre otras cosas, la oposición de visiones acerca del sentido y el fin de la tarea educativa. Por ejemplo, frente al papel preponderante que la Iglesia Católica tenía en la educación superior con la Real y Pontificia Universidad de México, y como conse-

cuencia de las leyes de Reforma materializadas por Benito Juárez a mediados del siglo XIX, se gesta un movimiento intelectual que propone la abolición de esta Universidad y la creación, en su lugar, de la Universidad Nacional Autónoma de México a principios del siglo XX.

Es significativo que Justo Sierra, quien había sido Director Interino de la Escuela Preparatoria, y siendo Secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes en el gobierno de Porfirio Díaz, propuso la apertura de esta institución en una iniciativa de Ley que envió a la cámara de diputados el 26 de abril de 1910, con una visión positivista de la educación, según lo expresa Núñez Carpizo (2010): “Impugnó el valor de la Real y Pontificia Universidad, e hizo, en contraste, el elogio de la que se proyectaba poner en vigencia que, a diferencia de aquella, debía ser laica, ‘porque la ciencia es laica’” (p. 389). Había razones muy adecuadas para el desarrollo de las ciencias con esta propuesta, pero también se buscaba reducir la influencia de la Iglesia Católica; para lograr este fin, la filosofía positivista sirvió de fundamento, como lo fue en movimientos sociales y económicos de otras partes del mundo, al igual que en Francia con la Revolución Industrial.

El positivismo, desarrollado por Augusto Comte (1798-1857), propone la ley de los tres estadios y, con ella, una idea del progreso: considera que el desarrollo intelectual de la humanidad está destinado a pasar por tres grados de desarrollo, los cuales constituyen la pauta del progreso: el estado teológico, en el que el ser humano busca las causas últimas y explicativas de la naturaleza en fuerzas sobrenaturales y divinas; el estado metafísico, en el que se reemplaza la racionalidad teológica por entidades abstractas que residen en las propias cosas (formas, esencias, etc.); y el estado positivo, en el que se busca la explicación de las cosas a través de la observación y la experiencia, llegando a deducir las leyes generales para dominar a la naturaleza en provecho de la humanidad. El ideal científico consiste en llegar a la plenitud del estado positivo.

Esta corriente filosófica tuvo una gran influencia en el desarrollo de la educación durante el siglo XX, fundamentó e iluminó el avance de las ciencias naturales y exactas, permitiendo el desarrollo científico y tecnológico del que todos gozamos en la actualidad. En el terreno de la psicología y de la educación, el positivismo tuvo una gran influencia en el desarrollo del paradigma conductista fundamentado en una epistemología lineal de causa-efecto. Para B.F. Skinner (1974), principal representante de este paradigma, el conocimiento es comportamiento y “...existe solamente cuando se ejecuta. Su ejecución requiere un sistema fisiológico que incluye efectores y receptores, nervios y cerebro. El sistema cambia cuando adquiere el comportamiento” (p. 126). Desde esta perspectiva, el aprendizaje se da cuando hay una modificación del comportamiento, generalmente observable, y que es generado a partir de estímulos y respuestas (E-R) mediante la práctica.

Ricoy Lorenzo (2006) lo sintetiza de forma muy sintética y clara en relación a la metodología en la investigación en el siguiente texto:

El paradigma positivista se adoptó como modelo de investigación en las Ciencias Físicas y Naturales, se aplicó al campo social y más tarde al educa-

tivo. Usher y Bryant (1992) lo caracterizan como el paradigma de las ciencias naturales con unos determinados supuestos básicos:

- La existencia de un mundo real exterior e independiente de los individuos como seres despersonalizados.
- El conocimiento de ese mundo puede conseguirse de un modo empírico mediante métodos y procedimientos adecuados libres de enjuiciamientos de valor para ganar el conocimiento por la razón.
- El conocimiento es objetivo (medible), cuantifica los fenómenos observables que son susceptibles de análisis matemáticos y control experimental.
- Las condiciones para la obtención del conocimiento se centran esencialmente en la eliminación de los sesgos y compromisos de valor para reflejar la auténtica realidad. (p. 15)

En la educación superior en México del Siglo XX podemos percibir una tendencia a la supremacía de las ciencias naturales y exactas sobre las ciencias sociales, así como una preferencia a trabajos de investigación de tinte cuantitativo sobre los de corte cualitativo, a partir de una epistemología positivista que propone como criterio de verdad lo científicamente medible, comprobable y predecible.

Sin embargo, la realidad del ser humano es mucho más compleja que lo que ofrecen los números y las explicaciones lineales “causa–efecto” y “estímulo–respuesta”. De forma alegórica, podemos decir que las ciencias, influenciadas por el positivismo, se han especializado en el análisis y comprensión de los árboles, pero han perdido mucho de la visión global del bosque. La educación superior ha formado científicos hiper-especializados, pero no ha formado personas íntegras e integradas que construyan una sociedad con mayor calidad de vida en su conjunto. E. Morin (2001) lo explica así: “Progresos gigantescos en los conocimientos han sido efectuados en el marco de las especializaciones disciplinarias en el transcurso del siglo XX. Pero estos progresos están dispersos, desunidos, debido justamente a esta especialización que a menudo quebranta los contextos, las globalidades, las complejidades” (p. 16).

Aunque las ciencias han tenido un gran desarrollo en el último siglo, se percibe en el terreno de la educación una creciente insatisfacción al centrarse demasiado en las ciencias, descuidando la formación humana del estudiante. En este contexto han surgido propuestas alternas que han dado lugar a la formación de nuevos paradigmas y enfoques, como el humanista, entre cuyos representantes se encuentran C. Rogers y E. Morin, quienes proponen una “educación de calidad” que se centre en el desarrollo de la persona humana, según la describe López Calva (2009, Tomo I): “Una educación es de mejor calidad si es una educación con mayor calidez humana, con un clima positivo y constructivo de aceptación incondicional de las personas y de su historia, una educación que parte de lo que es significativo para el estudiante y llega al mismo estudiante en su proceso de desarrollo humano” (p. 86-87).

En este artículo se pretende mostrar cómo la propuesta educativa de E. Morin, desde su pensamiento complejo e integrador que trasciende la visión lineal y cientificista de la educación, constituye un excelente punto de referencia para analizar los programas de formación humanista de la Universidad Intercontinental.

Propuesta educativa de Edgar Morin

Veamos primeramente las ideas que Morin propone en su pequeña obra llamada *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, escrita en 1999. Este escrito constituye una magnífica síntesis de su pensamiento en relación a la educación. F. Mayor, entonces presidente de la UNESCO, explica el sentido y propósito de esta obra en el prefacio a la misma:

Este texto, es publicado por la UNESCO como contribución al debate internacional sobre la forma de reorientar la educación hacia el desarrollo sostenible. Edgar Morin presenta siete principios clave que él estima necesarios para la educación del futuro. Mi intención es que estas ideas susciten un debate que contribuya a ayudar a educadores y dirigentes a aclarar su propio pensamiento sobre este problema vital (p. 8).

Los siete saberes que propone Morin (2001) como constitutivos de una educación de calidad para el siglo XXI, son los siguientes:

- 1 *Ceguera del conocimiento, error e ilusión*: Hay dos realidades que nos impiden conocer la realidad: el error (mental o intelectual) y la ilusión; éstos, alimentados por los mitos, nos hacen tener visiones simplistas. Frente a esto, se propone el conocimiento complejo que contenga una dosis de incertidumbre, en el que se involucre a la persona en su propio proceso del conocimiento: “El conocimiento del conocimiento que conlleva la integración del cognoscente en su conocimiento debe aparecer ante la educación como un principio y una necesidad permanente” (p. 12).
- 2 *Los principios de un conocimiento pertinente*: El conocimiento del mundo es multidimensional, global y complejo, además de contextual; considerar estos elementos nos permite tener una concepción global de la realidad. Deben evitarse tres problemas esenciales que llevan al conocimiento fragmentado de la realidad: la hiperespecialización cerrada (propia de las ciencias actuales), la reducción (que propone la disyunción y oposición de elementos), y la racionalidad abstracta y unidimensional. “Se trata de comprender un pensamiento que separa y que reduce junto con un pensamiento que distingue y que religa. No se trata de abandonar el conocimiento de las partes por el conocimiento de las totalidades, ni el análisis por la síntesis, hay que conjugarlos” (p. 20).
- 3 *Enseñar la condición humana*: Una educación centrada en la condición humana debe considerar la situación en el mundo, en su relación con el cosmos, y la diversidad cultural en una unidad común. El proceso de homonización debe tomar en

cuenta la unidualidad del ser humano, quien es al mismo tiempo homo sapiens y homo demens; es homo complexus. La educación debe tomar en cuenta las diversas dimensiones de la persona: cerebro/mente/cultura, razón/afecto/impulso e individuo/sociedad/especie. Todo esto nos llevará a la formación integral del ser humano:

Así, una de las vocaciones esenciales de la educación del futuro será el examen y el estudio de la complejidad humana. Ella conduciría a la toma de conocimiento, esto es, de conciencia, de la condición común a todos los humanos, y de la muy rica y necesaria diversidad de los individuos, de los pueblos, de las culturas, sobre nuestro arraigamiento como ciudadanos de la Tierra... (p. 28).

- 4 *Enseñar la identidad terrenal:* La educación debe llevarnos a la comprensión de la condición del mundo en la historia, y de ahí ha de conducirnos al problema vital, constituido por problemas vitales. Se trata de una comprensión policéntrica que considere, en la complejidad, la complementariedad de lo productivo y lo destructivo, del todo y de las partes. Esta visión compleja nos ayudará a comprender la historia humana en medio de la diáspora planetaria y humana (reflejada en la diversidad de lenguas y cultural) y nos conducirá a la era planetaria, en la que se conjugan la muerte y la esperanza hacia la identidad y la conciencia terrenal. Con esta visión integral del ser humano (antropológica, ecológica, cívica y espiritual) se logrará el doble imperativo antropológico: “salvar la unidad humana y salvar la diversidad humana. Desarrollar nuestras identidades concéntricas y plurales: la de nuestra etnia, la de nuestra patria, la de nuestra comunidad de civilización, en fin, la de ciudadanos terrestres” (p. 37).
- 5 *Enfrentar las incertidumbres:* La educación nos debe capacitar para comprender la incertidumbre de la historia humana, la cual no es lineal. El Siglo XX nos muestra que la impredecibilidad es inherente a nosotros: junto a los adelantos científicos, existe la incertidumbre de lo real y del conocimiento porque son muchas las cosas que están fuera de nuestro control; los medios no nos aseguran la obtención de los fines perseguidos, y la acción siempre se desarrolla en un contexto que la hace vulnerable. “Sepamos, entonces, confiar en lo inesperado y trabajar para lo improbable” (p. 46), así podremos construir un mundo adecuado. “La renuncia al mejor de los mundos no es de ninguna manera la renuncia a un mundo mejor” (p. 46).
- 6 *Enseñar la comprensión:* La conciencia de la incertidumbre nos debe lanzar al logro de la comprensión, que es diferente a la adquisición de información. Esta comprensión debe ser intelectual-objetiva, alejándonos del ruido, la polisenia y la ignorancia; pero también debe ser humana-intersubjetiva, evitándonos caer en la indiferencia, el egocentrismo, el etnocentrismo y el sociocentrismo. Cualquiera de estos riesgos nos llevarán a un espíritu reductor y simplista. La educación en la ética de la comprensión ha de partir de la introspección, llevándonos al conocimiento de la complejidad humana con una actitud de apertura e interiorización en la tole-

rancia, así como a la construcción de una ética y cultura planetarias y al ideal social, el cual significa "...que el camino de la Comprensión entre culturas, pueblos y naciones pasa por la generalización de las sociedades democráticas abiertas" (p. 53).

- 7 *Ética del género humano*: Se trata de la construcción de una ética que considere dos triadas o bucles de manera global: individuo/sociedad/cultura e individuo/sociedad/especie. Con esto se logrará la solidaridad y comprensión del género humano, y nos llevará a la comprensión de una democracia integral que considere la complejidad social en otros dos bucles sociales: consenso/diversidad/conflicto y libertad/igualdad/fraternidad. Se trata de construir la ciudadanía terrestre en participación para lograr un imperativo ineludible: "salvar a la humanidad realizándola" (p. 59). En esta propuesta, todos somos constructores de nuestra sociedad y humanidad, y no meros espectadores o consumidores.

Se trata de una propuesta educativa muy alejada del enfoque positivista en la especialización que tiene, como consecuencia, una profesionalización de la sociedad que refuerza el enriquecimiento de quienes tienen posibilidades para adquirir conocimientos. La propuesta moriniana de educación es integral: partiendo de un conocimiento complejo se llega a la salvación de la humanidad y de cada individuo, considerando que el todo contiene a la parte y la parte contiene al todo.

Propuesta de formación humanista de la Universidad Intercontinental (UIC)

La propuesta de formación humanista de la UIC se remonta al ciclo escolar 1998-1999, cuando se elaboró la primera versión de materias que habrían de impartirse en todos los programas de licenciatura. A partir del siguiente curso se comenzaron a impartir en la modalidad de "materias UIC", es decir, sin ser parte del currículum aprobado por la Secretaría de Educación Pública; se integraron gradualmente a los planes de estudio de forma integral conforme se fueron actualizando y aprobando los nuevos programas de estudio.

Se elaboraron tres cursos organizados de la siguiente forma: uno de tipo antropológico, otro de orden social y el último con un enfoque ético; tanto los contenidos como los nombres de las materias han tenido actualizaciones periódicas. En una nota al pie de página de un documento interno del Departamento de Integración Humana (2006), responsable de estas materias, se lee lo siguiente: "Los cursos se denominaron: 'Formación Humana', 'México, Democracia y Derechos Humanos' y 'Ética'. Actualmente responden a 'El Significado de lo humano', 'México, Cultura y Sociedad' y 'Reflexiones éticas contemporáneas'" (p. 4). Las materias que actualmente se imparten son: "Ser humano, existencia y sentido" (para las licenciaturas de humanidades) y "Dimensiones de la condición humana" (para los demás programas académicos), "Realidad sociocultural contemporánea" (para todos los programas), y "Ética empresarial" (para las licenciaturas del área administrativa) y "Ética general" (para el resto de los programas de licenciatura).

Con esta propuesta se ha buscado, por un lado, contribuir a la formación integral con programas académicos cuya reflexión y capacitación vaya más allá de la formación profesional, es decir, que tome en cuenta las esferas más profundas del ser humano en dimensión antropológica, social y ética, y que ésta inspire el quehacer del estudiante y futuro profesional con valores humanos y cristianos. El concepto de “formación integral” se entiende como se expresa en la visión de la Dirección General de Formación Integral en su visión hacia el 2018: “Contaremos con un sistema de gestión innovador, flexible, incluyente y transversal, que promueva la calidad de vida y fortalezca el sentido social, cristiano, ético, cultural, ecológico, emprendedor, cívico y físico de la comunidad universitaria” (Dirección de formación integral, 2014, p. 4).

Para asegurar que la propuesta de materias de formación humanista sea congruente con la filosofía institucional de la UIC, se describe su conexión con los tres principios rectores de la siguiente forma:

Las principales implicaciones pedagógicas para el trabajo docente son las siguientes:

1. En relación con el Alto Nivel Académico:
 - Actitud constructiva frente al conocimiento.
 - Desarrollo de habilidades de investigación y de pensamiento.
 - Dialogar críticamente con la cultura.
 - Articulación entre teoría y práctica con énfasis en el valor social del conocimiento.
 - Manejo adecuado y crítico de la información.
2. En relación con la Inspiración Cristiana:
 - Vivencia del quehacer cristiano como compromiso social y promoción del otro como hermano.
 - Compromiso con el desarrollo y respeto de los derechos fundamentales del hombre y la mujer.
 - Actitud de respeto, diálogo y tolerancia con las experiencias de fe, desde una perspectiva multicultural.
 - Visión ética y humanista del ser y quehacer humano y profesional.
3. En relación con el Orientación Social:
 - Conocimiento del contexto social, histórico, económico, político y cultural de México.
 - Análisis crítico y con mirada humanista de los problemas sociales, económicos, políticos y culturales nacionales e internacionales.
 - Toma de posición sensible, consciente y comprometida con la realidad social.

- Desarrollo de habilidades y actitudes que propicien participación y compromiso social.
- Desarrollo de una práctica ciudadana con énfasis en la vivencia de la justicia, la democracia y los derechos humanos (Departamento de Integración Humana, 2006, pp. 11-12).

En la propuesta inicial de inserción en el currículo, la materia de orientación antropológica se impartió en la fase introductoria (primer semestre de la licenciatura); la materia de enfoque social se ubicó en la fase de profundización (hacia la mitad de la licenciatura) y la materia de ética se ubicó en la fase de especialización (hacia el final de la carrera). Aunque en la actualidad el orden de estas tres materias sigue siendo el mismo, su acomodo en el programa académico varía en cada licenciatura; por otro lado, se planearon para ser materias compartidas por estudiantes de diferentes licenciaturas, pero al tener perfiles tan distintos el maestro ve como una tarea casi imposible conectar con el enfoque profesional de todos; también se introdujeron prácticas universitarias en cada una de las tres materias con un 30% de calificación, pero no se ha logrado una conexión reflexiva entre dichas prácticas y los contenidos de la asignatura.

En relación a las orientaciones y metodologías generales para la didáctica de estas asignaturas, el Departamento de Integración Humana (2006) explica que los cursos son semiflexibles en su estructura y flexibles en su operación, es decir, que los conocimientos propuestos están organizados por etapas y están referidos al resto de las materias de licenciatura, pero “los contenidos y actividades de los programas (se adecúan) a partir del análisis de la realidad del aula” (p. 7). Por otro lado, se impulsa a los docentes a ser

...profesionales reflexivos que, con actitud investigativa, consideran que todo lo que sucede en aula y en la vida académica universitaria es signo de los procesos que los estudiantes hacen para la construcción, apropiación o — incluso— rechazo y crítica, de la propuesta de los cursos de formación humanista y, por lo tanto, material que debe ser considerado en la construcción curricular (p. 9).

Las materias de formación humanista desde la propuesta de Edgar Morin

La propuesta de materias de formación humanista de la UIC ha adolecido a lo largo de los años de dificultades similares a las de otras universidades de enfoque humanista. En la Asociación Mexicana de Instituciones de Educación Superior de Inspiración Cristiana (AMIESIC), la cual agrupa a más de 50 universidades en México, la Vocalía de Formación Humanista elaboró en 2009 una encuesta sobre la percepción de estudiantes de las materias de formación humanista. En esta encuesta participaron 1,120 estudiantes de 14 universidades, entre ellas la UIC y la UPAEP. En los resultados de esta encuesta aparece un elemento que resulta significativo: existe una cierta apatía de los estudiantes hacia estas asignaturas causado, entre otras cosas, por una falta de interés

por una formación que vaya más allá de lo que se refiere al ámbito de lo que estudian, por ello estas materias son percibidas como “de relleno”.

Se percibe en egresados y empleadores una valoración de los contenidos reflexionados en estas materias al compararse con egresados de otras universidades, pues ven el desempeño desde una visión de valores humanistas. Sin embargo, en la etapa de pregrado existe un desdén generalizado hacia estos contenidos por considerarlos desconectados con su futuro quehacer profesional y no lograr una visión de síntesis; esto es producto en gran parte, desde nuestra perspectiva, de una educación que nos capacita para analizar, separar y especializarnos en un terreno de conocimiento de nuestra elección, pero que, como Morin (2011) explica, nos hace perder de vista los grandes problemas humanos que “...desaparecen para el beneficio de los problemas técnicos y particulares. La incapacidad de organizar el saber disperso y compartimentado conduce a la atrofia de la disposición mental natural para contextualizar y globalizar” (p. 18). Esta realidad se convierte en un área de oportunidad para ser revisada por los profesores de asignatura en sus métodos de enseñanza-aprendizaje, quienes tienen el reto de innovar para impulsar en los estudiantes el desarrollo de un pensamiento crítico, global y complejo, relacionado con su futuro ejercicio profesional como persona íntegra e integrada.

Aunque no se trata en este escrito de analizar los contenidos de las materias de formación humanista de la UIC a detalle, se harán algunos comentarios sobre las mismas desde las siete propuestas morinianas de la educación del futuro expuestas en el documento citado anteriormente; aunque habla de la educación en general, serán aplicadas a la educación superior en la Universidad Intercontinental, cuya propuesta se da desde el humanismo cristiano.

- 1 *Ceguera del conocimiento, error e ilusión*: Ante la tendencia de ofrecer conocimientos desde un enfoque puramente tecnológico y profesionalizante, la propuesta de formación humanista busca ampliar el foco para considerar a la persona humana, en su dimensión antropológica, social y ética, como base de todo conocimiento. Morin insiste en la importancia de un fundamento epistemológico en la educación, mismo que, desde nuestra perspectiva, es necesario fortalecer en los contenidos generales de los cursos; este fundamento llevaría al estudiante a reflexionar sobre el proceso mismo del conocimiento y le ayudaría a evitar caer en errores e ilusiones como producto de visiones simplificadas.
- 2 *Los principios de un conocimiento pertinente*: Existe un anhelo general por la especialización del conocimiento, pero esto hace perder de vista la realidad en su conjunto. Las primeras dos materias de formación humanista intentan crear la conciencia de la importancia del ser humano en su totalidad, así como de un análisis social que considere la realidad en su complejidad. El reto está en lograr que el estudiante salga de su zona de seguridad (propia de su ámbito académico) y logre ver la realidad personal y social desde una perspectiva global y compleja; esto ayudará a lograr una visión más humana de la realidad.

- 3 *Enseñar la condición humana:* Éste es precisamente el objetivo de la materia de corte antropológico, cuyos propósitos son:
- Propiciar que el estudiante conozca, reflexione y valore la perspectiva humanista como marco en el cual se desarrolla su formación universitaria.
 - Contribuir a que el estudiante desarrolle la reflexión, el diálogo, la argumentación y la crítica como herramientas y actitudes necesarias para su formación personal, universitaria y profesional (Departamento de Integración Humana, 2006, p. 19).

Se busca poner como perspectiva de la formación universitaria a la persona humana, presentando así un humanismo con sentido de trascendencia de acuerdo al principio de Inspiración Cristiana. Hay, sin embargo, un aspecto central en Morin, que no está suficientemente atendido en los planes de estudio: la visión compleja del ser humano con sus aspectos contradictorios, cuya visión permite un autoanálisis más profundo.

- 4 *Enseñar la identidad terrenal:* El curso de orientación social tiene grandes coincidencias con este principio moriniano. En un inicio esta materia tenía una perspectiva más nacional, pero en la actualización de los contenidos se abrió la visión para considerar la realidad social en su conjunto, llamándose “Realidad sociocultural contemporánea”. Los objetivos generales de esta materia son:
- Proporcionar al estudiante marcos conceptuales complementarios a la formación disciplinaria, que le posibiliten llevar a cabo un análisis crítico frente al entorno social y cultural, nacional y sus vínculos con el ámbito global, en el que se está formando y en el que ejercerá su profesión.
 - Contribuir a desarrollar la reflexión, el diálogo, la argumentación y la crítica que motiven al estudiante a participar en la cultura académica de la Universidad y en otros ámbitos académicos y sociales (Departamento de Integración Humana, 2006, p. 21).

Consideramos, pues, que existe una gran coincidencia entre la propuesta de Morin y los objetivos y contenidos de esta segunda materia.

- 5 *Enfrentar las incertidumbres:* Aunque la conciencia de la incertidumbre es cada vez mayor ante la realidad nacional e internacional, reforzada además por un movimiento posmoderno que lleva a los universitarios a vivir el presente con la mayor intensidad posible y evitar pensar en el futuro, se considera este punto como un área de oportunidad para los contenidos de estas materias: enfrentar la incertidumbre con esperanza y actitud propositiva desde el humanismo cristiano, en sintonía con lo que afirma Morin (2001), citado más arriba: “La renuncia al mejor de los mundos no es de ninguna manera la renuncia a un mundo mejor” (p. 46).
- 6 *Enseñar la comprensión:* Este elemento es también un área de oportunidad central las materias de formación humanista. Vivimos en un mundo polarizado donde la

globalización convive con tendencias cerradas y excluyentes de diferentes grupos sociales; puede haber tolerancia por el lejano e incompreensión por el que está a un lado. enfatizar una formación humanista que reconozca la dignidad y el valor del otro, independientemente de las diferencias que puedan existir.

- 7 *Ética del género humano*: Hay una gran coincidencia de la propuesta de Morin con la de la UIC: una ética humana que sea el culmen de una formación humanista, y que proyecte al futuro profesionista a la construcción de relaciones fundadas en valores que construyan una nueva sociedad, pero, a diferencia de la perspectiva moriniana que es totalmente humanista, estos valores se fundan en la fuente de la vida y del amor: Dios. Los propósitos de las materias de ética en la UIC son:
- a. Proporcionar al estudiante elementos conceptuales que le permitan motivar su interés y compromiso por asumir una actitud ética humanista, personal y profesional.
 - b. Contribuir al desarrollo de la reflexión, el diálogo, la argumentación y la crítica que permitan al estudiante analizar las implicaciones éticas de su actuar en su proyecto de formación universitaria y profesional (Departamento de Integración Humana, p. 24).

El reto permanente es lograr que no se queden como “materias de relleno” ni como una serie de conceptos aprendidos para un examen, sino que, por el contrario, los lleven a una construcción positiva del género humano; es decir, a la construcción de una antropoética como lo explica López Calva (2009) sobre el pensamiento de Morin:

La antropoética es la respuesta que como sujetos humanos individuales y sociales podemos y debemos dar al “deber antropocéntrico”, es decir, a nuestra consciencia de pertenencia a la especie humana, por encima –y por debajo- de la pertenencia a una sociedad, a una cultura, a un grupo, a una familia de seres humanos particulares (Tomo III, p. 402).

La visión global que propone Morin en estos siete saberes necesarios para la educación, ya no del futuro sino del presente, constituye una excelente pauta para revisar los contenidos y los métodos utilizados en la impartición de las asignaturas propuestas. Al ser materias de tipo humanista, el profesor puede fácilmente reducirlas a reflexiones filosóficas abstractas, promoviendo en los estudiantes una actitud pasiva y receptiva. El enfoque socioformativo por competencias constituye una excelente referencia para promover el impacto de estas asignaturas a través de la construcción del conocimiento del estudiante, no solamente en el ejercicio profesional a largo plazo, sino también desde la universidad, de acuerdo a la propuesta de S. Tobón (2013):

...el enfoque socioformativo, el cual se define como un marco de reflexión-acción educativo que pretende generar las condiciones pedagógicas esenciales para facilitar la formación de personas íntegras, integrales y competentes para afrontar los retos-problemas del desarrollo personal, la vida en socie-

dad, el equilibrio ecológico, la creación cultural-artística y la actuación profesional-empresarial, a partir de la articulación de la educación con los procesos sociales, comunitarios, económicos, políticos, religiosos, deportivos, ambientales y artísticos en los cuales viven las personas, implementando actividades formativas con sentido (p.23).

Conclusiones

La Universidad Intercontinental tiene como misión, desde sus inicios, la oferta de programas académicos que no sólo formen profesionistas capacitados para el mundo laboral o respondan exclusivamente a las necesidades del mercado. Inspirada en un humanismo cristiano, se esfuerza, en medio de sus dificultades y limitaciones, por ofrecer una opción educativa que forme personas íntegras e integradas, según se propone en su Declaración de Filosofía Institucional (2001):

Acorde con el ideario de la Universidad, y el origen misionero de nuestro Instituto, toca decir que la vocación a la cual tenemos que responder como institución de educación superior es la de velar y promover una cultura humanista en el más amplio sentido del término; una cultura que en el momento actual destaque los derechos humanos y los hábitos de la democracia de entre las diversas prácticas que constituyen la vida social, en donde cuidar la cultura no signifique atender solamente a las expresiones más acabadas del espíritu humano, sino a todos aquellos marcos políticos, económicos, jurídicos, lingüísticos, de usos y costumbres que, entre otros, constituyen la base de nuestra vida cotidiana, posibilitando y limitando al mismo tiempo el desarrollo humano” (p. 7).

Las materias de formación humanista constituyen una propuesta fundamental en la consecución de este fin, compartiendo una visión del ser humano desde una perspectiva antropológica y una dimensión social, complementada por una visión ética y de valores desde el humanismo cristiano, para así contribuir a la construcción de una sociedad que promueva la participación de todos en un sentido integral.

La propuesta de Edgar Morin constituye, desde esta perspectiva, un referente significativo para evaluar, mejorar y consolidar esta propuesta de formación integral, considerando la complejidad del ser humano en su esencia, así como de la realidad social a nivel local, nacional y global, y del momento histórico vivimos desde el principio de incertidumbre como realidad ineludible, trabajando decididamente en la enseñanza de la comprensión del otro y de lo otro que permite superar las divisiones y mirar lo diverso como fuente de enriquecimiento hacia una ética del género humano que se hace vida.

Referencias:

- Departamento de Integración Humana (2006). *Propuesta curricular de los cursos de formación humanista*. México: Universidad Intercontinental (Documento interno).
- Dirección General de Formación Integral (2014). *Líneas estratégicas. Fundamentación*. México: Universidad Intercontinental (Documento interno).
- López Calva, M. (2009) *Formación humanista. Una nueva visión de la educación desde la aportación de Bernard Lonergan y Edgar Morin*. (3 Tomos). México: Ediciones Gernika-UIA Puebla-UIA México-UIA León-UPAEP-IEU-UMA-IME.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires. Ed. Nueva visión
- Núñez Carpizo, E. (2010), "El positivismo en México: Impacto en la educación". En *La Independencia de México a 200 años de su inicio*. Pensamiento social y jurídico. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de http://www.derecho.unam.mx/investigacion/librosfac_pub03.php
- Ricoy Lorenzo, C. (2006), Contribución sobre los paradigmas de investigación *Educação Revista do Centro de Educação*, vol. 31, núm. 1, pp. 11-22 Universidade Federal de Santa Maria Brasil. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=117117257002>
- Skinner, B.F. (1974). *Sobre el conductismo*. Barcelona: Ed. Fontanella.
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias*. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación. 4ª ed. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Universidad Intercontinental (2001). *Declaración de filosofía institucional de la Universidad Intercontinental*. México: Universidad Intercontinental.
- Universidad Intercontinental (2008). *Modelo Educativo 2008*. México: Universidad Intercontinental.

Revista A&H

Derechos reservados 2015

Ensayo recibido en enero y publicado en abril de 2015.

Publicación semestral

INCLUSIÓN DEL TERCER PILAR DE LA
EDUCACIÓN DESDE LAS PERSPECTIVAS DE
LONERGAN Y MORIN

MÓNICA ORDUÑA SOSA

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

monica.orduña@upaep.mx

Resumen

En este artículo se hace una reflexión acerca de la educación humanista, enfocada en el cuarto pilar de la educación para el siglo XXI, el cual corresponde al aprender a convivir, tomando como base los enfoques de dos autores que desarrollaron sus estudios en la persona y su forma de entender, comprender y hacer suyo el conocimiento, ellos son Bernard Lonergan y Edgar Morin. De igual forma se hace un análisis al integrar las estrategias de enseñanza-aprendizaje colaborativas basadas en las competencias valorales para lograr un aprendizaje significativo humanizante.

Palabras clave: educación, humanista, persona, estrategias, competencias, valores.

Abstract

This article is a reflection on humanistic education, which is focused on the fourth pillar of education for the twenty-first century: teamwork-base learning. This model is based on the approaches taken by two authors who developed studies on how a person comes to understand and endorse knowledge: Bernard Lonergan and Egdar Morin. The current analysis integrates teaching and learning strategies based on collaborative skills to foster values for meaningful learning, and considers this integration humanizing.

Key words: education, humanist, person, strategist, skills, values.

Hoy en día dentro de la educación se busca que ésta sea integral, es decir, que además de tener excelentes planes de estudio, también se cuente con calidad y con una enseñanza en valores, lo que lleva a una formación humanista, en donde la enseñanza se centre en el estudiante y no solamente en cumplir con un programa.

Para comprender más acerca de este tipo de educación, primero hay que entender el significado de humanista, ya que muchos confunden este término con una educación basada en una formación ideológica.

Por definición en el Diccionario de la Real Academia Española (2014), humanismo es: “La doctrina o actitud vital basada en una concepción integradora de los valores humanos”, de acuerdo con esto, cabe mencionar que existen varios autores que han realizado estudios con respecto a este tema de la Educación Humanista, en este artículo solamente se mencionarán las aportaciones de Lonergan (2004) y Morin (1999), ambos se centran en la persona. Del primero se tomará como referencia sus aportaciones de acuerdo a cómo el estudiante se apropia del conocimiento, mientras que del segundo se mencionará su contribución fundamentada en los siete saberes necesarios para la educación del futuro, además de cómo ambos hacen la relación hacia una Educación Humanista.

Delors (1996), como presidente de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO) menciona los cuatro pilares de la educación, que rigen a muchos países donde se aplica la educación basada en competencias, los cuales son: I. Aprender a conocer, II. Aprender a hacer, III. Aprender a vivir juntos (aprender a vivir con los demás) y IV. Aprender a ser. Desgraciadamente, no todos los pilares de la educación son atendidos de forma completa por los educadores, así como al que menos atención se le presta es al de aprender a vivir juntos o aprender a convivir.

La Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI según Delors (1996) ha pensado en los niños y adolescentes, que son aquellos que el día de mañana tomarán el relevo de las generaciones adultas, y que lamentablemente están demasiado inclinadas a concentrarse en sus propios problemas.

La educación es también un clamor de amor por la infancia, por la juventud que tenemos que integrar en nuestras sociedades en el lugar que les corresponde, en el sistema educativo indudablemente, pero también en la familia, en la comunidad de base, en la nación. Hay que recordar constantemente este deber elemental para que inclusive las decisiones políticas, económicas y financieras lo tengan más en cuenta. Parafraseando las palabras del poeta, el niño es el futuro del hombre (Delors, 1996, p.8).

Lonergan (2004) transmite que existen diferentes formas para que una persona se adueñe del conocimiento y le nazca más el deseo por aprender, tal y como lo menciona en la búsqueda del conocimiento. La posibilidad del conocimiento es la búsqueda de al-

go desconocido, y la posibilidad de esa búsqueda es la existencia de un ideal, en este sentido al buscar el conocimiento y en específico lo desconocido, debe establecerse como una búsqueda consciente, inteligente, racional, deliberada y metódica, para que se logre encontrar ese ideal.

Ahora bien, Morin (1999) menciona que para comenzar hay que comprender que todos los seres humanos están formados por ideas, creencias, teorías y paradigmas; son dados desde que se nace, puesto que tienen relación con su cultura, costumbres, tanto familiares como las aprendidas a través de la trayectoria escolar hasta la vida profesional. Todas esas ideas se van modificando y el ser humano lucha contra sus propias creencias e ideas para lograr conocer y comprender la verdad.

A través de uno de los siete saberes, el cual corresponde a la condición humana, en el cual Morin (1999, p. 21) menciona que conocer lo humano, es principalmente, situarlo en el universo y a la vez separarlo de él, además de que cualquier conocimiento debe contextualizar su objeto para ser pertinente, por lo que esto lleva que para comenzar con la educación hay que comprender la esencia humana, sus condiciones pasadas y actuales, de tal forma que ayuden a entender a las personas con las que se convive, principalmente si son estudiantes. En este sentido, se puede trabajar de una mejor manera la competencia del aprender a convivir que a veces resulta complicado, ya que no todos los alumnos se prestan o están dispuestos a realizar actividades en equipo, y más en las condiciones que avanza el mundo de la tecnología que en cierta forma ha desvirtuado los medios de comunicación humana, esto hace que las personas se vuelvan individualistas, lo que lleva a una crisis de valores en el mundo.

En el docente recae la responsabilidad de la enseñanza dentro del aula en todos los niveles educativos, es decir, nivel básico, nivel medio, nivel medio-superior y nivel superior. El profesor, al impartir sus materias, además de transmitir los conocimientos también fomenta los valores. Aunado a lo que menciona Morin (1999) el aprendizaje debe ser integral, multidisciplinario y globalizado para que de esta manera se forme una unidad, además de humanizar el conocimiento de igual forma, es decir, que a pesar de la tecnología y lo globalizado que sea, no deje de tener el enfoque humanista.

Tanto Lonergan (2004) como Morin (1999), hacen hincapié en el conocimiento de la persona, se refieren a que para llegar a la comprensión de lo humano en la educación, hay que comenzar por hacer un análisis de uno mismo, de saber cuáles son las raíces para que de esa forma se entienda el cómo y por qué cada uno razona, piensa, analiza y comprende todo lo que le rodea de una forma diferente. Al sensibilizar todos estos conceptos desde la utilización e inclusión de los valores, la educación en general se volverá más humana.

Parte de la autoapropiación del conocimiento se basará en cada uno de acuerdo a los ideales que tenga cada ser humano, es decir, su presente depende de sus experiencias pasadas, lo que también dará por resultado el ideal del conocimiento; en la medida en que haya una lucha a favor o en contra con el insight o chispazo inteligente, se estará luchando en un nivel existencial muy fundamental (Lonergan, 2008).

El chispazo inteligente o insight, es la necesidad y la imposibilidad, es decir se está utilizando una “falacia psicológica”. Con esto Lonergan (2008) se refiere cuando alguien capta y se adueña del conocimiento, pero también explica que este chispazo antecede a los conceptos que gobiernan las expresiones que cada quien le da a ese chispazo inteligente y consiste en la base desde la que se puede tener esos conceptos y esas expresiones.

Morin (1999) se refiere a que la educación del futuro deberá velar porque la especie humana no borre su diversidad, y que su diversidad no borre la unidad, lo cual lleva a pensar que deben ser personas integrales desde su esencia misma de persona. El comprender lo humano, es comprender su unidad en la diversidad, su diversidad en la unidad. Hay que concebir la unidad de lo múltiple, la multiplicidad de uno. La educación deberá ilustrar este principio de unidad/diversidad en todos los campos.

En otro saber Morin (1999) profundiza en el conocimiento del ser, desde el campo cultural que cada persona tiene desde que nace, él lo llama *imprinting* cultural. Para entenderlo de una mejor manera, es el sello de cada persona, lo que la marca culturalmente, como es la familia, la vida escolar, universitaria, la vida laboral, complementado a lo que la misma sociedad también aporta en el aprendizaje de cada ser humano.

Las personas que están inmersas en la formación sin importar el nivel educativo, deben entender la importancia de que por medio de la educación, se puede trascender. Para empezar debe sensibilizarse y aprender a enseñar ese entendimiento y respeto de, para y hacia los humanos, además de comprender los cambios que han sucedido a través de la historia (desde el inicio del hombre en el planeta hasta nuestros días), el por qué ha habido estas transformaciones, estos avances tecnológicos que han ayudado al mundo, en donde todo se ha vuelto globalizado pero que a su vez lo ha ido des-humanizando.

Es por esto que también hay que aprender a vivir, a compartir, a comunicarse, a comulgar los valores, pero sobre todo a prepararse para lo inesperado que se da a través de la incertidumbre de la vida misma. En relación a esto, Morin (1999) se refiere al futuro como una incertidumbre, debido a que todo lo relacionado a él es debatido puesto que no se puede predecir, por ello hay que tomar acciones en la educación para la vida de una manera integral y humana.

Al relacionar el concepto de la incertidumbre con el tercer y cuarto pilar de la educación, lleva a que cada semestre o año (dependiendo el nivel educativo del que se hable) los docentes reciben a diferentes estudiantes, ahí es donde tiene que tener esa sensibilidad para conocerlos e identificar qué y cuáles son las estrategias de enseñanza-aprendizaje, en especial, las que fomenten el valor de adaptación y convivencia, para fomentar el aprender a vivir con los demás y el aprender a ser.

Hay que recordar que la enseñanza basada en competencias, tiene un enfoque con sentido formativo e informativo. De los cuales el primero se basa en la formación integral del ser humano, en sus facultades intelectuales, sociales, físicas, emocionales,

personales y espirituales. Y en el segundo enfoque se considera el avance del nuevo conocimiento y el dominio de los autores clásicos en cada una de las ciencias, de tal forma que los estudiantes tengan la información actualizada y que además sea confiable (Acosta, 2014).

Para fomentar que el aprendizaje sea compartido, es importante integrar a los estudiantes a participar en actividades grupales para la investigación, el desarrollo y aplicación del conocimiento que coadyuve al intercambio de ideas, cultura y apoye de esta forma a la educación humanista, basada en los valores propios de la persona, como son la tolerancia y el respeto, que son esenciales para la competencia del aprender a convivir.

Cervantes (2009) define que “la educación es un proceso mediante el cual la sociedad facilita intencionalmente el crecimiento y desarrollo de sus individuos, la recepción y apropiación de los conocimientos, la construcción de saberes y nuevas tecnologías para beneficio de la comunidad, así como la participación e integración de las personas en la vida social y política” (p. 212); a lo que se puede añadir la influencia de los valores que son inculcados tanto en el hogar como en la institución educativa. En este sentido el conocimiento y las relaciones entre las personas deberían darse un marco de tolerancia.

De igual forma, la educación es un proceso humano y cultural complejo: para poder definirlo se debe cimentar su objetivo principal, además de tomar en cuenta la condición y naturaleza de la persona, así como su cultura en conjunto, lo que bien llama Morin (1999) la unidad. Por ello cada ser humano es único y tiene sentido su vinculación y a la vez su interdependencia con los demás y el conjunto.

León (2007) también menciona que es importante tener presente que la educación busca la perfección y la seguridad del ser humano, así como la verdad. Por ello se menciona que la educación hace libre y el conocer da poder; claro está al seguir los principios formativos y valorales que se inculcan tanto por parte de los padres de familia como de los docentes en las aulas. Hay que tomar en cuenta que los valores creados por el hombre en casi todas las culturas giran en torno a la verdad, la justicia, la equidad, el amor, la libertad, la excelencia, el apoyo al otro, la inteligencia, la virtud, el honor, la gloria y la prosperidad; reiterando el respeto al otro, a las leyes, a los acuerdos, a la diversidad y a las diferencias.

Todo esto nos reafirma que los valores son parte indispensable dentro de la educación, que al integrarlos a los programas hacen que lo deshumanizante que puede ser en este momento el ser humano, influenciado por la globalización y todo su entorno, se puede ir envolviendo en un entorno más humano que da como resultado una Educación Humanista.

Parte de la formación en valores, es que ésta tiene como centro la práctica, de la cual se desprenden actividades en las que participan tanto los estudiantes como los profesores, donde el principal objetivo es el enseñar-aprender, teniendo como base el estudio y el trabajo, sobre todo si se hace en forma colaborativa, aplicando la esencia del ser

humano al compartir los conocimientos con otras personas y así llegar a la verdad de su aprendizaje (Iglesias, 2010).

Tal y como lo expresa López (2009) “el sentimiento de verdad es parte de la certidumbre, lo cual lleva a la indagación del conocimiento” (p. 115), es así como cita a Lonergan al mencionar “el irrestricto deseo de conocer y elegir”... sin olvidar que el conocimiento del ser humano se vincula con la vida humana, es decir, se conoce para vivir, donde el conocimiento se va formando en función de la vida misma y al mejoramiento progresivo de ésta; y una vez entrado en el circuito del amor a la verdad, se puede también vivir para conocer.

De esta forma, se habla de una liberación y un nivel más profundo de humanización mediante la inteligencia, la reflexión y el ejercicio deliberativo, “para que una persona sea más humano hay que llegar a un poder de inteligencia y reflexión, que si se hace en equipo se puede lograr una mejor comprensión, análisis y sobre todo un aprendizaje significativo y colaborativo basado en el valor del trabajo en equipo” (López, 2009, p. 329).

Dentro de la enseñanza, debe estar implícita la comprensión, en donde se expone la comprensión intelectual y la objetiva, así como la comprensión humana y de convivencia. Y llevar a la comprensión las distintas estructuras mentales del ser humano, en donde esté de por medio la ética y eso es el Arte de Vivir. “Si sabemos comprender antes de condenar estaremos en la vía de la humanización de las relaciones humanas” (Morin, 1999, p. 50).

Ahora bien, al hablar de la educación basada en el pilar del aprender a convivir, utilizar estrategias de enseñanza-aprendizaje que fomenten esta integración y se deje a un lado la formación individualista que actualmente con la tecnología se ha ido incrementando. Así pues, se deben fomentar las dinámicas grupales, el que los estudiantes aprendan a “estar presentes”, es decir, estar atentos a la clase. Por ello los docentes de hoy, como lo describe López (2012), deben convivir con los alumnos, de tal manera que se reconozcan y construyan el conocimiento juntos al aprender a relacionarse, lo cual se convierte en un reto en la actualidad.

Por lo que, en este sentido al evolucionar la educación da como resultado que se empiece a formar un grupo auténtico en el que se promueva la creatividad, además de inculcar el compartir y no el competir y consumir, donde se formen hombres y mujeres con y para los demás, tal y como lo dice la formación Ignaciana: en todo amar y servir (Cabrera, 2009).

Al integrar a todos los que participan en la comunidad estudiantil y docente en la formación valoral, se podrá lograr una formación verdadera y más humana, que de acuerdo con Morin:

toda sociedad implica un vínculo que se establece más allá de la comunicación según un código común, donde se crea un vínculo que parte del principio de inclusión de los sujetos vivientes, en otras palabras, es la relación de

inclusión de unos seres con respecto a los otros a partir del reconocimiento entre otros seres distintos al Yo o al Mi mismo, logrando de esta forma una integración entre todos, promoviendo las competencias basadas en el aprendizaje del convivir y del ser (López, 2009, p. 212)

Finalmente, al unir todos los conceptos de individuo, sociedad, especie, valores, educación, comunidad, haciendo una relación humana para su comprensión y llevarlo a la libertad, fraternidad e igualdad a través de una perspectiva humanizante pero a su vez con una visión global, se podrá fomentar una Educación Humanista basada en el cuarto pilar del aprendizaje: el aprender a convivir. De esta manera se contribuye a formar personas más humanas, lo cual a futuro permeará a la sociedad, y de la misma manera impactará a la comunidad tanto local como global, tratando de humanizar lo inhumano que ha generado la tecnología.

Y de acuerdo a lo anteriormente expuesto, fomentar el aprender a convivir dentro de los programas académicos en todos los niveles educativos en un mundo globalizado, donde la tecnología insensibiliza las relaciones humanas, dará como resultado una formación integral, apoyada en valores y con esto se podrá cimentar una Educación Humanista.

Referencias

- Acosta, S. (2014). *Pedagogía por competencias. Aprender a pensar*. México: Trillas.
- Cabrera, J. (14 de Septiembre de 2009). *Frases Ignacianas*. Obtenido de Frases Ignacianas: <http://ignatiideloyola.blogspot.mx/2009/09/frases-ignacianas-plan-ignacianizar.html>
- Cervantes, G. E. (2009). La tolerancia en la educación. *Zona próxima*, núm. 11, diciembre, 2010-213.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. París: UNESCO.
- Diccionario de la Real Academia Española*. (Octubre de 2014). Obtenido de Diccionario de la Real Academia Española: <http://lema.rae.es/drae/>
- Iglesias, M. C. (2010). La educación en valores en la Educación Superior. *Medi Sur*, vol. 8, núm. 6, 1-5.
- León, A. (2007). *Qué es la educación*. *Educere*, vol. 11, núm. 39, octubre-diciembre, 595-604.
- Lonerган, B. (2004). *Insight. Estudio sobre la comprensión humana*. Salamanca: SIGUEME.
- Lonerган, B. (2008). *Conocimiento y aprendizaje*. México: UIA.
- López, C. M. (2009). *Educación Humanista Tomos I, II y III*. México: Gernika.
- López, C. M. (2012). *Dinámica de grupos en el aula*. México: Trillas.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: Unesco.

Revista A&H

Derechos reservados 2015

Ensayo recibido en enero y publicado en abril de 2015.

Publicación semestral

LA FAMILIA DEL SIGLO XXI, FUENTE
INAGOTABLE PARA LA EDUCACIÓN DE
PERSONAS

EMMA VERÓNICA SANTANA VALENCIA

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

emmaveronica.santana@upaep.mx

Resumen

El reciente ensayo, es una reflexión que pretende acercar al lector al análisis de los diversos aspectos que han impactado a la familia en su evolución así como tiene el objeto de presentar algunas características de las familias en la primera década del siglo XXI, con lo cual es posible entender muchos de los comportamientos actuales de este grupo social; pero siempre con el reconocimiento de su importancia y compromiso en la educación de toda persona; debido a que cumple funciones elementales de principios sociales, de salud, psicológicos y por supuesto pedagógicos; ya que se considera la primera institución formadora de personas. Por ello, se propone hacer una revisión de los diversos factores que constituyen algunos de los cambios más notorios y determinantes de la familia en el ámbito social, además de reconocer sus fortalezas más importantes que permiten descubrir su esencia formativa, y se busca establecer áreas de acción de manera más precisa para la educación de los pequeños por parte de los padres, así como finalmente esclarecer de manera positiva la naturaleza constructiva de la familia, la cual no puede considerarse un fenómeno aislado o en desuso; por el contrario, es necesario dejar muestra fehaciente de la importancia del seno familiar y de su impacto en la construcción de personas para la sociedad humana actual y futura.

Palabras clave: educación familiar, funciones psicosociales, sociedad, inteligencia emocional.

Abstract

This work is a reflection that aims to bring the reader to analyze the various factors that have impacted the family in their evolution as well as some features of families in the first decade of the century. This reflection makes it possible to understand many current

behaviors of this social group, rescuing its importance and commitment to the education of the whole person by meeting basic functions of social principles, health, psychology and pedagogy and early formation of personality. This work presents a review of the various factors that constitute some of the most notorious and determining changes in the family in the social sphere, and recognizes its most important strengths in formation. The work seeks to establish areas of action more precisely for the education of the young by parents, and to positively clarify the constructive nature of the family, which cannot be considered an isolated phenomenon or simply dismissed. Instead it is necessary to leave irrefutable proof of the importance of the family environment and its impact on building people for current and future human society.

Key words: education, family, family education, psychosocial functioning, society, emotional intelligence.

“La educación es el arma más poderosa que puedes usar para cambiar el mundo”

Nelson Mandela

La familia en la actualidad sigue siendo el pilar más firme que sustenta a toda comunidad, particularmente en la colectividad humana, como una base sólida y confiable, ya que es la primera formadora de personas, las cuales en el futuro serán las que constituyan la sociedad donde habiten. Como es sabido, en la primera década del siglo XXI, la familia ha pasado a través del tiempo y la evolución por distintas transformaciones, tanto de forma como de estructura e interacciones humanas internas y sociales; las cuales según los expertos sociólogos describen con numerosas configuraciones y expresiones; pero varios son los elementos que la han impactado tales como la reproducción, el orden social, económico, educativo así como la igualdad de géneros, entre algunos otros. Lo que a través del tiempo se ha mantenido claro y no ha cambiado son las funciones básicas que toda familia desde el orden social debe cumplir; en el presente escrito reflexionaremos sobre algunas de ellas.

Montoro (2004) en su conferencia “La familia en su evolución hacia el siglo XXI”, menciona que la familia es vital para una sociedad porque es una fuente de economía de recursos, independientemente de la forma que tome, pues permite el orden social en seis cuestiones claves para la vida en comunidad:

1. Regula la conducta sexual.
2. Ordena la reproducción.
3. Ordena comportamientos económicos esenciales.

4. Se encarga de educar a los hijos
5. Regula y canaliza los afectos y sentimientos.
6. La familia ordena las relaciones entre generaciones.

Tomando como base los seis componentes antes mencionados por Montoro (2004), es posible entender que el impacto de organizar la práctica sexual entre las personas permite establecer normas de comportamiento, favoreciendo la reglamentación del intercambio sexual y asegurando así la prolongación de la especie; éste es un fenómeno propio de todas las sociedades conocidas pues faculta el funcionamiento como grupo. Cuando Montoro (2004) describe el ordenamiento de la reproducción concede importancia al surgimiento de los conceptos de “padre y madre” para identificar la pertenencia, es decir, posibilita desarrollar una identidad como persona, para que cada hijo cuente con una filiación auténtica; lo cual en la evolución de la sociedad favorece saber de “quién eres”, “a quién le perteneces”; así mismo conocer ese dominio en la antigüedad facultaba darle continuidad a la “descendencia”, ante todo en las familias de nobles, pues así se aseguraba la propiedad y los bienes; situación que en algunos grupos y culturas se sigue presentando.

Otro elemento central del ordenamiento social a través del tiempo es la estructuración de los comportamientos económicos elementales, tales como los que conceden el desarrollo de naturaleza básica de todo ser humano como la alimentación, la salud, el vestido, la vivienda hasta los de consumo extremo que no son netamente necesarios; y aquí vale la pena detenerse un momento, ya que como Montoro (2004) afirma, hablamos de un gasto de los individuos encauzado a través de las familias, las mismas que como grupo en la antigüedad eran las productoras idóneas, su capacidad para sobrevivir venía de sus resistencia y fuerza de trabajo como grupo, el contar con más hijos varones aseguraba su producción lo cual era mucho más prometedor, de aquí surge la idea arraigada de la ventaja del género masculino sobre el femenino, en la actualidad un concepto que todavía se manifiesta en algunos sectores de la sociedad de forma enraizada; de manera que hoy en día es posible ver diferencias explícitas sobre el género y la manifestación de que las familias únicamente son consumidoras. Para continuar en la comprensión de la evolución de la familia y sus cambios, es importante reconocer que la familia permite este orden social mediante la función de educar a los hijos, pues su responsabilidad es criar descendientes que logren adaptarse de la mejor manera a la vida en sociedad, lo que sucede actualmente es debido a la vida tan vertiginosa de finales del siglo XX hasta el inicio del siglo XXI, donde hay que ser trabajadores y consumidores de bienes así como de servicios, se han creado sistemas educativos que pretenden sustituir las funciones naturales y propias de la familia, tales como la formación de valores, transmisión de tradiciones y cultura, así mismo como el desarrollo de la identidad de saberse aceptado como un ser único. De forma conjunta se ajustan así como se canalizan la vivencia de los sentimientos y emociones dentro de la familia, debido a que es el espacio de verdadera intimidad, es el lugar donde la aceptación del ser como per-

sona es total y natural, es el espacio en el cual se faculta al hombre para ser auténtico, además de promover las expresiones propias de la naturaleza humana, es la comunidad plena de amor y convivencia, que siempre fortalecerá para una interacción posterior en sociedad. Finalmente, la familia acomoda las relaciones entre generaciones, de manera que permite la convivencia entre personas de diversas edades, rasgos, características, intereses y funciones, de forma que el grupo familiar es el que regula estas interacciones propias de la evolución del hombre como grupo, en lo que algunos autores llaman “ciclo vital de la familia”, es decir, permite el intercambio de expresiones de toda índole acorde con el desarrollo evolutivo de cada una de las personas que integran a la familia desde el niño, el joven, el adulto y el anciano.

A partir de lo anterior, es posible afirmar la importancia de la familia, su impacto como lugar ideal para el desarrollo de personas; por todo ello no es admitido sostener que es un término fuera de uso, que no existe como tal y que ha desaparecido, por el contrario está tan viva como siempre y es insustituible, pues aglomera una serie de funciones que sólo ella pueda concretar.

Ahora bien, algunos otros autores del área de la salud afirman que la familia tiene funciones muy precisas, que permiten la satisfacción de las personas que la integran; tanto de orden biológico como las específicamente humanas; así Ackerman (1962) ya afirmaba que la familia es subsistencia, en especial para las nuevas generaciones, es decir, los nuevos seres que han tenido su origen en ella podrán desarrollarse y crecer, mediante su unidad, así como vincular la salud con la funcionalidad, por ello serán reconocidas como funciones psicosociales (Macías, 2012). Dichas funciones dan respuesta a la naturaleza humana, que permiten cumplir de manera satisfactoria la generación de un ambiente de bienestar y armonía familiar, que promueva a todos los integrantes de la misma; parafraseando a Macías (2012) dichas funciones se pueden reconocer y describir así:

1. *Proporciona satisfacciones a las necesidades biológicas de subsistencia:* pues como unidad se encarga de dotar los recursos y la satisfacción de necesidades básicas de sus miembros, desde la alimentación, techo, abrigo y protección.
2. *Constituye la matriz emocional de las relaciones afectivas-interpersonales:* es dentro del seno de la familia, conocido como el grupo primario donde se establecen las primeras relaciones interpersonales y sus vínculos afectivos iniciales.
3. *Facilita el desarrollo de la identidad individual ligada a la identidad familiar:* pues se asigna un lugar, un nombre, además de propiciar la construcción de raíces y tradiciones, que permitirán desplegar una serie de características propias así como únicas, que promueven la construcción de la identidad auténtica de cada uno de los miembros que forman parte de la familia.

4. *Dispone los primeros modelos de identificación psicosexual:* favorece la construcción de la identificación de género de primer orden, mediante el autoconcepto y formas de comportamiento en el hogar.
5. *Inicia el entrenamiento de los roles y organización social:* aquí se enseñan los modelos de comportamiento en grupo, mediante el manejo y ejercicio de la autoridad, la toma de decisiones y las responsabilidades asignadas a los miembros de la familia.
6. *Educa, estimulando o no el aprendizaje y la creatividad:* es dentro de la familia donde los niños reciben los primeros elementos de información, se adquieren conocimientos, se aprenden comportamientos y se facilita la incorporación de elementos exteriores, promoviendo procesos positivos de formación para la vida futura.
7. *Es transmisora de ideologías, valores, creencias y cultura:* ya que es el primer grupo donde se tiene la referencia lo “que soy, quiero ser y debo ser como ser humano para la vida futura”, así como la “concepción de persona y mundo”; por ello dentro del proceso de socialización la familia juega el papel central de formadora.

Se puede ver de manera clara la importancia de la familia para el desarrollo de personas que constituirán sociedades, desde sus propias funciones; al respecto, son varios los expertos que coinciden tanto con Montoro (2004) como con Macías (2012), al describir y sostener de forma diversa las acciones propias de toda familia; López y Escudero (2003), en el mismo sentido afirman que la familia cuenta con múltiples funciones, pero que de manera esencial se encuentran las siguientes:

- La supervivencia de sus miembros.
- La transmisión y favorecimiento del desarrollo de destrezas necesarias para su autonomía.
- La estimulación del desarrollo de capacidades que dependen del grupo cultural.

Acorde con este orden de ideas, López y Escudero (1995) concluyen que de manera conjunta a las funciones anteriores, dentro del ámbito sociocultural se favorece el desarrollo afectivo, la socialización del niño en relación con los valores, así como con los roles, y finalmente el entrenamiento para la integración a diversos contextos educativos además del permanente entre la formación proporcionada por la familia y la de otros ámbitos formativos.

Es muy clara la influencia que ejerce la familia en la formación de personas y en la educación de seres humanos, aun cuando en el presente es posible analizar algunos factores que han hecho colisión de forma muy rápida en la estructura de la familia. Montoro

(2004) habla de cinco aspectos importantes por señalar, que nos permiten analizar qué sucede con la familia en nuestros días, estos son:

- I. El control de la reproducción.
- II. El acceso de la mujer al mercado de trabajo.
- III. La mejora de la educación.
- IV. La igualdad entre los adultos y los jóvenes.
- V. El divorcio.

El primer aspecto mencionado por Montoro (2004), se puede entender como la variable que ha influenciado a la familia desde ser un grupo asociado a un hombre y una mujer con varios hijos en común, hasta modelos y expresiones sociales de grupos familiares impactados por el uso de los métodos anticonceptivos, lo cual ha frenado la procreación; así mismo la vida moderna ha debilitado los lazos familiares agudizando la soledad del ser humano.

Con el ingreso de la mujer al mercado laboral se ha propiciado la emancipación de la misma, donde antes era considerada de segunda clase y poco a poco ha ganado terreno en la actividad productiva, trabajadora, económica, educativa y social de la vida actual; lo cual la lleva a cumplir con varios roles, pero para ello se ha requerido de la ayuda de la figura de los “abuelos”, entonces tenemos a tres generaciones conviviendo en el mismo hogar, ya que ellos se hacen responsables de la vida en la casa al tener que cumplir ellas con el papel de mujeres trabajadoras fuera de la misma; para Montoro (2004) esto ha fortalecido de manera positiva, haciendo que el varón se vea involucrado en las labores hogareñas de forma más comprometida y responsable, formando un equipo en las funciones de la familia; así mismo el vínculo entre nietos y abuelos faculta una integración de “solidaridad intergeneracional”, la cual analizado desde otro ángulo se muestra que se cuenta con una línea muy delgada en el manejo de normas y límites, esto quiere decir, que al no establecer pautas de comportamiento y expectativas claras entre los padres y abuelos en el momento del ejercicio de la interacción cotidiana con los nietos, puede originar poca disciplina, confusión de roles e irresponsabilidad tanto en los vástagos como en sus padres; esto en la actualidad es muy notorio cuando se ve la interacción en las escuelas.

El tercer aspecto que Montoro (2004), comparte es la educación, la cual es una de las destacadas bases de la igualdad entre géneros, el trampolín de oportunidades, permitiendo que las mujeres puedan desarrollarse en ámbitos diversos desde los comunes (profesiones del área educativa y de las humanidades) hasta actividades que en algún momento estaban dirigidas exclusivamente a los varones, tales como arquitectura, ingeniería, política entre algunas; pero no todo es sencillo, así como avanza éste ejercicio, también es notorio que las condiciones laborales no suelen promover el fortalecimiento de la familia, exigiendo horarios exhaustivos, haciendo que las generaciones se

vean sobrepasadas, aspecto que promueve familias pequeñas, padres ausentes y en ocasiones originan sentimientos de culpa en los padres.

Con la igualdad que ahora queda manifiesta entre los jóvenes y los adultos se presenta una problemática entre padres e hijos, engendrando que la autoridad no quede definida, es decir, que en este mundo posmoderno lo que encontramos son padres que no se animan a ejercer su autoridad y educar a los hijos, ante el temor del autoritarismo del que muchos fueron víctimas, ellos se conducen sin firmeza y seguridad, originando en niños y jóvenes confusión así como indecisión, donde se vale protestar de todo y no comprometerse con nada, ya que no son capaces de reconocer quien debe ser su guía.

Así mismo, con la disolución legal del matrimonio como rasgo propio de la familia moderna y posmoderna, éste ha prolongando su continuidad del presente siglo XXI, quedando una evidente muestra de la ligereza y fragilidad del vínculo con el cual se establecen hoy las parejas, en este mundo actual donde la "libertad" se entiende como "vivir y estar sin ataduras", donde la unión entre un hombre y mujer queda condicionada a la satisfacción meramente personal, hace que ante la primer dificultad cada uno piense egoístamente y decida entrar en la vorágine del mundo contemporáneo de la individualidad; esto no quiere decir que exista una generalización, suele ser una condición posible de análisis de las circunstancias que puedan conducir a una separación de la pareja y por lo tanto de la familia, lo que está demostrado es el daño que puede presentarse en los hijos; por ello es un factor que debemos estudiar con detalle y profundizar en él.

Cada uno de los cambios anteriormente mencionados, ha originado una colisión en la institución familiar de manera que parezca una estructura endeble y vulnerable ante circunstancias que parecieran irremediablemente insoslayables. Pero no todo es pesimismo, ya que es posible descubrir puntos de desarrollo y crecimiento prometedores en la estructura familiar que siguen presentes en esta década del siglo XXI, los cuales desde este análisis quedan manifiestos en la función educadora primaria que tiene para la construcción de personas. Donde el ejercicio formador queda a cargo de los padres como los primeros responsables de esta labor, que debe ser una función asumida con amor, madurez y vocación. Por ello, en la actualidad podemos hablar de que la familia ha sufrido cambios rápidos y complejos, pero no ha perdido su esencia de ser la educadora ideal, debido a que en ella se fortalecerán las raíces de la educación familiar.

Para hablar de la función educadora de la familia, se debe considerar que es dentro de ella donde los padres educan la afectividad de manera incondicional, pues es el lugar primordial donde se descubre el vínculo afectivo inicial con la madre desde su concepción y desarrollo prenatal, posteriormente el del padre al promover interacciones con el bebé, así como con los otros integrantes del grupo familiar. Beltrán y Pérez (2003), afirman que los hilos afectivos que desarrollan entre los miembros de la familia desde el nacimiento de este nuevo ser, permiten establecer relaciones cálidas que fortalecerán al niño en la construcción de una plataforma segura que lo provea de una base sólida pa-

ra su adaptación al medio; por ello, éste es el primer factor de educación entre los humanos.

Otro aspecto importante que se debe considerar como formativo dentro de la familia es la educación emocional, la cual es un proceso educativo continuo y permanente, puesto que está presente durante toda la vida, la educación emocional tiene un enfoque del ciclo vital; pues incluye los procesos del desarrollo de persona dentro de la familia. Es sabido que a través de toda la vida se pueden producir cambios que afectan al estado emocional y que requieren de atención y acompañamiento; por ello para fortalecer este crecimiento es necesario considerar la formación desde la familia en las competencias emocionales; las cuales son aspectos medulares para el desarrollo positivo de la afectividad en las personas; para lo cual Bisquerra (2007) afirma que una competencia es la capacidad para movilizar adecuadamente un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia (Bisquerra y Pérez, 2007).

Dentro de las competencias emocionales que Bisquerra nos comparte, se encuentran las siguientes: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social, y finalmente las competencias para la vida y el bienestar; éstas son esenciales y básicas para la interacción dentro del mundo actual, se enseñan, fortalecen desarrollan y promueven dentro de la familia. Si se toma en consideración los datos anteriores, los padres, son el principal modelo de imitación de los hijos, lo ideal es que como padres se comiencen a ejercitar las competencias emocionales, para que los hijos puedan adquirir dichas capacidades. Un principio general que apoya este sentido educativo lo describen de manera precisa Elías, Tobías y Friedlander (2000), es el siguiente: "trate a sus hijos como le gustaría que les trataran los demás"; si partimos de esta propuesta es posible encontrar cinco lineamientos principales para cada padre o madre:

- Sea consciente de sus propios sentimientos y de los de los demás.
- Muestre empatía y comprenda los puntos de vista de los demás.
- Haga frente de forma positiva a los impulsos emocionales así como de conducta y regúlelos.
- Propónganse como persona y pareja objetivos positivos, para luego trazar planes para alcanzarlos.
- Utilice las dotes sociales positivas a la hora de manejar sus relaciones.

Se sabe que como otro elemento educativo familiar encontramos a la confianza, la cual es entendida y manifiesta en la familia como la forma de creer en las posibilidades del otro, en promover todo su potencial; ya que esto permite en todo ser humano saberse capaz, detonar esa fuerza que lo impulsa para alcanzar logros, saber que tal motivación le permite alcanzar sus sueños y metas; pero esto no se logra si dentro del contexto

familiar no se promueve, no se enseña, no se entrega la confianza suficiente para que esta persona descubra en lo que es avezado.

Otro aspecto y no menos importante es el desarrollo de la autoestima, Marulanda (2004), lo describe de la siguiente manera “como ese juicio personal o autoestimativo que hacemos de nosotros mismos como personas, el cual se traduce en qué tan a gusto o disgusto nos encontramos con lo que somos; por lo que una autoestima positiva es muestra de una aceptación incondicional de nosotros, de la confianza y satisfacción de lo que se es; así como también cuenta con la capacidad de reconocer sus fallas e imperfecciones, debido a la seguridad que se tiene como persona; la autoestima permite contar con la capacidad de saberse amado y valorado, así como con la satisfacción de saber que eres capaz de contribuir al bienestar del entorno inmediato” (Marulanda, 2004, p.74). Pero la autoestima no llega sola, no se desarrolla en solitario, es un proceso formativo que se promueve en el hogar, mediante la educación de los padres a los hijos, a través de darles amor, reconocimiento y también de exigirles, pues son considerados seres de aportaciones, así como con las apreciaciones que tienen de los seres que lo rodean, los hijos pueden concluir que son valiosos e importantes si se les demuestra una sincera aceptación e interés por ellos.

La curiosidad es otro elemento importante que la familia como fuente de educación debe fomentar en los hijos, las personas contamos por naturaleza con la capacidad de indagar, inspeccionar o buscar, debido a que es una característica propia de los seres humanos, y con más sentido en los pequeños; pero esta capacidad debe de fomentarse, porque la necesidad de conocer e investigar puede verse manifiesta en un niño cuando observa, toca, escucha, saborea hasta cuando cuestiona; y en el seno familiar es posible robustecer esta particularidad natural. Beltrán y Pérez (2003) sostienen que los niños deben de estar preparados para adaptarse a un ambiente complejo y cambiante que apenas conocen, por ello desde la familia se debe promover la creación de preguntas, ayudar a los hijos a realizar interrogantes provocadores, inteligentes, desafiantes para que así logren un desarrollo más pleno; pero para ello los padres deben propiciar el espacio para escucharlos desde la propia actitud, el tiempo que se les dedica y las condiciones de la morada.

Derivado de lo anterior es necesario hacer progresar a los pequeños en el hogar conforme al descubrimiento de diversos intereses, para que en ese ejercicio encuentren los propios; pero esto no es sencillo, sin embargo, es posible en la medida que la familia mediante la ayuda que brinde a cada hijo, promueva en cada uno la elección de aficiones, el cultivo de intereses y el descubrimiento de sus capacidades. No se requiere de muchos recursos, en ocasiones son las pequeñas acciones y los materiales con que se cuenta los que posibilitan que cada persona descubra su área de acción ideal, pero para ello los padres deben estar alerta de las reacciones de los hijos mediante su interacción cotidiana, estar menos ocupados con el mundo exterior y más con la vida íntima de la familia.

Finalmente otro componente del proceso educativo en la familia de gran envergadura, es la formación en valores, los cuales serán la guía que conduzca la vida de toda persona a través de su desarrollo y proceso evolutivo. Son muchos los autores que convergen en la importancia de brindar este proceso desde el contexto familiar; Luján (2000), nos dice que la intimidad y proximidad de la familia es justo lo que permite hacer eficaz esta tarea, ya que los pequeños son agentes activos en el proceso de la construcción de valores debido a que la relación entre padres e hijos es una relación transaccional, es decir de intercambio. Se ha demostrado que la armonía familiar, el apoyo y la comprensión son dimensiones centrales para la formación y trasmisión de valores dentro de la familia, pues refieren a estados de existencia y comportamientos deseables (Luján, 2000). Por su parte Segura (2006) concluye de forma simple que es necesario ayudar a los hijos dentro de la familia a descubrir los valores mediante el ejercicio de tres acciones concretas, guiar a los pequeños a “saber pensar”, asistir en el “control emocional” y promover un sano avance del crecimiento moral de los niños.

A manera de conclusión queda claro que la familia de principios de la década del siglo XXI, se ha visto conmocionada por diversos factores así como condiciones, su importancia para el crecimiento y progreso de la sociedad humana permanece latente, pues es parte de la manifestación propiamente de la naturaleza de todo ser. Es notorio que la existencia de la persona inicia en la familia pero continúa en la vida social, ya que en la sociedad existen elementos que se aprenden al convivir con un grupo externo a la familia, tales como la amistad, el reconocimiento profesional y el prestigio entre algunos; de igual manera queda claro que la familia es la base de la sociedad, la cual permite el desarrollo y continuidad de los humanos, pero en la actualidad se encuentra en una adaptación ya que según Montoro (2004), la transformación ya se presentó, lo que sucede es que debe lograr en la medida de sus posibilidades alcanzar una mejor adaptación al mundo posmoderno que le toca vivir.

Esto permite reconocer que la familia persiste siendo el lugar más conveniente para promover la educación de los hombres; que la gran tarea por desplegar es el avivar el crecimiento sano de los seres que la constituyen, que se necesita impulsar un proceso continuo de mejora, el cual es vital para los futuros individuos del mañana, así como es necesario el progreso de su perfección como humanos; pero esto no se alcanzará si la familia de hoy desdeña su tarea, se olvida de su función primordial que es la “educación”, si los padres de hoy dejan de lado la conciencia y compromiso que han adquirido al ser responsables de contar con una vida en sus manos, la cual necesita de figuras paternas claves, guías y modelos poderosos para dirigir a la comunidad de amor llamada familia, con una visión llena de entusiasmo y voluntad. Por ello, en la actualidad es necesario profundizar en la raíz de la familia con la fuerza necesaria para impactar en nuestra sociedad posmoderna, desde su principio medular, el cual es la educación; ya que “quién no tiene raíces en una familia carece de un elemento importante no sólo dentro de sí mismo, sino para los demás” (Barroso, 1995).

Por ello, es significativo no negar el rol necesario de la familia en la educación de personas, en el pasado, presente y futuro.

Bibliografía y referencias

- Ackerman, N. (1962). Family Psychotherapy and Psychoanalysis: The implications of Difference. *Family Process*. 1 (1) pp.30-43.
- Barroso, M. (1995). *La experiencia de ser familia*. Venezuela. Editorial Pomaire.
- Barroso, M. (2005). *De Gerencia.com*. Obtenido de La familia: centro de capacitación de los gerentes efectivos: <http://www.degerencia.com/articulo/la-familia-centro-de-capacitacion-de-los-gerentes-efectivos>
- Beltrán, J. y Pérez, L. (2003). *Educar para el siglo XXI. Crecer, pensar y convivir en familia*. España. Editorial CCS.
- Bisquerra, R. (Coor.) (2011). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y adolescencia*. Esplugues de Llobregat. Barcelona. Hospital San Joan de Déu.
- Bisquerra, R. (2003). *La educación emocional y competencias básicas para la vida*. Revista de investigación (RIE) 21, (1), 7-43 Obtenido marzo 2015 de [file:///C:/Users/vero/Documents/INTERVENCION%20Y%20CONSULTORIA%20FAMILIAR/Educ.Emoc.yCompetencias%20b%C3%A1sicas%20para%20la%20vida\(Bisquerra\).pdf](file:///C:/Users/vero/Documents/INTERVENCION%20Y%20CONSULTORIA%20FAMILIAR/Educ.Emoc.yCompetencias%20b%C3%A1sicas%20para%20la%20vida(Bisquerra).pdf)
- Elias, M., Tobias, S., y Friedlander, B. (2000). *Educar con inteligencia emocional*. Barcelona. Plaza & Janes.
- Gea, V. (2000). *La inteligencia emocional en la infancia: educación, familia y escuela*. Obtenido marzo 2015 de http://www.psicologia-online.com/monografias/1/infancia_ie.shtml
- López, F. (1995). Necesidades de la infancia: respuesta familiar. *Infancia y Sociedad* (30), 7-47
- López, S. Escudero, V. (2003). *Familia, evaluación e intervención*. Madrid. Editorial CCS.
- Luján, M. (2000). *Organización de Estados Iberoamericanos*. Obtenido del Foro Iberoamericano sobre Educación en Valores, Panel 1: Educación y Valores Democráticos: <http://www.oei.es/valores2/tornaria.htm>
- Macías, R. (2012). *Entendiendo y tratando el corazón de la familia. Un modelo dinámico, sistémico, integrativo*. México: El Saber Instituto
- Marulanda, A. (2004). Conferencia "Los padres frente al proceso de formación de sus hijos". *II Congreso de la familia en el siglo XXI. Libro de ponencias* (págs.11-20). Madrid: FAD
- Montoro, R. (2004). Conferencia "La familia en su evolución hacia el siglo XXI". *II Congreso de la familia en el siglo XXI. Libro de ponencias* (págs.73-84).Madrid: FAD
- Segura, M. (2006). *Cultura y legalidad*. Obtenido de <http://www.culturadelalegalidad.org.mx/recursos/Contenidos/Articulosdeintersgeneral/documentos/Educacion%20en%20valores%20y%20familia.pdf>

Revista A&H

Derechos reservados 2015

Ensayo recibido en enero y publicado en abril de 2015.

Publicación semestral

LA MENSAJERÍA INSTANTÁNEA MÓVIL COMO
AMBIENTE DE APRENDIZAJE UBICUO PARA
LAS GENERACIONES DIGITALES

LUIS ANTONIO VILLAFÁN AMEZCUA

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

luis.villafan@gmail.com

Resumen

En este ensayo se expone una estrategia de integración de la tecnología de mensajería instantánea móvil al proceso de aprendizaje, con el fin de aprovechar la alta penetración social que dicha tecnología ha alcanzado en la segunda década del siglo XXI en la población. Se considera como escenario para esta estrategia, el conjunto de generaciones digitales, nativos e inmigrantes, con sus respectivas características, propensiones y oportunidad de aprovechamiento didáctico. Como fundamento teórico del proceso de aprendizaje se alude al aprendizaje ubicuo, *u-learning*, que basa sus acciones en la interacción social y en la interactividad multimedia y que ya ha iniciado su proceso de implementación en instituciones educativas, sobre todo del ámbito superior. La oportunidad de aprovechar sistemas o *apps* como *Whatsapp*, *Telegram* o *Line*, para fines didácticos está presente tanto en docentes como en estudiantes de las actuales generaciones digitales de la Sociedad del Conocimiento.

Palabras clave: alfabetización digital, aprendizaje social, ambientes virtuales de aprendizaje, tecnología educativa.

Abstract

The present essay contains a technological integration strategy for mobile instant messaging systems into the learning process, taking into account the high social penetration of this technology in the second decade of XXI century. The setting for this strategy is the digital generations, natives and immigrants, with their own features and opportunities for didactics. As a theoretical foundation for learning, *u-learning* is presented with two main lines: social interaction and multimedia interactivity, as a result of earlier implementations in other universities. Benefitting from systems like *Whatsapp*TM, *Telegram*TM and

Line™ in didactics is within the reach of teachers and students in the current digital generations of the Knowledge Society.

Key words: Digital alphabetization, social learning, virtual learning environments, educational technology.

Introducción

En la segunda década del siglo XXI, la educación, como otras áreas del quehacer humano, se ve inmersa en una serie de vertiginosos cambios propiciados por el desarrollo tecnológico. En los últimos siglos, la vida ha girado alrededor de los avances de la tecnología. El acero y el vapor fueron los avances del siglo XIX. La electricidad y la información marcaron al siglo XX. Y en el siglo XXI, el conocimiento y las tecnologías digitales serán los protagonistas que muevan el curso de la Historia. De estas tecnologías digitales, la que quizá haya impactado más a la humanidad y en más corto tiempo, es *Internet*. Y otra que ha sorprendido por su veloz penetración y fuerte influencia social, es el dispositivo móvil.

En México, *Internet* cumplió sus primeros veinte años en el año 2014. Para las jóvenes generaciones de nativos digitales, ello representa prácticamente su vida entera. Ellos crecieron y han moldeado sus vidas con *Internet*. Para esta generación, la red ha sido su medio de comunicación, de socialización, de entretenimiento y una fuente de información para las actividades escolares. Para los inmigrantes digitales, *Internet* ha significado un fenómeno social más que tecnológico, ha representado un cambio paradigmático al que han tenido que adaptarse en lo personal, en lo laboral y en lo social. Y para ambas generaciones, la educación es un ámbito donde también se percibe la presencia de esta red. Para muestra, los anglicismos *e-learning* y *b-learning*, que buscan ofrecer una solución de ambientes de aprendizaje que propicien y favorezcan el acto educativo.

Por su parte, las tecnologías móviles, iniciadas con el surgimiento del teléfono celular y el radiolocalizador en la década de los noventa, son hoy por hoy un artículo personal casi indispensable. Su apelativo de inteligentes y su versatilidad, los han posicionado en un lugar estratégico donde el usuario aprovecha cada vez más sus funciones a través de las *apps*, como por ejemplo: trazar una ruta en la ciudad, revisar sus redes sociales, consultar el reporte meteorológico, reservar y/o comprar boletos del cine e incluso, llamar un taxi. Mención especial merecen las aplicaciones de mensajería instantánea móvil como *Whatsapp*, *Telegram* y *Line*, que rápidamente se han colocado como uno de los medios favoritos de comunicación en la sociedad. La educación no ha permanecido inerte ante esta irrupción y los neologismos que ha acuñado son: el *m-learning*, aprendizaje móvil, que alude a la posibilidad de acceder a plataformas de aprendizaje en línea desde un dispositivo móvil y el *u-learning*, aprendizaje ubicuo, que más que pretender alcanzar el don de la omnipresencia, hace referencia a la posibilidad de hacerse presentes (a través de la tecnología digital móvil) en casi cualquier lugar y momento.

Las generaciones digitales

Cuando se habla de “nativos” y de “inmigrantes” digitales, ¿quiénes son los sujetos aludidos? La respuesta puede ser ya de uso común en nuestro léxico español; sin embargo, es necesario un criterio para acotar a los diferentes grupos de personas que actualmente conviven en la sociedad. El concepto más empleado es el de: generación, que es un grupo de personas definido a partir de las condiciones de existencia en las que viven, se comportan, se desarrollan y comparten actividades que de alguna manera los unen.

Cuando se habla de generaciones, se tiende a asociar esta clasificación a un concepto temporal. Sin embargo, no es suficiente el haber nacido en un mismo período de tiempo y en un lugar específico para pertenecer a una generación, sobre todo cuando hay una referencia social. Al hablar de una generación, hay una clara referencia a la participación social de sus integrantes en acontecimientos y experiencias que los unen e identifican como una generación (Mannheim, 1990).

Con esta definición, se tienen dos generaciones: la nativa y la inmigrante. La primera, como grupo de aquellos que utilizan el mundo digital en su vida cotidiana. La segunda, como aquellos que han decidido insertar el mundo digital en mayor o menor medida en su vida cotidiana. Aunque ya se ha dicho que el criterio cronológico no es determinante, sí existe una relación que ubica a los inmigrantes con los nacidos antes de 1984 y a los nativos con los nacidos después de 1984. Son estas dos generaciones, las denominadas generaciones digitales.

En la actualidad, estas generaciones digitales conviven e interactúan con fines comunes, uno de ellos, es la educación donde se asocia a los docentes con la generación de inmigrantes y a los estudiantes con la generación de nativos. Es tal la importancia de este mundo digital en la educación, que se ha visto reflejada en políticas públicas como una integración curricular de las Tecnologías de Información y Comunicación, TIC, y se habla incluso de una alfabetización digital, que de acuerdo con la Organización de Estados Iberoamericanos, es la formación elemental que permite a cada persona, desenvolverse como un integrante de un nuevo modelo de sociedad marcada por la presencia de las tecnologías (Gutiérrez, 2012).

Esta presencia de las TIC es particularmente significativa en el ambiente universitario. Los estudiantes nativos digitales de nivel superior, han establecido nuevas formas de comportamiento y por ende, nuevas formas de aprendizaje basadas en la interacción con los dispositivos móviles. A este respecto, catedráticos del Tecnológico de Monterrey, Ramos, Herrera y Ramírez (2010) comentan:

Los jóvenes que hoy se encuentran estudiando los primeros años de una licenciatura son parte de una generación que piensa y aprende de manera interactiva, les gusta explorar todo lo que llega a sus manos, están en constante comunicación y continuamente se están moviendo ya sea física o virtualmente por lo que es común verlos utilizando dispositivos móviles como celulares, asistentes digitales personales, consolas de videojuego portátiles y

reproductores multimedia móviles para comunicarse, compartir información, navegar por la red, escuchar música, leer libros, jugar y adentrarse a realidades virtuales entre otras cosas” (p. 202)

Al respecto de estos jóvenes, en su libro “Aprendizaje, Competencias y TIC”, Miguel Ángel López Carrasco (2013) comenta citando a Aníbal de la Torre:

Desde su punto de vista, a veces se cree de manera errónea que estos chicos hiperconectados al ámbito virtual se encuentran aislados y que son incapaces de llevar a cabo tareas de otra naturaleza. En la actualidad se cuenta con evidencia para afirmar lo contrario, pues se ha visto que los jóvenes de esta generación son sociables y competentes, y que están altamente capacitados para encontrar información en la red, aunque tal vez con una visión limitada de lo que ofrece la sociedad digital. (p. 263)

Tal hiperconexión o exposición al mundo digital, específicamente al móvil, ha marcado a los jóvenes nativos digitales y les ha dado su propio sello generacional; así, como hace ya unas cuatro o cinco décadas, las televisiones marcó a toda una generación de familias enteras que se reunían pasivamente entorno de una caja con imágenes parlantes y en movimiento. Hoy, la capacidad de estar conectados mientras se camina, o bien, la capacidad de conectarse en cualquier lugar, es ese sello característico.

La movilidad, entendida como cambio rápido de una ubicación a otra, empleando el dispositivo móvil, también se puede entender como accesibilidad, sin importar el lugar en donde se encuentre el usuario. Esta movilidad es una característica social inherente a la generación de nativos digitales y es susceptible de ser aprovechada para fines educativos, valiéndose de su popularidad y utilidad, como se comenta a continuación:

Los entornos ubicuos se han difundido y popularizado en actividades básicas, como por ejemplo las económicas. Así hablamos de m-commerce más allá de e-commerce. De esta forma hay aplicaciones para el comercio, para la banca, las bolsas de valores, los negocios y para el hogar. Y vemos a profesionales utilizar dispositivos 3G en trenes, metro y aeropuertos, y Wi-Fi en salas de espera, cafeterías y restaurantes. Este hecho es irreversible. La propia utilidad ha impuesto su uso, sin necesidad de formación de usuario y con un valor añadido que produce más beneficios que coste. (Zapata-Ros, 2012, p. 3)

La movilidad de los dispositivos aunada a la accesibilidad a los contenidos, ha resultado en la ubicuidad del aprendizaje en las generaciones digitales.

El aprendizaje ubicuo

Hoy por hoy, el aprendizaje ocurre dentro y fuera de las universidades, en situaciones de socialización y en cualquier momento y lugar en donde se pueda obtener y compartir información para construir conocimiento, materializando así el nuevo concepto del aprendizaje ubicuo, *u-learning*, que representa una oportunidad tanto para estudiantes como para docentes de las generaciones digitales para generar ambientes de aprendizaje más creativos, más flexibles, más accesibles y sobre todo, actualmente más significativos, a través de estrategias didácticas innovadoras. “No es con las tecnologías inherentes a las cualidades pedagógicas con las que se tienen éxito en la educación a distancia, sino con las tecnologías que están asumidas y son de uso generalizado por los ciudadanos” (Keegan, 2005). Sólo así se incrementarán las posibilidades de éxito en la educación apoyada con tecnología, o dicho en otras palabras, sólo con una integración curricular ubicua apropiada de las TIC y en particular de los dispositivos móviles, se podrá incrementar el logro educativo.

Y, ¿qué se entiende por aprendizaje ubicuo? El aprendizaje ubicuo o *u-learning*, es la ampliación en concepto de la implementación tecnológica del *m-learning*. Si éste tiene lugar en el dispositivo móvil, aquél se entiende como el aprendizaje que puede ocurrir en cualquier lugar y momento. Dada la función que ha cobrado el dispositivo móvil en la sociedad y dada su cercanía y portabilidad que tiene con el usuario, el móvil es el principal vehículo con el que se efectúa el aprendizaje ubicuo. Cuando un usuario revisa sus mensajes, lee publicaciones, interactúa en sus redes, ve videos, se comunica con sus grupos sociales, utiliza sus aplicaciones y en pocas palabras, aprovecha su dispositivo móvil, está construyendo un ambiente potencial de aprendizaje ubicuo, ya que estas acciones pueden ocurrir en cualquier momento y en cualquier lugar.

En su libro “Tecnologías y Medios para la Educación en la e-Sociedad”, Julio Cabero e Ignacio Agued (2014) definen el aprendizaje ubico como:

El aprendizaje ubicuo es un nuevo paradigma educativo que surge a raíz de los nuevos medios tecnológicos. Busca brindar alternativas de interacción y acceso a contenidos muy diversos. En esta modalidad, el estudiante podrá extender los beneficios de la educación presencial y potenciar su desarrollo académico mediante el acceso, vía dispositivos móviles, a cursos en línea, conferencias magistrales en audio y video, podcasts, consulta de calificaciones e intercomunicación con compañeros y profesores. (p.164)

Como teoría, el aprendizaje ubicuo tiene su fundamento en el Conectivismo. Este fundamento teórico se refiere al conocimiento como resultado de un aprendizaje “que se genera como consecuencia de la interacción de los sujetos con múltiples estímulos presentes en el espacio de los flujos, como puede ser la red Internet u otros sistemas de intercambio de información multisensorial y multicanal.” (Cabero & Aguaded, 2014, p. 164).

Por otro lado, el aprendizaje ubicuo también puede ser visto como una alternativa de modalidad educativa. Así como la modalidad a distancia busca acercar la educación a los que están lejos, el aprendizaje ubicuo busca incluir a los que no han podido acceder a una modalidad presencial a causa de alguna capacidad diferente, como se menciona a continuación:

Una consecuencia de los avances tecnológicos es la aparición de nuevos entornos educativos de aprendizajes. Estos ambientes deben caracterizarse por ofrecer la oportunidad de accesibilidad a todos los usuarios, incluidos todos aquellos que han tenido dificultades para poder acceder a esa educación formal. Se han de diseñar e implementar herramientas de computación que tengan entre sus objetivos el satisfacer las necesidades de comunicación y evaluación de las características cognitivas que permitan identificar estilos y comportamientos de aprendizaje. (Lancheros & Carrillo, 2011, p. 17)

En palabras de Miguel Zapata-Ros (2012) de la Universidad de Alcalá: “La definición que proponemos para el aprendizaje móvil o ubicuo es pues sencilla en su formulación pero de importantes implicaciones: Continuar la acción educativa y los procesos de aprendizaje a través de teléfonos inteligentes y tablets”. Estos dos tipos de dispositivos móviles, los teléfonos inteligentes y las *tablets*, tienen las particularidades de ser portátiles, de ser cada vez más utilizados, de ser cada vez más accesibles en su precio, de contar cada vez con más funciones y ser cada vez más intuitivos y amigables. Estas particularidades brindan una plataforma tecnológica para el aprendizaje ubicuo, por lo que ya se les denomina también plataformas ubicuas.

El reto para la educación del siglo XXI se centra en dos grandes estrategias: la primera es contar con plataformas de gran conectividad que brinden la tan demanda inmediatez, característica típica de la generación de nativos digitales. “La conectividad describe la actitud de estar continuamente disponible para la red de contactos” (Sevillano, 2009) mientras que al respecto de la inmediatez, se dice que “La vida cotidiana de los nuevos aprendices se caracteriza por la comunicación inmediata, a través de mensajería instantánea, conversaciones telefónicas o mensajes de texto” (Pedró, 2006). La segunda es saber aprovechar esas plataformas con fines didácticos, ya sea con contenidos multimedia, con recursos interactivos, con ligas a sitios web actualizados y relevantes; con diseños instruccionales adaptados a este nuevo ambiente; preferentemente con diseños curriculares adaptativos y sobre todo, con un plan de interacción a través de los sistemas de comunicación de más alta penetración social, que en la actualidad son los sistemas de mensajería instantánea móvil, como por ejemplo *Whatsapp*, *Telegram* y *Line*, que son los que en los primeros meses del año 2015 acaparan el mercado y muestran un crecimiento casi exponencial.

La mensajería instantánea móvil y el aprendizaje

¿Cuál ha sido el secreto de la masificación de los sistemas de mensajería instantánea móvil? La respuesta se encuentra dentro de su propio nombre: La inmediatez en la comunicación personal y el intercambio de información (fotos, videos, archivos, ligas, mensajes) desde una *app* instalada en el *smartphone*. Con algunas diferencias, *WhatsApp*, *Telegram* y *Line* ofrecen la posibilidad de comunicación y compartición.

Esta funcionalidad representa la oportunidad de convertir al celular en una pequeña plataforma educativa que permita construir un ambiente de aprendizaje que acompaña al estudiante y al docente a todas partes y que guarda un historial de la comunicación. Este aprendizaje está soportado por dos principales acciones: la comunicación como una interacción y la compartición de recursos y su consecuente interactividad.

La comunicación a distancia, o telecomunicación, encontró en el siglo XIX un importante avance tecnológico con la innovación de Samuel Morse, el telégrafo. Esta innovación permitía enviar por una red alámbrica mensajes de texto instantáneamente, de manera unidireccional, en forma asíncrona y desde terminales fijas; se guardó en él la posibilidad de reflexionar antes de escribir, como en el correo postal, pero con la limitante en el número de palabras. La siguiente innovación, el teléfono de Alexander Graham Bell, permitió la comunicación por voz, en forma bidireccional, síncrona y en puntos fijos. Las *apps* de mensajería instantánea móvil del siglo XXI ofrecen la posibilidad de una comunicación por texto, por voz o por video; de manera síncrona o asíncrona, con posibilidad de multipunto, unidireccional o bidireccional y desde una terminal portátil, móvil, ergonómica y amigable que hace uso de la red Internet, no de la red telefónica, por lo que su uso es de muy bajo costo. Específicamente en el ambiente educativo, la comunicación y los sistemas que soportan las telecomunicaciones, han sido la causa de la detonación y auge de la educación a distancia en todas sus modalidades, incluida la modalidad *u-learning*.

De acuerdo con modelos educativos sociales, un elemento clave para el aprendizaje es la interacción. Y la comunicación puede ser vista como una interacción.

Existen diversos estudios y autores que abordan los procesos de comunicación e interacción desde la perspectiva de las comunidades de aprendizaje, lo que implica entender la construcción del conocimiento como un acto social y colectivo. La interacción es un conjunto de reacciones interconectadas entre los miembros que participan en un determinado contexto educativo y es entendida como un discurso que facilita los procesos de enseñanza y de aprendizaje, con una orientación hacia la construcción social del conocimiento. (Pérez, 2009, p. 15).

Este discurso, mediado por los sistemas de mensajería instantánea móvil, es el diálogo sostenido entre docentes y estudiantes en un protocolo de comunicación horizontal, se recomienda aplicarlo como un modelo de comunicación que permita al estudiante expresar sus mensajes con diversos lenguajes, lo que fortalece la educación personaliza-

da y los procesos emocionales-afectivos que se viven en cualquier relación educativa (Segura, 2007).

Al contar con la posibilidad tecnológica de la conexión multipunto en los sistemas de mensajería instantánea móvil, es posible crear grupos cuya interacción favorecerá el aprendizaje. Esta comunicación favorece la construcción social del conocimiento, a través de una cooperación entre pares (Pérez, 2009).

La segunda gran acción que favorece el aprendizaje a través de sistemas de mensajería instantánea móvil, es la capacidad tecnológica de soportar recursos multimedia, como información textual, gráfica, videográfica y audiográfica. Esta posibilidad abre un abanico incluyente de formas en el lenguaje, propiciando apertura en los canales de comunicación y por ende en los estilos de aprendizaje.

La compartición de recursos multimedia permite al docente utilizar estrategias de enseñanza como la ilustración y el descubrimiento y aplicar el modelo de aprendizaje invertido con sus estudiantes. El docente proporciona materiales didácticos multimedia y los estudiantes lo revisan en casa o en cualquier otro lugar, para posteriormente realizar alguna tarea en el salón de clases. Y no al revés como tradicionalmente se ha hecho.

Al compartir recursos multimedia, el docente promueve la interactividad en el estudiante, que a su vez propicia su aprendizaje. Al estudiar recursos multimedia, el estudiante construye una base de conocimiento a su propio ritmo y estilo de aprendizaje.

En el aprendizaje con multimedia, los aprendices, al menos en potencia, cuentan con un amplio abanico de ventajas, tanto para seleccionar y estructurar la información de acuerdo a sus necesidades y requerimientos (no-linealidad), como también para combinar y manipular las diferentes representaciones externas que proporciona esta clase de recursos, siguiendo distintas modalidades sensoriales (integración multimedia) (Roger, López, & López, 2013, p. 1).

Así, los recursos multimedia compartidos en el celular se convierten en recursos didácticos con diferentes estilos de aprendizaje, que al acumularse van constituyendo una pequeña mediateca personalizada con la ventaja de poder ser consultada, esté o no esté conectado a la red el sistema de mensajería instantánea móvil.

Conclusión

Los estilos de aprendizaje visual, auditivo y kinestésico, unidos al aprendizaje ubicuo ofrecen una alternativa real de ambiente virtual de aprendizaje para las generaciones digitales que trabajan, aprenden, viven y conviven utilizando la tecnología. La potencialidad de esta infraestructura tecnológica reside en la distribución del costo del equipamiento en los estudiantes y no en las instituciones, en el constante desarrollo del software, en la amplia cobertura y disponibilidad de las redes inalámbricas que permiten la

conexión en cualquier lugar y en cualquier momento y sobre todo reside en la alta penetración social que han alcanzado los sistemas de mensajería instantánea móvil como *Whatsapp*, *Telegram* y *Line*. Estas aplicaciones pueden apoyar la construcción social del conocimiento a través de la interacción basada en el diálogo con nuevas formas de expresión y a través de la interactividad con recursos multimedia que aprovechen y estimulen los estilos de aprendizaje. La invención tecnológica ya está dada. Las condiciones sociales son propicias. Queda el turno a los agentes educativos como los investigadores, directivos, docentes y estudiantes, el aplicar esta invención para generar una verdadera innovación educativa.

Bibliografía

- Cabero, J., Aguaded, I., & et al. (2014). *Tecnologías y Medios para la Educación en la e-Sociedad*. Madrid: Alianza.
- De la Torre, A. (2009). *Nuevos perfiles en el alumnado: la creatividad en nativos digitales competentes y expertos rutinarios*. Obtenido de Cultura digital y prácticas creativas en educación. En "Cultura digital y prácticas creativas en educación": <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v6n1-de-la-torre>
- Gutiérrez, A. (22 de Octubre de 2012). *Organización de Estados Iberoamericanos*. Obtenido de Organización de Estados Iberoamericanos: <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article1071>
- Keegan, D. (2005). *The incorporation of mobile learning into mainstream education and training*. Obtenido de <http://mlearning.noe-kaleidoscope.org/public/mlearn2005/www.mlearn.org.za/CD/papers/keegan1.pdf>
- Lancheros, D., & Carrillo, A. (2011). Modelo de adaptación en ambientes virtuales de aprendizaje para personas con discapacidad. *Revista Avances en Sistemas e Informática*, 17-30.
- López, M. (2013). *Aprendizaje, competencias y TIC*. México: Pearson.
- Mannheim, K. (1990). *Le probleme des générations*. Paris: Nathan.
- Pedró, F. (2006). *The New Millenium Learners: Challenging our Views on ICT and Learning*. Obtenido de OECD-CERI: www.oecd.org/dataoecd/1/1/38358359.pdf
- Pérez, M. (10 de Oct de 2009). *La comunicación y la interacción en contextos virtuales de aprendizaje*. Obtenido de Revista Apertura UdeG, pag 15: <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura3/article/view/15/18>
- Ramos, A., Herrera, J., & Ramírez, M. (2010). Desarrollo de habilidades cognitivas con aprendizaje móvil: un estudio de caso. *Comunicar*, 201-209.
- Roger, S., López, C., & López, G. (Julio de 2013). *Univest 2013*. Obtenido de Univest 2013: <http://dugi-doc.udg.edu:8080/bitstream/handle/10256/8321/273.pdf?sequence=1>
- Segura, S. (14 de abril de 2007). *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. Obtenido de http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec17/segura_16a.pdf
- Sevillano, M. (2009). *Competencias para el uso de herramientas virtuales en la vida, trabajo y formación permanente*. Madrid: Pearson.
- Zapata-Ros, M. (2012). Calidad y entornos ubicuos de aprendizaje. *Revista de Educación a Distancia*, 3.

Revista A&H

Derechos reservados 2015

Ensayo recibido en enero y publicado en abril de 2015.

Publicación semestral

LA RECONCEPTUALIZACIÓN E
INTEGRACIÓN DE LA ALFABETIZACIÓN
ACADÉMICA EN LOS ESTUDIOS DE
MAESTRÍA

GABRIELA ZENTENO RÍOS

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

Gabriela.zenteno@upaep.mx

Resumen

En este artículo se analiza la necesidad de considerar a la alfabetización académica como un concepto amplio que interviene en diferentes ámbitos: educativos, personales, laborales y en general, en la transformación de la vida de los educandos. La lectoescritura es más complicada de adquirir si agregamos las características de la alfabetización académica: dominio de disciplinas, con ello de diferentes lenguajes y de materialización en productos como artículos, investigaciones, ponencias y libros, por parte de los estudiantes de maestría. Para resolver las problemáticas existentes en México sobre la lectoescritura es relevante la formación en lectura y escritura en los estudios de maestría, ya que a partir de enfoques teóricos interdisciplinarios y con un trabajo curricular que involucre a expertos en lectoescritura, así como a formadores de disciplinas diversas, podría ser posible alcanzar mejores resultados en la alfabetización académica de los estudiantes de maestría.

Palabras clave: alfabetización académica, lectoescritura, problemas educativos, planeación de programas, formación académica.

Abstract

This article analyzes the need to consider academic literacy as a broad concept that is involved in different areas: educational, personal, professional, and, in general, in the life transformation of learners. Literacy is more complicated if we add the features of academic literacy: discipline mastery, fluency in different languages and academic products such as articles, research, papers, and books, by *master's degree* students. To resolve the problems existing in Mexico surrounding academic literacy, especially in *master's*

degree students, it is urgent to consider training in reading and writing in postgraduate studies. This training needs to come from interdisciplinary theoretical approaches and with curricular work that involves experts in literacy and teachers of different disciplines.

Key words: academic literacy, literacy, educational problems, planning of programmes, academic training.

"Aprender a leer es lo más importante que me ha pasado en la vida."

(Vargas, 2010)

La importancia de la lectoescritura como principal herramienta para aprender, desde el nivel básico hasta el nivel superior y en específico, en estudios de maestría, no es discutida,. Como ejemplo, Graham y Hebert (2010) indican que la lectura y la escritura son actividades funcionales que se pueden combinar para lograr metas específicas como el aprendizaje de nuevas ideas que se presentan en un texto. Además la lectoescritura ha adquirido un papel esencial no sólo dentro de la universidad sino en el contexto personal y profesional, al formar parte de diversos ámbitos, como el digital, en el cual se utiliza un texto multimodal en que predomina la imagen, la simultaneidad, y el hipertexto, que permite enlazar contenidos, así como crear una nueva disposición no lineal -a diferencia de la secuencia en el tiempo que caracteriza a la escritura impresa. Así, al ser la lectoescritura la vía para comunicarse, entender la realidad y aprender, la escuela ha adquirido la responsabilidad de darle sentido o significado; los programas de fomento a la lectura, talleres de comprensión lectora, asignaturas de habilidades de aprendizaje, conforman una evidencia de la preocupación de algunas instituciones educativas universitarias por hacerse responsables del problema.

Se podría pensar que en estudios de maestría no existen alumnos con problemas de lectura y escritura, pero Peredo (2007), a partir de Boote y Beile (2005), advierte que la mayor parte de los estudiantes de las maestrías en educación, no ingresan con habilidades suficientes para la búsqueda bibliográfica especializada en investigaciones ni con el conocimiento para profundizar los criterios analíticos y evaluarlos. Al respecto Aguilar y Fregoso (2013) encontraron problemas en los estudiantes de maestría cuando construían su propio discurso académico sin rigor metodológico. Los principales problemas hallados por Aguilar y Fregoso se relacionan con la dificultad para elaborar una argumentación propia con cohesión y coherencia, que represente la apropiación de un objeto de investigación sencillo, pero bien fundamentado.

En este artículo se afirma la importancia de la formación del estudiante de maestría en la escritura y lectura de textos académicos, transformando en primer lugar el concepto limitado de alfabetización –en el cual únicamente se concibe a la lectura como simple

descifrado y a la escritura como transcripción, si bien se considera su utilidad para realizar ciertas tareas y actividades escritas u orales de la educación formal-, por el de competencia para la vida. Al respecto se puede mencionar a Dubin y Kuhlman (1992) quienes consideran que la palabra alfabetización ha llegado a significar competencias, conocimientos y habilidades, debido a los diversos tipos de alfabetización existentes y a que en la última década ha estado caracterizada como práctica social dentro de un ámbito profesional, familiar o como aquella perteneciente a una comunidad y cultura particular; por lo tanto, es útil para actuar sobre el entorno y para transformar la vida del educando.

Carlino (2003) explica que el término de alfabetización académica se ha desarrollado desde hace una década y es el conjunto de nociones y estrategias que permiten participar en una determinada área o disciplina, así como participar en actividades de producción y análisis de textos en la universidad. Como se ha señalado al inicio de este texto, la lectura y escritura son actividades básicas y transversales a todas las actividades de enseñanza en el nivel superior y por medio de ambas se evalúan los aprendizajes, por lo tanto, es determinante para el desarrollo del conocimiento en estudios de posgrados, para ingresar al ámbito de la investigación y con ello adquirir el dominio de un lenguaje específico como es el científico y que además tiene la finalidad de materializarse en artículos, ponencias y libros, por parte de los egresados de una maestría.

También cabría señalar que el uso del término alfabetización académica, no es generalizado para todos los investigadores de lectoescritura en Hispanoamérica, utilizándose los vocablos literacidad o literacia, al respecto López-Bonilla y Pérez (2013) indican que el término literacidad (del inglés literacy) es más bien un neologismo utilizado por autores y organismos que se refieren a una habilidad desarrollada por un tipo de persona, como ejemplo, el sentido que da UNESCO al desarrollo de estas habilidades y su relación con el mejoramiento económico de la persona, dentro de contextos diversos. En contraposición alfabetización implica un proceso en el que se encuentran insertos agentes, objetivos, instituciones, instrumentos y consecuencias, y en general, la acción pedagógica sobre otro y es precisamente la escuela la institución alfabetizadora por excelencia. Con respecto al vocablo “académica”, se refiere al ámbito o contexto específico en que se desarrolla dicha alfabetización, en este caso, la universidad o educación superior y con ello lograr diferenciarla de los numerosos tipos de alfabetizaciones existentes (informacional, digital, lingüística, emocional, socio-laboral, entre otras).

Aunado al término literacidad también se ha usado el de cultura escrita, como en el caso de Ferreiro (1999) quien comenta que no es útil el término alfabetización cuando tienes que hablar de un sistema no alfabético y por su parte, autoras como Kalman usan indistintamente cultura escrita y alfabetización (López-Bonilla y Pérez, 2013). Kalman (2003) concibe a la cultura escrita como un proceso social en el que la interacción entre los participantes es una condición para aprender a leer y a escribir, convirtiéndose la alfabetización en lectura y escritura en actividades para la participación social del individuo.

Por otra parte, antes de nombrar la pertinencia de incluir a asignaturas, talleres o cursos, que permitan solventar la problemática de un bajo nivel de competencias de lecto-escritura en maestría en México, se podría iniciar con una definición de currículum acorde con la propuesta y enfoque teórico de este texto; así, el currículum puede ser definido como un proyecto socioeducativo compuesto por objetivos, métodos, evaluaciones y experiencias educativas de enseñanza y aprendizaje, que involucra a alumnos, profesores, administrativos y padres de familia como actores curriculares. El currículum previamente responde a demandas sociales y culturales, por lo tanto, no es estático, se transforma de acuerdo a los niveles y modalidades en que se desarrolla y es dinámico porque permite que los actores curriculares lo utilicen para solucionar problemáticas y para proyectarse hacia el futuro (Angulo, 1994; Covarrubias y Casarini, 2013; Figueroa, 2010).

A partir de la anterior definición se podría concebir una lectura y escritura que corresponde no sólo enseñar a los docentes de educación básica -cuando se afirma que el estudiante ya sabe leer y escribir-, sino a cada uno de los alumnos y profesores que en el ámbito superior forman parte de los procesos de aprendizaje de los contenidos disciplinares. En tal enseñanza se podría involucrar a todos los actores curriculares que realizan actividades de lectoescritura como construcciones sociales, ya que hoy en día, la lectura y escritura se han transformado, diversificado, apareciendo nuevos modos de leer y de escribir (Ferreiro, 2000).

Lectoescritura como descifrado y transcripción textual en comparación con la alfabetización académica

Durante décadas anteriores a los años ochenta, la lectoescritura fue considerada como determinada por la percepción y la motricidad; se identificaba a la lectura como simple descifrado, lo que dio por resultado a la lectura mecánica y simplista. Esta idea de la lectura, se abandona cuando se publica en 1979 la investigación: *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, de Ferreiro y Teberosky (1999), en que la lectura y escritura se consideran procesos cognitivos. Posteriormente Goodman (1982) y Smith (1989) plantean que la lectura está determinada por el pensamiento y el lenguaje y que el significado de un texto se construye a partir de la transacción de estas dos funciones.

Goodman llamó al proceso de leer “juego de adivinanzas psicolingüístico” en el cual los lectores predicen el significado del texto y parten de la mínima información textual y de la máxima activación del conocimiento existente. Asimismo, Smith (1989) fue de uno de los primeros investigadores en apoyar la importancia del conocimiento previo, y en general de destacar el carácter interactivo del proceso de lectura, al afirmar que en la lectura interviene la información no visual que posee el lector, con la información visual que provee el texto. Como se puede observar a partir de las teorías psicolingüística y psicogenética-constructivista, la lectura ya no puede considerarse como una simple función basada en habilidades perceptivo-motrices, sino como un proceso constructivo de significados.

En cuanto a la comprensión lectora en adultos, es posible resaltar la urgencia de formar a los docentes en competencias de lectura y escritura; en un estudio se encontró la actitud pasiva ante la lectura, de estudiantes que serán futuros profesores de primaria, pues lejos de adoptar una postura crítica y comprensiva la única preocupación era reproducirlos (Marucco, 2008). En contraste Carlino (2005) explica que más allá de enfocarse en las dificultades o faltas de habilidades para leer de los universitarios, se debe reconocer la exigencia a los estudiantes de adaptarse a las nuevas culturas escritas correspondientes a diversos campos disciplinares. Sobre este punto se podría incluir la motivación que debe tener un estudiante de nivel superior para leer y escribir, sobre todo, para terminar de redactar desde un ensayo académico hasta la propia tesis; y en el caso particular del estudiante de maestría, la corresponsabilidad que implica el cumplir con expectativas propias de su ámbito profesional y de la finalización de sus estudios. Así, el aprendizaje en la educación superior implica adaptarse a nuevas formas de comprender, interpretar y organizar el conocimiento. La alfabetización académica o leer y escribir dentro de las disciplinas constituye un proceso central a través del cual los estudiantes reflexionan y desarrollan más conocimientos sobre las temáticas de sus áreas de estudio.

Por su parte, la escritura es la forma dominante en la que una escuela o universidad evalúa a un estudiante, por tanto, los juicios acerca de los estudiantes se elaboran a partir de sus textos escritos, y los que no exhiben el dominio de esta forma de alfabetización, se pueden considerar menos capaces. En la educación formal la alfabetización se considera como un conjunto genérico de habilidades (por ejemplo, el dominio de la gramática y la utilidad de la corrección) y tipos de escritura (por ejemplo, la redacción de monografías, ensayos, artículos de investigación) que los estudiantes necesitan para tener éxito. Por lo regular se usan guías de procedimiento escritas y explicadas por el docente que conducen los estudiantes paso a paso en la construcción de determinados tipos de texto.

Ferreiro a partir de sus investigaciones sobre la psicogénesis de la escritura en el niño, demostró que existe un proceso espontáneo de construcción que comienza independientemente de la enseñanza en la escuela, por lo que la investigadora afirma que la escritura es un objeto sociocultural conformado a partir del encuentro de un niño con un texto. Además el nivel que alcanza de tal construcción depende de las experiencias previas o de la participación en actos de lectura que ha tenido.

De forma similar, Faigley (1986) afirma que la escritura sólo puede entenderse desde la perspectiva de una sociedad en lugar de un solo individuo. Faigley identifica dos escuelas: los cognitivistas y los expresionistas. Mientras que los cognitivistas se centran en los procesos mentales del escritor, la escuela expresionista enfatiza la creatividad, el descubrimiento de sí mismo y la auto-realización. De acuerdo con los expresionistas, la escritura es considerada un arte ya que es un acto creativo.

Al igual que en la lectura, la escritura se deja de relacionar con la copia de un modelo, es decir, que se consideraba a la escritura como una técnica de reproducción del trazo

gráfico o como una transcripción de lo oral; al respecto, otras posturas como la de Freire y Teberosky (1999) afirmaron que la escritura es una interpretación activa de los modelos del mundo adulto. Con relación a las anteriores ideas, Begué (2002) explica que la escritura tuvo por destino el representar o fijar el lenguaje oral, no obstante, el texto escrito tiene una intención, conserva el discurso, lo establece como disponible para la memoria individual y colectiva, en general, es una creación de sentido.

La escritura y la lectura son actividades ampliamente unidas en la universidad y la vida académica, como ejemplo se lee para indagar sobre un tema y se escribe como producto de la unión de esa nueva información con los conocimientos previos del lector; de igual forma se piden resúmenes, síntesis y ensayos para evaluar la lectura comprensiva de diversas temáticas en la universidad; y en general, leer equivale a comprender, concibiéndose como el fin mismo de toda lectura. Así, para Cassany (2009), leer significa comprender y escribir. Bajo esta percepción no es importante aprenderse de memoria algunas líneas, tener una buena caligrafía o memorizar las reglas de ortografía. Para comprender se deben realizar varias lecturas, intercambiar opiniones de la lectura con los demás, revisar las primeras hipótesis, matizar lo que se entiende y por su parte, escribir requiere hacer borradores y correcciones, crear ideas personales, adaptarse a cada lector del texto (Cassany, 2009).

Comprender en palabras de van Dijk y Kintsh (1983) es estratégico ya que tiene la finalidad de realizar acciones intencionadas o interacciones complejas. Antes de lograr dichas tareas o actividades el lector debe establecer un plan para lograr los propósitos de la lectura. El lector ávido constantemente construye estrategias, aún sin darse cuenta, la problemática observada en este aspecto es que el hábito lector en México no es alto, de acuerdo a la agencia NOP World (2005), México de 30 países analizados ocupa el lugar 26, con 5.5 horas de lectura a la semana, mientras que en una encuesta nacional realizada por el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes de México (Conaculta, 2008) señala que sólo el 6.8 % de los encuestados compra libros en internet y 32% es asiduo a las ferias del libro.

Van Dijk y Kintsh explican que el lector realiza una representación cognitiva, de los contenidos del texto escrito, en diferentes niveles: microestructura, macroestructura y superestructura. En la microestructura se encuentra la estructura superficial del texto o el proceso básico de la comprensión lectora en el que el lector reconoce palabras, encuentra la relación lineal entre las ideas simples o proposiciones e identifica temáticamente la información; por su parte en la macroestructura el lector reconoce la coherencia global de las ideas y párrafos y finalmente en la superestructura se refiere al reconocimiento del lector de la organización de los textos o tipos de textos existentes (Escoriza, 2006)

En niveles superiores se podría afirmar que los docentes y alumnos son conscientes de los diferentes enfoques y teorías que existen sobre la lectoescritura, no obstante, en la práctica los problemas relacionados con dichas actividades sugieren que debería otorgarse una formación en ambos procesos. Como ejemplo, en la investigación de Aguilar

y Fregoso (2013) se encontró que la voz propia de los sujetos o alumnos de maestría es tenue en sus escritos o se da mayor peso a la voz de autoridad, esto lo relacionan con dificultades lectoras y a que en el sistema educativo aún no se desarrollan estrategias de lectura para el texto científico, propiciando que cada lector deba inferir o construir estrategias en la medida en que interactúa más con este tipo de textos.

La conclusión de Aguilar y Fregoso es que aunque sean estudiantes de maestría, no es posible afirmar que dominan la lectura de un texto científico, de aquí la urgencia de convertir este tipo de textos escritos en conocimiento y para lograr lo anterior sugieren lecturas guiadas por los docentes con la finalidad de construir representaciones mentales de los discursos, así como conocimientos teóricos y prácticos sobre la disciplina.

Reconceptualización de la alfabetización académica en su sentido amplio como competencia para la vida

La noción de alfabetización se ha ampliado desde que en 1990 la UNESCO (2013) la proclama como un conjunto de necesidades que abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje -lectura, escritura, expresión oral, cálculo, solución de problemas- como los contenidos básicos de aprendizaje -conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes- necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, mejorar la calidad de su vida y continuar aprendiendo. La anterior definición permite una visión renovada de la alfabetización, como que no se encuentra reservada para un grupo determinado, sino que es relevante para niños, jóvenes y adultos; además indica que puede ocurrir dentro de una educación formal e informal, por lo tanto, involucra a una gran cantidad de escenarios; y finalmente, que es un aprendizaje permanente, es decir, que la lectura y escritura nunca terminan de aprenderse.

La UNESCO (2013) explica que el aprendizaje a lo largo de la vida es primordial para darle continuidad a los procesos de alfabetización o vincularla a una post-alfabetización que logre cambiar la realidad latinoamericana, caracterizada por la dificultad de que los alumnos continúen su educación básica, sobre todo, porque no existe flexibilidad ni adecuación al contexto cultural de los participantes. Al respecto en algunos países como Argentina y Brasil se incluyó la perspectiva laboral con la alfabetización, ya que los recién alfabetizados además aprenden un oficio que los capacite para una mejor inserción laboral.

De acuerdo a Matsuura (UNESCO, 2008), la alfabetización es la estrategia que permitirá abordar los principales desafíos mundiales: desde la seguridad alimentaria, pasando por el crecimiento económico y las relaciones interculturales. Tal perspectiva se refiere a la alfabetización como un medio para el desarrollo, porque sin ella las personas pueden tener las mismas oportunidades en la vida, convirtiéndose la alfabetización en un derecho en sí misma. Por tanto, en la educación la alfabetización debe entenderse con la amplitud necesaria y con elementos o características propios del contexto socio-cultural de la época.

Hiebert (1991) explica que hoy en día existe un profundo cambio de la definición de texto impulsado por la alfabetización debido a una consideración de esta última como la transformación activa de textos. En la antigua visión, el sentido del texto se supone que reside principalmente en el escrito, mientras que, en esta nueva reconceptualización de la alfabetización, el significado se crea a través de una interacción del lector y el texto. De forma similar Langer (1991) toma esta noción de interacción del lector, pero da un paso más allá del texto escrito, al concebir a la alfabetización como el acto de la lectura y la escritura y a estas actividades como formas de pensar. Estos autores permiten considerar a la alfabetización de una manera más amplia y educativamente más productiva o constructiva, ya que el educando posee la capacidad de pensar y razonar como una persona alfabetizada, dentro de un contexto particular.

A partir de las anteriores ideas es posible distinguir a la lectura y la escritura, como herramientas que permiten el aprendizaje y el conocimiento, pero también en palabras de Freire (1984), como actividades que fomentan la emancipación del ser humano, es decir, como habilidades útiles para la vida y para entender o transformar el mundo. No obstante, se requieren de ciertas características para lograr tal emancipación, así Freire explica que quienes se iniciaron en la alfabetización no tienen como punto de partida la memorización mecánica de símbolos y grafías sino la comprensión crítica. Tal criticidad requiere de un ambiente en que maestro y alumno se educan entre sí estableciendo un diálogo, eliminando la pasividad del estudiante, mismo que en la educación tradicionalista sólo se le permitía adaptarse al mundo y ser un receptor de ideas.

Por tanto, es posible vislumbrar el propósito de la lectoescritura para entender el mundo, para comunicarse con los demás, para autoconocerse y en palabras de Fromm –al escribir el prólogo del libro de Neill-, para alcanzar el fin de la educación que es trabajar con alegría y hallar la felicidad. Se puede afirmar que el desarrollo de la alfabetización potencia a las sociedades inclusivas y contribuye a la equitativa implementación de los derechos humanos (UNESCO, 2006). Se conoce que de las personas no alfabetizadas en el mundo, la mayoría son mujeres, de hecho, en las madres de familia, la alfabetización equivale a una mejor calidad de vida para sus familias y a la posibilidad de mejores resultados educativos para sus hijos.

Formas de incluir la alfabetización académica: talleres, asignaturas de lenguaje o en cada asignatura de maestría

Los enfoques tradicionales de alfabetización se centran en buscar la manera de ayudar a los estudiantes a adaptar sus prácticas de lectura y escritura a las que requiere la alfabetización en la universidad; sin embargo, resulta esencial reevaluar a la lectoescritura como práctica necesaria en la vida laboral, la vida pública como ciudadanos y la vida personal (The New London Group, 1996). Entonces, habrá que considerar si los cursos en las universidades proporcionan oportunidades, para que los estudiantes se involucren con las prácticas de alfabetización relevantes para cubrir necesidades de la sociedad actual y futura.

Sánchez y Báez (2009) en su indagación *Formación a través de la investigación en programas de maestría en ingeniería* explican que la formación de estudiantes de posgrado mediante experiencias de investigación, es una alternativa que abre posibilidades institucionales para encauzar el desarrollo de habilidades cognoscitivas y prácticas en el marco de los procesos curriculares de formación profesional. Sin embargo, es importante enfatizar que lo fundamental de dicho proceso, no es lograr un producto tecnológico, sino el desarrollo de las potencialidades de un sujeto que requiere incursionar competitivamente en un ámbito profesional.

En otra investigación se describen una serie de actividades diseñadas por la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) debido a que encontraron que los candidatos a maestría tenían pocas competencias para investigar y manejar información. Se estableció como pre requisito un curso especial para los estudiantes de maestría; al mismo tiempo que se crearon talleres para los docentes; talleres libres o abiertos al público en general, cuya estrategia se basaba en ser muy flexibles; cursos de acceso a la información; asignaturas relacionadas con dicha alfabetización informacional y digital y otras tareas de apoyo como la generación de guías y folletos (Cortés, 2012).

Rovalo (2012) comparte un estudio realizado en la Universidad Autónoma de México (UNAM) en el que se describe el programa de *Desarrollo de Habilidades para la Formación Permanente*, mismo que impulsa habilidades indispensables para todas las disciplinas. Tal programa se inserta desde el uso y consulta de materiales impresos y electrónicos en la biblioteca, hasta la recopilación de información para el desarrollo de la tesis. Dentro del mismo programa a fines del año 2004 se diseña un curso propedéutico en línea dirigido a los alumnos de primer ingreso en esa modalidad, mismo que requirió la capacitación de tutores en línea. Al respecto se señalan tanto los aciertos como los errores de los programas (dificultad, deserción de los alumnos, entre otros), sin embargo, los resultados en general fueron positivos.

La investigadora Carlino (2013) dice que el aspecto rescatable de los talleres de escritura y lectura es hacer visible la necesidad de que la universidad continúe ocupándose de la lectura y escritura; además de que se cuenta con un tiempo curricular asignado para trabajarlas y son impartidas por especialistas, dando lugar a favorecer aspectos lingüísticos, discursivos y metacognitivos difícilmente abordables por docentes que no son expertos. Sin embargo, estos cursos o talleres poseen fallas como el no incluir actividades significativas o con sentido para el estudiante, que vayan más allá de aspectos de corrección de gramática y ortografía; asimismo, no suelen propiciar leer y escribir bajo un propósito predeterminado; en ocasiones olvidan incluir estrategias pertinentes para cada campo disciplinar; no propician el aprendizaje de nuevos géneros y olvidan fomentar la confrontación o el diálogo para recibir comentarios sobre lo leído y escrito.

Además para Carlino (2013) los especialistas en lengua, en educación o incluso en escritura, difícilmente van a lograr por sí solos el enseñar a leer o a escribir disciplinas ajenas a su ámbito de conocimiento o lo que ella denomina como comunidad letrada. De aquí la recomendación de que los expertos en lectoescritura trabajen con los espe-

cialistas en química, biología, física, historia, entre otras, con la finalidad de diseñar de forma colaborativa actividades basadas en textos característicos de dichas disciplinas para que el alumno se desempeñe como físico-escritor, diseñador-lector, etc. Sobre este punto hay que destacar que la responsabilidad ya no es de una única asignatura o experto en lectura y escritura, sino compartida por todos los maestros de educación superior y para el tema particular de este artículo, sería una tarea de la institución educativa responsable de los cursos de maestría y de cada uno de los catedráticos que imparten las materias que conforman un programa del posgrado.

Conclusiones

Asistir a una universidad para continuar estudios de maestría representa una amplia variedad de desafíos para los estudiantes, frente a las características y convenciones que caracterizan a los textos utilizados como lectura y escritos que deben ser redactados por los mismos educandos en posgrado. En general, el aprendizaje en el nivel superior implica adaptarse a las nuevas formas de conocimiento o de comprender, interpretar y organizar el conocimiento. La alfabetización académica requiere que los estudiantes ingresen a un ámbito en el que los textos y por tanto, la lectura y escritura conllevan a una mayor complejidad y en particular los estudios de maestría exigen la creación de textos con rigor científico, ponencias y otras prácticas propias de un investigador.

Asimismo se hizo referencia en este texto a las ideas de Carlino (2005) de no concentrarse en la señalización inútil de la falta de competencias en los alumnos de educación superior o centrarse en “problemas” de aprendizaje que deben intentarse arreglar como si fueran una especie de enfermedad o patología, bajo tal perspectiva se podría incluir a la lectura y escritura como habilidades de estudio meramente individuales y cognitivas. Como se señaló en este texto existen otros enfoques que pueden propiciar el considerar a la lectoescritura como una alfabetización para la vida.

Lea y Steet (2006) denominan como socialización académica a la tarea del profesor de inducir a los estudiantes en una nueva cultura que se refiere a incluir a los educandos en los nuevos discursos y géneros de las diversas disciplinas. Al respecto la alfabetización académica incluso iría más allá de la socialización académica, ya que con base en teorías socioculturales se da énfasis a las actividades que permiten que los textos sean relevantes. Bajo esta perspectiva se puede mencionar la importancia de la participación y práctica del alumno para convertir a la lectoescritura en un objetivo de aprendizaje en el currículo universitario, que tiene influencia en el desarrollo de otros ámbitos como el personal y el profesional.

La alfabetización es la base de todo aprendizaje, por tanto, un estudiante que puede leer o comprender plenamente y escribir con claridad, puede encontrar abiertas las puertas a los conocimientos de la ciencia, las matemáticas, la literatura y la historia. En cambio los adultos que tienen dificultades para leer y escribir pueden presentar problemáticas en sus puestos de trabajo como una menor remuneración. Así, los adultos considerados como analfabetas funcionales tienen amplias desventajas, debido a que

no pueden ser totalmente autónomos, de aquí la idea de la alfabetización como una de las características fundamentales para poder participar en la sociedad. El no tener competencias para la alfabetización, sea académica, digital, informacional, entre otras, sugiere una disminución de oportunidades de trabajo, de movilidad social o de realización personal. Como ejemplo, en la literatura de tecnología educativa es una constante presentar a la alfabetización digital como requisito para el desenvolvimiento en la era actual.

El dominio de la alfabetización académica –actos de lectura y escritura que se producen en la universidad- es fundamental para el éxito de los estudiantes de maestría y cuando estos forman parte de la instrucción, son fuentes de aprendizaje e instrumentos de evaluación, de aquí que los alumnos necesitan saber no sólo el lenguaje académico, sino la forma de responder a las expectativas de comunicación en diferentes disciplinas. En contraste con un entendimiento común acerca de lo que significa aprender a hablar, leer y escribir en el lenguaje académico, el desarrollo de la alfabetización académica es un proceso mucho más complejo y profundo, más que aprender la "correcta" gramática, ortografía y puntuación, se refiere a tratar de entrar en nuevas comunidades lingüísticas y académicas, aspectos relacionados con los roles de los estudiantes en el trabajo, el estudio y la vida.

En este texto se señala a una lectoescritura para la vida y finalmente, retomando el epígrafe de este artículo y las palabras de Vargas (2010), en su discurso al recibir el Premio Nobel de Literatura: es necesario soñar, leer y escribir como formas de enfrentar la irremediable finitud de la vida o el paso del tiempo y de transformar en posible lo imposible.

Referencias

- Aguilar, L. E. y Fregoso, G. (2013). La lectura de la polifonía e intertextualidad en el texto científico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 413-435. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774005>
- Angulo, J. F. (1994) ¿A qué llamamos currículum? *Teoría y Desarrollo del Currículum*. Málaga: Aljibe.
- Begué, M.F. (2002). *Paul Ricoeur: la poética del sí-mismo*. Buenos Aires: Biblos.
- Carlino, P. (2005). Los textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenida a una cultura nueva. En *Actas del Congreso de promoción de la lectura y el libro: 2003-2004*, (pp. 25-31). Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 20, 409-420.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18 (57), 355-381. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662013000200003&script=sci_arttext
- Cassany, D. (2009). *Leer para Sophia*. Tokio: Instituto Europeo, Universidad Sofía.
- Conaculta (2008). Encuesta a públicos de Feria internacional del libro infantil y juvenil. Recuperado de http://sic.conaculta.gob.mx/publicaciones_sic.php
- Cortés, J. (2012). El desarrollo de competencias informativas en estudiantes universitarios. Una visión sobre avances y perspectivas desde la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. En Hernández, P. (Coord.) *Tendencias de la alfabetización informativa en Iberoamérica*, (pp. 233-262). México: UNAM.
- Covarrubias, P. y Cassarini, M. (2013). "Los actores del currículo en México: Un campo de conocimiento en constitución". En Díaz Barriga, A. (Coord.) *La investigación curricular en México 2002-2011*, (pp. 195-262). México: COMIE/ANUIES.
- Dubin, F., & Kuhlman, N. A. (1992). The dimensions of cross-cultural literacy. In *Cross-cultural literacy: Global perspectives on reading and writing* (pp. v-x). Englewood Cliffs, NJ: Regents/Prentice Hall.
- Escoriza, J. (2006). *Estrategias de comprensión del discurso escrito expositivo*. España: Edicions Universitat Barcelona.
- Faigley, L. (1986). Competing theories of process: A critique and a proposal. *College English*, 48, 527-542.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1999). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. (2000). *Leer y escribir en un mundo cambiante*. Recuperado de <http://www.foro-latino.org>
- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
- Figuroa, L., (2010). Currículum, ética y valores: algunas reflexiones. En Orozco, B. (Coord.) *Currículum: experiencias y configuraciones conceptuales en México*. México: IISUE.

- Graham, S., & Hebert, M. A. (2010). *Writing to read: Evidence for how writing can improve reading. A Carnegie Corporation Time to Act Report*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Goodman, K. (1982) Proceso lector. En: Ferreiro, E. y Palacio, M. *Nuevas perspectivas de los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8 (17), 37-66.
- Langer, J. A. (1991). Literacy and schooling: A sociocognitive perspective. In E. H. Hiebert (Ed.), *Literacy for a diverse society: Perspectives, practices, and policies* (pp. 9-27). New York: Teachers College Press.
- Lea, M. R. y Street, B. (2006). "The 'Academic Literacies' model: Theory and applications", *Theory into Practice*, 45 (4), 368-377.
- López-Bonilla, G. y Pérez, C. (2013). Debates actuales en torno a los conceptos En López-Bonilla, G. y Carrasco, A. (Coordinadoras). *Lenguaje y educación temas de investigación educativa en México*, 21-45. México, Puebla: 2think Design Studio.
- Marucco, M. (2008). ¿Enseñar a leer en la educación superior? *Docencia*, (35). Recuperado de <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100730180507.pdf>
- NOP World (2005). The culture score index series. Retrieved from <http://www.prnewswire.com/news-releases/nop-world-culture-scoretm-index-examines-global-media-habits-uncovers-whos-tuning-in-logging-on-and-hitting-the-books-54693752.html>
- Parodi, G. (2007). El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: constitución de un corpus de estudio. *Signos*, 63 (XL), 147-178.
- Peredo, M. A. (2013). Etapas en la formación de doctores en educación y su relación con la lectura. En *XII Congreso Nacional de Investigación educativa*. México, Guanajuato: COMIE.
- Rovalo, M. L. (2012). Programa de desarrollo de habilidades informativas de la Dirección General de Bibliotecas de la UNAM. . En Hernández, P. (Coord.) *Tendencias de la alfabetización informativa en Iberoamérica*. México: UNAM, 263-286.
- Sánchez, L. y Báez, G. (2009). Formación a través de la investigación en programas de maestría en ingeniería. En Medina, L., Herrera, A. X., Rodríguez, A. y González, Y. (Coordinadoras). *Innovación educativa en México. Propuestas metodológicas y experiencias*. México: ANUIES
- Smith, F. (1982). *Writing and the writer*. New York: CBS: College Publishing.
- Smith, F. (1989). *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México: Trillas.
- The New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66 (1), 60-92.
- UNESCO (2006). Iniciativa de Alfabetización para el Potenciamiento, 2005, 2015. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001411/141177s.pdf>
- UNESCO (2013). Alfabetización y educación. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina y El Caribe. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002191/219157s.pdf>

Vargas, M. (2010). *Elogio de la lectura y la ficción. Discurso Nobel*. Estocolmo: Fundación Nobel.

Revista A&H

Derechos reservados 2015

Ensayo recibido en enero y publicado en abril de 2015.

Publicación semestral

LA TEORÍA POLÍTICA,
MÁS VIVA QUE NUNCA

ISRAEL COVARRUBIAS GONZÁLEZ

Universidad Autónoma de la Ciudad de México y

Director editorial de la revista Metapolítica.

icovarrubias76 @hotmail.com

Herminio Sánchez de la Barquera y Arroyo (ed.), Antologías para el estudio y la enseñanza de la Ciencia Política. Volumen primero: Fundamentos, teoría e ideas políticas, Prólogo de Dieter Nohlen, Ciudad de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas-UNAM, 2014, 324 pp.

La obra colectiva que edita Herminio Sánchez de la Barquera está compuesta por tres ámbitos de discusión. En el primero, se abordan diversos problemas sobre la identificación de los campos disciplinarios en donde la teoría política y, en general, los fundamentos teóricos de la política se pueden incluir como subdisciplina y como área de elaboración conceptual. El segundo, desarrolla una serie de cartografías históricas y contemporáneas sobre diversas conceptualizaciones de la política y lo político. El tercero, discute algunos desarrollos recientes con relación a diversas lecturas teóricas sobre la democracia y sus transformaciones contemporáneas, así como se discurre en torno al oficio del politólogo, con lo que la obra nos coloca en una dimensión ética de la profesión de aquel que hace suya a la ciencia política como campo de trabajo. Es curioso que los textos que abren y cierran la obra abordan cuestiones que tienen que ver con éste último campo de estudios, por ejemplo, son elocuentes en este sentido los capítulos iniciales de Herminio, titulado “Reflexiones en torno a la naturaleza de la política y de la ciencia política”, y el de Carl Friedrich, “Fundamentos sobre la historia de la ciencia de la política”; así como el capítulo que cierra la obra de Claudia Zilla, “El estudio y la profesión de la ciencia política: una visión personal”.

Si pudiera hacer una paráfrasis de lo que ofrece al estudioso y al estudiante de ciencia política este volumen de certero título, *Fundamentos, teorías e ideas políticas*, diría que el objetivo general que persigue es diferenciar y problematizar la relación paradigmática entre la política y lo político a través de una serie de momentos fundamentales de la teoría política moderna y contemporánea. El libro desarrolla diversos mapas analíticos con los que especialistas y estudiantes podrán construir herramientas teóricas que le

permitan describir y explicar las posibilidades de existencia y concreción histórica de los fenómenos histórico-políticos.

En el libro se discute sobre autores que permiten transitar de la estructuración de sus estancias conceptuales hacia el análisis de experiencias políticas concretas. Pareciera, sigo en mi glosa de esta obra, que después de una lectura atenta, podemos concluir que aquí se logra con éxito y de modo eficaz el establecimiento de un diálogo continuo entre teoría y terreno empírico de la política; por ello, hacen que la teoría política sea un ámbito de estudios no sólo necesario, sino obligado para todo aquel que estructure sus intereses académicos en el campo de las ciencias del hombre y en el de las ciencias sociales.

De igual modo, una vez articulada la diferenciación entre la política con el universo de lo político, presente en los trabajos de Klaus Von Beyme, “La colaboración antagónica: ciencia histórica y ciencia política”; Dolf Sternberger, “El concepto de lo político”; Ulrich Weiss, “La filosofía política”, también la obra persigue el objetivo específico de presentar un recorrido por cartográficas teórico-históricas para que el estudioso esté en posibilidades de identificar y relacionar palabras-clave de un léxico político que sea independiente de los campos de conocimiento más cercanos a las concepciones convencionales de la teoría política. Aquí, se introducen temas y debates innovadores, como el que está contenido en el capítulo de Michèle Dufour, “Música, política y educación en la antigua polis griega”, o el de “El bien común”, de la autoría de Rainer-Olaf Schultze.

También en la obra tenemos una serie de contribuciones que se aproximan más al ámbito de la ciencia política, y a título ilustrativo señalan que la teoría política es una serie de desarrollos conceptuales que funcionan como áreas subsidiarias de los campos generales de la disciplina, como lo son la política comparada, los estudios internacionales y las políticas públicas; así pues, dado que la ciencia política estatuye como fin el estudio empírico de la política y quizá de lo político cuando se ocupan instrumentos para el análisis histórico de los procesos políticos, la teoría política sería un campo de estudio menos extenso que el de la filosofía política, pues como se sabe la ciencia política es prácticamente una disciplina que se desarrolla a lo largo del siglo XX. Como corolario, la teoría política desde el interior de la ciencia política se encarga de especificar los contenidos semánticos de conceptos como sistema político, régimen político, partidos políticos, participación política, oposición, gobierno, sistemas electorales, corporativismo, pluralismo, etcétera. En este sentido, son sugerentes los capítulos de Dieter Nohlen y Bernhard Thibaut, “El sistema político” o el de “Las instituciones y los enfoques de la teoría de las instituciones” de Roland Czada.

Hay que agregar que si bien el libro no desecha las concepciones “tradicionales” de la teoría política, tampoco es su único cimiento, pues lo que también intenta es el establecimiento de los canales de operación donde se recuperará, en efecto, la forma tradicional del estudio teórico de la política para que pueda aproximarse a ciertas categorías menos convencionales, así como relacionarse con algunas interpretaciones de la políti-

ca moderna y contemporánea que gozan de una suerte de afinidad “clandestina”, pues los hilos analíticos que las unen no son evidentes si sólo trabajamos desde una concepción tradicional el estudio teórico de la política y lo político.

Se muestra la pertinencia de pensar y discutir los contenidos de la teoría política desde un campo de trabajo colocado en las fronteras analíticas de la filosofía política y la ciencia política, así como de la historia conceptual y la historia de las ideas o doctrinas políticas. Particular atención le otorgan a una serie de vocablos que operan más como las líneas de trabajo y menos como contenedores exclusivos. Éste es un éxito de cualquier antología bien armada.

¿Qué más se puede decir de esta obra colectiva? Primero, celebro la serie de traducciones que llevó a cabo en su mayoría el propio editor, pues no podemos descuidar ni olvidar que la traducción es una actividad fundamental de la enseñanza y la investigación. Segundo, la elección de los capítulos por traducir, donde hay una recepción de debates y autores que pocas ocasiones podemos discutir, primero, directamente con ellos, y segundo, mostrarlos y discutirlos con nuestros contemporáneos. Tercero y último, colocar a la teoría política y a sus dimensiones conceptuales, así como sus campos contiguos, en un espacio analítico de enorme relevancia para la investigación y la docencia en campo de ciencias sociales, no sólo de ciencia política.

Revista A&H

Derechos reservados 2015

Reseña recibida en marzo y publicada en abril de 2015.

Publicación semestral

ÉTICA PLANETARIA PARA LAS
PROFESIONES.
RESEÑA DE UNA OBRA EN VARIOS ACTOS.

EL PENSAR EDUCATIVO DE
MARTÍN LÓPEZ-CALVA

ERNESTO RODRÍGUEZ MONCADA

Universidad Latina de América

erodriguez@unla.edu.mx

Hacer el recorrido de la obra de un autor prolífico como Martín López-Calva no es complicado ni difícil, sí placentero y arduo. Pues su obra es vasta y rica en referencias y lugares desde los cuales pensar lo educativo escolar. Varios son los tópicos que la atraviesan: preocupación por la calidad educativa universitaria, la formación de docentes a nivel superior, la formación integral del estudiante universitario.

Pero más allá de los temas, encontramos en los textos, en cada uno de ellos, un toque especial vinculado a la estética, a la sonoridad, a la música. Veamos algunos ejemplos:

En la **Revista Caldero** (UIA Sta. Fe, Primavera de 1997), el título sugerente es *Ando buscándola en Japón, ando buscándola en Nueva York, ando muy perdido...* El recuerdo evoca a Maná en aquellos años de juventud, pero también remite al sentido del texto al que encabeza, el cual cuenta con referencias musicales en cada subtítulo. En él se analiza la cuestión de la formación integral en el contexto de la educación superior, las cuales se enuncian así: *un menú con dos romances*.

En la **Revista Atajo** (UIA Golfo centro, agosto-septiembre de 1996) se anota *Fuera de ti, de mí, siempre horizonte...* Y el tema es el papel del docente (que algunos integran en modelos), en cada una de las múltiples facetas de su actuar (me atrevo a decir, individual y colectivo). Cada docente dentro de sí y fuera de sí, buscando, siendo horizonte. Una manera muy especial de enunciar lo que significa asumir el papel de docente, mejor aún, las múltiples maneras de asumirlo, de actuar el papel de profesor.

En otro número de la **Revista Atajo** (UIA Golfo Centro, marzo de 1996), y ya el nombre de la revista permite pensar lo educativo desde otro lugar, el del camino poco transitado, el de los pocos que se atreven, pues más vale camino seguro. Pero atajo no implica necesariamente querer llegar más rápido, pero sí andar por otro sendero. Vaya un artículo cuya rememoración poética es inevitable, y también latinoamericana la referencia: *Siete canciones de amor y algunos poemas desesperados*, en donde se analiza la rela-

ción entre la universidad y el patrimonio cultural. El autor juega con subtítulos de canciones para la primera parte, y concluye con fragmentos de poemas. Todos alusivos al tema del texto.

En la **Revista Utopías** (UIA, Golfo Centro, primavera de 1996), título de revista engarzado con tema que desarrolla y con título del artículo. Pues bien, el título del texto de Martín es *El día feliz que está llegando* (y la memoria se recrea con el gran Silvio). Evoca la utopía que se realiza, que se anuncia. Qué mejor evocación para abordar el asunto sobre la educación para la transición, para permitirnos reflexionar sobre la educación para el cambio, para la transformación, haciéndonos sentir que ese cambio está llegando cual día feliz.

Pasemos ahora a comentar otra faceta de nuestro autor, el de la investigación y la presentación escrita de sus resultados. En **Talacha Académica**. Apuntes del quehacer académico en Golfo Centro, No. 7 (UIA, Golfo Centro, sin fecha), se analizan los principios de la educación jesuita, las tareas y características del área de integración de la universidad, el pensamiento crítico que se promueve y la formación en valores base de su concepción educativa, así como su desarrollo pedagógico desde el aula, con la finalidad de reflexionar acerca de las formas en que se viven los valores en la Universidad Iberoamericana Golfo Centro. Tarea por demás interesante, pues abre el tema de la formación valoral a la propia experiencia de la universidad, con la intención de presentar los resultados de esa vivencia a la comunidad universitaria. No cuestionar que se hace bien o mal, sino mostrar cómo ha sido dicha formación a partir de indagar en la propia escuela. Llama la atención el nombre de la publicación Talacha Académica: ese hacer cotidiano del taller, del aprendiz y del maestro, intentando reconstruir, elaborar, construir. Arremangarse para poner manos a la obra. En fin, colocarse el overol y a darle a la chamba. Bella metáfora del trabajo académico pocas veces así considerado.

Los títulos y subtítulos de los artículos que ha publicado Martín López-Calva son relativamente extensos (en su carácter de títulos o subtítulos), porque expresan una idea, dan claridad sobre la misma y lo que el lector puede esperar. Representan muy el asunto, el tópico o la reflexión a la cual introducen. Y esta es otra cuestión importante de esos artículos: no son “temas” que ameriten un pensar académico, son asuntos, tópicos o reflexiones las que promueven, en diálogo entre académicos (profesores y alumnos incluidos). De ahí también lo coloquial, lo cercano de los mismos: nombres de canciones o poemas. Lo académico visto desde el espacio de lo poético, tal y como lo concibiera, y lo practicara, Octavio Paz, nuestro querido poeta, ensayista, cuentista y analista político. Lo poético como perspectiva, como forma de acercarse al mundo y comprenderlo.

Pero nuestro autor, Martín López-Calva, es también muy generoso. Se pueden consultar varios de sus trabajos a través de la Internet. Y no solamente artículos, sino también presentaciones en power point sobre los autores o planteamientos que ha estudiado: Anoto algunos de ellos, cuyos títulos manifiestan lo que mencionaba en el párrafo anterior:

- a) *El corazón de la educación y la educación del corazón. Algunas reflexiones éticas (y poéticas) sobre la relación educación y valores a través de la obra de Pablo Latapí, texto sobre ese enorme personaje y analista político de la educación cuya obra se centró en la mejora de lo que hoy llamamos calidad educativa.*
- b) *Educación humanista (el drama de la humanidad como escenario).*
- c) *Educación de la libertad. Un acercamiento reflexivo para comprender la relación valores-educación en un contexto de pluralidad e incertidumbre.*

Notamos no sólo lo poético, sino fuertemente lo ético atravesando la obra de este autor. La preocupación por el ser humano integral y la sociedad, devolviendo la responsabilidad de la propia vida a sus actores (cada ser humano concreto en su vida cotidiana), para la comprensión del constructo social como obra colectiva.

En cuanto a su excelente obra en tres tomos (*Educación Humanista*, Gernika), puedo mencionar que el autor realiza una muy interesante comparación entre dos autores, la obra de los mismos, que fue vasta y compleja (lo cual supuso un gran trabajo de análisis y depuración durante su lectura, revisión y estudio), “que no son lo mismo pero es igual” (Silvio Rodríguez). Autores de dos tradiciones que hemos, convencionalmente colocado en estantes académicos separados, sin percatarnos de sus múltiples conexiones. Martín supo verlas y eso forma parte de ese gran mérito suyo al escribir esta obra. Otro, no menor, es la dedicación que puso a ambas y que se trasluce en el análisis/síntesis que nos presenta.

Es una comparación relevante científico/teológica. Pero no, he llegado a pensarlo así un momento, sin embargo puedo afirmar que ambas son científicas, partiendo de distinto lugar de referencia. Encontramos, más bien, el trabajo de un científico sobre la educación, con argumentos científicos desde la complejidad, y el trabajo de un teólogo/filósofo (según Lonergan los teólogos no lo ven como tal ni los filósofos le reconocen esta denominación) que también con argumentos científicos reflexiona sobre la educación.

Pero ambos son más que científicos (o filósofos). Diremos, son pensadores y, hoy, es difícil encontrar en el ámbito académico pensadores. Hemos dejado de pensar para vivirnos operarios. Pues bien, la obra de Martín invita a volver a pensar. Entre citas, epígrafes, reflexiones propias y múltiples esquemas, invita a pensar.

El uso de esquemas es magnífico, pues logran sintetizar ideas, pensamiento y las creaciones de la imaginación de los autores trabajados (es hora de anotar sus nombres: Edgar Morin, y Bernard Lonergan). Tarea no sencilla, nada menor, en el marco de las obras de Morin y Lonergan.

El lenguaje del libro (de los tres tomos como unidad), es preciso, conciso y podría decir, precioso en esa concisión y precisión. Sólo así pudo quedar el trabajo de Martín en tres tomos, pues la vasta obra de Lonergan y Morin podría llevar a más. Lo que López-Calva expone da cuenta de la riqueza del pensar de Lonergan y Morin, de su búsqueda

por encontrar respuestas, pero más que eso, seguirse preguntando. Respuestas para continuar el sendero, no para darlo por terminado. Preguntas que orientan, pero manifiestan ese cosmos/caos que es la vida misma. El lenguaje también es riguroso, sin perder su papel expresivo entre prosa y poesía.

De lo anteriormente mencionado se desprende la siguiente idea: esta obra en tres tomos expresa la importancia de la educación ética, desde referentes diversos, pero en conjunción con una educación científica rigurosa, pero desde una visión compleja de la ciencia. Edgar Morin y Bernard Lonergan, así como el propio Martín López-Calva, pertenecen a esa pléyade de pensadores que rompen la tradición de otros que: “creyendo ser sabios se volvieron necios”, y que muy certeramente criticaba San Pablo.

Concluiré esta breve reseña sobre una parte de la extensa obra de Martín López-Calva, apuntando algunas ideas en relación a su último libro: *Ética profesional para la sociedad planetaria. Una perspectiva humanista compleja de la ética de las profesiones*. El propio título da cuenta de la tónica que, hemos comentado ya, atraviesa la obra del autor: la cuestión/reflexión ética. Pero llama la atención que ahora se orienta a la vida profesional, es decir, el campo no es propiamente la educación en sí misma, sino el ejercicio profesional del egresado; se trata ya de pensar en la formación que la escuela proporcionó y qué huellas dejó en el egresado durante el ejercicio profesional.

El libro desarrolla tópicos fundamentales: el tema de la libertad, de la formación ética como asunto estructural, la práctica profesional como actividad poética, la importancia de regenerar los vínculos entre lenguaje poético y lenguaje prosaico, en tanto ambos son formas expresivas de la condición humana. Estos tópicos se profundizan en el análisis del autor y sobre ellos se va tejiendo la postura acerca de la “ética profesional para la sociedad planetaria”, que da título al libro.

La discusión central, me parece, es la de una ética que se desarrolla al interior del individuo, ética estructural, en tanto se va constituyendo en el proceso de formación personal, en la escuela, la familia, la calle, en fin, en los distintos espacios donde el ser humano coexiste y se forma, formal e informalmente. De ahí que no se trate de educar en valores vistos como contenidos, sino de formar principios éticos desde los cuales orientar el propio actuar. No es cuestión de discutir, analizar, reflexionar sobre ciertos temas solamente, sino de comprender, percibir, ser empático, vivir el principio ético; vivirlo como experiencia, como algo que nos atraviesa y, por tanto, nos conmueve formando parte de nosotros, de nuestro ser personas.

La idea de persona remite a María Zambrano (*Persona y democracia*, ediciones Siruela, 1987). La persona como agente de cambio, como subjetividad integral que reconoce al Otro también como persona. Esa idea de integralidad es fundamental, pues se engarza con lo que el autor denomina ética estructural.

Para terminar solamente comentaré que el lenguaje poético y el lenguaje prosaico, a los que alude Martín, evocan ese texto de Octavio Paz, *El arco y la lira* (1967) y la obra de

Jorge Luis Borges, para quienes la poesía forma parte esencial del mundo: no hacer poesía sobre el mundo, sino volver el mundo (el universo) una poesía. El libro de Martín López-Calva, así como toda su obra, nos invitan a ello.

Marzo-2015

Revista A&H

Derechos reservados 2015

Reseña recibida en marzo y publicada en abril de 2015.

Publicación semestral