

Revista del Centro de Investigación y Docencia, Acoyauh nueva época

CHIHUAHUA, JULIO-DICIEMBRE 2017

ISSN: 2395-7980

En este número

- **FORMACIÓN CONTINUA DE DOCENTES DE ESCUELAS MULTIGRADO EN CHIHUAHUA**
- INCLUSIÓN Y EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EL CASO EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA
- **NUESTRA ESCUELA Y LA POSMODERNIDAD**
- LA ÉTICA CONTEMPORÁNEA: UN PROCESO DE DESCOLONIZACIÓN DEL HOMBRE REFLEXIVO
- **LAS PRUEBAS DE DIOS Y LAS CUATRO NADAS DE KANT**
- LA LECTURA COMO PROCESO Y SU RELACIÓN CON EL PENSAMIENTO Y LA EDUCACIÓN



Acoyauh

VOZ NÁHUATL QUE SIGNIFICA MIRAR ALTO, DIRIGIR LA MIRADA HACIA UN MUNDO ELEVADO,
CONSIDERAR LAS COSAS Y LOS HECHOS DESDE UNA ALTURA CRÍTICA

Guía para colaboradores

Acoyauh es una revista semestral, publicada por el Centro de Investigación y Docencia, está orientada a la difusión de trabajos inéditos sobre las diferentes dimensiones del campo educativo.

La publicación está compuesta de las siguientes secciones:

Perspectivas, en la que se presentan ensayos, cuyo contenido esté orientado al análisis o discusión en torno a problemas o temáticas educativas relevantes y de actualidad. Los artículos deberán contar con el respaldo de un aparato crítico debidamente documentado.

Quehacer educativo, con reportes de investigación que den cuenta de trabajos empíricos con el sustento teórico y metodológico correspondiente, en los que se aporte información para profundizar en el conocimiento del campo de estudio. Se incluyen también estudios evaluativos o reportes producto de microproyectos o experiencias de intervención educativa que cuenten con el respaldo de un aparato crítico debidamente documentado.

Ex libris, en esta sección se incluyen reseñas de libros o publicaciones de interés y actualidad, relacionadas con el ámbito educativo.

Caleidoscopio, cuyo contenido está dedicado a la publicación de conferencias, entrevistas y documentos académicos generados en el Centro de Investigación y Docencia.

Los trabajos a publicar deberán ajustarse a los siguientes criterios:

1. Solo se reciben **colaboraciones inéditas**. El documento se entregará de manera electrónica en procesador de texto Word para Windows. Su **extensión** tendrá entre **quince y treinta cuartillas**, considerando que el trabajo sea elaborado en computadora a tamaño carta con márgenes de 2.5 cm, letra **arial de 12 pts.**, interlineado a 1.5. Deberá incluir número de página. Las **notas** deberán incluirse al final del trabajo, **antes de la bibliografía**.
2. El artículo deberá contener: **título** —lo más breve y sintético posible—, **autor(ra)** o **autores(as)** del trabajo, grado académico, actividad que desempeñan, lugar de trabajo, dirección de la institución, teléfono y correo electrónico.
3. El artículo incluirá un **resumen** con un máximo de **250 palabras**, además de cinco a siete palabras clave, tomando como base el "**Vocabulario Controlado del IRESIE**", www.iisue.unam.mx. El **resumen y las palabras clave deberán estar escritas en español e inglés**.
4. Los artículos serán analizados y **dictaminados** en un proceso de **doble arbitraje ciego**, donde se conservará el anonimato tanto de quienes realizan el arbitraje así como de los autores y autoras. El Comité Editorial determinará su publicación y dará a conocer el resultado de los dictámenes. Los originales no serán devueltos en ningún caso. En la edición del artículo se podrán hacer modificaciones de extensión o estilo que exijan las políticas editoriales de la revista, consultándolo previamente con la/ los autor(es).
5. El autor se compromete a no someter a ninguna otra revista su artículo, a menos que **Acoyauh** decline expresamente su publicación. Al aprobarse su artículo, cede automáticamente los derechos patrimoniales del artículo a la revista para su publicación en cualquiera de sus espacios de difusión. El comité editorial autoriza la reproducción parcial o total de los textos publicados sin fines de lucro siempre que en la reproducción se explicita que dicho artículo ha sido publicado originalmente en la **Revista Acoyauh**.
6. La publicación de todo artículo, es responsabilidad exclusiva de quien firma. No implica necesariamente la opinión de la revista.
7. No se aceptarán trabajos que no cumplan con los criterios establecidos.
8. Las colaboraciones deberán remitirse al correo electrónico siguiente: **revista@cid.edu.mx**





Contenido

7

FORMACIÓN CONTINUA DE DOCENTES DE ESCUELAS MULTIGRADO EN CHIHUAHUA

MARTHA SILVIA DOMÍNGUEZ ROSALES



18

INCLUSIÓN Y EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EL CASO EN LA UACH

FEDERICO J. MANCERA VALENCIA
HAYDEE PARRA ACOSTA



26

NUESTRA ESCUELA Y LA POSMODERNIDAD

AMBROSIO OLIVAS



36

LA ÉTICA CONTEMPORÁNEA: UN PROCESO DE DESCOLONIZACIÓN DEL HOMBRE REFLEXIVO

LILIA REY CHÁVEZ



50

LAS PRUEBAS DE DIOS Y LAS CUATRO NADAS DE KANT

HÉCTOR DANIEL SALAZAR HOLGUÍN



60

LA LECTURA COMO PROCESO Y SU RELACIÓN CON EL PENSAMIENTO Y LA EDUCACIÓN

JESÚS MORALES





SECRETARÍA
**DE EDUCACIÓN
Y DEPORTE**



GOBIERNO DEL ESTADO DE CHIHUAHUA

Lic. Javier Corral Jurado
GOBERNADOR CONSTITUCIONAL

Lic. Pablo Cuarón Galindo
SECRETARIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTE

Dr. Miguel Ángel Valdez García
SUBSECRETARIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTE

Profr. Manuel Arias Delgado
DIRECTOR GENERAL DE SERVICIOS EDUCATIVOS DEL ESTADO DE CHIHUAHUA

Dr. Manuel de la Torre Grijalva
DIRECTOR DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y SUPERIOR

Mtra. Guadalupe Díaz Casas
JEFA DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR



CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA

DIRECTOR Ricardo Fuentes Reza
SUBDIRECTOR ACADÉMICO Rigoberto Marín Trejo
SUBDIRECTOR ADMINISTRATIVO Aries Muñoz Campos

Acoyauh

No. 58, AÑO XXI, JULIO-DICIEMBRE 2017
ISSN: 2395-7980

REVISTA DEL CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA
COMITÉ EDITORIAL

PRESIDENTE Ricardo Fuentes Reza
SECRETARIA TÉCNICA Ana María González Ortiz
VOCALES, David Manuel Arzola Franco, Federico Julián Mancera Valencia, Rigoberto Marín Trejo,
Francisco X. Ortiz M, María Cristina Chávez Rocha, Blanca L. Valera Michel, María Luisa Miranda

EDICIÓN Y DISEÑO Francisco Xavier Ortiz Mendoza
UNIDAD DE PUBLICACIONES Xóchitl Verónica Ruiz López
CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA
C. Lucio Cabañas No. 27, Col. Vista del Sol
Tel. y Fax (614) 411.35.98 Servicios Escolares 411.70.98
429.33.00 Ext. 15599, Chihuahua, Chih. México
contacto@cid.edu.mx www.cid.edu.mx

Revista del Centro de Investigación y Docencia **Acoyauh** NUEVA ÉPOCA. Año 21, No. 58, julio-diciembre 2017, es una publicación semestral editada por Servicios Educativos del Estado de Chihuahua. Calle Antonio de Montes 4700, Col. Panamericana, C.P. 31200, Chihuahua, Chih. Tel. 614 411 35 98, <http://www.cid.edu.mx>, revista@cid.edu.mx. Editor responsable: María Selene Prieto Domínguez. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo, en trámite, ISSN 2395-7980, ambos otorgados por el Instituto Nacional de Derecho de Autor. Impresa por Nueva Olimar Impresora, Calle 20ª. No. 2416, Col. Pacífico, C.P. 31030, Chihuahua, Chih. Este número se terminó de imprimir el 30 de noviembre de 2017 con un tiraje de 500 ejemplares. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.



Editorial

Saludamos con gusto a nuestros lectores.

Acoyauh ahora presenta en su número 58 un artículo relacionado con la formación continua de los docentes de las escuelas multigrado, instituciones educativas con larga historia y cuya característica fundamental es contar con un número reducido de alumnos que ocupan diferente grado educativo de tal forma que un solo docente, se ocupa del grupo y atiende los diferentes grados académicos de la educación primaria en nuestro país. Se trata de un breve informe de investigación con enfoque cuantitativo que da cuenta de lo que sucede en el tema de la formación continua de los profesores y profesoras que se desempeñan en esta modalidad, y que carecen de una formación inicial específica para ocuparse de este tipo de escuela. Este artículo es de la autora Martha Silvia Domínguez Rosales.

Adicionalmente se incluyen cinco artículos cuya modalidad es el ensayo, en el que su contenido está orientado al análisis o discusión en torno a problemas o temáticas educativas y filosóficas relevantes y de actualidad, como se refiere ahora:

Federico J. Mancera Valencia y Haydee Parra Acosta nos obsequian la oportunidad de analizar un artículo en el que se aborda el tema de la inclusión y la equidad a nivel universitario, concretamente a la experiencia que se vive actualmente en la Universidad Autónoma de Chihuahua, con relación a estudiantes de etnias locales así como personas con necesidades educativas diferentes insertos en el proceso estudiantil universitario. Para ello, se hace una disertación conceptual como marco de referencia sobre la interculturalidad y el mundo esencialmente plural, con el tema de la diversidad y los derechos humanos como retos permanentes para las IES. Plantea el enfoque de visualizar a la interculturalidad como una oportunidad para el desarrollo del modelo universitario y finalmente se informa de algunos de los programas que se tienen en proceso para concretar soluciones a estas sentidas necesidades. Este esfuerzo refiere ocupaciones dirigidas al personal que labora en la universidad y a los estudiantes de las diferentes facultades.

En un segundo ensayo, Ambrosio Olivas plantea un análisis sobre la escuela del momento y la posmodernidad en el cual profundiza sobre las tensiones del contexto en cuanto al cambio social en la cultura y la organicidad de la institución producto de la modernidad llamada escuela. Se enfoca al análisis de

la escuela primaria, quien se encuentra en permanente crisis. En él hace un acercamiento a la caracterización de la modernidad y la posmodernidad apoyándose en un andamiaje crítico documentado; nos introduce al debate de la continuidad y discontinuidad del existir de la sociedad y desarrolla elementos importantes dignos de considerar a la educación del momento en un contexto que se percibe como posmoderno.

El tercer ensayo lo desarrolla Lilia Rey Chávez en relación a la ética contemporánea que analiza desde una postura crítica donde la caracteriza como “un proceso de descolonización del hombre reflexivo”. Sin duda es un acercamiento al tema de la moral y la ética preestablecida, bajo la tendencia homogenizante de nuestro sistema mundo, ante la cual, la postura es confrontarla y derivar las diferentes éticas negadas o arrebatadas, que los mundos de la periferia pueden arrancar a las posiciones occidentales eurocéntricas. Esto, a través de posicionamientos críticos y alternativos de tal manera que se generen de forma constante, procesos de descolonización a partir de un rescate de sí mismos con la fuerza del pensamiento crítico reflexivo. Con cuidado hace una diferenciación de los problemas morales y los problemas éticos, y caracteriza a la moral como el comportamiento humano en sus diversas expresiones. Finalmente se asoma a la situación del capitalismo y el neocapitalismo con relación al tipo de moral y ética que generan, y ante la cual de alguna forma se existe y se resiste.

En el ensayo de Héctor Daniel Salazar Holguín, se aborda un tema que ha ocupado muchas horas de reflexión a los seres humanos. Él aborda, bajo el título “Las pruebas de Dios y las cuatro nadas de Kant”, el tema de la existencia o inexistencia de Dios, *haciendo hablar* a los autores. Organiza de tal forma su análisis que le permite sostener la tesis de la imposibilidad de la demostración empírica o racional de la existencia de Dios. De tal forma que resulta muy interesante, encontrar una pieza reflexiva y argumentativa de este calado, en tanto el debate en específico se ha prolongado por lo menos unos tres mil años a la fecha.

Finalmente se presenta la disertación temática del Profesor Jesús Morales de origen venezolano, quien nos aporta el trabajo titulado “La lectura como proceso y su relación con el pensamiento y la educación”, asunto que nos lleva a un recorrido por su argumentación sobre la relación del aprendizaje de la lectura, el impulso al desarrollo del pensamiento crítico como parte de la educación que hoy requerimos como sociedad. Presenta la relación existente entre leer, pensar y educar, los tres como procesos complejos y trascendentes.

Agradecemos a los autores, sus aportaciones para construir esta oportunidad de análisis de temas tan interesantes.



Formación continua de docentes de escuelas multigrado en Chihuahua

Resumen

El funcionamiento de las escuelas multigrado, ha sido objeto de diversos estudios realizados por, Ezpeleta y Weiss, 1996; SEP, 2005; Fuenlabrada y Weiss, 2006; Weiss y Taboada, 2007, citados en Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2014; Cruz, 2007, Romero, 2010; entre otros, sin embargo ninguna investigación se ha realizado en el estado de Chihuahua y considerando que esta modalidad representa el 33.06% de las escuelas generales en el subsistema federal es relevante preguntarse, ¿Cómo son las condiciones educativas, sociales y materiales que enfrentan los/as docentes de escuelas multigrado para elevar la calidad de la educación?

El estudio tiene un enfoque mixto, que consiste en la aplicación de un diseño cuantitativo y un diseño cualitativo de manera secuencial e independiente y al finalizar los resultados se complementarán. En este artículo se presentan los resultados cuantitativos. Se utilizó el método

de la encuesta que se aplicó en 452 escuelas primarias generales del subsistema federalizado de modalidad multigrado, en el estado de Chihuahua; participaron 878 profesores. Se utilizó el software SPSS, en el procesamiento de la información.

El instrumento de investigación que se aplicó a los docentes contaba con 31 preguntas sobre Formación Continua de los docentes de escuelas multigrado del estado de Chihuahua, que fueron agrupadas en tres variables compuestas, con sus dimensiones, indicadores e ítems.

Palabras clave: escuelas multigrado, formación continua, mediaciones, praxis y proceso de la formación continua.

Abstract

The functioning of multi-grade schools has been the object of several studies carried out by Ezpeleta and Weiss, 1996; SEP, 2005; Fuenlabrada and Weiss, 2006; Weiss and Taboada,

* Profesora e investigadora del Centro de Investigación y Docencia.

2007, cited in the National Institute of Educational Evaluation, 2014; Cruz, 2007, Romero, 2010; among others, however, no research has been conducted in the State of Chihuahua and considering that this modality represents 33.06% of the schools in the federal subsystem, it is relevant to ask, How are the educational, social and material conditions that the multi-grade teachers are facing to improve the quality of education?

The study has a mixed approach that consists in the application of a quantitative design and a qualitative design in a sequential and independent way and at the end their results will complement each other. This article presents the quantitative results. To cover the quantitative stage, the survey method was used, and 452 surveys were applied in general primary multi-grade modality schools of the federalized subsystem, in the State of Chihuahua, 878 teachers participated. The SPSS software was used to process the information.

The research instrument that was applied to teachers had 31 questions on Continuous Training of teachers of multi-grade schools in the State of Chihuahua, which were grouped into three composite variables, with their dimensions, indicators and items.

Keywords: Multi-grade schools, continuous training, mediations, praxis and continuous training process.

Introducción

El Cuerpo Académico (CA) de “Educación y Diversidad” diseñó el proyecto de investigación “La cotidianidad de la escuela multigrado”, el cual pretende describir, analizar y comprender las condiciones educativas, sociales y materiales de las escuelas primarias generales de modalidad multigrado, del subsistema federalizado en

el estado de Chihuahua, desde la perspectiva de las cuatro líneas de generación de conocimiento que el CA estudia y desarrolla: currículo, formación continua, perspectiva de género y necesidades educativas especiales. Así mismo, el estudio generó dos categorías de análisis, la primera corresponde a la infraestructura y la segunda a las funciones que realizan los docentes de aula multigrado como actividades complementarias a la docencia propiamente dicha.

La presencia de las escuelas multigrado es una modalidad del Sistema Educativo para garantizar el derecho a la educación de toda la población, ya que se ubican en poblaciones tan reducidas que no pueden establecerse escuelas de organización completa, encontrando en esta alternativa una respuesta viable, sin embargo, en sí misma la organización de la escuela multigrado enfrenta retos para ofrecer servicio de calidad por las condiciones inherentes a su funcionamiento.

Las características fundamentales de la educación multigrado que no solo se encuentra en comunidades aisladas, recurren para lograr la efectividad de los aprendizajes, de confluir en un mismo espacio y horario, la aplicación en la diversidad de los estilos de enseñanza, los ritmos de aprendizaje de los alumnos presentados en los materiales de trabajo en el aula, diagnóstico y evaluación de proyecto escolar, trabajados por el Programa Integral para Abatir el Rezago en Educación Inicial y Básica, en los cuales el currículo ampliado se desarrolló según las condiciones y el ritmo de cada alumno/a, lo cual sigue vigente en el enfoque propuesto en la Reforma Educativa para la Educación Básica y particularmente en el Programa Sectorial de Educación 2013 – 2018. Sin embargo, existen imprecisiones en la forma de dirigir la práctica pedagógica ante el modelo de competencias ya que el referente generalizado es el Plan de



Estudios 2011 a partir de la RIEB que hace obsoleto e inaplicable la Propuesta Educativa Multigrado 2005 (PEM05), elaborada específicamente para este tipo de población escolar y definía claramente la función docente al señalar:

El trabajo docente en las condiciones del aula multigrado implica atender simultáneamente a niños y niñas de diversos grados, lo cual representa ventajas como dificultades en el desarrollo de los procesos de enseñanza, pues la constitución heterogénea del grupo permite al maestro favorecer la colaboración entre los alumnos y la ayuda mutua; pero a la vez, le demanda organizar y planificar el trabajo de tal manera que pueda articular y relacionar contenidos de las diversas asignaturas y grados, evitar la fragmentación de la enseñanza y atender por igual a todos los niños. Revisar y analizar las prácticas escolares que se desarrollan en el aula multigrado facilita identificar sus posibilidades y retos, así como definir las necesidades de cambio para mejorarlas (SEP, 2005, p. 12).

Trabajar en escuelas multigrado representa un desafío para los docentes ya que se requieren competencias específicas para saber aplicar estrategias de enseñanza y aprendizaje de acuerdo a las necesidades de los alumnos, una metodología sustentada en el trabajo con niños de diferentes edades y requerimientos específicos de aprendizaje, no todos los niños aprenden al mismo ritmo, ni de la misma forma, agregado a esto, los contenidos de aprendizaje no tienen el mismo nivel de dificultad en los diferentes grados de la educación primaria. Desafortunadamente los docentes desde el inicio de su formación adquieren experiencia a

través de las prácticas profesionales, en el trabajo frente a grupos en escuelas de organización completa –un grado para cada docente–, las escuelas formadoras de docentes, no contemplan dentro de su currícula el desempeño del alumnado en grupos multigrado y cuando egresan, se enfrentan a una realidad totalmente diferente a la visualizada durante su formación, ya que una mayoría recibe una plaza inicial, en una escuela con modalidad multigrado, de la que desconocen su funcionamiento. Los noveles profesores son asignados a ese tipo de escuela debido a que la modalidad de escuelas multigrado alcanza un alto porcentaje en el estado de Chihuahua; de acuerdo a la estadística proporcionada por Servicios Educativos del Estado de Chihuahua es el 33% de las escuelas primarias federales.

Esta parte de la investigación adquiere relevancia, ya que como objetivo específico intentó describir las condiciones de tiempos, espacios, materiales y apoyos de que dispone el personal docente de las escuelas multigrado, para su formación continua, a través de tres variables compuestas, que se conformaron con dimensiones e indicadores, estos representaron en esta investigación el conjunto de acciones más representativas de la dimensión.

Variable compuesta I. Mediaciones en la Formación continua (FC) de maestros en servicio en las escuelas multigrado (EMG), que se desagregó en cuatro dimensiones,

- I.1. Tiempos de que disponen los docentes de EMG para su FC
- I.2. Espacios físicos con los que cuentan los docentes de EMG para su FC
- I.3. Materiales que se les asignan a los docentes de EMG durante su FC
- I.4. Contenidos propuestos a los docentes

de EMG durante su FC

Indicadores de la dimensión:

- I.1.1. Cantidad de horas asignadas para la FC de los docentes de EMG
- I.1.2. Periodicidad de las actividades de FC de los docentes de EMG
- I.2.1. Ubicación de los espacios con los que cuentan los docentes de EMG para su FC
- I.3.1. Tipo de materiales utilizados por los docentes de EMG durante su FC
- I.4.1. Clase de contenidos o temas que desarrollan los docentes de EMG durante su FC

Variable compuesta II

Praxis como Acción en la Formación Continua (FC) de los maestros en servicio (DFCMS) en las Escuelas Multigrado (EMG)

Dimensiones

- II.1. Relaciones personales que se establecen durante la FC de los docentes de EMG
- II.2. Didáctica en la Formación continua (FC) de maestros en servicio (DFCMS) en las escuelas multigrado (EMG)

Indicadores

- II.1.1. Características Relación coordinador-docente durante la FC de los docentes de EMG
- II.1.2. Características Relación docente-docente durante la FC de los docentes de EMG
- II.2.1. Concepción de FC que subyace desde la Praxis de los docentes de EMG
- II.2.2. Tipos de Estrategias de trabajo im-

plementadas en la FC de los docentes de EMG

Variable compuesta III

Proceso de la Formación continua (FC) de maestros en servicio (DFCMS) en las escuelas multigrado (EMG)

Dimensiones

- III.1. Contexto
- III.2. Generadores del aprendizaje

Indicadores

- III.1.1. Importancia que se brinda al contexto durante la FC de los docentes de EMG
- III.2.1. Relevancia que se le brinda a la aplicación de los contenidos teóricos tratados con la práctica de los docentes de EMG durante su FC
- III.2.2. Características del acompañamiento que brindan los Capacitadores (Supervisores, Directivos, ATP) durante la FC de los docentes de EMG

Formación Continua de los Docentes de Escuelas Multigrado

Cuando el sujeto se ve inmerso en procesos de formación, hay que dejar claro desde dónde se conceptualiza y posiciona el término ya que generalmente son agentes externos al sujeto los que fijan tiempos, espacios, materiales, contenidos y dinámica de las reuniones. De acuerdo a Yurén (1999, p. 35), la formación propicia "(...) mediante una praxis intencional, reflexiva, crítica y creativa en la transformación cualitativa de las estructuras culturales y de sí mismo como sujeto, si favorece la realización de valores que respondan a las necesidades sociales."



Resultados

1. Variable compuesta: Mediaciones en la Formación Continua (FC) de los docentes de Escuelas Multigrado

En esta variable se analizan cuatro dimensiones:

a. *Tiempo disponible para la formación continua*

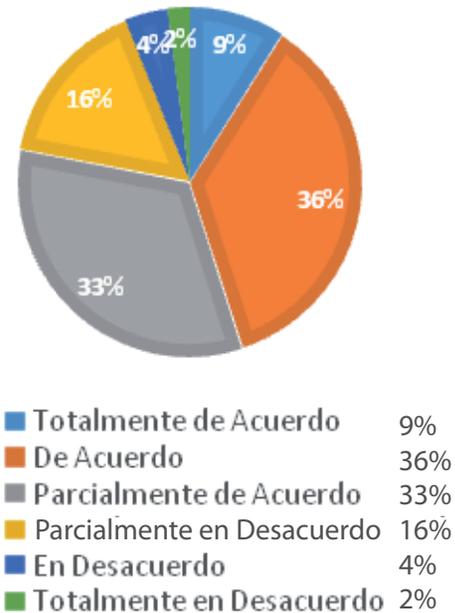
De acuerdo con Ferry (1997): “En la formación de docentes en ejercicio, la realización de un curso supone una negociación tripartita entre los candidatos a la formación, los formadores y el organismo empleador”.

Al preguntar a los docentes sobre si la frecuencia con la que reciben asesoramiento se planea de acuerdo a sus necesidades y si el tiempo que se ha destinado a su formación ha servido para adquirir conocimientos al trabajar con planes y programas. Se puede interpretar que entre Totalmente De Acuerdo y De Acuerdo se sitúa un 45%, pero existe un 49% que manifiesta estar entre Parcialmente de Acuerdo y Parcialmente en desacuerdo. Habrá que investigar qué es lo que los inquieta en concreto. (Figura 1)

Espacios físicos para la Formación Continua

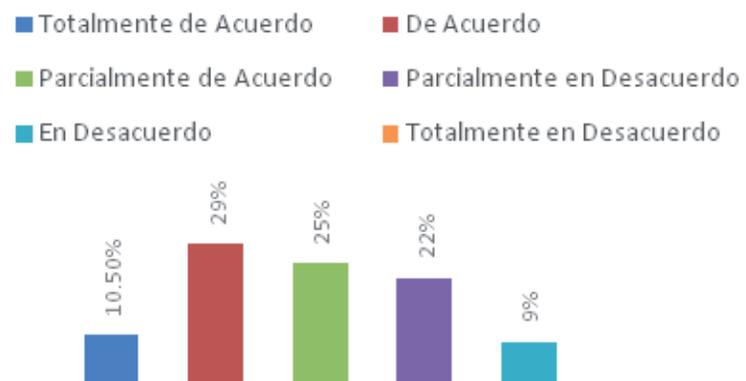
En la figura 2 se observa que en relación a la ubicación de los espacios solamente el 10.5% opinaron estar Totalmente de Acuerdo, el 29% estar De Acuerdo, el 25% Parcialmente de acuerdo, el 22% ya opina estar Parcialmente en Desacuerdo, el 9% en desacuerdo y 4.5% está Totalmente en desacuerdo. Hablar de espacios físicos es referirse a una concepción específica

Figura 1. Tiempo, cantidad y periodicidad



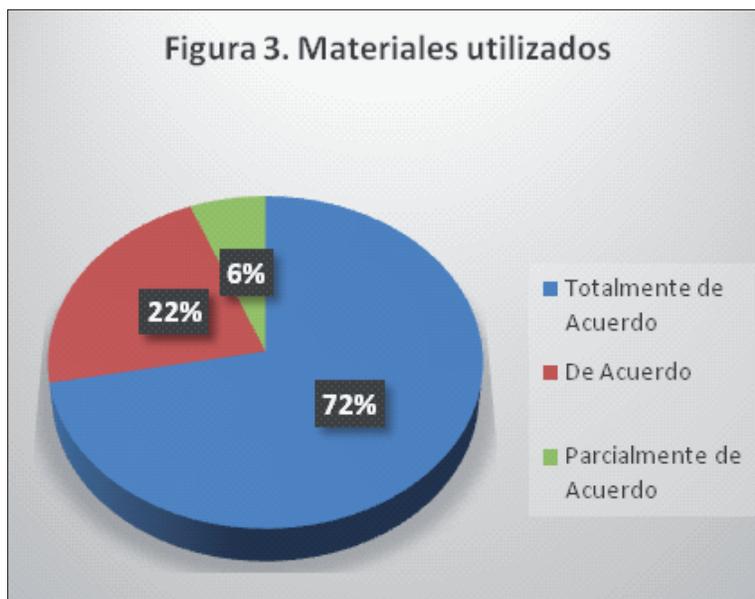
de formación, ya que marca la recuperación de la práctica como “(...) un espacio privilegiado de formación y reflexión” (Torres, 2011; p. 12)

FIGURA 2. Espacios físicos: ubicación



b. Materiales utilizados en la FC

Respecto a los materiales utilizados, en las respuestas de los docentes se encuentra que muy cerca de las tres cuartas partes de los encuestados, el 72% está Totalmente de acuerdo, el 22% está De acuerdo y el 6% Parcialmente de Acuerdo. En un primer acercamiento, se puede decir que con base a las respuestas de los docentes, los materiales cumplen con su objetivo (Figura 3).



c. Contenidos propuestos a los docentes durante su FC

De Barbier (1999), en su obra señala que “Un dispositivo tiene muchas más posibilidades de que funcione, si tiene sentido para la mayor parte de la gente” (p.84), en el caso de los contenidos a tratar en las reuniones, entre mayor sea la significación para los distintos actores, mayor solidez tendrán.

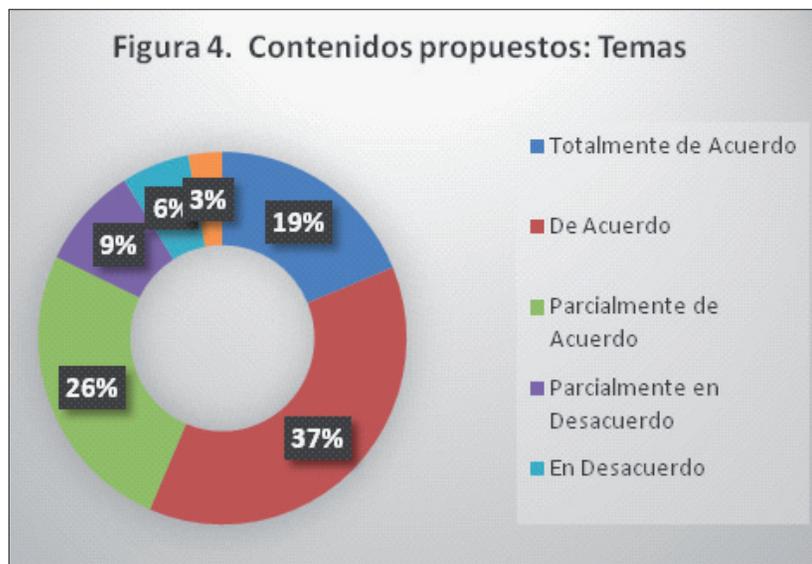
Se les preguntó a los docentes si son consultados con anticipación sobre su opinión sobre los temas a tratar en el Consejo Técnico y si la supervisión cuenta con mecanismos de consulta sobre los contenidos a tratar y las respuestas en ésta dimensión, fueron:

En la figura 4, más de la mitad de la población, 56%, emite una respuesta de aceptación hacia los contenidos tratados, su participación en la elección y los mecanismos de consulta implementados por la supervisión. Mientras, el 35% se en-

cuentra indeciso.

Variable compuesta: Praxis como acción en la Formación Continua de los maestros en servicio en las escuelas multigrado.

En esta variable se analizan dos dimensiones





a. Relaciones personales que se establecen durante la FC de los docentes de EMG

Ante las preguntas de si los responsables de las capacitaciones en el Consejo Técnico los responsables de coordinar las acciones mues-

Intersubjetividad: es la posibilidad de transformarse con otros, no de manera aislada, es decir, por el sujeto, como individuo con conciencia de sí (autoconciencia), capacidad de objetivarse y capacidad de interactuar.

Los planteamientos a los que los docentes respondieron en esta dimensión: “En las capacitaciones se realizan adecuaciones curriculares de acuerdo a las necesidades de los alumnos”, “La teoría revisada tiene relación con la práctica”, “Se trabaja en equipo en resolución de problemas comunes”, “Las capacitaciones cumplen con las expectativas del profesorado”, “Las estrategias son adecuadas y están enfocadas al desarrollo de competencias docentes”.

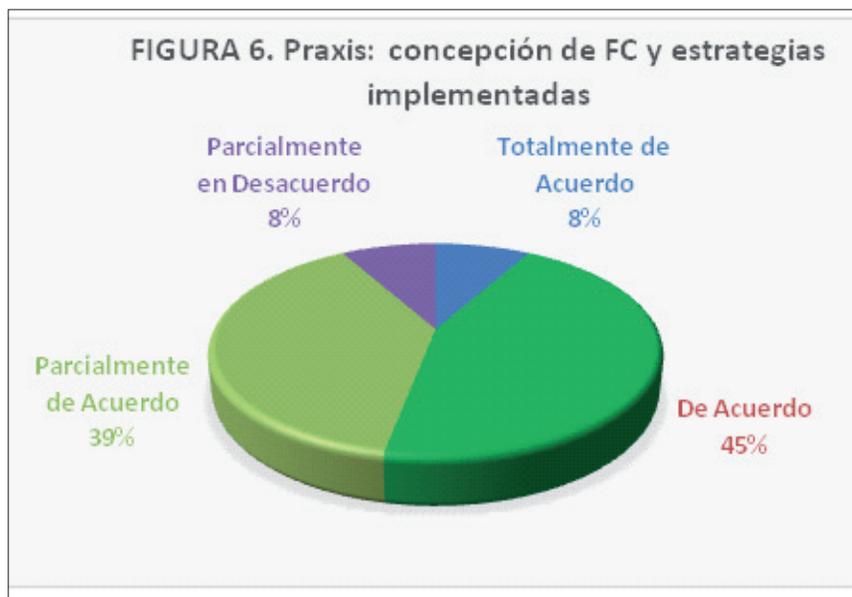
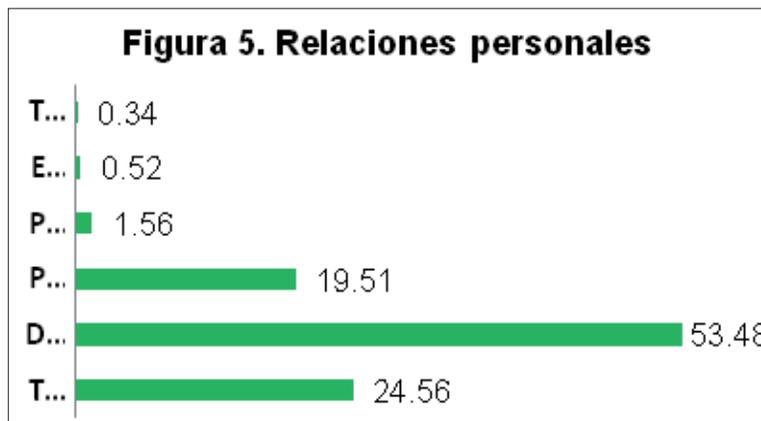
Los resultados indican que las opiniones de los docentes encuestados se encuentran divididas el 53% manifiesta estar entre De Acuerdo y Totalmente de Acuerdo, mientras que el 47% señalan estar entre Parcialmente de Acuerdo y Parcialmente en Desacuerdo (Figura 6).

tran respeto hacia sus dudas, comentarios o propuestas y si el ambiente entre los docentes es de confianza los porcentajes se comportan así:

Como se puede observar en la figura 5, los porcentajes se concentran en Totalmente de Acuerdo y De Acuerdo (78%). Y nuevamente se localiza un 21% indecisos.

b. Praxis en la Formación Continua de los docentes de EMG.

Al mismo tiempo que los docentes reciben la formación continua van estructurando su propia formación de acuerdo a sus aprendizajes previos y que de acuerdo a Yuren (2000), esto sucede en dos momentos claves: Objetivación: (...) el proceso formativo se constituye por la praxis, la autocrítica y la autoevaluación.



Variable compuesta. Formación continua

En esta variable se analizan dos dimensiones:

a. El Contexto

Las escuelas multigrado en general son escuelas que se localizan en regiones apartadas de los centros de población y en “espacios rurales, con un escaso rendimiento económico (...) o en espacios rurales profundos, marcados por el aislamiento geográfico. A efectos educativos se puede considerar que genera marginación social, niveles económicos bajos, grandes carencias educativas y aislamiento cultural (Díaz, 2002; pp3-4).

Esta dimensión comprende: Durante el proceso de formación es tomado en cuenta el contexto en el que desarrollan su práctica los profesores que acuden a los espacios de formación continua y se tiene claro que los docentes de las escuelas multigrado presentan necesidades diferentes a las escuelas de organización completa.

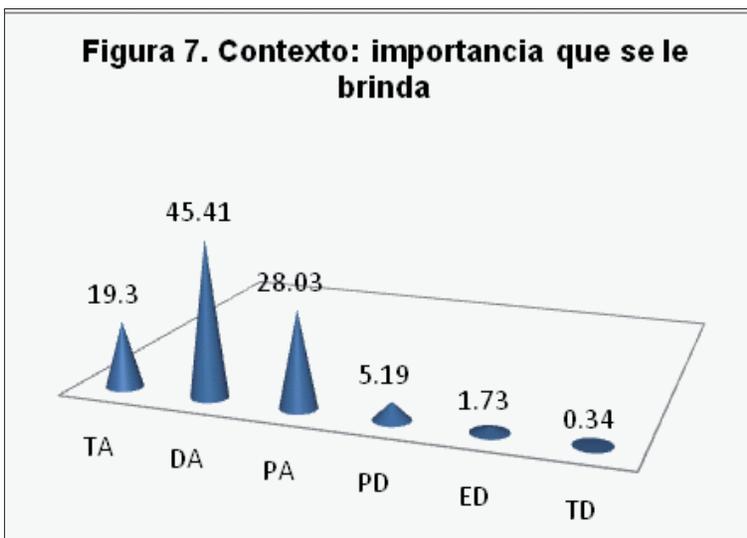
Los docentes manifiestan que en general, con un 64%, es tomado en cuenta el contexto en el que laboran, aun cuando existe más de la cuarta parte (33%), de los encuestados en una posición de indecisión. (Figura 7).

b. Generadores del aprendizaje

Dimensión que a su vez comprende dos indicadores: Relevancia que se le brinda a la aplicación de los contenidos teóricos de los docentes de EMG durante su FC y Características del acompañamiento que brindan los capacitadores, durante la FC.

La UNESCO, citada por Lea F. Vezub (2009), puntualiza los criterios a ser tenidos en cuenta por aquellos que desarrollaran acciones de formación para docentes, entre los que destacan: deben conectarse con la diversidad de contextos, la realidad del aula, estar adecuadamente planificadas, dar tiempo para realizar ensayos en el aula, para reflexionar sobre la práctica, volver a probar.

Los docentes respondieron a los siguientes postulados: Las capacitaciones tienen impacto en su práctica, la capacitación tiene sustento teórico, las lecturas tienen relación con su práctica, los responsables de las capacitaciones brindan apoyo a los docentes, las asesorías permiten la reflexión de los docentes, las aseso-

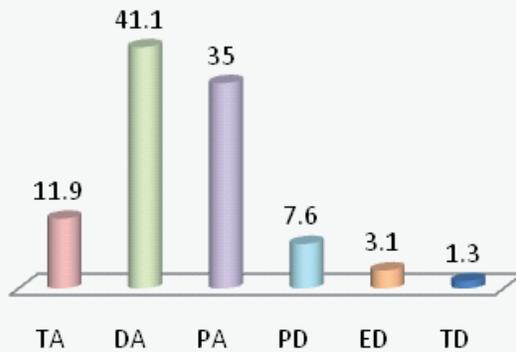


rías permite la construcción de conocimientos. Con un 53% se ubican Totalmente de Acuerdo y De Acuerdo y muy cercano se agrupan con un 42:6% Parcialmente de Acuerdo y Parcialmente en Desacuerdo. (Figura 8).

Significa que un alto porcentaje del profesorado no se encuentra satisfecho con relación a la relevancia que se le brinda al seguimiento



Figura 8. Generadores de aprendizaje



en la aplicación de los contenidos en la práctica de los docentes ni en las características del acompañamiento que les brindan los capacitadores (Supervisores y ATP), durante su formación continua. Si bien es sabido que los docentes aprenden de su propia práctica, pero esto no basta, es necesario retomar la teoría para fundamentar su hacer, la teoría no tiene sentido si no se relaciona con la práctica, ésta será algo que carece de sentido y en la mayoría de los casos se vuelve gravoso leer y leer textos alejados de la realidad que se vive, cuando la teoría se convierte en un “sin sentido”.

A la única pregunta abierta que se les planteó a los docentes, las respuestas agrupadas de la siguiente forma:

Figura 9. ¿Quién es el responsable de impartir las capacitaciones y/o actualizaciones en su zona escolar?

Responsable	Frecuencia	Porcentaje
Supervisor/a Director/a ATP	4	.7
Supervisor/a ATP	92	15.1
ATP	55	9.0
Supervisor/a	72	11.8
Supervisor/a CM	4	.7
Supervisor/a Maestros	5	.8
Nombres sin función	7	1.1
No se cuenta con capacitaciones	2	.3
Supervisor/a ATP Maestros	2	.3
Maestros ATP	6	1.0
Jefe de Sector Supervisor/a ATP	1	.2
Total 611	Respuestas 267 El 43.7%	Sin respuesta 344 el 56.3%

En investigación tienen significado tanto las expresiones de los participantes como sus silencios, en este caso llama la atención que solamente respondieron a la pregunta formulada en el cuestionario el 43.7% y el resto 56.3%, que es la mayoría, no emitió respuesta. Se pueden realizar muchas inferencias pero no tendrían sustento por lo que es preferible tener presente que está pendiente la explicación y buscar otra forma de encontrarla.

A manera de reflexión

Hablar de formación es pensar siempre en un proceso dialéctico. La formación es una cuestión individual, nadie puede enseñar ni formar a otra persona, se requiere por el contrario que el docente participe activamente en su formación continua, que ponga en juego sus conocimientos previos, sus experiencias, sus expectativas y así lograr una formación constante, de crecimiento como individuo.

En el caso específico de los docentes multigrado, por trabajar en condiciones diferentes al resto de los maestros, les es indispensable ese acercamiento a la teoría, a sus compañeros, a las personas encargadas de capacitarlos, en un espacio al que asistan con sus pares, pues de otra forma estarán en la soledad con sus problemas y muchas ocasiones se verán imposibilitados para darles solución, no siempre con buena voluntad se logran la tan ansiada calidad educativa.

En este sentido, la formación continua es vista como una vía para solventar la necesidad de actualización del docente, de una forma más amplia y eficaz que la simple capacitación; puesto que, tal como la define la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, citado en Imbernón, 1998) es "(...) un proceso dirigido

a la revisión y renovación de conocimientos, actitudes y habilidades previamente adquiridas, determinado por la necesidad de actualizar los conocimientos como consecuencia de los cambios y avances de la tecnología y las ciencias." (p.7). De la misma manera, Sanaja (2002) concibe "La formación permanente como proceso integral en el continuum profesional, [que] enriquece el proceso de formación inicial, garantizando la calidad y efectividad de la educación." (p.4)

Véase pues, la diferencia: desde esta última perspectiva se habla de una formación permanente; es decir, que es continua y evoluciona no sólo al ritmo de los cambios tecnológicos o de las ciencias, sino también, al ritmo del docente como participante del proceso, quien posee unos conocimientos que deben revisarse y renovarse; muy al contrario de la capacitación, donde lo primordial era impartir una información nueva que un experto ha determinado por qué y cómo enseñarlo, sin tomar en consideración las nociones previas del docente y las necesidades propias de su práctica.

Esta visión demuestra que la actualización del docente debe ser un elemento indispensable para alcanzar la transformación educativa, concebida desde una perspectiva crítica y activa del participante; esto implicaría entonces, que la formación permanente debe orientarse como un proceso continuo y significativo que permita la interacción entre los maestros con el objeto de compartir experiencias y reflexionar sobre ellas para construir conocimientos significativos.



Referencias

- BARBIER JEAN MARIE (1999). *Prácticas de Formación. Evaluación y Análisis*. Serie Formación de Formadores. Ediciones Novedades Educativas.
- DUCOING WATTY (2003). *Coordinación COMIE Sujetos, Actores y Procesos de Formación*, en el Tomo II.
- DOMÍNGUEZ QUEZADA (2007). *PRONALEES en escuelas multigrado*. Tesis de maestría. CID. Chihuahua
- EZPELETA JUSTA (1997). *Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado*. Revista Iberoamericana de Educación no. 15
- FERRY GILLES (2008). *Pedagogía de la formación*. Ediciones novedades educativas. Universidad de Buenos Aires.
- FUENLABRADA (1997). *Capacitación y actualización. Las prácticas escolares y docentes en las escuelas multigrado de la educación primaria*. Tesis de maestría. COMIE 2003 Sujetos, actores y procesos de formación tomoII.
- GARCÍA M. (2002). *El papel de la experiencia docente en los cursos de capacitación para maestros multigrado*. Tesis de maestría. COMIE 2003 Sujetos, actores y procesos de formación tomo II, capítulo 6.
- GIMENO SACRISTÁN J. Y PÉREZ GÓMEZ Á.I. (2008) *Comprender y transformar la enseñanza*. Ediciones Morata. Madrid.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI Y OTROS(2006). Cita a Teddlie y Yashakkori, 2003; Creswell, 2005; Mertens,2005; Williams, Unrau y Grinnell, 2005. McGraw-Hill. México.
- LATAPÍ SARRE, PABLO (2003). *¿Cómo aprenden los maestros?*. SEP Cuadernos de Discusión 6. México D.F. Ley General del Servicio Profesional Docente. Artículo Único, Título primero. Disposiciones Generales. Capítulo I. Objeto, Definiciones Y Principios. Capítulo 4.
- RODRÍGUEZ CABRERA ANA ROXANDA, MATZER RODRÍGUEZ CÉSAR ALBERTO, ESTRADA SAJMOLO INGRID (2007). *Escuelas unidocentes y multigrado a escala nacional en Centroamérica*, Estudio Guatemalteco. Guatemala.
- ROMERO, M. GALLARDO, M.A.,GONZÁLEZ (2010). *La planeación de la enseñanza multigrado en la educación primaria: Una aproximación a su situación actual en escuelas de Veracruz*, Revista de Investigación Educativa 10. Consultado el 22 de febrero de 2016 en: http://www.uv.mx/cpue/num10/practica/romero_multigrado.html
- SCHON D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós/MEC, Madrid.
- STAKE ROBERT E. (s/f) *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata. Madrid
- TORRES ROSA MARÍA (2015) *Qué y Cómo aprender*. www.ses.unam.mx/curso2011/pdf/M5_s2Torrespdf consultado sept. 26/2015
- WEISS E. (2000). *La situación de la enseñanza multigrado en México*. Perfiles educativos, vol. XXII, núm. 90, 2000, pp.57-76, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación México. Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal Sistema de Información Científica. redalyc.org.
- YURÉN CAMARENA, M. (2000). *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*. COMIE 2003 Sujetos, actores y procesos de formación tomo II. México.
- YURÉN CAMARENA, M. (1999) *Formación horizonte al quehacer académico*. UPN.



FEDERICO J. MANCERA VALENCIA *
HAYDEE PARRA ACOSTA **

▼ QUEHACER EDUCATIVO

Inclusión y equidad en la educación superior

EL CASO EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA

Resumen

Los cambios surgidos en los derechos humanos repercuten internacionalmente en el diseño y desarrollo de diversas políticas públicas. En el caso de la educación superior, su impacto es innegable. La Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), en su política educativa ha planeado desarrollar cambios sustanciales para la consideración de criterios de inclusión y equidad educativa para atender la diversidad cultural y las capacidades diferentes, de los estudiantes que se incorporan a la UACH. Se pone a consideración el análisis y avances en esta temática.

Palabras clave: Diversidad, multi e interculturalidad, derechos humanos, equidad e inclusión, educación superior.

Summary

Changes in human rights have an international impact on the design and development of various public policies. In the case of higher education, its impact is undeniable. The Autonomous University of Chihuahua (UACH), in its educational policy has planned to develop substantial changes for the consideration of inclusion criteria and educational equity, to address the cultural diversity and the different abilities of the students who join the UACH. The analysis and the advances in this subject are exposed.

Keywords: Diversity, multiculturalism, interculturality, human rights, equity and inclusion, higher education

* Profesor investigador del Centro de Investigación y Docencia

** Docente investigadora de la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Chihuahua.



La diversidad y los derechos humanos: retos universitarios

La educación superior inclusiva es uno de los retos de la sociedad actual y de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH). Así mismo, el reconocimiento de la diversidad como valor social y como parte de la actualización de los derechos humanos considera fundamental en la formación de los estudiantes, la construcción y aplicación del conocimiento desarrollado en la universidad.

La formación en derechos humanos no es una materia exclusiva de la generación de conocimiento del área del derecho, sino una formación imprescindible para que la futura actividad profesional de los estudiantes, docentes y administrativos universitarios, orienten sus acciones desde la responsabilidad social con enfoque de derechos humanos.

Los Derechos Humanos (DH) implican valores, actitudes y leyes particulares; a través de ellos se busca garantizar el respeto de la dignidad de todo ser humano, y tienen como finalidad proteger el desarrollo de la integridad, así como promover el bienestar, el progreso social y una convivencia armónica entre individuos, grupos y naciones.

En el caso de México, este discurso es legitimado por distintas acciones positivas a nivel internacional y ha ido incorporándose desde la educación formal tanto en la educación básica hasta la superior.

Para ello hay que comprender que los derechos humanos han sido clasificados atendiendo a diversos criterios, por lo que es posible encontrar clasificaciones realizadas con base en su origen, su contenido, o bien, atendiendo a la materia a la que se refieren. Dichas clasificacio-

nes han sido elaboradas por los tratadistas con un propósito pedagógico y en ellas se habla de distintas generaciones de derechos humanos en razón al momento histórico en que surgieron o fueron reconocidos por los Estados. Así, podemos encontrar distintas clasificaciones, pues hay autores que hablan hasta de una tercera y cuarta generación de derechos humanos (Alexy, 1993; Cottom, 2010; Witker, 2011,) pero la clasificación más común es la siguiente:

1. Los de Primera Generación, serían los derechos civiles y políticos vinculados con el principio de libertad. Estos derechos entrarían dentro de los llamados negativos, pues exigirían de los poderes públicos su inhibición y no injerencia en la esfera privada.

2. La Segunda Generación de Derechos, serían los económicos, sociales y culturales, los cuales estarían vinculados con el principio de igualdad. En este caso, este tipo de derechos serían los llamados positivos, pues para su realización exigirían la intervención de los poderes públicos por medio de prestaciones y servicios públicos. Aquí se vinculan los cambios y acciones específicas en educación.

3. La Tercera Generación de Derechos, se vinculan con la solidaridad, es decir que el elemento que los unificaría sería su incidencia en la vida de todos en escala universal, por lo que su aplicación implicaría la vinculación de acciones en todo el planeta. En el contenido de los derechos humanos de tercera generación encontramos los siguientes derechos:

- i. la autodeterminación,
- ii. la independencia económica y política,
- iii. la identidad nacional y cultural,
- iv. la paz,

- v. la cooperación internacional y regional,
- vi. la justicia internacional,
- vii. el derecho a un medio ambiente sano,
- viii. el patrimonio común de la humanidad,
- ix. el derecho al desarrollo que permita una vida digna.

De esta manera la formación, la investigación y la construcción del conocimiento universitario, de la educación superior en general, no están ajenas a estos principios del desarrollo humano. Cada profesionista egresado debe mostrar en sus competencias profesionales, estos principios. A lo que tampoco están exentos ningún docente e investigador, ni personal administrativo universitario.

Así desde la perspectiva de los Derechos Humanos, entra en juego la construcción de una universidad inclusiva, reto que impone la diversidad de la sociedad actual. La diversidad entonces es parte fundamental del reconocimiento humano y su derecho. Por eso la diversidad como valor social, es uno de los determinantes del ajuste de indicadores de desarrollo de la calidad educativa universitaria.

Esto tiene implicaciones múltiples, requiere de mayores inversiones y esfuerzos intelectuales, operativos y administrativos para la Universidad. Son significativos principalmente para la población universitaria estable, es decir, principalmente para los docentes-investigadores y administrativos universitarios, que para hoy en día, las oportunidades de personas con distintas capacidades y de distintos orígenes étnicos tienen la manera de asistir a estos espacios académicos de educación superior. Las oportunidades y nuevas generaciones acceden a este ámbito educativo.

De tal manera que el aprendizaje universitario no sólo es de los jóvenes, sino principalmente de los docentes-investigadores y administrativos de la UACH al atender la diversidad.

La diversidad: la interculturalidad como potencia y oportunidad universitaria

La interculturalidad, está vinculada sin duda a la noción de diversidad, a la inequidad social, económica y epistemológica. Su presencia en el mundo, principalmente en las fronteras internacionales, donde las desigualdad política y socioeconómica, repercuten directamente en los procesos educativos, pero también en la salud y en el medioambiente, entre otros. No ha sido fácil tocar estos temas, y tampoco verificar su discusión profunda en los diferentes niveles educativos.

En el contexto del norte de México y en especial del Estado de Chihuahua, la consideración territorial e histórica que impuso el itinerario Camino Real de Tierra Adentro (CRTA), trajo consigo matices divergentes al resto del país. El itinerario es aun hoy la vía de posibilidades multi e interculturales, de intercambios comerciales y culturales, de flujos migratorios, sendero de múltiples experiencias humanas, que con el tiempo lograron asentarse o bien en ser nómadas estacionales en las poblaciones de la frontera y de los asentamientos del propio CRTA.

La interculturalidad y la multiculturalidad no es un problema exclusivo de los pueblos originales, es un problema y al mismo tiempo un principio básico para la comprensión de la diversidad humana en nuestro país (Mancera-Valencia: 2016a) y en nuestra perspectiva de pensar hoy una educación superior distinta.



Esta idea puede parecer simple y de sentido común, pero encierra una profundidad y una lógica que cuestiona nuestras percepciones acerca del tema de reflexión que estos autores ponen a nuestra consideración. Y no es problema de los pueblos originales porque la mayoría de las veces, las reflexiones que se elaboran sobre la inter y multiculturalidad se debaten en los centros académicos, en instituciones educativas, o agencias gubernamentales que se crearon y existen fuera de los pueblos originales. Por lo tanto, esas elaboraciones o categorías no emergen de las necesidades, condiciones o situaciones que viven las poblaciones o grupos de personas que serán considerados, controlados, o etiquetados a partir de ellas. Sin embargo, las estructuras institucionales o las explicaciones teóricas sobre esas poblaciones que son diferentes son diseñadas por otros y otras que no son parte de esas poblaciones (Huerta-Chales, 2016).

En otras palabras, pudiera decirse que el problema de la interculturalidad y del multiculturalismo es de aquellos que no tienen la capacidad de ser humildes frente al otro u otra que comparte el mundo con ellos, que les falta la más mínima duda o curiosidad epistemológica (Freire, 1997) para reconocerse como diferente ante esos otros y otras que tienen formas de interacción y conocimientos construidos ancestralmente y que eran habitantes de este mundo antes que ellos (Huerta-Charles, 2016).

En ese sentido, hablar de interculturalidad desde el posicionamiento del que no tiene la más mínima duda epistemológica de que es el otro, transforma la interculturalidad y el multiculturalismo en un proceso controlador y prescriptivo, que aparentemente solucionará

los problemas de los pueblos originales, pero que ignora de antemano la propia sabiduría, conocimientos construidos (epistemologías locales-regionales) y la cultura misma que esos pueblos tienen (Huerta-Charles, 2016; Mancera-Valencia, 2016b).

Sin embargo, aún y cuando las elaboraciones teóricas de la interculturalidad son, como lo mencionamos anteriormente, elaboradas fuera de los grupos oprimidos existen; grupos de académicos que buscan comprometerse con la defensa de esos grupos, de los que son diferentes, y sus construcciones de la inter y multiculturalidad tienden a reconocer que ellos y ellas son otros y otras diferentes también, y que hasta pueden ser y estar analizando las condiciones opresivas siendo parte de esos grupos (Huerta-Charles, 2016). Esta complejidad del conocimiento sociocultural es parte del diálogo entre conceptos que parecen antagónicos pero que son complementarios entre ellos: heterogeneidad/homogeneidad, consecuencia de las múltiples concatenaciones y articulaciones que tienen implicado, el análisis de la ética universalista y el relativismo moral, donde se ponen en cuestión el reconocimiento o no de principios o normas específicas que impactan en temas fundamentales como el reconocimiento a la pluralidad cultural, el multiculturalismo o relaciones transculturales, también, el factor de dependencia jurídica-igualitaria de todos los diferentes que residen en un territorio, es decir, los principios que norman la relación entre distintas culturas (Mancera-Valencia: 2016a).

Esta transformación de la sociedad y de sus necesidades fundadas en la diversidad, requieren de posiciones creativas, innovadoras e inéditas en el trabajo académico universitario, centrado en la investigación y en la docencia.

Es por ello que la UACH ante el incremento de población estudiantil en condiciones de vulnerabilidad social dividido en dos grandes áreas: estudiantes indígenas y estudiantes con alguna discapacidad; se ve inmersa en un proceso de actualización y de creatividad en la gestión y administración del seguimiento tutorial de su estudiantado por parte de sus docentes de manera constante y permanente.

Los docentes-investigadores de la UACH están frente a la dinámica de la diversidad, manifestada en los terrenos de la interculturalidad, cada una de sus unidades académicas encuentran experiencias nuevas, procesos sociales singulares fundados en diversidad que requiere estar involucrado en la producción intelectual, en las prácticas de docencia, como en la construcción del conocimiento:

La inter y multiculturalidad deben ser construcciones sociales que desde enfoques teóricos diversos mantengan una lucha a favor de las poblaciones que han sido históricamente marginadas y que por la diversidad que representan, por ser aparentemente “diferentes” –aún y cuando quien los denomina “diferentes” supone tiene el poder de decidir sobre ellos y ellas– son temidos, rechazados, marginados, y consecuentemente excluidos del acceso a muchos de los bienes sociales de la sociedad. Por lo tanto, la inter y multiculturalidad no deben permitir que solamente se les ubique con posiciones liberales, inocentes y apolíticas, que se enfoquen solamente a “entender” las necesidades de los grupos oprimidos (Kincheloe y Steinberg, 1997). Deben seguir buscando una perspectiva crítica a favor de los que son oprimidos y marginados (Steinberg, 2001; 2009). Deben evitar, como lo dicen McLaren y Ryoo (2012) y Willinsky (2012), que se siga multiculturalizando

al capitalismo salvaje que vivimos en nuestra sociedad; ese capitalismo que originalmente nos separa en clases y categorías de los que tienen y los que no, dándole el derecho a unos de definir a los otros como diferentes, haciendo que la gran mayoría de la población mundial, los que no tienen, sean definidos por los muy pocos que sí tienen (Huerta-Charles, 2016).

Desde estos criterios, la actualización del docente universitario en la atención de los estudiantes en general y en condiciones de vulnerabilidad con diversidad cultural y con diversas discapacidades, requieren de un proceso formativo por competencias para, que sean capaces de identificar, promover, posibilitar diversas condiciones para alcanzar una inclusión fundada en los derechos humanos y culturales, que demandan las inercias globales y locales, para impulsar y gestar universidades abiertas y cambiantes y fundada en un humanismo crítico y progresista. El conocimiento y atención de los docentes universitarios a estos sectores, requieren de competencias teóricas y conceptuales del ámbito jurídico internacional como nacional de los derechos humanos, que influyen en la transformación de las políticas públicas en general y en particular de la educación superior.

La Universidad por lo tanto, debe potenciar y demostrar su capacidad académica e intelectual frente al tema de la inclusión, de la equidad de la interculturalidad en que se gesta. Por eso pensar en la integración de los temas de inclusión, equidad e interculturalidad, y diversidad; en la investigación, en las líneas generadoras y aplicación de conocimiento, en la docencia y la tutoría que desarrollan las facultades y cuerpos académicos, es tener intención de desarrollar tomar un liderazgo en el análisis y debate de



asumir la diversidad humana y su desarrollo en Chihuahua.

Avances en la UACH

La UACH ante su claridad humanista, se adhiere a los principios de los derechos humanos. También contribuye al Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (PSE) que prevé entre sus objetivos: la formación integral de todos los grupos de la población así como mayor cobertura con inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa. (SEP, 2013).

Para contribuir a ello, la universidad oferta una educación de calidad con equidad y pertinencia, donde la diversidad se manifiesta en procesos interculturales. Orienta los procesos formativos a la formación integral como desarrollo humano de todos sus estudiantes, donde existen todas las posibilidades, sin distinción de ideología, etnia, discapacidad, lenguajes, preferencial sexual, entre otros. Esto mediante el desarrollo de competencias, interculturales, que contribuyan no sólo a su formación profesional, sino además a una sólida formación laboral, para que se desempeñen como ciudadanos éticos, comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia y el reconocimiento y valoración de la diversidad humana. Algunos autores como Edgar Morín (2001), sugieren el retorno al humanismo postulando que para evitar una tercera hecatombe en el planeta es necesario cambiar la conciencia, la condición humana, poner una nueva humanidad en marcha.

Ello implica ofrecer las mismas oportunidades de acceso y dar seguimiento a su trayectoria

académica de los estudiantes. Asimismo, promover la participación en el desarrollo de proyectos académicos y sociales que contribuyan al bienestar estudiantil, con apoyos financieros y educativos apropiados para aquellos que provengan de comunidades pobres y marginadas (UNESCO, 2009).

La UACH contiene invariablemente un compromiso social, promueve una educación inclusiva para la formación de profesionales, científicos, tecnólogos y humanistas altamente competentes a nivel nacional e internacional y poseedores de los valores de: justicia, equidad, tolerancia, solidaridad y el respeto por la diversidad y los derechos humanos (PDU, 2013). Esto a través de diversos programas: Programa de Atención Integral a Estudiantes que presta servicios de salud a través del Carnet de la Salud y Tutorías. Asimismo, destaca el Programa de Atención a Estudiantes Indígenas creado en el 2006, el cual a partir del 2016 forma parte de la Unidad de Inclusión y Equidad Educativa (UIEE). Todo ello para que la universidad se oriente a brindar mejores oportunidades de acceso, permanencia y egreso, a todos sus estudiantes. Así como asegurar una trayectoria escolar exitosa, que promueva un espacio de encuentro público, de intercambio cultural, de circulación de ideas, heterogéneo, de divergencias, convergencias y contradicciones entre lo político y social; buscando que los estudiantes construyan su identidad y desplieguen su potencial. Por lo que involucra una serie de acciones intencionadas y orientadas a la eliminación de las barreras que dificultan el acceso, la permanencia e impiden el aprendizaje entre las que sobresale:

1. Actualización de las políticas educativas y su correspondiente soporte normativo,

que aseguren su acceso y tránsito exitoso de todos los estudiantes.

2. Diseño de un proceso de identificación y de proyectos de generación e implementación innovadora del conocimiento que potencialicen las competencias y satisfaga las necesidades formativas e intereses de los estudiantes.

3. Actualización y/o adaptación de los planes y programas de estudio acorde a las necesidades de los estudiantes en condición de vulnerabilidad y de los que presentan aptitudes sobresalientes.

Mediante estas acciones se busca brindar a los jóvenes. La oportunidad de formarse integralmente por competencias en igualdad de condiciones. Garantizar la equidad de género, e incentivar el potencial multi e intercultural de los estudiantes, mediante el desarrollo de proyectos de generación e implementación innovadora del conocimiento, que den respuesta a problemas sociales, económicos, políticos científicos y culturales.

Es así que resulta necesario seguir fortaleciendo el trabajo académico de la UACH en el marco de atención a la diversidad étnica y a las diversas capacidades que puedan presentar los estudiantes universitarios y su inclusión en la vida académica de la educación superior. Aun la temática es pobremente desarrollada en cada una de las unidades académicas de la UACH; existen experiencias docentes valiosas, poco conocidas y elaboradas como proceso de construcción de conocimiento, y escasas experiencias en la incorporación de estos sectores estudiantiles en los ámbitos de la investigación y en la docencia.

Asimismo, requiere instaurarse en el modelo educativo de la UACH, la participación

de los jóvenes universitarios para expresar sus ideas con respecto al tema de la interculturalidad, vinculada a la discapacidad, diversidad étnica e igualdad de género. Para ello se ha posibilitado el desarrollo del Diplomado Tutorías con Enfoque de Inclusión, en donde se preparó en su primer oferta a 24 docentes tutores.

De igual forma, es necesario fortalecer y desarrollar el debate entre los docentes-investigadores de cada una de las unidades académicas, posibilitar la inclusión en los diferentes ámbitos de desarrollo académico de la universidad a personas con discapacidad y diversidad étnica. Por eso se ha considerado desde la Dirección Académica y el Departamento de Planeación e Innovación Educativa, un Programa Académico y Desarrollo en Investigación en la Diversidad, debate de la diversidad y la interculturalidad en la Universidad. Esto mediante ambientes de trabajo y de discusión en torno a este tema, que la UACH se fortalece como universidad inclusiva:

1. Creación de Seminarios Interinstitucionales,
2. Creación de Congresos, Encuentros o Simposio,
3. Conferencias en las temáticas aquí planteadas:
 - i. Identidad y Formación Universitaria
 - ii. Interculturalidad, las Ciencias y las Artes
 - iii. Desarrollo cultural y Desarrollo Económico
 - iv. Epistemología y etnoepistemologías en la salud, en las ciencias, las humanidades y las artes.
 - v. Diálogo de saberes y poscolonialidad.



- vi. Filosofía de la Diversidad: artes, ciencias y humanidades
- vii. Políticas educativas en educación superior frente a la diversidad
4. Formación de proyectos de investigación y desarrollo de tesis, por DES, Facultades y o Cuerpos Académicos.
5. Desarrollo curricular de nuevas licenciaturas, especialidades y posgrados.

Fuentes de consulta

- ALVARADO HERNÁNDEZ, V. M., Y MANJARREZ BETANCOURT, M. (2009). *La conformación de la antropoética a través de la tutoría académica en educación superior*. (El caso del posgrado). *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 14(3).
- ALEXU, ROBERT (1993) *Teoría de los derechos fundamentales*. Centro de Estudios Constitucionales. Madrid, España. 607 pp.
- COTTOM, BOLFFY (2010) *Los derechos culturales en el marco de los derechos humanos en México*. Miguel Ángel Porrúa. México 82 pp.
- FERNÁNDEZ, A. C. (2017) *Educación inclusiva en las instituciones de educación superior: narrativas de estudiantes con discapacidad*. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 5(1), 43-61.
- FREIRE, P. (1997) *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. México, DF: Siglo XXI.
- HUERTA-CHARLES, LUIS (2016) *Prólogo: Inter y Multiculturalismo en el país donde los crímenes de estado son "perdonables"*, en: Mancera-Valencia F.J. (et. al.) (coord.). *Multi e interculturalidad. La diversidad en educación*. Laripse Ediciones y Centro de Investigación y Docencia. Cuerpos Académicos: Desarrollo y Gestión Intercultural en Educación, Educación y Diversidad, Comunicación y Educación. Gobierno del Estado de Chihuahua. Secretaría de Educación Cultura y Deporte. Pp.11-19. Chihuahua, Chih. México.
- KINCHELOE, J. L. AND STEINBERG, S. (1997) *Changing multiculturalism*. Buckingham, UK: Open University Press.
- MCLAREN, P. AND RYOO, J. J. (2012) *Revolutionary critical pedagogy against capitalist multicultural education*. In H. K. Wright, M. Singh, and R. Race (Eds.), *Precarious international multicultural education: Hegemony, dissent and rising alternatives* (pp. 61-81). Rotterdam, Netherlands: SensePublishers.
- MANCERA-VALENCIA F.J. (2016a). *La problematización de la diversidad: potencia de la pedagogía sociocultural* en: Mancera-Valencia F.J. (et. al.) (coord.). *Multi e interculturalidad. La diversidad en educación*. Laripse Ediciones y Centro de Investigación y Docencia. Cuerpos Académicos: Desarrollo y Gestión Intercultural en Educación, Educación y Diversidad, Comunicación y Educación. Gobierno del Estado de Chihuahua. Secretaría de Educación Cultura y Deporte. Pp.21-111. Chihuahua, Chih. México.
- _____. (2016b) *Descolonización de las Epistemologías Locales-Regionales desde la Pedagogía Sociocultural*. Tesis doctoral. Mención honorífica. Instituto de Pedagogía Crítica. Chihuahua, Chih. México.
- STEINBERG, S. (2009). (Ed.) *Diversity and multiculturalism: A reader*. New York, NY: Peter Lang.
- STEINBERG, S. (2001) (Ed.). *Multi/intercultural conversations: A reader*. New York, NY: Peter Lang.
- WILLINSKY, J. (2012). *What was multiculturalism?* In H. K. Wright, M. Singh, and R. Race (Eds.). *Precarious international multicultural education: Hegemony, dissent and rising alternatives* (15-39). Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers.
- WITKER, JORGE (2011) *Los derechos económicos y sociales* (DESC). En el contexto de la globalización. Consultado en: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/6/2897/4.pdf>.



Nuestra escuela y la Posmodernidad

La educación debe tener presente las relaciones de poder y determinar cómo las condiciones estructurales de la sociedad influyen en el proceso educativo.

HENRY A. GIROUX

Resumen

Existen muchas vías de entrada al análisis del contexto que presenta el escenario educativo en este inicio de siglo. Lo que en este artículo se intenta es integrar el análisis del papel de la escuela desde en una perspectiva que combina tres dimensiones del cambio social actual que se consideran fundamentales: la cultural, la socioeconómica y la organizativa.

Debemos de reflexionar los docentes y los involucrados en el hecho educativo sobre nuestra condición social y las interrelaciones que se dan entre tres conceptos fundamentales que debemos analizar a la luz del quehacer docente, siendo estos la escuela, la posmodernidad, la pedagogía crítica y la vertebración que se

hacen de estos conceptos con la función que tiene la educación en la transformación de una sociedad.

Estos conceptos se relacionan integralmente y concatenan diferencias que los hacen únicos en búsqueda de una transformación de la realidad que experimentan los docentes en su medio social y en su quehacer diario dentro del aula. Se enriquecen conceptualmente para definir el proceso social que experimenta el maestro al momento de construir individuos críticos, reflexivos y solidarios con su comunidad, al exponerse dentro de una pedagogía crítica como una práctica educativa que introduce el diálogo y las relaciones horizontales en la comunidad educativa para que sea posible la formación de profesores y alumnos críticos que

* Licenciado en derecho. Maestro Normalista, estudiante del tercer semestre del Doctorado en Pedagogía Crítica.



logren el control de sus vida y que propicien un mundo mas justo e igualitario.

Intentamos justificar nuestra posición revisando las características más sobresalientes de la posmodernidad y el papel de la escuela como una institución que se contiene en el discurso de la educación para, posteriormente, sugerir el nuevo rol que debe asumir el profesor si quiere que su labor tenga una verdadera significación.

Palabras Clave: Posmodernidad, modernidad, educación, práctica educativa, ideología, escuela.

Summary

There are many ways to get the analysis of the context presented by the educational scene at the beginning of the century. The aim of this article is to integrate such analysis of the role of the school from a perspective that combines three fundamental dimensions of current social change: cultural, socioeconomic and organizational.

We teachers and those involved in the educational fact must reflect about our social condition and the relationships that occur between three fundamental concepts that we must analyze at the light of teaching, being these the school, postmodernity, critical pedagogy and the joint that are made of these concepts with the function that education has in the transformation of a society. These concepts are integrally related and concatenate differences that make them unique in the search of a transformation of the reality experienced by teachers in their social environment and in their daily work in the classroom.

They are conceptually enriched to define the social process that the teacher experiences when constructing critical, reflective and solidary individuals with their community, by

exposing themselves within a critical pedagogy as an educational practice that introduces dialogue and horizontal relationships in the educational community. It is possible to train professors and critical students who achieve control of their lives and who promote a more just and egalitarian world. We try to justify our position by reviewing the most outstanding characteristics of postmodernity and the role of the school as an institution that is contained in the discourse of education, and then suggest the new role that teachers must assume if they want their work to have a real meaning.

Keywords: Postmodernity, modernity, education, educational practice, ideology, school.

Introducción

La escuela primaria puede considerarse una institución en permanente crisis porque siempre queda a la zaga de las necesidades básicas de una actividad fundamental, la falta de un presupuesto suficiente, una infraestructura deteriorada auspiciada por la participación de los padres de familia, dejan ver a inminente intervención social, política y económica. De ahí que este comienzo de siglo se caracterice porque las reglas, referencias, modelos y valores cambian a gran velocidad, y dicha situación exija que la educación y el profesorado cambien si quieren encontrar algún sentido a la tarea educativa y a su propia actividad docente.

El sistema educativo no es más que un subsistema dentro de los respectivos sistemas sociales de cada país. El cambio social y educativo están estrechamente relacionados, por ello, es importante esbozar algunas de las características de la sociedad actual para reflexionar y comprender en qué mundo vivimos y qué fines hemos de buscar en la educación, entendidos los fines como las máximas aspiraciones para la realización del hombre y de la sociedad.

Una sociedad ubicada geográficamente en desventaja respecto a los recursos naturales ya que nuestro estado de Chihuahua ubicado al norte de México, es una de las riquezas naturales y más maravillosas con las que cuenta nuestro país. Chihuahua es considerado como un estado moderno y progresista, con un gran pasado y un paisaje estéticamente plagado de sierras, cascadas y desiertos. Desde tiempos de la colonia, el estado de Chihuahua ha sido relevante por su producción de minerales. El estado de Chihuahua se encuentra situado en el centro del país, rodeado de grandes cadenas montañosas que lo alejan de las costas y las zonas húmedas.

Debido a su gran tamaño, encontramos en él una gran diversidad de ecosistemas y microclimas, comprendiendo la hermosa Sierra Tarahumara, el Desierto de Samalayuca y hermosas planicies y llanuras que forman la Mesa Central.

La cordillera de la Sierra Madre Occidental, localizada en el oeste del estado, está conformada por grandes planicies, sierras y barrancas. Sus planicies se cubren de frescos bosques de pino, cedro y encino. Con clima seco y extremo, cálido durante el día y frío durante la noche, el centro del estado alberga grandes pastizales cuna de la ganadería y agricultura de la región.

Este entorno geográfico y cultural hacen de nuestras instituciones escolares centros de desarrollo académico que engrandecen la cultura y el crecimiento económico y social.

El determinismo geográfico o ambiental posee varias connotaciones interpretativas que consiste en la influencia determinante de la naturaleza hacia las culturas —la biopolítica. Pondremos como ejemplo el caso de las poblaciones ubicadas en los desiertos y semi-

desiertos, que dicho sea de paso, la pedagogía y geografía escolar las reducen sólo a tres factores: poblaciones ubicadas en sitios con altas temperaturas, bajas precipitaciones y una alta pobreza ecosistémica, por lo que el desarrollo social y cultural se ve disminuido (Mancera, 2016).

La Modernidad y la Posmodernidad

El hablar de nuestra escuela y el papel que juega en la posmodernidad, nos lleva a reflexionar sobre nuestra tarea educativa y sobre una serie de conceptos que dan sustento al trabajo que realizamos en las aulas y que ejercitamos y ponemos en práctica en cada una de las acciones diarias con nuestros alumnos relacionándonos con una sociedad ávida, de un cambio en las formas de hacer las cosas que nos conduzca a mejorar la educación de nuestros hijos y con ello lograr mejores condiciones de vida para todos los que formamos parte de esa comunidad.

Estos conceptos se concatenan para darle fundamento a una práctica real educativa y a una serie de relaciones sociales que se derivan del trabajo docente, siempre pensando en nuestros alumnos como el eje principal de nuestra actividad pedagógica inserta en una condición social y sustentada en una epistemología crítica.

Cada maestro de nivel primaria deberá hacer consciente la necesidad de acercarse a la posmodernidad para darle forma a su práctica y hacer uso de los conceptos derivados de la misma para fortalecer su discurso educativo respecto a su procesos, prácticas y acciones pedagógicas en torno a la ruptura con lo establecido y con lo hegemónico.

Por lo anterior, es importante abordar estos tres conceptos que nos permitirán acercarnos a



conceptos que son familiares con todo aquello que se considere establecido, con aquella nueva forma de entender y leer la realidad, que realmente sea capaz de responder a las problemáticas sociales de una realidad, en donde la reacción nos lleve hacia la reflexión consciente y responsable del hecho social que encabezamos.

Este proceso nos exige una formación de la autoconciencia para lograr crear un proceso de construcción de significados apoyados en las experiencias personales.

Así mismo se debe lograr la tan anhelada transformación social en beneficio de los que menos tienen, considerando las desigualdades sociales existentes en un mundo globalizado que se ve reflejado en las modernidades coloniales, es importante reiterar que las modernidades coloniales, como perspectiva crítica y como proceso histórico, emergen en primer plano como una cuestión y un horizonte que pueden ser abordados más fácilmente mediante orientaciones bien definidas. En otras palabras, la categoría insinúa incógnitas y señala paisajes que es mejor dejar abiertos (Dube, 2009).

Mientras nos adentramos a la posmodernidad nos damos cuenta de la gran diferencia que representa frente a la llamada modernidad, la postmodernidad es la alternativa de la modernidad, siendo esta un concepto resbaladizo e impreciso en tanto a la realidad sobre la cual quiere dar cuenta, a la que pretende escrutar, comprender, destruir desde el punto de vista de unos o someter a exigencia de otros (De Alba, 1995).

La posmodernidad ha afectado las manifestaciones culturales del mundo y junto con ellas a la educación y al conocimiento; los cambios propuestos vienen a generar una reacción ante una tradición modernista que vivimos y que se encuentra muy arraigada, tan simple como la

sola palabra modernidad se considera la pertinente para nombrar lo más actual, lo último, lo más nuevo, desconociendo que ya es un concepto acabado y vetusto que proviene desde la época de la ilustración y que llega hasta la finalización de la segunda guerra mundial, y a esto se le llama moderno.

La modernidad se caracteriza por el auge del pensamiento racional, el materialismo, el cientifismo, el progreso, la superación, la crítica, la vanguardia, la naturaleza y la realidad social como objeto de conocimiento objetivo, y de la ideología frente a la teología. Hubo una transición del concepto medieval de percepción por el moderno concepto de conocimiento objetivo.

En la modernidad predominan las teorías de Newton, Descartes, Bacon, Locke, Hume y otros. Se planteó como un espacio de progresiva transparencia, y como espacio de un proyecto de emancipación.

La era moderna se caracterizaba por la creencia —algunos dirían incluso fe—, de que el mundo se rige por leyes inmutables que podemos conocer y explotar en beneficio de la humanidad.

Los modernos reemplazaron la fe por la ideología, convencidos de que nuestra mente era capaz de sintetizar la enorme reserva de conocimientos acumulados en teorías comprobables, que explicasen el origen, desarrollo y funcionamiento de la naturaleza (Rifkin, 2000).

Siguiendo a Rifkin (2000) se considera que la visión de la modernidad constituía un gran metarrelato entendiéndose por este, en la terminología de Lyotard, una gran narración con pretensiones justificatorias y explicativas de ciertas instituciones o creencias compartidas que le permitía explicar el funcionamiento de

un nuevo orden social basado en las relaciones de propiedad e impulsado por el desarrollo capitalista. Los filósofos e intelectuales del momento estaban convencidos de que el pensamiento racional y el cálculo matemático riguroso podrían revelar los secretos del universo, y dotar a la especie humana un poder cuasi divino con el que controlar la naturaleza.

Por otro lado, los investigadores posmodernos rechazan la misma idea de una realidad fija y cognoscible.

Hoy día la teoría del caos, la teoría de las catástrofes, la teoría de la complejidad y la teoría de las estructuras disipativas, reflejan la creciente importancia científica de la contingencia, la indeterminación, la codeterminación y la diversidad de la naturaleza. Allí donde la ciencia moderna buscaba verdades últimas y partículas fundamentales, la nueva ciencia busca posibilidades inesperadas y patrones emergentes. Vemos la naturaleza más como una secuencia de actos creativos, que como el despliegue de la realidad según leyes inalterables (Linares, 2011).

La era posmoderna esta ligada a un nuevo estadio del capitalismo basado en la mercantilización del tiempo, la cultura y la experiencia de vida, mientras que la era anterior correspondía a un estadio anterior del capitalismo, basado en la mercantilización de la tierra y de los recursos, la mano de obra humana, la fabricación de bienes y la producción de servicios-básicos.

Mancera (2016) menciona que la Modernidad cae y sucumbe ante la posmodernidad donde la diversidad de los saberes, ante posibilidad multi y transdisciplinaria de estos saberes, de las diversas formas de vivir, de constituir geografías e historias del saber, la Modernidad se desvanece epistémicamente por las diversas formas humanas del saber.

La posmodernidad ligada al afán de no sucumbir en la discontinuidad de la Modernidad se mantiene en el campo de la colonialidad. Esto sucede cuando se perfila como la auténtica y novedosa autocrítica de la Modernidad. El fin de las grandes narrativas es también el fin de la geografía y la historia universal; es el dar paso a lo regional y lo local. Lo cual potencia la diversidad de las geografías y de las historias. Pero también de las modernidades que bajo la colonialidad en que se desarrollan se gestan diversas itinerancias culturales y epistemológicas. (Mancera, 2016).

El posmodernismo reconoce la imposibilidad de la verificación exacta y de la separación entre el observador y lo observado, convirtiendo las relaciones entre los sujetos en una comunicación intersubjetiva de la cual dependerán las relaciones con lo observado y los criterios de verdad aceptados por el grupo.

En este sentido la posmodernidad se fundamenta en la utilización de los lenguajes y en la estructura de redes de la comunicación de los mismos, lo que implica una transformación del concepto de ciencia y de saber. En consecuencia, el conocimiento científico posmoderno se caracteriza por: la subjetividad, la flexibilidad, la particularidad, el sustento en la razón dialógica, verdad cualitativa y la condición holística. (Linares, 2011).

La posmodernidad es un concepto muy actual y complejo y se aplica en ámbitos diversos: arte, filosofía, y sociología entre otras. En cada uno de ellos la idea de la posmodernidad tiene su propio sentido y significado. Sin embargo, es posible realizar una síntesis general de este concepto tan amplio y ambiguo.

En primer lugar lo posmoderno se opone a lo moderno, hay un desencanto social en relación con la religión, la política y la ciencia. La



idea de verdad y de progreso son cuestionadas (De Alba, 1995).

La comunicación y el consumo son factores esenciales para entender nuestra civilización. Las ideas tradicionales dejan de ser referentes válidos y se tiende a la desmitificación de todo. Lo que importa es lo inmediato, el aquí y el ahora del presente.

Hay un gran interés por lo alternativo en cualquiera de sus manifestaciones. Lo individual desplaza los proyectos colectivos, lo cual se aprecia en el culto al cuerpo o los libros de autoayuda.

La posmodernidad es básicamente una crítica de la modernidad, de sus valores y principios. Como propuesta alternativa presenta nuevas opciones: la subjetividad, el multiculturalismo y la pluralidad. Ante estas ideas hay pensadores que critican el pensamiento posmoderno al considerarlo decepcionante, sin un proyecto definido e incapaza de afrontar los retos de la humanidad, de guiar el pensamiento o la creación artística.

Alicia De Alba (1995) señala que de acuerdo con las tesis analizadas es necesario comprender teóricamente desde el campo de la educación, la conformación del discurso posmoderno, el cual ha arribado de manera decidida al campo de la filosofía y al de las ciencias sociales, a partir de la condición posmoderna de Lyotard.

La condición posmoderna difunde y legitima de forma sutil más que impositiva, y la ausencia de información veraz y contrastada para la participación política, cultural y profesional puede suponer un factor más de discriminación, exclusión, conformismo social y posturas acrílicas (Linares, 2011).

De ahí que la escuela y el profesorado tengan ante sí el reto de develar este mundo de

la imagen y toda la cultura que lo rodea y deban prepararse para un profundo análisis de los medios, así como para una concienciación de lo que debe significar la técnica y qué usos y fines han de dársele.

Hacer este análisis nos permitirá ubicar específicamente el trabajo docente dentro de la teoría de la posmodernidad y su relación con el conocimiento sobre la educación, materia que nos interesa de sobremanera por ser nuestro campo de acción y la posibilidad de transformación real de las condiciones sociales, políticas e ideológicas.

La influencia que nos proporciona la posmodernidad nos da los elementos teóricos para poder desarrollar nuestro discurso sobre la problemática que se presenta en la educación mexicana y de la cual somos actores principales para generar ese cambio tan esperado y necesario.

Lo primero que debemos hacer es aceptar el desconocimiento y la complejidad que representa el tema de la posmodernidad y su relación con la educación, la epistemología y con las demás ramas del conocimiento y de las ciencias sociales; lo segundo es acercarnos a las teorías y reconstruir mediante la dialogicidad un andamiaje que nos permita reflexionar sobre los actores educativos y la práctica social de la educación para desarrollar nuevos estadios fincados en el análisis de los postulados del posmodernismo.

Nuestra Educación y el Posmodernismo

En nuestro país, al comienzo de este proceso como consecuencia de la época desarrollista, produjeron hacia los 70 un acelerado proceso de masificación en las aulas. En los últimos años, con la incorporación de la obligatoriedad de la educación básica todos los niños y jóve-

nes entran al sistema educativo, la función de la escuela ya no puede ser la de preparar académicamente a sus ciudadanos sino proporcionar una formación lo más completa posible para que puedan desenvolverse en una sociedad cada vez más incierta y compleja.

Wideen y Grimmet (1995) señalan la urgencia de que las escuelas preparen a los individuos para capacitarlos con un conocimiento de situación o contexto más que con conocimientos académicos. Su valor residirá en su habilidad para resolver problemas dentro de una sociedad de mercado cada vez más competitiva. Esta es una de las razones, según estos mismos autores, por las que la educación se ha convertido en algo demasiado importante para dejarla en manos de los educadores.

La educación no es algo natural ni consustancial al ser humano, sino un invento socio-histórico que ha terminado por naturalizarse al haber sido asimilado a base de sucesivos intentos de adaptación al influjo de su poder de penetración (Linares 2011).

Históricamente, la escuela ha sido un espacio para la cultura, a modo de transmitir los conocimientos acumulados, y con una formación de hábitos, actitudes y cambios actitudinales, valores, siendo la educación un proceso social, la escuela es una forma de vida colectiva mediante la que se involucra al niño en el intento de participación de la realidad social y de implicación en la consecución de objetivos sociales.

Aun así, el poder socializador de la escuela radica en que determina cuáles son las metas sociales, a modo de fines instrumentales, más convenientes para la tradición y orden establecidos (Dewey, 1995).

Actualmente, las escuelas son un síntoma

del aparente malestar de la modernidad, ya que bajo esa apariencia, esconden el descreimiento de los propios conocimientos inculcados y de las funciones ilustradas de la educación.

Estas instituciones, instancias legitimadas de transmisión de poderes fácticos, diluidos en aceptaciones acrílicas de principios, fines y procedimientos obsoletos, deberían someterse a un proceso de reformulación radical y no solo de su fachada, para lo cual baste el ejemplo de la introducción de las nuevas tecnologías que pueden actuar en el aula como ágora (Moral y Ovejero, 2005).

Así las cosas, se realiza un análisis del papel que juega la escuela en la modernidad y en la posmodernidad.

La escuela, en una sociedad posmoderna, sigue siendo una institución moderna, transmisora de la tradición y agente de poder.

Sus métodos de instrucción persiguen el fin último de la autodisciplina. Sus mecanismos sancionadores están diseñados para provocar la autorregulación y el autocontrol. Su transmisión de conocimientos lleva implícito el poder de convencernos de su verdad. (Giroux, 1996).

Los actos de poder disciplinario persiguen el autocontrol como acción autorreguladora. El fomento del aprendizaje individual contrario al cooperativo nos hace seres responsables de nuestro rendimiento, y mientras se personaliza el fracaso, el éxito parece atribuirse a los propios principios de enseñanza.

La utilización interesada de determinados procedimientos nos lleva al acostumbramiento, lo que deriva en la cronicidad de un sistema que, sin embargo, se fortalece en la agonía. El hiato entre la escuela como institución moderna y la condición posmoderna se acrecienta con cada sucesión de cuestionamientos que no



encuentran reflejo en la primera y con cada reafirmación de conocimientos, procedimientos, valores, métodos y fines que no hallan correspondencia entre aquellos que se cuestionan en la condición posmoderna (De Alba 1995).

Bosch (2003) describe que la escuela debe proceder a resolver ciertas paradojas ocasionadas por mantenerse inmóvil ante el cambio acelerado de las condiciones de la posmodernidad. Se evidencia el carácter anacrónico de la escolarización, si bien puede que el revestimiento posmoderno no encubra sino estructuras tradicionales de un edificio escolar, tanto en sentido literal como figurado, que durante décadas ha estado, y continúa estando, en permanente crisis, pero cuyo andamiaje está sólidamente establecido por la propia fuerza de penetración de la modernidad y por el acto de legitimación y recreación, en nosotros, de lo acostumbrado.

Uno de los objetivos prioritarios de la educación del futuro es aprender a vivir juntos, lo que implica comprender al otro, respetarlo, realizar proyectos comunes y solucionar pacífica e inteligentemente los conflictos (Bosch, 2003).

Edgar Morin (2001), por su lado, propone siete saberes necesarios para la educación del futuro, y que han de incidir directamente en el estudio de la condición humana para transformar al hombre y la realidad injusta que ha creado. Por ello, la función de la educación debe ser la modificación de nuestro pensamiento para que haga frente a la creciente complejidad, a la rapidez de los cambios y a la imprevisibilidad que caracterizan nuestro mundo presente. Potenciar la racionalidad significa abrirse al diálogo, a la argumentación al reconocimiento de las insuficiencias de la propia racionalidad.

Las nuevas condiciones sociales, culturales y económicas requieren la formación de un in-

dividuo que posea las competencias necesarias para relacionarse con su entorno y con sus semejantes de una manera más compleja, situación que requiere de un cambio en nuestros esquemas de conocimiento y de actuación social.

Debido a la velocidad de los cambios y de los adelantos en la tecnología, la educación tiene que anteponerse para que no se quede de lado, debe involucrarse en las innovaciones y en lo más nuevo que esté saliendo en cuanto a los materiales, instrumentos y sistemas de aprendizaje, la escuela debe de ser punta de lanza en cuanto a las nuevas formas de enseñanza, la posmodernidad nos muestra esta exigencia de una institución que había venido cambiando lentamente pero que de acuerdo con lo vertiginoso de los cambios se debe de flexibilizar más para estar presta ante las demandas de la sociedad del conocimiento.

Se habla que un individuo formado dentro de una teoría crítica será menos propenso a una manipulación externa, ya que ésta le permite analizar y descifrar la información que recibe por las diversas fuentes que lo pudieran alienar.

Por lo anterior el maestro habrá de trabajar de manera diferente a como ha trabajado hasta hoy, deberá hacer énfasis en una formación crítica que lleve a la reflexión y a la ruptura con el sistema establecido, privilegiando la creación de nuevos conocimientos y relaciones más horizontales que le permita una relación democrática con la autoridad establecida. Esta forma de trabajo deberá ser respetada por el Estado, ya que del ejercicio de la crítica y de la responsabilidad de la misma surgirán ciudadanos activos, libres y comprometidos con su pueblo.

La educación en la posmodernidad no está sujeta a las cuatro paredes del aula, sino que se tiene que ver reflejada en una sociedad que demanda niños y jóvenes más participativos, ca-

paces de tomar decisiones y de participar con el estado en la responsabilidad de gobernar a una sociedad democrática, incluyente y abierta, para lo cual el rol del maestro habrá de ser el de facilitador, guía y consejero, capaz de propiciar hábitos y destrezas en las búsqueda, selección y tratamiento de la información para la solución de problemas cotidianos.

Este tipo de trabajo docente habrá de buscar la emancipación del individuo, en oposición a la educación bancaria descrita por Freire que es la que busca el sistema hegemónico por la facilidad de manejo y su capacidad de adaptación que se forma en el alumno.

Para ello, como lo menciona Linares (2011), el profesor se convierte también en aprendiz, estableciéndose una relación horizontal y no jerárquica entre el profesor y el alumno. Ambos, a través del diálogo crítico y del planteamiento de problemas elaboran y reelaboran el conocimiento. Esta reconstrucción del conocimiento ha de ser permanente; siempre está en proceso de ser creada a medida que los alumnos y profesores intentan desvelar las distintas capas que configuran la realidad.

El objetivo es la aparición de la conciencia crítica y su intervención en los diversos contextos. Habermas (Ayuste, 1997) ahonda en la idea de la razón comunicativa a partir del diálogo y la relación sujeto-objeto: una correspondencia distinta a la tradicional de sujeto que transforma y objeto que es transformado. Una relación de igualdad, de intercambio de significados y experiencias, de búsqueda de verdad y conocimientos consensuados.

La enseñanza habitualmente se refiere a las estrategias, métodos y técnicas que se emplean para conseguir unos determinados objetivos, pero, normalmente, se omiten aspectos fundamentales como son la producción, accesibilidad

y legitimación de un lenguaje e imágenes que conforman nuestro mundo material y personal con una forma particular de inteligibilidad. Y si en toda práctica educativa se da una relación de poder que puede capacitar y/o transmitir lo que se entiende por conocimiento y verdad, una o varias formas de percibir, potenciar o no la diversidad cualquier pedagogía se convierte en una propuesta política o una visión de la realidad. Sin embargo, no existen prácticas ni metodologías ni currículos que conformen una pedagogía de la posibilidad (Moral, 2000).

Cada profesor tiene que reformular su postura epistemológica y ética y acercarse a dicho enfoque según su contexto. Simon (1992) dice que puede empezarse por criticar los efectos destructivos del lenguaje hegemónico, único válido en el aula; las visiones exclusivas del conocimiento, la belleza, la verdad, sin profundizar en qué les llevaron a este estatus. Una pedagogía radical debe convertirse en un discurso contrahegemónico que lleve a los individuos a implicarse en una crítica transformadora de sus vidas cotidianas y a plantearse por qué las cosas son como son, qué beneficio podría producir el cambio y qué habría hacerse para que la realidad fuera de otra manera.

Conclusiones

Educación y posmodernidad, son dos conceptos complejos para una sociedad en constante cambio que reacciona ante una acción educativa social. La escuela reacciona a estos cambios de manera que sigue proyectando su poder apoyado en las fuerzas de la costumbre, las medidas disciplinarias, ciertos métodos eficazmente tradicionales, el formalismo de la institución, la jerarquía, los controles de que se tienen.

Ante los retos de la institución educativa en la sociedad global del conocimiento, se ha de



potenciar la necesidad de contemplar la adopción de diversas propuestas mediante las que se evalúe el estado actual de la cuestión y que se acompañen de medidas de intervención y ajuste.

La consideración de la escuela como una institución eminentemente instrumental, con medios y fines en los que somos socializados y alentados para la consecución de ciertos intereses proyectados por la política social, se comparte como algo natural; al cuestionarse sobre el papel de los centros de enseñanza en este nuevo orden posmoderno, incide en las presiones que recaen sobre profesores y alumnos que han de adaptarse a ellas desde la necesidad apremiante de reconstruir la escuela, manteniendo viva la memoria histórica. En todo caso la apuesta por el cambio social y el cambio escolar en una perspectiva de democracia radical nos obliga también a cuestionarnos a nosotros mismos, a desasirnos de lo que somos, a construir, en fin, una ética individual y social que promueva una cultura alternativa de la solidaridad.

Fuentes de consulta

- AYUSTE, A. (1997). *Pedagogía crítica y modernidad*. Cuadernos de Pedagogía.
- BOSCH, C. M (2003). *El Reto de la escuela posmoderna el papel de la educación en la era de la información* consultado en: <http://acceda.ulpgc.es/bitstream>
- DE ALBA, A. (1995). *Posmodernidad y educación*. México, editorial Porrúa.)
- DEWEY, J. (1995) *Democracia y educación*, Ed. Morata, Madrid. [Versión electrónica].
- DUBE, SAURABH, D., ISHITA BANERJEE Y WALTER GIROUX, H. (1996). *Educación posmoderna y generación juvenil*. En Revista Nueva Sociedad, No 146, p. 146.
- LINARES C, RADAMÉS (2011). *Posmodernidad e Información*. Departamento de Bibliotecología y Ciencia de la Información. Facultad de Comunicación-Universidad de la Habana. [Documento en línea].
- Disponible en: <http://www.bibliociencias.cu/gsd/collect/eventos/index/assoc/HASH018d.dir>
- MIGNOLO, W. (2009). *Modernidades Coloniales*. Centro de Estudios de Asia y África. El Colegio de México. México D.F.
- SIMON, R. I. (1992). *Enseñando a través de la mente*. Textos de pedagogía. New York: Bergin & Garvey-consultado en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/117946.pdf>
- MANCERA, V. F (2016). *Descolonización de las epistemologías locales regionales desde la pedagogía socio-cultural* (tesis doctoral). Instituto de Pedagogía Crítica, Chihuahua.
- MORIN, E. (2001). *Los siete suberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós Studio.
- MORAL, MA. DE LA VILLA Y OVEJERO, A. (2000): *Educación, poder y posmodernidad: una visión foucaultiana*. Aplicaciones en psicología social. Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 261- 267.
- WIDEEN, M. F. Y GRIM~WT, P. P. (1995). *Tiempos de enseñanza del maestro*. Londres: The Falmer Press.
- RIFKIN J. (2000) *La era del acceso. La revolución de la nueva economía*. Paidós. Consultado en: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=education>, McGraw-Hill Interamericana.



La ética contemporánea: un proceso de descolonización del hombre reflexivo

Resumen

El presente trabajo realiza una disquisición teórica de las principales doctrinas éticas fundamentales, que se han desarrollado principalmente en occidente y que han tenido réplicas hacia otras latitudes, dando lugar a homogeneizar una ética universal. Ante esta problemática, uno de los propósitos de este estudio es diferenciar los problemas morales y problemas éticos, con el fin de sustraer cuáles han sido las consecuencias en el individuo, la concepción de él mismo. Se acentúa que toda tradición tiene un sustento filosófico y una concepción de hombre determinado. La crítica que se proyecta, es el sustrato de concepción de hombre desde la filosofía occidental, dominado, enajenado y cosificado, por lo tanto colonizado. Como alternativa se sustenta la ética contemporánea,

que integra ideas de Kierkegaard, Stirner y Marx, que constituye en mayor alcance Sánchez Vázquez¹ posicionando al hombre en la descolonización, como un ser reflexivo, creador e histórico.

Palabras Clave: ética, moral, descolonización, filosofía, diversidad, ciencia.

Abstract

This paper makes a theoretical disquisition of the main fundamental ethical doctrines which have been developed mainly in the West and have had replicas to other latitudes, leading to homogenize a universal ethic. Before this problem, one of the purposes of this study is to differentiate moral problems and ethical problems, in order to subtract what have been the consequences in the individual, the concep-

* Profesora investigadora del Centro de Investigación y Docencia.



tion of himself. It is emphasized, that a certain tradition has a philosophical sustenance and a conception of a determined man. The criticism that is projected, is the substrate of conception of man from Western philosophy, dominated, alienated and reified, therefore colonized.

Keywords: ethics, morals, decolonization, philosophy, diversity, science.

Introducción

Desde los albores de las aportaciones de Sócrates hasta el transcurso de este siglo XXI, se atribuye una definición de ética, es todavía posicionarla en una concentración teórica sustentada en problemas no sólo tradicionales, sino que se sitúan en otras prácticas y teorías diferentes de donde se encuentra otro individuo en su contexto y grupo de pertenencia.

En la generalidad centran sus concepciones en un orden normativo, y por tanto abstracta al margen de las morales históricas concretas. Por consecuente, las soluciones y consecuencias de esos problemas que afectan al individuo, y a la sociedad, han dependido del enfoque que se apropie (Sánchez, 1984).

Así, también en diversas disciplinas se han atribuido presupuestos relacionados a la ética, antecedente que está relacionado desde la antigüedad por los filósofos en Grecia, constitución asumida en la búsqueda del saber, el conocimiento científico en las realidades naturales ó humanas. Por tanto “la filosofía se presentaba como un saber total que se ocupaba prácticamente de todo” (Sánchez, 1984:28).

Aunque se pueden enunciar diversos enfoques desde la filosofía – neokantiano, fenomenológico, axiológico, tomista- para atender la ética (Sánchez, 1984:7), lo cierto es que

conceptualizan una apropiación limitada, que desdibujan una coherente y real ética. Crítica a la filosofía analítica, refiere a toda especulación metafísica, que se concreta solamente en el lenguaje moral, no suficiente ante los grandes problemas morales del contexto social de la época actual y que asimismo exige una revisión.

En este sentido, la anterior expresión es la justificación más precisa, de la realización de este trabajo y realizar una disquisición de forma teórica, como conocimiento. Analizar las interacciones de los individuos y reconocer la diversidad de construcciones que se han realizado en nombre de la ética soslaya un saber universal, donde una sola ética pueda atender todo problema moral.

Desde la educación se ha atendido ésta problemática, a través de textos de alto nivel teórico ético, sin embargo separados de la práctica real en el cuestionamiento de la realidad, que no acceden posibilitar la transformación del mundo, del mismo hombre. Para esto, es una tarea primordial, identificar desde otras realidades, concepciones de ética, enfoques, y cómo se han establecido de forma homogénea en nuestros propios contextos. En este sentido de occidente a Latinoamérica, y el reflejo a lo local, específicamente en las realidades más concretas.

El común denominador de las diferentes concepciones de ética responde a principios caducos, que evidencian un pensamiento fuera del diálogo de la fundamentación histórico-social concreta, elemento nutriente para el alcance conceptual y práctico.

En un recorrido histórico, existen altos niveles teóricos de construcciones éticas, pero hacen sintonía con textos normativos, basados en “hechos morales a la luz de las ideas, valores

y deberes universalmente válidos y considerados desde el ángulo de su carácter histórico y de su función social. Y todo esto sin que se desvaneciera la especificidad de la moral” (Sánchez, 1969:9)

Lo anterior, en cuanto a ética, emprende profundizar en la búsqueda de otro enfoque, acorde a las condiciones contextuales de la realidad. En este sentido, la apropiación de otra ética, coherente a las prácticas sociales actuales, significa que no responda a una conceptualización única, “válido para todos los tiempos y todos los hombres” (Sánchez, 1969:9) tendrá que ser cambiante, dependiente de las circunstancias del contexto.

Las consideraciones normativas tienden a generalizar las concepciones de ética, de forma ahistórica, por tanto abstracta y que atienden así a diversas disciplinas. La ética se nutre de las prácticas, pero su tarea no es dictar normas, sino encontrar y explicar sus bases teóricas de las prácticas morales concretas.

Por consiguiente, la naturaleza histórica de las prácticas sociales, se tendrán que analizar de acuerdo a fundamentaciones subjetivas y objetivas situadas en determinado hecho social. Significa que van estar consustancialmente implicados aspectos económicos, políticos, ideológicos, entre algunos.

La falta de consideración de esos aspectos de toda sociedad, es negarse al conocimiento de la misma. Como toda posición ética, debe evidenciar, ¿cuáles son los presupuestos que la sustentan?, para disminuir la existencia de una postura incierta. (Sánchez, 1984).

La crítica pondera cuando se asume una pluralidad de posicionamientos éticos, que significa, varios enfoques, filosofías. Estas apropiaciones, repercuten no solamente de forma

individual, sino en extensión-formativa en lo académico y en la dimensión educativa de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula.

Ante este panorama, el primer apartado exige la necesaria disquisición de distinguir los problemas morales y los problemas éticos, sus relaciones, como sus diferencias. El segundo refiere a develar elementos nodales que integran la ética, moral y la diversidad de prácticas del ser humano, como manifestaciones morales, es decir, las relaciones del hombre a partir de sus condiciones históricas. Este objetivo se señala necesario para posibilitar el alcance de la ética contemporánea.

El tercer apartado, refiere a situar al hombre en la actividad como científico, la responsabilidad y consecuencias que tiene ante la sociedad. Al develar los conocimientos que emanan por la ciencia, ¿cuáles son las implicaciones ante la realidad, ante los demás?, como cuestionar, así mismo, si la información que se presenta, como conocimiento, es ¿realmente un saber?, ¿Cuál es la ética del científico?

Finalmente en el cuarto apartado, concatena todos los anteriores, como problemática de conjuntar las prácticas sociales del hombre, las condiciones morales y éticas para finalmente situar la discusión de las principales éticas tradicionales que se adhieren al hombre hasta los tiempos actuales del siglo XXI, que finalmente señala a un hombre colonizado.

Por lo cual este trabajo es un análisis histórico-social que intenta posibilitar otra perspectiva en el hombre y posibilitar situarlo en relación a procesos de colonización a descolonización². Implica situar al hombre como un ser reflexivo, creador e histórico, frente a las éticas que se han constituido en la historia de la filosofía, bajo enfoques distintos a la época actual.



Se aclara que la postura de la ética contemporánea referida, no se encuentra de forma absoluta, sino tendrá que cambiar de acuerdo a las condiciones específicas del hombre y su realidad.

I. Los problemas morales y los problemas éticos. Convergencias y diferencias

En la vida cotidiana, las relaciones de los individuos, en la diversidad de formas que se enfrenta unos con otros, revisten características masificadoras. Las prácticas sociales estriban en que determinada concreción tiene una dependencia amplia. De forma no consciente de la práctica concreta real, esta objetividad se constituye de forma espontánea, es decir se presenta de forma natural con una carga de valores, normas o creencias.

Los problemas morales concretos, son las que se gestan en la cotidianidad de la vida social y humana, que integran cuestionamientos de forma constante (Sánchez, 1984). Las prácticas, o problemas morales se pueden desarrollar de forma introspectiva para decidir un hacer, manifestaciones que en la generalidad se asumen de forma individual.

Lo anterior significa, la carente visión de que toda toma de decisiones hay una afectación positiva o negativa tanto para la persona que se las plantea, como a una o más personas que se relacionan con esa acción. Los problemas morales, en la gran diversidad existente, entre más personas estén involucradas con determinado hecho o circunstancia, asimismo son las afectaciones.

Por tanto, las prácticas sociales, son problemas morales. En lo que respecta a espacios de grupos disciplinares, comunidades o una nación, las decisiones que se realicen, como los

resultados que se deriven, así se derivan las consecuencias.

En niveles contextuales mínimos y amplios la toma de decisiones se realiza en acciones bajo una normatividad existente y por tanto universal. En consecuencia, las problemáticas se atienden de forma ajena. Se ajusta una conducta que es aceptada, porque ha sido legitimada en una comunidad, lo cual indica que los intereses propios se anulan.

De tal forma, que la toma de decisiones de los individuos, ante todo hecho social, sus causas, consecuencias, implican a una persona, grupo o comunidad entera, amplias repercusiones. Esta problemática reviste en el individuo un posicionamiento de cuestionar de forma constante las prácticas mínimas y máximas de interacción en nuestra realidad social para posibilitar una toma de decisiones más congruente, más favorable.

Cuestionamientos que implican reflexiones de manera nodal, porque en cada comportamiento moral, de forma constitutiva, transita a la parte constituyente reflexiva, “[...] Se pasa del plano de la práctica moral al de la teoría moral; o también, de la moral efectiva, vivida, a la moral reflexiva” (Sánchez, 1984:19).

El proceso anterior concreto, refiere el paso de un comportamiento que construye una teoría, que nace de las reflexiones de un hecho, o de una práctica real. Esta teoría va explicar, el qué y el cómo sucedió. Sin embargo, a ésta adquisición de reflexión, se le atribuye a la ética autoridad que demarca lo que se debe hacer. Sánchez Vázquez, atribuye esta condición en el individuo, “tendrá que resolverlo por sí mismo con ayuda de una norma que él reconoce y acepta íntimamente” (1984:19).

Los problemas prácticos-morales, son los comportamientos reales de los individuos, a la ética le corresponde analizarlos, pero no depende señalar qué hacer ante determinada acción y toma de decisiones. En la ética, la apropiación teórica se podrá construir de manera general hasta mayores niveles, dependiendo de cada comportamiento social. Por tanto, el investigador-ético, refiere al estudio de la moral.

El investigador de la ética, en los procesos históricos de las tradiciones filosóficas, según Sánchez Vázquez, señala que la búsqueda de la verdad, en las dimensiones amplias y según cada perspectiva, una de las definiciones ha sido en relación a lo bueno. Señalamiento, que deriva en definir no solo de forma teórica, sino que involucra el aspecto práctico de los individuos (1984).

Situaciones que de forma histórica, emergen en la cotidianidad para los tiempos actuales. Cuestiones sobre qué es lo bueno, implicaciones al análisis de la diversidad de espacios de interacción por las disciplinas que de forma general en la vida cotidiana atribuyen acciones y definiciones; asimismo la revisión de su conjunto.

Pero de forma histórica, las definiciones demarcan un contexto. En los albores de la filosofía el contenido oscilaba que lo bueno “es la felicidad o el placer; para otros, lo útil, el poder, la autoproducción del ser humano, etcétera” (Sánchez, 1984).

Con base en lo anterior, involucra una pluralidad de significados. En los tiempos del cruce histórico a finales del siglo XX, estas acepciones se encontraban en el desarrollo del ser humano basado en la racionalidad del mercado y la obsesión del consumo, apéndice que más que apropiar características de calidad en el in-

dividuo, lo postraba ante una veta infinita, es decir inalcanzable pero acorde a lo que la Modernidad y en conjunción con el Capitalismo requerían.

Ante estas limitaciones, el discurso del desarrollo responde en la práctica en el individuo en un mal desarrollo, porque responde a una apropiación del buen vivir encerrado en ingresos económicos y posesión de materiales. Por tanto las condiciones tanto de los albores de la filosofía, como en los años noventa del siglo XX, se posicionaban en dos grandes dimensiones radicales.

Una etapa se encierra en una abstracción de lo bueno de forma simbólica y la otra de forma material. Ambas partes aún conciben la vida en posturas radicales. Para Sánchez Vázquez, estas definiciones teóricas y sus acepciones prácticas, reiteran concepciones, decisiones y por ende acciones que realizan los individuos con respecto a algo o alguien. En estas dimensiones, lo que corresponde a la toma de decisiones se presentan con una gama de alternativas que involucran una libertad en el hacer. Sánchez Vázquez, puntualiza que el problema que se presenta en esta libertad es el acompañamiento de la responsabilidad que debe de ir implícito en el individuo.

En lo que concierne a la argumentación o justificación que se construye a partir de una acción concreta, para Sánchez Vázquez lo atribuye a una concepción metaética, porque se evalúa toda acción, con un código ético normativo universal, que se construyó con base en otras fundamentaciones históricas concretas. Lo cual significa que toda práctica social, independientemente en que se ubique, su validez, justificación está respaldada con una ley universal, inamovible (1984).



Diferenciar ética y metaética, refiere específicamente a la argumentación que se da en una, dejando solamente a la primera fuera de este elemento. La propuesta es que debe utilizarse sólo ética, porque el análisis del tejido social es muy amplio. El hombre se sitúa en una compleja relación con los otros, donde cada práctica moral concreta, es necesario reconocer, para paradójicamente reconocerse el mismo.

La crítica anterior se construye al otorgar una dimensión más amplia a la ética. La argumentación estriba porque para que se otorgue una tarea real del investigador ético, impera la necesaria reflexión constante del mismo ante toda práctica moral y poder realizar una disquisición de cada parte integradora de la acción. Desmenuzar cada una de las partes, es considerar un análisis reflexivo.

En acuerdo con las expresiones de Sánchez Vázquez, todo análisis será perenne, y por tanto inútil, cuando se apropia de forma especulativa, es decir, sin un propósito concreto en una acción. El trabajo de reflexión ante el comportamiento del hombre real, permite dar referencia con el mundo y sus posibilidades de transformación (1984).

II. La moral, la diversidad del comportamiento humano

Referir en este apartado a la moral, con la diversidad de comportamientos que tiene el humano, se podrá aludir a un abanico de interacciones. Más aún cuando se trata de forma histórica. En la diversidad de las prácticas sociales, el hombre las realiza en diferentes niveles, espacios. El primer nivel de búsqueda las efectuará según sus necesidades básicas de subsistencia, que en aparente individualidad, las tiene que enfrentar ante el mundo. Por tan-

to, esta aparente mínima relación, se encuentra una manifestación de reciprocidad, no solamente el hombre resuelve su problema, sino que esa relación con el mundo, debiera derivar en la transformación conjunta.

Lo anterior nos sitúa en un plano que revela dimensiones en el ser humano, como la concepción del mismo, su comportamiento, el mundo, es decir, su transformación. Estas variables en la vida de la humanidad, no están de forma neutra, o en forma absoluta, que se puedan insertar en todo contexto histórico social. Se encuentran en diferentes plataformas históricas, y éstas soslayan cuál es la conducta humana dominante. (Sánchez, 1984).

La conducta humana dominante en tal sociedad, de una época dada, podrá ser la religión, la política, el arte, psicología, sociología, economía, antropología, entre algunas.

Se acentúa que las relaciones que se establezcan entre cada una de las disciplinas, integra todo acto moral concreto de forma interna en el sujeto, así como el objetivo que se persigue, las fundamentaciones teórica, y finalmente las repercusiones tanto de orden individual como social.

Por lo anterior, la diversidad de comportamientos, tiene niveles y ámbitos de convivencia. Para el presente trabajo, se realiza una delimitación entre moral y el trato social; y moral, capitalismo y neocapitalismo.

II.1 Moral y el trato social

Las conductas humanas en un grupo social dado, es decir, en la especificidad, se evidencian ciertas reglas de convivencia, que se han ido constituyendo a lo largo de la historia de la humanidad. Estas convivencias oscilan desde las

más elementales hasta una diversidad de protocolos que hay que seguir según las características de legitimación del grupo de pertenencia. Otras manifestaciones de los individuos en su comportamiento, son la cortesía, dirigirse de Usted a los mayores, entre otras. Las cuales en mayor proporción se heredan a través del tiempo.

Por lo anterior, pondera una aseveración que las reglas de convivencia las instituye un grupo social dominante, que se establece de forma masificadora en diferentes niveles de concreción. Analizar estas condiciones normativas y prácticas sociales reitera a través de la historia la exigencia de revisar cómo se debe comportar el individuo, ante alguien o algo, grupo social o ante la sociedad en general.

Un ejemplo concreto clarifica en la época de la Edad Media “la aristocracia feudal tenía sus propios modales, que pasaban por ser los de «buen tono», en tanto que «los de abajo», la plebe, tenía los suyos” (Sánchez, 1984:97). Las normas que se establecieron desde esa época, generalmente se impusieron desde la edad media con la burguesía, y con mayor gestación en la nobleza en el siglo XVIII en Francia, peculiaridades de prácticas, protocolos, desde el comportamiento hasta la forma de vestir.

La impugnación a toda regla era mal vista, y se inculpaba como violación en este tránsito de sociedad a sociedad, ya en el siglo XIX, el vestido utilizado por los artistas bohemios, llamados a aquéllos que se apartaban de los convencionalismos sociales, se sostenían en expresiones peyorativas, eran señalados como malditos, por parte de la clase social de la nobleza. (Sánchez, 1984).

De manera más amplia existen en el Siglo XX y XXI, los grupos dominantes de la estruc-

tura social laceran de forma muy amplia. Por ejemplo en el ámbito político, el imperialismo, se vuelca de una forma brutal en el sentido sólo de dominar al otro, al pobre, indígena, mujer, al que se ubica en la periferia, tiene peores condiciones de explotación y colonización.

Por tanto, en lo que aquí se trata es de discernir, y además distinguir las prácticas sociales entre las relaciones de moral y trato social, entre convergencias y distinciones

Sin embargo, no permanecen inmutables históricamente, para poder involucrarse en la diversidad del comportamiento humano. Se aclara que la comprensión de las prácticas sociales, es decir, el trato social, en sus particularidades más finas se encuentra la base en todos los grupos y clases sociales, y soslaya la necesaria develación de situar el colonizador y el colonizado. En este sentido, se distinguen puntos centrales con respecto al trato social en los grupos y clases sociales:

1. El trato social, al igual que la moral y derecho, desempeña la función de regulación de las prácticas y clases sociales, lo cual significa que exista una similitud en relación a este rasgo.
2. La función de vigilar a los grupos sociales, el trato social y la moral, se señala como obligación, pero no de forma coercitiva, como sería en el caso del derecho.
3. Las obligaciones que se instituyen en grupos y clases sociales, son manifestaciones del comportamiento. Como ejemplos básicos el devolver un saludo, levantarse de la silla para ofrecérsela a un adulto, para su realización no debe involucrar la fuerza, si el individuo se niega a realizarlo. Sin embargo, en donde se en-



frentará es a la sociedad, y está aprobará o desaprobara el acto.

4. Toda manifestación del comportamiento humano, en el trato social en grupos y clases sociales, asevera que la regulación no integra una apropiación interna en el sujeto, es decir, no lo exige. De forma interna para el individuo puede gestarse diferente. En este sentido, la parte subjetiva y objetiva entran en contradicción y más aún puede haber un exceso del trato social en la exteriorización, por asegurar o cubrir la formalidad en los grupos de pertenencia, aunque difiera en la parte interna. Es una situación falsa, no coherente.
5. Por tanto, con respecto a la moral, el trato social es inferior a su posicionamiento. Porque la moral, en el individuo, existe una inmanente convicción que asimismo exterioriza. Esta inmanencia refiere a que para analizar la moral, se tendrá que atribuir a las condiciones histórico-sociales, así como determinada naturaleza psíquica y social del hombre (Sánchez, 1984).

Referir a la diferencia de trato social y moral, en el comportamiento humano, las características comunes son el cumplimiento de reglas que rigen la convivencia, que imprimen una interioridad y exterioridad. Pero que en el trato social, la inferioridad de apropiación no existe la carga histórico-social, y la realización libre y consciente de todo acto moral. En lo que respecta al trato social, su desarrollo tiende a verse mecánico, sin esta concientización e ineludiblemente su carga teórica correspondiente, donde el sujeto no ignore las circunstancias, ni las consecuencias de su acción.

II.2 Moral, Capitalismo y Neocapitalismo

En lo que respecta en este apartado, una de las etapas masificadoras que ejemplifica la diversidad del comportamiento humano, desde el inicio, desarrollo y consolidación es el capitalismo. Este modelo en conjunto con la modernidad, generó una reestructuración global en las sociedades, y en particular en el individuo. El sustrato hace énfasis, y en acotación para este trabajo en las repercusiones en el comportamiento del individuo, la desvalorización de lo humano, y más aún la concepción del hombre que se apropia. Por tanto, se realiza la crítica desde esta época histórico-social, pero sin adjudicar a la misma, la justificación del comportamiento humano y su moral, es decir, para todo acto, existe una responsabilidad moral (Sánchez, 1984).

En lo que respecta al capitalismo y su relación con la moral, de forma externa y en posición en el siglo XXI, cuestionar el contexto inmediato y el aparente lejano, la introspección arroja: cómo a través de la historia de la humanidad desde épocas remotas las relaciones, el hombre ha buscado la satisfacción de sus necesidades básicas de subsistencia. A grande escala y de mayor gestación en el capitalismo la relación con el mundo natural y social, el apego a su realidad, se genera una transformación, si un cambio a partir de la materia en conjunto con las necesarias relaciones para lograrlo.

Los resultados bajo este enfoque capitalista-utilitario, se inserta una relación material-utilitaria, porque obtiene productos útiles para su beneficio, pero asimismo, adquiere un comportamiento práctico-utilitario. Comportamiento segregado de la humanidad, es decir en una relación individual, solipista, en un desarrollo lineal y mecánica en relación con el mundo.

En otra dimensión, y su conjunción con el capitalismo, el arte entró en la modernidad, a través de las estructuras de los grupos y clases sociales. La dirección del poder la encarna la clase dominante en conjunto con el estado, la nobleza o burguesía, que en forma de ideologías, formas de convivencia, trato social principalmente modificó el pensamiento en el hombre y por consecuente en todo su desenvolvimiento.

Por tanto, si en las épocas de la modernidad, y el capitalismo iniciante, direccionaron al hombre en su comportamiento desde el arte con el realismo, surrealismo, en Occidente y Rusia, establecieron contenidos mínimos para dirigir el comportamiento humano, a través de la política del estado y la clase dominante en la sociedad.

Por lo anterior, desde el arte con base en los anteriores enfoques, influyeron en el individuo en su comportamiento humano, no sólo la forma externa, sino las internas, en el pensamiento.

Sánchez Vázquez, revela que la diversidad de comportamientos y concepciones del arte En la época del Realismo dependió una posición dominante dando significado al producto artístico, independiente del creador, los sentidos eran descargados en la materia. En acuerdo con el autor, en su crítica, el hombre en estas expresiones era considerado sólo útil para una actividad, independiente de su condición humana, autónoma, y creadora (1966).

En este sentido, para referirse a toda práctica social, humana; las prácticas elementales de subsistencia, y otras específicas como las disciplinas de desarrollo del hombre, el arte, entran en análisis, la religión, política, economía, derecho, es decir, cada práctica reitera una moral, pero asimismo al hombre que se es,

sus comportamientos, hablarán a través de sus prácticas morales concretas, más amplias del discurso que exprese.

En acuerdo con el autor, el Capitalismo sigue siendo vigente, en los tiempos actuales del siglo XXI. El discurso en toda teoría y práctica se posiciona con mayor fuerza en el hombre, principalmente en aquéllos en condición de colonizados. Lo cual significa que la colonización se evidencia no sólo aquélla que se objetive de forma real y física; la señalización refiere aquélla, que en el aparente, no se ve, porque se enraíza en el pensamiento dominado, que se vuelca enajenado.

En este sentido, Sánchez Vázquez recupera en el análisis histórico, una amalgama de condiciones violentas en el hombre, directamente en las sociedades oprimidas por Occidente. Señala enfáticamente “el desarrollo progresivo del capitalismo desemboca inevitablemente en la sujeción de los pueblos no occidentales, colonizados, cuya incorporación al progreso histórico dependerá, en definitiva, del proceso de expansión capitalista” (1988:2).

Esta colonización tiene una serie de antecedentes, lo cual no significa que el capitalismo, viene a identificarse como una época pura y abstracta. Estos orígenes como la venta de esclavos, el despojo global de los hombres y los medios de producción, en conjunto con la innovación tecnológica que asimismo originó a toda investigación científica, vinieron a reestructurar la vida en políticas de estado con un eje rector que es la economía. Vino a concretar en el individuo un modelo económico-tecnológico.

Lo anterior en expresiones de Marx en el *Capital*, desde el siglo XVIII, describió las condiciones brutales de despojo y expropiación



a las sociedades en ejemplo nodal de la clase obrera, señaló no sólo para la época en que se vivió estos hechos concretos de explotación en el obrero, sino como sentenció las condiciones morales en lo sucesivo de las generaciones (Vargas 1998).

En mayor alcance, Kaplan (1988) dice que los países capitalistas centrales en la dominación y colonización contra el otro, el ubicado en la periferia, es decir, el no occidental, han inferido en una sujeción, una competencia exacerbada de mercado, por mantener el dominio económico, no sólo de estado a estado, sino de hombre a hombre en ponderación del éxito económico, pero basado en violencia de toda forma, es decir, una violencia estructural.

El dominador en relación con el dominado, los límites no existen, ni las estrategias, ni las anulaciones del otro. Aprovechar las oportunidades mercantilistas, por encima del hombre y todas sus condiciones, sencillamente no existen y por consecuente se desdibujan, y asimismo se constituyen de generación en generación en los individuos. En este sentido, los estados de gobierno de los países consolidan, y por tanto favorecen estos comportamientos en convenio con las empresas de mayor fuerza financiera nacional e internacionalmente.

La violencia social es resultado de la violencia ejercida por las clases dominantes o cobijadas por el poder sobre amplias franjas de la sociedad, la violencia social, a su vez, provoca reacciones en la esfera del poder tanto económico como político; y quienes detentan el poder invariablemente buscarán la descalificación de la violencia social apoyándose en las instituciones y leyes que ese mismo poder ha creado para protegerse y mantenerse (Rodríguez, 1998).

Las expresiones anteriores reiteran, la doble moral del gobierno que establece normas y adjudicaciones, contra los comportamientos de los hombres que se revelan ante una violencia, o un acto de lucha por sus derechos, pero a su vez es el mismo que ha creado estas consecuencias en las sociedades.

Las expresiones anteriores enfatizan a groso modo, cómo el capitalismo en sus diversas formas reviste una moral y hombre fragmentado. En el siglo XX, ya se expresaba un neocapitalismo, que refiere, la interferencia tecnológica en la economía de los países, tanto para los propios países capitalistas, como los que se encuentran en otro nivel estructural.

El neocapitalismo está inserto en la Nueva División Mundial del Trabajo, que expresa el trabajo en convenio de las empresas transnacionales, países capitalistas, y empresas de origen nacional, que se unen con aquéllas poco productivas, que en apariencia se promulgan como apoyo y salvadoras de su economía, pero contrariamente vienen a desproteger económicamente su sobrevivencia (Kaplan, 1998).

Aunque los señalamientos anteriores expresan en una forma muy abreviada, cómo el capitalismo ha transgredido el comportamiento los individuos, la moral en ellos se inscribe en todos los aspectos sociales, económicos, políticos y humanos, que se mezcla y se adhieren en el hombre de forma tan confusa que no se cuestiona, ni por él mismo, ni por la sociedad que lo envuelve.

Por consiguiente, los estados han venido a ampliar una práctica moral que aumenta la violencia en el individuo, favorece prácticas que alimentan el pensamiento dominante neoliberal, donde el hombre se vuelve mercado, producto de una venta que pone el estado a los

grupos imperialistas. Y las leyes en su doble moral sólo disfrazan la verdadera colonización del hombre.

III. Moral, ciencia social y el científico: ¿Es una actividad ética?

La actividad del científico, tiene una acción predominante en la búsqueda de la verdad. La cual involucra cualidades que la definen entre la honestidad intelectual y -situarse por encima de intereses personales, frente a la sociedad- y la defensa de sus conocimientos ante toda crítica que señale su falsedad (Sánchez, 1984).

Referir a ciencia y conocimiento en la diversidad de comportamientos que tiene el individuo en toda práctica social, es situar igualmente la magnitud de disciplinas en la sociedad. Cada una tendrá que asumir un contenido amplio que inscribe una responsabilidad moral.

Si por moral, referimos a las acciones de los individuos en una determinada comunidad y se asume como necesidad de regulación de las mismas, significa que toda acción tiene una responsabilidad y a su vez ésta derivará en consecuencias positivas y negativas según la situación de cada una de ellas.

Sin embargo, el papel de la ciencia en la época actual, tiene una connotación paradójica. Por un lado la historia tiene un presente, es decir, sigue permeando el mismo hombre de los siglos previos a este siglo XXI. El individuo se encuentra aún enterrado en un racionalismo científico en el desarrollo de la tecnología y el progreso; la ciencia se pone sobrevalorada, por encima de su pensamiento, de lo humano.

El desarrollo de la ciencia tiene consecuencias positivas que ha apoyado al desarrollo de la humanidad desde determinadas disciplinas

como la medicina, química, geología, astronomía, entre algunas. Pero así la ciencia ha permeado a las ciencias sociales en resultados y consecuencias más negativas que positivas.

El interés aquí es expresar las consecuencias negativas de la utilización del desarrollo científico y la fragmentación en el hombre. Una de estas utilidades ha sido en los hechos bélicos que han derivado en un exterminio total de las poblaciones. Así también, otro sin menor valor, es lo que en nombre del desarrollo de la ciencia y la búsqueda de la verdad, el hombre se ha invisibilizado en el tránsito de diferentes corrientes científicas

Desde el siglo XVIII, se construyeron diversas corrientes de pensamiento en conjunto con el desarrollo científico y tecnológico que se hacen presente aún en este siglo XXI. Aquí el énfasis es cómo se visualiza la acción del hombre (moral), como también su concepción y relación con el mundo (ética).

El racionalismo, es un pensamiento que visualiza a un hombre sólo definido por la razón absoluta, que trae consecuencias de individualidad, objetividad, entre algunas. En la defensa de la subjetividad en el hombre, nace el racionalismo absoluto hegeliano, donde el hombre se visualiza en una dinámica muy amplia del espíritu, pero sigue situándose abstracto sin una real transformación.

Así también el existencialismo, pragmatismo y psicoanálisis, visualizan al hombre en un irracionalismo contraponiéndose al racionalismo, valiéndose del lenguaje que soslaya en sí mismo un comportamiento plenamente subjetivo. Lo resultante de estas corrientes, y lo que aquí se hace énfasis es la visualización del hombre encerrado en sí mismo, abstracto del mundo real.



La moral del hombre en estas condiciones, es igualmente abstracta, sin ninguna realización y menos transformación del hombre (Sánchez, 1984).

El pensamiento ético, hace una crítica que remarca el necesario diálogo del pensamiento, pero en relación con las fundamentaciones teóricas que nacen y se reconfiguran con el mundo, es decir en relación con los demás. Por consiguiente, el pensamiento aquí tiene ineludiblemente una valoración en forma de recuperación, es decir del hombre mismo.

De no ser así, las consecuencias en el pensamiento, viene a convertirse en epistemicidios, significa la supresión de conocimientos y saberes que ya en otras realidades se hacen presente, en resistencia al dominio por los grupos imperialistas (De Sousa, 2010). Son los grupos de la periferia, los indígenas, los otros que el discurso dominante ha querido invisibilizar.

Sin embargo, son “múltiples saberes, conocimientos y epistemes surgidos en las clases populares, campesinos o indígenas, o bien otros saberes sometidos, contienen diversas respuestas que la ciencia occidental” Mancera-Valencia, 2016, p. 16).

Ante, estas consecuencias en el individuo, el científico en su labor, no puede estar indiferente y permanecer en una posición neutral. El uso que se haga en nombre de la ciencia, como los conocimientos y saberes, pone en tela de juicio su actividad.

Por un lado se encuentran las innovaciones de la ciencia que han apoyado las grandes catástrofes bélicas y que estuvieron involucradas por los conocimientos y saberes de los científicos. Y por otro lado, legitimar un solo saber universal, a través del pensamiento eurocéntri-

co, es anular un derecho de saber y reconocer otros que han sido suprimidos³.

Por tanto, toda acción de los individuos, tiene connotaciones morales y éticas. La ciencia no es la excepción, sin duda tiene una responsabilidad mayor. En ésta se nutre el saber presentado ante la sociedad, que incluye todos los contextos en un reconocimiento al otro en su cosmovisión, cultura, tradiciones, lengua, conocimientos y saberes.

Si el propósito de la humanidad es transformarse, una de las propuestas es el estudio de la moral y ética, que involucra al hombre; reconocerse y reconocer al hombre en general, que se encuentra en el tejido social. Debe de integrarse en la investigación las condiciones de cada grupo social y sus características que le impregnen, históricas, políticas, económicas culturales y humanas.

IV. La Ética contemporánea como proceso descolonizador

La expresión como colonia en el estado mexicano, parece que sólo alude a la independencia de México por los españoles, en este carácter oficial es un sinónimo de instrucción. La formación que otorga el estado a los individuos es de forma lineal; es una verticalidad a través del discurso del sistema educativo que significa que la conceptualización de independencia es una liberación que más adelante se convirtió en progreso; un liberalismo donde el propio estado –entre paradójico y conveniente– menciona como constante las aras de organizar y decidir en términos de igualdad y equidad cómo se deben ejercer las obligaciones y derechos de los mexicanos.

Sin embargo, lo único seguro es que la colonización continúa soterrada, y más aún, cre-

ciente. El discurso del pensamiento dominante eurocéntrico y estadounidense, han dominado en toda expansión el estado mexicano. Una de las formas ha sido a través del sistema educativo, donde la historia universal oficial expresa entre muchos aspectos, una sólo perspectiva de ver el mundo.

Esta perspectiva, así mismo configura en el pensamiento de los individuos establecer una encarnación de identidad única, es decir, homogénea. El intercambio de valores, tradiciones, formas de vivir se cruzan a cada sociedad como un sinónimo de universalidad que configura una población única y un pensamiento único.

Por tanto, una propuesta para debilitar estas condiciones en el individuo, y posibilitar el reconocimiento del sujeto con sus características propias, es la necesidad de evaluar cada una de nuestras prácticas y teorías. Nuestro pensamiento, es situarlo en un despertar frente al otro. En consideraciones previas es iniciar cuestionando: ¿qué es la dominación, colonización desde nuestras realidades?

Existen experiencias que se asoman en los contextos concretos, con historias locales. Como ejemplos existentes en Asia, África, Latinoamérica que se manifiestan en lucha, frente al dominio, explotación, muerte, y los que la historia universal se ha encargado de invisibilizarlos, pero han continuado en resistencia por no perder su identidad, sus epistemes.

Con base en el escenario general de este trabajo, los contenidos vienen a manifestar la ética contemporánea que cimienta un cuestionamiento constante de las prácticas como de los fundamentos teóricos existentes. Por tanto la praxis necesita estar reconfigurándose. Debe el individuo situarse en la congruencia de su quehacer de forma amplia.

Los individuos en cada grupo social, o disciplina y principalmente desde la educación, debe involucrar el cuestionamiento desde la función como investigador: ¿Cuál es la moral y la ética en el quehacer del científico?; ¿Cuál es la responsabilidad moral –de sus actos y conocimientos que afectan o no a la sociedad? ¿Cuál es la ética del docente-investigador?

Conclusiones

El escrito expresa la necesaria disquisición teórica que impera al individuo situado en el siglo XXI, de las principales doctrinas éticas fundamentales, principalmente de las tradiciones eurocéntricas y que implican consecuencias en otras realidades. Teniendo consecuencias a homogenizar las prácticas del individuo como así de sus fundamentaciones teóricas, una praxis, una ética universal.

Por consiguiente uno de los propósitos de este estudio fue diferenciar los problemas morales y problemas éticos, para posibilitar la develación de éstas consecuencias en el individuo. Como así de conocer la concepción del él mismo.

Los resultados han recaído en condiciones de colonización en el individuo. Como alternativa se sustenta una ética contemporánea en contenidos amplios que forzosamente conllevan una disquisición en los individuos teórico-prácticos. Lo cual requiere el análisis de las acciones a micro y grande escala y pueda posicionar al hombre en la descolonización, como un ser reflexivo, creador e histórico.

Notas

1. Adolfo Sánchez Vázquez nace en Algeciras, provincia de Cádiz, el 17 de septiembre de 1915. (Lucas, 1995, p. 327). Escritor, traductor, profesor e investigador de filosofía; [...] durante la Guerra civil Española Llegó



a México en 1939; colabora en diversas revistas como España Peregrina; escribe y forma parte del consejo de redacción de la revista Romance, 1940, Ultramar; Las españas, etc.; publica un volumen de poesía. El pulso ardiendo en 1942, figura en la antología Poetas libres de la España peregrina en América, publicada en Argentina en 1947; estudia en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, en la que se doctora; profesor de la Universidad de Michoacán, catedrático de tiempo completo de la UNAM; coordinador del Colegio de Filosofía de la UNAM; investigador especializado en estética; traduce del ruso la historia de la filosofía de M. A. Dynnik, M. T. Lovchuk, et al.; así como de otras obras; autor de diversos prólogos a ediciones de su especialidad.

Biografía sumaria: El pulso ardiendo, México, 1942; Las Ideas Estéticas de Marx, México, 1965, Filosofía de la Praxis, México, 1967; Ética, México, 1969; Rousseau en México, 1969; Estética y Marxismo, 2 vols., México, 1970, Estructuralismo y marxismo, en col. Lefebvre, Nils Castro, Luperini, México, 1970; Del Socialismo Científico al Socialismo Utópico, México, 1975, Ciencia y Revolución; el marxismo de Althusser, México, 1978.

2. Referir a procesos de colonización/descolonización es transitar de condiciones históricas concretas, prácticas de los individuos que han llevado a problemas morales y éticos y constituir al hombre en diversas abstracciones, entre un formalismo y racionalismo (Kant); el sujeto como idea o espíritu absoluto (Hegel) hacia un sujeto descolonizado en una revaloración de conductas, principios y herencias que no encajan con las realidades contemporáneas. Se trata de recuperar al hombre concreto de “unidad indisoluble, un ser espiritual y sensible, natural y propiamente humano, teórico y práctico, objetivo y subjetivo. El hombre es, ante todo, praxis; es decir, se define como un ser productor, transformador, creador; mediante su trabajo, transforma la naturaleza exterior, se plasma en ella-y, a la vez, crea un mundo a su medida, es decir, a la medida de su naturaleza humana (Sánchez, 1984:273).

3. Comprender los saberes y conocimientos suprimidos, tiene una connotación histórico-social, política, económica y humana. De Sousa, señala que “desde el siglo XVI y XVII, la modernidad occidental emergió como un ambicioso y revolucionario paradigma asentado en una tensión dinámica entre regulación social y emancipación social. A mediados del siglo XIX, con la consolidación de la convergencia entre el paradigma de la modernidad y el capitalismo la tensión entre regulación y emancipación entro en un largo proceso histórico de degradación”. (2003, p. 13). Sostiene que es un paradigma local que se generalizó, lo cual permitió “pro-

cesos de marginación, supresión y subversión de epistemologías tradiciones culturales y opciones sociales y políticas alternativas con respecto a las que en él fueron incluídas” (De Sousa, 2003, p. 16). De tal forma que en su misma exclusión, existe la necesidad de excavar otras relaciones, histórico-sociales, culturales que se mantienen en la resistencia frente a este paradigma. Tales son los casos de lo sucedido en Latinoamérica, como realidades colonizadas. Sin embargo, “los movimientos del continente latinoamericano, más allá de los contextos, construyen sus luchas con base en conocimientos ancestrales, populares, espirituales que siempre fueron ajenos al cientismo propio de la teoría crítica eurocéntrica. Por otro lado, sus concepciones ontológicas sobre el ser y la vida son muy distintas del presentismo y del individualismo occidental. Los seres son comunidades de seres antes que individuos; en esas comunidades están presentes y vivos los antepasados así como los animals y la Madre tierra” (De Sousa, 2011, p. 14).

Fuentes de consulta

DE SOUSA, S. B. (2002). *Crítica a la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*. Editorial Declé de Brouwer. ISBN: 84-330-1768-3. España.

---(2010). Epistemologías del sur.

KAPLAN, M. (1998). *Nueva violencia latinoamericana: las dictaduras del cono sur. El mundo de la violencia*. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras. Fondo de Cultura Económica. ISBN 968-16-5574-5. México D.F

MANCERA-VALENCIA F. (2016). *Descolonización de las Epistemologías Locales Regionales*. Tesis doctoral. México.

RODRÍGUEZ, A. O. (1998). *Violencia social un intento conceptual para el México actual*. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras. Fondo de Cultura Económica. ISBN 968-16-5574-5. México D.F

SÁNCHEZ, V. A. (1966). *Las ideas estéticas de Marx. Ensayos de estética marxista*. Editorial Era. México D. F.

---(1984). *Ética*. Editorial Crítica. Grupo Editorial Grijalbo. ISBN: 84-7423-050-0. Barcelona, España.

---(1988). *El marxismo en América Latina*. Conferencia publicada en Dialéctica N°19. México. D.F.

VARGAS, L. G. (1998). *El papel de la violencia*. (Marx, Engels y el Marxismo). El mundo de la violencia. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras. Fondo de Cultura Económica. ISBN 968-16-5574-5. México D.F.



Las pruebas de Dios y las cuatro *nadas* de Kant

*A la imaginación
le encanta desperdiciarse
con lo que no existe.*

ROBERT LOUIS STEVENSON

Resumen

Desde el *Siglo de las luces* se argumenta y se discute el carácter general que debe tener la educación en las sociedades modernas; si con fundamentos religiosos, filosóficos, científicos o eclécticos. A partir de la Revolución francesa, se decidió que debe ser laica, científica y una básica para todo el pueblo de la nación; a fin de conformar y desarrollar la capacidad de trabajo y la ciudadanía que requiere una sociedad capitalista para su desarrollo histórico. En el caso de México, con las Leyes de Reforma y la Constitución de 1857, los liberales juaristas conformaron un Estado laico, mediante el cual, con base en el positivismo de Auguste Comte, promovieron una cultura científica y establecieron una educación laica para el pueblo mexicano. Sin embargo, no cesa la insistencia del adoctrinamiento religioso desde el nacimiento y, al menos, sincréticamente con las ciencias; pese a

* Médico. Profesor e investigador del Centro de Investigación y Docencia.

su impacto nocivo en la formación de un intelecto lógico-matemático, racional y verdadero. La esencia y piedra de toque de toda ideología religiosa es la creencia en la divinidad; por lo que el cristianismo ha intentado demostrar la existencia de Dios durante más de un milenio. Entre otros, Immanuel Kant sometió a examen todas las supuestas pruebas de tal existencia; concluyendo que, en general, no se trata sino de meras tautologías que nada comprueban.

Palabras clave: Educación laica, comprobación, existencia de Dios, *nadas*, Kant.

Abstract

Since the *Century of the lights* it argues and discuss the general character that it must have the education in the modern societies; if with religious, philosophic, scientific or eclectic basics. From the French Revolution, it decides that it must be lay, scientific and the elemental for all the people of the nation; in order to



conform and develop the work capacity and the citizenship that requires a capitalist society for its historical development. In the case of Mexico, with the Reform laws and the Constitution of 1857, the Juárez' liberals conform a lay State, by means of the Auguste Comte's positivism, they promote a scientific culture and set up a lay education for the mexican people. Nevertheless, it not gives up the insistance of religious indoctrination from the birth and, at least, syncretically with the sciences; in spite of its noxious impact in the formation of a logical-mathematical, rational and truly intellect. The essence and touchstone of every religious ideology is the believe in the divinity; and that's the reason why the christianity has attempted to demonstrate the existence of God along over one millenium. Among others, Immanuel Kant put to the test the supposed proofs of such existence; concluding that, in general, it's not about merely tautologies that nothing checks.

Key words: Lay education, testing, God existence, nothings, Kant.

Introducción

Durante el *Siglo de las luces* (de finales del siglo XVII hasta el inicio de la Revolución francesa en 1789) la *Ilustración* dio un portentoso desarrollo a la filosofía materialista y a las ciencias, sobre todo las referidas a la naturaleza; y principalmente con las aportaciones de Voltaire, Rousseau, los enciclopedistas (Diderot, D' Alembert, etc.), Bacon, Locke, Hume, etc. Empero, lejos de anular al idealismo filosófico, éste también tuvo un gran desarrollo, sobre todo con los aportes de Pascal, Leibniz, Spinoza y Kant; hasta Georg Wilhelm Hegel (1770 – 1831), creador de la dialéctica idealista (Belaval, 1984).

Jean – Jacques Rousseau (1712-1778), en su *Emilio, o de la educación*, mostró respecto de la religión que, puesto que los niños son incapaces de entender conceptos tales como el alma y que, por lo tanto, enseñarles esas cosas antes de su adolescencia es peligroso para su sano desarrollo; propuso una religión natural, sin recurrir a la fe de la supuesta verdad revelada ni a la guía de la iglesia. En contraposición a la educación feudal, recomendó el rechazo del adoctrinamiento con el catecismo, por inútil; al considerar que se puede ser bueno sin saber nada de Dios; que las personas no necesitan creer en Dios para salvarse; que éste conocimiento es inadecuado, pues excede la capacidad de los jóvenes; y que si se les habla de Dios antes de tiempo se formarán una idea falsa de él y de la religión (Rousseau, 2005).

En el caso de México, con las Leyes de Reforma y la Constitución de 1857, los liberales juaristas conformaron un Estado laico, mediante el cual, con base en el *positivismo* de August Comte, promovieron una *cultura científica* y establecieron una *educación laica*.

La ley del 2 de diciembre de 1867 consagró la secularización de la enseñanza al disponer en las escuelas oficiales la supresión de la educación religiosa y de una moral inspirada, necesariamente, en creencias también religiosas. Separada la Iglesia del Estado, era necesario que el poder público cumpliera con la obligación de la instrucción, la cual debía inculcar en la conciencia de los educandos la necesidad del orden y, sobre todo, del *nuevo orden* de cosas (Álvarez, 2010). Ello fue ratificado y reforzado en la Constitución de 1917, tras la Revolución mexicana; quedando explícito en su Artículo 3° que la educación debe ser “libre” y “laica” (Yurén, 2008).

Sin embargo, todo ello fue insuficiente para evitar que continúe hasta la actualidad la insistencia en una educación religiosa, concretamente cristiana y católica, prácticamente desde el nacimiento, con el bautismo. Como toda religión monoteísta, toda esta forma de pensamiento e ideología, desde la fe popular y del sentido común, hasta la teología y la filosofía escolástica; se sostienen sobre una piedra de toque: la creencia en un demiurgo, un ser perfecto y eterno: Dios. En consecuencia, le es ineludible e imprescindible demostrar irrefutablemente su existencia.

Después de los evangelios, durante los primeros 900 años bastó la fe para propagar y mantener tan pía creencia. Pero ante la infaltable incredulidad y el requerimiento de hacer lógica y racional la existencia del Creador, a fin de que “no quedara reducida a mito y superstición”, San Anselmo intentó probarla por primera vez a finales del siglo XI; únicamente “con la razón y la evidencia”. Ello era por demás necesario, pues, como dijo Lutero siglos después, “quien niega un dogma, los niega todos”; y máxime cuando se trata de la piedra de toque de todo el edificio de las creencias monoteístas. Entonces, las principales pruebas que lucubró fueron las de ser Dios “la causa primera” y la “grandeza suprema”... Empero, Gaunilón, un contemporáneo suyo y monje también, comprobaría la falsedad lógica de tales “pruebas” (Parain, 1995).

En vez de impedimento, la falla de esta primera intención estimuló nuevos y mayores esfuerzos. En el siglo XIII, San Buenaventura consideró “cosa de tontos” cualquier intento por demostrar la existencia de Dios con la pura lógica y el razonamiento; por lo que eligió un orden distinto: “según la fe, según la razón, se-

gún la experiencia sensible”. Con tal método, sólo logró una tautología, al incluir lo que se pretende comprobar como principio de lo que se ha de demostrar: “Si Dios es Dios, Dios es... por tanto, Dios es indudablemente verdadero” (sic) (Parain, 1995).

Ello obligó al doctor angélico Santo Tomás, “guía y modelo de los estudios teológicos”, su pía contribución para resolver el problema de una vez por todas; urdiendo cinco “vías” o demostraciones empíricas que, al repetir de hecho las “pruebas” anteriores, le resultó ineludible la tautología de que: “Dios existe porque existe”(Parain, 1995).

Ante el fracaso de teólogos y escolásticos, los filósofos idealistas de la Ilustración tomaron la estafeta. René Descartes fue de los primeros en el siglo XVII; pudiendo resumirse así su argumentación: “Pienso, luego existo... y puesto que existo, y puesto que la idea de un ser sumamente perfecto, esto es Dios, está en mí, la existencia de Dios queda evidentemente demostrada” (sic) (Belaval, 1984). Como todos los anteriores, Descartes consideró válida una tautología como comprobación lógica; no obstante que, por definición, significa “un discurso (en particular, una definición) vicioso en cuanto inútil, por repetir en la consecuencia, en el predicado o en el *definiens*, el concepto ya contenido en el primer miembro” (Abbagnano, 2000); tal como se hace al afirmar: “Si Dios es Dios, Dios es” o “Si la idea de Dios está en mí... la existencia de Dios queda evidentemente demostrada”.

Pese a ocho siglos de fallidos intentos, los *deístas* y los *teístas* creyeron que al fin podrían comprobar con el pensamiento, con la pura razón, la existencia de Dios, sin recurrir para nada a la fe en el dogma. Si bien, los primeros no



admiten más que una *teología trascendental*; o sea, la posibilidad de conocer con la razón pura la existencia de la *causa del mundo*, sin recurrir a la realidad, o la experiencia. Mientras que los segundos, recurriendo a una *teología natural*, consideran necesario involucrar a la naturaleza, así sea por analogía, a fin de conocer al *autor del mundo*. Mas Immanuel Kant pondría en evidencia la imposibilidad de todas sus “pruebas”; tanto trascendentales, como “naturales”.

Actualmente se han recopilado “Más de trescientas pruebas de la existencia de Dios” (2017); desde sucesos testimoniales (“Un avión se estrelló, matando a 143 pasajeros y tripulantes, pero un niño sobrevivió... En consecuencia, Dios existe”), la incredulidad en el Dios cristiano (“La mayoría de la población del mundo es no-creyente en la cristiandad: esto es exactamente lo que Satán quería. En consecuencia, Dios existe”), hasta la pura voluntad (“¡Yo sí creo en Dios!... En consecuencia, Dios existe”). Obviamente, ninguna de tales “pruebas” es lógica ni racional ni, mucho menos, basada en una verdadera experiencia o en la realidad.

Irresuelto, pues, el problema de comprobar racional e irrefutablemente la existencia de Dios después de casi 800 años, otros grandes filósofos de la Ilustración lo intentarían; como Gottfried Leibniz y, por sobre todos, Immanuel Kant.

Kant y las pruebas de la existencia de Dios

Específicamente, la Tercera Sección de su *Crítica de la razón pura*, que Immanuel Kant publicó en 1781, trata *De las pruebas fundamentales de la razón especulativa* que sirven para deducir la existencia de un ser supremo. Y tras el análisis de todas las ofrecidas hasta entonces,

advierde que se trata, en realidad, de variantes de sólo tres, “y fuera de éstas no puede haber otras”: *ontológica, cosmológica y físico-teológica* (Kant, 2006, pp. 266-288).

1. La tautología como “prueba”

Para una supuesta comprobación con base en la *Ontología*¹, la “doctrina que estudia los caracteres fundamentales del ser, los caracteres que todo ser tiene y no puede dejar de tener”(Abbagnano, 2000); se deja de lado toda experiencia y, al margen de la realidad, con el puro pensamiento abstracto y conceptos teóricos, se deduce la existencia de una “causa suprema”. Tal fue el camino seguido por los santos escolásticos Anselmo, Buenaventura y Tomás e, incluso, por los filósofos iniciales de la Ilustración Descartes y Leibniz; arguyendo que, estando toda la “creación” (la naturaleza) sujeta a una relación de causa-efecto, debe existir una causa inicial, de sí misma, una causa suprema y, por ende, un supremo ser absolutamente necesario.

Mas como debió reconocerlo Kant, “siempre se ha hablado de un ser *absolutamente necesario*, pero no ha causado pena ni remordimiento afirmar esta existencia sin probarla” (Kant, 2006). Como en las “pruebas” referidas arriba, se trata de puras ideas y juicios y no de hechos o experiencias; mediante las cuales se parte de sentar como dada necesariamente la existencia divina para, de aquí, deducir su existencia: “Si Dios es Dios, Dios es”; o “Puesto que la idea de un ser sumamente perfecto, esto es Dios, está en mí, la existencia de Dios queda evidentemente demostrada”.

1. La metafísica (parte de la filosofía idealista que va más allá de la física para lograr el fundamento común a todas las ciencias particulares), está conformada por la teología, la ontología y la gnoseología (Abbagnano, 2000).

Tal “demostración” ontológica adolece de dos defectos fundamentales. En primer lugar, como advirtió Kant: “Cuando en el concepto de una cosa que queréis concebir desde el punto de vista de su posibilidad, introducís el concepto de su existencia... habéis cometido una simple tautología”. Al partir por el principio de la existencia (de Dios) como formando parte de lo que no es sino una posibilidad (de su verdadera existencia) y de ésta mera posibilidad, a su vez, se infiere la existencia inicial que debería ser comprobada, y no la premisa o punto de partida de la demostración, “no es más que una pobre tautología”; esto es, un ilógico pensamiento contra la razón (Kant, 2006).

En segundo lugar, incluso cuando una idea cumple los requisitos de la razón, “resulta absurdo llegar inmediatamente de la posibilidad lógica de los conceptos a la posibilidad real de las cosas”. Sea cual fuere la calidad de la concepción sobre una cosa u objeto, es necesario salir de su mero concepto y, mediante alguna experiencia, poder atribuirle la existencia. Cuando se trata de cosas materiales, es en los hechos, en la realidad donde debe verificarse su existencia y, mediante su percepción con los sentidos y las leyes empíricas que las rigen, comprobar la verdad objetiva de su concepto; tal como hacen las ciencias fácticas (de la naturaleza, la sociedad y la consciencia). Mas, “en cuanto a los objetos del pensamiento puro, no hay absolutamente ningún medio de conocer su existencia” real (Kant, 2006).

Por consiguiente, el célebre Leibniz se vanaglorió de una manera absurda al “haber hecho conocer como le ha convenido... la posibilidad de un ente ideal tan elevado”. A su vez, “la prueba ontológica cartesiana... que quiere demostrar por conceptos la existencia de un

Ser supremo, hace gastar en vano un trabajo inútil, para no lograr nada”. Y concluye Kant: “De esta suerte, tan desdichada prueba ontológica no contiene nada que pueda satisfacer ni al entendimiento natural, ni al examen científico” (Kant, 2006).

2. El salto mortal de la realidad a la pura razón especulativa

Ante el evidente fracaso al intentar comprobar la existencia de Dios, sacando de su idea arbitraria la existencia objetiva que correspondiera a ella; otro tipo de “pruebas”, en vez de partir de simples conceptos abstractos y pretendiendo ser más realistas, lo hacen de una experiencia o existencia en general.

También fue Leibniz quien precisó la prueba *cosmológica*, a la que llamó a *contingentia mundi* y así formuló: “Si alguna cosa existe, es preciso también que exista un ser absolutamente necesario... Al menos yo existo, luego existe un ser absolutamente necesario” (Kant, 2006).

Esta vez, el punto de partida es la experiencia, la realidad, y no la idea abstracta y pura: la existencia de alguna cosa y, al menos, un yo que piensa. Y como toda experiencia ocurre en el mundo, se le llamó prueba *cosmológica*. Para, precisamente, “comprobar” una existencia ideal. Se recurre, así, a dos testimonios (uno empírico y otro de la razón) para ratificar, en realidad, al argumento ontológico que pretendía superar; al reconocer su limitación a la fe en simples conceptos puros, ajenos a toda experiencia, a toda realidad. Esto es así, porque lo “absolutamente necesario”, que se utiliza como fundamento, es una existencia sacada del puro pensamiento, sin verificación alguna. Se constata la propia existencia por el pensar y, como



la de las cosas y objetos del mundo, por la percepción sensorial, la intuición y la experiencia; mas no la de un ser absolutamente necesario, sólo susceptible de ser imaginado.

Entonces, si se afirma que mi existencia y la de todas las cosas del mundo conllevan a un ser absolutamente necesario, principio de todo lo existente; se recae de manera disfrazada en la “causa suprema”: que cada cosa o fenómeno tiene una causa que, a su vez, es efecto de otra causa y, así, en una serie que termina necesariamente en una causa última, que es su propia causa: la de un ser supremo.

Por lo que Kant concluye: “No es, pues, más que en la prueba ontológica donde reside toda la fuerza de lo que pretende presentarse como prueba cosmológica, y la experiencia a la que también apela, es completamente inútil...” Por lo demás, con “tantas argumentaciones sofisticadas a la vez”, “nidal de pretensiones dialécticas” (contradictorias) y un razonamiento compuesto de puras “ilusiones” (Kant, 2006).

3. La imposibilidad del diseño inteligente

Las dos “pruebas” anteriores de la existencia de Dios tienen un puro carácter *trascendental*; esto es, son independientes de principios *empíricos*, los basados en la realidad y la experiencia. Pues aunque la prueba cosmológica refiere una experiencia *en general*; en realidad la constituyen puros principios de la razón. Y una lleva a la otra: que Dios existe necesariamente, concluye la argumentación ontológica; y sobre esta conclusión se apoya el argumento cosmológico.

Entonces, si ni los conceptos puros ni la experiencia en general prueban en realidad la existencia de Dios; queda una tercera alternativa: si una experiencia determinada, si las cosas

de este mundo, su naturaleza y sus características son susceptibles de otorgar tal prueba. Esto es lo que se intenta con la comprobación *físico-teológica*; mediante cuatro momentos:

i. En todas las cosas del mundo, en su infinita variedad y extensión, se advierte una estructura, un funcionamiento y un orden que evidencian un diseño y un designio determinados con gran sabiduría e inteligencia.

ii. La finalidad de estas cualidades no es propia de las cosas en sí, sino de manera contingente; es decir, que tal naturaleza de las cosas no puede existir por azar o casualidad, sino que ha sido definida, adecuada y desarrollada propiamente por un principio racional supremo que las ordena y les otorga ciertos fundamentos.

iii. De tal manera, el mundo tiene una causa superior, como una naturaleza todo-poderosa, de suprema sabiduría, inteligencia y libertad.

iv. Tal causa es única, dadas las relaciones recíprocas que unifican todas las partes del mundo que conforman al universo; allende la infinita variedad y extensión de sus cosas y entes (Kant, 2006).

De la analogía entre lo que produce el trabajo humano, valiéndose de la naturaleza y haciéndola que obre a su voluntad para sus propios fines, y las producciones naturales; se deduce que la naturaleza, a su vez, debe tener una causalidad similar: una inteligencia, voluntad y poderío sobrehumanos. Entonces, debe existir un *creador* y un *arquitecto del mundo*: “un Ser suficiente a todo... un ente que posea toda la soberanía y toda la sabiduría, toda perfección y suficiencia para todo” (Kant, 2006); una mente suprema que diseñó el universo todo, como el relojero que inventó la máquina del tiempo. Y

analogía, también, con la prueba cosmológica.

Mas una mera analogía, similitud, semejanza o parecido no es prueba de nada. Y la intuición de una supuesta estructura, un funcionamiento y un orden que se afirma *a priori* son racionales, productos de una suprema sabiduría, inteligencia, soberanía y libertad o, en una palabra: *perfectos*; es algo que requiere, a su vez, de demostración.

Así, el razonamiento de la prueba físico-teológica realiza un salto mortal en la lógica: empieza por la observación empírica de un *orden* en el universo, del que infiere tiene una *finalidad* y, a ambos, les atribuye una *causa* última: un Ser supremo omnisciente y todopoderoso.

Como señaló Kant: “Partir de la existencia de *las cosas* en el mundo a *su causa*, no es un raciocinio que pertenece al uso *natural* de la razón, sino a su uso *especulativo*” (Kant, 2006). Y se cae en ello cuando el conocimiento se refiere a un objeto y/o a su concepto a los que no es posible llegar por medio de experiencia alguna. Es, por lo tanto, lo contrario del conocimiento científico; el cual se refiere siempre a objetos y conceptos reales, aptos para la experiencia y susceptibles de verificación. Así, señala Kant:

Afirmo, pues, que esta prueba físico-teológica no puede por sí sola demostrar la existencia de un Ser supremo y que, por consecuencia, debe dejar al argumento ontológico (al que sirve solamente de introducción) el encargo de llenar esta laguna, supuesto que en esto último descansa la *sola prueba posible* (si alguna vez puede encontrarse una prueba especulativa), que la razón humana no podrá excusar[*o rebatir*] (Kant, 2006, p. 281).

Por lo tanto, la prueba físico-teológica se

fundamenta en las pruebas ontológica y cosmológica; y ésta, a su vez, se apoya en la prueba ontológica; todas las cuales ya han sido también refutadas.

Voltaire advirtió desde 1758 lo absurdo de tal “prueba” físico-teológica en su obra *Cándido o el optimismo*; en la que el metafísico-teólogo-cosmólogo-nigólogo Pangloss afirma que ella “probaba admirablemente que no hay efecto sin causa... y que no pueden ser las cosas de otro modo, porque habiéndose hecho todo con un fin, éste no puede menos de ser el mejor de los fines” (Voltaire, 2014); señalando concretamente:

Nótese que las narices se hicieron para llevar anteojos; por eso nos ponemos anteojos; las piernas notoriamente para las calzas, y usamos calzas; las piedras para ser talladas y hacer castillos... y como los marranos nacieron para que se los coman, todo el año comemos tocino: en consecuencia, los que afirmaron que todo está bien, han dicho una tontería; debieron decir que nada puede estar mejor (Voltaire, 2014).

A su vez, David Hume en sus *Diálogos sobre la religión natural*, publicado en 1779, demostró la falsedad de la prueba físico-teológica y del argumento del diseño divino, sustentados por la teología natural (Hume, 1999). Lo cual no fue impedimento, sin embargo, para que teólogos, como William Paley, en su *Natural Theology*, de 1802, insistiera en “las pruebas de la existencia y de los atributos de la divinidad, recogidas a partir de las manifestaciones de la naturaleza” (Pievani, 2009).

Mas sin duda, la “prueba” físico-teológica o argumentación del diseño divino del mundo no ha tenido una refutación más contundente



y demoledora que la desarrollada por las ciencias naturales y, en particular, por la teoría de la evolución de Charles Darwin; con la cual logró demostrar científicamente que los seres vivos no son creación de diseño alguno, sino el producto de un larguísimo proceso evolutivo mediante la selección natural, única manera en que se genera en la naturaleza la complejidad a partir de lo simple (Pievani, 2009 y Dawkins, 2006).

De otro modo, habría que aceptar que el diseño de los seres vivos por una mente divina, de suprema sabiduría, inteligencia y poder, lejos de la perfección, fue en principio tan ineficiente, ineficaz y hasta errado; que muchos miles de especies terminaron extinguidas y que las demás sólo pudieron sobrevivir corrigiendo y transformando su ser y adaptándolo a los cambios del medio ambiente, mediante su evolución. No obstante, merced a diversas malinterpretaciones, tergiversaciones, estrategias y sofismas se mantiene a la “prueba” físico-teológica y a la argumentación del diseño divino hasta el siglo XXI, como la principal “demostración” del creacionismo y de la existencia de Dios.

4. Imposibilidad de cualesquiera pruebas teológicas de la existencia de Dios

La teología provee el conocimiento del Ser supremo de dos maneras fundamentales: mediante la pura fe en la directa y milagrosa revelación divina (*theologia revelata*) o recurriendo a la lógica y a la razón (*theologia rationalis*). Y ésta, a su vez, tiene dos caminos: uno de puros conceptos abstractos, especulativos o trascendentales (*teología trascendental*), el elegido por los *deístas*; o el de los *teístas*, de supuesta mayor objetividad, a partir de un concepto de la na-

turalidad (de nuestra alma), la teología natural (Abbagnano, 2000).

Empero, concluyó Kant en su crítica de la razón pura: “Todos los ensayos de un uso simplemente especulativo de la razón bajo la relación teológica son enteramente infructuosos y nulos, y sin valor”. Respecto de la existencia de Dios, “todas las pruebas simplemente especulativas se reducen a una... a la prueba ontológica... razón carente de sentido”. Puesto que la fe es ajena a todo tipo de demostración, sea cual sea el camino elegido, “no puede haber teología de la razón”. Así, la existencia de un Ser supremo, “la realidad objetiva de este concepto no puede ser probada por este medio, pero tampoco puede ser refutada... la mismas pruebas que demuestran la impotencia de la razón humana por relación a la *afirmación* de la existencia de tal Ser bastan también para demostrar la petulancia de toda *afirmación contraria*” (Kant, 2006, p. 287).

Ante tal dilema y a fin de evitar una postura agnóstica, vuelve Kant sobre él en la segunda parte de su trilogía (*Crítica de la razón práctica*, de 1781):

Alcanzar el concepto de Dios y la prueba de su existencia mediante conclusiones seguras, partiendo del conocimiento de este mundo, *es imposible...* porque el concepto de Dios no pertenece originariamente a la física o a la razón, sino a la moral... Entonces, en la ética *la ciencia debe capitular ante la moralidad... como superior al plano científico...* Así, ¡He debido abrogar el saber para dar cabida a la fe! (sic) (Kant, 2006, p. 195).

De tal manera, se cae en la *delusión*: una persistente falsa creencia mantenida frente a fuerte evidencia contradictoria. Y como dijera

Robert M. Pirsig: “Cuando una persona sufre de una delusión, es llamada *locura*. Cuando muchas personas sufren de una delusión, es llamada Religión” (Dawkins, 2006).

Por eso, Martín Lutero señaló con toda claridad al principal adversario de la fe y de la religión y cómo hay que vencerlo: “La razón es el mayor enemigo de la fe... Cualquiera que desee ser un cristiano debe desgarrarle los ojos a su razón... La razón debería ser destruida en todos los cristianos” (sic) (Dawkins, 2006). Y éste es, por consecuencia, el objetivo final de toda educación religiosa.

La existencia de Dios y las cuatro *nadas* de Kant

Contra la creencia del sentido común, la *nada* no es carencia, ausencia o falta absolutas, sino un *algo*; e incluso más, pues Kant identificó cuatro modalidades de la *nada* como:

i. *Concepto vacío, sin objeto (ens rationis)*: A los conceptos del *todo*, *mucho* y de la *unidad*, se contraponen el de *ninguno*; un concepto al que no corresponde cosa u objeto alguno que pueda ser captado por los sentidos, la percepción o la intuición. Tal es el caso de los *noúmenos*: lo que sólo puede ser pensado, una intuición suprasensible meramente intelectual; la cosa o el objeto en su existencia pura, independientemente de cualquier representación; la cosa en sí, fuera de su relación con nuestro modo de intuirlo o percibirla; pues no es objeto de la realidad, de nuestros sentidos ni, por lo tanto, de nuestro conocimiento por medio de la experiencia.

ii. *Objeto vacío de un concepto (Nihil privativum)*: Negación, un concepto de la carencia de un objeto, como la sombra o el frío.

iii. *Intuición vacía sin objeto (en si magina-*

rium): Una mera forma de intuición intelectual sin objeto en sí, acaso una condición formal de él (como fenómeno); así el espacio y el tiempo puros que, aunque sí son algo, no son en sí objetos que puedan ser sentidos, percibidos o intuidos.

iv. *Objeto vacío, sin concepto (Nihil negativum)*: “El objeto de un concepto que se contradice a sí mismo, es nada, porque el concepto es nada, lo imposible, como por ejemplo la figura rectilínea de dos lados” (Kant, 2006, p. 165).

Entonces, la *nada i* o mera ficción se diferencia de la *nada iv* o nada en absoluto o negativa; porque *i* no tiene posibilidad de ser algo y *iv* se opone a tal posibilidad, pues su concepto se anula a sí mismo; siendo ambos conceptos vacíos, sin contenido. Mientras que las *nadas ii* y *iii* son datos vacíos para los conceptos.

De tal manera, al concepto de la existencia de Dios le corresponden tres formas de la nada, pues: constituye un concepto vacío, carente de un ser u objeto real, es un *noúmeno* por excelencia; cualesquiera formas de su intuición puramente mental, sin objeto, son alucinatorias, ya que no reflejan ser, cosa ni objeto alguno de la realidad; y, por ende, siendo un objeto vacío, sin contenido, un ser irreal, resulta imposible la comprobación de su existencia ni aun con la razón pura. Así, no es siquiera como la sombra o el frío, pues no es un objeto vacío de un concepto.



Referencias

- ABBAGNANO, N. (2000) *Diccionario de Filosofía*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- ÁLVAREZ, M. G. (2010) *El Positivismo en México*. México, D. F. CECYT “Ricardo Flores Magón”-IPN.
- BELAVAL Y. (1984) *Racionalismo, Empirismo, Ilustración*; en: Historia de la filosofía, Vol. 6. México, D. F.: Siglo XXI Editores.
- DAWKINS, R. (2006) *El espejismo de Dios*. Boston: Bantam Press–Transworld Publishers.
- HUME, D. (1999) *Diálogos sobre la religión natural*. Madrid: Alianza Editorial.
- KANT, M. (2005) *Crítica de la razón práctica*. México, D. F.: Colección Austral. ESPASA–CALPE.
- KANT, M. (2006) *Crítica de la razón pura*. México, D. F. Editorial Porrúa.
- Más de Trescientas Pruebas de la Existencia de Dios* (2017) <http://www.godlessgeeks.com/LINKS/GodProof.htm>.
- PARAIN, B. ET AL (1995) *La filosofía medieval en Occidente*; en: Historia de la Filosofía, vol. 4. México, D. F.: Siglo XXI Editores.
- PIEVANI, T. (2009): *Creación sin Dios*. Madrid: Ediciones Akal.
- ROUSSEAU, J-J (2005) *Emilio, o de la educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- STEVENSON, R. L. (2002) *Fábulas y pensamientos*. Madrid: Valdemar.
- VOLTAIRE (2014) *Cándido o el optimismo*. México, D. F.: Editorial Océano–Librerías Gandhi.
- YURÉN, M. T. (2008) *La filosofía de la educación del Estado nacional surgido de la Revolución Mexicana*; en: La filosofía de la educación en México. Principios, fines y valores (pp. 183-248). México: Trillas.



La lectura como proceso y su relación con el pensamiento y la educación

Resumen

La relación entre lectura, el desarrollo del pensamiento en sus diversas modalidades y la educación, se ha tornado uno de los cometidos de los sistemas educativos. Esta preocupación se ha posicionado de manera preponderante en las metas y objetivos del siglo de diversos entes supranacionales, para quienes la necesidad de formar un ciudadano crítico y reflexivo ha logrado ser comprendida como una de las maneras más coherentes para que éste consiga sortear los embates de una sociedad con tendencia cada vez más recurrente hacia la complejidad.

En atención a ello, con la presente disertación se pretende establecer relaciones entre la

lectura como un medio y un proceso que favorece junto a la educación, la consolidación de un pensamiento flexible, reflexivo y valorativo que consiga la elaboración de criterios y razonamientos lógicos que favorezcan su participación dentro de su espacio de convivencia.

Todo ello visto desde recientes tendencias y apreciaciones de la lectura, no pretenden sino el desarrollo de habilidades cognitivas que le permitan al ciudadano entender el mundo en una actitud crítica, con las competencias para atender a las necesidades sociales y generar transformaciones significativas y relaciones causales que lo lleven a trascender hacia la comprensión de su responsabilidad como actor social y de su rol como agente democrático, en el que recae

* Docente de la Universidad de los Andes, Venezuela.



la función de asumir con autonomía procesos decisivos con pretensiones colectivas.

Palabras clave: lectura, pensamiento, educación, autonomía, participación y responsabilidad.

Abstract

The relationship between reading, the development of thought in its various forms and education has become one of the tasks of education systems. This concern has been positioned in the goals and objectives of the century in various supranational entities for whom the need to form a critical and reflective citizen has been understood as one of the most coherent ways for him/her to manage the struggles of a society with increasingly recurrent tendency toward complexity. In this regard, the present dissertation aims to establish relationships between reading as a medium and a process which favors together with education, the consolidation of flexible, evaluative and reflective thinking to achieve the development of criteria and logical reasoning to encourage their participation within their space of coexistence. All seen from recent trends and assessments of reading which seek only the development of cognitive abilities that allow the citizen to understand the world in a critical attitude with the skills to meet social needs and generate significant transformations and causal relationships that lead to transcend towards the understanding of responsibility as a social actor and his/her role as a democratic agent, in which lies the role of decision-making processes to assume collective autonomy.

Keywords: reading, thinking, education, autonomy, participation and responsibility.

Introducción

Las discusiones sobre la educación y todo lo que ella implica como agente de cambio y transformación de manera coyuntural de la sociedad, se han posicionado en el presente siglo más que en cualquier otro tiempo, como una de las acciones colectivas de mayor impacto y efectividad, puesto que en la misma han encontrado asidero los máximos ideales y pretensiones del desarrollo humano en general.

En razón de ello, se han propuesto estrategias y acciones cuya intencionalidad no es más que consolidación y la búsqueda de mejores condiciones de vida para el individuo, al revestirlo de la posibilidad de actuar en atención a los valores democráticos que le permitan ser menos sectario, menos radical y, por ende, más abierto, es decir, que consiga en lo opuesto el poder descubrir aprendizajes importantes y poner en práctica la convivencia y el reconocimiento del otro, del diferente (Freire, 2012).

Desde esta perspectiva, la educación y los procesos que ella encierra, han conseguido aceptación social de trascendental impacto (Freire, 1998) al asumirse que dentro de sus virtudes, el potencial formativo integral del ser humano, al esperar del mismo posicionamientos y apreciaciones dotadas de mayor madurez sobre el mundo y la vida en sociedad (Freire, 2000) mediante el uso de criterios de valoración que le permitan consolidar en todas sus dimensiones el tan anhelado bienestar integral, en una constante idealista que intenta potenciar en el individuo las habilidades y capacidades necesarias para actuar socialmente con responsabilidad, autonomía y con el carácter crítico como mediador de la apropiación del conocimiento (Cassany, 2006; Sanmartí, 2011).

Es por ello que los posicionamientos aportados por la pedagogía crítica sobre la lectura y el pensamiento, han demostrado la importancia que revisten ambos procesos en la formación en y para la ciudadanía (Giroux, 2008; Kincheloe, 2008), debido a que encierran el potencial para desarrollar competencias que cooperen con el analizar y profundizar sobre grandes cúmulos de información; pero además, como lo expone Oliveras y Sanmartí (2009), el “desarrollar la capacidad para saber encontrarla, comprenderla y leerla críticamente, de manera que posibilite la toma de decisiones fundamentadas” (p.1).

Esta afirmación deja por sentada la importancia de la lectura y pensamiento, debido a que parte de sus cometidos están centrados en proporcionar al individuo la apropiación de una serie de estrategias que favorezcan la construcción y procesamiento de nuevo conocimiento que le aporte nociones para comprender e interactuar con el mundo (Peppino, 2006).

En este sentido, se pretende precisar la manera como se relaciona el proceso de lectura con el pensamiento y la educación, para lo cual se toman los referentes teóricos que nos aporta la concepción sociocultural como una propuesta que reposiciona la lectura y el pensamiento como actividades en las que inexorablemente participan procesos reflexivos, analíticos y críticos, que en conjugación con los valores sociales y culturales, buscan configurar dinámicas que transformen eficientemente la actividad académica y, por ende, la generación de cambios desde una visión constructivista que contribuya con la transformación significativa de los integrantes del acto educativo (Oliveras y Sanmartí, 2009) en la que se priorice —según lo afirma Bruner en su obra *La importancia de*

la educación— “formar talentos individuales para la investigación y el desarrollo, formación donde el lenguaje tenga prioridad absoluta” (p.117).

Disertación temática

La preocupación por la consolidación de habilidades y procesos propios de los ideales perseguidos por los sistemas educativos a nivel mundial, han generado una serie de expectativas en los participantes del mismo, a quienes se les ha investido de la responsabilidad de propiciar acciones y escenarios cuyas condiciones correspondan a alternativas que favorezcan el preparar integral y de manera competente al ciudadano como un ente capaz de responder a las exigencias del presente siglo (Cassany, 2004; Freire, 1998, Serrano, 2008). De allí que las medidas emprendidas y los diversos intentos de intervención han apuntado hacia el descubrimiento de cualidades y potencialidades en los estudiantes, con la finalidad de capacitarlos para responder a las demandas sociales como aspecto general y, a las exigencias particulares que desde los diversos campos del saber se desprenden para configurar asuntos tales como la autonomía, la responsabilidad, la objetividad y la reflexión como aspectos social y científicamente perseguidos por el mundo educativo-formativo (Freire, 2012).

Por tal motivo y como parte de la necesidad de desarrollar el pensamiento, la educación ha conseguido en la lectura una herramienta con el potencial de fortalecer el capital humano; se han pautado exigencias y pretensiones adecuadas a lo complejo de la actualidad, que muestran el carácter preponderante de la participación y responsabilidad de la educación, al ser considerada como la columna vertebral del mejoramiento social en general, lo que en pa-



labras de Freire (2002) tiene como finalidad el llevar adelante “la preparación del hombre para que sea más hombre, más participativo y con las condiciones para generar cambios trascendentales” (p.1).

Bajo este estandarte, se puede inferir que la educación como un proceso social por excelencia, se ha convertido en una de las herramientas efectivas que en correspondencia con las demandas de un contexto social y de una cotidianidad cambiante (Freire, 2012; Torres, 2006) ha conseguido desplegar un accionar de transformaciones con miras al mejoramiento de la condición humana de manera integral (Bruner, 1991; Díaz, 2006; Lipman 1998; Jurado, 2008).

En este orden de ideas, se puede apreciar el carácter determinante de la educación y su rol como promotora de escenarios motivadores y propicios para el desarrollo del pensamiento bajo las diversas modalidades, pues dentro de sus propósitos se enmarcan la generación de cambios desde los primeros contactos con la escolarización al abrir la puerta de entrada a un proceso cuyos cometidos circundan en torno a la consolidación de habilidades y competencias cognitivas y sociales, que tienen como trasfondo la activación de las bondades propias del pensamiento, la racionalidad, la reflexión constante y la producción de conocimiento (Zemelman, 2005; Freire, 2002; Morales, 2017).

De allí que la importancia de potenciar estas habilidades se entienda como la manera de promover, favorecer y garantizar la participación del individuo dentro de la vida académica y social, cuestión que se consigue mediante la aplicación de lo reflexivo como una manera de organizar y de activar el pensamiento de manera coherente (Sanmartí, 2011).

En consecuencia, la transformación del ciudadano a través del permanente desarrollo de habilidades, el constante fortalecimiento de capacidades, así como la ejercitación de procesos intelectuales propios del pensamiento en sus modalidades crítico, reflexivo, analítico y sistémico, así como de la investigación, pueden traducirse como una forma de educar al mismo, pues son asumidas universalmente como una de las formas de preparar al ciudadano para que elabore apreciaciones cónsonas, coherentes y sólidas sobre el acontecer diario, sobre el mundo y su realidad inmediata para convertirse en un ser consciente de asumir el aprendizaje permanente y a lo largo de toda la vida como una constante (Delors, 1996; Freire, 1997; Torres, 2006).

En esta misma línea de pensamiento y con una mayor madurez en la comprensión del proceso educativo, Freire (2002) afirma que la educación y su injerencia en el pensamiento tiene que ver con “una permanente interacción con información proporcionada por la lectura, que intenta buscar lo verdadero, ya no desde una percepción ingenua, sino en un afán crítico de perfeccionar lo que sabe para transformar la realidad” (p.5).

En atención a estas consideraciones, se puede decir que la consolidación de las diversas modalidades sobre las que se puede desarrollar el pensamiento, no se ejercitan de manera aislada (Morín, 2007), sino que tiene justamente su asidero en una de las formas de acceder al conocimiento, es decir, que en la lectura como una herramienta para comprender la realidad y conocerla, se le da ingreso al individuo al efectivo manejo de las relaciones de interacción y transformación constante, lo cual amerita la configuración del pensamiento y el conoci-

miento, como condiciones fundamentales para acceder a la información y a la producción de nuevas apreciaciones, cuyo fin no es más que la evaluación, el examen y la constante revisión del mundo no de manera fragmentada, sino como un todo que hace parte y producto del actuar humano (conocimiento) y, que en función de las condiciones actuales, exigen del lector el accionar de su capacidad para emitir juicios objetivos reflexivos y analíticos, de aprender y de adquirir conocimientos que den cuenta de la madurez y de su responsabilidad frente a los múltiples contenidos y conocimientos que vienen de diversos ámbitos del saber y que obedecen los criterios pautados por la complejidad (Freire, 1998; OECD, 2002).

En apoyo a esta postura, es oportuno traer a colación la propuesta de Lipman (1998) para quien todo lo expuesto se reúne en lo denominado pensamiento bajo las modalidades crítica, reflexiva y analítica, asumido funcionalmente como un pensamiento que “facilita el juicio porque se basa en criterios, es autocorrectivo y además sensible al contexto” (p.174). Esta apreciación deja entrever a una modalidad de pensamiento más elaborado y acucioso, cuyo accionar viene dado por la evaluación de su objeto (ideas, nociones, postulados, informaciones y otros productos del pensamiento) a los que se les imprime una valoración basada en un procesamiento razonado de las premisas contenidas y de los elementos constitutivos, con el propósito de determinar la validez del conocimiento y de los referentes que le sirven de sustento. Es precisamente en este punto en el que se agrega la prominente presencia de la variable educativa, proceso que estima dentro de sus cometidos la formación en competencias cognitivas que permitan generar respuestas frente a los desajustes generados por la di-

námica social y la producción de conocimiento en la que la mediación de la educación se hace imperante (Zemelman, 2005).

En este orden de ideas y haciendo énfasis en cómo abordar la realidad, es preciso mencionar que el carácter complejo y cambiante de lo social (Morín, 2007) pautando la necesidad de trascender de la mera evaluación hacia la elaboración de nuevos razonamientos que mejoren o corrijan las apreciaciones que se tenían sobre dicho objeto. Para ello, se vale de la problematización dada por lo paradigmático como otra modalidad del pensamiento que hace uso de componentes culturales, de los conocimientos previos y de los referentes generados por el andamiaje conceptual con el que carga el individuo, las cuales son evocadas y a su vez vienen a dotar al lector de un sentido más crítico, selectivo y reflexivo al momento de acceder a nuevas y más elaboradas formas de conocimiento (Bruner, 1991; Lerner, 1996; Morales, 2017).

En esta misma línea de pensamiento, Sanmartí (2011) propone que “la lectura es, pues, una parte constitutiva de la génesis del conocimiento científico y tiene valor y sentido en sí misma, ya que posibilita ir más allá de lo que se lee y generar nuevos saberes” (p.2). De ello se puede deducir que la finalidad de la lectura académica, es accionar el pensamiento del lector, permitiéndole cuestionar y desentrañar objetivamente la información que se encuentra implícita en el texto, objetando su veracidad y autoridad (Phillips y Norris, 1999).

En razón de ello se puede afirmar que, si bien es cierto que la lectura y el pensamiento tienen funciones propias y particulares, también se ven supeditadas mutuamente, ello debido fundamentalmente a que la lectura como



proceso metódico, activo y analítico supone el estructurar coherentemente el pensamiento hasta llevarlo a niveles reflexivos y analíticos que favorezcan evaluar la información, determinar su pertinencia y relevancia, pero además dilucidar la veracidad y las repercusiones que ella entraña, para interpretar y comprender el conocimiento aportado por la experiencia e interacción con el mundo (Peppino, 2006). Todo ello en palabras de Oliveras y Sanmartí (2009) requiere del accionar de habilidades cognitivas que permitan poner a prueba “la credibilidad de los datos y argumentos que aporta” (p.3).

Por su parte, Jurado (2008) asume una posición bastante cercana a la anteriormente descrita, al afirmar sobre lo crítico y lo paradigmático que, corresponde propiamente a un producto de la formación educativa, que dota al ciudadano de “la valoración de diversas posturas, con el propósito de reconocer e identificar vinculación de los componentes y la relación existente entre los mismos para emitir un posicionamiento frente al conocimiento” (p.3).

De estas dos apreciaciones se consigue deducir, que el pensamiento bajo estas dos formas de funcionamiento, corresponden a maneras hábiles y prácticas que el lector acciona para elaborar valoraciones, establecer criterios y conseguir falsear o reafirmar aquellas ideas falaces que al ser sometidas al rigor de un pensamiento desarrollado y maduro puedan elaborar hipótesis, proponer preguntas, objetar afirmaciones y planear posibles alternativas que se acerquen a conclusiones certeras sobre determinada controversia, situación o hecho sometido a revisión (Olson, 1998).

A toda esta explicación es oportuno agregar la afirmación realizada por Morín (2007) quien deja por sentado que no es suficiente la

formación de criterios válidos para aproximarse a la realidad, sino que se requiere además de la ejecución de un pensamiento más acucioso, modalidad a la que denomina pensamiento complejo y lo define como “capacidad para interconectar distintas dimensiones de lo real, en una dinámica no totalizante sino reflexiva” (p.25). Esta concepción a una modalidad de pensamiento que busca la validez, las evidencias y la consistencia de una situación no de manera fragmentada, sino en una interacción con sus componentes estructurales, que en palabras de (Lipman, 1998) es asumido como el punto de partida y de apoyo para evaluar su objeto de estudio en su totalidad, es decir, que su funcionamiento viene dado por la confluencia no sólo de criterios y juicios, sino además por el contacto entre el sujeto (ciudadano) y el objeto (realidad), que en una dinámica efectiva de interacción (investigación), consigue el despliegue y el accionar de un cúmulo de experiencias (conocimientos previos) que motivan la evaluación y por ende el establecimiento de estándares que lo llevan a comparar y a explicar para determinar la fiabilidad necesaria que favorezca el esgrimir posicionamientos certeros y lo más propicios a la verdad.

Esto implica que, la interacción con el conocimiento puede ser concebida como un proceso con profundas relaciones con los procesos de composición, pues la lectura vista desde la hermenéutica y como parte del proceso investigativo, permite establecer puentes entre preconcepciones e informaciones ciertas, que pudieran traducirse en conocimientos que requieren para su comprensión del entendimiento de un todo que se compone de partes, pero que además interactúan y, que para su mejor comprensión requieren del accionar de procesos cognitivos sobre los cuales gira la respon-

sabilidad de desentrañar aquello que no está explícito y lo que subyace, para lo cual, como lo afirma Bruner (1991), se requiere de “un intérprete que consiga la entrada al significado en función de un signo o un referente” (p.37).

Aunado a lo expuesto, es oportuna la afirmación hecha por Jurado (2008) al compartir que esta variable (la lectura) viene a dar un giro importante al proceso de comprensión de la realidad, pues exige al individuo “el pasar de lo literal hacia la inferencia que implica el desentrañar los significados implícitos” (p.3). Estas apreciaciones permiten evidenciar el especial énfasis que se le da a la participación de las modalidades de pensamiento crítico, paradigmático y complejo, que en esencia tienen como pretensiones el dotar al lector del presente, de una posición más exigente, responsable, autónoma y reflexiva frente al conocimiento, procesos que no se pueden dar sin la participación de la educación como mediadora de aprendizajes y facilitadora de las herramientas necesarias para ser parte activa de un contexto en que para entrar a otros mundos posibles y comprenderlos, se requiere como requisitos el asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir (Lerner, 1996).

En acuerdo con esta posición, Oliveras y Sanmartí (2009) afirman que conseguir tales habilidades se requiere “facilitar un aprendizaje activo alrededor de problemas relacionados con situaciones de la vida real y estimular interacciones entre los estudiantes que posibiliten hablar y compartir distintas formas de ver” (p.2)

Por consiguiente, el aporte de la lectura en su función interpretativa del mundo, es asumida como un proceso cuidadoso que no trata de tomar la información a priori, sino que para

conseguir lo que subyace ideológicamente despliega su capacidad hasta conseguir dilucidar las pretensiones y cometidos que no se muestran ligeramente en los textos para lo cual según plantea el autor en mención, se requiere de una actitud crítica frente al texto y sus contenidos como una manera de detectar la veracidad, origen y la autoría que la respalda, aspectos en los que consiguen una profundo encuentro la elección de argumentos sobre los cuales en su rol de escritor, se valdrá de la precisión de buenas ideas que le sirvan para elaborar producciones cargadas de significado, validez y reconocimiento (Morales, 2017).

De estas apreciaciones es importante destacar que, la lectura y la escritura representan procesos que, junto al pensamiento, vienen a posicionarse bajo un nuevo esquema dentro de la educación; es decir, como unas herramientas socialmente diferenciadas e interdependientes que cooperan con la actuación efectiva y coherente del individuo, al favorecer el desarrollo de habilidades cognitivas que contribuyan con la interpretación, la objetividad y el sometimiento de contenidos informativos a valoración como parte del sentido crítico y del nuevo vuelco que va tomando la lectura en la actualidad y que revisten a la escritura como una manera de representar cultural y socialmente el conocimiento producido a partir de una interacción efectiva con la realidad y de la participación del pensamiento para darle orden a las propias valoraciones lo que se traduce a su vez en comprensión de la realidad y del mundo (Bruner, 1991; Lipman, 1998; Smith, 1983).

En este mismo orden de ideas, Lipman (1998) hace un aporte trascendental al integrar como pilar fundamental la investigación como una de las formas de ingresar al conocimien-



to y de desarrollar el pensamiento partiendo justamente de la lectura y a la producción de conocimiento, arguyendo que “los estudiantes al escucharse unos a otros, construyen sus ideas sobre los demás, se retan y construyen ideas, refuerzan sus argumentos de opiniones poco fundadas y se ayudan en los procesos inferenciales a partir de lo que se afirma” (p.57).

Este aporte deja ver las bondades de la puesta en marcha de actividades educativas con amplias tendencias hacia la producción escrita, pues no es suficiente la exploración e indagación de situaciones problemáticas, sino que además se requiere de habilidades comunicativas que puedan hacer trascender el conocimiento, permitiendo a los estudiantes el pensar por sí mismos, crearse representaciones y por ende ejercitar habilidades cognitivas que favorezcan el conocer, comprender, valorar, desentrañar, cohesionar las formas lógicas del pensamiento y, a su vez, elaborar reportes en los que se demuestre el manejo de las convenciones propias de la escritura académica (Jurado, 2008).

Bajo esta perspectiva, se consigue apreciar la relación existente entre la lectura, el pensamiento y la educación, pues todas implican el sometimiento a la elaboración de razonamientos y posicionamientos sólidos que permiten evaluar posibles soluciones, como preparar alternativas y tomar decisiones que giren en torno a lo razonable y a lo racional como aspectos que vienen a darle paso a la configuración de representaciones coherentes de los fenómenos presentes en la realidad, que para ser mostrados y comunicados requieren justamente de la escritura como un proceso social y científicamente aceptado que viene a jugar un papel fundamental, pues por sus cualidades de

permanencia y extensión, además de las convenciones que se pautan desde las disciplinas para comunicar resultados, la convierten en un instrumento producto de la reflexión, del pensamiento, del conocimiento y de la lectura como variables imprescindibles que posibilitan su elaboración.

Al respecto Jurado (2008) consigue inferir una visión categórica al exponer la existencia de acuerdos entre comunidades científicas y discursivas que exigen “alcanzar el dominio de los códigos de esas disciplinas (reconocer sus significados) como una etapa previa a la producción para poder trabajar sobre ellos” (p.5). De esta alusión —de la escritura como una exigencia propia de las comunidades científicas—, se puede deducir que la producción dentro de las disciplinas exige el manejo de lenguaje especializado y de las convenciones que las mismas han establecido para mostrar sus resultados a una comunidad científica, exigencia académica que, según Lipman (1998), posibilita de forma efectiva el consolidar la comunicación del conocimiento al “establecer un diálogo lógico producto del pensamiento” (p.57).

En consecuencia, estos posicionamientos definen, entre otros aspectos, que la escritura corresponde a un proceso ampliamente concurrido por la participación de subprocesos y habilidades cognitivas en las que el pensamiento determina el orden, la estructuración y preeminencia de ideas y apreciaciones producto de valoraciones rigurosas y sometidas a criterios de comprensión y análisis que dan origen al conocimiento, le sirven de sustento para elaborar razonamientos y la construcción argumentos que favorezcan el operar reflexivamente sobre la realidad (Freire 1998, 2002). Todo ello permite afirmar que dichos subprocesos

funcionan como premisas que se convierten posteriormente en el fundamento para realizar producciones escritas válidas que respondan y sean aceptadas según los cánones pautados por la coherencia, la cohesión, la pertinencia, la relevancia y la innovación como productos de pensamiento lógicamente organizado, estructurado y educado para generar aportes pertinentes.

Consideraciones finales

La indiscutible la relación existente entre el pensamiento, los procesos de composición y la educación. Vistos desde las exigencias sociales, académicas y científicas, se pueden considerar como variables características sobre las cuales se encuentran enfocadas las exigencias e ideales educativos en el presente siglo. De allí que dichas demandas se puedan asumir como actividades socialmente diseñadas y propias de la dinámica generada por las nuevas concepciones del estar realmente alfabetizado, en las que se propone el desarrollar habilidades que revisitan al ciudadano de las herramientas oportunas y necesarias para actuar y afrontar autónoma, participativa y responsablemente en la generación de transformaciones sociales como un compromiso propio de la educación (Oliveras y Sanmartí, 2009).

De allí que el papel de la educación como modeladora del pensamiento y la influencia de éste en la producción del conocimiento, se corresponden a los cometidos de una actividad en la que se persigue incidir de manera determinante y permanente sobre la realidad para captarla hasta hacerla objeto de una reflexión que favorezca la búsqueda de explicaciones que deriven en la efectiva transformación del entorno. Todo ello reviste al individuo para buscar acercamientos lo más precisos posibles a la

verdad, en un intento por responder a las demandas de una nueva cultura cargada de dinamismo y, por ende, de frecuentes cambios, para lo cual se requiere de las bondades de la educación y de la lectura crítica como medios para preparar el pensamiento hacia niveles superiores dentro de lo crítico y lo reflexivo (Cassany, 2006; Morales, 2017) pero además, como una manera coherente para responder a los diversos y complejos problemas presentes en escenarios convencionales y no convencionales dentro de lo social y de lo educativo.

En apoyo a esta propuesta, la pertinencia de los planteamientos hechos por Bruner, (1991), Lipman (1998) y Jurado (2008), dejan entrever que la labor educativa debe estar enfocada fundamentalmente hacia el acompañamiento y la orientación como condiciones necesarias para desarrollar competencias de comprensión crítica, analítica y reflexiva como procesos cognitivos indisolublemente relacionados. En atención a ello, se considera necesaria la promoción de actividades de exploración e investigación como baluartes para agudizar el pensamiento bajo sus diversas modalidades, en las que se dé cabida al aprender a dialogar, a pensar y a someter a evaluación todo conocimiento, como constantes para comprender la realidad de la que hace parte. De allí que la educación, como un proceso cooperativo, debe enfilarse sus acciones hacia la consolidación de habilidades de índole superior, tales como juzgar, evaluar, analizar y trascender hacia la propuesta de alternativas como herramientas para agudizar su propio razonamiento, pero además, para comprobar la solidez y veracidad de los argumentos esgrimidos por terceros en forma oral o escrita (Oliveras y Sanmartí, 2009).

De esta manera, se consigue precisar que la



educación tiene como propósito el posibilitarle al ciudadano el instrumental para asumir una postura frente a su interpretación del mundo como una forma de elaborar sus propios esquemas, posicionarse frente al conocimiento y atribuirle significado a las experiencias producto de una interacción constante, que le conduzca hacia niveles de participación en procesos explicativos, razonables y racionales como la expresión de pensamiento que es sometido al rigor de la educación como una de las condiciones necesarias para producir conocimientos pertinentes y válidos según las convenciones propias de cada ámbito del saber (Becerra, 2000; Carlino, 2004), pero además, en correspondencia con el desarrollo de habilidades, que favorezcan actuaciones autónomas y responsables frente a un mundo agobiado por la complejidad de sus contenidos, para lo cual se requiere de la aplicación de criterios válidos que hagan efectivo su trabajo académico (Peppino, 2006).

Referencias bibliográficas

- BECCERRA, N. (2000). *¿Cómo generar la función epistémica del texto escrito en el aula escolar?* Lectura y Vida 25 años Buenos Aires.
- BRUNER, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza editorial. Capítulo 3: La entrada al significado.
- BRUNER, J. (1987). *La importancia de la educación*. Barcelona. Paidós.
- CARLINO, P. (2004). *El proceso de escritura académica. Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria*. Educere. julio-agosto, año/vol. 8, número 02
- CASSANY, D. (2004). *Explorando las necesidades actuales de comprensión aproximaciones a la comprensión crítica*. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n2/25_02_Cassany.pdf
- CASSANY, D. (2006). *Tras las Líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Ediciones Anagrama.
- DELORS, J. (1996). "Los cuatro pilares de la educación" en La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. Recuperado de http://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918_9.pdf
- DÍAZ BARRIGA, F. (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. [Versión Digital PDF]. Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de http://benu.edu.mx/wp-content/uploads/2015/03/Enseñanza_situada_Frida_Diaz.pdf
- FREIRE, P. (1998). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Siglo XXI editores, s. a. de c. v.
- FREIRE, P. (2000). *Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Unesp.
- FREIRE, P. (2002). *Educación y cambio*. Recuperado de: http://derechoepja.org/wp-content/uploads/2015/05/freire-paulo_educacion-y-cambio.pdf
- FREIRE, P. (2012). *Cartas a quien pretende enseñar*. Biblioteca Nueva, Madrid.
- GIROUX, H. (2008). *Introducción: democracia, educación y política en la pedagogía crítica*. Barcelona: Graó
- GOODMAN, K. (1996) *La lectura, la escritura y los textos escritos: Una perspectiva transaccional sociopsicolingüística*. En: Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura
- JURADO VALENCIA, F. (2008) *Formación de lectores críticos desde el aula*. Revista Iberoamericana de educación N° 46, p.p. 89-105.
- KINCHELOE, J. (2008). *La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir*. Barcelona: Graó
- LERNER, D. (1996). *¿Es posible leer en la escuela?* Revista de Lectura y Vida. Asociación Internacional de Lectura: Buenos Aires, Argentina.
- LIPMAN, M. (1998). *Pensamiento crítico y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre. Capítulos 1 y 6: Una definición funcional de pensamiento crítico.
- MORALES, J. (2017). *Pensamiento crítico y lectura en ciencias sociales*. Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior. ISSN: 1659-4703, Vol. 8(2) Julio-Diciembre, 2017: 265- 282. Recuperado de <http://investiga.uned.ac.cr/revistas/index.php/revistacalidad>
- MORÍN, EDGAR. (2007). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- OCDE. (2000). *La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos*. Un nuevo marco para la evaluación. Madrid: INCE
- OLIVERAS, B Y SANMARTÍ, N. (2009). *La lectura como medio para desarrollar el pensamiento crítico*. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de <http://gent.uab.cat/neussanmarti/sites/gent.uab.cat/neussanmarti/files/2009.20%20Oliveras-Sanmarti%20EQ%20copia.pdf>
- OLSON, R. D. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- PHILLIPS, L Y NORRIS, S. (1999). *Interpreting popular reports of science: what happens when the reader's world meets the world on paper?* International Journal of Science Education, 21(3), 317-327
- PEPPINO, M. (2006). *Lectura y pensamiento críticos: Estrategias*

- para desenvolverse en el ciberespacio*. Universidad Autónoma de México.
- SANMARTÍ, N. (2011). *Leer para aprender ciencias*. Recuperado de: http://leer.es/documents/235507/242734/art_prof_eso_leerciencias_neussanmarti.pdf/b3507413-ca58-4a00-bf37-c30c619b627f
- SERRANO, S. (2008). *El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes universitarios: hacia una propuesta didáctica*. Año 12, N° 42 Julio - Agosto - Septiembre, 2008, p.p. 505-514
- SMITH, F. (1983). *Comprensión de la lectura*. Trillas. México.
- TORRES, R. (2006). *Alfabetización y aprendizaje a lo largo de toda la vida*. Instituto Fronesis. Recuperado de: www.oei.es/alfabetizacion/AprendizajePermanenteESP.pdf
- ZEMELMAN, H. (2005). *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Barcelona: Antropos. Capítulo: pensar teórico y pensar epistémico. Los desafíos de la historicidad en el conocimiento social.



SECRETARÍA
**DE EDUCACIÓN
Y DEPORTE**



Revista del Centro de Investigación y Docencia, **Acoyauh** nueva época