



revistadecooperacion.com

REVISTA DE EDUCACIÓN, COOPERACIÓN Y BIENESTAR SOCIAL | **IEPC**

| año I - número 2 - octubre 2013 - revista cuatrimestral - ISSN 2308-1953

| ARTÍCULOS

- | Alberto Hidalgo Tuñón
- | Emma Leticia Canales Rodríguez
- | María de los Angeles Navales Coll
 - | Coralía J. Pérez Maya
 - | Patricia Bezies Cruz
 - | Lydia López Pontigo
- | Rosamary Selene Lara Villanueva
 - | Irma Quintero López
- | Maritza Librada Cáceres Mesa
- | Noemí Rodríguez Fernández

| ENSAYOS

- | Antonio Cueto Espinar
- | María E. Madera González
- | Antonio-León Aguado Díaz



CONSEJO DE REDACCIÓN

Revista de Educación, Cooperación y Bienestar Social IEPC
revistadecooperacion.com
ISSN 2308-1953

Consejo de redacción:

Sergio Pujols Baez, Josefina Zaiter Mejía, Radhamés
Hernández Mejía, Ángel Baliño González, Juan Brito
Cordero, Rafael Isidro Morla, Cristina Sánchez Martínez,
Susana Doñé Corporán, Edwin Salazar.

Maquetado y diseño:

Fran. Fdez Yebra

Secretaría de redacción:

Noemí Rodríguez Fernández

Directoras ejecutivas:

Coralía J. Pérez Maya

Nerys García Cuevas

Presidente IEPC REPÚBLICA DOMINICANA:

Sergio Pujols Baez

EDITA

© 2013 IEPC | República Dominicana
Rosa Duarte 33a - Gazcue.
Santo Domingo - República Dominicana
instituto@universidadabierta.org
universidadabierta.org

| ARTÍCULOS

- | Alberto Hidalgo Tuñón
Reflexiones sobre la globalización. 5
Primera entrega: ¿Por qué dije que la globalización es una Idea filosófica?
Resumen/Abstract/Résumé
- | Emma Leticia Canales Rodríguez 35
La construcción de las percepciones del técnico superior universitario ante la demanda de promover el desarrollo tecnológico a nivel nacional.
Resumen/Abstract/Résumé
- | María de los Angeles Navales Coll, Coralia J. Pérez Maya y Patricia Bezies Cruz 47
La tutoría en las sociedades del conocimiento
Resumen/Abstract/Résumé
- | Lydia López Pontigo 53
Una breve revisión del concepto de ciudadanía
Resumen/Abstract/Résumé
- | Rosamary Selene Lara Villanueva 63
Si tú aprendes, yo aprendo, todos aprendemos en la diversidad mediante la cooperación
Resumen/Abstract/Résumé
- | Irma Quintero López 77
Sentido de pertenencia desde una perspectiva social y escolar en los países de México y Alemania
Resumen/Abstract/Résumé
- | Maritza Librada Cáceres Mesa 89
El grupo de discusión como estrategia para la profesionalización docente
Resumen/Abstract/Résumé
- | Noemí Rodríguez Fernández 103
Estrategias tutoriales en la educación a distancia
Resumen/Abstract/Résumé
- ## | ENSAYOS
- | Antonio Cueto Espinar 117
La importancia del sistema de salud en la lucha contra las desigualdades

María E. Madera González	119
Cambios de tendencia de la natalidad asturiana	
Antonio-León Aguado Díaz	121
Los retos de la cooperación internacional en materia de discapacidad.	

REFLEXIONES SOBRE LA GLOBALIZACIÓN. PRIMERA ENTREGA: ¿POR QUÉ DIJE QUE LA GLOBALIZACIÓN ES UNA IDEA FILOSÓFICA?

Alberto Hidalgo Tuñón
Universidad de Oviedo y Director del IEPC en Asturias

RESUMEN

Comienza esta entrega una serie dedicada a dilucidar el sentido del proceso mismo de globalización. A través del nexo que me proporcionó la Academia de Humanismo como organizador de los Congresos de Teoría de la Ciencia en Oviedo, se reconstruyen biográfica y fenomenológicamente las complejas vinculaciones existentes entre la globalización y las investigaciones filosóficas en teoría de la ciencia a las que profesionalmente estaba dedicado en la década de los ochenta y los noventa. El artículo sirve como homenaje póstumo al filósofo y activista norteamericano Paul Kurtz (1925-2012), como promotor de la Declaración para única ética global en 1988 (A Declaration of Interdependence: A New Global Ethics) y autor de la propuesta de una nueva alianza entre teoría y praxis a través de su concepto de Eupraxophy, que pretende fundar las mejores conductas éticas prácticas con el mejor conocimiento científico disponible al servicio de la humanidad planetaria.

PALABRAS CLAVE

Globalización, Ética Global, Eupraxofía, teoría de la ciencia, sociedad del conocimiento, humanismo, marxismo, ecologismo.

ABSTRACT

Start this installment a series dedicated to elucidating the meaning of the process of globalization. Through the link that I provided the Academy of Humanism as an organizer for the Congress of Theory of Science in Oviedo, biographical and phenomenologically are reconstructed complex linkages between globalization and philosophical research in science theory which was professionally dedicated in the eighties and nineties. The article serves as a posthumous tribute to the American activist philosopher Paul Kurtz (1925-2012), as a promoter of the Declaration for Global Ethics in 1988 only (A Declaration of Interdependence: A New Global Ethics) and proponent of a new partnership between theory and practice through its Eupraxophy concept, which aims to establish best practices ethical conduct with the best available scientific knowledge at the service of humanity taken as a comprehensive whole living planet earth

KEYWORDS

Globalization, Global Ethics, Eupraxofía, theory of science, knowledge society, humanism, Marxism, environmentalism

RÉSUMÉ

Commencez le présent communiqué une série consacrée à l'éclaircissement du sens du processus de la mondialisation. Via le lien que j'ai fourni l'Académie de l'humanisme en tant qu'organisateur du congrès de théorie de la science à Oviedo, biographique et phénoménologiquement existe des liens complexes entre la mondialisation et reconstruits recherche philosophique dans la théorie de la science qui a été professionnellement consacré dans les années quatre-vingt et nonante. L'article sert comme un hommage posthume au philosophe militant américain Paul Kurtz (1925-2012), en tant que promoteur de la Déclaration pour une éthique globale en 1988 seulement (A Déclaration d'interdépendance: une nouvelle éthique globale) et promoteur d'un nouveau partenariat entre la théorie et la pratique à travers son concept de Eupraxophy, qui vise à établir les meilleures pratiques conduite éthique avec les meilleures connaissances scientifiques disponibles au service de l'humanité planétaire.

MOTS-CLÉS

Mondialisation, éthique globale, Eupraxofía, la théorie de la science, de la société de la connaissance, l'humanisme, le marxisme, l'environnementalisme.

REFLEXIONES SOBRE LA GLOBALIZACIÓN. PRIMERA ENTREGA: ¿POR QUÉ DIJE QUE LA GLOBALIZACIÓN ES UNA IDEA FILOSÓFICA?

Alberto Hidalgo Tuñón
Universidad de Oviedo y Director del IEPC en Asturias

Presentación

§ 1.- Comienzo con esta primera entrega para la nueva Revista de Educación, Cooperación y Bienestar Social del IEPC una serie de artículos destinados a dilucidar el concepto de “globalización”, en la medida en que constituye actualmente el contexto determinante que nos envuelve a todos, en particular, a todos los que pretendemos establecer un vínculo relevante entre la educación, como tarea académica y el bienestar de los pueblos a través de la cooperación, como un “operar conjunto”. Hay que comenzar reconociendo que el concepto de globalización ha cambiado y que nosotros hemos cambiado con él. En contra de la tesis conceptualista que yo mismo vengo defendiendo explícitamente desde 1999 en el sentido de considerar la “globalización” como una Idea filosófica, en virtud de su capacidad polisémica para “atravesar” distintos campos categoriales o conceptuales, a la manera de un hilo que ensarta las perlas de un collar, sostendré en este serie de artículos que la globalización no es simplemente un concepto económico, técnico o sociológico, pero tampoco una Idea filosófica sin más, sino, por detrás y por delante del propio análisis filosófico, está constituyendo, fraguando, sedimentando una auténtica Weltanschauung en el sentido preciso del término que en su día comenzó a construir Wilhelm Dilthey, cuando advirtió que «la filosofía misma está sometida a la división del trabajo», que viene «condicionada por los ámbitos culturales en que aparece» y cuya base cultural reposa en última instancia en las esferas de la economía, la convivencia social, el derecho y el Estado¹.

No se trata de reproducir lo que autores como Michael Krupp establecen de forma crudamente ontológica (esencialista) con afirmaciones tajantes del estilo «Globalisierung ist eine Weltanschauung²», sino de volver a refinar las categorías filosóficas a propósito de las aristas con que la realidad presente nos hiera. Justamente el problema que plantea considerar la globalización como una Weltanschauung consiste en la enormidad (y por tanto la inconmensurabilidad) que implica designar con un nombre surgido en la esfera de las Geisteswissenschaften un fenómeno de perfiles técnicos y económicos que amenaza con homogeneizar la pluralidad constitutiva (la multiplicidad, dice Dilthey) de las varias ideas del mundo que «brotan de la conducta vital, de la experiencia de la vida, de la estructura de nuestra totalidad psíquica»³. Sólo regresando al suelo particular en el que se asientan las peculiares «relaciones vitales del hombre» con su mundo, cabe decidir en nuestra época acerca del sentido mismo del término «globalización» y de sus problemáticas relaciones con otros procesos concomitantes tales como la «internacionalización de la economía», «el declive del Estado-nación», «la emergencia de la sociedad-red», la fase actual del «sistema-mundo», los debates sobre el «Imperio y el imperialismo» o los diagnósticos y pronósticos acerca de la «postmodernidad», la «identidad cultural», la «diferencia», el «cosmopolitismo» o el advenimiento del «globale Zeit», al que ya se refirieron los filósofos alemanes en el primer tercio del siglo XX. Como quiera que sólo en las postrimerías del siglo han estallado las virtualidades contenidas en tales procesos, no hay nada extraño en que, de repente, y sin necesidad de otra campaña que la que acompaña a la «diseminación» de una evidencia compartida nos hayamos vistos sorprendidos por el éxito incoercible de un término tan ambiguo como desconcertante: «globalización».

1.- Recuerdos biográficos en homenaje a Paul Kurtz (1925-2012).

§ 2.- Quiero comenzar estas reflexiones haciendo un homenaje explícito al filósofo norteamericano Paul Kurtz, fallecido el pasado 20 de octubre de 2012 por

1 W. Dilthey (1911), Typen der Weltanschauung und ihre Ausbildung in den metaphysischen Systemen, Traducción española de Julián Marías, Revista de Occidente, Madrid, 1974, p. 51

2 Michael Krupp (2000), Globalisierung ist eine Weltanschauung, GRIN Verlag, Frankfurt am Main.

3 Dilthey (1911) op. cit. p. 49

la sencilla razón de que fue el primero, como quedará de manifiesto en los párrafos que siguen, que me hizo comprender la complejidad encerrada en el término globalización, así como el que me inclinó a primar sus contenidos éticos y sus nexos con las estrategias de la cooperación entre los seres humanos. Nacido el 21 de diciembre de 1925 fueron los avatares de la vida los que sacaron al joven Kurtz de la dinámica y populosa Newark en New Jersey y le llevaron a estudiar en el Whashington Square College de New York, donde se enroló en el Ejército de Estados Unidos para participar en la Segunda Guerra Mundial a los 18 años. El joven estudiante de filosofía participó en la famosa batalla de Bulge o de las Ardenas en diciembre de 1944 y enero de 1945 y ese mismo año, en abril, entró como liberador en el campo de concentración de Dachau. No hace falta mencionar sus orígenes judíos para entender hasta qué punto le pudo horrorizar la barbarie nazi y afianzó aún más sus convicciones democráticas y de librepensador humanista. Tras licenciarse del ejército, retomó sus estudios en filosofía y se graduó en 1948 bajo la dirección de Sidney Hook (1902-1989) que por aquella época había abandonado el comunismo juvenil y era ya un furibundo anti-stalinista (no sólo por su condena del pacto entre Hitler-Stalin que hermanaba ambos “totalitarismos”, sino por haber traicionado la revolución proletaria). No voy a hacer aquí ninguna mención del vínculo subyacente entre el troskismo y el internacionalismo revolucionario, porque oficialmente Paul Kurtz se adscribe al pragmatismo de John Dewey y a la gran tradición norteamericana de los librepensadores humanistas que vinculan íntimamente sus convicciones gnoseológicas con sus compromisos prácticos. Su disertación doctoral en la Universidad de Columbia versaba sobre los problemas de la teoría de los valores. Entre 1952 y 1959 enseñó filosofía en la Trinity College de Connecticut desde donde regresó a New York, de modo que tras pasar por las aulas del Union College (1961-65) y cursar como lector de la New School for Social Research, llegó a ser profesor de filosofía en la Universidad Estatal de Buffalo (SUNY), que vivía una época espléndida de expansión bajo la tutela del gobernador Nelson Rockefeller. Aunque desempeñó su trabajo de profesor de filosofía hasta su jubilación en 1991 en SUNY que le hizo emérito, lo que destaca desde los sesenta es su

activismo humanista, que le llevó a ser editor de la revista de la Asociación Humanista Americana (AHA), The Humanist en 1967, a encabezar distintas fundaciones como la Editorial Prometheus Books en 1969, que lleva publicados ya unos 2.500 libros, o a ser uno de los directores más influyentes de la International Humanist and Ethical Union (IHEU), fundada en Amsterdam en 1952. Fue durante su período de cochairman de esta organización entre 1986 y 1994 cuando tuve con él un contacto más estrecho y le conocí personalmente.

Siguiendo con su trayectoria de organizador, hay que destacar su iniciativa en abril de 1976 de fundar la primera organización mundial dedicada a criticar científicamente las pretensiones de las pseudociencias y sabidurías paranormales. El CSICOP (Committee for the Scientific Investigation of Claims of the Paranormal) se forjó en una reunión del SUNY en Buffalo entre Kurtz, el escritor de ciencia ficción y divulgador científico Isaac Asimov, el epistemólogo y matemático Martin Gardner y el mago James Randi y ha servido de modelo para otras muchas organizaciones en el mundo, como la ARP (Alternativa Racional a las Pseudociencias) en España, que actualmente publica trimestralmente la revista El escéptico, que sucede al modesto boletín de la ARP, rebautizada ahora como Sociedad para el Avance del Pensamiento Crítico. También el primer periódico lanzado por el CSICOP, The Zetetic, ha alcanzado gran preminencia científica internacional con el nombre de Skeptical Inquirer, que aglutina un poderoso movimiento internacional.

Sin embargo, aunque sea entre los cultivadores de la ciencia y del pensamiento racional donde Kurtz ha alcanzado sus mayores reconocimientos y premios, por lo que hace a su cosmovisión filosófica, interesa destacar la profunda coherencia filosófica que ha impreso a su compromiso humanista internacional, que es lo que dota de verdadera profundidad a su concepto de globalización. El propio Kurtz ha establecido ese nexo en un texto que voy a reproducir aquí y que me va a servir de cabecera para esta primera aproximación al concepto de globalización:

«El mejor remedio para la credulidad pública es el cultivo de la inteligencia crítica. Pero ser científico o técnico en cualquier campo no es garantía de que uno aplicará la ética y la inteligencia fuera de su campo... El espíritu filosófico es muy importante para ser abandonado a la estrecha percepción del especialista... (sobre todo) desde el comienzo de la era espacial en 1967 (1.d.e= año 1 después del espacio), porque fue el año en que la especie humana lanzó vehículos al espacio exterior y fue capaz de superar las barreras del campo gravitatorio de la Tierra y mirar atrás para observar el planeta en su majestad y - para algunos - su unidad»⁴

La crítica a las pseudociencias, a los ovnis, a lo paranormal, etc. arranca, así pues, de la convicción filosófica subyacente de que gracias al progreso científico la humanidad enfrenta una nueva empresa colectiva que tiene como plataforma la evidencia empírica de la globalización. La crítica a lo paranormal y a los extraterrestres y a las imposturas que se montan sobre ellos no es independiente de la crítica que el pensamiento humanista debe hacer a las religiones. Esta vinculación ha sido, en efecto, uno de sus empeños vitales más claros, porque Kurtz, después de haber conseguido que la AHA trasladase su cuartel general desde San Francisco a Amherst, New York, en 1978, se fue distanciando de los planteamientos de la asociación tradicional precisamente por su falta de compromiso con el secularismo. El autor de textos como *Decision and the Condition of Man*⁵, *The Humanist Alternative*⁶, *Exuberance: An Affirmative Philosophy of Life*⁷ estaba firmemente convencido de que la ética y la moral no podían enraizarse de verdad más que sobre la base de la plenitud, el enriquecimiento y el progreso de la propia especie humana, no en ninguna revelación sobrenatural. Daba en este sentido máxima prioridad a la libertad humana como fundamento de una cultura robustamente democrática, de modo que su utilitarismo remitía a un sólido compromiso con las libertades básicas. De hecho, el borrador del Manifiesto Humanista II,

que redactó en 1973 y fue firmado por 114 activistas en primera instancia se oponía frontalmente a la concepción del Manifiesto Humanista I de 1933, que identificaba el humanismo con una suerte de religión. Para Kurtz los dos principios básicos y mínimos que deben caracterizar al humanismo son: primero, un rechazo firme y sin paliativos de cualquier concepción sobrenaturalista del universo y la negativa a conceder un lugar privilegiado al hombre en el seno de la naturaleza; y segundo, una rotunda afirmación de que los valores humanos y éticos carecen de significado fuera o independientemente de la propia experiencia humana.

Quizá pueda considerarse el año 1980 el momento crucial en el que Kurtz aboga apasionadamente por un humanismo planetario, que es al mismo tiempo global y secular. No sólo publica ese año *A Secular Humanist Declaration*⁸, que sirve para fundamentar el texto al que me referiré con más énfasis discursivo más abajo, sino que es el momento en que rompe con el antiguo humanismo de la AHA y funda el Council for Democratic and Secular Humanism (CODESH), una organización no sólo explícitamente no religiosa (o si se quiere, atea o increyente), sino también universal, planetaria, global. El hecho de que físicamente siga en New York no permite subrayar suficientemente con qué fuerza abraza Kurtz en ese momento un humanismo necesariamente planetario, global. El argumento principal que esgrime desde entonces es que, puesto que los problemas que enfrenta la humanidad tienen un alcance global, las soluciones sólo pueden ser transnacionales. Eso implica una nueva visión cosmopolita desde la que las religiones tradicionales, al estar confinadas siempre a sus bases étnicas, al tener que plegarse a las exigencias étnicas o adscribirse a identidades nacionales deberían ser superadas tanto como sea posible, por más que sus preceptos puedan ser parroquialmente beneficiosas. No hace falta más que citar los títulos de sus libros en los años 80 y 90 para entender que nos hallamos ante uno de los más sólidos y firmes defensores de la nueva alternativa filosófica

4 Kurtz, P. «Not Only For Philosophers», Introducción a *The Transcendental Temptation. A critique of Religion and Paranormal*, Prometheus Books, New York, 1991, pp. 11-13
5 Publicado como manual por la Universidad de Washington, 1965
6 Publicado por Pemberton Books y Prometheus Books, New York, 1973
7 Esta y otras muchas obras de marcado talante vitalista están publicadas en Prometheus Books, 1977. Hay traducción española como: *Afirmaciones. Exuberancia gozosa y creativa* (Lima: Ediciones de Filosofía Aplicada, 2008).

8 También en Prometheus Books, 1980. Abraham Paz y Niño compila algunos capítulos de este libro en *Defendiendo la Razón. Ensayos de humanismo secular y escepticismo*, (Lima: Ediciones de Filosofía Aplicada, 2002), aunque la mayoría de los textos proceden de *In Defense of Secular Humanism* (Prometheus, 1983) y de *The New Skepticism: Inquiry and Reliable Knowledge* (Prometheus, 1992)

atea del año 2000: *Forbidden Fruit: The Ethics of Humanism*⁹, que tiene claras resonancias bíblicas, *Living Without Religion: Eupraxophy, Philosophical Essays in Pragmatic Naturalism*¹⁰, etc. Pero si el humanismo secular no es una religión, ¿qué es? Para responder a esta pregunta Paul Kurtz acuña un neologismo híbrido de raíces griegas: *Eupraxophy* (buena práctica y sabiduría), lo que significa que el mejor conocimiento científico debe ponerse al servicio de la mejor conducta posible para los humanos, porque sólo un nuevo nivel sistemático de categorías intelectuales y morales podrán satisfacer las necesidades sociales del humanidad sin necesidad del sobrenaturalismo y el autoritarismo de las viejas creencias religiosas que sólo nos traen conflictos y guerras¹¹. Pero vayamos ya al asunto de la globalización humanista, que está a la base de la construcción de una comunidad planetaria, según su visión¹².

§ 3.- En la medida en que el recorrido de un concepto forma parte de su producción, es lícito dar cuenta de la irrupción del concepto de globalización en el entorno profesional de la filosofía, aunque se trate de una disciplina cultivada por un grupo social restringido, pero habitualmente asociado a la *Intelligentsia*. La tendencia a la heterogeneidad, a desligarse de los compromisos de clase, a sostener actitudes críticas con relación a su entorno, sin por ello renunciar a participar en múltiples agrupaciones ciudadanas o incluso, en ocasiones, a comprometerse con el poder establecido, hace que este grupo, al que estoy adscrito, cuente con un rico plantel de intervenciones en torno a nuestra «circunstancia» presente. Ciertamente que el filósofo propende a ocupar la posición del «sujeto trascendental», pues suele relacionar sus teorías con alguna realidad superior: Dios, esencias inmarcesibles, reinos celestiales, sabidurías monárquicas, leyes naturales, principios supremos, razón universal, voluntad general, leyes históricas, verdad absoluta, bien común, belleza en sí

9 En Prometheus Books, 1987, Hay también traducción al español: *El fruto prohibido: la ética del humanismo* (Lima: Ediciones de Filosofía Aplicada, 2001).

10 Prometheus Books, 1988. Cfer. el catálogo de Prometheus Books con más de 25 títulos para lo que se recomienda: *Media-graphy: A Bibliography of the Works of Paul Kurtz, Fifty-One Years: 1952-2003* (compilado por Ranjit Sandhu y Matt Cravatta), Amherst, N.Y. (Center for Inquiry, 2004).

11 *Science and Religion: Are They Compatible?* ed., Amherst, NY, (Prometheus Books, 2003).

12 *Building a World Community* (Prometheus Books, 1988).

o, simplemente, progreso científico. Pero, reconociendo tales tentaciones trascendentales, cabe también limitarse a ocupar la posición más limitada de un sujeto corpóreo que habla desde su experiencia personal de un fenómeno. Ponerse en el vanidoso lugar del «sujeto trascendental» implica adoptar una actitud distante, contemplativa (una implantación gnóstica), negándose a reconocer que, en la definición de la situación presente, uno no puede zafarse del teorema de Thomas, según el cual «las definiciones que los hombres consideran reales, son por ello mismo reales en sus consecuencias»¹³. Adoptar, en cambio, la posición del «sujeto corpóreo» implica no poder distanciarse totalmente de las circunstancias (Ortega), estar implantado políticamente o en lo que los fenomenólogos acostumbran a llamar *Lebenswelt*, lo que les confiere, sin duda, claras ventajas «operatorias» para desenvolverse en el mundo práctico¹⁴. Me incita a colocarme en esta segunda posición la «circunstancia» de haberme visto envuelto en una habilitación de cátedras de Filosofía de Universidad, en el transcurso de la cual Antonio Campillo me formuló una pregunta que concierne a los motivos filosóficos que llevaron a cambiar la orientación de mi currículo, aparentemente más volcado a los problemas gnoseológicos hasta el 1991, por otra, en la que parece primar más la dimensión ética, práctica o, en general, más relacionada con las Ciencias Sociales. Como quiera que la pregunta afecta a mi relación con el concepto de «globalización» más que con la categorización que él mismo utiliza de «sociedad global»¹⁵, merece la pena

13 William I. Thomas (1923), *The child in America: Behavior problems and programs*, Knopf, New York: pp. 571-572. La fórmula de las profecías autocumplidas, aunque originalmente se aplica sólo a las situaciones familiares y de intimidad (if men define situations as real, they are real in their consequences), hoy se aplica sistemáticamente en política y sirve para explicar el empecinamiento de los grupos humanos en sus propios errores. Cuando, como es el caso, tratamos de imágenes, representaciones y *Weltanschauungen*, el teorema de Thomas resulta imprescindible.

14 En España quizá sea Javier San Martín quien con más asiduidad viene ocupándose de este concepto fenomenológico. No sólo editó las *Actas de la II Semana Española de Fenomenología* (1993) Sobre el concepto de mundo de la vida. UNED, sino sobre todo supo interpretar muchos pasajes de Ortega en esta clave vital. Cfer, sobre todo, (1998), *Fenomenología y cultura en Ortega. Ensayos de interpretación*, Tecnos, Madrid, en particular su reinterpretación de “¿Qué es filosofía?”, pp. 146-198, que concluye categorizando la vida humana como evidencial, mundana (circunstancial) y decisoria.

15 Antonio Campillo (2001), *El gran experimento. Ensayos sobre la sociedad global*, Los libros de La Catarata, Madrid y Antonio Campillo (2005) «Ciudadanía y extranjería en la sociedad global» en Manuel Hernández Pedreño y Andrés Pedreño Canovas (coords.), *La condición inmigrante*, Universidad de Murcia, pp. 107-124

comenzar con un ejercicio de anámnesis platónica.

Seguiré, así pues, aquí el método biográfico a sabiendas de que (incluso en una aproximación fenomenológica) hago explícitos y, por tanto conscientemente reflexivos (en línea con la praxis de la sociología del conocimiento más que con la explicación metafilosófica de la justificación racionante [räsionierende]) los sesgos determinados y, por ende inevitables, de mi aproximación actual. Me hago reo con ello de dos servidumbres de las que es preciso distanciarse objetivamente de la única manera posible, mediante el reconocimiento de las determinaciones sociales que pesan sobre nuestras categorizaciones. Gustavo Bueno insiste en atribuir a toda filosofía que arranque del sujeto una irreprimible «tentación trascendental» (como diría Paul Kurtz) al objeto de eludir el «subjetivismo», por no hablar del tremendo pecado del «espiritualismo». Sin embargo, no deja de ser embarazosa la pretensión de un materialismo que ignora el posicionamiento espacial del sujeto cognoscente en virtud de su inevitable ubicación corpórea y que en aras de la temporalidad que nos engulle y nos corroe se arroga la licencia de fulminar al enemigo desde la eternidad. Los que no estamos en posesión de la ciencia divina y carecemos del saber praeternatural que parece ser patrimonio genético de la raza de los sabios, sólo sabemos lo que hemos aprendido a lo largo de nuestro propio navegar por la experiencia. Si además carecemos de ese inefable escudo protector que implica la pertenencia a la Ciudad de Dios, tras cuyas murallas espirituales halló refugio Agustín de Hipona cuando sobrevino el cataclismo civilizatorio que supuso la caída del imperio romano, debemos aceptar la desnudez fáctica del mono vestido que se apresta a resistir la tormenta virtual que nos acecha desde el ciberespacio ¿Cómo evitar, pues, la servidumbre historicista que me reclama Manuel Cruz, para quien «el rodeo por el pasado, el recurso a lo ocurrido, tiene algo de procedimiento metodológico, de banco de pruebas para mejor medir nuestra autoconciencia»?¹⁶. Sospecho que la globalización como Weltanschauung, salvo que con el tiempo quede reducida a una moda (¿es posible que la globalización acabe siendo desechada en

breve con el cambio de ciclo económico?), atenta directamente contra el monopolio «temporal» del historicismo, no excluye, como veremos, el ejercicio de la memoria. Más aún, recurrir al gremio de filósofos en este contexto supone recordar que la tendencia hacia una visión universalista es patrimonio del gremio de filósofos desde la antigua Grecia y no un capricho reciente de los norteamericanos. Desde que soy profesor de filosofía en 1972, me encanta recitar con frecuencia a mis alumnos el fragmento 30 de Heráclito en el que se articulan axiológicamente espacio-tiempo como nicho ecológico de nuestra circunstancia: «Este mundo, el mismo para todos, no ha sido hecho por los dioses, ni por los hombre, sino que fue, es y será eternamente fuego, que se enciende y se extingue según medida»¹⁷. Sólo en este sentido sigo vindicando, como hace Husserl en La Crisis de las Ciencias Europeas, al filósofo como «funcionario de la humanidad»¹⁸, porque una cosa es militar contra el imperio de lo efímero y otra muy distinta dejar pasar la ocasión de intervenir. De hecho, en los últimos tiempos han sido los científicos sociales quienes han tomado el relevo a la hora de promover y gestionar los nuevos «grandes relatos»,

17 κοσμον τονδε [τον αυτον ' απαντων] ουτε τις θεων ουτε ανθρωπων εποησεν, αλλην αι και εστιν και εσται πυρ αιζων, απομονον μετρα και αποσβεννυμενον μετρα (D. 30)217 Fr.30, Clemente, Strom. V. 104, 1 en Kirk G. S y Raven, J.E. y Schofield, M. (1987); Los filósofos presocráticos, Historia crítica con selección de textos, Gredos, Madrid, 2ª edición, p. 288 (Versión española de Jesús García Fernández)

18 E. Husserl (1937) Die Krisis der Europäischen Wissenschaften (ver. Española de Jacobo Muñoz y Salvador Mas: La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental. Una introducción a la filosofía fenomenológica, Crítica, Barcelona, 1990, «La crisis de la filosofía significa, pues, en orden a ello la crisis de todas las ciencias modernas en cuanto miembros de la universalidad filosófica, una crisis primero latente, pero luego cada vez más manifiesta, de la humanidad europea incluso en lo relativo al sentido global d la vida cultural, a su «existencia» toda» p. 13. « La filosofía, la ciencia, no sería, pues, sino el movimiento histórico de la revelación de la razón universal, connatural - «innata» - a la humanidad en cuanto tal... sólo así cabría dar por decidido si la humanidad europea lleva en sí realmente una idea absoluta y no es tan sólo un mero tipo antropológico empírico como «China» o «India», como sólo así podría darse también por decidido si la europeización de todas las humanidades extranjeras anuncia efectivamente en sí el imperio de un sentido absoluto, perteneciente al sentido del mundo, y no a un sinsentido histórico mismo» p. 16. «Hemos llegado también a darnos cuenta, del modo más general, que la significación que el filosofar humano y sus resultados tienen en la existencia humana global en modo alguno se limita a los simples fines culturales privados o en algún sentido restringidos. Somos, pues, - ¿cómo podríamos ignorarlo?- en nuestro filosofar, funcionarios de la humanidad. La responsabilidad enteramente personal por nuestro propio y verdadero ser como filósofos en nuestra vocación personal más íntima entraña y lleva también en si la responsabilidad por el ser verdadero de la humanidad» p. 18

16 Manuel Cruz (2000) «Imposible futuro (Un ejercicio de la filosofía de la historia)» en Javier Muguerza y Pedro Cerezo (eds.), La filosofía hoy, Fundación March y Crítica, Barcelona pp. 327-33.

mientras la filosofía técnica, como dice Paul Kurtz con arrebatado, «cojea como un fraile mendicante en un monasterio distante en una isla remota en medio de un mar vacío»¹⁹. Ha tenido que ser, por ejemplo, el sociólogo brasileño Octavio Ianni el primero en presentar una evaluación global de las teorías sobre la globalización subrayando que «el descubrimiento de que el mundo se volvió mundo» es el síntoma de «una ruptura drástica en los modos de ser, sentir, actuar, pensar y fabular» equiparable a la revolución copernicana²⁰. Es legítimo para un sociólogo sintetizar las percepciones de Marx y Weber para avanzar en la construcción, de modo que debe ser también legítimo para un filósofo encaramarse por encima de los hombros de Husserl y de Dilthey para tratar de ver un poco más lejos. Lo hizo Ortega en su tiempo cuando andaba a la búsqueda del «tema de nuestro tiempo», que para él fueron las ciencias, mientras para nosotros en el siglo XXI ha llegado a ser el tema de la globalización. Hay una conexión profunda entre ambas cuestiones. Por mucho que se vitupere a la filosofía fenomenológica como «eurocéntrica» (Enrique Dussel o Samir Amin) y se intente desprestigiar al propio Husserl como un mal matemático dedicado a la introspección (M. Bunge), como el portavoz de la «burguesía decadente» (Theodor Adorno) o de la Europa sublime (G. Bueno) en nombre siempre de otra orientación filosófica, la confrontación entre el universalismo filosófico clásico y los discursos actuales sobre la «globalización» uniformizadora en el seno de un multiculturalismo galopante, replantea (por segunda vez en el mismo siglo) la cuestión de Occidente, de su decadencia (Spengler), de su escisión (J. Habermas) o del paisaje que sugiere nuevos y viejos pasajes hegelianos (G. Marramao), que estos y otros pensadores, adscritos todavía a la disciplina filosófica, plantearon por primera vez en el anterior cambio de siglo.

§ 4.- ¿Por qué comencé a colocar en primer término las preocupaciones éticas y cívicas a comienzos de la década de los 90? Como ya respondí en su momento ello tuvo lugar en conexión y no en desconexión con mis

19 Paul Kurtz, (1991) «Not Only For Philosophers», Introducción a *The Transcendental Temptation. A critique of Religion and Paranormal*, Prometheus Books, New York, p. 3

20 O. Ianni (1995), *Teorías da Globalização*, Rio de Janeiro (traducción española. *Teorías de la globalización, siglo XXI*, México, 1998), p. 3

preocupaciones gnoseológicas y tienen que ver justamente con el cambio de perspectiva sobre la Tierra que el acelerado impacto de las ciencias y las tecnologías en el siglo XX (como sugiere Kurtz en el texto inicial) habría provocado sobre el curso mismo del pensamiento filosófico, más que con algún cambio de posición metafísica acerca de las ciencias o de mi adscripción burocrática a un área de conocimiento. Dejando de lado otras conexiones implícitas e indirectas, una aproximación explícita a la Idea de globalización en los contornos con que se dibujará en la década de los noventa tuvo lugar, precisamente, con ocasión de mi adhesión a la «Declaración de interdependencia: una nueva ética global» promovida por la Academia Internacional de Humanismo en 1988, de la que yo era miembro desde 1984 (justamente por haber promovido los Congresos de Teoría y Metodología de las Ciencias), y en la que los abajo firmantes hacían un llamamiento a favor de la construcción de una comunidad mundial a la vista de los desafíos aparejados con las nuevas instituciones globales que se estaban desarrollando con rapidez, tanto en el ámbito de la economía y de la política como en el de las tecnologías y las comunicaciones²¹.

Como ya he dicho, Kurtz no se va a enojar conmigo por vindicar ahora que no está su protagonismo en la puesta en circulación de la idea de una globalización humanista científicamente asentada sobre la seguridad de la unidad biológica de la especie humana en tanto que es el primer firmante y redactor principal del texto de este documento. La idea de comenzar a construir un consenso ético como paso previo a los compromisos políticos que deberían asumir los estados soberanos es contemplada allí desde una perspectiva netamente kantiana, ilustrada, antes de que la caída del muro de Berlín produjese el cambio de panorama que ha conducido a la apropiación actual del punto de vista ético de Occidente por parte del Imperio norteamericano²². En

21 «A Declaration of Interdependence: A New Global Ethics», *Free Inquiry*, Fall, 1988, Vol 8, núm 4, pp. 4-7- Una traducción parcial de la misma apareció en mi libro (1993), *Reflexión ética sobre el racismo y la xenofobia*. *Fundamentos Teóricos*, Editorial Popular- JCI, Madrid, 142 pp. ISBN 84-7884-095-Una traducción completa puede consultarse en el APENDICE I.

22 El talante kantiano del cosmopolitismo actual resulta innegable, pese a los esbozos terminológicos iniciales de cínicos y estoicos. (cfer. Patricio Onayeder Jara (2003): «Antecedentes modernos de la globalización», *Revista Philosophica*, nº 26, IFPUC de Valparaíso). No obstante, la vinculación de tales antecedentes con la cobertura

efecto, la Declaración de interdependencia no puede identificarse con el intento de sustituir el proyecto de juridificación igualitaria de las relaciones internacionales por una etización de la política internacional, bien bajo el rótulo de una pax americana determinada por la superpotencia yanqui, o bien bajo la ideología de la guerra infinita contra el mal absoluto, denominado ahora terrorismo²³. La historia de la discriminación racial y del esclavismo sigue pesando demasiado en el deber de USA para que sus proclamas sean creíbles, como se vino a poner de manifiesto hace bien poco con motivo del huracán Katrina que abatió Nueva Orleans en 2005 y cuya patética reconstrucción mostró la desafección con que el estado federal trata a la población negra del sur²⁴.

Es cierto que la Declaración prioriza la ética sobre la política, al indicar que «desarrollar nuevas instituciones políticas, económicas, culturales y sociales, que hagan posible la coexistencia pacífica y la cooperación de las distintas regiones del globo, se ha convertido en una necesidad urgente, pero (que) antes de que esto pueda llevarse a cabo, es esencial que alcancemos un auténtico consenso ético universal que reconozca nuestras responsabilidades y deudas con la comunidad mundial».

Ni que decir tiene que además del recitado clásico de los derechos humanos de primera y segunda generación (por usar nuestra orteguiana y local terminología), el énfasis principal de la Declaración se pone en un nuevo derecho, fácilmente convertible en un valor disputado económica y políticamente: el reconocimiento de ciertas responsabilidades ecológicas («Juro respetar y preservar la ecología global del planeta para

nosotros mismos y para las generaciones futuras») por la simple y factual razón de que «cada uno de nosotros es (a) miembro de la especie humana, (b) habitante del planeta Tierra, y (c) parte integrante de la comunidad mundial»). No había en ello novedad alguna, sino sólo elevación al plano colectivo de una reclamada comunidad mundial (for humanity as a whole) de una preocupación que ya en las postrimerías del siglo XIX había sido objeto de movimientos sociales radicales como el ambientalismo obrero, el conservacionismo paisajista contrario a la revolución industrial o el naturalismo anarquista que derivó hacia el nudismo, el vegetarianismo, etc., y que, después, en la segunda mitad del siglo XX y tras las advertencias de Barry Commoner sobre los nefastos efectos de la segunda revolución tecnológica basada en el petróleo, las industrias químicas, la energía atómica y el abuso del automóvil, así como el primer informe del Club de Roma de 1972, dejaba de ser un compromiso particular para convertirse en una obligación imperativa bajo amenaza de catástrofe. Visto en perspectiva histórica, así pues, la Declaración se publicó después de que viese la luz el Informe que la ONU había encargado a la presidenta noruega Gro Brundtland en pro de un «desarrollo sostenible» que resolviese las necesidades del presente «sin comprometer la resolución de las necesidades de las generaciones futuras» y, por supuesto, un década después de la admonición ética de Hans Jonas sobre el «principio de responsabilidad»²⁵, llamado a sustituir el principio esperanza de E. Bloch. Para el humanismo secular, la importancia filosófica de la Declaración es que apuntala los planteamientos antropocentristas frente a los propiciados por grupos ecologistas radicales (Hearth First, Gea, etc.), en un sentido distributivo clásico, puesto que «the citizens of each nation or region of the world» podrían asumir individualmente este compromiso, pero, sobre todo, alerta sobre la necesidad de incoar reformas urgentes en las instituciones internacionales para que tan buenos propósitos no queden para seguir empedrando el camino a los infiernos. Se trata, pues, de intervenir en la dialéctica Naturaleza/Cultura construyendo un tertium, por un lado, y de superar, por otro, la clásica trinidad de Dios/Hombre/Mundo,

²⁵ Hans Jonas (1979) El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica, Herder, Barcelona, 1995 (traducción de Andrés Sánchez Pascual)

ideológica de proyectos imperialistas como el de Alejandro Magno y el de los Romanos, quizá merezca una reflexión acerca de la vinculación entre globalización e imperialismo en la línea de Hard, Negri, Petras, etc., con los que deberé discutir más abajo.

²³ Jürgen Habermas parece intentar recuperar esta misma línea en su (2004) *Der gespaltene Westen. Kleine Politische Schriften X*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt, en particular el capítulo 8: (versión española de José Luis López Lizaga, Trotta, Madrid, 2006: en particular, «¿Tiene todavía alguna posibilidad la constitucionalización del Derecho Internacional?», pp. 113-187)

²⁴ No es sólo que la administración Bush tuviese que defenderse de la acusación general de racismo por el retraso con que actuó, sino que al año siguiente se publicó un informe sobre la discriminación racial que sufrieron casi 100.000 trabajadores en las tareas de reconstrucción: «And Injustice for All: Workers' Lives in the Reconstruction of New Orleans», Advancement Project, New Orleans Worker Justice Coalition, National Immigration Law Center, 2006

comprometiendo a todos los ciudadanos mediante el reconocimiento de la «interdependencia mutua», el compromiso «con una educación científica, racional y crítica a escala global», y con el apoyo a «un nuevo sistema económico global basado en la cooperación económica y en la solidaridad internacional».

Desde el realismo político se podía criticar, sin duda fácilmente, este texto por su apariencia de «papel mojado» mientras no fuese asumido por las estructuras estatales en la que los individuos se inscriben. Pero es un puro «formalismo» poner la marca del idealismo en la prioridad dada al individuo ético por la muy populachera, pero poco dialéctica razón de que los hombres concretos realmente existentes no pueden ser aludidos sólo por la negación de su «raza, clase social, lengua, religión o sexo». No hace falta recordar el principio espinosista de que «omnis negatio determinatio est» para entender que la perplejidad que hizo retrasar mi adhesión casi un año, nada tiene que ver con la descalificación hipercrítica de cualquier abstracción por la simple disculpa de ser «metafísica». Tampoco se trataba de que el trans-fondo de la Declaración no fuese real, pues ni niega la soberanía de los estados nacionales, ni su papel determinante en la protección de los derechos y la promoción del bienestar de los ciudadanos bajo su jurisdicción. Únicamente lamenta que «muchas naciones-estado hayan violado los derechos de sus ciudadanos» (hecho bien constatado), y que no hubiese «todavía un cuerpo de leyes mundiales, universalmente reconocido y respetado por todos los países del mundo y sostenido por la fuerza de la ley a nivel transnacional». Subrayo «fuerza de ley» y «transnacional» porque ambos términos se habían convertido en la década de los 80 en el experimentum crucis de juristas y politólogos universalistas en un mundo «bipolar», antes de que la caída del muro de Berlín en 1989 viniese a complicar más aún las cosas.

En todo caso, de las ocho propuestas finales de la Declaración que se me ofrecía a la firma, no se derivaba ninguna justificación para la intervención armada de ningún Estado (imperialista o no) para proteger los derechos humanos de los habitantes de otro Estado «fuera de esa ley» todavía inexistente. Al contrario, puesto que el texto reconocía que eran las «rivalidades económicas entre las naciones-estado, los bloques re-

gionales y las corporaciones multinacionales» (utilizar la metáfora de la biocenosis para designarlas no agrega información a esta rivalidad, si no se parametriza mejor en qué consiste la lucha) los que dominaban la escena mundial, su lamentación de que la consecuencia inmediata que se deriva de ahí, a saber, que «los presupuestos nacionales, el sistema de impuestos, la industria, el comercio y las políticas de desarrollo económico y fiscal (de cada nación) se hayan planificado con un arrogante aislamiento sin preocuparse por sus efectos sobre la comunidad mundial», parecía una deducción lógica impecable. Bona fide, me parecía y todavía me parece que este nexo entre economía y política abona una sospecha universal acerca del posible uso ideológico de los intereses particulares como la verdadera justificación encubierta de tales intervenciones armadas. Apreciaciones críticas de este tenor son las que me llevaron finalmente a suscribir el texto y a presentarlo en Heliópolis en una reunión de la Liga Española para el Educación y la Cultura Popular en 1989. Pero para entonces, como trataré de mostrar en este epígrafe, había tenido que atar muchos otros cabos sueltos entre sí, que afectan a la gnoseología.

De manera ciertamente genérica la Declaración saluda como avances positivos «los esfuerzos de cooperación económica y política regional», que han conducido a pactos y Tratados entre países y regiones (como la Unión Europea) así como las «normas de conducta civilizada para regular estas interacciones, que reconocen los intereses mutuos». En este sentido el vínculo más profundo entre ética y política, que hace alusión implícitamente al papel de regulador supraestatal de la guerra, que la Constitución de las Naciones Unidas atribuye al Consejo de Seguridad reza así: «no existe ninguna soberanía supranacional con suficiente poder para instaurar la paz entre los estados nacionales. Proponemos que es necesario crear una soberanía con tales características. Las Naciones Unidas han llevado a cabo valiosos intentos al objeto de desarrollar instituciones políticas transnacionales, pero hasta la fecha con éxito limitado. Reconocemos que en esta búsqueda de una comunidad mundial, necesitaremos protegernos contra la emergencia de un estado global todopoderoso no democrático. Creemos, sin embargo, que es preciso crear nuevas instituciones democráticas y plu-

ralistas a escala planetaria que protejan los derechos y libertades de todo el mundo. Como primer paso, la humanidad necesita establecer un sistema judicial de leyes y fundar un Parlamento Mundial con suficiente fuerza moral para que su jurisdicción sea reconocida como obligatoria por todos los estados nacionales de la Tierra». Salvo que se interprete la firme defensa de la democracia como una amenaza para los estados no democráticos, no puede rastrearse en todo el texto ni la más mínima insinuación intervencionista unilateral de una potencia o de una coalición de potencias en nombre de los derechos humanos, pese a reconocer las «nefastas consecuencias del chauvinismo nacionalista»: políticas de equilibrio armamentista y explotación económica, luchas raciales y fanatismos religiosos, odio y violencia.

§ 5.- ¿Por qué entonces no respondí afirmativamente a Paul Kurtz cuando me invitó por primera vez a suscribir el manifiesto al que sólo me adherí casi un año después de publicado? No era por razones gnoseológicas, pues justamente la Eupraxofía de Kurtz intenta conciliar la ética con el conocimiento científico que considera irrenunciable. Probablemente pesó más en mi demora el prejuicio izquierdista que me embargaba como perdedor del referéndum sobre la OTAN que ningún reparo cognitivo. Debo reconocer, sin embargo, que también me molestaba el holismo o globalismo del texto. En efecto, esta aproximación eticista a la globalización chocaba, por un lado, con la perspectiva que yo mantenía en el seno de la Society for General Systems Research (ahora International Society for the Systems Sciences), en el que me había alineado más con Bunge y otros «sistémicos estructuralistas» que con A. Koestler, E. Laszlo, A. Bahm y los sistémicos holistas, que se denominaban a sí mismos «globalistas»²⁶. No hace falta que recite aquí mis críticas a Ludwig von Bertalanffy, ni mis prevenciones contra la aceptación del principio matemático, armonista y teológico de Cusa, según el

cual «ex omnibus partibus relucet totum»²⁷.

Sin embargo, Mario Bunge aparecía entre los 14 Humanistas Laureados firmantes de la Declaración y, aunque el párrafo final dejaba abierta la puerta a quienes habíamos objetado algunos enunciados específicos, mis reparos historicistas y marxistas acerca de las determinaciones individualistas que, al influir en su génesis, podrían estar afectando a la propia estructura del texto, no quedó respondido por nadie, ni siquiera cuando le recordé al sistémico Bunge sus diatribas en Oviedo contra el «individualismo». Es cierto que en 1990 apareció una Declaración Humanista Afroamericana que matizaba algunos aspectos peculiares²⁸. No es que en aquella época suscribiese yo la crítica spengleriana al concepto de Humanidad como un «fantasma» que impedía ver la pluralidad de formas «culturales» subyacente, contra cuyo «escepticismo decadente» había reaccionado Husserl, yéndose a las antípodas del «universalismo europeísta» (y que ahora se ha convertido en uno de los motivos de ataque de G. Bueno contra los derechos humanos)²⁹. Al con-

27 A. Hidalgo (1978) «El 'Sistema' de la Teoría General de Sistemas», El Basilisco, nº 1

28 Firmaron la Declaración de Interdependencia, Isaac Asimov, Mario Bunge, Bonnie y Vern Bullough, José Delgado, Joseph Fletcher, Adolf Grünbaum, Robert Hauptman, Paul Kurtz, Gerald Larue, Jean-Cluade Pecker, Max Rood, Svetozar Stojanovic y E.O. Wilson en el otoño de 1998. Hasta la primavera de 1990, sin embargo, no aparece «An African-American Humanist Declaration» (Free Inquiry, Spring, Vol 10, núm. 2, pp. 13-5) menos ambiciosa que la Declaración de Interdependencia, firmado por 17 personalidades, mayoritariamente líderes negros, en la que argumentan y matizan las afirmaciones más radicales del humanismo secular (sobre el derecho al aborto, el uso y el abuso del alcohol y otras substancias, el desarrollo económico frente al fatalismo, el trasplante de órganos o la responsabilidad personal frente a los liderazgos carismáticos) a la vista de la importancia que entre la población negra habían tenido y siguen teniendo las distintas Iglesias se pone un énfasis particular en la lucha contra el racismo, la incorporación de la cosmovisión centrada en África en otra más amplia y el reconocimiento de los africanos al desarrollo de la civilización mundial.

29 «Pero «la humanidad» no tiene un fin, una idea, un plan; como no tiene fin ni plan la especie de las mariposas o de las orquídeas. «Humanidad» es un concepto zoológico o una palabra vana. Que desaparezca este fantasma del círculo de problemas referentes a la forma histórica, y se verán surgir con sorprendente abundancia las verdaderas formas... En lugar de la monótona imagen de una historia universal en línea recta, que sólo se mantiene porque cerramos los ojos ante el número abrumador de los hechos, veo yo el fenómeno de múltiples culturas poderosas que florecen con vigor cósmico en el seno de una tierra madre, a la que cada una de ellas está unida por todo el curso de su existencia. Cada una de estas culturas imprime a su materia, que es el hombre, su forma propia; cada una tiene su propia idea, sus propias pasiones, su propia vida, su querer, su sentir su morir propios. Hay aquí colores, luces, movimientos, que ninguna contemplación intelectual ha descubierto aún. Hay culturas, pueblos, idiomas, verdades, dioses, paisajes que son jóvenes y flore-

26 M. Bunge (1979) «A systems concept of society: Beyond individualism and holism», Theory and Decision, nº 10, p. 13-30. Una discusión en la que Archie J. Bahm critica la clasificación de Bunge por simplista y propone otra reclasificación, en la que Laszlo aparece como estructuralista al lado del marxismo, Piaget y Lévi-Strauss y siguiendo el «creacionismo» de J.E. Boodin (1934) defiende la suerte de globalismo emergentista, de la que yo desconfiaba puede verse en (1983) «Five Systems Concepts of Society», General Systems, Yearbook of the Society for General Systems Research, Vol. XXVIII, 1983-84, pp. 43-57.

trario, sigo distanciándome de ambos (de Husserl y de Spengler) en este punto, pues al igual que Paul Kurtz yo también veo en primer término la materia, es decir, los hombres de carne y hueso, que sí son diferentes (de distintos colores, razas, sexos, complejiones, sensibilidades e incluso pensamientos), pero que conviven y se mezclan, aunque a veces luchan y compiten, en una situación histórica que les homologa y les iguala en derechos cada vez más, lo que resulta posible (condición trascendental o eupraxófica de posibilidad anclada en las decencias básicas universales), no tanto por ser individuos, cuanto por estar hechos de una pasta común.

Lo que me demoraba (dicho sea al modo europeo y para cortar por lo sano) era más bien que me resistía a aceptar la interpretación liberal (individualista) que en su día había hecho A. Kojève de Hegel (y en consecuencia de Marx)³⁰. Por un lado, estaba concluyendo mi tesis doctoral, en la que discutía en profundidad los problemas de la burocratización de la URSS, de modo que tampoco me sorprendían demasiado las agónicas convulsiones de un «sistema esclerotizado» que conservaba poco del espíritu crítico marxista en que decía inspirarse. En esta línea me extrañé de que Sydney Hook, mi referente marxista en la Academia, tampoco hubiese firmado la Declaración. Traigo a colación este renglón porque, aunque ahora parece estar muy olvidado, dentro del pensamiento marxista había habido un fuerte debate acerca de la burocratización del mundo en los años 30, en el que el horizonte de

cientes; otros que son ya viejos y decadentes; como hay robles, tallos, ramas, hojas, flores, que son viejos y otros que son jóvenes. Pero no hay «humanidad» vieja», Oswald Spengler (1923), *Der Untergang des Abendlandes*, C.H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung, München, 2ª edición. Versión española de Manuel García Morente: *La decadencia de Occidente*, RBA, Barcelona, 2005, Vol. I, pp.59-60

30 Alexander Kojève (1947), *Introduction à la lecture de Hegel, Leçons sur la Phénoménologie de l'Esprit* posées de 1933 à 1939 à l'École des Hautes Études réunies et publiées par Raymond Queneau, Gallimard, Paris, (reimpresión en 2005). Como se sabe, de manera consecuente con la idea de que Hegel resolvía todas las contradicciones y daba paso a una sociedad sin clases en la que todos querían ser burgueses, Kojève ninguneaba la confrontación entre los bloques en los años 50 y se convirtió en funcionario de la Unión Europea con el argumento de que sólo importaba la creciente igualdad. El hecho empírico de que los soviéticos y los chinos fuesen más pobres que los opulentos norteamericanos, no le impedía considerar a estos últimos como los primeros en haber alcanzado la sociedad sin clases, pues cada cual podía apropiarse de cualquier cosa y ocupar cualquier posición social sin límites, como soñaba Marx con el nombre de comunismo.

la globalización como destino de la humanidad había tenido ya lugar desde una perspectiva ideológica muy diferente a la que ahora se reclama como anexa a los mercados y al neoliberalismo. El humanismo marxista había florecido como una reacción contra las maquinarias desalmadas de los totalitarismos. El profesor Manuel Cruz sabe de esto más que yo y su evolución me parece bastante paralela a la mía³¹. En esta historia, que yo había abordado en perspectiva sociológica analizando las escisiones del movimiento comunista que tuvieron lugar en relación con el libro de Bruno Rizzi y el troskismo³², Sydney Hook había jugado un papel protagonista, precisamente por su compromiso con el universalismo ético de la revolución frente al particularismo de la Real-Politik rusa. Máximo especialista norteamericano en el pensamiento marxista, este inmigrante austro-judío, había sido un entusiasta de la Unión Soviética hasta que en 1933 Stalin pacta con Hitler, anteponiendo los intereses de la nación Rusa a la revolución internacional³³. Dar por amortiza-

31 Me refiero naturalmente, por un lado, a su temprana obra (1977), *La crisis del stalinismo: el "caso Althusser"*, Península, Barcelona, y a su creciente implicación historicista en línea con un cierto cosmopolitismo. Véase su reciente Manuel Cruz (2004), «Responsabilidad en tiempos de globalización» en *Ética y globalización: cosmopolitismo, responsabilidad y diferencia en un mundo global* / coord. por Vicente Serrano Marín, 2004, pp. 33-58

32 Bruno Rizzi (1939) *Il Collettivismo Burocratico*, Sugarco, Milan, 1977 (versión española con Prólogo de Salvador Giner y Postfácula de Juan Ramón Capella: *La burocratización del Mundo*, Península, Barcelona, 1980) Discuto brevemente la polémica en los años 30, en la que el propio Trotsky se alinea con Hook contra Rizzi y Michels en mi tesis (1989): «§ 6.4. La burocratización del mundo: Bruno Rizzi y James Burnham», *Gnoseología de las ciencias de la organización administrativa. La organización de la ciencia y la ciencia de la organización*, Oviedo, pp. 785-91

33 Sydney Hook (1902-1989), discípulo directo de John Dewey, comenzó defendiendo un marxismo revolucionario en (1933) *Toward the Understanding of Karl Marx: A Revolutionary Interpretation*, (Prometheus Book, New York, reeditado en 2002) en una línea próxima a G. Lukàcs y K. Korsch. Defensor del troskismo y afiliado al Partido de los Trabajadores en 1938 inició un giro hacia la socialdemocracia en defensa de la libertad que le llevarían desde la crítica furibunda a Stalin, a quien hace responsable del triunfo Nazi, hasta posiciones anticomunistas radicales. Su interpretación hegeliana del marxismo (1936) *From Hegel to Marx. Studies in Intellectual Development* (Columbia University Press, New York, 1994, edición preparada por Christopher Phelps) es pionera en USA por su reconstrucción de los debates entre los jóvenes hegelianos. Siempre crítico y herético Heresy, Yes; *Conspiracy, No* (1953) daba una especial importancia al papel de los servicios de inteligencia y era muy consciente de las paradojas legales involucradas en los asuntos éticos (1963), *The Paradoxes of Freedom* (Prometheus Book, New York, reed. 1997). Pese a dejarse querer por Nixon y los republicanos, no le abandonó nunca su preocupación por el futuro del marxismo (1983) *Marxism and Beyond* (Prometheus Book, New York, 1983) un marxismo, que se empeñó en hacer compatible con la tradición democrática norteamericana. De ahí justamente mi extrañeza al observar que no había firmado la Declaración de Interdependencia. En una entrevista publicaba póstumamente que le hace Tibor Machan (1989) «The Future

da la URSS en 1988 ¿no significaba dar por bueno el diagnóstico de Kojève de que la unión del proletariado mundial y el advenimiento de una sociedad universal sin clases (que era la distinción más profunda que cabría imaginar entre los hombres) había acontecido ya? ¿No significaba además aceptar los diagnósticos de Michels, Rizzi y Burnham?

Para objetivar el asunto en términos políticos, es obvio que si la globalización desde la perspectiva del materialismo histórico fuese un resultado inexorable de cambios sociales y económicos necesarios, la cuestión de la ética global sería indiferente o, en todo caso, advendría más como un resultado que como un plan estratégico. El paralelismo con respecto al advenimiento del socialismo que Marx proclamaba como un resultado científico es bastante claro, como también lo es su ambigüedad al respecto, pues mientras utilizaba un lenguaje moral para denunciar la explotación y la alienación que traía aparejadas el capitalismo para excitar al proletariado hacia un cambio revolucionario, parecía aceptar la premisa relativista de que los criterios de justicia dependían del «modo de producción», en el que se definían super-estructuralmente. Esta paradoja moral del marxismo no podía resolverse ya apelando a los dos marxismos. Como se sabe, era un tópico debatido en la década de los 80, cuando algunos marxistas comenzaron a replantear la necesidad de revisar el modelo de justicia imperante en la Unión Soviética, no sólo por la existencia de un Archipiélago GULAG para disidentes, sino por el modo de reparto social que parecía haber generado nuevas clases sociales (como decía el “traidor” Djilas, siguiendo el análisis de R. Michels y Bruno Rizzi) y, sobre todo, nuevas modalidades de explotación y alienación a favor de las

of Marxism. An Interview with Sydney Hook». Free Inquiry, Vol. 9, núm 3, Summer, pp. 14-24 deja claro que para él el marxismo como ideología no tiene ningún futuro al haber quedado comprometido por los regímenes totalitarios. El marxismo norteamericano de Hook había dejado de ser universalista. Su revisionismo seguía de cerca los pasos de E. Bernstein, pero había sustituido a Kant por Dewey, de modo que la cuestión entre el socialismo y el capitalismo se había convertido en una cuestión pragmática entre liberalismo capitalista y welfare state. Para Hook, la globalización ética estaba de más, porque el sueño norteamericano había ido más allá del socialismo, ya que la lucha de clases al estar sobrepasada por otras luchas raciales, religiosas, regionales no era determinante en última instancia. A diferencia de Europa, USA no había sufrido un régimen feudal tradicional anterior y no necesitaba de los mitos europeos. Entre otras cosas, Hook anticipa que la Perestroika y el Glasnost de Gorbachov son un escarapate mientras no se desmantele la KGB.

clases dirigentes. Mientras Alvin Gouldner exigía su derecho como marxista a aplicar la crítica ideológica al socialismo real, las obras de Alec Nove y John Roemer ilustran la preocupación de los marxistas por demostrar no sólo la superioridad ética del socialismo real que había suprimido la explotación de clase inherente a los sistemas anteriores y había reducido las desigualdades de renta al mínimo posible (la escala de 1:3), sino que gracias a los modelos autogestionarios y al pleno empleo reducía al mínimo la alienación inherente a la falta de control del proceso productivo³⁴.

El debate que se ventilaba en Europa en las páginas de la británica New Left Review ha eclipsado la que yo seguí con más interés en Free Inquiry, que no era exclusivamente marxista. Estaba visto que comenzar a tratar el tema de la globalización, levantando el velo por la esquina de ética suscitaba fuertes controversias políticas e ideológicas. Blanco sobre negro, mientras el marxismo analítico (Elster, Przeworski, Roemer) proclamaba el «individualismo metodológico» para salvar los muebles en una sociedad de mercado en la que, como había dicho Sastre, el sujeto humano estaba condenado a «ser libre» o a «elegir»³⁵, negro sobre blanco, poco antes también de la caída del muro de Berlín el 9 de noviembre de 1989 y de que el modelo soviético se diese por amortizado, Free Inquiry planteaba un debate abierto entre «libertarios» (que no «liberales») y «socialistas» (que no «comunistas») como un dilema entre dos principios éticos, la «libertad» y la «igualdad» ambos irrenunciables: «¿Está el humanismo secular (que promueve esta Declaración de interdependencia) comprometido con un programa político ideológico o con una agenda económica específica?»³⁶. Para Paul Kurtz «el humanista no debería estar ideológicamente anclado en una u otra posición fija. En Europa - constata

34 A. Gouldner (1979) La dialéctica de la ideología y la tecnología, Alianza; Madrid; A. Gouldner (1980) El futuro de los intelectuales y el ascenso de la Nueva Clase, Alianza, Madrid; A. Gouldner (1983) Los dos marxismos, Alianza, Madrid; Alec Nove (1987), La economía del socialismo factible, Siglo XXI- Pablo Iglesias, Madrid; John Roemer (1988), Free to lose, Radius, Londres y (1989) Una teoría general de la explotación y de las clases, Siglo XXI, Madrid.

35 A. Levine, E. Sober y Eric Olin Wright (1987), «Marxism and methodological individualism», New Left Review, nº 162 (marzo-abril) y

36 Notes from the Editor: «Libertarianism or Socialism: Where Do Secular Humanist Stand?», Free Inquiry, Vol. 9, núm 4, Fall, 1989

- los humanistas tienden a ser socialistas. En América en un creciente porcentaje tienden a ser libertarios. Las políticas sociales quizá deberían ser tomadas como hipótesis que deben ser probadas o modificadas a la luz de sus consecuencias. Hoy día la mayor parte de los socialistas occidentales se oponen a la nacionalización completa de los medios de producción. Creen en una economía mixta y en el uso de los mecanismos de libre mercado, aunque insisten en que el estado sea sensible en todo momento a la voluntad del electorado. El veterano humanista secular Sidney Hook, quien se considera a sí mismo un socialista democrático o socialdemócrata, ha subrayado que lo esencial para el humanismo es la democracia. El asunto real en consecuencia no es tanto el del capitalismo versus socialismo per se, cuanto el de si los procesos democráticos y los derechos humanos son salvaguardados en una sociedad libre». Pese a la equilibrada posición pragmatista del editor de *Free Inquiry*, los distintos participantes se decantaron hacia posiciones más encontradas, pero más allá de la fractura continental es curioso observar una tendencia de los profesores de filosofía hacia el socialismo y de los economistas y científicos escépticos hacia el libertarismo. Así el economista R.W. Bradford, editor de *Liberty*, apuesta por la libertad porque el estado «omnisciente, omnipresente y omnipotente» es el nuevo dios que persigue a los incrédulos y sume a los seres humanos en la miseria y la pobreza, mientras Kai Nielsen, profesor de Filosofía en Calgary (Alberta, Canada) defiende la causa del socialismo en todos los frentes, incluido el de la democracia. Sin embargo, lo más común es el intento de evitar el dilema entre el humanismo y el socialismo (Richard Schmitt) o el humanismo y el libertarismo (David Gordon)³⁷.

2.- La “aparecencia” de la globalización reconstruida.

§ 6.- Más allá de los debates políticos acerca de las doctrinas económicas en juego (capitalismo o socialismo) lo que me parecía insoslayable en la Declaración era la apuesta por la sostenibilidad del planeta Tierra.

El asunto acabaría provocando más tarde otro duro 37 Cfer. Ibid. R.W. Bradford (1988), «New Gods for Old: In Defense of Libertarianism» (p. 5-7); Kai Nielsen, «Makins a Case for Socialismo» (p. 12-4); Robert Schmitt: «Humanism and Socialism»; David Gordon: «Libertarianism Versus Secular Humanism?» (p 22-4) *Free Inquiry*, Vol. 9, núm 4, Fall, 1989

debate acerca de la compatibilidad entre el humanismo y el ambientalismo («Does humanism encourage human chauvinism?»³⁸), tanto más agrio cuando más afecto al «naturalismo» fuese el contendiente, pues no en vano venía a remover la vieja dialéctica entre las Ideas mayores de Hombre/Mundo, o dicho, de otro modo entre Cultura y Naturaleza.

Debo recordar ahora, biográficamente también, que esta aproximación a la globalización en perspectiva ecológica no me era del todo ajena desde la filosofía de la ciencia, materia que venía impartiendo desde 1977. Lo que no hace falta que recuerde aquí, sin embargo, es la obviedad de que los gobiernos habían tomado cartas en el asunto medioambiental, no por haber sido alertados por Naciones Unidas (la primera Conferencia sobre Medio Ambiente tuvo lugar en Estocolmo en junio de 1972 con resultados muy tímidos, pues sólo mucho más tarde en 1992 se alcanzarían compromisos efectivos gracias a la Agenda 21 de Río de Janeiro), sino después de que naciera en 1971 el movimiento ecologista a partir de grupos de activistas antinucleares, naturalistas alarmados por el deterioro planetario (como Rachel Carson que alertó con su *Primavera silenciosa* (1962) sobre el peligro de usar DDT y otros pesticidas que acababan con los pájaros), hippies orientalistas y objetores de conciencia. Greenpeace creció en simpatías y afiliaciones masivas tras el hundimiento de su barco activista, el *Rainbow Warrior* a manos de los servicios secretos franceses en 1985, pero para esta fecha las catástrofes nucleares se habían sucedido sin piedad (Chernobil o Bhopal como emblemas) y la visión ilustrada de la ciencia como emancipadora había cedido su lugar a los espectros de una megacrisis global³⁹. La impresión de que vivimos en una época de transición, de cambios vertiginosos, (muy dinámica) había ido creciendo progresivamente desde la década de los sesenta. El cambio fundamental respecto al papel y a la imagen de la ciencia, no obstan-

38 *Free Inquiry*, Vol. 13, núm 2, Spring, 1993. En el debate se replanteaba hasta qué punto el fundamentalismo ambientalista era compatible con el humanismo o expresión de un «anarquismo antihumanista» como había diagnosticado Martin W. Lewis en su (1992) *Green Delusions: An Environmentalist Critique of Radical Environmentalism*, Duke University Press, y en el intervinieron John Passmore, James Lawler, Michael Ruse, Robert Solomon y E. O. Wilson entre otros.

39 Cfer. mi A. Hidalgo (1988) «Los espectros de la “megacrisis”», *Tendencias Científico Sociales*, junio,

te, fue caracterizado por Anatol Rapoport de manera global con respecto a una época anterior, también desagradable, en la que Ludwig von Bertalanffy había concebido la Teoría General de Sistemas del siguiente modo: la época posterior a la Iª Guerra Mundial, que había dado lugar a un frágil armisticio, estaba dominada por el temor a la «Great Global Depresión de 1930», pero la ciencia todavía era vista en perspectiva ilustrada «primariamente como una actividad emancipadora». Por el contrario, después de la IIª Guerra Mundial, «el hecho de que la humanidad misma haya sido desafiada con la extinción», hace que, por un lado, «nuestros miedos provengan de las actividades de los propios científicos», mientras, por otro, aparezca (tras la esclavitud, la Santa Inquisición, los sacrificios humanos y el sistema feudal, ahora desaparecidos) una institución que ha demostrado tener éxito a la hora de adaptarse a «un entorno social cambiante. Me estoy refiriendo a la institución de la guerra... Sugiero que pensemos la guerra no como un acontecimiento con un comienzo, una duración y un fin, sino como una institución permanente como la banca, el sistema educativo o el sistema penitenciario. Al igual que cualquier otra institución la guerra tiene una existencia continua... En el momento actual la institución de la guerra ha permitido la construcción global de las sociedades y específicamente de las superpotencias»⁴⁰

Profetas del miedo global, los sistémicos auguraban en los años 80, tras el respiro optimista de la década de los sesenta, que gracias a la política de «distensión o deshielo» entre los dos bloques había propiciado la «revuelta del 68» (espejismo revolucionario de una generación), nada más y nada menos que, en palabras de Laszlo, «el colapso de la mundialmente interdependiente civilización tecnológico-industrial-informativa de finales del siglo XX. Dicho colapso no es una mera posibilidad, pues ha llegado a ser aplastantemente probable»⁴¹. No voy a escatimar base real, sin embargo, a la confianza ilustrada en la ciencia que todavía en 1960 resistía los ataques de ansiedad desata-

dos por la física subatómica. Además del IIº Manifiesto Humanista, escrito en el espíritu del 68, Fritz Baade (1893-1974), director del Instituto de Economía de Kiel planteaba el dilema mundial en términos de «paraíso o autodestrucción» en un célebre informe titulado *Der Wettlauf zum Jahre 2.000*, cuya objetividad científica fue agasajada editorialmente tanto en el Este (URSS, Polonia, Hungría) como en el Oeste (Francia, Italia, USA). El dilema no revestía caracteres trágicos aún, porque uno de los cuernos del dilema era esperanzador: si la humanidad logra detener la carrera armamentista y obviar la confrontación nuclear, un gobierno mundial centralizado y justo podrá convertir la Tierra en un paraíso al finalizar el segundo milenio⁴².

Baade, que había estado trabajando en Turquía durante en tiempos de Hitler, venía a hacerse eco incondicionalmente del manifiesto a favor de la paz y el desarme de Einstein-Russell en 1955 y del movimiento Pugwash, que había comenzado a organizar encuentros entre científicos del Este y del Oeste a partir de 1957, con objeto de disminuir la carrera de armamentos. Surgido de la (nada hipotética) amenaza atómica, este movimiento se fijaba también un ideal moral (la paz, el desarme, la cooperación internacional) y aspiraba a convertirse en el órgano de una doctrina pacifista e internacionalista, distanciada de los intereses y presiones de los gobiernos nacionales. Pero la dependencia crítica de la investigación científica del entorno sociocultural, señalada atrás, comenzó pronto a minar el radicalismo de su «provocación moral»⁴³. Es cierto que ello alentó a la Sociedad Japonesa de Física, como reacción de protesta ante la manipulación de la ciencia, a excluir de sus reuniones a los físicos que trabajasen para los militares⁴⁴. Algunos científicos asumieron con gallardía su

42 Fritz Baade (1960), *Der Wettlauf zum Jahre 2000. Unsere Zukunft: Ein Paradies oder die Selbstvernichtung der Menschheit*, Gerhard StaHamburg (versión española)

43 Leonard E. Schward (1967) «Perspectiva on Pugwash», *International Affairs*, julio, p. 503. Las conferencias internacionales sobre ciencia y asuntos mundiales convocadas a sugerencia de una serie de científicos, filósofos y humanistas, como Einstein y Russell arrancan de la que tuvo lugar en julio de 1957 en la residencia particular del filántropo estadounidense Cyrus Eaton en el pueblo de Pugwash (Canadá), pero posteriormente se han ido celebrando en países diferentes (USA, URSS, Japón, UK, etc.) En 1995 recibieron el Premio Nobel de la Paz y sus actividades pueden consultarse en www.pugwash.org. Schwartz recomendaba ya en 1967 a los científicos limitar su radicalismo y sus objetivos para ser más eficaces.

44 En realidad, la complicidad o semicomplacencia de los pugwashianos y sus Estados hizo desmayar diplomáticamente el movimiento

40 A. Rapoport (1988) «The relevance of the systemic outlook to our present predicament», *General Systems. Yearbook of the International Society for the Systems Sciences*, Vol. XXXI, 1988, pp. 5-11 (Edited by William J. Reckmeyer)

41 Erwin Laszlo (1985), *La última oportunidad*, Editorial Debate, Madrid, p. 24

propia responsabilidad moral. Barry Commoner llevó a cabo enérgicas campañas de información sobre el tema de las experiencias nucleares subterráneas y el de la polución⁴⁵. En Estados Unidos y Gran Bretaña se crearon Societies for Social Responsibility in Science⁴⁶. En Francia G. Chevalley y A. Grothendieck fundaron el movimiento Survivre de carácter internacional e interprofesional, destinado a analizar problemas de ecología e investigación militar⁴⁷. No recuerdo estos datos por mera erudición, sino para mostrar hasta qué punto entre los antecedentes de la globalización deben tomarse en cuenta los que afectan a las ciencias mismas en tanto que instituciones sociales que categorizan los problemas. Mis alumnos de teoría de la ciencia (Logica II) entre 1977 y 1989 reconocerán este discurso. No se puede entender la globalización sin conocer las hebras que lo forjaron, sin procesar su construcción, sin seguir su desarrollo, sus irrupciones, sus discontinuidades mismas del mismo modo que no se puede aprender a nadar sin tirarse al agua, como nos enseñó Hegel. Sólo tras ese recorrido podemos reconocer sus huellas e identificar sus simulacros.

No menos importancia que los representantes críticos de la ciencia oficial tuvieron los movimientos ciudadanos, especialmente juveniles, que aceptaron, según el informe de Theodore Roszak, como sus guías espirituales a Herbert Marcuse, Norman Brown, la experiencia psicodélica poetizada por Allen Ginsberg y Alan Watts y la sociología visionaria de Paul Goodman, porque ponían en entredicho «la validez de la visión científica del mundo, con lo que daban comienzo a la tarea de minar los fundamentos de la tecnocracia»⁴⁸.

en posiciones más prudentes y realistas, hasta el punto que ya en 1961 Paul Doty observaba que era «difícil saber si las conferencias Pugwash eran oficiosamente oficiales o oficialmente oficiosas»

45 Este biólogo holista, socio-ecologista militante, empezó su campaña en los 50, aunque sus libros más influyentes son: (1966) *Science and Survival*. Viking, New York; (1971) *The Closing Circle: Nature, Man, and Technology*. Knopf, New York; (1976) *The Poverty of Power: Energy and the Economic Crisis*. Random House, New York. En 1970 fue distinguido con la medalla de la Internacional Humanist and Ethical Union y en 1980 se presentó a la Presidencia de USA por el Citizens Party.

46 Formada por científicos e ingenieros la British Society for Social Responsibility in Science fue apadrinada por 64 Fellows en su congreso inaugural, contó con el apoyo de la Royal Society y la presidencia de Maurice Wilkins entre 1969 y 1991. Tuvo su continuidad desde 1972 en la organización izquierdista Science for the People.

47 Este grupo de matemáticos, seguidores de Bourbaki fundaron en efecto la revista *Survivre* en agosto de 1970.

48 Theodore Roszak (1969), *The Making of a Counter-Culture*. Re-

La era de la protesta tuvo importancia epistemológica, por más que su espejismo revolucionario no estuviese exento de ambigüedades, pues ideológicamente desrationalizaba a Marx para hacerle compatible con Freud y trataba de convertir a Nietzsche en un izquierdista. Políticamente caía en brazos de un activismo voluntarista sin perspectivas de futuro que lo hacía efímero. Histórico-culturalmente echaba por la borda todo concepto de organización, que hacía inviable su esfuerzo en un mundo cada vez más complejo e interdependiente, de acuerdo con los duros reproches que al respecto efectuará Allan Bloom⁴⁹

Ahora bien, desde la perspectiva de los contextos determinantes de la ciencia sigo estimando que el fracaso de las revueltas de los sesenta ponía al descubierto su desconsideración del carácter crucial de la variable tecnológica en la configuración del mundo global contemporáneo. Las revueltas callejeras contrastan todavía hoy en su algarabía con dos revoluciones silenciosas, en la que si se fijaban los sistémicos y los miembros del Club de Roma, a saber: la revolución de las novedades técnicas, y la revolución de las ciencias biológicas y de la información, cuyas aplicaciones se multiplicaban por doquier, facilitando la vida de las masas occidentales y contribuyendo a su legitimación superestructural (ideológica). No bastaba con vituperar a la tecnocracia para hacer desaparecer su soporte material. Es cierto, no obstante, que la incertidumbre asociada a los propios avances técnicos acabará arrastrando en su mismo movimiento a las ideologías y a los flections on the Technocratic Society and Its Youthful Oppositions, Bandam Dumbleday (Versión española en Kairós, Barcelona, 1970) Re-edición con un prólogo nuevo en 1995 por University of California Press.

49 «Los estudiantes radicales de los años sesenta se llamaban a sí mismos “el movimiento”, sin saber que éste era también el lenguaje utilizado por los jóvenes nazis en los años treinta y el nombre de un periódico nazi, Die Bewegung. Movimiento viene a ocupar el lugar de progreso, que tiene una dirección definida, una dirección buena, y es una fuerza que controla a los hombres. Progreso era lo que evidenciaban las viejas revoluciones. El movimiento carece de esta necesidad ingenua y moralista. Nuestra condición es la de movilidad, más que de inmovilidad, pero una movilidad desprovista de todo contenido u objetivo que no le haya sido impuesto por la voluntad del hombre. La revolución en nuestros tiempos es una mezcla de lo que antes se pensaba que era y lo que André Gide llamó acto gratuito”, representado en una de sus novelas por el asesinato no provocado ni motivado de un desconocido en un tren...en la actualidad se cree que es el compromiso, no la verdad, lo que cuenta. La corrección a Marx efectuada por Trotsky y Mao al exigir la “revolución permanente” toma en consideración esta sed del acto de revolución, y en ello estriba su atractivo»

grandes sistemas interpretativos, lo que puede aparecer como el síntoma patológico de un «desgarrón» histórico-cultural provocado en 1960 por la irrupción de un nuevo contexto determinante. Pero ¿consiste este, como quiere Rapoport, en el triunfo de la guerra como institución? Lo que inquietaba a los científicos, constructores de grandes síntesis paradigmáticas como la propia Teoría General de Sistemas, es que sus constructos estaban siendo saboteados impunemente por nuevas relaciones sociales de producción instaladas en el seno mismo de las innovaciones técnicas y tecnológicas más señeras. Norbert Wiener, decepcionado muy pronto, por el giro que estaba tomando la ciencia del control o Cibernética que él había fundado, lamentaba en sus libros no ya las consecuencias sociales de la automatización del trabajo sobre el mercado laboral, sino que los propios detentadores del saber cometiesen los pecados de simonía y brujería⁵⁰.

Así pues, lo que más tarde provocará la disolución del socialismo real en el proceloso mar capitalista en los 90, pero, en cambio, no acabará con la rebelión contracultural que mantiene su impulso y su deseo de una globalización no capitalista para el siglo XXI, ni tampoco con el reconocimiento de la interdependencia del sistema mundial (la globalización misma), ni con el redescubrimiento ecológico parcialmente mitificado de la naturaleza, ni con el postmodernismo, en fin, que derruye toda síntesis paradigmática, instalando a quienes han dejado tras de sí todos los paradigmas (Jürgen Habermas), ni con el rechazo de las esencias y de los dogmas y la afirmación democrática de todas las apariencias y pareceres, ¿nace entonces simplemente del temor a la guerra permanente o a la catástrofe global? ¿No abonan esta interpretación muchos izquierdistas que siguen alimentando el mismo temor hacia el agresivo comportamiento bélico del gendarme global estadounidense? Si la identidad de una cosa no está dada, es siempre incompleta hasta que se le agrega una interpretación en forma de libro, ¿es la esencia de la

50 Norbert Wiener (1950), *The Human Use of Human Beings: Cybernetics and Society*, Houghton Mifflin Company, Boston (Versión española de Julio Novo. *Cibernética y Sociedad*, Sudamericana, Buenos Aires, 1958). Pero sobre todo las implicaciones sociales que analiza en (1964) *Dios y Golem*. S.A. Comentario sobre ciertos puntos en que chocan Cibernética y Religión, disponible una traducción de Javier Alejo en http://luisguillermo.com/diosygolem/Dios_y_Golem_SA.pdf

globalización el miedo al colapso global que profetizaba Laszlo?

Solo diez años más tarde del «desgarrón histórico-cultural» de 1960, el desarrollo de la prognosis social del estilo del tecnócrata D. Bell, la dinámica prospectiva de sistemas de Jay Forrester y la futurología de shock acuñada por A. Toffler, por citar tres casos paradigmáticos, dibujaban un panorama mucho más inquietante y menos tranquilizador. La cuestión, así pues, sigue siendo la misma: ¿es el miedo lo que dicta el futuro de la globalización? Es interesante observar que todas estas tendencias analíticas comparten un rasgo común: privilegian el punto de vista dinámico del proceso, del cambio, del impulso acelerador frente al punto de vista estático de los resultados, de las estructuras estables, de las inercias culturales. Participan, pues, de la misma *Weltanschauung*. ¿Es la misma que alienta en la «nueva filosofía de la ciencia» que viene a suplantarse a la «posición heredada»? ¿En qué consiste, sino, esa *Weltanschauung* que anticipa y prepara el advenimiento de la globalización? ¿Es la «globalización» una *Weltanschauung* o es una nueva *Weltanschauung* la que ha arrastrado la «globalización» hasta las playas del presente?

Del seminario organizado en Zurich por Ralf Dahrendorf y Daniel Bell en 1970 para analizar los rasgos más sobresalientes de la sociedad post-industrial (incremento del sector terciario, preeminencia de las clases profesionales y técnicas, primacía del conocimiento teórico como motor del cambio, creación de una tecnología intelectual computerizada, etc.) emergió la tesis de que las contradicciones del capitalismo se planteaban ahora fundamentalmente en el plano psicosocial por efecto de una bifurcación creciente entre la cultura y la estructura social: «La carencia de un sistema de creencia morales bien arraigado - diagnosticaba Bell - es la contradicción cultural de la sociedad; y la amenaza más profunda para su supervivencia»⁵¹. El final de la utopía se alcanzaba así por una suerte de negación-superación de la sociedad tecnológica que daba paso insensiblemente al uso masivo y planificado 51 Representante eximio de la socialdemocracia por su libro Daniel Bell (1960) *The End of Ideologies* (versión española en), la cita corresponde a su (1973), *El advenimiento de la sociedad post-industrial*, Alianza, Madrid, p. 553

de la tecnología social: «Hoy es posible rehacer o liberar a los hombres, condicionar su conducta o alterar su conciencia. Las limitaciones del pasado desaparecen con el fin de la naturaleza y de los objetos». A partir de ahí las especulaciones sobre la deslegitimación y la disolución del lazo social, por lo que parecía que la apelación de la Declaración a una reconstrucción ética de una comunidad global se limitaba a secundar este diagnóstico. Claro que, una vez aceptado el diagnóstico sociológico, la solución materialista parecía apostar por la postmodernidad de los Baudrillard, Lyotard, etc., que triunfaban e también en los 80, como alternativa hipercrítica, pintando las colectividades sociales como «una masa de átomos individuales lanzados a un absurdo movimiento browniano».

Pero la destrucción de la naturaleza llevada a cabo por el desarrollo tecno-industrial conducía también inexorablemente a la fagotización del propio nicho ecológico de las sociedades humanas y por ahí iban las advertencias materialistas del «selecto» Club de Roma. Jay Forrester diseña en 1971 un modelo prospectivo que simula el comportamiento interactivo de las variables más cruciales del sistema mundial (población, recursos energéticos, contaminación, inversión industrial e inversión agrícola): el computador neomalthusiano arroja la severa advertencia de un colapso total del sistema para el año 2.040, usando técnicas que habían demostrado su valor en la planificación industrial y urbana⁵². Meadows incluye el modelo como cabecera del primer informe del Club de Roma sobre Los límites del crecimiento y se desata la polémica, cuyas consecuencias bien reales hemos comenzado a saborear: conmoción energética, crisis económica, agujeros en la capa de ozono, convulsiones climáticas⁵³. Se multiplican los modelos alternativos al mismo ritmo que la entropía medioambiental. En 1974 Mesarovic y Pestel proporcionan el alivio de regionalizar las catástrofes y parcializar los colapsos, al distinguir diez regiones diferentes en las que se producen cambios relativos, dependiendo

de seis estratos distintos (ecológico, tecnológico, demo-económico, individual y geofísico). De estas diferentes prognosis se deducen lógicamente estrategias distintas⁵⁴. En cualquier caso, las demoras siguen siendo mortales y la sociedad tecnológica descubre aterrizada la impotencia global de sus tecnologías sociales. El milagro tecnológico se percibe ahora como un «pacto con el diablo», pero aunque el diagnóstico resulta ser descarnadamente materialista, las soluciones propuestas ¿no parecían ser idealistas al apelar a la conciencia mundial, a una nueva ética, a la cooperación entre los pueblos y naciones, la armonía, etc.?

En este contexto de críticas veladas al avance tecnológico por obsoleto o perjudicial contrasta vivamente la actitud de Alvin Toffler «en pro de una tecnología responsable». Sin ocultar la aceleración y el carácter auto-impulsor del desarrollo tecnológico, sus nocivos efectos colaterales y la contaminación psicológica que provoca, El Shock del futuro propone ya en 1970 una teoría de la adaptación y un método para acompañar equilibradamente el cambio en diferentes sectores⁵⁵. En La Tercera Ola va más allá y arriesga que «sin reconocerlo claramente ya estamos comprometidos en construir una civilización completamente nueva y extraordinaria». La revolución agrícola del Neolítico puso en marcha la primera gran ola de cambio en la sociedad humana. La revolución industrial, apenas hace 300 años, inició una marejada de contiendas sociales y políticas originando la segunda ola de cambios sociales. La civilización de la tercera ola «llega con estruendo» para ocupar el lugar de la anterior. La transición crítica es peligrosa; viene acompañada de convulsiones económicas, políticas y sociales, pero no tiene por qué terminar en un trágico naufragio. Depende de la habilidad del timonel, de la tripulación e, incluso de los pasajeros. Entre los cambios, aparentemente inconexos y accidentales que sirven de base al modelo de la tercera ola, ya se encuentra el «globalismo», pero

52 Jay Forrester (1961), *Industrial Dynamics*, MIT Press, Cambridge, Massachusetts (versión española, El Ateneo, Buenos Aires, 1972) y J. Forrester (1969), *Urban Dynamics*, MIT Press, Cambridge, Massachusetts y, sobre todo, (1971) *World Dynamics*, Wright-Allen, Cambridge, Massachusetts.

53 Meadows, D.L. y otros (1972) *The Limits to Growth*, Universe Books, New York (Versión española, *Los límites del crecimiento*, FCE, México, 1972)

54 Mesarovic M. y Pestel, E. (1974), *Mankind at the turning Point*, Dutton, New York (Versión española, *La humanidad en la encrucijada*, FCE, México, 1975). Aunque se regionalizan los problemas el sujeto es la clase atributiva de los hombres.

55 La trilogía de Alvin Toffler (1970), *El «shock» del futuro*, (1980) *La Tercera Ola* y (1991) *El cambio del poder* han sido publicadas en castellano por Plaza y Janés (Barcelona), que se hace eco también de otros textos de divulgación como (1983) *Avances y Premisas*, Plaza y Janés, Barcelona, de estilo más periodístico.

complementado heterogéneamente con el «localismo» y la vindicación de la «identidad individual». En El cambio de Poder denuncia el carácter obsoleto de las instituciones democráticas y el ridículo europeo y norteamericano de intentar vender un sistema que ya no funciona porque ha sido «sobrepasado», no ya por la corrupción, sino por las tecnologías.

La cuestión de la tecnología, así pues, incluso en sus planteamientos más rabiosamente prospectivos y futurológicos, conduce a problemas filosóficos que atañen a la naturaleza humana y a sus relaciones con la naturaleza, con el globo, con el cosmos y su conservación o destrucción. En las distintas posturas, apenas esbozadas aquí, subyacen fuertes convicciones espiritualistas o materialistas, distintos credos ontológicos y gnoseológicos. A la base del modelo fénix de Laszlo, por ejemplo, se halla la idea sistémica de que «en la naturaleza como en la sociedad, en el cosmos como en la tierra, la crisis es la clave del progreso». Si la tecnología es contemplada como un mero accidente sobrevenido con el maquinismo, como una «desviación del Ser» (Heidegger) o como un mero instrumento, entonces es renunciable; pero si se considera como una dimensión constitutiva del propio ser del hombre, allende su biología, entonces es irrenunciable. Volviendo al planteamiento «materialista» de Toffler, que ha tenido la gentileza de reconocer «que el análisis original de Marx fue maravillosamente inteligente, por toda su asombrosa complejidad», comparable a una fuga de Bach, no puede menos que advertirse en él una curiosa amalgama de profeta travestido de ejecutivo, de izquierdista computarizado o «cibernántropo», empeñado en acelerar el ritmo de la historia, porque la actual etapa de transición resulta incómoda y convulsa, incluso a quienes gustan del cambio acelerado. Alvin Toffler, sin embargo, insiste más en la clave política de los cambios provocados por la tecnología que en la conservación de la naturaleza. En este sentido, no son ciertas para él la «estupidez» (sic) eurocéntrica del fin de las ideologías, pero tampoco la tesis neohegeliana del «fin de la historia» propalada por Fukuyama. Ambos ignoran que estamos en el comienzo de nuevas sociedades heterogéneas que van a manufacturar nuevas y múltiples ideologías, entre ellas el Islam, los

fundamentalismos y una multitud de naturalismos ecologistas.

§ 7.- La caída del muro de Berlín y la «ideología» de la primera revolución global. He querido volver a recordar ahora la situación en los 80 (con todo el pesimismo acumulado que llegó incluso a favorecer en política nada menos que una descerebrada «revolución neoconservadora» de la mano de Reagan y Teacher), cuando el proceso no había consagrado aún su nombre, porque con la caída del «muro de Berlín», televisada en directo por la CNN (la cara mediática del proceso), el diagnóstico catastrofista cedió el paso a otra visión más optimista, que Alexander King y Bertrand Schneider acertaron a bautizar como «la primera revolución global» y que creo puede ser interpretada, sin forzar mucho las cosas, como la primera agenda explícita de la «globalización», que recibe este nombre. Quiero resaltar además, también biográficamente, que a comienzos de la década de los noventa muchos nos enrolamos en lo que a disgusto comenzaron a llamarse organizaciones no gubernamentales, cuyo fin (al menos de las explícitamente laicas) no era otro que re-dinamizar la vida social y la participación política. Por lo que a mi concierne ahí está mi participación en la fundación del MPDLA en Asturias, ahora funcionando como «Movimiento asturiano por la Paz», que aunque nacido del fracaso de «No» en el referéndum de la OTAN, estaba madurando una reflexión ético-política que pretendía aprovechar la «coyuntura» para orientar el cambio en una dirección contraria a la revolución neoliberal de Teatcher y Reagan.

Aunque nada estaba decidido aún, mientras el nudo del drama se hacía más complejo y el desenlace se retrasaba, los autores del informe número 18º del Club de Roma saludaban el «nuevo espíritu de cooperación entre los estados Unidos y la Unión Soviética (que) ha hecho posible un alto grado de solidaridad entre las naciones contra la agresión, como evidencia la acción del Consejo de Seguridad de las naciones Unidas y la Asamblea General para acordar un bloque mundial a Irak tras su ocupación de Kuwait en 1990»⁵⁶. Escrito al socaire del desmoronamiento de los

56 Alexander King y Bertrand Schneider (1991), *La primera revolución*

regímenes comunistas de la Europa Oriental y de las transformaciones geopolíticas que le siguieron aceleradamente, el informe seguía insistiendo en los problemas que venía denunciando desde 1972 (la explosión demográfica, el deterioro del medio ambiente, la escasez de los recursos energéticos, el avance del hambre y la pobreza en el tercer mundo, los peligros asociados a las nuevas tecnologías informáticas y genéticas y el «desbarajuste internacional de la economía mundial» sic), al que agregaba incluso algunas plagas culturales nuevas como la «pérdida de los valores», el «auge de los nacionalismos» y fundamentalismos, o el aumento del narcotráfico y del poder de las mafias, pero al mismo tiempo auguraba la emergencia de una «nueva sociedad» mundial repleta de nuevas oportunidades: «La revolución global carece de base ideológica. Se configurará a partir de una mezcla sin precedentes de terremotos geoestratégicos, de factores sociales, económicos, tecnológicos, culturales y éticos. Combinaciones de estos factores conducen a situaciones impredecibles. En este periodo transitorio, la humanidad se está enfrentando, por tanto, a un doble desafío: tener que caminar a tientas hacia un conocimiento del nuevo mundo, que aún conserva ocultas muchas de sus facetas, y también, entre las brumas de la incertidumbre, aprender a dirigir el nuevo mundo y no ser dirigida por él. Nuestra finalidad debe ser esencialmente normativa: visualizar la clase de mundo que nos gustaría vivir, evaluar los recursos - materiales, humanos y morales -, hacer realista y sostenible nuestra visión y, luego, movilizar la energía humana y la voluntad política para forjar la nueva sociedad mundial»⁵⁷. Recuerdo también biográficamente al menos dos ocasiones en las que participé en 1992 para apoyar el «nuevo papel» que las «organizaciones sociales» de base popular podían jugar en este proceso de «transformación». La primera fue una mesa redonda que tuvo lugar en La Nueva España con un chileno pro Club de Roma y un representante de los sindicatos agrarios cubanos que para perplejidad de los oyentes defendía el carácter «no gubernamental» de su asociación. La segunda fue una conferencia en la Escuela de Minas para dinamizar Ingenieros Sin Fronteras, en las que utilicé este informe (lo confieso) como ideología pret-a-porter.

global. Informe del Consejo al Club de Roma, Versión española de Adolfo Martín para el Círculo de Lectores, Barcelona, 1992, sic p. 124
57 *Ibid.* p. 18

Pero lo que me interesa subrayar aquí es que la primera revolución global se postula sin que la globalización de la economía aparezca como su verdadero motor. Aunque el texto parece apuntar en la dirección de los programas tecnocráticos de la sociedad post-industrial, se analizan separadamente las economías de USA, Japón, Europa, el Tercer Mundo y el bloque socialista, cuya heterogeneidad y desbarajuste están muy lejos de dar muestras de la más mínima integración. En cambio, (1) el sujeto agente del nuevo mundo es «la humanidad» y (2) el contexto determinante: «una mezcla de factores que generan incertidumbre». Y, aunque (3) el rasgo definitorio de la situación, es la «carencia de ideologías»; (4) la cara teórica del desafío es «conocer el nuevo mundo» en todas sus facetas (incluidas las «ocultas»); y (5) la cara práctica del desafío consiste en «dirigir el proceso», tomar sus «riendas» de acuerdo con (6) una ruta «normativa» realista y sostenible. Esa es la oportunidad que se ofrece a una humanidad a la que, además de los gobiernos, las organizaciones internacionales y las grandes religiones organizadas, se han agregado nuevos protagonistas como «asociaciones ciudadanas, cooperativas y organizaciones no gubernamentales» que ofrecen «nuevos signos de responsabilidad y solidaridad».

Ahora bien, ¿qué «soluciones concretas» proponen en la resolútica el cofundador del Club de Roma, Alexander King, representante de la sensibilidad ecológica en perspectiva científica y el sindicalista francés, Bertrand Schneider, animador de «revoluciones» como la que había pronosticado hacía poco de los «descalzos»? Puesto que no hay «metodologías» previas y la planificación tradicional que aborda «problema por problema y país por país sólo agravará la situación», la resolútica se ofrece como «un sistema que propone un enfoque simultáneo de y amplio de todos los problemas en todos los niveles, coherente y (cuyas) consecuencias influyan en la totalidad de los demás elementos»⁵⁸. Tres son las metas más urgentes: 1ª.- «La reconversión de la economía militar en economía civil», es decir, sustituir los cañones por mantequilla o, para decirlo en términos clásicos, transformar «espadas por arados»⁵⁹. 2ª.- Ya que el «sistema económico y social del mundo» está amenazado por el cambio climático

58 *Ibid.* p. 171

59 *Ibid.* pp. 173-81 para la justificación e implicaciones de la medida.

se impone «la protección del medio ambiente para la supervivencia» mediante «tres vías de abordaje: reducción de la emisión mundial de dióxido de carbono, lo que exige un menor uso de combustibles fósiles; reforestación, sobre todo de los trópicos, y desarrollo de formas alternativas de energía»⁶⁰. 3ª.- «Desarrollo frente a subdesarrollo» para lo que es preciso corregir «las políticas de cooperación al desarrollo de los últimos veinte años», revisando los modelos, atender al incremento explosivo de la urbanización del tercer mundo «en suburbios, favelas y bidonvilles», volver sobre el control demográfico, apoyar «las iniciativas locales de hombre y mujeres asociados», responsabilizar a los gobiernos para que eviten la fuga de cerebros y de capitales y obligar a las instituciones internacionales (BM, FMI, etc..) a que en lugar de políticas de ajuste estructural, negocien la condonación de la deuda externa de los países más pobres. Pero nada de esto tendrá impacto si no cesa la imagen de despilfarro de Occidente y de las élites locales que fomenta el «odio de los pobres hacia los ricos»⁶¹.

Si este «programa tecnocrático» se considera como una agenda para la globalización o para la construcción de una comunidad global, una parte sustancial de mi actividad académica y extraacadémica parecería venir a confirmar este diagnóstico y entonces se entendería menos porqué tarde tanto en firmar la Declaración a favor de una ética global. Pero entenderlo así es comenzar por el final, por los productos derivados, por las superestructuras metacientíficas, por lo que en mi tesis doctoral caracterizaba brevemente mediante tres rasgos puramente fenomenológicos: descoyuntamiento epistemológico del neopositivismo, incertidumbre, y proliferación metateórica. Así pues, antes de continuar con la enumeración de mis reflexiones metateóricas sobre la «globalización», la práctica de la «estrategia circular» que estoy siguiendo me obliga a «regresar» (regressus- progressus) a las condiciones que posibilitan histórico-culturalmente la fragmentación distorsionada del objeto que debo analizar, eludiendo precisamente la crítica de tecnocratismo, en el que uno incurriría irremediabilmente si no recono-

ciese, en el progressus, los determinantes materiales que pesan ideológicamente sobre la estructuración orgánica de las propias alternativas gnoseológicas, incluidas las conexiones circulares, que intento describir.

§ 8.- En la teoría de la ciencia de los años sesenta es preciso arrancar de la «posición heredada». La teoría del «cierre categorial», que yo trataba de aplicar a las ciencias de la administración en mi tesis doctoral no constituye una excepción a esta regla y mi contribución a lo largo de más de 12 años (y más específicamente en la década de los 80 a la que me estoy refiriendo) consistió en estudiar con detalle la estrategia circularista y constructivista asociada a esta propuestas por relación a otras estrategias metacientíficas⁶². El contexto polémico en el convocamos los Congresos de Teoría y Metodología de las Ciencias fue precisamente la condición de posibilidad de los mismos. Se trataba en definitiva de confrontar posiciones alternativas y es en este contexto en el que quiero recordar la quinta hebra biográfica de la idea de «globalización» con la que me tropecé.

El neopositivismo lógico disolvió los problemas metacientíficos en el modo formal de hablar, pero no los resolvió. Cercenó además los contextos de descubrimiento de los asépticos «contextos de justificación», en los que la ciencia empírica encajaba en el lecho de Procusto de rigurosos sistemas proposicionales axiomáticos. Pero, al ignorar la historia y la sociología de la ciencia, cavó su propia tumba. Los miembros seccionados resultaron estar vivos y gozar de una prodigiosa capacidad reproductora y envolvente con ayuda de las nuevas ingenierías socio-genéticas. Sus propios productos gnoseológicos, ni siquiera tras ser embalsamados y momificados con las técnicas estandarizadas de la formalización, no duraban siempre; estaban sometidos también a la crítica de la historia, que no es menos rigurosa que la crítica lógica, que ellos practicaban. No hay nada sorprendente en que su reconstruccionismo lógico-formal se haya desmoronado como un castillo de naipes, en el momento en que

60 *Ibid.* pp. 181 y hasta la 191 para justificación y procedimientos (v.g. transferencia de tecnología limpias al tercer mundo)

61 *Ibid.* pp. 194-208

62 A. Hidalgo (1989) *Gnoseología de las ciencias de la organización administrativa (La Organización de la Ciencia y la Ciencia de la Organización)*, ISBN 84-7468-386-6, Tesis doctoral, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

los científicos comenzaron a comprender que plantear a fondo los problemas científicos no era una mera cuestión de lenguaje: implicaba ideologemas, valores éticos, compromisos ontológicos y sociales, supuestos gnoseológicos y, sobre todo, referentes materiales menos estilizados que las trivialidades recogidas en las «proposiciones protocolares».

En realidad, el descoyuntamiento del neopositivismo no tuvo lugar por efecto de una revuelta endogremial en el seno de una teoría de la ciencia profesionalizada, a cuya consolidación institucional había contribuido de modo eminente el propio Círculo de Viena. El ataque fundamental venía de fuera, extramuros de la propia institución académica y, afectaba, en primer lugar, a las propias ciencias como formas «superiores» de conocimiento. La ciencia cada vez más burocratizada, industrializada y militarizada, cada vez más dependiente de procesos socioeconómicos y políticos, tal como la emergencia de la Big Science había puesto de manifiesto en la época de su estabilización y de la consagración de grandes síntesis paradigmáticas, difícilmente podía sentirse protegida por una aséptica cúpula de cristal que proclamaba, contra toda evidencia, su autonomía, su neutralidad y el carácter objetivo y progresivo de sus constructos teóricos. Por muy alta e inaccesible que se colocara la cúpula de cristal sobre la torre de marfil de la academia, la dinámica de los intereses materiales, los procesos sociopolíticos y los problemas geoestratégicos aireados por los mass-media, socavaban los propios cimientos de la torre y desgarraban el artificial consenso de sus ocupantes. Antes de que la «nueva filosofía de la ciencia» pusiera sobre el candelero endogremialmente el carácter ideológico de la imagen neopositivista de las ciencias, la contaminación teórica e interpretativa de los «hechos» y la dinámica sociocultural de los contextos de descubrimiento, ya había surgido en Estados Unidos un nuevo pluralismo científico que fragmentaba su disciplinado consenso en torno a las síntesis paradigmáticas cristalizadas. Entre los muchos testimonios que se podrían aducir, bastará citar la descripción que hace H. L. Nieburg sobre la pérdida de status de la ciencia y los científicos en la toma de decisiones estratégicas frente al creciente control económico y político del conocimiento

en la década de los sesenta⁶³.

Al incardinarse en el contexto de los problemas humanos, de los procesos políticos y de las preferencias axiológicas, los problemas científicos puros se desvanecen como espuma ideológica. Ciertamente que la reivindicación utilitarista del cientificismo no cesa con la extinción ideológica del neopositivismo: pervive aún en (1^o) las concepciones estructuralistas sobre el hombre, puestas de moda abruptamente en la década de los sesenta; (2^o) en la sobrevaloración de la «ciencia económica», entendida como Econometría, en cuyo honor se funda un nuevo Premio Nobel de 1968, bajo el supuesto de que la expansión económica engendra satisfacción consumista sin límites (dato

63 «Pero la década de 1960 pareció nivelar la carrera armamentista estratégica; el pluralismo internacional anuló los supuestos de una guerra fría bipolar; en el gobierno creció un saludable escepticismo respecto de afirmaciones hechas (por generales, contratistas y científicos) en nombre de una carrera científico-tecnológica con los rusos; y se reconoció la responsabilidad pública en los campos de las investigaciones básicas y la educación (por lo menos en principio). Esta modificación debilitó el impacto de la tesis de las "dos culturas", y comenzaron a predominar en la agenda disociaciones más sutiles y complejas en materia de cultura interna e internacional... Los hombres de ciencia no tuvieron una figuración importante en la decisión adoptada en 1961 por el presidente Kennedy, de ir a la luna en esta década, y en rigor se opusieron a ella... (p. 164)

«El pluralismo de la ciencia en la década de 1960 -agrega más adelante- tiene un aspecto negativo, tanto como positivo. Lo más importante es la tendencia a ir demasiado lejos en lo que respecta a devaluar al hombre de ciencia y tratar de usarlo como apologista y publicista en favor de uno u otro interés especial, o en hacer caso omiso por completo de su capacidad especial... La devaluación de la competencia científica ha intensificado los mitos del cientismo, a medida que los hombres de ciencia se convertían cada vez más en voceros contratados, en defensores, apologistas y promotores especiales de una multitud de intereses creados. El uso y abuso de la ciencia y los científicos no difiere mucho de la forma en que los dirigentes seculares han explotado siempre las creencias comunes en su época como instrumentos de dominio social... Otro factor negativo del pluralismo es la creciente intromisión de las actividades consultivas y promocionales en el laboratorio y el aula... (p. 225)

«Pero las cosas han cambiado con rapidez -concluye esperanzadamente el progresista Nieburg- en los últimos años de la década del 60: la impaciencia de los jóvenes y los negros, el cisma producido en el alma del sistema, el derrumbe de la política de la guerra del Vietnam, el repudio del anticomunismo como objetivo nacional principal, y la pérdida de la voluntad de la estructura del poder. A la vuelta de una década, todas las cosas -hasta las más radicales- parecían posibles. La nación estaba desarticulada y temerosa, sus dirigentes eran asesinados, su futuro se hallaba al alcance de quien quisiera apoderarse de él. La insinuación misma de la catástrofe civil se convirtió en un factor de esperanza para el futuro. El sentimiento de las prioridades comenzó a girar. El peligro proveniente del mundo exterior retrocedió, y todos los antiguos conflictos reprimidos de la sociedad norteamericana estallaron con un poder, una energía y una gloria asombrosos». N. H. Nieburg (1966) *In the Name of Science*. Quadrangle Books, Chicago (versión española: En el nombre de la ciencia. Análisis del control económico y político del conocimiento, Tiempo Contemporáneo, Buenos Aires, 1973, p. 480

nada irrelevante para entender la apropiación y general aceptación del término «globalización» por parte de esta supuesta ciencia); y (3º) por último, pero no en último lugar, en el imperio de las tecnologías sociales que cuantifican, evalúan y manipulan eficazmente al hombre-organización incrustado en el sistema al objeto de planificar, extrapolar tendencias y predecir el futuro, no de forma utópica, sino realista. Pero la eficacia tecnológica del nuevo saber, la supuesta prioridad de la «técnica» sobre la política al modo tecnocrático, no puede evitar ya las críticas preguntas y las dudas que saltan a los propios científicos acerca de la verdadera naturaleza de sus tareas intelectuales. La belle époque de las síntesis paradigmáticas sucumbe en el preciso momento en que sus fundamentos histórico-culturales, apenas apuntalados por la «guerra fría», se conmueven.

¿Qué clase de autonomía puede tener un proyecto de investigación, o incluso el desarrollo de un programa teórico, que está condicionado desde su nacimiento por las exigencias de la industria o del gobierno? No faltan signos de que la propia comunidad científica, al percibir su crítica dependencia de medio social en el que se enmarca y el resquebrajamiento de su postulada independencia, comienza a temer seriamente por su propia existencia. En un artículo de 1971, titulado «¿Puede la ciencia sobrevivir a la edad moderna?» Harvey Brooks, concluía: «Las amenazas que pesan sobre la ciencia, y que se manifiestan tanto en el interior como en el exterior de ella, son probablemente más grandes que en ninguna otra época pasada, porque la ciencia está integrada antes que nada, en un proceso social y político total»⁶⁴. Entiéndase bien. No se trata de que la ciencia o la teoría de la ciencia hayan sido nunca realmente autónomas e independientes respecto a sus condiciones de existencia y en relación a los contextos histórico-determinantes en que se inscribían; la creencia idealista de la autonomía del conocimiento siempre fue un espejismo. Se trata más bien de que tal circunstancia no figura como un hecho relevante e interno en la agenda del investigador, del científico o del epistemólogo. Todo lo contrario. La tajante distin-

64 Brooks, Harvey. (1968) *The Government of Science* (MIT Press, Cambridge, Mass.) y Brooks, H. (1971) «Can Science Survive in the Modern Age?», *Science*, volume 174; Una revisión del artículo 20 años después en *International Forum: Science and Politics* The Phi Kappa Phi Journal (Fall 1990): pp. 31-33.

ción entre contextos de descubrimiento y contextos de justificación, elaborada en el seno del neopositivismo lógico, venía a dar forma canónica y normalizada a la creencia inconsciente y ampliamente compartida en el seno de la ciencia academizada de que los llamados contextos de descubrimiento, es decir, la psicología, la economía, la sociología, la política y la historia de las ciencias eran penosas servidumbres externas que, en el fondo, no afectaban en lo más mínimo al desarrollo lógico, racional y coherente del conocimiento científico, cuyas verdades universales gozaban de una validez independiente y autónoma. Es el resquebrajamiento de esta creencia y la nueva percepción de que tales circunstancias determinan el propio proceso científico lo que caracteriza el desfundamiento del proyecto ilustrado que denuncia Lyotard, con el nombre de postmodernidad, justamente en el momento de su realización más emblemática. Irrumpiendo arrolladoramente no sólo en las conciencias subjetivas de los científicos, sino en su propio marco institucional, las aulas, los laboratorios de investigación, la postmodernidad descrea de los «grandes relatos» cuando descubre que la academia haya sido invadida por intereses y formas de organización ajenas al antiguo ideal de «la ciencia por la ciencia misma». No es ya que se tema por la supervivencia del propio conocimiento científico, ni que con Ross Ashby se deplora la conversión de los científicos (que se habían creído elite dirigente) en simple mano de obra, o que, desde el análisis marxista, Serguei Kapitza, declare que las ciencias han perdido la iniciativa y se han convertido en fuerzas productivas dependientes o incluso en nidos de irracionalidad⁶⁵. J. R. Ravetz diagnostica que la industrialización de la «ciencia pura» exige que se produzca cada vez más shoddy science (ciencia-mercancía) y aboga por una «ciencia crítica» responsable, capaz de romper con el círculo de las corrupciones, que se alimenta de una «ideología académica» insostenible. El capitalismo convertido en «metafísica» como voluntad de enriquecimiento infinito «ha sabido subordinarse al deseo ilimitado del saber que anima a las ciencias y someter su propia

65 Ross Ashby (1971) *An Introduction to Cybernetics*, Methuen, Londres, pp. 202 y ss y para Serguei Kapitza ver: Alexander Vucinich, *Science in Russian Culture*, 2 vols. (Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1963-1970). Y su artículo posterior: «Antiscience Trends in the U.S.S.R.», *Scientific American*, 265 (August, 1991), 32-38.

realización a los criterios tecnocráticos, al fin y al cabo los suyos», como interpreta Lyotard lo que Touraine o Bell llaman «postindustrial», en lo que lo decisivo es que «el infinito de la voluntad alcanza al lenguaje mismo. Desde hace unos veinte años el gran negocio, expresado por los términos más planos de la economía política y de la periodización histórica es el de la transformación del lenguaje en mercancía rentable... la información»⁶⁶. Para Jean Marc Lévy-Leblond, uno de los partidarios de la nueva «ciencia crítica» el trabajo científico, como tal, está sometido a nuevas condiciones, en las que hasta las propias relaciones teóricas en las jerarquías de las disciplinas reflejan la ideología filosófica dominante de la sociedad burguesa⁶⁷:

Pero no sólo la autonomía de la institución científica su ponía en entredicho, sino también la supuesta neutralidad axiológica y ontológica de los resultados mismos del conocimiento científico. El hecho de que las aplicaciones de los conocimientos científicos estuviese deteriorando, consumiendo y transformando su propio objeto de estudio ya no parecía ligado al sistema de dominación política, sino al propio desarrollo tecnoindustrial. En este contexto de incertidumbre y duda sobre el presente y futuro de las ciencias se instala la «nueva filosofía de la ciencia», que desde la Universidad de Oviedo y la SAF tratamos de sometimos a confrontación con «teoría del cierre categorial»

66 J-F. Lyotard: (1985) «Reglas y paradojas», *Los Cuadernos del Norte*, Años VI, N° 33, Sept-Oct., pp. 49-52

67 J-Marc Lévy-Leblond: «Con el crecimiento y la industrialización de la institución científica, cada vez mayores a lo largo de este siglo, la situación ha cambiado radicalmente. Se ha impuesto la división del trabajo; división en disciplinas cada vez más aisladas e incluso en sub-disciplinas: la física teórica de las altas energías, por ejemplo, sólo existe como conglomerado de especialidades: teoría de los grupos, teoría de campos matriciales, interacciones débiles, etc...; abismo entre teóricos y experimentadores, a menudo infranqueable...; formación de equipos cada vez más numerosos y jerarquizados...Actualmente aparecen en la investigación unos "patronos" que dedican la mayor parte de su tiempo a unas funciones administrativas y políticas generales, que han perdido cualquier contacto real con la investigación, pero que presentan en los congresos los resultados de "sus" investigadores; unos "investigadores confirmados", que organizan el trabajo distribuyen las tareas, vigilan su ejecución y son muchas veces los únicos que tienen una idea clara del proyecto en curso; y unos jóvenes investigadores con un estatuto inestable, y un empleo y salario inseguros, constreñidos a la docilidad para tener posibilidades de progresar. En tal situación, la jerarquía social real, la del poder, en la institución y fuera de ella, es totalmente discontinua y sólo unos verdaderos ritos de iniciación (la tesis, el nombramiento de un puesto directivo) permiten franquear sus peldaños. Ya no existe la menor unidad en el medio científico, sólo unos agudos conflictos de intereses internos».

en la década de los 80 y que tuvieron influencia decisiva sobre mis actitudes posteriores acerca de la «globalización».

En 1985, para ser más preciso, tuve el privilegio de hacer coincidir en el III Congreso de teoría y Metodología de las ciencias, entre otros, al topólogo René Thom⁶⁸ y al ingeniero electrónico devenido en epistemólogo a través de su interés por la psicología del científico que investiga, Abraham Moles. Del matemático, medalla Fields, teórico de las catástrofes, cuya ambición consistía en sustituir la termodinámica por la geometría, aprendí la dialéctica entre lo global y lo local y la categoría de «imposición»: «Toda existencia es expresión de un conflicto entre el efecto erosivo y degradante de la duración («todo fluye» decía Heráclito) y un principio abstracto de permanencia (de génesis) que garantiza la estabilidad de la cosa en cuestión»⁶⁹. Ahora bien, el fluir heraclíteo no prohíbe el logos, pero «todo logos viene definido por un sistema de valores que generan un espacio axiológico, los cuales se definen localmente en un espacio-sustrato de naturaleza (al menos relativamente) geométrica: por ejemplo, el espacio-tiempo». Las entidades menos estables recurren a otras más estables de las que reciben una «imposición» que ejerce sobre ellas una función figurativa. La exigencia de estabilización, así pues acaba planteando el problema de contorno, de modo que cuando hablamos de entidades globales y plurales el efecto del contorno acaba resolviendo la paradoja de Aristóteles: «un campo de batalla resulta repugnante, mientras que un cuadro que nos representa esa misma escena podría parecernos enormemente bello». Deleuze coincide así con los termodinámicos cuando interpretan el contorno como la «pared reflectora» de los cuerpos negros: «ésta refleja las «imposiciones» procedentes de los objetos-fuente del interior, aunque invirtiendo (a veces) el signo...». La problemática del fragmento, por otro lado, no consiste en otra cosa que en el conflicto de las distintas «imposiciones», que se

68 René Thom: «Remarques sur les problèmes comportant des équations différentielles globales», *Bull. Soc. Math. Fr.*, 87 (1959), 455-461.; René Thom. «A global dynamical scheme for vertebrate embryology», *A.M.S. Series : Lectures on Mathematics in the Life Sciences* 1973.

69 René Thom (1985): «Local y global en la obra de arte», *Los Cuadernos del Norte*, Años VI, N° 33, Sept-Oct., pp. 24-31

difunden libre o controladamente dirigidos por el logos de una catástrofe que define objetivamente una estructura de carácter algebraico que es la que en el fondo se «impone» subjetivamente al observador.

Y aunque para Thom la termodinámica es limitada porque define el equilibrio en sistemas cerrados, mientras la morfodinámica de las catástrofes aspira a imponerse también en los «sistemas abiertos», como los organismos, lo cierto es que en 1979, también Ilya Prigogine, premio Nobel de química en 1977, había revisado lo ocurrido en la historia de la ciencia de los últimos siglos y proponía La nueva alianza que habrá de reconciliar al científico con el filósofo y producir un nuevo acuerdo de lo simple con lo complejo, del orden con el caos, del azar con la necesidad. Sin embargo, mientras para la escuela francesa de Michel Serres o Edgar Morin, la ciencia contemporánea venía a reconciliarse con Bergson y con Whitehead, porque ponía en evidencia la importancia de lo aleatorio, de lo espontáneo y de lo temporal en las «estructuras disipativas» de la naturaleza misma, para René Thom, que observa con ojo matemático la continuidad entre el pensamiento mágico, Aristóteles y Galileo, porque «la única magia honesta es la geometría», no ha habido ningún cambio de paradigma, sino pura retórica anarquista. No hace falta insistir demasiado sobre el contexto polémico que eriza el desarrollo efímero y contingente de los nuevos proyectos de comprensión, para percatarse de que la oposición de valoraciones era brutal, por lo que el ambiente se erizaba en las comidas. Para el filósofo matemático parecía que nada había cambiado desde los griegos en términos «globales», pues, según una fórmula que había fascinado al propio Lacan, «lo que limita lo verdadero, no es lo falso, sino lo insignificante», de modo que se sentía obligado a decir que el 95% de la producción científica contemporánea era ciertamente insignificante. En esta atmósfera enrarecida, las críticas cruzadas prohibían cualquier estabilización paradigmática y las descalificaciones mutuas amparaban la simulación, los simulacros, las hiper-producciones inútiles. Edgar Morin tropezaba con la hostilidad de ciertos científicos y de muchos filósofos de la ciencia que consideran su proyecto una pura «mixtificación» (cfer. su polémica con la revista Pandore), por no hablar

de quienes ni siquiera lo tomaban en cuenta. Pero, a su vez, Mario Bunge tildaba de «pseudocientífica» a la teoría de las catástrofes y Wilson se quejaba de las críticas recibidas desde la izquierda norteamericana, en cuya misma trinchera antioscurantista creía estar luchando, etc.

¿Cómo extrañarnos, así pues, de los sordos reproches que el adusto y ascético Thom dirigía al frívolo Moles? Pero ¿hacia dónde apuntaba esta movilidad ontológica de los objetos, esta incertidumbre epistemológica de los sujetos, esta revuelta iniciada bajo el imperativo de la transgresión en los años sesenta que parecía obligar a todos a una suerte de negación/superación constante y sin tregua? La dialéctica de lo global/local ¿no sugería avanzar hacia la globalización? ¿Qué significaba, entonces, este pluralismo esnobista, que unas veces desmayaba blandamente hacia el eclecticismo y otras se erizaba abruptamente hacia una confrontación, siempre temida y siempre postergada? ¿La banalización de los productos culturales, convertidos en artículos de consumo para un número creciente de masas acomodadas, gracias a su «normalización y mediatización por los mass media», según el análisis postmoderno de Baudrillard, es el síntoma de una «deslegitimación» del sistema social, atacado en sus mismas bases por la revuelta cultural de los sesenta, en el que se concitaron el radicalismo político, la revolución estudiantil, la liberación corporal y sexual y la crítica contracultural de las ciencias o más bien la antesala de una nueva situación de interdependencia global y bienestar generalizado? ¿Significa tal «deslegitimación», como auguran los pesimistas, el abandono de la racionalidad como guía para la vida, la almoneda de la cultura clásica en el rastrillo kitsch, la derrota, en fin, del pensamiento (A. Finkelkraut), convertido en mero «valor de cambio»? ¿O es, más bien, una auténtica liberación, la extensión democrática del libertinaje practicado con anterioridad por minorías elitistas en la periferia de la vida colectiva, al centro mismo de la vida secular de las democracias organizadas, que de este modo se ven reforzadas y legitimadas por otras vías, como sugiere Lipovetsky?

Entre el pesimismo de Finkielkraut o Bloom y el optimismo de Lipovetsky o Baudrillard la posición de Abraham Moles parecía ocupar un lugar intermedio. Por un lado, veía en la superación del cientifismo positivista, no tanto la claudicación de la razón, cuanto una prolongación, ensanchamiento o flexibilización de ésta, puesto que se encaminaba hacia la constitución de una science de l'imprécis in statu nascendi. Para Moles, las ciencias sociales y humanas constituían el marco de referencia donde sus peculiar visión del estructuralismo posibilitaba el surgimiento de las ciencias de lo impreciso, de lo flou, de los conjuntos borrosos (fuzzy set), pues los conceptos que ellas manipulan eran «imprecisos por esencia»: todo esfuerzo por precisarlos abusivamente, por encerrarlos en definiciones cerradas, descomponía y destruía los mismos conceptos. La actual situación de incertidumbre y desconcierto sería superable a través de un intercambio permanente entre los algoritmos del pensamiento aportados por las ciencias de la naturaleza (con su precisión dura de exactitud sólo limitada por la lógica de la cuantificación a escala ultrafina) y los modelos operatorios de los hechos sociales, considerados como cosas por un observador en el trámite necesario de la distanciación fenomenológica, lo que no impide, en un segundo momento de identificación comprensiva, ver cómo el propio observador se incrusta en los fenómenos y los perturba. Al estar implicado inevitablemente en los fenómenos observados, el investigador de las ciencias humanas y sociales debería hacer frente a otra suerte de principios de incertidumbre a gran escala que exigen pensar con rigor los conceptos vagos, imprecisos, borrosos o «infra-lógicos», en lugar de tirarlos por la borda como exige la ideología cientista. El profesor Julián Velarde ha estudiado con asiduidad esta cuestión aplicando las herramientas conceptuales del materialismo filosófico⁷⁰. De esta manera, los conceptos imprecisos aparecen como formas resistentes propuestas al ejercicio del pensamiento y de la práctica experimental, cuyas relaciones también imprecisas y contradictorias a gran escala, permitirían descubrir estructuras que permanecen inmutables a través del tiempo, siempre que una apli-

cación flexible de la razón haga el esfuerzo de abrirse a sistemas de pensamiento «dialéctico», no limitados por la dictadura escolástica y analítica del «tertio excluso». Justamente por eso, para Moles había algo engañoso en el proceso de «globalización económica» y en el discurso social que lo acompaña: «la mentira del discurso social» rompe precisamente por las carencias de la «globalización». Si yo intento comprar «palilleros argentinos» aquí en Gijón, me decía Moles, «tal vez tenga que llamar al agregado comercial de la embajada argentina en Madrid, que quizá me informe de los trámites para conseguir su importación dentro de tres meses». El discurso de la «sociedad de consumo» reza que «Si tenemos dinero, tenemos derecho». Desde el punto de vista de la micropsicología es evidente que lo que no está «institucionalizado», normalizado, globalizado se ha convertido en algo marginal y en trance de desaparecer.

Antes, así pues, de la caída del muro de Berlín, mi diagnóstico consistía en reconocer la dificultad de «decidir en este momento, hasta qué punto son las necesidades económicas del sistema global o de los subsistemas nacionales, la desaparición del colonialismo en su forma tradicional y la consiguiente aparición en la escena política del tercer mundo en un globo terráqueo cada vez más interdependiente, la presión de los movimientos ciudadanos o los cambios operados en las relaciones de producción por la automatización, la informatización y las nuevas tecnologías, la crisis energética de los setenta o los pronósticos de un holocausto nuclear o del colapso del sistema, lo que había favorecido la política de distensión de los 80 o, si, por el contrario, eran los propios factores organizativos, la burocratización del mundo, la extensión incontrolada de las compañías transnacionales con sus necesidades de nuevos mercados, la conformación de las voluntades mayoritarias a través de los potentes instrumentos de domesticación social (los mass media) lo que había provocado una consolidación de las sociedades liberales tal que había acabado por fagocitar el propio conflicto ideológico entre las dos superpotencias»⁷¹. La serie concausal de las confluencias y refluencias entre éstos y otros factores impedían deshacer el nudo de mo-

70 Julián Velarde (1991), *Gnoseología de los sistemas difusos*, Universidad de Oviedo y Julián Velarde (1996) «Pensamiento difuso, pero no confuso. De Aristóteles a Zadeh y vuelta», *Psicothema*, Vol. 8, N° 2, 1996, pp. 435-444

71 A. Hidalgo (1989) *Gnoseología.....* Vol II. Cap. IV.

mento, aunque pronto aparecería el eslogan de atacar al «pensamiento único» los desaguisados que el propio desarrollo histórico iba a poner de manifiesto pronto.

§ 9.- Aunque en el punto anterior me refiero a fenómenos que hoy son comúnmente catalogados como pertenecientes al ámbito de la globalización, el uso del término no estaba todavía muy extendido en los círculos filosóficos. Gustavo Bueno, que registra citas anecdóticas, sólo encuentra media docena en español antes de 1989⁷². Pero tampoco era frecuente entre los economistas. Guillermo de la Dehesa atribuye a Theodore Levitt el primer uso en 1983 referido a la «globalización de los mercados»⁷³, pero no lo considera consagrado hasta el año 90. De acuerdo con estas dataciones, la Declaración de interdependencia por una Ética global habría sido pionera en el uso del término. Debo hacer constar, no obstante, que en el primer uso explícito que hice yo mismo del término, antes de que se me “impusiese” como un término ineludible para la “tarea de pensar”, acepté la apropiación que los economistas ya habían hecho del mismo. En mi artículo sobre Falacias sociales y monstruos burocráticos, en el que comparo a Weber con Kafka, aludo a la «globalización económica» como un contexto determinante obvio. Esta aceptación a-crítica explica que se tome la argumentación relativa a la globalización como una mera continuación de la problemática del desarrollo que es la rienda de la que tiran muchos movimientos sociales. Sin embargo, es obvio que se trata de un proceso más amplio. Por eso, cuando a lo largo de los años 90 tuve que pronunciarme explícitamente en distintos foros sobre el fenómeno, lo primero que se me ocurrió para evitar el reduccionismo economicista fue apelar a la dimensión universalista de la ética global que había suscrito en la década anterior. Así lo hice en Madrid en 1997⁷⁴.

72 G. Bueno (2004): *La vuelta a la caverna: Terrorismo, Guerra y Globalización*, Ediciones B, Barcelona, pp. 161-2: una del ideólogo nazi Stroux en 1942 y otra de Jesús Fueyo en 1950

73 Guillermo de la Dehesa (2000) *Comprender la globalización*, Alianza, Madrid, 2004, p. 19, yo sólo conozco la edición de 1985 que no cita Guillermo, por lo que no sé a qué trabajo alude.

74 A. Hidalgo y otros (1987): «Universalización ética y globalización económica: Ajustes y desajustes»: *Cives, Cuaderno de Trabajo*, I, pp.19-31, LEECP, Madrid.

En el curso del trabajo de elaboración de los materiales para el manual de CTS mis compañeros y yo llegamos a la conclusión de que nos encontrábamos ante un proceso de interconexión que tenía varios planos y aglutinaba procesos distintos, que, incluso, se habían originado en distintos momentos. Puesto que carecía de unidad espacial, temporal y estructura, era inevitable atribuir carácter funcional a la globalización, así como reconocer la heterogeneidad y ambigüedad axiológica de sus efectos. En el manual teníamos que pronunciarnos sobre la pugna entre Estados y Mercados e intentamos subrayar cómo en última instancia la responsabilidad política y territorial caía del lado de los Estados que, sin embargo, formaban redes interdependientes cada vez más tupidas. Aunque esta resolución post-hegeliana volvía a resaltar la importancia central de la «interdependencia», la cuestión filosófica acerca del sentido de la globalización, no quedaba resuelta. Por cierto, este concepto acumulativo de globalización es el que todavía maneja Habermas, aunque le confiere cierto sentido unitario desde la perspectiva del derecho internacional, cuando considera también, en línea con la Academia Internacional de Humanismo, que son las más de sesenta organizaciones internacionales de la ONU, que operan hoy en sentido político, la clave para entender «las transformaciones de la sociedad mundial que tienen lugar en el curso de la globalización». Pero que la globalización sea un proceso que esté en curso, in fieri, no debe arredrar al filósofo a la hora de señalar su sentido. Y ciertamente Habermas arriesga coherentemente su interpretación en sentido cosmopolita que merece una cita in extenso, en este momento, porque apunta, sin duda, a una de las dimensiones que deberé abordar más tarde bajo la presión de la pregunta de porqué los Estados se esfuerzan hoy en enlazarse a través de redes transnacionales y aceptan insertarse en asociaciones supranacionales. Estas tendencias postnacionales alientan hoy la esperanza (o el clamor) de una reforma de la ONU en la dirección comentada arriba. La apuesta política de Habermas es meridiana precisamente por su cosmo-visión: «Pues la globalización de la economía y la sociedad – nos dice – ha concretado en la forma de una constelación postnacional ese contexto, que Kant ya dilucidó en su época, en el que podría in-

scribirse la idea de la situación cosmopolita». Y añade a modo de definición: «Con el termino «globalización» designamos los procesos orientados hacia la expansión mundial del comercio y la producción, de los mercados de bienes y capitales, de las modas, los medios y programas, las noticias y las redes de comunicación, los transportes y los movimientos migratorios, los riesgos de la gran tecnología, los daños medioambientales y las epidemias, el crimen organizado y el terrorismo. En estos procesos, los Estados nacionales se ven involucrados en una sociedad mundial cada vez más interdependiente y de la que ellos mismos dependen; una sociedad mundial cuya especificación funcional prosigue sin reparar en absoluto en fronteras territoriales»⁷⁵

Adelanto la posición hecha desde el pensamiento político por J. Habermas, porque, eludiendo la disputa sobre la «forma» de la globalización (que es el tema de Sloterdijk), se apresura a plantear las visiones alternativas de un nuevo orden mundial para concluir, tras denunciar las debilidades del liberalismo hegemónico, enfrentando en un espectacular cuerpo a cuerpo las teorías de Carl Schmitt y Kant a propósito del derecho internacional. No fue esa mi trayectoria cuando me vi obligado a reflexionar directamente sobre la forma y contenido de la globalización en un foro en el que no tenía que debatir sólo con economistas, sino con historiadores, sociólogos y literatos. ¿Qué podía aportar la filosofía a las críticas que contra la globalización comenzaban a arreciar desde Seattle? Recurriendo a la contraposición entre categorías e ideas (de estirpe kantiana también) comencé en 1999 a tratar la globalización como una idea filosófica destilada a partir de los componentes aportados por el resto de las disciplinas: Economía, Historia, Geografía, Política, Informática, aunque incluyendo también los tratamientos periodísticos, activistas, comunicacionales, etc. Recuerdo que lo que llamó la atención (ahí están las hemerotecas) fue la rotundidad con que sostuve que «la globalización es una Idea y no una categoría económica»⁷⁶. Creo, no obstante, que fueron los histori-

adores quienes más se molestaron con el aserto, porque al destacar las notas intensionales más relevantes, los componentes históricos del proceso quedaban aparentemente excluidos. No era esa mi intención como me dediqué a señalar desde entonces en distintas conferencias. Por ejemplo, en una que pronuncié en la asociación Wenceslao Roces subrayé por enésima vez que «en tanto que proceso histórico social podríamos considerar como primeros “agentes” de la globalización a Fernando de Magallanes (1480-1521) y a Juan Sebastián Elcano (1476-1526) cuando dan la vuelta al mundo, e incluso a Eratóstenes (276-197 a.c.) cuando mide la Tierra y establece su esfericidad. En cualquier caso, estamos interesados en dejar claro que la verdadera naturaleza de la globalización es, por un lado dinámica, procesual, y, por otro, tan compleja y caleidoscópica por la heterogeneidad de sus componentes, que es un error interesado intentar reducirla a un solo plano. De ahí que más allá de la globalización estrictamente económica (y sin perjuicio de su importancia), tratemos de determinar filosóficamente los rasgos que constituyen estructuralmente esta realidad. En síntesis, destacamos tres rasgos definitorios en el concepto de globalización. El primero es de carácter ontológico y se asocia a la idea de “interdependencia”; el segundo es de tipo gnoseológico e implica la idea de “generalización”; mientras el tercer rasgo de carácter metodológico consiste en la “homogeneización” o “normalización” (sobre todo de los productos), que es el procedimiento operativo mediante el cual se reproduce y extiende el proceso mismo de la globalización. Se trata de rasgos que operan conjuntamente, de modo que no se pueden separar, en la práctica, aunque sí son dissociables analíticamente»⁷⁷.

Cierto que al vincular los orígenes del proceso real de globalización a la circunvalación de la Tierra por Magallanes los contenidos del despliegue de la Idea volvían al territorio de la historia, pero la pica en Flandes estaba puesta mediante un sencillo análisis de las notas o rasgos lógicos internos, pues su

terastur, Gijón, pp. 37-67

77 A. Hidalgo (2001) «La globalización como fetiche» Primeras jornadas sobre globalización, Marzo-Abril, 2001: www.wenceslao-roces.org/act/global/hidalgo.htm Francisco Erice (2001) En la misma página para la crítica de los historiadores «¿La globalización cuestionada? Críticas marxistas y radicales», Departamento de Historia, Universidad de Oviedo.

mera enunciación remitía a problemáticas filosóficas que desbordaban tanto el territorio histórico como los límites en los que yo mismo me había movido hasta la fecha, a saber, el de la contraposición axiológica entre universalismo ético y globalización económica. Así por ejemplo, el rasgo ontológico de la interdependencia replanteaba los problemas del continuo, por un lado, y, por otro, el de la intercomunicación de las sustancias, dando chance a los leibnizianos, cartesianos y espinosistas para continuar sus disputas (cfer. Javier Echevarría con su Telepolis). La generalización, por su parte, es ya un rasgo gnoseológico específico que afecta a los acontecimientos, artefactos o artilugios que tienen éxito en un momento dado y adquieren dimensión planetaria, porque su uso se generaliza a y en todos los pueblos y culturas. Son precisamente las ciencias y las tecnologías (en tanto que técnicas sometidas a procesos de universalización científica y cierres categoriales específicos) las que cumplen de forma eminente este requisito gnoseológico y se han convertido en las pioneras de la globalización. Y es precisamente esta conexión interna entre la gnoseología y el problema económico político, el que subrayo para concluir mi respuesta al profesor Antonio Campillo. No sólo las tecnologías de la comunicación cumplen este requisito, sino también tecnologías mecánicas, electrónicas, químicas, médicas, etc. Por último, la homogeneización o normalización, constituye la regla operatoria que está permitiendo la extensión del proceso de globalización y tiene la virtualidad de explicar porque puede plantearse la extensión de las propias normas morales a todos los miembros de la especie humana como un caso particular de normalización. Enuncia, en efecto, el principio metodológico según el cual se tienden a usar los mismos procedimientos o reglas para obtener los mismos fines (sistema decimal, métrico, código de la circulación, sistema monetario, y ¿por qué no? códigos de comportamiento ético o técnicas jurídicas de normativización)⁷⁸.

Pero, en el debate contra los economistas, convertir a la globalización en una Idea era catapultarla hacia la trascendencia, fuera de su alcance. Bien se interprete la Idea en un sentido objetivo, platónico, como una realidad alojada en el seno del cosmos ouranós, o, en un sentido subjetivo, anglosajón, humeano, como un producto o destilado noemático de la mente, siempre cae fuera de sus competencias categoriales exclusivas, pues obliga a los economistas a entrar en competencia con el resto de las disciplinas. Es cierto que la economía como ciencia saca una ligera ventaja al resto de las disciplinas jurídico-formales por haber lucrado una cierta matematización de su campo favorecida por la cuantificación de sus componentes (PIB, balanza de pagos, comercio exterior, etc.). Pero ¿cómo matematizar la «interdependencia» sin recurrir a la esfera como límite geométrico y representacional? ¿Cómo cuantificar el continuo o el infinito?

Todos los análisis e intervenciones posteriores que he realizado sobre distintas maneras de enfocar la globalización (como fetiche polarizante, como ideología o nebulosa ideológica) y las relaciones que este proceso tiene con otros elementos concomitantes (el fundamentalismo, la educación, la sociedad del riesgo, etc.) parten de este núcleo conceptual, que es el que me propongo revisar en esta investigación.

78 Véanse varios trabajos en las que desarrollo esta idea, como A. Hidalgo (1999), «El concepto de desarrollo, en conexión con la Idea de progreso y en el contexto actual de la globalización» en R. García y T. Ferrero (editor): *Curso de cooperación Nivel I* Eikasía, Oviedo, pp. 89-167, A. Hidalgo (2003) «Globalización y Fundamentalismo: Seminario sobre Globalización y Fundamentalismo»; Circulo Cultural Valdedios, Grafinsa, Oviedo, pp. 39-66

LA CONSTRUCCIÓN DE LAS PERCEPCIONES DEL TÉCNICO SUPERIOR UNIVERSITARIO ANTE LA DEMANDA DE PROMOVER EL DESARROLLO TECNOLÓGICO A NIVEL NACIONAL.

Emma Leticia Canales Rodríguez
Área Académica de Ciencias de la Educación
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

RESUMEN

Hoy en día, las instituciones de educación superior enfrentan transiciones difíciles en múltiples aspectos. Cada día hay más presiones en aspectos demográficos y sociales, las políticas educativas demandan calidad en sus programas y de ella dependen los presupuestos asignados. Se están enfrentando cambios culturales de grandes magnitudes y hay una permanente presión a nivel nacional e internacional para integrarse a esta nueva visión para formar al estudiantado universitario. Es así que las opciones de educación técnica aparecen como una alternativa de formación que comprende programas que combinan en forma simultánea el desarrollo de habilidades teórico prácticas con las necesidades del mercado de trabajo con una definida orientación práctica o de aplicación de las destrezas adquiridas. (Moura, 2002: 19).

A casi dos décadas de la creación de las Universidades Tecnológicas estas se han enfrentado a la necesidad de modificar sus planteamientos iniciales para responder a las necesidades del sector productivo debido a que no existen evidencias sobre los beneficios laborales y sociales que han alcanzado con la modalidad de Técnico Superior Universitario (TSU) ni los alcances ocupacionales que este tipo de formación ha logrado. Algunos estudios sobre trayectorias laborales reportan que efectivamente se han incorporado al empleo con rapidez, con salarios bajos, reducido reconocimiento social y laboral que posee el título, pero se advierte la falta de difusión de esta figura en los diferentes ámbitos laborales, que, en el mejor de los casos se ubican como técnicos medios u obreros calificados (CGUT, 2006: 26-27) Este trabajo presenta la reseña de dos trabajos de investigación realizados en el estado de Hidalgo, en la Universidad Tecnológica de Tulancingo que dan cuenta de dos momentos importantes: el ingreso y el egreso. La reseña permite establecer un comparativo en el mismo periodo sobre la elección de las carreras del Técnico Superior Universitario a partir de la metodología de las representaciones sociales. Mientras el segundo se inscribe dentro de la problemática referida a los vínculos entre educación técnica y mercado de trabajo. Ambos enfoques permiten ampliar el horizonte sobre Técnico superior Universitario de la Universidad Tecnológica de Tulancingo y entender algunas razones por las cuales el acceso a este tipo de instituciones ha sido socialmente demeritado. Resultó interesante reunir evidencias

sobre la percepción de la población que está en condiciones de solicitar su ingreso a las mismas y contrastarla con la situación laboral que encuentran los egresados que formaron parte del otro estudio. Es así que esta reseña retoma al TSU como eje central para entenderlo desde el joven de bachillerato que va conformando un imaginario de su quehacer hasta el egresado que se incorpora en el campo de trabajo. El escenario en el que se realizan estas dos investigaciones es el Tecnológico de Tulancingo, que en este momento se encuentra en entre los ocho planteles con una matrícula menor de los 66 que existen en toda la República Mexicana.

PALABRAS CLAVES

Educación superior, educación técnica, mercado de trabajo.

ABSTRACT

Today, higher education institutions face difficult transitions in many ways. There is growing demographic pressures and social , educational policies demand quality in their programs and budgets allocated depend on it . They are facing cultural changes of great magnitude and there is a constant pressure on national and international level to join this new vision to train university students . Thus technical education options appear as an alternative training programs comprising simultaneously combining the theoretical and practical skills with labor market needs with a practical orientation defined or application of acquired skills. (Moura , 2002 : 19) .

Almost two decades of creating these technological universities have faced the need to modify its initial response to the needs of the productive sector because there is no evidence on employment and social benefits have been achieved with the method of Superior Technical University (TSU) and the scope that such occupational training has achieved . Some studies report that effective career paths have joined the job quickly, with low wages, reduced employment and social recognition that owns the title, but is aware of the lack of dissemination of this figure in the different fields of work , which , in the best are located as skilled workers or technicians (CGUT , 2006 : 26-27)

This paper presents the overview of two research papers in the state of Hidalgo, in the Technological University of Tulancingo that account for two important moments : the ingress and egress . The review allows for a comparison to the same period on choosing careers Technical Colleges from the methodology of social representations . While the second is part of the problem referred to the links between technical education and labor market. Both approaches can extend the horizon over top Technical University Tulancingo Tech University and understand some reasons why access to these institutions has been socially demerited . It was interesting to gather evidence on the perception of the population that is able to apply for membership and contrast them with the employment situation faced by graduates who were part of another study. Thus, this review takes the TSU as central to understand from the young high school that is shaping an imaginary of their work to the graduate that is incorporated into the work field . The stage on which to perform these two investigations

is the Tulancingo Technology , which at this time is in between the eight schools with an enrollment under 66 that exist in all of Mexico .

KEYWORDS

Higher education, technical education, labor market

RÉSUMÉ

Aujourd'hui, les institutions d'enseignement supérieur sont confrontées à des transitions difficiles à bien des égards . Il est de plus en plus les pressions démographiques et socio-éducatif qualité de la demande, les politiques dans leurs programmes et budgets alloués dépendent. Ils sont confrontés à des changements culturels de grande ampleur et il ya une pression constante au niveau national et international à se joindre à cette nouvelle vision de former des étudiants universitaires. Ainsi, les options de l'enseignement technique apparaissent comme un des programmes alternatifs de formation comprenant simultanément combinant les compétences théoriques et pratiques ayant des besoins du marché du travail avec une orientation pratique définie ou l'application des compétences acquises . (Moura 2002 : 19) .

Près de deux décennies de création de ces universités technologiques ont été confrontés à la nécessité de modifier sa réponse initiale aux besoins du secteur productif , car il n'existe aucune preuve sur l'emploi et les prestations sociales ont été obtenus avec la méthode de Université technique Supérieure (TSU) et la portée que cette formation professionnelle a réalisé. Certaines études indiquent que les cheminements de carrière efficaces ont rejoint le travail rapidement, avec de faibles salaires, l'emploi réduit et la reconnaissance sociale qui détient le titre, mais il est conscient du manque de diffusion de ce chiffre dans les différents domaines de travail , ce qui , dans le meilleurs sont situés en tant que travailleurs ou des techniciens qualifiés (CGUT 2006 : 26-27)

Ce document présente la synthèse des deux documents de recherche dans l'État d'Hidalgo , à l'Université Technologique de Tulancingo qui représentent deux moments importants : l'entrée et la sortie . L'examen permet une comparaison à la même période sur le choix de carrière collèges techniques de la méthodologie des représentations sociales . Tandis que le second est une partie du problème évoqué les liens entre l'enseignement technique et de marché du travail . Les deux approches peuvent étendre l'horizon au-dessus University Tech Tulancingo technique et comprendre quelques raisons pour lesquelles l'accès à ces institutions a été demerited socialement . Il était intéressant de recueillir des preuves sur la perception de la population qui est en mesure de demander l'adhésion et contraster avec la situation de l'emploi rencontrées par les diplômés qui faisaient partie d' une autre étude. Ainsi , cette étude prend la TSU comme un élément central pour comprendre au jeune lycée qui façonne un imaginaire de leur travail pour le diplômé qui est incorporé dans le domaine du travail . La scène sur laquelle effectuer ces deux enquêtes est la technologie Tulancingo , qui en ce moment est entre les huit écoles ayant un effectif de moins de 66 qui existent dans l'ensemble du Mexique .

MOTS-CLÉS

L'enseignement supérieur, l'enseignement technique, le marché du travail

LA CONSTRUCCIÓN DE LAS PERCEPCIONES DEL TÉCNICO SUPERIOR UNIVERSITARIO ANTE LA DEMANDA DE PROMOVER EL DESARROLLO TECNOLÓGICO A NIVEL NACIONAL.

Emma Leticia Canales Rodríguez
Área Académica de Ciencias de la Educación
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Hoy en día, las instituciones de educación superior enfrentan transiciones difíciles en múltiples aspectos. Cada día hay más presiones en aspectos demográficos y sociales, las políticas educativas demandan calidad en sus programas y de ella dependen los presupuestos asignados. Se están enfrentando cambios culturales de grandes magnitudes y hay una permanente presión a nivel nacional e internacional para integrarse a esta nueva visión para formar al estudiantado universitario. Es así que las opciones de educación técnica aparecen como una alternativa de formación que comprende programas que combinan en forma simultánea el desarrollo de habilidades teórico prácticas con las necesidades del mercado de trabajo con una definida orientación práctica o de aplicación de las destrezas adquiridas. (Moura, 2002: 19).

A casi dos décadas de la creación de las Universidades Tecnológicas estas se han enfrentado a la necesidad de modificar sus planteamientos iniciales para responder a las necesidades del sector productivo debido a que no existen evidencias sobre los beneficios laborales y sociales que han alcanzado con la modalidad de Técnico Superior Universitario (TSU) ni los alcances ocupacionales que este tipo de formación ha logrado. Algunos estudios sobre trayectorias laborales reportan que efectivamente se han incorporado al empleo con rapidez, con salarios bajos, reducido reconocimiento social y laboral que posee el título, pero se advierte la falta de difusión de esta figura en los dife-

rentes ámbitos laborales, que, en el mejor de los casos se ubican como técnicos medios u obreros calificados (CGUT, 2006: 26-27)

Este trabajo presenta la reseña de dos trabajos de investigación realizados en el estado de Hidalgo, en la Universidad Tecnológica de Tulancingo que dan cuenta de dos momentos importantes: el ingreso y el egreso. La reseña permite establecer un comparativo en el mismo período sobre la elección de las carreras del Técnico Superior Universitario a partir de la metodología de las representaciones sociales. Mientras el segundo se inscribe dentro de la problemática referida a los vínculos entre educación técnica y mercado de trabajo. Ambos enfoques permiten ampliar el horizonte sobre Técnico superior Universitario de la Universidad Tecnológica de Tulancingo y entender algunas razones por las cuales el acceso a este tipo de instituciones ha sido socialmente demeritado. Resultó interesante reunir evidencias sobre la percepción de la población que está en condiciones de solicitar su ingreso a las mismas y contrastarla con la situación laboral que encuentran los egresados que formaron parte del otro estudio. Es así que esta reseña retoma al TSU como eje central para entenderlo desde el joven de bachillerato que va conformando un imaginario de su quehacer hasta el egresado que se incorpora en el campo de trabajo. El escenario en el que se realizan estas dos investigaciones es el Tecnológico de Tulancingo, que en este momento se encuentra en entre los ocho planteles con una matrícula menor de los 66 que existen en toda la República Mexicana.

La reseña inicia con el enfoque general de los trabajos y continua con los hallazgos sobre la elección de carrera de los jóvenes bachilleres, después presenta la caracterización de la población que egresa de la carrera de TSU en el plantel de Tulancingo. Continúa con algunos planteamientos teóricos que fundamentan cada trabajo y presenta los resultados sobresalientes de cada investigador. El texto entreteje los múltiples factores que influyen en la formación de las percepciones que repercuten en la conformación de estereotipos, creencias, opiniones y valores que tienen los adolescentes que ingresan sobre las carreras que ofrece la

Universidad Tecnológica. Retoma las respuestas de los egresados para conocer su nivel de satisfacción sobre la carrera de TSU en comercialización y su opinión sobre su proceso de inserción laboral. Para abordar estos ámbitos, el autor analiza y discute diversos materiales que abordan la cuestión de las políticas y transcurso de la educación tecnológica, la reestructuración económica y del desarrollo socioeconómico a escala nacional y regional, así como documentos institucionales y de diversos analistas sobre el modelo de UT relativos a su diseño, instrumentación, operación, orientación, etc.

Se retoman algunos lineamientos teóricos que explican ambos trabajos para que el lector tenga la oportunidad de recorrer a través de los autores como ha sido la trayectoria del Técnico Universitario desde su planteamiento inicial a su ingreso y cómo sus percepciones sobre su propia formación y los factores que favorecieron su elección influyen en su desempeño profesional.

Planteamiento general:

Se encontraron dos trabajos de investigación que se ubican en la zona de Tulancingo y se refieren a la situación del Técnico Superior Universitario o Profesor Asociado que pasa por el currículo derivado del modelo de Universidad Tecnológica. Las dos investigaciones se concluyeron antes de que se replantea la reestructuración curricular de este profesionista, pero es interesante la aproximación que desarrollan desde el enfoque que abordan. Por un lado se plantea el ingreso como un problema y se estudian las representaciones sociales que tienen los alumnos de bachilleratos aledaños sobre las carreras que se estudian en las Universidades Tecnológicas, centrandolo su estudio en el plantel de Tulancingo que presenta la matrícula más baja de los cuatro planteles del Estado (Barberena, 2008). El otro estudio centra su interés en la identificación de la formación técnica como una alternativa a los problemas de crecimiento, diversificación, distribución, valoración y reconocimiento de la educación superior. Analiza la presencia de presiones orientadas al logro de una mayor vinculación entre la educación superior y los requerimientos del aparato productivo, que dan lugar a un nuevo concepto de formación profesional y

de valoración social de la educación. Este trabajo busca ofrecer evidencia empírica sobre las trayectorias laborales y salariales del Técnico superior universitario egresado de la carrera de comercialización, identificando las implicaciones socioeconómicas del modelo de UT que ha sido impulsado en tanto insumo necesario al desarrollo, en un contexto de reestructuración económica y apertura de mercados.

El objeto de estudio:

Presentar una reflexión sobre el Técnico Superior Universitario que forma la Universidad Tecnológica de Tulancingo a partir de la reseña de dos trabajos de investigación presentados en la UNAM en 2007 sobre empleo e inserción del TSU y el segundo presentado en la UAEH en 2008 sobre las representaciones sociales de jóvenes de bachillerato de los TSU. Se complementa con información actualizada sobre el crecimiento del sistema de universidades tecnológicas en México y trabajos realizados en torno al eje temático y la metodología utilizada para estudiar al estudiantado de bachillerato. A partir de la caracterización de la población estudiada en ambos trabajos se presenta la tendencia hacia la inscripción en este tipo de carreras y se aprecia cómo se ha ido modificando la matrícula que ingresa a carreras del área de ingeniería y tecnología a nivel nacional (28%) desde que inicia este milenio en contraposición de aquellas que se agrupan en educación y humanidades (64%). (ANUIES, 2000).

Se ha encontrado en diferentes estudios que los intereses de esta población son muy amplios y su forma de elegir asume distintas vertientes. Se encuentran jóvenes que deciden con seguridad, aunque representan un porcentaje reducido, ya que la mayoría se encuentra en ese período de su vida en una crisis de inseguridad provocada a menudo por falta de información, problemas económicos en la familia, oposición de la misma para elegir libremente, temor al futuro (Martínez 1993, Meneses 2005, Canales 2004, Barberena, 2008, Alejo, 2010).

Algunos estudios replantean la toma de decisiones y la elección vocacional/ocupacional, desde las representaciones sociales, porque son una preo-

ocupación de cara a la subjetividad y las percepciones del propio joven, articuladas a sus deseos y sus posibilidades sociales en el marco del currículum escolar. Hay visiones que apuestan a la responsabilidad de los orientadores, que éstos deben buscar puentes que aborden la tensión entre la cultura escolar y la cultura juvenil; que hay nuevas formas de construcción cultural y social que están afectando la elaboración del pensamiento juvenil; sostienen que la Orientación Educativa, no puede decidirse a abandonar la conservación del orden escolar. Afirma Meneses Díaz (2005), que el trabajo de los orientadores ha ido en desestima del trabajo intelectual para la construcción de conocimientos en la Orientación Educativa en manos de la estructura formal de la escuela, menciona el autor, que tal parece el joven en el bachillerato, se acompaña con pocas posibilidades de que colabore a su propia liberación, a la convivencia y tradición social, a la creación y recreación del mundo, las voces de los jóvenes no solo no se escuchan, también han sido calladas. El oficio del joven en bachillerato está siendo trastocado por los cambios en distintos factores, uno de ellos, la propia etapa de la adolescencia y las representaciones acerca de su elección vocacional/ocupacional y su proyecto de vida.

¿Quiénes son los jóvenes del bachillerato y cómo eligen?

La investigación de Barberena 2007 inicia sus planteamientos a partir de las elecciones que realizan los jóvenes al concluir su bachillerato, ya que considera que estas tienen una influencia importante sobre la forma como se distribuye la matrícula en las diferentes instituciones de educación superior.

Se atribuye a la Orientación Educativa la función de ayuda para realizar un proceso mediado por sujetos como son las instituciones educativas, las diferentes formas de cultura imperantes, el tiempo y las experiencias vividas, los medios de comunicación, otros sujetos, o bien, los diferentes procesos educativos. Estos aspectos se conjugan para formar las representaciones sociales que los jóvenes tienen sobre esa carrera que van a elegir y el lugar donde la desean estudiar. Desgraciadamente sucede, que el sujeto es reducido a un campo disciplinario y desde esa perspectiva se le

observa, se le prescribe y se le receta, sin reconocer que se mueve y se crea en espacios de mucha complejidad, se le culpa del fracaso y las limitaciones de la Orientación Educativa y no se analizan las condicionantes históricas en las que se desarrolla. Se ignora por completo que el individuo coexiste con otros y que se humaniza en el intercambio, por medio de la palabra, pensada con otros y le da sentido como sujeto social a su mundo. (Mata García, 2005, p.65). En tal sentido, el vínculo tradicional de orientador-orientando, está sufriendo serias fracturas, muchos jóvenes rompen con la escuela, están diciendo adiós, motivados por el aburrimiento y la rutina, lo trivial, como un rechazo en el intento de convertirse en un sujeto inofensivo y mercantil (Meneses Díaz, 2002: 19).

Decidir para el alumno de bachillerato implica enfocar su atención en sus intereses, preocupaciones y expectativas que pueden explicarse además del capital de origen (económico, social, cultural) y del cultural adquirido en la escuela, al efecto de los sistemas de percepción que ellos permiten y las prácticas que generan (Guerra, 2000:5).

La forma en la que el bachiller representa la realidad de acuerdo a diferentes autores se va conformando desde el lugar donde la perciben y las condiciones de vida en las que se encuentran, situación que provoca un marcado distanciamiento entre los jóvenes que egresan de los distintos bachilleratos, sobre todo en lo que se refiere a sus características socioculturales. Este comportamiento explica en buena parte la distribución diferenciada en las ofertas educativas para distintos grupos de jóvenes en la sociedad. (Guerra, 2000, Canales, 2004, Barberena, 2008).

Referencias metodológicas y lineamientos teóricos de los autores.

Barberena 2007, realiza una metodología mixta, por un lado emplea las representaciones sociales, que son una manera de subjetividad que se ocupan de un pensamiento constituido por creencias, conocimientos, opiniones, que un sujeto o un grupo de sujetos poseen y comparten en relación con un objeto social en particular. Complementa sus hallazgos con entrevistas

semiestructuradas que permiten profundizar sobre los resultados que arroja el primer procedimiento y un cuestionario que reúne información socio demográfica de la población estudiada. Aplicó un cuestionario y el listado libre de palabras que exploran las representaciones sociales a 308 alumnos de cuatro bachilleratos que se encuentran en la zona de influencia de la UTEC de Tulancingo. A partir de este panorama surge el interés en Barberena 2008 por privilegiar a las representaciones sociales como el marco idóneo para conocer los significados que los egresados de bachillerato tienen acerca de esta modalidad de estudios. Las preguntas que se plantearon para abordar el problema fueron: 1) ¿Cuáles representaciones sociales tienen los alumnos de bachillerato sobre las carreras que se cursan en la Universidad Tecnológica de Tulancingo?, 2) ¿Cómo influyen las representaciones sociales que tienen los alumnos del bachillerato en la elección de las carreras de técnico superior universitario que ofrece la Universidad Tecnológica de Tulancingo?, 3) ¿Quiénes influyen en la formación de las presentaciones sociales de carreras técnicas en los alumnos de bachillerato?

Mancera 2007, utiliza un método cuantitativo y realiza su levantamiento de datos a través de una encuesta aplicada a 87 egresados de las generaciones 1995, 1996 y 1997 de la carrera de TSU en Comercialización, de la Universidad Tecnológica de Tulancingo. La información recuperada se contrastó con parámetros censales derivados del XII Censo General de Población y Vivienda 2000 en torno a aspectos concernientes a la edad, sexo y estado civil, al nivel de escolarización y a la participación en actividades económicas de la población. El autor plantea tres preguntas que dan una orientación a su trabajo de investigación: 1) ¿Cómo se ha gestado el proceso de expansión y diversificación de la educación superior y de la creación de opciones de formación tecnológica? 2) ¿Cuáles son las características del desempeño de los egresados de la UT- T en el mercado laboral? 3) ¿Qué aspectos estructuran y describen con mayor precisión a las trayectorias laborales de los egresados de la carrera de comercialización?

Lineamientos teóricos.

Barberena 2008, para analizar las representa-

ciones sociales a partir de autores como Abric, (1994), para entender la dinámica de las interacciones sociales y aclarar los determinantes de sus prácticas, pues la representación, el discurso y la práctica se generan mutuamente. Moscovici (1961), estudio cómo las personas construyen y son construidas por la realidad social y a partir de sus elaboraciones propuesto una teoría cuyo objeto de estudio es el conocimiento del sentido común enfocado desde una doble vía: su producción en el plano social e intelectual y como forma de construcción social de la realidad (Banchs, 1986).

Con Durkheim 1986 y Berger y Luckmann, 1991 explica la construcción de la realidad, analizan el mundo de la vida cotidiana a partir de la cual las personas la aprehenden como una realidad ordenada, independiente de su propia aprehensión, apareciendo ante ellas objetivada y como algo que se les impone. Castoriadis, (1990, 1975), ofreció un sólido sustento para analizar el concepto de “imaginario” que resulta prioritario para interpretar la comunicación en la sociedad moderna como producto de creencias e imágenes colectivas. Lo deseable, lo imaginable y lo pensable de la sociedad actual encuentra definición en la comunicación pública. Por lo cual, ésta se convierte en el espacio de construcción de identidades colectivas a la manera de “verse, imaginarse y pensarse como”. Esta perspectiva permite entender las cuestiones de cultura como desde la reflexión de la identidad a la reflexión sobre la diversidad.

Las representaciones son formas de organización y lenguaje que nacen de la relación del sujeto con su objetividad/ subjetividad en la construcción de la realidad, no de manera individual, sino elaborada con los otros. Se evidencia en los jóvenes la existencia de representaciones sociales de carácter intuitivo y espontáneo y más de las veces muy resistente a los cambios. Esto lleva a entender y debatir sobre estas representaciones y la forma en que se articulan como práctica social en los jóvenes; entonces la elección de carrera y la toma de decisiones se tornan complejas, muchos jóvenes no saben con claridad que información necesitan, ni que información están buscando, tampoco saben cómo pueden usar la información que ya poseen. Se

puede partir de que existen diversas formas de representar por parte de los jóvenes estos fenómenos y por parte de los orientadores, los padres de familia, etc., al igual que para distintos fines. El joven incorpora a sus valores, sus propios códigos a su bagaje cultural, por ello es a sí mismo productor de sentido, en estas construcciones sociales, es decir, incorpora lo simbólico de sus Representaciones Sociales, para anclarlo a su experiencia personal en una realidad que cada quien interpreta y construye con el grupo, aparecen planteamientos nuevos de la Orientación Educativa desde las Representaciones Sociales (Alejo, 2010).

Mancera (2007: 17) en su estudio de egresados refiere que uno de sus principales soportes se encuentra en la teoría económica del capital humano (Schultz, 1961) o de la funcionalidad técnica de la educación, formulada en el marco de la economía de la educación, desde la que se concibe el gasto en educación como una inversión con rendimiento económico en términos de mayor producto por trabajador, manteniendo el capital físico constante y, como un medio para incrementar las retribuciones salariales de los trabajadores. Según esta teoría “el mercado de trabajo es uno de los mercados parciales en la sociedad de mercado capitalista. Su funcionamiento sigue la lógica fundamental de un mercado ideal: existe información completa tanto para los que buscan trabajadores como para los que buscan empleo; se llenan las vacantes y se obtienen puestos mediante los mecanismos de mercado [oferta-demanda]; la “mercancía” de la mano de obra es estandarizada al grado de ser sustituible rápida y fácilmente; en principio existe la posibilidad de un equilibrio entre oferta y demanda de puestos y empleos; en primera instancia es el precio ofrecido y/o demandado de la “mercancía” de la mano de obra –el salario- el que define la atracción de trabajadores y puestos” (Pries 2000: 512-513).

Al amparo de esta teoría se formuló, en los primeros años de la década de los años sesenta, el propósito de racionalizar las inversiones educativas y de procurar una mayor convergencia entre los flujos de egreso del sistema escolar y los requerimientos del aparato productivo. Desde esta perspectiva se intentó orientar el crecimiento y la diversificación de las universidades

para evitar, por una parte, la eventual aparición de un déficit de oferta de recursos humanos y, por otro lado, evitar el desempleo y subempleo de los egresados de la educación superior (M. Carnoy, 1982: 38); ya que se define la funcionalidad técnica educativa en tanto articulación, operada por la oferta y la demanda en el mercado de trabajo, entre las demandas del aparato productivo y la oferta de formación de las instituciones escolares, presuponiendo que la experiencia escolar se encuentra directamente relacionada con la productividad y eficiencia de la fuerza de trabajo en un mercado de trabajo que funciona por igual para todos los individuos remunerándolos y empleándolos en función de la oferta y demanda de trabajo y de la productividad de cada uno, la cual depende de su grado de escolarización o de su inversión en educación (Díaz Barriga, Á, 1995: 56).

Es pertinente señalar que ambos estudios adoptan un enfoque que privilegia lo que sucede en la población que rodea la ciudad de Tulancingo, Hidalgo en materia de formación media superior para la investigación sobre elección de carrera y sobre la educación superior para el trabajo, integrando diversos aspectos que han sido abordados por sí mismos como objetos de conocimiento, tales como programas de formación técnica, los rasgos y características de un modelo educativo, el estudio de egresados de cierto programa de formación para el trabajo, los puestos y funciones desempeñados y los salarios percibidos, o las transformaciones del mercado de trabajo para la investigación que apunta hacia el empleo. En esta perspectiva, “la ciudad constituye la unidad más clara del ámbito de alcance de las decisiones que se toman en diversa escala en el país y facilita observar de manera concreta cómo múltiples decisiones internacionales, federales, estatales y municipales se van realizando” (Ibarrola, 2002b: 20). Con ello, se espera brindar elementos que permitan caracterizar mejor los parámetros del desarrollo local considerado como una especificación de procesos de mayor escala.

Los dos trabajos de investigación plantean el contexto de la expansión y diversificación de la educación superior y la creación de opciones de formación

tecnológica en tres períodos: 1910 a 1940 (fase posrevolucionaria), de 1949 a 1980 (fase de industrialización y de urbanizaciones nacionales) y de 1980 a 2000 (fase de reestructuración económica).

Caracterización de la población que ingresa a carreras de Técnico superior Universitario en la Universidad Tecnológica de Tulancingo.

Aspectos demográficos y socioeconómicos que definen a los alumnos que ingresan y egresan de la carrera de Técnico Universitario de la Ut de Tulancingo.

Barberena 2008 reporta, que las edades de la población encuestada oscilan entre 15 y 24 años de edad, el 36% recibió apoyo económico de diferentes programas para continuar sus estudios ya que los ingresos familiares no permiten costearlos. El 28.5% de padres solo cuenta con escolaridad de primaria, el 21.4% además tiene una capacitación técnica, el 3.2% obtuvo un título de profesional técnico, el 4.2% estudio hasta bachillerato y solo el 1.3 cursó alguna licenciatura. La ocupación del 28.5% es de obreros y el 3.2% de las madres se dedican al hogar. La razón más importante para continuar sus estudios es, para el 66% de los encuestados es para generar relaciones personales. En sus expectativas un 26% refiere que desea alcanzar estudios de licenciatura y un 25% desea cursar estudios de doctorado.

Mancera, 2007 realizó su investigación con 87 egresados (61%) de un total de 143 de tres generaciones: 1995, 1996 y 1997 de la carrera de comercialización. El 72.4% mujeres y el 27.6% hombres. En edad el 65.5% se encontró en el rango entre 21 a 25 años, 20.6% entre 26 y 30 años. La matrícula en la UTec. de Tulancingo en 1998, fecha de egreso de la tercera generación considerada, estaba conformada en un 51.0% por mujeres y por 49.0% de hombres (ANUIES, 1998). Esta situación evidencia que las mujeres estaban accediendo en términos equitativos a la educación superior, en la modalidad de Técnico Superior Universitario en la UT - T, pese al sesgo en la orientación de la matrícula o feminización de la carrera de comercialización y del predominio masculino en las carreras de Informática y de Procesos de Producción.

El lugar de nacimiento de los egresados muestra que la UT - T responde a una demanda estatal por educación universitaria, siendo residual el porcentaje de egresados provenientes de otros estados. Este comportamiento es similar al observado con respecto a la ubicación geográfica del bachillerato de procedencia ya que el 96.5% lo cursó en Hidalgo. Asimismo, resulta altamente significativo que los egresados encuestados (61.0% del total de las tres generaciones) radicaran en el momento de la encuesta en la Región II Tulancingo, lo que permite pensar en la correspondencia entre una demanda regional de recursos humanos por parte de los empleadores y la oferta de calificaciones profesionales representada por los TSU formados por la Universidad Tecnológica de Tulancingo.

Por otro lado, Barberena, 2008 refiere que los candidatos que ingresan a las universidades tecnológicas llegan de distintos bachilleratos con características diferenciadas que con frecuencia se reflejan en el precario manejo de herramientas de trabajo necesarias para enfrentar una formación en el futuro enfocada al área de las ciencias físico matemáticas. La información que ha recibido la población del bachillerato sobre la educación tecnológica en general es escasa y a pesar de los esfuerzos que ha realizado el sistema educativo por abrir opciones para dar cabida a un número mayor de estudiantes, es desalentador que la Universidad Tecnológica de Tulancingo reflejaba a principio de siglo un índice de captación de matrícula de 2.8%, un índice de deserción de 32% y a pesar de que cuenta con una capacidad instalada para 800 alumnos, solamente atiende a 239.

Barberena 2008, realiza entrevistas con egresados y reporta que ellos externan el hecho de que la palabra de técnico en su título desfavorece su inserción laboral. Manifiestan un sentimiento de frustración alto por el esfuerzo realizado en la Universidad Tecnológica y su forma de contratación. Esta situación se refleja en la baja captación de alumnos que ha mantenido la UTec. Tulancingo, que ha dificultado mantener la matrícula. En el primer semestre comenta, deserta el 17% y se va incrementando hasta llegar al 35%, lo que significa el abandono de uno de tres alumnos. Este compor-

tamiento lo atribuye a los niveles altos de reprobación y a las dificultades económicas del alumnado.

Mancera 2007 encuentra que el perfil demográfico de los egresados tiene 4 características básicas: 1.- una marcada feminización; 2.- ausencia de retraso escolar significativo y dedicación de tiempo completo al estudio; 3.- presencia predominante de población soltera y 4.- nacimiento y residencia de participantes en Tulancingo.

En suma, es posible reconocer tres fases de incorporación – desincorporación a la PEA según grupos de edad y sexo. En primer lugar se presenta un bajo nivel de participación económica de la población menor de 14 años (aunque bastante más elevada que la registrada para ese grupo de edad en países desarrollados y pertenecientes a la OCDE), en segundo término se puede distinguir una fase de transición presente entre los 15 y los 19 años, que se consolida a partir de los 20 años y que da lugar a una incorporación creciente a la PEA. En tercer lugar, se identifica a partir de los 40 años un proceso de desincorporación de la PEA que es altamente significativo después de los 60 años de edad. Estas fases, al tiempo que implican una incorporación un tanto mayor de hombres y de mujeres en las actividades económicas en Tulancingo que en el promedio estatal, conllevan una dinámica de diferenciación social a partir de una condición relativa a la edad y al género; la cual persiste a pesar de la tendencia observada en las dos últimas décadas orientada hacia una mayor tasa de participación de las mujeres en la PEA (Mancera, 2007: 85).

Resultados y conclusiones:

Las representaciones sobre el Título de Técnico Superior Universitario expresa Barberena 2008, inciden directamente sobre el comportamiento social y la organización del grupo y llega a modificar el propio funcionamiento cognitivo ya que como sistemas de referencia permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar sentido a lo inesperado; como categoría es útil para clasificar circunstancias, fenómenos y a los individuos involucrados en un hecho determinado. Las significaciones imaginarias sociales producen modelos

identificatorios con determinado tipo de objetos, que el propio imaginario ha categorizado como importantes. La representación social de los egresados de bachillerato de la palabra técnico se asocia con la Universidad Tecnológica y se reconoce como una institución a nivel superior que cuenta con instalaciones que la distinguen como una buena elección, pero el tipo de carreras que ofrece, sobre todo a la de TSU se asocia con carreras técnicas cortas que son para personas que desean incorporarse rápidamente al sector laboral. La población que egresó de bachillerato prefiere opciones relacionadas con patrones ideológicos y especificidades culturales relacionadas con estatus social y reconocimiento, además desconocen las habilidades que se requieren para acceder a las carreras de TSU. El análisis reveló que el núcleo central de las representaciones sociales tiende a una cuestión cultural, pero al mismo tiempo se encontraron patrones comunes, también se manifestaron diferencias entre los grupos que reflejan las creencias y costumbres del grupo social al que pertenecen (Barberena, 2008:203-204).

Por otro lado, Mancera (2007: 191, 192) comenta que una de las líneas de trabajo, exploró acerca de las imágenes y representaciones que construyen los estudiantes sobre las prácticas profesionales y laborales de futuro, en el momento de su ingreso a la Universidad. En consecuencia, desde una perspectiva sociológica nos interesó definir la identidad de los demandantes de una formación tipo 5b de la CINE, para ubicar cómo intervienen en la elección de institución y de un tipo de formación la matriz sociofamiliar de procedencia y la política educativa, cuál es el influjo de las instituciones estructurantes del empleo y de diversos criterios adscriptivos, en específico, de las competencias profesionales, en el proceso de inserción laboral, cómo se traduce en el mercado de trabajo el valor de una formación tipo TSU con los “mejores canales de navegación” y representativa de la oferta curricular de la UT (es decir, la carrera de comercialización) y cómo se concreta ésta, en tanto emergencia de un nuevo tipo de práctica profesional a escala local en la definición de un nicho profesional que la distingue de otras ocupaciones, señaladamente de las preponderantes y de los técnicos y los profesionales, bajo la consideración de

que la educación superior posee un valor de mercado. Además, el autor distingue diversos aspectos que marcan una identidad genérica de los egresados de la carrera de comercialización de la UT – T. En principio, se identificó un perfil de éstos que devino en un proceso de diferenciación social, visible a través de su incorporación a la educación superior, de modo notable en el caso de las egresadas, y que se fincó en la inexistencia de retraso escolar y en la posibilidad de dedicarse de tiempo completo al estudio, difiriendo nupcias, la incorporación al mercado de trabajo y el desempeño de actividades relacionadas con el cuidado del hogar; situación que los distinguió del grueso de la población joven de entre 18 y 25 años de edad, trazando un horizonte de posibilidades diferente para la realización de sus proyectos de vida y laborales en su mismo lugar de origen, el municipio de Tulancingo (Mancera 2007; 192).

Para los egresados, de modo más pronunciado para aquellos con padres con una formación más amplia que la básica, el haber podido acceder a un tipo de educación de tercer ciclo respondió, además de a la ausencia de retraso escolar y a la posibilidad de dedicarse de tiempo completo al estudio, al mayor grado de escolarización de sus padres respecto al grueso de la población ocupada, en tanto factor de continuidad entre los antecedentes familiares y su formación profesional y como reproducción de un capital cultural familiar.

La elección de la UT – T puede haberse visto favorecida debido a que en su mayoría los jefes de familia se han desempeñado laboralmente en micro o grandes empresas, en ocupaciones que no requieren de una formación escolar dilatada, como empleados y obreros o como trabajadores independientes no profesionales y comerciantes; generando en ellos una apreciación positiva relativo al modelo de esa institución.

¿Cómo han repercutido investigaciones como éstas en las carreras de TSU?

Los alumnos como sujetos de la educación, asisten a las aulas para hablar y ser escuchados esencialmente, hacen las lecturas de su realidad y las trenzan a los significados del currículum planteado, de esa

manera se apropiaron de nuevos conocimientos siempre y cuando si sus propios significados se amalgaman con el discurso del profesor y las actividades curriculares. Pero este proceso de apropiación, no es individual, sino grupal, con los demás alumnos y se desarrolla en la diversidad de interpretación de los significados. La breve reseña de dos investigaciones que abordan al TSU de la UT Tulancingo se plantean desde perspectivas distintas y favorecen la reflexión de hacia dónde se ha encaminado este profesional y este modelo educativo en los últimos años.

Evidentemente como lo señala Mancera 2007 en sus consideraciones finales la crisis y el cambio han marcado el desarrollo económico en los últimos 25 años y ha tenido repercusiones importantes en los mercados laborales. Las universidades tecnológicas plantean una nueva forma de articulación entre diferentes niveles educativos y la industria, con base en criterios de eficiencia, pertinencia, integralidad y equidad. Los recursos empleados han sido considerables por lo que en este momento se hace necesario retomar los trabajos de investigación da fin de que en su devenir estas sean una herramienta para la mejora.

Hasta hace dos años el título de Técnico Superior Universitario carecía de reconocimiento en el escalafón de las profesiones en México, razón que explica las precarias condiciones de la oferta de fuentes de trabajo atractivas para sus egresados. Con la Reforma propuesta en el 2009 al Sistema de Universidades Tecnológicas, se contempló la creación de 28 carreras que permitirán al grupo de alumnos que egresan como Técnico Superior Universitario, continuar sus estudios como TSU a nivel de Ingeniería.

Las Universidades Tecnológicas públicas localizadas en 26 estados del país en el ciclo escolar 2008 – 2009, atendieron a 79,841 estudiantes, lo que representa el 3.2% de la matrícula total de la población que está inscrita en la educación superior; los tecnológicos públicos y federales albergaron a 325 mil alumnos en el mismo ciclo escolar, equivalente al 12.5% del total y las universidades politécnicas, que son organismos descentralizados de los gobiernos de los estados en su conjunto atendieron a 5000 estudiantes, que correspon-

de al 0.2%. El contraste de la población estudiantil que ingresa a instituciones tecnológicas con aquellos que ingresan a universidades públicas de diferentes modalidades es muy amplio, mientras las primeras incorporan al 15.2% las estatales en ciclo 2008-2009, reportaron casi 800 mil alumnos, lo cual representa el 31% del sistema. Lo anterior refleja cómo a pesar de los esfuerzos realizados por el estado para incrementar las instituciones tecnológicas y promover de esta manera el desarrollo tecnológico a nivel nacional solamente cubre la mitad de cobertura la cobertura de las instituciones públicas (SEP, 2008).

Las cifras que reportan las Universidades tecnológicas en cuanto al desempeño académica de su alumnado han mejorado del 2001 al 2006, a pesar de que en los dos primeros años el número de alumnos sobresalientes contaba entre 31 y 35, y fue decreciendo a partir del 2004, a 27 y 26 para el 2005 y 2006. El comportamiento muestra el esfuerzo que ha realizado este modelo educativo para mejorar sus indicadores de desempeño y mantenerlos, situación que se refleja en el desempeño de su población la cuál del 2003 al 2006 presentó fluctuaciones entre 75% y 68% de la población considerada en los rangos de sobresaliente y suficiente (SEP, 2006).

Los trabajos reseñados identificaron situaciones de tipo general en un plantel particular, que se ha caracterizado por su baja demanda en el estado de Hidalgo y como se mencionó con anterioridad a nivel nacional se encuentra entre los ocho menor población de los 66 que operan actualmente.

Hace falta promover trabajos como estos que reflejan como se han ido construyendo las percepciones sociales de los TSU desde el bachillerato hasta su incorporación en el trabajo.

Bibliografía:

Abric, J.C. (1994). Metodología de recolección de las representaciones sociales. En *Practiques et Representations*. Traducción al español por José Dacosta y Fátima Flores (2001). *Prácticas Sociales y Representaciones Sociales*. México: Ediciones Coyoacán.

ANUIES. (2000) *La Educación Superior en el Siglo XXI*. México: ANUIES.

Barberena, D. (2008). *Las Representaciones sociales de alumnos del de sexto semestre de bachillerato sobre las carreras del Técnico Superior Universitario de la Universidad tecnológica de Tulancingo y su repercusión en la matrícula*. Tesis para obtener el título de doctor en Educación de la Universidad Autónoma del Estado De Hidalgo. México: UAEH.

Banchs, M. (1986). *Concepto de representaciones sociales: análisis comparativo*. *Revista costarricense de psicología* (89 pp 27-40).

Berger, P. y Luckman, T. (1989). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu.

Canales, L. (2005). "Tutoría integral y educación de calidad en la educación superior", en José Ignacio Cruz (coord.), *Política Educativa, Miradas diversas* (pp. 91-126). Valencia: Universitat de Valencia.

Castoriadis C. (1990). *El mundo fragmentado*. Montevideo: Caronte Ensayos

Castoriadis C. (1997). *El avance de la insignificancia*. Buenos Aires. Montevideo: EUB.

Durkheim, E. (1986). *Las reglas del método sociológico*. Quinto Sol: México.

Guerra, M. (2000). *¿Qué significa estudiar el bachillerato? La perspectiva de los jóvenes de diferentes contextos socioculturales en: Revista Mexicana de Investigación Educativa*, julio-diciembre, Vol. 5, número 10. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. 243-272.

Mancera, E (2007). *Universidad Tecnológica, empleo e inserción social en México*, Tesis para obtener el grado de doctor en Ciencias Políticas y sociales. México: UNAM.

Meneses, G. (2005). *Cultura y contracultura de los jóvenes*. En AMPO. 92-94.

MENESES REYES, A. (2002): *La cultura del docente de bachillerato: Una aproximación a los significados de su práctica*. Primer Coloquio Nacional de Representaciones e Imaginarios Sociales en los Procesos Educativos. Ciudad de México: UNAM. UAM. EPNA. CESE. UV. BUAP. p. 1-9

Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF.

Moura de Castro, Claudio (2002). *Formación profesional en el cambio de siglo*.

CINTERFOR/OIT. Montevideo: Pries 2000.

Ruiz E. Estela, (2007) *Desempeño y reconocimiento laboral del técnico con elevada formación escolarizada. El caso del Técnico Superior Universitario egresado de la Universidad Tecnológica*. En *Revista de Educación superior de la ANUIES*, Vol. XXXVI (1), Num. 141, enero-

marzo.

SEP (2005). Los egresados de las Universidades Tecnológicas mexicanas. Un modelo eficaz, una inversión pública exitosa, un sistema a fortalecer. Coordinación General de universidades Tecnológicas –SEP, México.

SEP. (2006). Los egresados de las Universidades Tecnológicas mexicanas. Un modelo eficaz, una inversión pública exitosa, un sistema a fortalecer. Coordinación General de universidades Tecnológicas –SEP, México.

SEP. (2008) Matrícula alcanzada ciclo escolar 2008-2009. Coordinación General de Universidades Tecnológicas. (Disponible en: <http://cgut.sep.gob.mx/>)

Schultz, T. W. (1961). "Investment in human capital"; en: American Economic Review. Vol 51, USA. 1-17

LA TUTORÍA EN LAS SOCIEDADES DEL CONOCIMIENTO

María de los Angeles Navales Coll
Coralía J. Pérez Maya
Patricia Bezies Cruz

RESUMEN

El escenario globalizado, considerado como de múltiples y vertiginosos cambios, demanda con fuerza una atención cada vez mayor por el desarrollo profesional de los docentes, que les permita realizar sus funciones con mayor flexibilidad y adaptación a dichos cambios. Los nuevos tiempos reclaman de nuevos profesores, nuevos tutores, dispuestos a romper la rigidez de antaño, más flexibles, críticos, propositivos, analíticos, dispuestos a trabajar de manera colegiada, colaborativa. (Hargreaves, 1996)

La tutoría, como proceso, busca fomentar en los estudiantes su capacidad crítica, creadora, su rendimiento académico, su formación integral, por lo que resulta de gran importancia y trascendencia actual en el ámbito educativo de la Educación Superior, por ello son muchas las propuestas que tratan acerca de cómo deben realizarse, de las características de los tutores, de la necesidad de que exhiban un trato cargado de humanismo.

El trabajo tiene como propósito ofrecer algunas recomendaciones fundamentadas en una propuesta pedagógica, acerca de las funciones del profesor tutor, que puede contribuir al desarrollo profesional de éstos en el Área Académica de Ciencias de la Educación del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

PALABRAS CLAVE

Desarrollo profesional, globalización, tutoría, educación superior.

ABSTRACT

The global scenario, considered multiple and rapid changes, strongly demand increasing attention to the professional development of teachers, enabling them to perform their duties with greater flexibility and adaptation to such changes.

New times call for new teachers, new tutors, ready to break the rigidity of old, more flexible, critical, proactive, analytical, willing to work collegially, collaboratively. (Hargreaves, 1996)

Mentoring as a process seeks to encourage students to their critical, creative, academic performance, integrated education, so it is of great importance and significance today in education Higher Education, so there are many proposals that deal with how they performed, the characteristics of the tutors, the need for treatment exhibiting humanism loaded.

The work is intended to provide some recommendations grounded in a pedagogical, about the roles of the tutor, which may contribute to their professional development in the Academic Area Education Sciences Institute of Social Sciences and Humanities of the University Autónoma del Estado de Hidalgo.

KEYWORDS

Professional development, globalization, tutoring, college

RÉSUMÉ

Le scénario global, considéré changements multiples et rapides, la demande fortement une attention croissante au développement professionnel des enseignants, leur permettant de s'acquitter de leurs tâches avec une plus grande flexibilité et d'adaptation à ces changements.

Les temps nouveaux exigent de nouveaux enseignants, de nouveaux tuteurs, prêts à casser la rigidité des vieux, plus souple, plus critique, proactive, analytique, prêts à travailler de manière collégiale, en collaboration. (Hargreaves, 1996)

Le mentorat comme un processus visant à encourager les élèves à leur, créatif, critique le rendement scolaire, l'enseignement intégré, il est donc d'une grande importance et une signification aujourd'hui dans l'éducation Enseignement supérieur, donc il ya beaucoup de propositions qui traitent de la façon dont ils ont joué, les caractéristiques des tuteurs, la nécessité d'un traitement humanisme présentant chargés.

Le travail vise à fournir des recommandations fondées sur une pédagogie, sur le rôle du tuteur, qui peuvent contribuer à leur développement professionnel dans la zone académique Institut des sciences de l'éducation des sciences sociales et des sciences humaines de l'Université Autónoma del Estado de Hidalgo.

MOTS-CLÉS

Le perfectionnement professionnel, la mondialisation, le tutorat, collègue

LA TUTORÍA EN LAS SOCIEDADES DEL CONOCIMIENTO

María de los Angeles Navales Coll
Coralía J. Pérez Maya
Patricia Bezies Cruz

INTRODUCCION

Las Sociedades del Conocimiento, emergen con la globalización y su característica más significativa está dada en las relaciones que se establecen entre el conocimiento y la sociedad, lo que permite vislumbrar que estamos frente un tiempo nuevo, una mutación histórica o una auténtica revolución. (López Rupérez, 2001).

La UNESCO ha reflexionado en torno el término Sociedad del Conocimiento, desde una perspectiva integral, holística, así, encontramos que, el Subdirector general de esta organización para la Comunicación y la Información, Abdul Waheed Khan (2003), plantea que: La sociedad de la Información es la piedra angular de las sociedades del conocimiento. El concepto de “sociedad de la información”, está relacionado con la idea de la “innovación tecnológica”, mientras que el concepto de “sociedades del conocimiento” incluye una dimensión de transformación social, cultural, económica, política e institucional, así como una perspectiva más pluralista y desarrolladora. Manifiesta que es preferible hablar de “sociedades del conocimiento” ya que éstas expresan mejor la complejidad y el dinamismo de los cambios que se están dando. (...) el conocimiento en cuestión no sólo es importante para el crecimiento económico sino también para empoderar y desarrollar todos los sectores de la sociedad”.

Otros autores como Marina (1999) identifica estas sociedades por la influencia en los diversos ámbitos, sociales, económicos, políticos y por ende educativos, de las innovaciones tecnológicas que

se producen de forma constante y veloz y que han propiciado el fenómeno de globalización, lo cual exige la formación permanente y la priorización del objetivo de “aprender a aprender” a lo largo de la vida, esto es, la educación deberá crear las bases en conocimientos, destrezas, habilidades, competencias, que permitan pasar de la Sociedad de la Información a la Sociedad del Conocimiento y de ésta a la Sociedad de la Inteligencia. (Marina, 1999)

El escenario globalizado, considerado como de múltiples y vertiginosos cambios, demanda con fuerza una atención cada vez mayor por el desarrollo profesional de los docentes, que les permita realizar sus funciones con mayor flexibilidad y adaptación a dichos cambios.

Los nuevos tiempos reclaman de nuevos profesores, nuevos tutores, dispuestos a romper la rigidez de antaño, más flexibles, críticos, propositivos, analíticos, dispuestos a trabajar de manera colegiada, colaborativa. (Hargreaves, 1996)

Esta realidad, difícil de ignorar, nos lleva a reflexionar acerca de si estamos viviendo en una época de cambios o en un cambio de época. En consecuencia se requiere transformar los procesos de formación de los profesores tutores, en general y, en particular los de la Educación Superior no sólo en la dimensión académica, sino también mediante un modelamiento sociocultural y ético que satisfaga las tendencias actuales más emergentes en el campo de la tutoría.

La acción tutorial surge en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH) en 1992, respondiendo a las necesidades que tienen los estudiantes de contar con profesores que los escuchen, los atiendan, y les brinden su tiempo.

La Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior, (ANUIES, 2002) define la tutoría como: Un proceso de acompañamiento durante la formación de los estudiantes, que se concreta mediante la atención personalizada a un alumno o a un grupo reducido de alumnos por parte de académicos competentes y formados para esta función.

La tutoría, como proceso, busca fomentar en los estudiantes su capacidad crítica, creadora, su rendimiento académico, su formación integral. De acuerdo con Menchen (1999) el tutor es la persona que a través de la enseñanza ayuda al alumno (a) a optimizar sus capacidades y formar su personalidad.

Considerando lo antes expuesto, este trabajo tiene como propósito ofrecer algunas recomendaciones fundamentadas en una propuesta pedagógica, que puede contribuir al desarrollo profesional de los profesores tutores.

DESARROLLO

Existe una tendencia internacional en la que se argumenta que la formación profesional debe darse en un proceso continuo y que ha de hacerse centrada en el puesto de trabajo conviviendo y promoviendo la ayuda mutua entre los profesionista experimentados, los principiantes y los que están en formación. Si esto se logra se redescubre el sentido de la vida profesional.

En la actualidad el papel del profesorado queda radicalmente modificado y sus posibilidades formativas permiten liberarlo de determinadas tareas, mientras que, otras como, la tutoría cobra modernos protagonismos.

A decir de Tejada (2001), las transformaciones y cambios en los sistemas y contextos escolares hace precisa una modificación del papel del profesor en la estrategia educativa, consecuentemente emergen nuevos roles fundamentales como:

-Programador, director, coordinador de procesos de aprendizaje.

-Impulsor de conocimientos, procedimientos, habilidades, actitudes, valores, competencias.

-Tutor

Teniendo en cuenta lo expuesto, puede ser considerado como un desafío actual la formación de profesores tutores, se hace necesario que éstos tengan la preparación que les permita desarrollar y dar respuesta a las recientes exigencias sociales en

lo que respecta a: La no exclusión y marginación de la educación; La atención a la diversidad cultural, la identidad profesional, ética y valórica comprometida; Una nueva actitud frente al aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir; al pleno ejercicio de la creatividad, la autonomía, la capacidad de autoperfeccionamiento e investigación; al trabajo colaborativo y cooperativo; Un mayor enriquecimiento de las metodologías, seguimiento y tutoría de los estudiantes y a la implementación de toda una gama de tareas de organización, seguimiento y evaluación del aprendizaje. (Villa y Poblete, 2007)

No se conciben procesos de formación, actualización y desarrollo profesional de profesores y de tutores, en las sociedades del conocimiento, sin ampliar la mirada y tener claro el rol social que los medios de comunicación, las redes y las nuevas tecnología juegan no sólo en la propagación de información y la divulgación del conocimiento, sino también en la visión del mundo que ellos transmiten. En este sentido se precisa que los tutores se desaprendan de las creencias y estilos cognitivos identificados con la educación tradicional y reaprendan las que demanda la educación en la era contemporánea. (Navarro, 2002)

La tutoría está asociada a la complejidad de los procesos de desarrollo profesional, tal como señalan López y Leal (2002), el aprendizaje y la formación son cuestiones dinámicas, orientadas hacia el futuro marcadas por el interés hacia la transformación social y adquieren en la escuela un carácter especial. El profesor tutor, en el nivel superior, se concibe como un profesor que tiene entre sus encargos institucionales: Comprender su realidad con una postura de autonomía, creativa, crítica; mantenerse actualizado; ser capaz de aceptar sus limitaciones, garantizar un contexto pedagógico de carácter democrático y humanista; promover el uso productivo de las tecnologías; prevenir y apoyar a los estudiantes y proveerlos de soporte moral; desarrollar en ellos competencias estimular el esfuerzo colectivo; entre otros.

Las recomendaciones básicas para las transformaciones en el rol y en las funciones actuales de los tutores, se fundamentan en, alternar el trabajo

clásico fundamentado en el asesoramiento individual por otras oportunidades, tales como: Modificar tiempos y espacios en el ámbito educativo, utilizando soporte de redes; potenciar aprendizajes dinámicos, abiertos, en los que el análisis, la valoración, el enjuiciamiento, la solución de problemas, se conviertan en actividades cotidianas que incrementen el desarrollo humano del estudiante. Según Ruso y Kassera (1998) el éxito del tutor radica en su capacidad para presentar ambientes que enriquezcan y estimulen los aprendizajes escolares.

Para conocer mediante opiniones las limitaciones que encuentran al realizar su labor, así como la formación que desean recibir los profesores que fungen como tutores en el Área

Académica de Ciencias de la Educación, del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo se seleccionó a una muestra aleatoria de 10 profesores para aplicar un cuestionario conformado por 8 dimensiones y 40 variables, referidas a las funciones, modalidades principales, ámbitos, tareas de la labor tutorial, tiempo dedicado a la tutoría, entre otras.

Sobre la base de la información obtenida se elaboró: Una propuesta pedagógica con el propósito de contribuir al desarrollo profesional de los profesores tutores, del Área Académica de Ciencias de la Educación, fundamentada en las funciones que éstos deben desarrollar.

-El desarrollar de una práctica pedagógica con rigor metódico, que le permita tratar de manera adecuada la capacidad crítica, creadora, de los estudiantes y la curiosidad que muestran de aproximarse al mundo cognoscible y que, a su vez, les permite defenderse de un exceso de racionalidad propia de estos tiempos, altamente tecnificados.

-La investigación, no se concibe un proceso de tutoría sin investigación. Mientras éste se realiza, el profesor se encuentra en una fase de búsqueda, de indagación, se debe investigar para conocer, comprobar, descubrir, intervenir.

-La actualización constante que le permita ser sensible

a la realidad social, capaz de ser empático a los estados de ánimo, incertidumbres, de los estudiantes.

-La igualdad, la vida colegiada, el trabajo colaborativo y cooperativo.

-El respeto a los saberes. El pensar acertadamente implica el deber de respetar no sólo los saberes con que llegan los educandos a la escuela, socialmente construidos en la práctica comunitaria, sino discutir la razón de ser de éstos en relación con la enseñanza.

-Implicar a los padres en las actividades de enseñanza y de aprendizaje de sus hijos.

-El apoyo a los estudiantes, a través de un proceso razonado de análisis previo para clarificar sus valores y otros elementos que contribuyan a la toma de decisiones y a la elaboración de su proyecto de vida.

-La ética, para considerar lo que hay de humano en el ejercicio educativo. La tutoría no puede darse lejos de los sujetos que configuran la comunidad escolar. La reflexión crítica sobre la práctica, para la búsqueda de alternativas que propicien el cambio hacia la mejora.

-La creación de espacios adecuados para el desarrollo de las sesiones de tutorías: Individuales y grupales

-El reconocimiento y el respeto a la identidad y a la diversidad cultural para que el estudiante pueda ensayar la experiencia profunda de asumirse como ser social, pensante, comunicador, transformador, realizador de sueños.

-El desarrollo de programas/actividades transversales: Educación para la salud, mejora del autoconcepto.

Los riesgos del siglo XXI son mayores que los de otras épocas por lo que se requiere de profesores con capacidad para afrontarlos y resolverlos. La solución puede estar encaminada, entre otras, a replantear las funciones sociales de la educación a través de la tutoría.

CONCLUSIONES

La construcción de nuevos escenarios de participación social, de toma de decisiones, ligados a los nuevos modelos de organización pedagógica, que se diseñan, para el desarrollo profesional de los profesores de la Educación Superior, coadyuvan al mejor desarrollo de los procesos de tutoría.

El entorno actual, sometido a permanentes y profundos cambios debido, entre otros, al incremento acelerado del conocimiento y de la tecnología, que construyen realidades más complejas, cada día, no se puede enfrentar con actitudes y roles sólo técnicos de los profesores, se requiere, por tanto, una transformación en las funciones del profesor tutor.

Se hace urgente lograr una vía científica, con alto rigor metodológico, que visualice la tutoría en el proceso educativo como una instancia de aprendizaje, de construcción de saberes que genere conciencias críticas, autorreflexivas, emancipadoras, centradas en la acción cotidiana, sólo así, podremos poner este importante proceso al servicio del cambio y de la innovación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (2002). Programas Institucionales de Tutorías. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior. México: ANUIES

Hargreaves, A. (1996) Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado. Morata. Madrid

López, J y Leal, I. (2002) Cómo aprender en la sociedad del conocimiento. Gestión 2000. Barcelona

López Rupérez, F. (2001). Globalización y metapolíticas en educación, en Revista de Educación. Núm. Extraordinario. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España, pp. 236-237

Marina, J.A. (1999). El ritmo de la sociedad de la información. En J.A. Marina, L. Joyanes, M. Toharia. Educación e Internet. Documentos del 1er Congreso Educación e Internet. Educenet 99. Madrid: Santillana

Navarro, J.C. (2002) ¿Quiénes somos los maestros? Red de Investigación. Banco Interamericano de Desarrollo.

Russo, T.Y. y Kassera, W. (1997). A comprehensive needs-assessment package for

secondary school guidance programs. *The School Counselor*, 36, 265-269

Menchen, F. (1999) El tutor. Madrid: Editorial CCS

Russo, T.Y. y Casera, W (1997) A comprehensive needs-assessment package for secondary school guidance programs. *The School Counselor* 36, 265-269

Sancho, J.M. y L.M. Millán (1998): Hoy ya es mañana. Tecnología y Educación: UN Diálogo necesario. Sevilla: MAD, SL.

Sobrado Fernández, L. (1996). Servicios de Orientación de los Centros Educativos. Santiago de Compostela: Edic. Laiovento

Tejada, J. (2001) El formador ante las NTICs: Nuevos roles y competencias profesionales. *Revista Comunicación y Pedagogía*, 178. 17-26

Towards Knowledge Societies. An Interview with Abdul Waheed Khan, *World of Science* Vol. 1, No. 4 July-September 2003, UNESCO's Natural Sciences. Sector. http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php.URL_ID=11958&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Vila, A. y M. Poblete (2007): Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. Bilbao. Mensajero

UNA BREVE REVISIÓN DEL CONCEPTO DE CIUDADANÍA

Lydia López Pontigo

Maestra en ciencias de la educación Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

RESUMEN

Se encuentra una excelsa revisión sobre la evolución de la concepción de ciudadanía, así como el marco en el que nace y desarrolla su importancia como objeto de análisis. Se retoman aspectos relacionados el carácter de la ciudadanía, como lo es la ciudadanía activa y, lo que es la ciudadanía pasiva, así como la modalidad de la ciudadanía, como la ciudadanía local y posnacional.

PALABRAS CLAVE

Ciudadanía, evolución histórica, educación

ABSTRACT

It is a lofty review of the evolution of the concept of citizenship, as well as the context in which it is born and develops its importance as an object of analysis. Resumption aspects of the nature of citizenship, such as active citizenship, which is passive citizenship, as well as the mode of citizenship, such as local post-national citizenship.

KEYWORDS

citizenship, historical evolution, education

RÉSUMÉ

Il s'agit d'un examen noble de l'évolution de la notion de citoyenneté, ainsi que le contexte dans lequel elle naît et se développe de son importance en tant qu'objet d'analyse. Aspects de la reprise de la nature de la citoyenneté, tels que la citoyenneté active, ce qui est la citoyenneté passive, ainsi que le mode de la citoyenneté, comme la citoyenneté post-nationale locale.

MOTS-CLÉS

Citoyenneté, de l'évolution historique, l'éducation

UNA BREVE REVISIÓN DEL CONCEPTO DE CIUDADANÍA

Lydia López Pontigo

Maestra en ciencias de la educación Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Introducción

Para tratar el tema referente a la ciudadanía, en primer lugar se requiere definir qué es la ciudadanía y quiénes son los ciudadanos. Cabe mencionar que dar una definición es difícil, puesto que la ciudadanía es una categoría que está en continuo movimiento por la incidencia de múltiples factores que constantemente la reconfiguran y anexan nuevos elementos.

Autores como Bárcena conciben a la ciudadanía como un concepto frágil y al mismo tiempo, noble mito; pues es una parte de la herencia clásica. Muestra de ello es que actualmente se vive en una sociedad democrática conformada por ciudadanos, la cual se vuelve una forma de vida heredada, una parte heredada de la tradición lingüística y literaria. En este entendido Lledó (citado en Bárcena, 1997:41) menciona que toda tradición tiene un origen en el que alguien o un grupo de personas puso en marcha planteamientos sobre algún referente. Por lo tanto, comúnmente en la cadena de tradición siempre hay un primer eslabón, un dato originario. Pensar en conceptos como el de ciudadanía requiere identificar que son conceptos cargados de historia e imbuidos de la tradición clásica que les dotó de sentido.

Desarrollo

La ciudadanía tiene una historicidad, por lo que es necesario realizar una remembranza para entender la configuración que tiene actualmente.

Al hacer referencia a la ciudadanía, se evoca un término que se coloca en la cima, debido a que se está promoviendo y reproduciendo en los discursos de los estados-nación y busca ejercerse en las prácticas

sociales. En tal sentido, la ciudadanía es un concepto que se ha construido por medio de un proceso histórico – social, es decir, se inserta en dos dimensiones espacial y temporal, las cuales están en interacción permeando la configuración de esta misma en función de intereses políticos, económicos, sociales y culturales. En este entendido, las personas conceptualizan y practican la ciudadanía en dos direcciones. Por un lado, se puede inclinar más hacia el contacto con el mundo, y por el otro, con la intimidad individual; es decir, la orientación dependerá del sentido que los estados-nación elijan en determinado contexto y tiempo. (Beuchot citado en Arredondo, 2000).

Antes de realizar un recorrido histórico sobre los cambios sobre el término de ciudadanía es necesario hacer una distinción entre los conceptos individuo, persona y sujeto, porque en ocasiones se utilizan como sinónimos, pero sobre todo, porque autores como Mejía consideran que estos conceptos son los que han dado origen la figura del ciudadano.

De acuerdo con Mejía (2005) se entiende por individuo (del latín *individuum*, indiviso) el ser singular y concreto, que posee una naturaleza o esencia y una existencia espacio - temporal propia. Para Aristóteles, el individuo es la sustancia primera, compuesta de materia y forma. La define Tomás de Aquino como lo que en sí no está dividido, pero que se distingue o divide de todo lo demás. El individuo es alguien que existe concreta e indivisamente en el grupo humano que llamamos sociedad. Es decir, es un ser humano que vive en la familia, la comunidad, la ciudad, el país y el mundo. Como individuo, cada ser humano es un fragmento de su especie, una parte del universo, sometido a las condiciones propias de la sociedad de su tiempo y de su cultura.

La persona proviene del latín *persona*, máscara de actor o personaje teatral, que corresponde al griego *prósopon*, rostro o cara). Describe al ser humano como sujeto pensante, consciente y responsable de sus acciones. El derecho romano llamaba persona a quien poseía derechos, en oposición al esclavo. Mientras que Boecio la definía como la sustancia individual de la

naturaleza racional. Como persona, cada ser humano es alguien que existe en sí mismo y para sí mismo. Desde su interioridad se relaciona consigo mismo, con los demás, con el entorno y con el Fundamento de todo. Es verdad y presencia para sí y para los demás. Es autonomía y libertad creadora para sí y para los demás.

Hacer referencia al sujeto implica tomar en cuenta una serie de elementos, tales como el régimen político. Kymlicka (2003) menciona que los sujetos están inscritos en un régimen autoritario, es decir, que están atados a una dictadura y a elementos como el autoritarismo, la represión, el castigo. Por lo tanto, sujeto no es sinónimo ni es un término adecuado para hacer referencia a ciudadano, ya que si consideramos que el concepto de ciudadanía emerge de la perspectiva de un régimen liberal, donde los individuos ejercen sus derechos y obligaciones.

La concepción de ciudadano, acuerdo con la obra de Diderot y D'Alembert (citado en Guevara 1998:34), no debe ser vista como una característica de todos los hombres, pues no es adecuada para quienes viven sojuzgados ni aislados, entendiendo que quienes viven en estado de naturaleza y esclavos no pueden ser considerados ciudadanos. Dicha situación trae consigo una problemática de doble naturaleza, es decir, por un lado el ente moral se reconoce como un sujeto particular y otra de carácter público. Con esta referencia es evidente que las características que denotan la existencia del "sujeto" no contrastan con los elementos que integran y configuran al ciudadano, es decir, dichos términos resultan incompatibles.

Finalmente rescatando algunos elementos anteriores a modo de conclusión, podemos decir que el ser humano tiene tres dimensiones: individuo en sociedad, persona en relación y sujeto como miembro de un régimen opuesto a la democracia.

Una vez hecha la distinción en este trabajo utilizamos sólo individuo y persona, pues son conceptos que giran en torno al de ciudadano resultará más fácil identificar la dinámica en la que se ha movido conceptualmente el "ser ciudadano" dicho término

en función del espacio y del tiempo hasta llegar a configurarse como ahora lo entendemos.

a) Época antigua

En este entendido, partiendo de datos cronológicos, la referencia más antigua sobre la ciudadanía data desde los antiguos pensadores griegos y romanos. Los griegos plantean elementos que giran alrededor de la polis¹ que se configura como la forma idónea de organización social conveniente para el hombre civilizado. De acuerdo con Aristóteles, el hombre es un ser que vive en una ciudad, la cual está conformada por una unidad política (Estado) y un conjunto de personas que en ella viven, a quienes se les denomina en este contexto "polites" –quienes actualmente se les denomina ciudadanos-. Los polites desarrollaban diferentes actividades, por lo tanto, jugaban diferentes roles. Es decir, cuando el ciudadano griego es soldado, lo es para defender su ciudad; cuando realiza actos religiosos, lo hace para honrar a sus dioses; o bien podía actuar en política para cumplir con la parte que le correspondía para la organización de la polis. Lo anterior, hace alusión que el polites sentía un fuerte compromiso con la polis por una serie de obligaciones imperativas, las cuales le otorgaban derechos que únicamente podía ejercer a través de instituciones de la ciudad, políticas y religiosas.

Los polites adquirían y/o construían su ciudadanía por las obligaciones y derechos que la polis le otorgaba, por el hecho de ser hijo de padre ciudadano. El fundamento de la ciudadanía estaba sustentado en los lazos consanguíneos. En este contexto la ciudadanía es un privilegio que otorga la ciudad. Los elementos mencionados denotan que era un número reducido de habitantes quienes ejercían y gozaban de total plenitud de sus derechos; los cuales eran: asistir a las asambleas, el derecho de elegir, así como ejercer funciones en la organización y estructuración de la polis.

Mientras que Roma al igual que la antigua Grecia no estaba configurada ni organizada como un Estado en

¹ De acuerdo con el Instituto Federal Electoral la Polis es una forma de organización de lo que actualmente se conoce como ciudad.

el sentido moderno. En este entendido, era una civitas². Cabe mencionar que la organización de dicha ciudad difería de la organización griega, pues sus habitantes no eran considerados ciudadanos, sino “peregrinos”; y es hasta que se otorga la ciudadanía a todos los habitantes cuando se les confiere de una serie de condiciones con las que el ciudadano puede ser partícipe de las actividades públicas y ejercer su personalidad jurídica; ejemplo de ello son:

- El derecho a votar en las asambleas
- Capacidad de ocupar algún cargo
- Cumplir con el servicio militar

Cabe mencionar que Roma otorgaba derechos y obligaciones a todos sus habitantes, aunque se planteaban ciertos lineamientos con base en las condiciones que tuvieran los habitantes.

Dichos lineamientos permiten hacer una clasificación sobre tipos de civis³, a quienes se les confieren derechos y obligaciones bajo algunas variaciones. La clasificación es la siguiente:

- Peregrinus alicuius civitatis (peregrino de alguna ciudad): a dichos habitantes se les otorgaban derechos a través de una concesión.
- Peregrinus dediticius (habitante de una ciudad): estos eran habitantes de una ciudad que había entregado al imperio romano.
- Deditio hace referencia a los habitantes que se encontraban sin condiciones, aunque podían beneficiarse de algunas normas, pero no podían residir en la civis.
- Latini: eran quienes por vivir en Roma y estar inscritos en el censo lograban adquirir la ciudadanía.

La civis estaba conformada por cualquiera de estos, a quienes se les otorgaba la ciudadanía por los siguientes procedimientos:

² Hace referencia a la unidad política estatal y al conjunto de ciudadanos (Instituto Federal Electoral).
³ De acuerdo con el Instituto Federal electoral es el Término que hace referencia al ciudadano.

- Por nacimiento dentro de un matrimonio legalmente conformado.
- Por un precepto legal.
- Por concesión de los emperadores, aunque en este caso a los ciudadanos se les inhibía del derecho de sufragio.

De acuerdo con los elementos mencionados, se identifica que ambas civilizaciones conforman lo que se conoce como la época antigua, en donde se identifica que existe una relación muy estrecha entre la nacionalidad y la ciudadanía, así como ésta únicamente hace referencia a cuestiones legales referentes a derechos y obligaciones que deben realizar los habitantes de determinada región para darle vida y organización a la ciudad que habitan. La organización, desarrollo y otorgamiento de dichas actividades tienen como finalidad conferir a cada habitante cierto rol para el óptimo funcionamiento de la ciudad.

En la época antigua se presentan ciertas características claves que permiten identificar cuál era la noción que tenían de ciudadano. Dichas características son: la capacitación del individuo desde un punto de vista práctico, el autoconocimiento y cultivo de la virtud civil, la instauración de una república diferenciada y ordenada por la educación y finalmente, la noción que promueve Aristóteles de que el hombre es un zoon politikon⁴ (Guevara,1998).

Por lo tanto, la época antigua postula al hombre (ciudadano) según Beuchot (citado en Arredondo, 2000:39) con una orientación individual, el hombre se queda más en la naturaleza, es decir, en la esencia que en la noción de existencia. Cabe mencionar que dicho periodo se caracteriza por tener un sistema esclavista, patriarcal, injusto y sectario. En tanto, los derechos y obligaciones se establecen en función de la participación que ejerce cada individuo dentro de su grupo social y a su vez, éstos dentro del conglomerado de la polis.

⁴ Concepto utilizado por Aristóteles para referir que el hombre es un “animal político”, es decir, que tiene la capacidad de socializar y relacionarse en sociedad, pues es una característica inherente a él.

b) Edad media

La Edad Media se caracteriza por la presencia del vasallo, que estaba ligada a la presencia del señor feudal. La relación que se generaba entre ellos estaba fundada en la sumisión del vasallo a la del soberano. En tanto, el periodo que hace referencia a la sociedad feudal, la ciudadanía es entendida, asumida y ejercida como un “estatus”, el cual estaba en función del sello de clase y la medida de la desigualdad. Dicha situación se gesta al no existir un conjunto uniforme de derechos y obligaciones para todos - nobles y plebeyos, libres y siervos-, en virtud de su pertenencia a la sociedad (Marshall, 1950).

El panorama que tiñe este contexto hace alusión a una marcada estratificación que se fundamenta en la postulación de dos clases. Una de ellas la que conforman los feudos; y otra la integrada por nobles y/o plebeyos. A esta clasificación se suma otra generada por esta misma, es decir, las clasificaciones que otorgan los feudos en función de la posesión de tierra que permite la existencia del principio de desigualdad de clases de los ciudadanos.

Se identifica que algunos elementos que permean la época antigua aún están presentes en el contexto de la sociedad medieval. Esta sociedad se caracterizaba, de acuerdo con Marshall (1950), por no tener una ciudadanía auténtica, esto significa que sus deberes y obligaciones eran estrictamente locales. Dicha situación implicó un doble proceso de fusión y separación. Por un lado, la fusión fue de carácter geográfico, es decir, la justicia real marcaba y definía los derechos civiles del individuo en función del derecho común del país. Por otro, las instituciones nacionales no podían implicarse del mismo modo en la vida de los grupos sociales. Al igual que en la época anterior los derechos y obligaciones que regían la vida de los hombres estaban en función del estrato social al que pertenecen.

En este periodo también se identifican otros elementos que son la distinción entre el anterior periodo; tales como que la concepción de persona obedece propiamente a una orientación cristiana, ya

que se establece la analogía con el Dios personal. Por lo que se cree en la existencia y equivalencia entre sustancia y persona. Es decir, se acepta que hay una existencia individual de naturaleza racional, donde la ciudadanía está estrechamente relacionada con la clase social. En este entendido se identifica que la ciudadanía se ejercía de diferente manera (Álvarez citado en Arredondo, 2000:43).

c) El renacimiento

Otra de las épocas que hereda elementos para la configuración de lo que hoy entendemos y ejercemos como ciudadanía, es la época del renacimiento. En donde se identifica que la concepción de persona toma mayor auge. Con dicha característica se empieza a delinear y entender la ciudadanía con los elementos que hoy en día la integran y definen. Es decir, la autoridad política se vuelve menos rígida y empieza a reconocer los atributos de la persona como tal, desde los aspectos subjetivos hasta los elementos objetivos que socializa e incorpora a su práctica.

La característica más relevante en este periodo es que la persona se ve como un ser con un deber político, social y moral, es decir, la persona posee mayor sensibilización como un ser vivo y actuante primordialmente con una referencia moral.

A diferencia de la época feudal, en ésta se manifiesta que la persona es una sustancia tanto pensante como moral. La persona se vislumbra como un ser inteligente, dotado de razón y reflexión, que puede considerarse a sí mismo como la misma cosa pensante en diferentes tiempos y lugares (Locke, citado en Beuchot, 2000:47). A estos planteamientos se anexan las ideas rectoras del pensamiento de Kant, quien rescata la perspectiva el valor axiológica y moral de la persona; definiendo que son seres racionales, con fines en sí mismos, nunca medios.

Así la persona se concibe como un ser libre e independiente, que tiene dominio de sus actos, está regida por su inteligencia y voluntad, tiene la facultad de realizar sus acciones por medio de la razón; tiene la facultad de llegar conscientemente a su propio fin, con

cierta dependencia social. La principal característica es que se asume como un ser con derechos y deberes, que le son otorgados desde el momento en que nace por el hecho de pertenecer a un estado-nación. Con ello se identifica que la construcción de la ciudadanía se adquiere por medio de un estatus conferido por el Estado y por el ejercicio de virtudes que se desarrollan y ejercen en diferentes escenarios como el social y político.

El ciudadano obtiene una serie de derechos a los que de manera recíproca son asignados una serie de deberes; ambos son otorgados por la ley y el derecho, por el hecho de pertenecer a un país, es decir, insertarse en una sociedad en la que adquiere y ejerce dicha ciudadanía como resultado de la convivencia, colaboración y participación social.

En términos generales se identifica que las diferentes épocas con sus respectivas características políticas, sociales, económicas y culturales han configurado la ciudadanía. Sin embargo, el concepto moderno sobre ciudadano retoma elementos de las nuevas formas de pensamiento de la naturaleza humana planteadas por las corrientes filosóficas e del siglo XVIII y XIX; y que finalmente llega a concretarse, así como vislumbrar la importancia a nivel mundial con la “declaración de los derechos del hombre –en su sentido más amplio- y como ciudadano –que se mueve dentro de un régimen que le permite configurar y constituirse, así como desarrollarse-.

Al reconocer que el hombre por su condición humana goza de derechos tales como el derecho a la vida, a la libertad, a la seguridad jurídica, a la propiedad, a la elaboración de la ley, a emitir su pensamiento, a ser elegido, entre otro conjunto de derechos y libertades de índole política. Es evidente que la ciudadanía no es un tema que obedezca a modas de coordenadas geográficas, sino que surgen diversos requerimientos o necesidades de los países para resolver riesgos antiguos o nuevos, así como tensiones que están latentes y estallan entre naciones, entre grupos étnicos, o en relación con injusticias acumuladas en los planos económico y social. Medir estos riesgos y organizarse para prevenirlos es el deber de todos los dirigentes, en

un contexto marcado por la interdependencia cada vez mayor entre los pueblos y por la mundialización de los problemas (Delors,1992).

En este tenor lo indispensable en función de los nuevos intereses que envuelven y enmarcan las necesidades mundiales es aprender a vivir juntos y participar en la vida en comunidad, así como la promoción e integración de los grupos minoritarios, movilizándolo a los mismos interesados, cuya personalidad se debe respetar; lo cual se promueve a través de la formación ciudadana consciente y activa que hace referencia a una amplia gama de virtudes cívicas.

Al revisar la noción, evolución y moldeamiento del término ciudadano se identifica que éste se encuentra encubierto por variables como espacio y tiempo, las cuales dotan de contenido y cuerpo a éste.

En función de estas variables se identifica que la ciudadanía que se entiende como tal hunde sus raíces en planteamientos de épocas antiguas y se justifica así como insta en todo su esplendor con el Estado moderno, donde cada época se delimita y plantea qué sociedad. De acuerdo con Galán (2003:81), los atributos del ciudadano son poseer un mínimo de virtudes como la lealtad, responsabilidad, integridad y tolerancia, las cuales lo conformen no sólo en una dimensión política sino social y moral.

Así la orientación que promueve y confiere importancia y significado al ciudadano son los planteamientos que el Estado benefactor proclama al promover la participación activa de los individuos, quienes a través de un proceso de construcción política, social y moral se les denomina “ciudadanos”, es decir, un ser político moderno poseedor de un conjunto de derechos y obligaciones que determinan no sólo la pertenencia a una comunidad nacional; sino la participación en la vida social que permite el ejercicio sobre el espacio público. Lo anterior permitirá que el hombre alcance una conciencia ciudadana que indica el reconocimiento de un destino compartido con los demás dentro de una comunidad política (García, 2002:208).

El hecho de que el ciudadano posea un mínimo de virtudes, para Galán (2003:79), parte de una disposición de la personalidad en cumplimiento de ciertos atributos: determinación individual, conciencia – qué tipo de conciencia, la legítima o la natural- educación, un amplio sentido de la palabra, libertad, autonomía, capacidad para tomar sus propias decisiones y para emitir juicios. La idea de ciudadano para Galán apela a la vocación de los integrantes de la sociedad, quienes deben sentirse plenos de ella y ser capaces de participar y disfrutar de la vida en común.

En el entendido que el ciudadano posee o adquiere una serie de derechos y obligaciones, la postura de Marshall (citado en Galán 2003:79) continúa con esta vertiente al concebir al ciudadano como la persona que tiene derechos en el entendido que no todos los ejercen en su pleno derecho dentro de la comunidad. Lo anterior implica que los ciudadanos aunque son beneficiarios de los mismos derechos y obligaciones no existe un principio universal que defina cuáles son, así que el estatus de ciudadano postula como una imagen ideal que sirve para calcular el éxito y es objeto de aspiraciones basadas en valores y creencias.

Retomando la concepción en la que el ciudadano es resultado de un proceso histórico configurado por derechos que le son conferidos por ser miembro de una sociedad, Marshall asume como parte de estos derechos los siguientes:

- Derechos civiles aparecen en el siglo XVIII. En dicho periodo éstos se caracterizan por la inclusión gradual de nuevos derechos en un estatus ya existente que se considera propio de todos los miembros adultos de la comunidad.

Los derechos civiles hacen referencia a los derechos necesarios para la libertad.

- Derechos políticos se gestan en el siglo XIX, cuando los derechos civiles vinculados al estatus de libertad habían ganado ya la sustancia suficiente para hablar de un estatus general de ciudadanía. Así estos derechos garantizan los ya existentes, cabe mencionar que al

principio los derechos políticos eran defectuosos, no en contenido sino cuestión de distribución, aunado a que el sufragio seguía siendo un monopolio de grupo.

Los derechos políticos se conciben como aquellos que permiten participar en el ejercicio del poder. Actualmente, según Bauman (2007), los derechos políticos desempeñan un papel importante en la construcción del ciudadano, pues permiten la participación en la creación de leyes, así como su ejercicio. Dichos derechos se gestan ante la necesidad, una vez conquistados los derechos personales, ya que es necesario defenderlos. En tanto se postula una interacción entre ambos derechos, pues no se puede estar seguro de sus derechos personales a menos que pueda ejercer sus derechos políticos y hacer valer esa facultad. Sin embargo, con base en una remembranza histórica es claro que el entrelazamiento y la interacción entre los derechos personales y los políticos son para los poderosos y no para los pobres, son para aquellos que se sienten seguros si se les deja solos, pero no para aquellos que necesitan asistencia externa para llegar a sentirse seguros. Estas reflexiones permiten vislumbrar que todos los ciudadanos tienen los mismos derechos, pero los ejercen de manera diferente.

- Derechos sociales se configuran en el siglo XX, éstos hacen referencia a la educación pública, a la asistencia sanitaria, etc. La fuente original de los derechos sociales fue la pertenencia a las comunidades locales y las asociaciones funcionales.

Estos derechos hacen referencia al derecho de bienestar que está en función del sistema educativo y del servicio social. Por lo tanto, Bauman (2007) hace alusión a estos derechos como el tercer eslabón que configuran el status de ciudadano.

En función de los planteamientos anteriores, así como de la identificación de los derechos que se le confieren al ciudadano. La ciudadanía es un valor que se cultiva y aprecia no sólo por los derechos que le son conferidos, sino a sus obligaciones, lo que indica que ésta es un estilo de vida que se cultiva dentro de la persona y que no sólo se presenta desde afuera (Marshall:1950).

En el entendido que el ciudadano es un ser de derechos y obligaciones, aunado a que se mueve en las dimensiones tiempo y espacio, los planteamientos clásicos se reorientan en función del contexto que hoy configura la sociedad.

Los planteamientos clásicos se van reformulando en orientación a nuevos contextos donde se reconoce que los hombres se convierten en ciudadanos por pertenecer a una sociedad; y se adhieren otros elementos de carácter político. En este entendido, la ciudadanía es conferida a los individuos por el simple hecho de pertenecer a una comunidad, la cual se define por unos derechos, garantías y por ende, unas diferencias reconocidas con aquellos que no pertenecen a esa comunidad (Tourein, 2001:99). Cabe mencionar que la ciudadanía no es sinónimo de nacionalidad. La nacionalidad puede ser definida como un atributo jurídico que señala el individuo como miembro del pueblo constitutivo de un Estado. Es decir, el vínculo legal que relaciona a un individuo con el Estado (Closa, 2002: 111).

Por lo tanto, la ciudadanía no es sinónimo de nacionalidad, quizá puede plantearse que la nacionalidad está inmersa en la ciudadanía. Lo cual significa que la ciudadanía hace referencia a la participación directa o indirectamente, en la gestión de la sociedad; mientras que la nacionalidad, designa pertenencia a un Estado.

Los nuevos elementos que se identifican de los planteamientos de Tourein, refieren a que para constituir la ciudadanía se requiere que exista una relación dialéctica entre unidad civil, el sistema político y el Estado. Con la finalidad de consolidar la participación de los ciudadanos y al mismo tiempo, ellos puedan contribuir libre y voluntariamente en la organización social al combinar la unidad de la ley con la diversidad de los intereses y el respeto de los derechos fundamentales (Tourein, 2001:108).

Como primer corte sobre los aspectos que conforman la ciudadanía, pueden ubicarse los planteamientos heredados de la época antigua, el feudalismo, la ilustración en donde escuetamente se

define al ciudadano, así como dicotomías sobre si el ciudadano es una persona o individuo; si todos los integrantes de un país son considerados ciudadanos; o identificar cuáles son los derechos que se adhieren a la personalidad del ciudadano.

Un segundo corte, puede ubicarse cuando se plantean explícitamente los derechos civiles, sociales y políticos que se conceden a los miembros de pleno derecho de una comunidad.

Finalmente, un tercer corte se ubica al retomar los nuevos planteamientos los cuales reconocen que el ciudadano es un ser político, pero también está conformado por una dimensión social y moral. Lo cual refiere que la construcción de la ciudadanía no es el aprendizaje mecánico y ejercicio lineal de los estatutos jurídicos, legales o políticos, sino como una forma de vida y de convivencia entre los seres humanos en sociedad o la manera de ejercer las relaciones de poder entre ellos, rasgos que representan maneras de entender al individuo y sus relaciones con los demás (Gimeno, 2003).

La ciudadanía es un concepto que presenta el característico problema metodológico de la inconmensurabilidad, es decir, de la aplicación de la misma palabra pero con significados asimétricos en diferentes escenarios y discursos (Closa, 2002:113). Por consiguiente los diferentes discursos globales tratan de proporcionar claves de orientación para promover una ciudadanía adaptada a las exigencias de nuestra época.

Una configuración actual sobre la ciudadanía es la que plantea Gimeno, ya que menciona que la "ciudadanía", es ante todo, una condición de los individuos, por la cual se reconoce y garantiza una serie de derechos, en función de los cuales ellos pueden hacer determinadas cosas, impedir que les hagan otras y exigir que se les proporcionen ciertos bienes.

De acuerdo con la tradición histórica, ser ciudadano es disponer de un estatuto jurídico como persona que se adquiere por la pertenencia a un territorio geográfico, cultural, legal y políticamente determinada, básicamente la que conforma el

Estado. El estatuto de ciudadano concede y protege con prerrogativas amparadas en por las leyes.

En este entendido, la ciudadanía sigue siendo vista como un derecho de los miembros de una comunidad, el reconocimiento legal de la ciudadanía por parte de un Estado; a lo que se le denomina "ciudadanía formal". Al requisito que garantiza el respeto y goce de determinados derechos se suma el crear un vínculo social entre ellos en el seno de una comunidad. Se trata de comprender y asumir la ciudadanía como una forma de vida o cultura que hay que practicar en sociedad en los diversos espacios de interacción.

Ser ciudadano es lo que Aristóteles mencionaba al plantear que consiste en vivir con los semejantes en una relación colaboración y complementariedad.

"El ciudadano como el marinero, es miembro de una asociación. Abordo aunque cada cual tenga un empleo diferente, siendo uno remero, otro piloto, éste segundo, aquél el encargado de tal o cual función, está claro que, a pesar de las funciones o deberes que constituyen, propiamente hablando, una virtud especial para cada uno de ellos, todos, sin embargo, concurren a un fin común, es decir, a la salvación de la tripulación que todos tratan de asegurar, y a lo que todos aspiran igualmente. Los miembros de la ciudad se parecen exactamente a los marineros, no obstante la diferencia de sus destinos, la prosperidad de la asociación en su obra común, y la asociación en este caso es el Estado. En tanto la virtud del estado se refiere exclusivamente al Estado (Aristóteles, Política. Libro tercero. Capítulo III)".

Con lo anterior se identifica que el ciudadano es el resultado de un largo procesos de construcción y de luchas por el reconocimiento de los derechos, la dimensión social y cultural de la ciudadanía; es una elaboración refinada de un modo de vida bueno con los demás que demanda la interiorización de una serie de valores y pautas de comportamiento de cooperación, solidaridad, tolerancia, resolución pacífica de conflictos y utilización del diálogo.

Bibliografía:

- Arredondo, (2000). Una sociedad de ciudadanos: Apuntes para una Revolución Ciudadana en México. México: Demos.
- Bárcena, F. (1997). El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política. España: Paídos
- Delors, J. (1992). La educación encierra un tesoro. Francia: Santillana.
- Mejía, H. (2005). Persona e Individuo. Artículo publicado en el Boletín Electrónico del CIPAE No. 1, julio 2005. En: http://www.sabersinfin.com/index.php?option=com_content&task=view&id=260&Itemid=50 Consultado el 25 de mayo de 2010.
- Kymlicka, W. (2003). La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía. España: Paídos.
- García, B. (2002). Reconstruyendo la ciudadanía. "Educación ciudadana y participación democrática". México: Ed. Porrúa.
- Guevara, G. (1998). Democracia y educación. Cuadernos de divulgación de la cultura democrática. Instituto Federal Electoral.

SI TÚ APRENDES, YO APRENDO, TODOS APRENDEMOS EN LA DIVERSIDAD MEDIANTE LA COOPERACIÓN

Rosamary Selene Lara Villanueva

Dra. En Pedagogía por la Universidad de Murcia, España.
Profesora- Investigadora del Área Académica de Ciencias de la Educación, del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

RESUMEN

Si tú aprendes, yo aprendo, todos aprendemos; este es el tema del presente artículo y que mediante la revisión de la literatura sobre aprendizaje cooperativo como Slavin, Johnson y el Tratamiento de las habilidades múltiples que propone Elizabeth Cohen (1998), así como Stainback y Stainback y Hitzing, Ferguson y Jeanchild (2001) para una educación inclusiva, se establece un nuevo modo de enfocar el curriculum, para hacer de las aulas espacios de inclusión y siguiendo los principios de la cooperación, las inteligencias múltiples y el desarrollo de competencias, es posible que los profesores estén equipados mediante un bagaje teórico-conceptual y metodológico para comenzar a organizar sus aulas en donde cada uno de sus miembros aprenden a lograr sus metas, las de los demás y del propio grupo de la clase como un aspecto esencial para atender la heterogeneidad, siendo que una de las características clave de este sistema de cooperación es la interdependencia positiva en los pequeños grupos de aprendizaje. Por tanto, una estructura cooperativa del aprendizaje sólo se puede dar en un aula inclusiva (agrupamiento heterogéneo) y el aprendizaje cooperativo es una metodología eficaz que ha dado resultado y con experiencias exitosas.

PALABRAS CLAVE

Diversidad en el aula, aprendizaje cooperativo, instrucción compleja, habilidades múltiples.

ABSTRACT

If you learn, I learn, we all learn; this is the main topic of this article and by reviewing the literature on cooperative learning as Slavin, Johnson and such the Treatment of multiple skills proposed by Elizabeth Cohen (1998) and by Stainback and Stainback, Hitzing,

Ferguson (2001) and Jeanchild for an inclusive education, it is established a new way of approaching the curriculum, in order to make classrooms inclusive spaces and by following the principles of cooperation, multiple intelligences and development skills, so it is possible for teachers to be equipped with a theoretical and methodological baggage to begin organizing their classrooms where everyone of its members learn to achieve their goals, those of others and those of group itself inside the class and as an essential aspect to address heterogeneity, since one of the key features of this cooperation system is the positive interdependence in small learning groups. So, a cooperative learning structure can only take place in an inclusive classroom (heterogeneous group), therefore cooperative learning is an effective methodology that had worked with successful experiences.

KEYWORDS

Diversity, cooperative learning, complex instruction, multiple skills.

RÉSUMÉ

Si vous apprenez, j'apprends, nous apprenons tous, c'est le sujet de cet article et en passant en revue la littérature sur l'apprentissage coopératif comme Slavin, Johnson et le traitement de multiples compétences proposées par Elizabeth Cohen (1998) et Stainback et Stainback et Hitzing, Jeanchild Ferguson (2001) pour une éducation inclusive, en imposant une nouvelle façon d'aborder le programme de leur classe inclusion et en suivant les principes de la coopération, le développement des compétences et intelligences multiples il est possible que les enseignants sont équipés d'un théorique et conceptuel et méthodologique pour commencer à organiser leurs classes où chacun de ses membres apprennent à atteindre leurs objectifs, des autres et du groupe de la classe elle-même comme un aspect essentiel pour faire face à l'hétérogénéité, étant que l'une des principales caractéristiques de ce système de coopération est l'interdépendance positive en petits groupes d'apprentissage. Par conséquent, un apprentissage coopératif ne peut avoir lieu dans une salle de classe inclusive (regroupement hétérogène) et l'apprentissage coopératif est une méthode efficace qui a fait des expériences réussies et réussie.

MOTS-CLÉS

La diversité en classe, l'apprentissage coopératif, l'instruction complexe, de multiples compétences.

SI TÚ APRENDES, YO APRENDO, TODOS APRENDEMOS EN LA DIVERSIDAD MEDIANTE LA COOPERACIÓN

Rosamary Selene Lara Villanueva

Dra. En Pedagogía por la Universidad de Murcia, España.
Profesora- Investigadora del Área Académica de Ciencias de la Educación, del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

1. Introducción

Los avances de la investigación educativa dentro del campo de la pedagogía y la psicología social, han ayudado a esclarecer algunos aspectos que influyen en el rendimiento de los estudiantes. Sin embargo, todavía hoy existen aspectos que no han sido fáciles de resolver, en particular aquellos que se refieren a la integración de minorías étnicas, la desigualdad social, cultural, y capacidades de tipo intelectual y social, etc.

Las investigaciones sobre aprendizaje colaborativo y/o cooperativo demuestran que los individuos que se relacionan exitosamente con sus pares, obtienen ventajas académicas y sociales en diferentes ámbitos de la vida y que la escuela debe potenciar estas habilidades sociales, porque es a partir de las interacciones con los otros que los estudiantes conocen y desarrollan el potencial para manejar sus emociones o en su caso intercambiar experiencias importantes para su crecimiento intelectual y personal, por lo que no es extraño que estrategias como el aprendizaje cooperativo sirvan como un motor de aprendizaje en dos aspectos fundamentales: en los procesos cognitivos y socio-afectivos.

Se reconoce por tanto, que las estrategias didácticas donde está comprendido el aprendizaje cooperativo, como pueden ser la enseñanza cooperativa a nivel de equipo de maestros y profesores, resolución cooperativa de problemas utilizando agrupamiento heterogéneos, aunque de igual manera la enseñanza entre iguales, son dispositivos pedagógicos que hacen posible la atención a la diversidad en el aula y por ende una educación inclusiva, porque no se puede comprender la inclusión si no existe cooperación, como señala

Riera (2011).

A su vez Mir (1997), señala que en situaciones de cooperación se enriquecen las posibilidades intelectuales y afectivas del grupo y de cada uno de sus componentes, con lo cual, se reconoce y se respeta el valor de la experiencia de todos y cada una de las personas en la experiencia colectiva.

Al reconocer estas potencialidades, los investigadores y muchos educadores de diferentes países, señalan que una de las preocupaciones esenciales de todo Sistema Educativo es la atención a la diversidad, como una de las formas que la escuela comprensiva aspira asumir de forma integradora, dentro de una sociedad cada vez más diversa, democrática y plural. Esta es una responsabilidad educativa, puesto que la atención a la diversidad, es tal vez el reto más importante y difícil que toca enfrentar en la actualidad a los centros escolares. Reto que según Marchesi y Martín (1998) busca un mayor desarrollo para que todos los alumnos puedan acceder a una educación abierta y comprensiva, donde no haya ningún tipo de discriminación y se consiga el mayor desarrollo posible de sus capacidades personales, sociales e intelectuales.

En México, la Reforma Integral en Educación Básica, lo señala en sus principios pedagógicos cuando se refiere que los cambios educativos deben darse en una escuela que propicie una educación inclusiva, en que la diversidad existente en las aulas y la desigualdad social surgida en ellas, sean dos procesos de reflexión y atención educativa. Este principio está referido bajo lo siguiente:

En el punto 1.4, del Plan y Programa de estudios de Educación Básica, la Secretaría de Educación Pública (2011) señala que es necesario trabajar en colaboración para construir el aprendizaje porque alude a estudiantes y maestros, y orienta las acciones para el descubrimiento, la búsqueda de soluciones, coincidencias y diferencias, con el propósito de construir aprendizajes en colectivo.

Para que la escuela promueva el trabajo colaborativo y enriquezca sus prácticas debe considerar las

siguientes características:

- Que sea inclusivo.
- Que defina metas comunes.
- Que favorezca el liderazgo compartido.
- Que permita el intercambio de recursos.
- Que desarrolle el sentido de responsabilidad y corresponsabilidad.
- Que se realice en entornos presenciales y virtuales, en tiempo real y asíncrono.

Así que cuando se habla de trabajar por competencias en todo su sentido, no debe perderse vista un enfoque pedagógico que sea sensible a las diferencias, porque como dice Perrenoud (2010: 106:107), “que desde el momento en que se pone a los estudiantes actuando sobre y reflexionando acerca de los obstáculos que encontrarán, conviene hacerlo en grupos pequeños. Por lo tanto una pedagogía orientada hacia las competencias hace estallar el grupo clase y favorece el trabajo de los alumnos en pequeños grupos”. Por esto, “es importante que las nuevas pedagogías no se confíen en sus buenas intenciones y pongan en juego dispositivos que favorezcan activamente a los más favorecidos, porque se corre el riesgo de ser convenientes para los alumnos que también son los principales beneficiarios de pedagogías frontales”, es decir, el enfoque pedagógico que se elija para trabajar, amén de respetar las diferencias en los alumnos por razones en habilidades o niveles de competencia sean estas académicas o sociales, es importante cuidar la organización del aula, de tal forma que todos y cada uno de los alumnos sean beneficiarios de la estrategia de aprendizaje, en pequeños grupos, porque puede ocurrir que cuando los alumnos de esta forma, lo más capacitados académicamente sienten que no están obteniendo ventajas de trabajar en equipo que cuando trabajan solos, dada la carga que para ellos representa llevar toda la responsabilidad del grupo, mientras que los demás se vuelven dependientes del más capacitado, por ello es importante cuidar la estructura de la tarea y la responsabilidad de las actividades con el fin de que todos puedan beneficiarse del trabajo

grupal.

Dadas estas grandes dificultades que conlleva atender a una población heterogénea de estudiantes que se reciben en las escuelas, la mayoría de los profesores/as no se encuentran lo suficientemente formados para poder intervenir en estos procesos educativos, se puede encontrar en la literatura metodologías didácticas para el trabajo en pequeños grupos, siendo el aprendizaje cooperativo un modelo didáctico idóneo para poder atender con prontitud estas diversidades y/o desigualdades que se viven a diario en las escuelas.

Por consiguiente, las investigaciones con relación a la atención a las diferencias étnicas, discapacidades, o aspectos socioculturales, explican algunos de los hallazgos encontrados que han resultado ser beneficiosos cuando se utiliza el aprendizaje cooperativo en grupos diversos en el aula, así como sus propuestas de intervención educativa, mediante el desarrollo de estrategias positivas de enseñanza.

Aunque estos estudios nos ayudan a vislumbrar el camino que necesitamos para explicar los beneficios que conllevan las propuestas pedagógicas para atender la diversidad, es bien cierto que éstas podrían quedar aisladas de su propósito educativo, si no se plantean desde las esferas de lo político y lo social. Por tanto constituye un gran reto educativo que es necesario trabajar. La cooperación en este sentido es un gran desafío dentro de las aulas de educación básica, por lo que el presente artículo, plantea que desde la investigación, la eficacia de aprender cooperando es esencial para atender la diversidad y la inclusión educativa a través de la labor didáctica de los profesores y profesoras en las escuelas.

1.1. Los retos de trabajar con alumnos diversos en el aula.

En este tenor, cada vez más los docentes de educación básica se preguntan ¿cómo atender la diversidad de alumnos que llegan a sus aulas y que además se cumplan con los propósitos educativos, sin descuidar a cada uno de ellos y ellas en sus aprendizajes escolares?, el reto es mayor porque la escuela de hoy es

concebida de forma distinta hasta hace algunos años.

Constitucionalmente, México, ha redefinido la normativa al articular la Educación Básica con relación a la atención la diversidad en las aulas, la cual contempla desde el acuerdo 592, (SEP, p. 27) en el punto 1.8 Favorecer la inclusión para atender a la diversidad, señalando lo siguiente.

“la educación es un derecho fundamental y una estrategia para ampliar las oportunidades, instrumentar las relaciones interculturales, reducir las desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad. Por lo tanto, al reconocer la diversidad que existe en nuestro país, el sistema educativo hace efectivo este derecho al ofrecer una educación pertinente e inclusiva.

- Pertinente porque valora, protege y desarrolla las culturas y sus visiones y conocimientos del mundo, mismos que se incluyen en el desarrollo curricular.
- Inclusiva porque se ocupa de reducir al máximo la desigualdad del acceso a las oportunidades, y evita los distintos tipos de discriminación a los que están expuestos niñas, niños y adolescentes”.

En este sentido, México como país en vías de desarrollo, tiene un reto que resolver, dada su población con una alta heterogeneidad cultural, académica y social. En sus aulas, las prácticas de enseñanza siguen siendo muy directivas donde se siguen reproduciendo modelos transmisionistas que se centran en el docente, debiendo pasar de este modelo a uno de corte constructivista y de mayor democracia, donde las oportunidades de aprendizaje sean equitativos para todos y todas los estudiantes que se encuentran en la escuela, con lo cual, el curriculum tiene un desafío importante para lograr que los aprendizajes realmente sean significativos y que mediante investigaciones de tipo

acción-participativa, los docentes, directivos y padres de familia, logren resolver los problemas que aquejan frecuentemente a sus estudiantes. No es necesario conformarse con una prescripción, los docentes son enormes fortalezas de creatividad que pueden potencializarse con capacidades de liderazgo para mover las capacidades de sus alumnos y de los padres de familia.

La labor, implica entonces “crear escenarios basados en los derechos humanos y el respeto a la dignidad humana, en los que cualquier estudiante, independientemente de sus condiciones, se desarrolle intelectual, social, emocional y físicamente. Para ello, se requiere que los docentes desarrollen empatía hacia las formas culturales y necesidades de los alumnos que pueden ser distintas a sus concepciones” (SEP, P. 27).

En consonancia, la única manera de tomar en serio esta labor es que los docentes y la escuela como organización, trabajen de forma conjunta la atención a las necesidades de todos los niños(as) y de disponer de una estrategia de educación inclusiva. La inclusión reconoce que todos los niños(as) tienen necesidades individuales, y que los maestros(as) que estén capacitados para facilitar un espacio de aprendizaje que responda a las necesidades de todos (as).

Las investigaciones en torno a la atención a las diferencias mediante la cooperación, nos proporcionan información importante con respecto a las estrategias empleadas en el aula, siendo este principio pedagógico un componente medular para trabajar la inclusión escolar. Por tanto la cooperación en el aula para atender la diversidad es el tema a tratar en este artículo.

1.2. La atención a las diferencias étnicas o socioculturales en situaciones cooperativas.

En nuestras escuelas se observa a menudo una gran cantidad de estudiantes que provienen de diversas etnias, culturas, etc., y se ha visto que la mayoría pertenecientes a una misma etnia o raza, suelen asociarse entre ellos, en lugar de asociarse con otros de etnias o razas diferentes. En este sentido, la escuela, se

convierte así, en un marco en donde las diferencias raciales originan distintos problemas para los alumnos y también para los profesores, con profundos prejuicios para el desarrollo del aprendizaje y las relaciones con los demás (Slavin, 1983). En sus investigaciones, dicho autor, ha detectado en repetidas ocasiones que los niños expresan una mayor aceptación hacia sus compañeros en general, como resultado de la participación en tareas cooperativas, especialmente cuando los estudiantes que interactúan tienen distintos orígenes étnicos.

Por ende, los científicos sociales llevan mucho tiempo defendiendo la cooperación interétnica como medio para garantizar unas relaciones intergrupales positivas en un marco donde no exista la segregación, subrayando, no obstante que la integración racial en la escuela sólo daría como resultado relaciones intergrupales positivas, sí, y sólo si los alumnos participasen en una interacción cooperativa (Slavin, 1992).

En este sentido, los métodos de aprendizaje cooperativo satisfacen las exigencias de interacción cooperativa de igual status entre niños de diferentes orígenes étnicos que impone la escuela.

La evidencia empírica disponible actualmente en esta línea de investigación, demuestra que los niños de diferentes grupos étnicos evitan cooperar y tienen que ser específicamente recompensados en este sentido. Un rasgo característico dentro del aprendizaje cooperativo, es sin duda la interdependencia de los sujetos en la tarea o la recompensa grupal, siendo importante para lograr la eficacia en las relaciones con los demás.

1.3. Los efectos del Aprendizaje Cooperativo al agrupar a estudiantes con discapacidad y estudiantes sin discapacidad.

Por supuesto, la preocupación sobre este ámbito es evidente en muchos países, considerándose también como un problema más profundo aún el de las discapacidades físicas y mentales que padece una minoría de nuestra sociedad. Desde 1975, el movimiento a favor de la integración en Estados Unidos ha constituido una oportunidad sin precedentes para que los

niños discapacitados ocupen un lugar en la sociedad integrándolos en aulas normales. Sin embargo, también han crecido enormes problemas prácticos a los profesores, lo que frecuentemente provoca el rechazo social de los niños discapacitados. También la legislación de Canadá, pidió a los educadores que ofrecieran mejores posibilidades para que los niños con discapacidad, encuentren en una escuela regular un ambiente positivo.

En este sentido, trabajar en la diversidad es hoy un asunto todavía que resolver. A nivel teórico, hay profesionales que lo ven factible y deseable, pero a nivel práctico y metodológico, surgen muchas dificultades, por eso se considera el aprendizaje cooperativo una de las metodologías didácticas capaces de ofrecer soluciones académicas y sociales, dentro del plano de las actividades escolares para favorecer valores de aceptación, tolerancia, respeto y responsabilidad

Sobre esta preocupación, algunos Investigadores como Allport (1954), Madden, Slavin, Leavey (1984), Johnson y Johnson (1984), Cosden, Pearl y Bryan (1985) entre otros, han desarrollado y evaluado métodos instruccionales para mejorar la aceptación social entre los estudiantes y el progreso de los mismos.

Estudios realizados por Slavin, Madden y Leavy (1984) examinaron los efectos académicos en estudiantes con discapacidad utilizando algunos métodos instruccionales como el TAI (Individualización Asistida por Equipo), que combina el aprendizaje cooperativo con la Instrucción Individualizada (II), en este caso en el área de matemáticas, ellos realizaron estudios en seis escuelas y asignaron aleatoriamente tres condiciones instruccionales: el TAI, el II y equipos cooperativos externos y de control. Ellos seleccionaron a 117 estudiantes académicamente discapacitados, que sirvieron como sujetos para la investigación. Los resultados obtenidos en este estudio arrojaron efectos significativamente positivos sobre la aceptación social entre los estudiantes con discapacidad académica y los compañeros de clase que no tenían discapacidad, así como las actitudes hacia las matemáticas y la posición de los profesores en el comportamiento de los alumnos, no se encontraron diferencias en el rendimiento,

aunque en el TAI y en la clase II, se logró más control.

Como se aprecia, los alumnos con discapacidad académica mejoran su progreso académico, debido a las actitudes de aceptación social por parte de sus compañeros que no presentan discapacidades académicas. La aceptación incrementa la simpatía entre los cooperantes. Estos resultados positivos han sido sin duda, establecidos en los principios de la Psicología Social y exitosamente aplicados para mejorar el progreso de los estudiantes cuando se involucran en un grupo cooperativo con estudiantes que presentan una discapacidad, como los que no tienen alguna discapacidad, en una variedad de actividades.

Los estudiantes al trabajar sobre materiales académicos complementan sus hojas de ejercicios en conjunto y todos al lograr la meta de grupo, reciben elogios y alabanzas de los compañeros de su grupo, lo cual, incrementa la amistad hacia los estudiantes con discapacidad. Se ha sugerido también, que las actividades cooperativas sean utilizadas en clases regulares para mejorar la aceptación social de los estudiantes con discapacidad, ya que ellos aprenden bien y mejoran su aprendizaje en comparación al de una enseñanza tradicional (Johnson 1980, Madden y Slavin, 1983). Sin embargo, para que los métodos de aprendizaje cooperativo funcionen en aulas académicas tal como han evaluado Cooper (1980) y Johnson (1981), implica que el grupo debe ponerse en marcha, es decir, la clase entera tiene que estudiar los materiales por algún tiempo. Las limitaciones encontradas en este largo camino emprendido para la instrucción del grupo en marcha podrían ser inapropiadas para los estudiantes que no tienen discapacidad, ya que éstos podrían estar en desacuerdo en este aspecto y tener un bajo logro. En consecuencia, la instrucción Individualizada (II) podría ser más apropiada pero sólo en programas individualizados, sin embargo, aislar a los estudiantes con discapacidad de los otros compañeros de clase, les privaría de los beneficios presumibles para su evolución en la interacción con los iguales que presentan alguna discapacidad.

Sin embargo, Madden, Slavin, y Leavey, (1984), tuvieron como propósito en este estudio, evalu-

ar una combinación de aprendizaje cooperativo y una instrucción individualizada para realizar el buen establecimiento de los beneficios sociales del aprendizaje cooperativo en los estudiantes con discapacidad. El tratamiento fue implementado en un período de 10 semanas.

Otros autores como Cosden, PearL y Bryan (1985), han comparado los efectos de las metas de estructuras cooperativas e individuales sobre el aprendizaje en estudiantes con discapacidad y los que no tienen discapacidad. Esto se ha visto como una prometedora alternativa en la distribución del tiempo en la enseñanza individualizada en el uso de aulas con grupos de iguales con metas cooperativas. En una estructura de metas cooperativas, las recompensas dependen de la actuación combinada de todos los miembros del grupo, de cada ritmo. Se fija una pauta o modelo en cada actuación de los grupos. Una mejora en la actuación de los grados o niveles de algunos de los miembros del grupo, incrementa en conjunto la probabilidad de estas metas. En contraste, las actuaciones de las estructuras de metas individualistas se juzgan por cada modelo fijado y en las estructuras de metas competitivas, la actuación del tiempo se juzga contra la actuación de los otros.

Se recomienda investigar el potencial de las estructuras de metas cooperativas en las principales aulas sobre la actuación en la tarea y las actitudes interpersonales de los niños que no tienen limitaciones. Los incentivos cooperativos son más efectivos que los incentivos individuales en tareas que implica la solución de problemas, repetición de conocimientos y productos de grupo. Los niños formados en grupos cooperativos reportan grandes ayudas a sus compañeros y les animan a trabajar y mejoran sus actitudes hacia los profesores, hacia la tarea y hacia los otros miembros del grupo.

Los efectos positivos de los incentivos cooperativos sobre las actitudes personales han sido demostrados con grupos de estudiantes discapacitados y con estudiantes de rendimiento normal (Slavin, 1982, Slavin, 1983). Estos autores señalan que el impacto de

las estructuras de metas cooperativas podría ser mayor si las tareas requieren de una interacción más intensiva de cooperación. Por ejemplo, si los estudiantes han sido instruidos para interactuar en otras direcciones significativas durante la resolución de problemas de las tareas. Por otra parte, se ha encontrado que cuando un niño hace una contribución mínima a la meta del grupo, él o ella podrían mejorar sus relaciones con sus iguales si el grupo es exitoso. Si el grupo no es exitoso, y alguno de los miembros del grupo realiza una pobre contribución que los otros, se ha observado que las actitudes cambian como resultado de la cooperación, no porque ocurra la interacción (Ames, 1981).

Si las actitudes cambian hacia los miembros de los grupos cooperativos exitosos no se puede atribuir a la contribución de todos los miembros, otras explicaciones podrían estar en la ayuda. Una posibilidad es que la oportunidad de interactuar de una manera positiva, ayuda al logro de una cantidad de metas en el grupo para mejorar las relaciones interpersonales. La interacción es más positiva cuando ocurre entre miembros de grupo que cuando están bajo condiciones competitivas e individualistas. De cualquier modo, las comparaciones entre las condiciones cooperativas, competitivas e individualistas no son definitivas con respecto al rol de la interacción porque la cantidad de la interacción no es sólo diferente entre estas condiciones (Hertz-Lazarowitz, 1985). Una valoración más definitiva de la interacción sobre los efectos en las actitudes podría ser la variedad de oportunidades para interactuar dentro del grupo y éxito en la cooperación.

Sobre este mismo aspecto, Acton y Zarbatany (1988), investigaron como evaluar los efectos de la interacción interpersonal sobre las preferencias de los niños que no tienen discapacidad alguna y las actitudes hacia los compañeros con leve discapacidad dentro del contexto del éxito cooperativo, para ello, utilizaron juegos cooperativos. Los resultados arrojados en este estudio nos indican que la participación en grupos cooperativos exitosos afecta positivamente las preferencias de los niños sin discapacidad hacia sus iguales que presentan discapacidades. Aunque la interacción entre ellos fue breve (40 minutos), las preferencias de los ni-

ños que no tienen discapacidad por sus compañeros con discapacidad, se incrementaron significativamente con relación a los no la tienen, ya que se mantuvo durante las cuatro semanas siguiendo el tratamiento.

De cualquier manera, el nivel de desempeño de los niños con discapacidad no se esperaba y no afectó las preferencias de sus compañeros hacia ellos, lo grandioso de los niños fueron sus capacidades para interactuar juntos cuando estaban jugando.

De este modo, las investigaciones conducidas a mejorar las relaciones afectivas y de aceptación social entre los miembros de un grupo, han demostrado significativamente que las interacciones entre los estudiantes discapacitados y no discapacitados en situaciones cooperativas, son efectivas, derivado éstas de la participación activa de todos los miembros en la tarea grupal y por consiguiente del potencial de los incentivos cooperativos.

1.4. Igualdad de status social con el aprendizaje cooperativo.

Algunas investigaciones como las de Cohen (1998), Lotan, Scarloss, Arellano y Cohen, (1999), señalan que muchos educadores ven el aprendizaje cooperativo como una alternativa a la selección por habilidades, como una estrategia apropiada y prometedora para aulas heterogéneas académica y lingüísticamente. Sin embargo, el aprendizaje cooperativo impone un dilema instruccional muy serio cuando crea situaciones en las que los estudiantes son excluidos de las interacciones. Así el aprendizaje cooperativo además de incrementar la igualdad, también tiene el potencial para reforzar un serio problema educativo y social: la aceptación social.

Cohen (1998), señala que, es posible crear situaciones de igualdad entre los estudiantes a través del aprendizaje cooperativo, y considera que es necesario tomar en cuenta las habilidades múltiples (Gardner, 1993), reconocer las competencias, apoyar a los estudiantes de bajo rendimiento académico y status entre iguales para que ganen aceptación dentro del grupo de clase y consigan la valoración de sus contribuciones

intelectuales. Esta aportación de Cohen es muy importante, ya que ayuda a reducir los efectos de las diferencias en status durante el trabajo en grupo cooperativo. Ella señala además que los métodos de aprendizaje cooperativo son económicos y pueden conducir a resultados en un tiempo relativamente corto. Sin embargo, se requiere de una comprensión de cómo ocurren las diferencias en la conducta dentro del grupo.

En sus investigaciones se han observado los efectos del status en pequeños grupos con miembros de bajo status, y alto status, y se encontró que los alumnos que hablan menos o participan menos son aquellos alumnos de bajo status, los cuales, se encuentran en desventaja cuando se les proporcionan materiales para la tarea de grupo, pues ellos, generalmente están físicamente excluidos. En contraste, los alumnos con alto status, hablan más que los otros y parece ser que son los que dominan la situación de aprendizaje en grupo. Este modelo de desigualdad indica con frecuencia los efectos en las diferencias de status. Encontrándose también, que los profesores confunden los problemas de status con características de personalidad de los estudiantes, como la asertividad, la timidez, la baja autoestima o el autoconcepto. Sin embargo, el fracaso no viene de la personalidad de los niños de bajo nivel. Esto es situacional, porque si variamos la situación social se puede cambiar el comportamiento.

Las investigaciones demuestran que cuando los grupos están trabajando en tareas abiertas, sin límites y en tareas de desafío, los que más hablan son los que más aprenden (Cohen y Lotan, 1997). Por eso los estudiantes de bajo status que no son activos, aprenden menos como resultado del bajo índice de participación. Por consiguiente, el grupo no está obteniendo ventajas de todas las ideas y de todos los recursos que va obteniéndose en el producto, ya que las ideas de un miembro dominante con alto status no siempre son las correctas, lo cual puede deberse a que los demás miembros no se sientan seguros de las ideas que exponen durante la tarea, debido a sus características de bajo status en el grupo, ya sea por pertenecer a una clase social, por su procedencia étnica, de género o bien con relación aspectos psicológicos como una autoestima

baja o timidez

Tales autores, consideran importantes estos aspectos, ya que los profesores que eligen el aprendizaje cooperativo, esperan que sus alumnos estén hablando de una manera activa y trabajen conjuntamente. Sin embargo, aunque estén trabajando juntos, los alumnos con bajo status, a veces son ignorados por el grupo y forzados a estar dentro de un aislamiento social.

El problema que se percibe es muy serio, sobre todo porque en las escuelas tenemos alumnos de diversa procedencia étnica, con lo cual, la exclusión social en el aula viene dada por variados factores como el idioma, la cultura, ideología, etc., aunque esto no puede ser una justificación para que las escuelas no implementen programas de inclusión entre sus estudiantes.

En este aspecto, Cohen (1998) ha investigado las relaciones entre los estudiantes y observó que los alumnos afroamericanos o latinos son los más populares. Por eso a estos estudiantes parece ser que no les afectan las interacciones que puedan surgir con sus demás compañeros que son diferentes étnica o socio-culturalmente. Desgraciadamente, en muchos casos son los profesores quienes “etiquetan”, al alumno que proviene de otra raza o etnia como aquel que presenta muchos problemas en el aula.

El origen de las diferencias observadas en el comportamiento son las distintas expectativas que tienen tanto los alumnos como los profesores en las competencias de los alumnos con bajo status y esto puede dar lugar a una profecía, pero es algo típicamente relativo como lo es la competencia académica de los estudiantes (Dembo Y Mcauliff, 1987).

Desgraciadamente esto puede ser un problema con el que se encuentran algunos profesores que ponen a trabajar a sus alumnos en grupos de aprendizaje cooperativo, dado que los estudiantes se encuentran en situaciones sociales tan desiguales que perjudica en muchos casos su aprovechamiento escolar.

Considerando todos estos aspectos de la desigualdad social que se genera en el trabajo de

grupo, Lotan, Scarloss, Arellano y Cohen, (1999), han desarrollado un programa instruccional, denominado Instrucción Compleja (CI), en éste, el propósito fundamental es promover la igualdad en aulas de aprendizaje cooperativo. Ellos enfocan este programa en dos dimensiones de igualdad donde consideran que el estudiante aprende en grupos pequeños: el acceso y unas relaciones justas. Primero, éstos investigadores se plantean interrogantes con respecto al nivel de habilidad en el lenguaje instruccional, y si los alumnos tienen las mismas oportunidades para utilizar los materiales instruccionales y terminar las actividades de grupo, o bien si algunos miembros del grupo impiden a algunos otros miembros revisar o manipular los materiales. Segundo, también se preguntan cómo puede el maestro asegurarse de que todos los miembros están activos y cómo los participantes influyen con su participación y que sus opiniones influyan en los otros.

Con el programa de Instrucción Compleja (CI), los educadores pueden dirigir estas preguntas con éxito. Con este enfoque instruccional los educadores pueden utilizar el trabajo cooperativo para enseñar a un nivel académico más alto en aulas diversas. Ellos asignan tareas de grupo interdependientes con un final abierto y organizan la clase para maximizar la interacción del estudiante. En sus grupos pequeños, los estudiantes se sirven como recursos académicos y lingüísticos. Al llevar a cabo el CI, los profesores ponen atención particularmente en la participación desigual de los estudiantes y emplean estrategias para dirigir tales problemas de status.

Por otra parte Cohen (1998), también ha desarrollado algunas intervenciones para reducir los efectos de la desigualdad social, utilizando el Tratamiento de Habilidades Múltiples y asignando competencias a estudiantes de bajo status. Al llevar a cabo estas intervenciones Cohen, recomienda que los profesores deben convencer al grupo de tres cosas:

1. Que las tareas cooperativas requieren de muchas habilidades intelectuales diferentes
2. Que, una persona no puede tener todas las habilidades juntas

3. Y que, cada uno podría tener alguna o algunas de éstas habilidades.

En este sentido, la tarea tiene que ser lo suficientemente rica como para que los alumnos demuestren las habilidades múltiples.

Con la planificación cuidadosa de tareas abiertas, los alumnos tienen grandes oportunidades para sacar el potencial cognitivo y socio afectivo que la escuela pocas veces aprovecha en sus aulas con sus estudiantes.

Las investigaciones arriba citadas y que se han realizado en diferentes aulas y con grupos diversos, demuestran fehacientemente el impacto que las estructuras cooperativas pueden tener entre los estudiantes y sus profesores, porque como se ha dicho, la mayor parte de estas investigaciones abogan por la igualdad de oportunidades de aprendizaje dentro del grupo de aprendizaje cooperativo y sus efectos positivos cuando surge la aceptación social de los estudiantes hacia sus compañeros con bajo status. Por eso, el aprendizaje cooperativo recomienda la formación de grupos heterogéneos en cuanto a raza, etnia, cultura, habilidades o competencias académicas en los cuales se aprovechen al máximo cada uno de estas características y enriquezcan la tarea de aprendizaje tanto individual como de grupo.

La composición racial, étnica o socioeconómica del grupo tiene mayores posibilidades para mejorar la actuación académica y social de todos sus miembros al diseñar estrategias en las que todos los que participen en ellas puedan obtener beneficios. La escuela puede considerar esta metodología grupal para tratar de solucionar los problemas de aislamiento y desigualdad social que se dan continuamente dentro de ellas, como reflejo de la sociedad actual.

En este sentido, se considera que la escuela debe constituirse como el escenario cooperativo en que las relaciones afectivas e intelectuales se enriquezcan al máximo y potencien las capacidades de los estudiantes en todas sus dimensiones.

1.5. Si tú aprendes, yo aprendo, todos aprendemos...

Un requisito indispensable dentro de la concreción de las metas individuales y grupales es la interdependencia positiva, aspecto clave dentro de esta interrelación social entre los individuos para trabajar cooperativamente, de ahí que los miembros que trabajan en una tarea grupal tomen en cuenta la necesidad de lograr conjuntamente sus objetivos, ya que “si tú aprendes, yo aprendo, todos aprendemos y aprovechamos las experiencias de todos los que trabajamos en una tarea grupal”

Algunos autores que mencionamos enseguida, nos dan algunas pistas, “trucos” o ciertos procedimientos para trabajar con alumnos que poseen diferencias socioculturales y académicas, reconociendo en cada uno de estas investigaciones y propuestas experiencias positivas que se podrían llevar a cabo.

De acuerdo con Cohen, citado por Batelaan (1996) la Instrucción Compleja es uno de los acercamientos instructivos que explícitamente se encuentran en los criterios de la educación intercultural y aunque en este artículo no estamos hablando precisamente de educación intercultural, el programa de Instrucción Compleja, nos ofrece elementos valiosos para atender la diversidad cultural y social que existe en las aulas, por lo que es una herramienta importante, ya que con la Instrucción Compleja los profesores /as tienen la posibilidad de aprovechar las habilidades académicas y sociales que tienen sus alumnos, por lo que el uso de tareas que involucran habilidades múltiples es un aspecto clave para tratar asuntos relacionados con la equidad y el estatus social dentro de un aula heterogénea.

Así, tenemos que los principios que orienta la Instrucción Compleja se basan en características que son necesarias considerar:

1. La estrategia tiene el propósito de lograr la cooperación estructural en grupos heterogéneos.

2. Concentración en asuntos de estatus.

Las diferencias de estatus entre los niños pu-

eden ser resultado de diferencias en: el logro escolar, éxito en deportes, la apariencia física, origen social, etnicidad, idioma, etc., El estatus determina a menudo el nivel de participación en el proceso del aprendizaje, y por consiguiente el éxito escolar.

3. Inteligencias y habilidades múltiples.

Llevar a cabo tareas por un grupo pequeño, requiere habilidades intelectuales múltiples. Por ello la contribución individual de cada estudiante es importante.

4. Aprendizaje activo.

El aprendizaje se logra a través de la interacción. El proceso de aprendizaje está organizado de tal manera que los estudiantes aprenden cooperando entre sí. Las tareas tienen el propósito del aprendizaje conceptual.

5. El maestro como director y entrenador.

El papel del maestro o maestra es el de dirigir la interacción entre los estudiantes. El o ella observa y proporciona retroalimentación. La principal preocupación es el acceso igual para todos los estudiantes al proceso de aprendizaje, a través del uso que hace el maestro de métodos de tratamiento del “estatus”.

6. Delegar autoridad y responsabilidad

La dirección implica delegar autoridad. Las normas cooperativas y los roles del estudiante les permiten ejercer exitosamente la responsabilidad cuando les es delegada.

Al igual que Cohen, como se cita arriba, se ha encontrado que para la atención y conformación de grupos heterogéneos, la organización de los pequeños grupos constituye un aspecto esencial en el desarrollo del aprendizaje cooperativo para atender aspectos de equidad e inclusión educativa. Así tenemos que Ferguson y Jeanchild (2001) señalan algunos aspectos esenciales a la hora de trabajar con alumnos diferentes en habilidades, conocimientos y otras características sociales, culturales y psicológicas.

Aunque el proceso fundamental de la enseñanza sea igual para todos los alumnos, debe estructurarse de forma diferente para cada uno de ellos. Unos necesitarán más destrezas y más tiempo para observar, otros para practicar y para leer tendrán ritmos tiempos distintos y otros alumnos/as requerirán de otras ayudas para comenzar la tarea. De esta manera adaptando el curriculum mediante materiales, estrategias de aprendizaje y la organización social en el aula, los estudiantes pueden alcanzar los objetivos de aprendizaje o en su caso algunos niveles de competencia académica y social.

Es decir, los maestros deben comenzar por tomar las mejores decisiones posibles acerca del qué y cómo enseñar, seleccionando los mismos elementos: lista de materiales, diseño curricular, lugares de enseñanza y componentes de la misma para todos sus alumnos.

En este sentido también deben asumir la heterogeneidad de sus aulas y tratar de estructurar las diferencias entre los alumno/as, para lo cual se establecen tres reglas para maximizar la cooperación (Ferguson y Jeanchild, 2001: 187:192).

1. La primera tarea consiste en decidir a qué alumnos se puede agrupar, esto anima a los profesores a comenzar a crear grupos de alumnos que presentan las características más dispares. Los maestros deben procurar mezclar alumnos con todo tipo de características: de género, de carácter étnico, de rendimiento alto, medio, bajo y de habilidades de comunicación y de integración altas, medias, bajas, etc. En los grupos deben guardarse el equilibrio entre los alumnos muy habladores o ruidosos y los muy silenciosos.

No aislar a ningún alumno. Procurar establecer los grupos pidiendo a cada uno escoja a otros tres con quienes prefieran grupos para aprender. Aquellos alumnos a los que nadie hubiera elegido deben estar rodeados por compañeros capaces, dispuestos a apoyarlos y que pudieran interesarse en mantener una relación.

Los grupos deben ser pequeños de 2 a 6 máximos.

2. Maximizar la interdependencia, este es un aspecto clave de la cooperación.

Hay dos razones clave a favor de la enseñanza en grupo heterogéneo. Una que los alumnos aprendan los contenidos y realicen la tarea de aprendizaje trabajando juntos. La otra consiste en que se establezcan relaciones de reciprocidad, adquieran el sentido de la experiencia compartida, aprecien la diversidad humana y desarrollen habilidades de colaboración y cooperación. Para ello, hay que organizar las experiencias de aprendizaje de los alumnos/as, es decir organizar las formas posibles en que los alumnos dependan de otros a conseguir sus objetivos comunes y ayudarse mutuamente.

3. Maximizar los logros individuales.

La tercera regla se centra en capacitar a los alumnos para que dominen los contenidos de enseñanza. Para ser participantes activos, los estudiantes tienen que adquirir competencias en numerosas dimensiones:

- Minimizar las diferencias entre las características de las tareas. Cuando los maestros diseñan la enseñanza en grupo, deben combinar actividades o tareas relacionadas entre sí, con exigencias temporales similares y en el mismo lugar o en otro muy cercano.
- Variar la cantidad de contenidos que se espera que dominen los alumnos.
- Centrarse más en la cooperación que en la competición. Los maestros deben utilizar puntuaciones de mejora individual, puntuaciones medias de grupo, objetivos individuales de aprendizaje o alguna combinación de estas.
- Apreciar y recompensar el rendimiento individual.
- Recompensar el rendimiento individual y de grupo.

- Facilitar la ayuda para asegurar el éxito individual sobre todo con responsabilidad.
- Enseñar a los alumnos a evaluar su aprendizaje

1.6. Conclusiones

Reconsiderar la enseñanza y el aprendizaje en aulas heterogéneas se convierte actualmente para los profesores y profesoras, en una necesidad apremiante que requiere de esfuerzos importantes desde las políticas educativas para resolver las situaciones de desigualdad y de exclusión que ocurre en la sociedad y que por añadidura la escuela reproduce, siendo ésta un espacio en el que se ha destinado la labor de educar a estudiantes, no sólo en la parte académica, sino de fortalecerlos en valores de tolerancia, respeto y solidaridad. La escuela que reproduce, selección, segrega y excluye, no puede ser portadora de los cambios educativos que se discute en los organismos internacionales y se plantea en las nuevas reformas educativas para lograr una educación de calidad desde planteamientos democráticos. Un primer aspecto dentro de estas metas educativas es el de atender la equidad, la desigualdad y a la población vulnerable, siguiendo con el desarrollo de prácticas más humanizadoras en todos los sentidos.

Asimismo, una respuesta adecuada a la diversidad de los alumnos de distintas etapas educativas supone esencialmente una estructuración de situaciones de enseñanza/aprendizaje que sean lo suficientemente variadas, abiertas y flexibles, para que un mayor número posible de alumnos accedan en el mayor grado, al conjunto de capacidades y habilidades que se señalen en los objetivos educacionales y en un marco concreto de igualdad y democracia, con lo cual el reto y la tarea para la escuela es organizar, diseñar y desarrollar estructuras de aprendizaje lo más diversas posibles, donde los alumnos participen activamente facilitando diferentes tipos de ayudas, así como de intervención y estimulen la autonomía y la autorregulación del aprendizaje y donde sea posible un proceso de evaluación y adecuación a las necesidades propias de los individuos en sus niveles y dimensiones (intelectual, social y personal).

Referencias bibliográficas

- Acton, H., & Zarbatany, L. (1988): Interaction and Performance Within Cooperative Groups: Effects on Nonhandicapped Students Attitudes Toward Their Mildly Mentally Retarded Peer. *American Journal on Mental Retardation*, 93 (1), 16-2.
- Ames, C. (1981): Competitive versus cooperative reward structures: The influence of individual and group performance factors on achievement attributions and affect. *American Educational Research Journal*, 18., 273-287.
- Batelaan, P. & Van Hoof, C. (1996) Cooperative learning in intercultural education. *European Journal of Intercultural Studies*, (7)3, 5-16.
- Blanco, R. (2005). Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas, *Revista PRELAC* N° 1, UNESCO. Julio 2005, pp. 174-177. Recuperado 18/de marzo de 2013, en <http://www.redligare.org/spip.php?article17>
- Cohen, E. (1998). Marketing Cooperative Learning Equitable. *Educational Leadership*, (56)1.
- Cohen, E. G. & Lotan, R. A. (1997). Working for Equity in heterogeneous, classrooms. Nueva York: Teachers College Press.
- Cohen, E. Lotan, R., et al (1999). Complex Instruction. Equity in Cooperative Learning Classrooms. *Theory into Practice*, 38 (2); 80-86
- Cosden, M., Pearl, R., & Bryan, T. (1985). The Effects of Cooperative and Individual Goal Structures on Learning Disabled and Nondisabled Students: *Exceptional Children*, (52)2, 103-114.
- Dembo, M.H., & Mcauliffe, T.J. (1987): Effects of perceived ability and grade status on social interaction and influence in cooperative groups. *Journal of Educational Psychology*, 79, 415-423.
- Documento Final. La Educación que queremos para la generación de los bicentenarios (2012). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Madrid, España, Recuperado el 13 de marzo de 2013, de www.oei.org.es
- Durán G. y Giné, C (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Septiembre 2011 / Vol. 5 / Núm. 2. Escuela de Educación Diferencial Facultad de Ciencias de la Educación, Recuperado el 19 de marzo de 2012, de <http://www.rinace.net/rlei>
- Ferguson D., & Jeanchild L. (2001). Cómo poner en práctica las decisiones curriculares. Stainback, S y Stainback W. *Aulas Inclusivas*, un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo, Madrid: Narcea, 187:192
- Formación del profesorado para la educación inclusiva. Recomendaciones clave (2011). European Agency for Development in Special Needs Education Recuperado el 19 de marzo de 2013 de <http://www.european-agency.org/publications/flyers/teacher-edu->

- cation-for-inclusion-key-policy-messages/te4i-policy-paper-ES.pdf
- Hert-Lazarowitz, R. (1985): Internal dynamic of cooperative learning. R. Slavin; S. Sharan, S., Kagan; R. Hertz-Lazarowitz; N. Weeb., & R. Schmuck. (eds). Learning to cooperate, cooperate to learn, New York: Plenum Press
- Hitzing, W. (2001). Apoyo y estrategias positivas de aprendizaje. Stainback, S y Stainback W. Aulas Inclusivas, un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo Madrid, Narcea, 163-177.
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. Estudios pedagógicos. [online]. 2010, vol.36, n.1 [pp. 287-297. Recuperado en: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052010000100016&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0718-0705. doi: 10.4067/S0718-07052010000100016 el (2013-03-20),
- Johnson, D.W. & Johnson, R. T. (1984): Cooperative Small Group Learning. Curriculum Report, 14 (1).
- Marchesi, A., & Martín, E. (1998) Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio. Madrid: Alianza Psicología y educación.
- Medina, R. A (1989). Didáctica e Interacción en el aula. Colección de Didáctica. Madrid: Editorial Cincel
- Mir, C. (1997), Diversidad o Heterogeneidad. Cuadernos de Pedagogía. No. 263.
- Perrenoud, P. (2010). Construir competencias desde la escuela. México: J.C. Sáez editor, 106-107.
- PODER EJECUTIVO SECRETARIA DE GOBERNACIÓN. Diario oficial de la federación el 9 de febrero de 2012.
- Riera, G. (2011). El aprendizaje cooperativo como metodología clave para dar respuesta a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo. Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa, 5(2), 133-149. Recuperado el 21 de septiembre de 2012 en <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art7.pdf>,
- SEP (2011) Plan de Estudios. Educación Básica, México: Secretaría de Educación Pública. México.
- SEP (2011). Acuerdo 592, por el que se establece la articulación de la Educación Básica. Secretaría de Educación Pública, México.
- Slavin, R. E. (1983). Cooperative Learning. New York: Longman.
- Slavin, R. E. (1992). Aprendizaje Cooperativo. Rogers, C. Y Kutnick,, P. (Comp). Psicología Social de la Escuela Primaria. Barcelona: Paidós.
- Slavin, R. E., & Madden, N, Leavey (1984). Effects of Cooperative Learning and Individualized Instruction on Mainstreamed Students. Exceptional Children, (50)5.

SENTIDO DE PERTENENCIA DESDE UNA PERSPECTIVA SOCIAL Y ESCOLAR EN LOS PAISES DE MÉXICO Y ALEMANIA

Irma Quintero López

Maestra en ciencias de la educación

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

RESUMEN

El presente trabajo pretende dar cuenta de los elementos que definen a la educación intercultural en la construcción de la ciudadanía de los alumnos de educación secundaria mediante un análisis comparado en el estado de Hidalgo, México y el estado de Norderhein-Wesfalen, Alemania. Esto surge considerando que ambos países son naciones multiculturales y en ambos espacios la educación intercultural se ha ido ajustando a las demandas actuales, además de que en sus sistemas educativos demandan la formación de sus futuros "ciudadanos" como seres humanos conscientes, libres con identidad, razón y dignidad, con derechos y deberes, creadores de valores y de ideales. Para hacer la comparación en las dos naciones se retoma el método comparativo horizontal de Schneider. También es identificada como una investigación mixta, que de acuerdo con Hernández Sampieri (2006) implica combinar los enfoques cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio y se centra en la triangulación de los métodos. En este caso dicha metodología pretende dar cuenta del fenómeno educativo desde diversos planos y niveles de profundidad. La etnografía como herramienta metodológica permitió hacer una descripción detallada de lo que acontece en los contextos sociales y culturales de ambos países.

PALABRAS CLAVE

Sentido de pertenencia, ciudadanía, educación interculturalidad

ABSTRACT

This article seeks to explain the elements that define intercultural education in the construction of citizenship for secondary school students through a comparative analysis in the state of Hidalgo, Mexico and the state-Wesfalen Norderhein, Germany. This arises considering that both countries are nations in both multicultural and intercultural education spaces has been adjusted to current demands, as well as in their educational systems require training for

their future "citizens" as conscious human beings, free with identity, reason and dignity, rights and duties, creators of values and ideals. To make the comparison in the two countries was taken on the comparative method of Schneider horizontal. It is also identified as a joint investigation, which according to Hernández Sampieri (2006) involves combining quantitative and qualitative approaches in one study and focuses on the triangulation of methods. In this case the methodology seeks to explain the educational phenomenon from various levels and depths. Ethnography as a methodological tool allowed for a detailed description of what happens in the social and cultural contexts of both countries.

KEYWORDS

Sense of belonging, citizenship, intercultural education

RÉSUMÉ

Le présent document vise à expliquer les éléments qui définissent l'éducation construction d'une citoyenneté interculturelle des élèves du secondaire à travers une analyse comparative sur l'état d'Hidalgo, le Mexique et l'état de Norderhein-Wesfalen, en Allemagne. Cela découle en considérant que les deux pays sont des nations éducation multiculturelle et interculturelle deux espaces ont été ajustées aux exigences actuelles, ainsi que dans leurs systèmes éducatifs exiger la formation de leurs futurs "citoyens" en tant qu'êtres humains conscients, libres à l'identité, la raison et la dignité, des droits et des devoirs, créateurs de valeurs et d'idéaux. Pour faire la comparaison entre les deux pays est repris Schneider méthode comparative horizontale. Il est également identifié comme une enquête conjointe qui, selon Hernandez Sampieri (2006) consiste à combiner les approches quantitatives et qualitatives dans la même étude et se concentre sur la triangulation des méthodes. Dans ce cas, la méthodologie cherche à expliquer le phénomène éducatif à partir de différents plans et niveaux de profondeur. L'ethnographie comme un outil méthodologique a permis une description détaillée de ce qui se passe dans les contextes sociaux et culturels des deux pays.

MOTS-CLÉS

Sentiment d'appartenance, la citoyenneté, l'éducation interculturelle

SENTIDO DE PERTENENCIA DESDE UNA PERSPECTIVA SOCIAL Y ESCOLAR EN LOS PAISES DE MÉXICO Y ALEMANIA

Irma Quintero López

Maestra en ciencias de la educación
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Introducción

La homogeneización que recorre el mundo, la globalización hegemónica, no ha impedido que la cuestión de la identidad cultural siga estando en el centro de los debates, pues el afianzar las raíces propias, referencias y pertenencias es un fenómeno que surge al compás de la globalización. Integrar igualdad y diferencia y afirmar como riqueza la pluralidad cultural es condición indispensable que en la actualidad demanda la práctica social (Blas, 2010). Con base ello, el concepto de ciudadanía se ha convertido en uno de los aspectos clave hoy en día, quizás porque el concepto se halla en plena transformación, debido a los cambios vertiginosos que se suceden día con día y que ponen en cuestionamiento el papel y el tipo de ciudadano que se está formando para nuestra sociedad.

Si consideramos que en las últimas décadas la educación intercultural ha tenido críticas en las que se denuncian la falta de potencial transformador de la educación intercultural, al no tener en cuenta la desigualdad estructural que padecen diferentes colectivos, la apertura cada vez mayor entre países ricos y pobres, que se refleja en la desigualdad creciente de oportunidades. Es necesario visualizar a la escuela como una comunidad crítica del aprendizaje, como la nombra Santos Guerra (2006); en la que los padres, alumnos, profesores, autoridades y administrativos estén convencidos de la mejora que se puede producir en ella, así como asumir el rol que les corresponde y que en todo momento se pugne por el fomento del respeto y comprensión del otro, la creatividad e innovación en los procesos educativos, y de esta manera

cuestionar ¿Qué tipo de ciudadano se quiere formar? y ¿por qué la interculturalidad se pone sobre la mesa como un elemento importante para la educación? ¿Para qué tipo de vida deberíamos estar educando a los jóvenes?

En este tenor Hargreaves (2003) plantea, que está bien que exista la sociedad del conocimiento, pero es necesario ir más allá de ella, no olvidar a la familia como uno de los actores principales en la formación de los sujetos, y con ella depositar la confianza en los aspectos emocionales, considerando la capacidad de acción, dignidad y voz, en las relaciones duraderas con los otros, como la tolerancia, el respeto, dando realce a aprender a vivir juntos; por lo que, la escuela necesita tomar en cuenta las necesidades de los alumnos y plantear escenarios que transformen las formas de pensar. Es justo aquí donde se puede hablar de una formación ciudadana que pueda entenderse como la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades y la incorporación de valores que permitan al estudiante participar, incidir y mejorar la vida de su grupo, su comunidad y su país, con miras a encontrar un camino que dé paso a iniciar una transformación cimentada en el respeto y comprensión a la diversidad.

Por lo tanto, la educación intercultural cobra relevancia como componente de la formación ciudadana, debido que incluye en la formación de los individuos la valoración de la diversidad cultural en nuestra sociedad, el reconocimiento se sustenta en la educación intercultural, es para todos. El fomento de relaciones interétnicas e interculturales positivas, desde una competencia comunicativa intercultural efectiva, el deseo de integración de las personas procedentes de los procesos migratorios en las sociedades de acogida, sin reducir ese camino de integración a la escolarización o la estimación de la importancia y el papel de los valores en la construcción de un nuevo tejido social (Bartolomé, 2000).

Resulta por ello interesante analizar, en la práctica, aquellos planteamientos que incluye la interculturalidad, ya que como menciona Banks (en Bartolomé, 2002), su modelo enfatiza la dimensión in-

stitucional, insistiendo en la importancia de introducir cambios institucionales en las escuelas, que tengan en cuenta el currículum, los recursos educativos, los estilos de enseñanza y aprendizaje, las actitudes, los lenguajes de la escuela, el programa de orientación, la evaluación educativa, la cultura escolar y el currículum oculto, la política educativa del centro. Por consiguiente el cambio de las instituciones para incluir la educación intercultural solamente será posible si existe una voluntad política de construir realmente una sociedad intercultural.

Esta formación implica, además, desarrollar su capacidad para la reflexión y el cuestionamiento (López 2000). Se trata de lograr que la persona asuma su ciudadanía en forma activa, de un modo creativo que le permita un mayor desarrollo de sí mismo y que, consecuentemente, beneficiará al conjunto de la sociedad de la que forma y es parte, ya que necesariamente el ser humano alcanza su propio perfeccionamiento como individuo en relación con otros, en una continua interacción con otras personas.

Bajo este escenario se presenta este trabajo de investigación que trata de dar cuenta de los elementos que definen el sentimiento de pertenencia desde una perspectiva escolar y social en la educación secundaria mediante un análisis comparado en el estado de Hidalgo, México y el estado de Norderhein-Wesfalen, Alemania. Esto surge considerando que ambos países son naciones multiculturales y en ambos espacios la educación intercultural se ha ido ajustando a las demandas actuales, además de que en sus sistemas educativos demandan la formación de sus futuros "ciudadanos" como seres humanos conscientes, libres con identidad, razón y dignidad, con derechos y deberes, creadores de valores y de ideales.

Desarrollo

Hablar del sentimiento de pertenencia, remite a la concepción que de Bartolomé (2002) y que se construye a partir de las identidades cívicas y las identidades culturales. La idea de identidad cívica, recoge la propuesta de articular en condiciones de igualdad las

diferencias en torno a un proyecto común que preocupe, por igual, a todas las personas de un determinado territorio. Por su parte, las identidades culturales son el conjunto de valores, tradiciones, símbolos, creencias y modos de comportamiento que funcionan como elemento cohesionador dentro de un grupo social y que actúan como sustrato para que los individuos que lo forman puedan fundamentar su sentimiento de pertenencia.

En este sentido se retomaron los elementos de pertenencia de ciudadano a un contexto, el conocimiento mutuo, la aceptación y la valoración, que permitieron dar cuenta del sentido de pertenencia.

El sentimiento de pertenencia se encuentra influenciado por los procesos de socialización tanto primaria (familia) como secundaria (amigos, escuela, medios de comunicación) así como del contexto social y cultural y de la vida política y social del país. En este sentido se puede crear un sentimiento de pertenencia que permita desarrollar el compromiso y la responsabilidad. Este se va construyendo lento a través de interacciones constantes.

a) Sentirse ciudadano

Con lo que respecta al nivel social, el sentirse ciudadano de un contexto, (en México) y por lo que se ha vivido a lo largo de la historia los jóvenes en su mayoría se sienten parte del país mexicano, es decir se reconocen como mexicanos, pero no se ven identificados con su cultura, se reconoce que forman parte de esta sociedad, y se conoce que hay una gran riqueza cultural, arqueológica, pero a la vez se tiene un gran desconocimiento de la formación y practica culturales de estas, cuando se les preguntas sobre la historia de las culturas mayas, zapotecas, o tradiciones no saben contestar al respecto.

Lo anterior hace referencia a lo que plantea Martínez y Granda (2007) cuando hablan de identidad y reconocen que se debe fortalecer la identidad, personal, familiar y comunitaria, pues, es sobre ella que se construye la identidad ciudadana y no al revés. Si no se tiene una identidad cultural y es difícil crear un

sentido de pertenencia como el caso de México.

Este sentido de pertenencia también se puede caracterizar cuando los alumnos se sienten identificados o no con algunas instituciones que forman parte de su entorno social y que de alguna manera han estado en interacción con estas. Cuando se les preguntó a los jóvenes que si en un futuro querrían formar parte de alguna institución u organización se aprecia un sentido de pertenencia de apatía, el que es muestra clara que este tipo de jóvenes no desea adscribirse o ser partícipes de instituciones o actos que impliquen participación con la incorporación y el compromiso social que esta implica. Así encontramos que los jóvenes mexicanos en organizaciones religiosas 71.1% contestó que no formaría parte de un partido político, asimismo instituciones como la Cruz Roja (62.2%), sindicato (71.1%), ejército (68%) obtienen porcentajes altos, como espacios donde no les gustaría formar parte.

Como se puede observar la identidad del individuo, se perfila dentro de una realidad objetiva que en este caso serían las instituciones que, aunque es percibida por los alumnos como algo externo, es en realidad un producto humano; por lo que surge de la relación dialéctica entre individuo y sociedad: “se forma por procesos sociales es mantenida, modificada o aun reformada por las relaciones sociales” (Berger y Luckmann, 2003)

A pesar de que en las instituciones externas no se desea participar, a nivel escolar los alumnos construyen un sentimiento de pertenencia, al grupo se identifican como el grupo “F”, donde los alumnos participan en conjunto en desfiles, honores a la bandera y algunos convivios que se realizan con el grupo. Establecieron códigos que les permiten comunicarse al interior del salón y les permite autoregularse en ocasiones. De igual manera en la escuela se trata de inculcar cierta identidad con los honores a la bandera donde cada lunes se canta el himno nacional, se celebran fechas representativas del país y se da un cierto “patriotismo” lo que viene dado en los procesos de socialización secundaria (espacio escolar) donde se quiere desarrollar el un cierto nacionalismo o identidad

cívica. Se puede identificar como ciertos símbolos significativos, precisan cualquier cosa e impone significación a la experiencia (Mead en Geertz, 1997) por lo los alumnos necesitan de esas fuentes simbólicas para orientarse en su espacio social.

En el caso de Alemania este sentimiento de pertenencia está dividido, si bien los jóvenes se sienten parte de su sociedad, hay sucesos históricos, como la Segunda Guerra mundial que no permite crear ese vínculo de pertenencia totalmente, por lo que hay que reconocer que todas las instituciones implican historicidad y control que determinan el comportamiento humano (Elias, 1990), además de que también influye el pertenecer a la Unión Europea donde se busca que se sienta ciudadanos europeos.

En este sentido la mayoría de los alumnos no les gustaría participar en un futuro en ciertas instituciones como en algún partido político (70%), ni en la cruz roja (42.5%), ni en el ejército (75%), sindicato (45%), organización religiosa (65%) y artística (57%). Cabe mencionar que existe una minoría que si les gustaría participar en agrupaciones que ayudan a la gente (57.5%).al igual que México se observa cierta apatía para participar y formar parte en instituciones públicas, pero aquellas que ayudan a la gente obtiene mayor aceptación, lo que denota que si bien no existe confianza en las instituciones, los jóvenes aun confían en las personas.

A nivel escolar el grupo también genera un sentimiento de pertenencia, aunque en este se observa menor fraternidad en comparación con el de México, también no se les inculca el sentimiento de pertenencia a una nación de tipo “patronista” ya que no se hacen honores a la bandera y no se canta el himno nacional, de hecho hay alumnos que en su vida han cantado el himno, además de que no utilizan uniformes.

Si observamos en el ejército tiene un mayor porcentaje del 75% de jóvenes que no les gustaría participar en esta institución mientras que en México la participación en organizaciones religiosas es la de mayor porcentaje con el 77.8%, podemos ver como

procesos sociohistóricos como la Segunda Guerra Mundial para Alemania y el control y manipulación que la Iglesia ha tenido para México han reconfigurado ambas sociedades y a sus individuos, como lo menciona Elías (1990) la configuración individual del ser humano particular, dependen del devenir histórico de los modelos sociales, de la estructura de las relaciones humanas, por ende, cuando las acciones se repiten constantemente genera la habituación. Se destacan tres momentos básicos en este proceso: la sociedad es un producto humano; la sociedad es una realidad objetiva; el hombre es un producto social.

De nueva cuenta esto se refleja en los tipos de ídolos que tienen los alumnos y con los cuales se sienten identificados, para el caso mexicano el 44.4% se identifica con cantantes, músicos, actores, el 22.2 % con gente que conoce personalmente y gente que hace algo por ellos y 13.3% con deportistas, mientras que para el caso alemán el 27.5% de identifica con gentes que conocen personalmente y el 25% con gente que hace algo por ellos y un 15% se identifica con cantantes, músicos, actores y deportistas. Lo anterior da cuenta del tipo de socialización a los que ambos alumnos tiene acceso ya que para los alumnos mexicanos “los famosos” son las personas que tienen mayor sentido de pertenencia mientras que en Alemania son personas de su entorno con quienes conviven. Cabe señalar que en ambos contextos el sentirse identificados con sus padres de familia salieron en la escala menor con un 6.7% para México y un 5% para Alemania, donde en las familias los hijos son independientes a temprana edad mientras que en México sucede lo contrario. Los sentimientos de emulación y conformación de emuladores para México están influenciados por los medios y se queda a nivel “superfluo”.

b) conocimiento mutuo, y la aceptación

En cuanto al conocimiento mutuo, y la aceptación y el rechazo a la condición de ciudadano, Bartolomé (2002) comenta que es necesaria una aproximación cognitiva a paisajes, culturas, tradiciones, etc., de los grupos culturales con los que nos ponemos en contacto y queremos compartir un sentimiento

de pertenencia. De igual manera, el conocimiento de nuestros derechos y responsabilidades nos ha de facilitar la comprensión de cómo funciona la democracia. Además en la aceptación como condición, la pedagogía de la inclusión supone desarrollar actitudes abiertas y respetuosas hacia otras personas y grupos culturales; no en vano la aceptación es la primera regla en el juego democrático.

En Pachuca los alumnos tienen conocimientos del contenido de sus derechos y responsabilidades, de sus tradiciones, pero faltan algunas cuestiones de conocimiento de sus culturas, si bien en el salón de clase lo revisan, falta mirar más allá de este espacio escolar. En una ocasión fueron a darles una conferencia sobre “Ley de justicia para los adolescentes del Estado de Hidalgo” donde se dieron de manera general algunas normas y reglas de las escuelas y derechos y obligaciones que como estudiantes tienen que cumplir.

Como se puede observar los alumnos hacen uso del “deber ser”, se apropian de elementos que les confieren el estatus de ser miembros de una nación, ya que la ciudadanía desde un carácter social, te confiere el derecho a recibir educación, asistencia sanitaria, prestaciones sociales, protección laboral, lo cual se ve reflejado en la actualidad, donde la ciudadanía no parece suficiente para integrar las nuevas demandas socio-democráticas, ya que el concepto de ciudadano es una realidad dinámica-funcional, que se ha ido ampliando como consecuencia del desarrollo social y civil del Estado democrático, en el que se plantea la necesidad de ser y sentirse ciudadano.

En lo que respecta a la aceptación de los demás hay actitudes abiertas y respetuosas hacia otras personas, por ejemplo

“Los símbolos patrios son como un respeto a nuestro país como nación unida, un respeto a la bandera y unas gracias a las personas que murieron por defender a nuestros símbolos” (Obs. 45)

“Los adolescentes se quieren parecer a las personas que salen en la televisión o en las revistas” lo que se corrobora con lo obtenido en la encuesta donde sus

ídolos están en la farandula.

Maestra: “ustedes no tienen edad para hacer dietas, el alimentarte mal no te da energías y ustedes las necesitan”. (Obs. 56)

De nueva cuenta el sentido de pertenencia “patriotista” se hace presente y se acepta y respetan tanto símbolos patrios como las personas que estuvieron inmersas en la defensa de los mismos. Cabe señalar que dentro del salón de clases se desarrolla y produce cierta cultura escolar en las que se configura el reconocimiento del otro como tal, en sus códigos lingüísticos y costumbres, capacidades, formas de vida, cosmovisión, formas de organización social y patrones de crianza (Giménez, 2000). Por lo tanto al interior del salón de clases se observa cómo cada integrante tiene cierto “estereotipo” de ser inteligente, flojo, presumido, que los mismos integrantes del salón determinan. Se observa un reconocimiento por acciones que los alumnos realizan al interior del salón de clases entre grupos de amigos, donde cada quien valora al otro como su hermano, su compañero o su amigo, con quien dialoga, intercambia, construye, sueña y realiza sus propósitos en una relación respetuosa y recíproca sin que la cultura propia sea un obstáculo.

Cabe señalar que no todo es armonía también en ocasiones se presentaron algunas actitudes donde no hay aceptación para los demás, ni respeto para sus compañeros del salón de clase. Esto se observó cuando se tenían que hacer equipos y los alumnos eran selectivos con los integrantes, “Gonzalito” tuvo que buscar en más de dos ocasiones quien quería aceptarlo en su equipo porque nadie lo consideró, así mismo, en las exposiciones que presentaron sus compañeros no había respeto hacia los que estaban exponiendo. Por parte de la profesora, al principio tenía poco conocimiento de los alumnos, que en cierta manera no generaba este sentido de pertenencia hacia el grupo y sólo se identifican por números que se les otorgan a los alumnos para reconocerlos:

Profesora: “haber tú, ¿cómo te llamas? Lee, la respuesta de la pregunta cinco.... ¿Qué número te di para ponerte la participación?” (Obs. 2)

Para el caso de Muesnter se tiene un conocimiento amplio de los derechos y obligaciones escolares y de los jóvenes, de hecho en la escuela se tiene material pegado con algunos de estos derechos. En una clase de Religión se observó que, se estaba leyendo un texto de las libertades de los hombres, y “Tomy” un alumno con características sobresalientes dio su opinión pero no sólo se quedó con el referente del texto sino que ahondó en las libertades desde un contexto más global.

“muchas personas piensan que la libertad es hacer lo que quieras, pero en realidad la libertad es hacer lo que se debe, siempre y cuando no lastimes a las demás personas” (Obs.4)

Lo anterior de acuerdo con Kymlica (1996) establece un sentido de pertenencia que a la vez significa que el respeto a sí mismo que tiene la gente está vinculado con la estima que merece su grupo cultural. Este grupo además se caracteriza porque si bien los alumnos son nacieron en Alemania, hay quienes tienen descendencia de otras naciones como Turquía, y hay una aceptación y respeto por ellos.

En ambos países se tiene un conocimiento de la sociedad, en el caso de México 55.6% se siente más o menos satisfecho con el conocimiento de la sociedad, un 28.9% no está muy satisfecho, el 4.4% está satisfecho y otro 4.4% está insatisfecho, en el caso de Alemania 50% está más o menos satisfecho con dicho conocimiento, 22.5% no muy satisfecho, 20% muy satisfecho y 5% insatisfecho. Como se puede observar en ambos contextos la mayoría de los alumnos se siente satisfecho con el conocimiento de la sociedad, y eso se ve impactado por el conocimiento que se tiene de los derechos y responsabilidades que la ciudadanía como estatus les confiere, aunque cabe señalar que existe mayor inconformidad en dicho conocimiento del resto de los alumnos en México. Esto permite tener interés y generar sentido de pertenencia en el espacio donde estoy interactuando con los demás.

Respeto a la ley y orden en la esfera social y escolar como pauta para la autorregulación se encontró que 42.2% de los jóvenes encuestados en Pachuca

opinan que las leyes no se respetan, además de que 31.1% está en desacuerdo de que los conflictos se resuelven mediante el diálogo y 22.2% está en total desacuerdo. Si tomamos como referencia los contextos, podemos observar cómo acontecimientos sociales como la inseguridad, la inequidad, entre otros hacen que muchas veces lo que opinan los alumnos se refleje en sus representaciones, además de que en el salón de clases había ocasiones en que la profesora no respetaba los acuerdos que tomaban en clase. En el caso de Múenster, 57.5% cree que las leyes sí se respetan y 40% cree que los conflictos si se resuelven con el diálogo, esto se manifiesta en la formación de sus ciudadanos, donde la parte de la autorregulación y el celo del cumplimiento de las normas y leyes, está muy presente. Por ejemplo al terminar un día una observación unos alumnos cruzaron el semáforo cuando estaba en rojo, y unas personas que se encontraba ahí les comentaron que no deberían hacer eso, que había que respetar. Aunque también hay personas que están en desacuerdo con lo anterior.

También se tiene presente que el voto se respeta, aunque las opiniones están divididas, pues 35.6% de los alumnos en México están de acuerdo con esto, el 15.6%, está en total acuerdo y 33.2 no está de acuerdo con esto. En el caso de Alemania el 55% está de acuerdo, 22.5% está en total acuerdo y 15% en desacuerdo. Esto se refleja también en la confianza que se le otorga al gobierno ya que 37.5% de los alumnos tienen confianza y 7.5% tienen total confianza en el gobierno, mientras que el 35% no tiene confianza en el gobierno. En México por todos los acontecimientos que en los últimos años hemos vivido en torno a las elecciones, 77.8% de los alumnos no tiene confianza en el gobierno y además 44.4% opina que la justicia no favorece a todos por igual. Caso contrario de Alemania donde si bien no todos le dan su voto de confianza al gobierno 67.5% si creen que la justicia favorece a todos por igual por lo que los derechos humanos son respetados a diferencia de México donde la opinión esta dividida.

Lo anterior refiere a la confianza que se tiene como parte de la sociedad, componente que se hace presente en la interculturalidad, que de acuerdo con

Giménez (2000) es la actitud que resulta de la creencia, certidumbre, seguridad y confiabilidad de la persona en su identidad cultural y lingüística en una sociedad multicultural. Le permite tener franqueza y amistad para relacionar e intercambiar positivamente con personas pertenecientes a otro grupo social o comunidad cultural. Se realiza plenamente cuando el marco de políticas culturales, lingüísticas y educacionales del país está diseñado conforme al pluralismo cultural. Cuando la relación es desigual dominante-dominado, mayoría-minoría, sin equidad étnica, cultural, lingüística y de género, será difícil desarrollar la confianza para el desarrollo de la persona y la comunidad, como sucede en ambos espacios hay confianza en la sociedad y el gobierno y confiere confianza en la persona.

c) La valoración

Finalmente en este sentimiento de pertenencia la valoración también juega un papel importante ya que involucra la valoración de de las personas, de sus culturas, de sus capacidades, etc., desde la emotividad positiva que es el mayor impulso de crecimiento y transformación, tanto individual como social. Esta valoración se realiza a partir del contacto, el intercambio y el diálogo intercultural y desde una postura crítica y reflexiva: "Con sentimientos de conexión y pertenencia con otros, a la organización, nosotros podemos participar ampliamente creciendo con otros en relaciones sinérgicas, saludables y contribuyendo más productivamente a la organización" (Griggs, en Bartolomé, 2002).

En el caso de México la valoración a nivel social no se da totalmente, ya que si bien hoy se da cabida a espacios interculturales para la aceptación y reconocimiento de personas que hablan otras lenguas, y tienen otra cultura, en la actualidad sigue habiendo discriminación, con personas que pertenecen a nuestra sociedad, hay menosprecio por personas que son indígenas y que por no vestir o hablar los rechazamos. En la escuela de hecho los alumnos se hacían bromas usando de manera peyorativa el término de "indio" para menospreciar a algunos de sus compañeros.

De igual forma había un compañero “Hugito” quien tenía capacidades diferentes en cuanto al aprendizaje y algunos de sus compañeros lo llamaban “retrasado mental”. En cuanto al autoconocimiento, los alumnos comentaron en ocasiones que deberían de aprender a conocerse, para identificar cuáles eran sus habilidades, sus conocimientos, destrezas, principales derechos humanos, derecho a la vida, salud, a la familia, trabajo.

En Alemania se tiene una valoración mayor hacia las personas alemanas, hacia la parte de los extranjeros, debido a que se piensa que les quitan las oportunidades de trabajo y les cuesta mucho al estado mantenerlos, como en el caso de México se ha trabajado en una educación intercultural, pero falta mucho para valorar el trabajo de los demás. En el espacio escolar, si bien se trabaja en esta asignatura de religión para valorar a las personas, también existían en ocasiones alumnos que se burlaban de la manera en cómo hablaban sus compañeros.

Vale la pena hacer mención que de acuerdo con Delors (1997), es necesario aprender a vivir juntos para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas, además de plantear relaciones en un contexto de igualdad, formular objetivos y contextos comunes para dar lugar a una cooperación y a la amistad. Lo cual da pauta para desarrollar esta valoración, de la que en ambos contextos se carece. En cuestión de la educación intercultural esto se puede dar de manera gradual en el descubrimiento del otro y durante toda la vida la participación en proyectos comunes para evitar o resolver conflictos latentes. Otro elemento esencial es el diálogo intercultural, que permite negociar los significados culturales y actuar comunicativamente de forma “eficaz”. Se hace necesario fomentar el hábito de intercambiar y contrastar continuamente lo propio para llegar a lo común.

Finalmente vale la pena observar que este sentimiento de pertenencia, en ambos contextos, le hace falta desarrollarlo, puesto que como se menciona en un inicio, esto es algo que se construye en la interacción social e individual. Por ello, habrá que trabajar con la diversidad cultural, para incluir a todas aqué-

las que sientan y quieran participar en el proceso de construcción de una sociedad cohesionada por un proyecto común que permita lograr este punto que se discutió.

“Mi vida se parece a los relatos del libro, no estoy seguro de mi mismo, no tengo una identidad, me falta madurar experimentar cambios. A veces pienso que tengo que tener una identidad pero no la tengo” (Javier, Obs. .24)

Cuadro 5: Sentido de pertenencia

Categoría de análisis	Sentirse ciudadano	Conocimiento mutuo y la aceptación	Valoración	Interpretación y comparación
México	Se identifica como ciudadano mexicano, hay poca identidad con instituciones sociales Espacio escolar hay fraternidad Poca identidad con los padres de familia Identidad con cantantes, músicos, actores	Conocimiento de derechos y responsabilidades Se reconoce miembro de una nación y se aceptan y respetan símbolos patrios Aceptación entre grupos de amigos pero no del resto del salón No hay confianza en la sociedad ni el Estado. No hay respeto por los derechos humanos ni justicia por igual	Discriminación y menos precio a personas indígenas Menos precio por personas con capacidades diferentes	Poca identidad cultural y mayor desarrollo de identidad civil Sentido de pertenencia nacionalista Ciudadanía liberal

Alemania	Se identifica como ciudadano europeo y poca vinculación con instituciones alemanas. Espacio escolar no hay fraternidad Poca identidad con los padres de familia Identidad con gente que conocen	Amplio conocimiento en derechos y responsabilidades Reconocimiento de sí mismo y de los demás. Aceptación en los miembros del grupo, sin importar su lugar de origen. Hay confianza en su sociedad y no en el gobierno Se respetan los derechos humanos y hay justicia por igual	Poca valoración a extranjeros. Menos precio a algunos compañeros del salón	Mayor identidad cívica que cultural Sentido de pertenencia sin bases nacionalistas Ciudadanía comunitaria
----------	--	--	---	---

Fuente: Construcción propia a partir de las categorías de los componentes de la investigación

Conclusiones

En primera cuenta se puede hablar que en una dimensión social ambos países han sufrido procesos históricos sociales que les han permitido reconstruirse como las sociedades que actualmente son. En Alemania con la caída del muro de Berlín y las pruebas de PISA 2002 y 2003, se abre un abanico de oportunidades para el desarrollo de ciudadanos interculturales, y en México a partir del Acuerdo para la Modernización de la Educación se dan nociones con miras a la educación intercultural.

El sentido de pertenencia se enfoca más en el desarrollo de una identidad civil, pero se observa débil la identidad cultural. En México se opta por una identidad "patriotista", que se fortalece en los espa-

cios escolares con los rituales que cada lunes se realizan en la escuela y en el discurso de los profesores y alumnos. Mientras que en Alemania la identidad no es nacionalista sino que se encamina a identificarse como ciudadano "federalista", que desde la soberanía, participación y toma de decisiones en los espacios escolares se desarrolla. Existe un conocimiento mutuo de los sujetos pero hay poca valoración a las personas que integran el salón.

Vale por ello, reflexionar que la educación intercultural podrá dejar de ser percibida como una necesidad marginal de las escuelas que atienden inmigrantes y minorías, y a la vez adquirirá la relevancia de ser considerada una de las dimensiones básicas de la educación general de los individuos, los grupos y las comunidades.

Bibliografía

- BARTOLOMÉ P. M. (2000). La construcción de la identidad en contextos multiculturales. Madrid: CIDE.
- BARTOLOMÉ, M. (2004). "Educación intercultural y ciudadanía". En G. E. (coord., La formación del profesorado en Educación Intercultural (págs. 93-122.). Madrid: La Catarata.
- BARTOLOMÉ, P. M. (2002). Identidad y Ciudadanía. Un reto a la educación intercultural. Madrid, España: narcea.
- BLAS C. B., Raya, C. A., & Maldonado, & M. (s.f.). Educación para la ciudadanía. Su realismo funcional en la sociedad actual. Un enfoque basado en el desarrollo de las competencias transversales. "Formalización didáctica de la educación para la ciudadanía". Recuperado el 2 de 03 de 2010, de Comunicación, Congreso Inspección de Andalucía, Mijas (Málaga). 27 al 29, enero, 2010. Junta de Andalucía: <http://redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPETENCIAS/I%20CONGRESO%20INSPECCION%20ANDALUCIA/downloads/blas-campos.pdf>
- BERGER, P. L., & LUCKMANN, T. (2003). La construcción social de la realidad (1968). Buenos Aires: Amorrortu editores. Decimoctava reimpresión., DELORS, J. (1997). La educación encierra un tesoro .
- ELIAS, N. (1990). "La sociedad de los individuos". Barcelona: Península. GEERTZ C. (1997). La interpretación de las culturas. Barcelona, España: gedisa.

GIMÉNEZ, C. (2000.). "Guía sobre interculturalidad", Colección Cuadernos Q'anil 1. Proyecto Q'anilPNUD, Editorial Serviprensa CA, Guatemala, . Recuperado el 2009 de 8 de 8, de http://www.iidh.ed.cr/BibliotecaWeb/Varios/Documentos/BD_1013860968/Multiculturalidad_interculturalidad%20.pdf?url=%2FBibliotecaWeb%2FVarios%2FDocumentos%2FBD_1013860968%2FMulticulturalidad_interculturalidad+.pdf

HARGREAVES, A. (2003). Enseñar más allá de la sociedad del conocimiento: del valor del dinero a valores permanentes. En Enseñar en la sociedad del conocimiento (págs. 49-113). Barcelona España: Octaedro.

KYMLICKA, H. (1996). Ciudadanía multicultural. Barcelona:

Paidós. LÓPEZ, A. (2000). Formación ciudadana. México, D.F.:

UNAM. MARTÍNEZ, F. A. (2007). "Curso de formación ciudadana

intercultural en el programa de educación intercultural bilingüe.

Análisis y nuevos retos". Ecuador UPSE.

SANTOS GUERRA, M. A. (2006). Caps. I y II: La escuela libre y la

sociedad neoliberal. En La escuela que aprende y la sociedad neoliberal

y curriculum para la escuela que aprende (págs. 23-73). Madrid:

Morata.

EL GRUPO DE DISCUSION COMO ESTRATEGIA PARA LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE

Maritza Librada Cáceres Mesa

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
Área Académica de Educación

RESUMEN

Al concluir la primera década del siglo XXI, el contexto socioeconómico, político y cultural en el ámbito internacional presenta un nivel de complejidad que atraviesa los distintos ámbitos del quehacer humano; donde la importancia que se le concede al conocimiento hace necesario profundizar en el análisis de la ciencia como un constructo humano e histórico-social, que se ha venido validando en la calidad de su saber, a través de la rigurosidad en la aplicación y sistematización de sus métodos, técnicas y enfoques en el contexto de la investigación.

Este posicionamiento histórico del saber científico frente a otros saberes, nos ubica en el contexto de la investigación educativa en la formación del profesorado, en la necesidad de reconocer el valor instrumental y metodológico de cada uno de los paradigmas investigativos, para dar cuenta de las distintas maneras de cómo puede ser percibida y sistematizada la realidad educativa de la práctica pedagógica.

Por lo tanto, en la investigación para diferentes problemas educativos, las diferentes formas de aproximación a la práctica pedagógica, el análisis reflexivo de ésta, y las diferentes acciones para resolver los problemas de la práctica pedagógica en la contemporaneidad, nos sitúan en valorar los fundamentos del paradigma cualitativo, de corte crítico social, interpretativo y dialógico, para retomar el análisis del discurso a través de los grupos de discusión como estrategia de producción del conocimiento en el ejercicio de la práctica docente en el currículo; que permite la interacción constante, el esfuerzo por comprender, captar e interpretar, en diálogo con los otros, el sentido del otro; el otro, entendido como individualidad y como grupo; en nuestro caso el profesorado, construyendo generalizaciones que permitan entender los diferentes aspectos de esas individualidades y/o de esos grupos; apropiarse de esa realidad social, cultural e individual, y elaborando significados desde la intersubjetividad del

profesorado, de modo que denote la vivencia, la subjetividad, la individualidad, en un lenguaje sencillo, que en las investigaciones sobre la formación del profesorado, trascienda en el contexto de su práctica pedagógica en las aulas.

PALABRAS CLAVES

Educación, métodos de investigación, paradigmas, grupos de discusión, profesorado.

ABSTRACT

As the first decade of the century, the socioeconomic, political and cultural internationally presents a level of complexity that crosses the various fields of human endeavor, where the importance is given to the knowledge necessary to deepen the analysis of science as a human construct, historical and social, that has been validated in the quality of their knowledge, through rigorous and systematic application of the methods, techniques and approaches in the context of research.

This historical positioning of scientific knowledge over other knowledge, places us in the context of educational research in teacher education, the need to recognize the instrumental and methodological value of each research paradigms, to account for the different ways you can be perceived and systematized the educational reality of pedagogical practice.

Therefore, in the research for different educational problems, different ways of approaching teaching practice, this thoughtful analysis, and different actions to solve the problems of the contemporary pedagogical practice, put us in assessing the fundamentals the qualitative paradigm, cutting social critic, interpretive and dialogical, to retake the discourse analysis through discussion groups as a production strategy of knowledge in the practice of teaching practice in the curriculum, which allows constant interaction, the effort to understand, grasp and interpret, in dialogue with others, the sense of the other, the other, understood as an individual and as a group, in our case the teachers, building generalizations that may explain the different aspects of those individuals and / or these groups, appropriating the social, cultural and individual meanings and developing teacher from intersubjectivity so that denote the experience, subjectivity, individuality, in simple language, that research on teacher education, transcends in the context of teaching practice in the classroom.

KEYWORDS

Education, research methods, paradigms, discussion groups. faculty

RÉSUMÉ

Comme la première décennie du siècle, présente le plan international socio-économique , politique et culturel d'un niveau de complexité qui traverse les différents domaines de l'activité humaine , où l'importance est donnée à la connaissance nécessaire d'approfondir l'analyse des la science comme une construction humaine , historique et social, qui a été validée dans la qualité de leur connaissance , par l'application rigoureuse et systématique des méthodes, des techniques et des approches dans le contexte de la recherche.

Ce positionnement historique de la connaissance scientifique sur d'autres connaissances , nous place dans le contexte de la recherche en éducation dans la formation des enseignants , la nécessité de reconnaître la valeur instrumentale et méthodologique de chaque paradigmes de recherche , pour tenir compte de la différence façons dont vous pouvez être perçue et systématisé la réalité éducative de la pratique pédagogique.

Par conséquent, dans la recherche de différents problèmes éducatifs, différentes façons d'aborder la pratique de l'enseignement, cette analyse réfléchié , et différentes actions pour résoudre les problèmes de la pratique pédagogique contemporaine, nous ont mis dans l'évaluation des fondamentaux le paradigme qualitatif , coupant critique sociale , d'interprétation et dialogique , pour reprendre l' analyse du discours des groupes de discussion comme une stratégie de production des connaissances dans la pratique de la pratique de l'enseignement dans le programme , ce qui permet une interaction constante , l' effort de comprendre, de saisir et d'interpréter , en dialogue avec les autres , le sens de l'autre , l'autre, comprise en tant qu'individu et en tant que groupe , dans notre cas, les enseignants , la construction des généralisations qui peuvent expliquer les différents aspects de ces individus et / ou ces groupes, s'approprier les significations sociales , culturelles et individuelles et le développement de l'intersubjectivité enseignant afin que représentent l'expérience , la subjectivité , l'individualité, dans un langage simple , que la recherche sur la formation des enseignants, transcende dans le contexte de la pratique de l'enseignement en classe.

MOTS-CLÉS

L'éducation, les méthodes de recherche, les paradigmes, les groupes de discussion. Faculté

EL GRUPO DE DISCUSION COMO ESTRATEGIA PARA LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE

Maritza Librada Cáceres Mesa
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
Área Académica de Educación

INTRODUCCIÓN

Al concluir la primera década del siglo XXI, el contexto socioeconómico, político y cultural en el ámbito internacional presenta un nivel de complejidad que atraviesa los distintos ámbitos del quehacer humano; donde la importancia que se le concede al conocimiento hace necesario profundizar en el análisis de la ciencia como un constructo humano e histórico-social, que se ha venido validando en la calidad de su saber, a través de la rigurosidad en la aplicación y sistematización de sus métodos, técnicas y enfoques en el contexto de la investigación.

Este posicionamiento histórico del saber científico frente a otros saberes, nos ubica en el contexto de la investigación educativa en la formación del profesorado, en la necesidad de reconocer el valor instrumental y metodológico de cada uno de los paradigmas investigativos, para dar cuenta de las distintas maneras de cómo puede ser percibida y sistematizada la realidad educativa de la práctica pedagógica.

Por lo tanto, en la investigación para diferentes problemas educativos, las diferentes formas de aproximación a la práctica pedagógica, el análisis reflexivo de ésta, y las diferentes acciones para resolver los problemas de la práctica pedagógica en la contemporaneidad, nos sitúan en valorar los fundamentos del paradigma cualitativo, de corte crítico social, interpretativo y dialógico, para retomar el análisis del discurso a través de los grupos de discusión como estrategia de producción del conocimiento en el ejercicio de la práctica docente en el currículo;

que permite la interacción constante, el esfuerzo por comprender, captar e interpretar, en diálogo con los otros, el sentido del otro; el otro, entendido como individualidad y como grupo; en nuestro caso el profesorado, construyendo generalizaciones que permitan entender los diferentes aspectos de esas individualidades y/o de esos grupos; apropiarse de esa realidad social, cultural e individual, y elaborando significados desde la intersubjetividad del profesorado, de modo que denote la vivencia, la subjetividad, la individualidad, en un lenguaje sencillo, que en las investigaciones sobre la formación del profesorado, trascienda en el contexto de su práctica pedagógica en las aulas.

DESARROLLO LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA: SU ENFOQUE

La investigación cualitativa no puede concebirse si no es desde la consideración del proceso seguido por cada una de las diferentes áreas que han conformado esta manera de entender la investigación en el campo de las ciencias sociales, sobre todo desde la antropología y la sociología.

La investigación cualitativa tiene significados diferentes en cada momento. Una primera definición, aportada por Denzin y Lincoln (1994:2) destaca que:

“Es multimetódica en el enfoque interpretativo, naturalista hacia su objeto de estudio”.

Esto significa que los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal y como sucede intentando sacar sentido de..., o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados para las personas implicadas.

Esta estrategia metodológica implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales -entrevistas, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos- que describen la rutina y la vida de las personas.

Taylor y Bogdan (1986:20) consideran, en un

sentido amplio, la investigación cualitativa como:

“Aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable”.

Estos autores llegan a caracterizar la investigación cualitativa de la siguiente forma (1996:20):

1. “Es inductiva.
2. El investigador ve el escenario y a las personas desde una perspectiva holística; las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo.
3. Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio.
4. Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.
5. El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones.
6. Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas.
7. Los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez en su investigación.
8. Los métodos cualitativos son humanistas.
9. Para el investigador cualitativo todos los escenarios y personas son dignas de estudio.
10. La investigación cualitativa es un arte”.

Por su parte Miles y Huberman (1994:5-8), consideran como características básicas de la investigación naturalista las siguientes:

1. “Se realiza a través de un prolongado e intenso contacto con el campo o situación de

vida.

2. El papel del investigador es alcanzar una visión holística (sistemática, amplia, integrada) del contexto objeto de estudio.
3. El investigador intenta capturar los datos sobre las percepciones de los actores desde dentro, a través de un proceso de profunda atención, de comprensión empática y de suspensión o ruptura de las preconcepciones sobre los tópicos objeto de discusión.
4. Leyendo a través de estos materiales, el investigador puede aislar ciertos temas y expresiones que pueden revisarse con los informantes, pero que deberían mantenerse en su formato original a través del estudio.
5. Una tarea fundamental es la de explicar las formas en que las personas en situaciones particulares comprenden, narran, actúan, y manejan sus situaciones cotidianas.
6. Son posibles muchas interpretaciones de estos materiales, pero algunas son convincentes por razones teóricas o consistencia interna.
7. Se utilizan relativamente pocos instrumentos estandarizados. El investigador es el principal instrumento de medida.
8. La mayor parte de los análisis se realizan con palabras”.

En tal sentido LeCompte (1995:67) considera que la misma podría entenderse como:

“Una categoría de diseños de investigación que extraen descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, descripciones, registros escritos de todo tipo, fotografía o películas o artefactos”.

Para ella, la mayor parte de los estudios cualitativos están preocupados por el entorno de los acontecimientos y centran su indagación en aquellos contextos naturales, o tomados tal y como se encuentran, más que reconstruidos o modificados por el investigador, donde los seres humanos se implican e interesan, evalúan y experimentan directamente.

Por su parte Stake (1995:87) sitúa las diferencias fundamentales entre la investigación cualitativa y cuantitativa en tres aspectos básicos:

1. La distinción entre la explicación y la comprensión como propósito del proceso de indagación; el objetivo de la investigación cualitativa es la comprensión, centrando la indagación en los hechos; mientras que la investigación cuantitativa fundamentará su búsqueda en las causas, persiguiendo el control y la explicación. Desde la investigación cualitativa se busca la comprensión de las complejas interrelaciones que se dan en la realidad.
2. La distinción entre el papel personal e impersonal que puede adoptar el investigador; se valora el papel personal que asume el investigador desde el comienzo de la investigación, interpretando los sucesos y acontecimientos, frente a la posición mantenida desde los diseños cuantitativos, donde el investigador interpreta los datos una vez que se han recogido y analizado estadísticamente. En la investigación cualitativa se espera una descripción densa, una comprensión experiencial y múltiples realidades.
3. La distinción entre conocimiento descubierto y conocimiento construido, en la investigación cualitativa, el investigador no descubre, sino construye el conocimiento.

Como síntesis de su perspectiva, Stake considera como aspectos diferenciales de un estudio cualitativo su carácter holístico, empírico, interpretativo y

empático, los que resumimos en el cuadro siguiente (Stake, 1995:47):

HOLÍSTICO	EMPÍRICO	INTERPRETATIVO	EMPÁTICO
<ul style="list-style-type: none"> . Contextualizado. . Orientado al caso, entendido el caso como un sistema limitado. . Resistente al reduccionismo y al elementalismo. . Relativamente no comparativo, lo que pretende es la comprensión más que sus diferencias con otros. 	<ul style="list-style-type: none"> . Orientado al campo. . Énfasis en lo observado, incluyendo las observaciones de los informantes. . Se afana por ser naturalista, no intervencionista. . Preferencia por las descripciones en lenguaje natural. 	<ul style="list-style-type: none"> . Los investigadores se basan más en la intuición. . Los observadores ponen la atención en el reconocimiento de sucesos relevantes. . Se entiende que el investigador está sujeto a la interacción. 	<ul style="list-style-type: none"> . Atiende a los actores intencionadamente. . Busca el marco de referencia de los actores. . Aunque planificado el diseño es emergente sensible. . Sus temas son émicos, focalizados progresivamente. . Sus informes aportan una experiencia vicaria.

Características de los estudios cualitativos.

EL GRUPO DE DISCUSIÓN EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

CONSIDERACIONES GENERALES.

El empleo de grupos de discusión como técnica de recogida de información es muy recurrente entre quienes se interesan por asumir investigaciones cualitativas o participativas.

Esta técnica exige la delimitación del “grupo” que se organiza para hablar y llevar a cabo la “discusión” sobre el tema en cuestión, sin embargo la conformación como “grupo de discusión” exige determinadas condiciones en función de la rigurosidad del análisis reflexivo de los datos, los cuales se adscriben a la investigación cualitativa y aportan conocimientos mediante el habla y en tal dinámica se organiza el discurso para el análisis

Definición Conceptual de Grupos de Discusión:

Por otra parte Morgan (1979) define un grupo de discusión de la siguiente manera:

- Orientar a un nuevo campo.

- Generar hipótesis basadas en las ideas de los informantes.
- Evaluar distintos campos de investigación o poblaciones de estudio.
- Desarrollar calendarios , cuestionarios de entrevistas.
- Obtener interpretaciones de los participantes con respecto a los resultados de estudios previos.

En este ámbito Jesús Ibáñez, 1979:218, lo considera como un grupo cuya maquinación es un discurso, un grupo que se articula, que se organiza para hablar...”

Según Krueger (1988:24):

“Un grupo de discusión puede ser definido como una conversación cuidadosamente planeada. Diseñada para obtener información de un área definida de interés”.

Más adelante Krueger (1988: 35) precisa:

“los grupos de discusión (...) prestan atención a las percepciones de los usuarios (...) los grupos de discusión tienen un propósito muy definido, para el cual funcionan particularmente bien: determinar las percepciones, sentimientos y maneras de pensar de los participantes”.

Por su parte Canales y Peinado, (1994: 289):

“El grupo de discusión es una técnica de investigación social que (...) trabaja con el habla. En ella, lo que se dice -- lo que alguien dice en determinadas condiciones de enunciación --, se asume como punto crítico en el que lo social se reproduce y cambia, como el objeto, en suma, de las ciencias sociales. En toda habla se articula el orden social y la subjetividad”

En efecto, un grupo de discusión permite a través de un procedimiento adecuado, con un moderador experto, recabar información relevante para el objetivo central de la investigación.

Por otro lado, es de vital importancia tener en cuenta a la hora de la convocatoria de un grupo de discusión el número de integrantes, sus características y muy especialmente su formación profesional.

Como señala Krueger (1988:28), “El objeto del grupo de discusión es provocar autoconfesiones en los participantes”. De esa manera, se logra una especie de retroalimentación entre los distintos sujetos que son parte del grupo de discusión.

Por su parte Krueger alude (1988:31), que “la entrevista grupal se realiza para conseguir un objetivo específico mediante un proceso definido. El propósito es obtener información de naturaleza cualitativa de un número determinado y limitado de personas. El grupo de discusión ofrece un entorno en el cual se induce a alimentar la discusión”.

Señala el autor que los grupos de discusión permiten combinar los elementos de la entrevista individual y observación participante, adicionalmente proporciona acceso a formas de información distintas de las otras dos técnicas.

Ortí (1996:56) especifica que la estructura simbólica del discurso dominante en una discusión de grupo reproduce la estructura motivacional de los grupos de referencia, de una manera preconsciente que se desentraña a través del análisis de discurso correspondiente

En tal sentido Agulló Tomás, al referirse a los grupos de discusión (1997:278), valora el planteamiento de Canales y Peinado y señala:

“El grupo de discusión es una técnica de investigación social que (como la entrevista abierta o en profundidad, y las historias de vida) trabaja con el habla. En ella lo que se dice --lo que alguien

dice en determinadas condiciones de enunciación-, se sume como punto de crítico en el que lo social se reproduce y cambia, como el objeto, en suma de las ciencias sociales. En toda habla se articula el orden social y la subjetividad”

En tal sentido Jesús Ibáñez, que podemos considerarlo como el padre y promotor de esta técnica, fundamenta cómo desde los grupos de discusión se inscribe un campo de producción de discursos, los cuales serán la fuente de materia prima fiable para el análisis e interpretación de los resultados, los cuales pueden generar otro grupo de discusión en el contexto social.

La discusión de grupo es una técnica de investigación que consiste en reunir a un grupo de seis a diez personas y suscitar entre ellas una conversación sobre el tema que queremos investigar, la cual debe estar dirigida en nuestro caso por el autor de la investigación, con vistas a tomar notas y no dejar escapar ningún detalle útil para el desarrollo del mismo.

En su obra, “Tratado de Sociología empírica”, Wener Mangold (1973:249) muy oportunamente señala que el empuje efectivo para la aplicación de las discusiones de grupo, en lugar de entrevistas aisladas, se origina en la reflexión de que opiniones y actitudes sólo raras veces se transforman en la realidad en un comportamiento social relevante bajo condiciones que corresponden al modelo de la escuela.

Cuando utilizamos esta técnica, el objetivo general es detectar opiniones, percepciones y argumentos que justifiquen una actuación pedagógica determinada, en nuestro caso ajustada a los resultados de las observaciones de clases a los profesores, para valorar en colectivo los factores que están afectando el desarrollo de su práctica pedagógica en las aulas; en este escenario la producción de conocimientos de los docentes adquiere vital importancia, sobre todo porque refleja en un primer momento la comprensión de su práctica; dicha producción es vinculada en particular

al desarrollo del trabajo académico en el currículo.

La investigación a través de los grupos de discusión no está sostenida por una estrategia estática o algorítmica, sino que se organiza estratégicamente de acuerdo a los intereses del investigador y a las problemáticas básicas que orientan su actuación profesional en el ámbito de su práctica docente.

Esta técnica, que se aplica muy frecuentemente a estudios de sociología, busca descubrir cómo influyen las opiniones en las conductas de las personas, tanto para determinarlas como para modificarlas.

Cada grupo se inserta en un proceso circular de comunicación entre grupos: el discurso del grupo de discusión es analizado por equipo de técnicos; el grupo de discusión produce el metadiscurso -informe-. El despliegue imaginario del grupo de discusión es anudado a la realidad por el acto que lo intuye en su aquí/ahora: el espacio y el tiempo, el trabajo, las condiciones, están fijadas por el orden institucional (el equipo investigador, el investigador principal). Y el grupo es reabsorbido en el orden social tan pronto como concluye la reunión. (Jesús Ibáñez, 1986:89).

Se trata, pues, de un intercambio “cara a cara” entre personas que poseen un interés común para discutir un tema, resolver un problema, tomar una decisión o adquirir información por el aporte recíproco. Todo ello dentro de un máximo de espontaneidad y libertad de acción, limitando solamente por el cumplimiento más o menos flexible de algunas normas generales que favorecen el proceso y diferencias a esta técnica de una charla o conversación corriente. Tales normas son:

- La discusión se realiza alrededor de un tema previsto que interesa a todos, apartándose lo menos posible del mismo.
- El intercambio de ideas sigue cierto orden lógico, tiene coherencia y congruencia con el tema a investigar, no se realiza caprichosamente o al azar; gira en torno del objetivo central, aunque el curso de la discusión debe dejarse a

la espontaneidad del grupo.

- El grupo designa un facilitador o coordinador para ordenar la discusión, cargo que debe ser rotativo para desarrollar la capacidad de conducción de todos los miembros.
- La discusión se desarrollará en un clima democrático, sin hegemonía de ninguno de los miembros y con el mayor estímulo para la participación activa y libre.

Características

Krueger (1988:33), otorga 5 características que se relacionan con los elementos del grupo “a. Personas qué, b. Poseen ciertas características, c. Ofrecen datos, d. De naturaleza cualitativa, e. En una conversación guiada”.

Morgan (1979:56) menciona a Merton en cuanto a cuatro criterios básicos:

- Rango: Cubrir un rango máximo de tópicos pertinentes
- Especificidad: Debería proporcionar información lo más específica posible
- Profundidad: Debiera estimular interacción que explore profundamente los sentimientos de los participantes.
- Contexto personal: Debería tomar en consideración el contexto personal que utilizan los participantes al responder el tema.

Tamaño

El número de personas que conforman un grupo de discusión es de vital importancia, radica en este punto la calidad, en cierta forma, de la información. Así lo señala Krueger (1988:33), “El tamaño está condicionado por 2 factores: debe ser lo suficientemente pequeño como para que todos tengan la oportunidad de exponer sus puntos de vista y lo suficientemente grande como para que exista diversidad en dichos puntos de vista”.

El Moderador

Un papel importante dentro de esta técnica es el que juega el moderador, que tiene la función clara de entrevistador, moderar o dirigir la discusión.

Como señala Krueger (1988:76) “Un moderador (...) tiene ciertas características personales” posee particular importancia en el grupo de discusión, estos atributos están relacionados con la interacción grupal, lo que en definitiva puede afectar la calidad del discurso. De ahí la importancia de que el moderador tenga experiencia previa, ya que a pesar de que tiene menos control en la técnica es quién en definitiva guía la conversación, vale decir, mantiene un control suave dentro del grupo, debe saber escuchar y comunicar en forma clara y precisa, tanto en lo escrito como en lo oral.

Los participantes

Es de relevancia tener en consideración a la hora de seleccionar a las personas que integraron el grupo de discusión como señala Krueger (1988:34) “la homogeneidad puede ser definida en forma amplia o restringida”. (...) “el grupo puede variar en edad, género, ocupación, e intereses.

Técnica de recogida de datos

Lo interesante de los grupos de discusión es que éstos trabajan con la percepción de los integrantes, vale decir, con sentimientos, manera de pensar de los miembros del grupo, reflexiones en cuanto a los modos de actuación, así lo señala Krueger (1988: 35) “los grupos de discusión (...) prestan atención a las percepciones de los usuarios (...) los grupos de discusión tienen un propósito muy definido, para el cual funcionan particularmente bien: determinar las percepciones, sentimientos y maneras de pensar de participantes”.

Desde esta perspectiva todo el material que recoge y aporta el grupo de discusión es cualitativo, ya que se trabaje sobre la base de “actitudes, percepciones, opiniones de los integrantes del grupo” (Krueger 1988: 35).

En este sentido el investigador juega un rol muy importante: de moderador, él debe estar atento, observar y escuchar lo que se plantea en la conversación grupal. Según Krueger (1988:35), “el investigador inductivo alcanza una comprensión basada en la discusión”.

Preguntas adecuadas

El grupo de discusión está inserto en un contexto en el que induce y alimenta la discusión, donde las preguntas deben ser abiertas. Por otra parte el investigador cumple varias funciones entre ellas: modera, escucha, observa.

Para realizar un grupo de discusión sin duda que se debe tener claridad en los objetivos del estudio, pero es necesario efectuar las preguntas idóneas para poder cumplir los fines propuestos. Para ello es indispensable hacer preguntas abiertas, “que permitan al sujeto determinar él mismo la dirección de sus respuestas” (Krueger 1988:66), lo que permite generar respuestas en distintas dimensiones. Por otra parte las preguntas abiertas son necesarias hacerlas al principio, para luego terminar con preguntas cerradas para limitar las respuestas.

Las preguntas dicotómicas pueden complicar la conversación y restringir la información, ya que el sujeto sólo se limitara a responder sí o no.

Fortalezas

Sin duda que los grupos de discusión como toda técnica cualitativa presenta ventajas. Morgan (1979:32) señala alguna de ellas: son fáciles de conducir, se realizan con pocos recursos, permite explorar temas y generar hipótesis.

Krueger, menciona que una de las grandes ventajas de esta técnica, es que entrega información en profundidad, señala además el carácter social de esta misma, vale decir, las personas con sus comentarios influyen entre sí, se contextualiza a los sujetos en situaciones naturales.

- Esta técnica tiene un sentido abierto, flexible,

lo que permite a través de la discusión entre sus integrantes desviar esta misma, en donde esta información puede ser provechosa.

- El grupo de discusión tiene, como señala Krueger (1988:50) “una validez subjetiva”, vale decir el contenido de la discusión es comprensible, en donde se utiliza los comentarios textuales de los integrantes de la entrevista grupal.
- El costo en cuanto a recursos de esta entrevista grupal es reducido, así también lo señala Morgan.
- Por otra parte, el grupo de discusión permite una rápida disponibilidad de resultados, lo que permite preparar informes rápido.
- Posibilita al investigador el aumentar el tamaño de la muestra estudiada.

Debilidades

Según Morgan y también Krueger señalan que en el grupo de discusión los participantes pueden influir y dar curso a la conversación, lo que conlleva muchas veces a desvirtuar el objetivo principal del grupo de discusión, en otras palabras el investigador tiene menos control.

Otra limitante es que los comentarios, opiniones, percepciones de los participantes no sean interpretados dentro del contexto.

No puede ser cualquier moderador, éste debe tener experiencia en el tema a tratar y también para relacionarse con el colectivo.

El tiempo que requiere la formación de un grupo de discusión, para reunirse, ver el lugar, entre otras es de vital importancia, vale decir, que todo lo dispuesto tenga buenos resultados, sino existe un entorno facilitador, conlleva problemas logísticos y entorpecen la participación de los integrantes.

EL RIGOR CIENTIFICO DEL GRUPO DE DISCUSIÓN

La validez

El método cualitativo tiende a tener problemas de validez, es por eso necesario destacar este punto, realizando la siguiente pregunta ¿por qué son validos los resultados de la técnica utilizada? (grupo de discusión).

Pues bien, Krueger (1988:46), señala “los grupos de discusión son validos si se utilizan cuidadosamente para estudiar un problema en el que sea apropiado utilizar dicha técnica”. Por otro lado alude además a lo siguiente Krueger (1988:46) “los grupos de discusión son respecto al tema de la validez muy similares a otras técnicas de investigaciones de ciencias sociales, en lo que la validez dependen no sólo de los procedimientos usados, sino también del contexto y la triangulación de los resultados con un carácter integrador”, en este caso se debe tomar en cuenta, el lugar, el tipo de conversación, las reflexiones. En definitiva “la validez es el grado en el que un procedimiento evalúa realmente lo que se propone medir” (Krueger 1988: 46).

Preguntas a realizar sobre la profesionalización docente

Contenidos

- Hablemos del proceso de formación del profesorado
- ¿Podrían explicar cómo se ha ido desarrollando?
- ¿Cuáles han sido dichos avances?
- ¿Cómo se ha consolidado el diagnóstico de necesidades de superación profesional?

Fuentes

- ¿Cómo fue el primer acercamiento a estos temas?
- ¿De qué manera se produjo el acercamiento?

Repercusiones

- ¿Qué resultados tendrá el proceso de profesionalización como un continuo?

ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA EL DESARROLLO DEL GRUPO DE DISCUSIÓN.

ETAPA DE PREPARACIÓN:

1. El organizador o el grupo mismo eligen el tema que se ha de tratar, en lo posible con cierta anticipación para que los miembros, conociéndolo, puedan pensar sobre él, informarse y hacer así la discusión más rica y fundamentada.
2. El facilitador formula con precisión el tema o problemas por debatirse, esclarece sus implicaciones, propone los aspectos que podrían tratarse, los objetivos parciales y generales, etc.; todo lo cual será decidido por el acuerdo del grupo. También por decisión del grupo se establecerán las normas por seguir, el tiempo que se dedicará a la discusión y para cada exposición de los miembros (unos dos o tres minutos), si el tema deberá agotarse en esta sesión o podrá continuar en otras.
3. Los miembros del grupo exponen libremente sus ideas y puntos de vista, tratando de no apartarse del tema y teniendo en cuenta los objetivos fijados. El curso de la discusión será espontáneo, reflexivo, pero siguiendo una orientación que acerque progresivamente a las conclusiones que se buscan. La discusión será siempre cordial, cooperativa, ecuaníme, evitándose toda forma de agresividad, de crítica sistemática, de parcialidad y de competición. Una oportuna salida de ingenio o una pincelada de buen humor pueden encarrilar las cosas si se hace necesario. Al facilitador le corresponde la mayor responsabilidad en este sentido (sobre todo cuando se trata de grupos juveniles sin experiencia en trabajo grupal).
4. En determinados momentos cuando sea

oportuno, el facilitador pedirá un breve intervalo con el fin de recapitular lo realizado, sugerir la vuelta a algún aspecto soslayado o no tratado debidamente, hacer alguna indicación sobre la marcha del proceso, destacar objetivos logrados, y emitir algunas reflexiones teóricas que sustenten el análisis que se desarrolla.

5. La tarea general del facilitador será: estimular la participación de todos los miembros del grupo, limitando a los “acaparadores” de la palabra y alentando en cambio a los remisos; devolver al grupo las preguntas que se le hagan directamente; no expresar ideas personales al hacer los resúmenes de lo tratado, aunque sí puede participar con sus ideas en el transcurso de la discusión, sobre todo si es uno de los miembros del grupo elegido para ejercer la dirección; mantener en todo momento el ambiente informal del grupo, la cordialidad y la participación; también llevará control del tiempo.
6. Se llegará a las conclusiones por acuerdo o consenso, y sólo se votará en casos en que resulte la última solución posible.
7. Los miembros del grupo deben aprender a escuchar a los demás con espíritu comprensivo, centrándose más en las ideas que en las personas que las expresan, así como a reconocer un error y rectificar si llega el caso. El proceso de análisis en el grupo de discusión, constituye un espacio de reflexión individual y colectiva de todos los participantes, lo cual promueve a una transformación cualitativa de sus participantes.
8. Al finalizar la discusión el facilitador, con acuerdo del grupo, hará un resumen de lo tratado y formulará las conclusiones, las cuales serán registradas por el secretario. Este también podrá tomar nota de las ideas que se expresen a medida que se desarrolle el debate.

9. Todos los miembros del grupo deben estar de acuerdo con las conclusiones, puesto que éstas habrán, sido tomadas a través de una elaboración participativa y democrática.

ETAPA DE APLICACIÓN PRÁCTICA:

- Para facilitar la comunicación, será conveniente ubicarse en círculo y aún mucho mejor alrededor de una mesa redonda grande. Todos deben verse y poder comunicarse cara a cara con comodidad.
- La cordialidad necesaria no ha de ser motivo para que se produzcan enfrentamientos de ideas, diálogos animados, desacuerdos amistosos o algún acaloramiento. Lo importante es que se discutan las ideas sin hacer referencia de tipo personal.
- El grupo de discusión puede tener cierta permanencia, reunirse periódicamente para discutir diversos temas, dando la oportunidad de ejercer la dirección a todos sus miembros.
- Puede haber en el grupo un “observador del proceso” y en ciertos casos un “asesor” para dar información especial sobre el tema de discusión.

CONCLUSIONES

A modo de conclusión podemos señalar que para el tema que nos ocupa, la utilización de esta técnica nos posibilita profundizar en aspectos relacionados con la profesionalización de los docentes como un continuo, dirección estratégica que nos posibilita analizar los factores que influyen positivamente y negativamente en el estudio que estamos desarrollando.

A través de esta estrategia podemos debatir y analizar diversas opiniones, llegando a revelar el origen de las mismas, como aspecto significativo para retroalimentar la práctica pedagógica, a partir de las percepciones de los docentes implicados directamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, constituye el espacio a través del cual se generan reflexiones

analíticas de forma colegiada, a partir del análisis de su práctica.

Las dificultades más frecuentes que se nos pueden presentar durante su aplicación están dadas en la forma desigual de participación de los miembros del grupo; los profesores participan de forma desigual en el debate provocado, debido a sus características, por lo que el investigador o facilitador debe intervenir oportunamente y salvar el silencio, provocando en el transcurso de la conversación una implicación cada vez mayor de sus participantes.

Queremos resaltar que la forma en que hemos concebido la organización del grupo, obedece a una estrategia informal e inestable, ajustada por los intereses del investigador, con vistas a conseguir el objetivo propuesto. Cuanto más transparentes sean las opiniones de grupo, más fácil será la interpretación de las mismas.

BIBLIOGRAFIA.

AGULLO TOMAS, Esteban. (s.a). Jóvenes, trabajo e identidad. Oviedo, Universidad de Oviedo, Servicio de Publicaciones.

ALAIZ, A. (1984): El animador de grupo. Editorial Paulinas. Madrid.

ANDALUCÍA, Junta de (1988): Técnicas de animación y trabajo en grupo. Consejería de Educación. Monografías de E. A. nº 3. Sevilla.

ANDREOLA, B. S. (1984): Dinámica de Grupo. Editorial Sal Terrae. Santander.

ANDUEZA, M. (1983): Dinámica de Grupos en Educación. Trillas. México.

ANGELIN (1974): Diccionario de Técnicas de Grupos. Sígueme. Salamanca.

ANZIEU, D. y MARTIN, J. Y. (1971): La dinámica de los grupos pequeños. Kapelusz. Buenos Aires.

BORMAN, EG-W. S. HOWELL y otros (1989): La comunicación. Ediciones Deusto. Bilbao.

DEMORY, B. (1989): Cómo dirigir y animar las reuniones de trabajo. Ediciones Deusto. Bilbao.

FABRA, M. L. (1994): Técnicas de grupo para la cooperación. Ediciones Ceac. Barcelona.

FRANCIA, A. (1980): Psicología y dinámica de grupos. CEC. Sevilla.

FRANCIA, A. (1983): Dinámica de grupos. Central C. Salesiana.

Madrid.

FRANCIA, A. y MATA, J. (1992): Dinámica y técnicas de grupos. Editorial Humanitas. Buenos Aires.

FRITZEN, S. J. (1982): La ventana de JOHARI. Ejercicio de dinámica de grupo de relaciones humanas y de sensibilización. Editorial Sal Terrae. Santander.

FUENTES, N. (1988): Capacitación de promotores de Baslo. Humánitas Findes. Buenos Aires.

GERVILLA, E. (1991): El animador/1: perfil y opciones. Editorial C.C.S. Madrid.

GIBBB, J. R. (1985): Manual de Dinámica de grupos. Editorial Humanitas. Buenos Aires.

HOSTIE, R. (1987): Técnicas de dinámica de grupos. Herder. Barcelona.

IBAÑEZ, J. (1991). El grupo de discusión: Fundamento metodológico y legitimación epistemológica. En Latiesa, M. (Ed).

IBAÑEZ, J. (1992): Más allá de la Sociología. El grupo de discusión. Técnica y Crítica. Editorial Siglo XXI. Madrid.

IMBERNON, Francisco.(1999). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. Barcelona, Editorial Graó.

JERSILD, A.T. (1965). La personalidad del maestro. Volumen 21. Buenos Aires, Editorial Paidós.

KEMMIS. (1988) . Cómo planificar la investigación-acción. Barcelona, Laertes.

LOPEZ, J. (1996). El carácter científico de la Pedagogía en Cuba. La Habana, Editorial Pueblo y Educación.

LÓPEZ-YARTO ELIZALDE, L. (1997): Dinámica de Grupos. Cincuenta años después. Colección 'Crecimiento Personal' nº 11. ISBN: 84-330-1199-5. Editorial Desclée de Brouwer, s.a.. Bilbao.

LUFT, J. (1978): Introducción a la dinámica de grupos. Herder. Barcelona.

M.C. y E.(1997). Fuentes para la Transformación Curricular. Consulta a la sociedad. Buenos Aires.

MAIER, N. R. F. (1946): Psychology in Industry. Houghton Mifflin. Boston.

MARTÍNEZ, Deolinda. (1999). "El sector docente: su identidad laboral. Representación y realidad" - CONICET y Universidad Nacional de Córdoba. Buenos Aires .

MARTIN-MORENO, Jaime. (1982). Sociología de los profesores en España. /Jaime Martin-Moreno; Amando de Miguel. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas., Colección "Monografías, No. 51."

MINED . (2000). Carta Circular 01/2000. La Habana, 22 de junio

del 2000.

_____ (1998). Informe a la Asamblea Nacional del Poder Popular. La Habana.

_____ (1976). El plan de perfeccionamiento y desarrollo del sistema nacional de educación. La Habana, Mined.

_____ (1999). Precisiones para la dirección del proceso docente educativo. Secundaria Básica- curso Escolar 1999-2000. La Habana, Mined.

_____ (1977). Seminario nacional a dirigentes, metodólogos e inspectores de las direcciones provinciales y municipales de educación . (Documentos normativos y metodológicos). Tomo II. La Habana , enero de 1977.

_____ (1979). Seminario nacional a dirigentes, metodólogos e inspectores de las direcciones provinciales y municipales de educación (Documentos normativos y metodológicos), 4ta parte. La Habana, febrero de 1979.

_____ (1976). Documentos rectores del Ministerio de Educación para el trabajo científico-metodológico de carácter teórico-práctico. La Habana, Mined.

MORENO G., J. M. (1978): Sociología de la Educación. Dinámica de grupos. Editorial Luis Vives. Zaragoza.

MUCHIELLI, R. (1977): La dinámica de los grupos. Europea de Ediciones. Madrid.

NORTHAY (1971): Los grupos humanos. Eudeba. Buenos Aires.

NÚÑEZ, T. y LOSCERTALES, F. (1997): El grupo y su eficacia. Técnicas al servicio de la dirección y coordinación de grupos. Colección 'Psicología y Educación' nº 5. ISBN: 84-8312-010-0. E.U.B, s.l. Barcelona.

PASCUAL PACHECO, R. (1985): "Función directiva en participación", en Revista Educadores, vol, 27, 131, enero-febrero. pp.45-60. Madrid.

PINEL, J. (1987): Fundamentos y técnicas grupales para E.G.B. Editorial Marsiega. Madrid.

RODRÍGUEZ PORRAS, J. M. (1988): El factor humano en la empresa. Ediciones Deusto. Bilbao.

ROUSSEAU, G. (1980): Las reuniones en la vida de los grupos. Narcea. Madrid.

SAINT-ARNAUD, I. (1981): Participación y comunicación en los grupos. Anaya. Madrid.

SANTIAGO, P. (1985): De la expresión corporal a la comunicación interpersonal. (Teoría y práctica de un programa). Narcea. Madrid.

TEJADA FERNANDEZ, J. y TARÍN MARTINEZ, L. (1990): Procesos de aprendizaje y Dinámica de grupos. Fondo Formación. AFFA. Zaragoza.

TOUS I RAL, J. M. (1993): Comportamiento social y dinámica de grupos. P. P. U. Barcelona.

TOUZARD, H. (1981): La mediación y solución de conflictos. Herder. Barcelona.

VROOM, V. H. (1990): El nuevo liderazgo. Editorial Díaz Santos, S. A. Madrid.

ESTRATEGIAS TUTORIALES EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

Noemí Rodríguez Fernández

Ciencias de la Educación y candidata al título de doctora por la Universidad de Oviedo. Máster en enseñanzas y aprendizajes abiertos y a distancia por la UNED. Pedagoga del IEPC

RESUMEN

La evolución de la educación a distancia se vincula a dos factores claves como son el desarrollo tecnológico y los factores socioculturales. Atendiendo a los factores tecnológicos debemos señalar que la modalidad educativa no presencial se inició con la denominada enseñanza por correspondencia, pasando por la telecomunicación hasta llegar a la educación telemática caracterizada por el uso del ordenador personal y los sistemas multimedia. Con relación a los factores socioculturales señalar que la gran cantidad de información existente, fruto del desarrollo tecnológico, está provocando la necesidad de aumentar las competencias específicas y generales del sujeto tanto en el ámbito laboral como en el ámbito social, originando, a su vez, una demanda de educación permanente como medio para adaptarse a este nuevo contexto. Dicho sujeto, en su mayoría adulto y en activo, reclama, cada vez más, una modalidad educativa no presencial acorde con sus obligaciones personales y labores, una educación a distancia basada en el aprendizaje autónomo y apoyado en una acción tutorial integral que debe abarcar el ámbito orientador, el didáctico y el social.

Para promover esta acción tutorial integral se hace necesario formar al tutor en el conocimiento de los fundamentos de la educación a distancia, en el manejo y uso didáctico de las tecnologías de la información y la comunicación junto al conocimiento psicopedagógico en torno al cómo del proceso de enseñanza (fuente pedagógica del currículo) y del aprendizaje (fuente psicológica del currículo) y en la disciplina objeto de estudio. Debemos pasar de los modelos didácticos transmisivos, imperantes en las instituciones educativas a distancia actuales, a modelos didácticos integradores donde el aprendizaje virtual se basa en el trabajo autónomo, colaborativo y en la interacción (mediada por las TIC) de los protagonistas de la acción educativa; modelos, estos últimos, preocupados no sólo por el ámbito conceptual sino también por el procedimental y el actitudinal, propios de una educación virtual integral y abierta en concordancia

una sociedad cada vez más global e interdependiente.

Este artículo es una síntesis del proyecto de investigación que bajo el mismo nombre se presenta en la Universidad de Oviedo en el año 2009 y cuyos objetivos se detallan a continuación: formular las bases teóricas en torno a las funciones tutoriales a distancia como elemento clave y optimizador del proceso de enseñanza-aprendizaje del educando adscrito a la modalidad educativa no presencial; diseñar un instrumento de análisis del modelo didáctico y de las estrategias de enseñanza y acción tutorial de cursos a distancia; aplicar el instrumento diseñado valorando su adecuación y estimar los modelos didácticos y las estrategias de enseñanza y acción tutorial presentes en los cursos a distancia analizados.

PALABRAS CLAVES

Educación a distancia, tutor, tutoría, modelos didácticos y metodologías de la investigación

ABSTRACT

The evolution of distance education is linked to two key factors such as technological development and sociocultural factors. Considering technological factors should be noted that the non-contact mode of education began with the so-called correspondence courses, through telecommunications to reach telematics education characterized by the use of the personal computer and multimedia systems. With regard to the sociocultural note that the vast amount of information available, the result of technological developments, is causing the need for more specific and general skills of the subject both in the workplace and in social, causing, in turn, a demand for continuing education as a means to adapt to this new context. This subject, most active adult, demands increasingly a non-face mode of education according to their personal and work obligations, distance education based on independent learning and supported by a comprehensive tutorial should cover the guiding field, the educational and social.

To promote this comprehensive tutorial action is necessary to train the tutor on knowledge of the fundamentals of distance education in management and educational use of information technology and communication with psycho knowledge around how the process of teaching (pedagogical source curriculum) and learning (curriculum psychological source) and discipline studied. We must move from transmissive didactic models, prevailing in current distance education institutions, educational models integrators where virtual learning is based on autonomous, collaborative and interaction (mediated by ICT) of the protagonists of the educational, models, the

latter, concerned not only the conceptual but also by the procedural and attitudinal own comprehensive virtual education in accordance open society increasingly global and interdependent .

This paper is a research project under the same name presented at the University of Oviedo in 2009 and whose objectives are as follows : the theoretical formulation around tutorials remote functions as a key element and Optimize the teaching-learning process of the student assigned to the non-face educational approach , designing a tool for analyzing the model of teaching and learning strategies and action tutorial distance learning , applying the instrument designed evaluating the adequacy and didactic models estimate and teaching strategies and present tutorial distance learning courses analyzed.

KEYWORDS

Distance education, tutor, tutoring, teaching models and research methodologies

RÉSUMÉ

L'évolution de l'enseignement à distance est liée à deux facteurs clés tels que le développement technologique et les facteurs socioculturels . Compte tenu des facteurs technologiques convient de noter que le mode sans contact de l'éducation a commencé avec les cours dits correspondance , par voie de télécommunication pour atteindre l'éducation de la télématique caractérisé par l'utilisation de l'ordinateur personnel et les systèmes multimédias . En ce qui concerne la note socioculturel que la grande quantité d'informations disponibles , le résultat de l'évolution technologique , est à l'origine du besoin de compétences plus générales et spécifiques de l'objet à la fois au travail et dans la vie sociale , ce qui , à son tour, une demande pour la formation continue comme un moyen de s'adapter à ce nouveau contexte. Ce sujet, adultes plus actifs , exige de plus en plus un mode non - visage de l'éducation conformément à leurs obligations personnelles et professionnelles , l'enseignement à distance basé sur l'apprentissage autonome et soutenu par un tutoriel complet devrait couvrir l' guidant le terrain, le social et éducatif .

Pour promouvoir cette action global du didacticiel est nécessaire de former le tuteur sur la connaissance des principes fondamentaux de l'enseignement à distance dans la gestion et l'utilisation pédagogique des technologies de l'information et de la communication avec des connaissances psycho autour de la façon dont le processus d'enseignement (curriculum source pédagogique) et de l'apprentissage (source psychologique des programmes) et de la discipline étudiée.

Nous devons passer de modèles didactiques transmissif, qui prévaut dans les institutions d'enseignement à distance actuels , des modèles éducatifs intégrateurs où l'apprentissage virtuel est basé sur autonome, la collaboration et l'interaction (médiée par les TIC) des protagonistes de l' éducation , les modèles , ce dernier, concerné non seulement la conceptuels mais aussi par la propre formation virtuelle complète des procédures et des attitudes conformes société ouverte de plus en plus global et interdépendant .

Le présent document est un projet de recherche sous le même nom présentée à l'Université d'Oviedo en 2009 et dont les objectifs sont les suivants: la formulation théorique autour tutoriels fonctions à distance comme un élément clé et Optimizer le processus d'enseignement-apprentissage de l'étudiant assigné à l'approche éducative non -face, la conception d'un outil d'analyse du modèle de l'enseignement et de l'apprentissage des stratégies et des mesures tutoriel d'apprentissage à distance , l'application de l'instrument conçu évaluer les modèles d'adéquation et didactique estimer et les stratégies d'enseignement et de dispenser des cours de formation à distance de tutorat analysés.

MOTS-CLÉS

L'enseignement à distance, le tuteur, le tutorat, les modèles d'enseignement et des méthodologies de recherche

ESTRATEGIAS TUTORIALES EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

Noemí Rodríguez Fernández

Ciencias de la Educación y candidata al título de doctora por la Universidad de Oviedo. Máster en enseñanzas y aprendizajes abiertos y a distancia por la UNED. Pedagoga del IEPC

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se estructuró en ocho capítulos. En el primer capítulo, “concepto, origen, evolución y características de la educación a distancia”, se define el término de educación a distancia, su evolución, sus posibilidades y sus límites.

En el segundo capítulo, “el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación a distancia”, se analizan los fundamentos de la educación a distancia atendiendo al contexto (dónde), a los agentes (quiénes), al aprendizaje y a la enseñanza (cómo) y al proceso a través del cual se comprueba el desarrollo del aprendizaje (qué, cómo y cuándo evaluar). Se detallan también los elementos básicos del proceso educativo no presencial como son el docente, el discente, la comunicación y la organización, analizando los medios de comunicación propios de esta modalidad educativa.

En el capítulo tercero, “la tutoría en la educación a distancia”, se presenta en detalle el papel del tutor junto a los modelos didácticos y estrategias de aprendizaje vigentes en la educación a distancia.

En el capítulo cuarto, “metodología de la investigación”, se formula la problemática, las hipótesis, los objetivos de la investigación, los aspectos metodológicos generales, las características de la muestra, el instrumento, los procedimientos de obtención y análisis de datos junto a la descripción de las fases de la investigación.

En el capítulo quinto, “presentación y análisis de los resultados”, se lleva a cabo la presentación y el análisis de los resultados obtenidos a lo largo de las

diferentes fases de la investigación, atendiendo al marco teórico de estudio, a sus problemas, hipótesis y objetivos de investigación previamente planteados.

En el capítulo sexto “conclusiones y propuestas”, se establecen las proposiciones finales fruto del presente proyecto de investigación, esperando que constituyan un aporte para ampliar el conocimiento del tema objeto de estudio y sirvan de punto de partida para futuras líneas de investigación.

En el capítulo séptimo, “bibliografía, webgrafía y otros links de interés”, se presenta las referencias de los textos y links de interés consultados.

En el capítulo octavo, “anexos”, se presenta en formato CD-I los cuestionarios valorativos cumplimentados por los alumnos y tutores junto a las gráficas relativas a los resultados obtenidos por ambas muestras.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En el presente capítulo hemos procedido a presentar las siguientes problemáticas que ponen en relieve la importancia del papel del tutor en el proceso educativo a distancia: ¿Qué características debe reunir un instrumento que permita evaluar el modelo didáctico y las estrategias de enseñanza tutorial implementadas por los cursos a distancia del IEPC? ¿Qué modelo didáctico y estrategias de acción tutorial desarrollan los cursos a distancia analizados?

Partimos de una investigación educativa descriptiva, atendiendo al objetivo y a la dimensión temporal de la misma, ya que tiene como objeto centrar la descripción de los fenómenos utilizando el cuestionario como instrumento básico de recogida de información. Podemos hablar de dos muestras de la investigación; la primera de ellas está conformada por los 112 alumnos que enviaron cumplimentado el cuestionario valorativo y la segunda muestra la conforman siete tutores de los cursos a distancia del

1 El Instituto de Estudios para la Paz y la Cooperación-IEPC
Más información del IEPC en: <http://www.universidadabierta.org/>

IEPC durante el año 2008.

Los cuestionarios elaborados para la evaluación de la acción tutorial desde la perspectiva del educando y del propio tutor se componen de cuatro aspectos básicos para “medir” la acción tutorial no presencial: los aspectos pedagógico-didácticos, los aspectos comunicacionales, los aspectos organizativos y los aspectos técnicos.

Concretamos en tres las fases de desarrollo del proceso de investigación llevada a cabo. En primer lugar la revisión literaria científica, en segundo lugar la elaboración de los cuestionarios valorativos y en tercer lugar la aplicación de dichos cuestionarios y la interpretación de los datos obtenidos.

A.-Problemas:

Atendiendo a la situación actual mencionada anteriormente concretamos nuestro estudio en las dos siguientes problemáticas que ponen en relieve la importancia del papel del tutor a distancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje del discente.

- ¿Qué características debe reunir un instrumento que permita evaluar el modelo didáctico y las estrategias de enseñanza tutorial implementadas por los cursos a distancia del IEPC?
- ¿Qué modelo didáctico y estrategias de acción tutorial desarrollan los cursos a distancia analizados?

B.-Supuestos o hipótesis iniciales:

Atendiendo a los resultados de las diversas

2 El Instituto de Estudios para la Paz y la Cooperación-IEPC es una institución de investigación y desarrollo social, sin ánimo de lucro creada en el año 2000 y declarada de utilidad pública en el 2006. Dedicada fundamentalmente a la formación, capacitación y sensibilización sobre temáticas vinculadas a la cooperación internacional al desarrollo tanto en países emisores como en países receptores de ayuda al desarrollo. Desde el año 2001 viene desarrollando su programa de cursos a distancia de educación para la paz, la cooperación y la prevención de conflictos habiendo formado a más de 1600 personas tanto de países emisores como receptores de ayuda al desarrollo.

Más información del IEPC en: <http://www.universidadabierta.org/>

investigaciones didácticas expuestas en los capítulos 1, 2 y 3 del presente proyecto de investigación vamos a exponer una serie de supuestos, a título de hipótesis, que orientarán la presente investigación.

En relación al primer problema formulado, ¿qué características debe reunir un instrumento que permita evaluar el modelo didáctico y las estrategias de enseñanza tutorial implementadas por los cursos del IEPC?:

- El instrumento de análisis adoptará la forma de un cuestionario de preguntas abiertas y cerradas que presentará los ítems necesarios para explorar en detalle las estrategias de acción tutorial desarrolladas en los cursos a distancia objeto de análisis.
- El instrumento de análisis adoptará la forma de un cuestionario de preguntas abiertas y cerradas que presentará los ítems necesarios para explorar en detalle el modelo didáctico y las estrategias de enseñanza en los cursos a distancia objeto de análisis.
- El cuestionario diseñado deberá ser funcional y fiable incorporando los hallazgos de otros cuestionarios bien fundamentados y de temáticas afines.

Con relación al segundo problema formulado, ¿qué modelo didáctico y estrategias de acción tutorial desarrollan los cursos a distancia analizados?:

- El análisis de las respuestas dadas por los educandos y tutores de los cursos a distancia analizados permitirá estimar el estilo tutorial en el cual se fundamentan dichos cursos a distancia.
- El conocimiento de las estrategias de acción tutorial implementadas en los cursos a distancia objeto de análisis permitirá llegar a definir el modelo didáctico y a las estrategias de enseñanza de dichos cursos.

C.-Objetivos:

1. Formular las bases teóricas en torno a las funciones tutoriales a distancia como elemento clave y optimizador del proceso de enseñanza-aprendizaje del educando adscrito a la modalidad educativa no presencial.
2. Diseñar un instrumento de análisis del modelo didáctico y de las estrategias de enseñanza y acción tutorial de cursos a distancia.
3. Aplicar el instrumento diseñado y valorar su adecuación.
4. Estimar los modelos didácticos y las estrategias de enseñanza y acción tutorial presentes en los cursos a distancia analizados.

amplios y de validez general (Fox⁴, 1981).

- Investigación educativa descriptiva, atendiendo al objetivo y a la dimensión temporal de la misma, ya que tiene como objeto centrar la descripción de los fenómenos utilizando el cuestionario como instrumento básico de recogida de información. Estudia los fenómenos tal como aparecen en el presente, en el momento de realizarse el estudio.
- Además en el proyecto optamos por un diseño de investigación basado en un cuestionario donde se combinan datos cuantitativos y cualitativos; pues entendemos que hay una complementariedad entre ambos, aunque existe entre los dos una diferencia muy marcada ya que estos dos métodos pueden servir a objetivos diferentes, tratando el mismo tema.

DISEÑO METODOLÓGICO.

En este apartado analizaremos los aspectos de la metodología a desarrollar, las características de la muestra, el instrumento de recogida de información y el análisis de los datos extraídos.

A.-Enfoque metodológico:

Nuestro trabajo de investigación de sitúa en los parámetros de la investigación educativa básica de carácter descriptivo, con una orientación mixta cuantitativa y cualitativa:

- Investigación educativa básica, atendiendo a la finalidad de la investigación, y puesto que está orientada a la búsqueda de nuevos conocimientos y nuevos campos de investigación sin un fin práctico específico e inmediato (De la Orden³, 1985). Tiene como fin crear un cuerpo de conocimiento teórico sobre los fenómenos educativos, sin preocuparse de su aplicación práctica inmediata. Se orienta a conocer y persigue la resolución de problemas

La elección del instrumento de recogida de datos como es el cuestionario, se debe a que se trata de una investigación aplicada a una muestra muy dispersa geográficamente (alumnos de educación a distancia de diferentes países). El cuestionario permite así contar con la información de diferentes discentes ubicados en diversos países. Además supone un ahorro de tiempo y dinero sustancial.

B.-Características de la muestra:

Podemos hablar de dos muestras de la investigación. La primera de ellas está conformada por los 112 alumnos que enviaron cumplimentado el cuestionario valorativo. Señalar que el cuestionario valorativo se envió a los 191 alumnos matriculados en cinco de los cursos a distancia que desarrolló el Instituto de Estudios para la Paz y la Cooperación-IEPC en el año 2008. Es decir un 58,6% envió el cuestionario valorativo cumplimentado.

Con relación a los estudios realizados o nivel académico de los estudiantes encuestados, señalar que el 92,8% poseen estudios universitarios

³ DE LA ORDEN HOZ, A. (1985): Diccionario de Ciencias de la Educación. Investigación Educativa. Editorial Anaya. Madrid.

⁴ FOX, D. (1981): El proceso de investigación en educación. Editorial Eunsapamplona. Pág.: 128.

y el 89,2% está en activo. Con estos resultados cobra importancia la afirmación señalada en el punto 4.1 del presente capítulo relativa a cómo la actual sociedad del conocimiento en constante cambio nos exige a todos un replanteamiento en los modos de afrontar el quehacer diario en los diferentes ámbitos como el laboral.

La segunda muestra la conforman siete tutores de los cursos a distancia del IEPC⁵ durante el año 2008, todos ellos con una media de experiencia en el campo de las tutorías a distancia que oscila de 3 a 5 años. El 85,7% de los tutores encuestados posee una carrera universitaria (un 57,14% de éstos está en posesión del título de doctor). El 100% de los tutores se encuentran en activo y un 85,7% compagina su acción tutorial con otras obligaciones profesionales.

En este caso se ha trabajado con 7 de los ocho tutores que participaron en la convocatoria 2008 de los cursos analizados. El octavo tutor se corresponde con la autora del presente proyecto de investigación, creyendo conveniente su no participación en la cumplimentación del cuestionario valorativo aplicado.

La opción de aplicar un cuestionario valorativo a una muestra tan pequeña se ha debido a una serie de cuestiones que procedemos a presentar a continuación. En primer lugar, hemos considerado que la utilización del mismo instrumento de evaluación permitirá con mayor facilidad establecer comparativas entre las respuestas dadas por los estudiantes y por los tutores. En segundo lugar y debido a la cercanía de la investigadora con el equipo de tutores de los cursos a distancia del IEPC hemos pensado que una evaluación cara a cara podría ser menos objetiva y cohibir al entrevistado en sus respuestas (al formar parte la investigadora del equipo docente de los cursos analizados). Aunque no por ello debemos de olvidarnos que la entrevista personal tiene entre sus ventajas la profundidad y el detalle de la información que se puede obtener y el mayor control por parte del investigador sobre el entrevistado además de la posibilidad de ampliar o aclarar la pregunta.

C.-Instrumentos de obtención de la información:

La obtención de los datos es una fase trascendental en el proceso de investigación ya que en ésta se pretende dar respuesta a los objetivos inicialmente formulados. Dadas las características propias de la investigación planteada se ha optado por la utilización del cuestionario mixto como técnica de recogida de datos. El cuestionario es un procedimiento considerado clásico en las ciencias sociales para la obtención y registro de datos y cuya versatilidad permite utilizarlo como instrumento de investigación y como instrumento de evaluación de personas, procesos y programas de formación. Es una técnica de evaluación que puede abarcar aspectos cuantitativos y cualitativos y al mismo tiempo permite consultar a una población amplia de una manera rápida y económica, compara directamente a grupos de individuos, se puede administrar simultáneamente y permite reflexionar sobre las respuestas que se proporciona, puesto que el informante dispone de tiempo suficiente antes de contestar, lo que da una alta fiabilidad al instrumento. Entre sus inconvenientes o puntos débiles podemos citar que es un medio poco motivador si no existe un reclamo o incentivo, es muy impersonal y la dificultad a la hora de plantear/responder preguntas abiertas.

En primer lugar se elaboró un cuestionario piloto que se envió por correo electrónico a dos antiguos alumnos de los cursos a distancia del IEPC (uno español y otro Iberoamericano para evitar así posibles errores o "equivocos" lingüísticos en la redacción de los diferentes ítems) y a dos tutores de los cursos en cuestión. Se les pidió que lo revisaran y enviaran cumplimentando, indicando el tiempo que habían tardado en rellenarlo junto a sus aportaciones y las posibles dudas sobre el mismo. Tras la recepción se introdujeron las puntualizaciones y observaciones de las muestras piloto y se procedió a enviar utilizando también el correo electrónico a la población objeto de estudio.

El cuestionario piloto fue acompañada de una carta donde se explicaba el estudio que se estaba desarrollando y los objetivos del mismo.

⁵ Instituto de Estudios para la Paz y la Cooperación-IEPC
www.universidadabierta.org

Nos decantamos por la utilización del cuestionario electrónico individual de contenido estructural y descriptivo. Se utilizó el correo electrónico para el envío del cuestionario ya que la población objeto de estudio estaba muy dispersa geográficamente. Tal y como señalan Villar y Cabero⁶ (1997), el cuestionario electrónico es un instrumento tradicional en la investigación educativa relacionada con los medios y materiales de enseñanza. Y más si se trata de una investigación sobre la educación a distancia como es el caso que nos ocupa. Los cuestionarios por correo electrónico tienen entre sus ventajas la de que se puede elegir una muestra todo lo amplia que se quiera, porque son relativamente económicos. Su inconveniente mayor es el limitado número de cuestionarios devueltos. Un 50% ya se considera un éxito, y lo más frecuente es que se acerquen a un 10%. Entre sus inconvenientes a tener en cuenta en los cuestionarios remitidos por correo es que no sabemos, con seguridad, quién responde (pueden ser completados individual o colectivamente, por la persona interesada o por otro), y los riesgos derivados de posibles fallos informáticos.

A la hora de elaborar el cuestionario hemos tratado de que éste reúna algunas de las características de un instrumento de medida citadas por M.C. Martín Arribas⁷ (2004): que se adecue al problema que queremos analizar, que sea capaz de medir aquellas características que se pretenden medir y no otras y que sea fiable y preciso. El primer paso para la construcción del mismo ha consistido en escribir un esquema de posibles preguntas pensando lo que se pretende averiguar con cada una de ellas, procediendo posteriormente, a su reubicación, modificación o eliminación. Cada pregunta implicaba una sólo idea. Las preguntas trataron de ser objetivas, es decir, sin sugerencias hacia lo que se desea como respuesta. Atendiendo a los siguientes interrogantes planteados por Ricardo Arturo Osorio Rojas:⁸

6 VILLAR, L. M Y CABERO, J. (1997): Desarrollo profesional docente en nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Grupo de investigación didáctica. Sevilla.

7 MARTÍN ARRIBAS M.C. (2004): "Diseño y validación de cuestionarios" en *Matronas Profesión* Vol. 5. Nº 17.

Publicación electrónica: http://www.enferpro.com/documentos/validacion_cuestionarios.pdf

8 OSORIO ROJAS R.A.: El cuestionario.

1. ¿Es necesario o útil hacer esta pregunta?
2. ¿Es demasiado general?
3. ¿Es excesivamente detallada?
4. ¿Debería la pregunta ser subdividida en otras preguntas más pequeñas y ser más concreta, específica?
5. ¿La pregunta se refiere preferentemente a un solo aspecto?
6. ¿Se refiere a un tema sobre el cual las personas encuestadas poseen la información necesaria?
7. ¿Es posible contestarla sin cometer errores?
8. ¿Son las palabras suficientemente simples como para ser comprendidas por el encuestado?
9. ¿Es la estructura de la frase fácil y breve?
10. ¿Son las instrucciones claras y precisas?
11. ¿Es necesario clarificarla con alguna ilustración?
12. ¿Es posible que tal pregunta incomode al encuestado?
13. ¿La pregunta induce la respuesta? ("Las preguntas no pueden apoyarse en instituciones, ideas respaldadas socialmente ni en evidencia comprobada").

Publicación electrónica:

http://www.google.es/search?sourceid=navclient&hl=es&ie=UTF8&rlz=1T4GGLL_es&q=el+cuestionario+en+la+investigaci%c3%b3n+educativa

El procedimiento tras la realización del cuestionario ha sido el siguiente: el envío de la carta de presentación y el cuestionario a los alumnos de cinco de los cursos a distancia que organiza el IEPC en la convocatoria 2008. El envío de la carta de presentación y el cuestionario a siete tutores de los cursos a distancia que organiza el IEPC en la convocatoria 2008. Una vez que tutores y alumnos cumplimentaban el cuestionario éstos eran remitidos al correo de la investigadora: (noemi@universidadabierta.org).

D.-Antecedentes y variables de clasificación.

A la hora de elaborar los cuestionarios valorativos aplicados a alumnos y tutores de los cursos a distancia de educación para la paz, la cooperación y la prevención de conflictos organizados por el IEPC, hemos tomado como referencia diferentes instrumentos de evaluación de la acción tutorial y la educación a distancia, tales como, el cuestionario elaborado por Sidro Tirado, J.J.⁹ en 1993; estudios de la UNED como la encuesta 1975 ICE de la UNED¹⁰ remitida por el ICE a todos los profesores tutores del curso 1975; el estudio de Catalina Martínez Mediano¹¹ en el curso 1984-1985; el estudio de García Aretio¹² en 1985; el estudio de Monreal Gimeno¹³ para los cursos 1991-1992 y 1992-1993; el análisis de perfil de actividades de los profesores tutores de Price Waterhouse¹⁴ en 1993 y la encuesta nacional de plan de calidad de la UNED¹⁵ de 1997.

Los cuestionarios que hemos elaborado para la evaluación de la acción tutorial desde la perspectiva del educando y del propio tutor se componen de cuatro aspectos básicos para “medir” la acción tutorial no presencial: los aspectos pedagógico-didácticos, los aspectos comunicacionales, los aspectos organizativos y los aspectos técnicos. Teniendo en cuenta la clasificación de funciones básicas del tutor a distancia 9 SIDRO TIRADO, J.J (1993): La enseñanza a distancia como servicio educativo en los centros penitenciarios. Tesis doctoral. UNED. Págs.: 577-585.

10 GARCÍA ARETIO, L. (Coord.) (1999): Perspectivas sobre la función tutorial en la UNED. Madrid. UNED. Págs: 137-138.

11 Id. Págs: 42-43.

12 Id. Págs: 44-46.

13 Id. Págs: 46-49.

14 Id. Págs: 49-51.

15 Id. Págs: 52-54.

establecidas en el capítulo tercero de la presente investigación:

1.-Aspectos pedagógico-didácticos: el cómo de la impartición de la acción tutorial no presencial: objetivos, contenidos, metodología, funciones, tareas, materiales y evaluación.

2.-Aspectos comunicacionales: herramientas de comunicación, tipo de encuentros entre tutor y discentes, entre el equipo docente y entre el grupo de iguales y su frecuencia.

3.-Aspectos organizativos: horario de estudio por parte del educando, dificultades en su quehacer diario como discente, horario de acción tutorial por parte del tutor, dificultades en su quehacer diario como discente, reuniones con el resto del equipo docente y elaboración de informes de seguimiento y evaluación del alumnado.

4.-Aspectos técnicos: calidad y funcionalidad de los medios de comunicación empleados por el tutor y los discentes y nivel de capacitación en los mismos.

A continuación procedemos a presentar las variables de clasificación que se utilizarán para el estudio:

a.-Los estudios a distancia del IEPC:

- Número de estudiantes a distancia.
- Número de tutores a distancia.
- Tipo de estudios a distancia.
- Inconvenientes del sistema educativo a distancia.
- Ventajas del sistema educativo a distancia.

b.-El perfil del estudiante a distancia del IEPC:

- Circunstancias personales y familiares.
- Circunstancias laborales.
- Nivel académico.

- Experiencia en la formación a distancia.
- Motivaciones de acceso a la formación a distancia.
- Grado de satisfacción de ser alumno a distancia.
- Capacitación del tutor en el uso de los medios de comunicación.
- Coordinación en su acción tutorial.
- Formación previa sobre la tutoría a distancia.
- Número idóneo de estudiantes por tutor.

c.-El perfil de los tutores a distancia del IEPC:

- Circunstancias personales y familiares.
- Circunstancias laborales.
- Nivel académico.
- Experiencia en la tutoría a distancia.
- Grado de satisfacción de ser tutor a distancia.
- Actividades realizadas en su acción tutorial.
- Tipo de dudas planteadas por los estudiantes.
- Dificultades en su quehacer diario como tutor a distancia.
- Sugerencias de mejora de la acción tutorial.
- Importancia de la acción tutorial a distancia.

d.- La acción tutorial a distancia del IEPC por los alumnos:

- Recursos materiales de estudio, consulta y de información.
- Interacción con el tutor y medios de comunicación utilizados.
- Interacción con el grupo de iguales y medios de comunicación utilizados.
- Rasgos característicos del tutor a distancia.
- Papel del tutor a distancia en la práctica.
- Dificultades en su quehacer diario como alumno a distancia.
- Actitud ante las pruebas de evaluación.
- Cómo mejorar la acción tutorial a distancia.
- Importancia de la acción tutorial para el alumno.

e.- La acción tutorial a distancia del IEPC por los tutores:

- Medios de comunicación empleados en el proceso formativo por el tutor.

Además de estas variables se ha incluido en ambos cuestionarios una serie de ítems relativos a datos identificativos del encuestado, a su experiencia en el ámbito de la formación a distancia, a su nivel académico y a su situación profesional actual.

E.-Procedimientos para el análisis de los datos:

Recopilada la información de los cuestionarios enviados a los alumnos y a los tutores procedemos a transformar dicha información en datos manejables para la futura interpretación. Como ya señalamos en apartados anteriores hemos utilizado datos cuantitativos y cualitativos, al considerar que estos dos tipos de análisis no deben considerarse excluyentes sino más bien complementarios, ya que el análisis cualitativo, por un lado, ofrece una gran riqueza y precisión en las observaciones realizadas; los fenómenos poco frecuentes pueden recibir igual atención que los muy frecuentes. Por otro lado, el análisis cuantitativo puede ofrecer información que sea estadísticamente significativa y resultados que pueden considerarse generalizables (McEnery & Wilson¹⁶). Hoy es muy frecuente que se combinen ambos tipos de análisis (Mario Bunge¹⁷ 1995).

16 MCENERY, T., Y WILSON, A. (1996): Corpus Linguistics. Edinburgh. University Press. Edinburgh. Pág.: 63

17 BUNGUE, M. (1995): La ciencia. Su método y su filosofía. Grupo Patria cultural. México. Pág.: 3.

El análisis cuantitativo se efectuará con el paquete estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) versión 15.0. El análisis cualitativo se desarrollará de forma “manual”, es decir, a través de la transcripción de la información a textos escritos con lo que se trabajaran posteriormente.

El siguiente paso será transformar el conjunto de información obtenida en datos manejables para la interpretación a través de cuatro pasos básicos: 1.-Codificación de datos mediante la identificación de unidades de información que nos permitan establecer descripciones precisas de los contenidos a interpretar. 2.-Ordenación de las unidades de análisis en función de un sistema de categorías. 3.-Interpretación de las unidades de información categorizadas. 4.-Analizar el proceso seguido y los resultados globales obtenidos en la investigación.

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Los datos obtenidos a lo largo de las diferentes fases de la investigación, y tomando como variables de clasificación los estudios a distancia del IEPC, el perfil del estudiante a distancia del IEPC, el perfil de los tutores a distancia del IEPC, la acción tutorial a distancia por los alumnos y la acción tutorial a distancia por los tutores; ponen de manifiesto la prevalencia del modelo transmisivo como modelo didáctico utilizado, en donde las interacciones entre los alumnos y el tutor, entre los alumnos entre sí y entre el equipo docente y la institución son casi nula y de producirse se decantan por la utilización de herramientas de comunicación asíncronas y donde la importancia de la acción tutorial radica en las competencias docentes, centradas fundamentalmente en la corrección de trabajos y sugerencias sobre los contenidos objeto de estudio

El tutor desarrolla su función fiel a este modelo transmisivo centrado en la evaluación final a través de las correcciones de las pruebas y la resolución de dudas planteadas en torno a éstas y a los contenidos previamente prefijados por especialistas.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

En este capítulo estableceremos las proposiciones finales fruto del presente proyecto de investigación atendiendo, como no, a los problemas, hipótesis y objetivos planteados previamente en el capítulo cuarto, denominado “Metodología de la investigación”. Los objetivos de nuestra propuesta de trabajo han sido formular las bases teóricas y las funciones tutoriales a distancia como elemento clave y optimizador del proceso de enseñanza-aprendizaje del educando adscrito a la modalidad educativa no presencial; el de diseñar un instrumento de análisis del modelo didáctico y de las estrategias de enseñanza y acción tutorial de cursos a distancia; el de aplicar el instrumento diseñado y valorar su adecuación y el de estimar los modelos didácticos y las estrategias de enseñanza y acción tutorial presentes en los cursos a distancia analizados.

Con relación al primer objetivo, “formular las bases teóricas en torno a las funciones tutoriales a distancia como elemento clave y optimizador del proceso de enseñanza-aprendizaje del educando adscrito a la modalidad educativa no presencial”, ha sido cubierto a partir de la revisión y reflexión teórica presentada en los tres primeros capítulos en donde se han analizado el origen, la evolución, las características, las posibilidades y límites de la educación a distancia, el proceso de enseñanza-aprendizaje a distancia y el papel del tutor en la educación no presencial, haciendo especial hincapié en las funciones tutoriales a distancia como elemento optimizador del proceso educativo virtual.

Con relación al segundo objetivo, “diseñar un instrumento de análisis del modelo didáctico y de las estrategias de enseñanza y acción tutorial de cursos a distancia; el de aplicar el instrumento diseñado y valorar su adecuación”, teniendo en cuenta el marco teórico establecido, los problemas, hipótesis y objetivos analizados en el capítulo cuarto relativo a la metodología de la investigación y la revisión de instrumentos de evaluación realizados por expertos y especialistas en el ámbito de la educación no presencial hemos elaborado dos cuestionarios valorativos (uno

para los tutores y otro para el alumnado de los cursos a distancia analizados) que han permitido evaluar los aspectos pedagógicos didácticos, los aspectos comunicacionales, los aspectos organizativos y los aspectos técnicos de la acción tutorial a distancia y teniendo en cuenta una de una serie de variables de clasificación para el tutor y el docente que exponemos a continuación: los estudios a distancia del IEPC, el perfil del estudiante a distancia del IEPC, el perfil de los tutores a distancia del IEPC, la acción tutorial a distancia del IEPC vista por los alumnos y la acción tutorial a distancia del IEPC vista por los tutores.

Con relación al tercer objetivo “aplicar el instrumento diseñado y valorar su adecuación”, éste se ha alcanzado con la aplicación del instrumento de evaluación a 112 alumnos de los cursos y a siete tutores de los mismos. La validez del instrumento se ha constatado previamente a través de la revisión de instrumentos elaborados por expertos y especialistas en la materia objeto de estudio y tras su aplicación con la información otorgada en relación a los aspectos pedagógicos didácticos, los aspectos comunicacionales, los aspectos organizativos y los aspectos técnicos de la acción tutorial a distancia.

Con relación al cuarto y último objetivo, “estimar los modelos didácticos y las estrategias de enseñanza y acción tutorial presentes en los cursos a distancia analizados”, se ha desarrollado este objetivo a través de la adecuación entre el marco teórico del presente proyecto donde se analizó el cómo del proceso de enseñanza-aprendizaje a distancia y de la acción tutorial y los resultados obtenidos por la muestra tras la aplicación de ambos cuestionarios valorativos en relación al modelo didáctico imperante de la acción tutorial a distancia desde la perspectiva de los alumnos y de los tutores.

Atendiendo a los problemas, los supuestos y las hipótesis abordadas en el capítulo cuarto “Metodología de la investigación”, señalar que en relación a los dos problemas principales planteados y que formulados de nuevo a continuación: ¿Qué modelo didáctico y estrategias de acción tutorial desarrollan los cursos

a distancia analizados mediante nuestro instrumento de evaluación? ¿Qué características debe reunir un instrumento que permita evaluar el modelo didáctico y las estrategias de enseñanza tutorial implementadas por los cursos a distancia analizados?, el modelo didáctico y estrategias de acción tutorial subyacentes en los cursos a distancia, tanto en las respuestas dadas por los alumnos como por los tutores, es el modelo didáctico transmisivo donde la importancia de la acción tutorial radica en las competencias docentes, centradas fundamentalmente en la corrección de trabajos y sugerencias sobre los contenidos objeto de estudio y en donde el tutor desarrollado su función fiel a éste modelo centrado en la evaluación final (el producto) a través de las correcciones de las pruebas y la resolución de dudas planteadas en torno a éstas y a los contenidos previamente prefijados por especialistas. Los alumnos son fieles también a este modelo transmisivo, se inclinan, a la hora de valorar los rasgos más relevantes del tutor a distancia, por la competencia docente y el manejo de contenidos, considerando, a su vez, las dos funciones básicas de un tutor la corrección, evaluación y seguimiento de sus trabajos evaluativos. Estamos ante un modelo transmisivo, que impera en la mayoría de las instituciones educativas a distancia, heredado de los formación presencial de corte tradicional, y en donde la interacción en línea entre estudiantes y profesores, atendiendo a la clasificación desarrollada por Mason¹⁸ (1998), es muy pequeña y la interacción y trabajo colaborativo de los estudiantes es prácticamente nula. Existe una gran separación entre el contenido (prefijado por los especialistas de antemano) y la acción tutorial. Un modelo contenido de apoyo propio de los modelos didácticos transmisivos donde impera la dependencia de los materiales preelaborados y donde escasean los procesos de interacción entre los participantes. Tal y como señalamos en el capítulo 2. Punto 2.2.2.-“¿Cómo aprende?”, en la formación a distancia clásica prevalece el modelo de enseñanza basado en el aprendizaje autónomo de los estudiantes a través de los libros de texto y centrado en los

18 MASON, R. (1998): “Models of Online course” en ALN Magazine. Vol. 2. N° 2.
Publicación electrónica: <http://www.aln.org/publications/magazine/v2n2/mason.asp>

docentes y la enseñanza (modelo transmisivo). Con la incorporación de las TIC, otra forma de enseñar debe ser posible al posibilitarse espacios de interacción, colaboración y trabajo en equipo.

Con relación al segundo problema planteado, decir que la utilización del cuestionario valorativo vía e-mail fue debida a la dispersión geográfica de la población objeto de estudio (en el caso de los alumnos) y en el caso de los tutores para establecer con mayor facilidad comparativas entre las respuestas dadas por los estudiantes y por los tutores y porque debido a la cercanía del investigador con el equipo de tutores de los cursos a distancia del IEPC se consideró que una evaluación cara a cara podría ser menos objetiva y cohibir al entrevistado en sus respuestas (al formar parte el investigador del equipo docente de los cursos analizados). Hemos elaborado un cuestionario de preguntas abiertas y cerradas con los ítem necesarios para explicar las estrategias de acción tutorial desarrolladas atendiendo a los hallazgos de otros cuestionarios elaborados en torno a ésta temática y tomado como premisas las siguientes cuestiones que consideramos imprescindibles: que se adecue al problema que queremos analizar, que sea capaz de medir aquellas características que se pretenden medir y no otras (en éste caso los modelos didácticas y estrategias de acción tutorial) y que sea fiable y preciso. Teniendo en cuenta que una cosa pueden ser las afirmaciones del tutor en cuento a sus estrategias didácticas de acción tutorial y otras las actuaciones desarrolladas por éste hemos procedido a la aplicación del cuestionario a los discentes para contratar las respuestas dadas en relación a ésta cuestión y tener dos perspectivas de análisis.

Las aportaciones teóricas presentadas y analizadas en los tres primeros capítulos del presente proyecto unidas a los estudios de diferentes instrumentos de evaluación e investigaciones llevadas a cabo por especialistas en la materia, nos ha facilitado la elaboración de un instrumento evaluativo de la acción tutorial a distancia atendiendo a una evaluación de la misma que es proporcionada desde los aspectos pedagógico-didácticos, comunicacionales,

organizativos y técnicos de la acción tutorial y desde la perspectiva del tutor y del educando. Es por todo ello que las declaraciones de ambos nos han permitido estimar el modelo didáctico prevalente atendiendo a las estrategias de enseñanza-aprendizaje ejecutadas y clasificadas en las siguientes variables: los estudios a distancia del IEPC (número de estudiantes a distancia, número de tutores a distancia, tipo de estudios a distancia, inconvenientes del sistema educativo a distancia y ventajas del sistema educativo a distancia, el perfil del estudiante a distancia del IEPC (circunstancias personales y familiares, circunstancias laborales, nivel académico, experiencia en la formación a distancia, motivaciones de acceso a la formación a distancia, grado de satisfacción de ser alumno a distancia, el perfil de los tutores a distancia del IEPC (circunstancias personales y familiares, circunstancias laborales, nivel académico, experiencia en la tutoría a distancia y grado de satisfacción de ser tutor a distancia), la acción tutorial a distancia del IEPC por los alumnos (recursos materiales de estudio, consulta y de información, interacción con el tutor y medios de comunicación utilizados, interacción con el grupo de iguales y medios de comunicación utilizados, rasgos característicos del tutor a distancia, papel del tutor a distancia en la práctica, dificultades en su quehacer diario como alumno a distancia, actitud ante las pruebas de evaluación, cómo mejorar la acción tutorial a distancia e importancia de la acción tutorial para el alumno) y la acción tutorial a distancia del IEPC por los tutores (medios de comunicación empleados en el proceso formativo por el tutor, capacitación del tutor en el uso de los medios de comunicación, formación previa sobre la tutoría a distancia, número idóneo de estudiantes por tutor, actividades realizadas en la acción tutorial, tipo de dudas planteadas por los estudiantes, dificultades en su quehacer diario como tutor a distancia, sugerencias de mejora de la acción tutorial e importancia de la acción tutorial a distancia).

Ambos cuestionarios elaborados para evaluar la acción tutorial a distancia de los cursos analizados tratan de hacer dar respuesta al qué, cómo, por qué, para qué, cuándo y dónde de la educación a distancia y de la acción tutorial como eje vertebrador del

aprendizaje autónomo del estudiante. Los alumnos encuestados consideran la acción tutorial en un 79,47% imprescindible y/o muy importante.

Desde la actual sociedad del conocimiento cada vez más las instituciones nacionales e internacionales muestran mayor interés por la formación permanente y a distancia¹⁹; modalidad, está última, acorde con las obligaciones personales y laborales del educando adscrito a estas instituciones y que en su inmensa mayoría es un adulto en activo. Creemos que el presente proyecto de investigación sienta las bases teóricas de la acción tutorial virtual y que los cuestionarios valorativos elaborados constituyen un instrumento de investigación sobre el cómo de la tutoría virtual. Aunque el camino todavía es muy largo y queda mucho por hacer (pues en la mayoría de los casos las prácticas tutorial a distancia que prevalecen son las heredadas de los modelos convencionales transmisivos), las oportunidades que nos brindan las TIC hacen necesaria reformas profundas en el ámbito didáctico de la acción tutorial a distancia. A raíz de todo esto y de los resultados obtenidos tras la aplicación de los cuestionarios valorativos formulamos una serie de propuestas sobre la acción tutorial a distancia:

- Promover la interacción entre los docentes y discentes a través de debates, charlas, etc. utilizando las herramientas de comunicación virtuales tanto síncronas como asíncronas.
- Promover la interacción entre el grupo de iguales a través de debates, charlas, etc. utilizando las herramientas de comunicación virtuales tanto síncronas como asíncronas.
- Promover el trabajo colaborativo y en red entre el grupo de iguales a través de los medios proporcionados en la plataformas virtual denominada “grupos”, que se compone de un foro privado, un debate privado y wikis.
- Promover la participación activa del estudiante como el verdadero protagonista del proceso

19 Pueden consultarse iniciativas en este campo en el capítulo 1. Punto 1.3.1.-Origen, evolución e iniciativas de la educación a distancia, del presente proyecto de investigación.

formativo.

- Promover las actuaciones del tutor tanto en su ámbito didáctica como en el ámbito orientador y social²⁰.
- Promover planes formativos en materia de acción tutorial a distancia basados en los modelos didácticos de corte integrador y atendiendo a los fundamentos de la educación a distancia, al manejo y uso didáctico de las TIC, a las metodologías, técnicas de aprendizaje y evaluación y al conocimiento de la disciplina objeto de estudio.²¹
- Promover la interacción entre el grupo de tutores y el resto de equipos docentes a través de reuniones, charlas, seminarios con intercambio de experiencias.
- Fomentar una atención individualizada y continua por parte del tutor atendiendo a las situaciones concretas de cada alumno tanto en el ámbito más académico como en el personal.

En resumidas cuentas, se trata de avanzar hacia modelos didácticos integrados de orientación socio-constructivista basados en la construcción, el interés, la autonomía y la cooperación frente a la instrucción, el refuerzo y la coerción en el cual se utilizan las denominadas TIC, tal y como señala Eloy López²² (2008), para posibilitar las interacciones colaborativas y comunicativas entre docentes y discentes y entre el grupo de iguales y en donde los contenidos fluyen y son determinados por la actividad individual y grupal. Modelo didáctico propio de una educación a distancia

20 No olvidemos que uno de los mayores problemas con los que se encuentra la educación a distancia en el contexto actual es el alto índice de abandonos discentes. Ante el alto índice de abandonos de la educación a distancia se hace oportuna la valoración de qué, cómo, por qué y para qué del proceso de enseñanza-aprendizaje a distancia y del proceso de acción tutorial.

21 Tal y como se presentó en el capítulo 3. Punto 3.6.1.-Ámbitos de formación del tutor a distancia.

22 LÓPEZ MENESES, E. (2008): Análisis de los modelos didácticos y estrategias de enseñanza en teleformación. Diseño y experimentación de un instrumento de evaluación de las estrategias de enseñanza de cursos telemáticos de formación universitaria. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla. Págs.: 62-63.

Publicación electrónica: <http://fondosdigitales.us.es/thesis/thesis-view?oid=950>

adscriba a la sociedad del conocimiento actual, donde (tal y como señalamos en el Capítulo 1. Punto 1.4.1.- “Los factores tecnológicos”) se reclama la capacidad de localizar, comprender, analizar, aplicar y relacionar los diferentes datos a los que tenemos acceso para convertirlos así en conocimiento. Debemos huir de la sociedad de la información que apueste meramente por un aprendizaje basado en la captación, el memorismo y la transmisión de la información (modelo transmisivo), como huida de un modelo pasivo de aprendizaje para pasar a una sociedad del conocimiento donde el aprendizaje virtual está basado en el trabajo autónomo, colaborativo y en la interacción de los protagonistas de la acción educativa, interacción mediada por las TIC y propia de los modelos didácticos integrales preocupados no sólo por el ámbito conceptual sino también por el procedimental y el actitudinal. Un proceso educativo virtual, integral y abierto en una sociedad cada vez más global e interdependiente.

LA IMPORTANCIA DEL SISTEMA DE SALUD EN LA LUCHA CONTRA LAS DESIGUALDADES

Antonio Cueto Espinar
Catedrático de Medicina Preventiva y Salud Pública de la
Universidad de Oviedo
† (1946-2012) Secretario Internacional del IEPC

La Declaración Universal de los Derechos Humanos supuso el establecimiento de una serie de garantías individuales básicas han servido de compendio ético, criterio de legitimación política y límites al poder.

Pero, poco después de que la Asamblea de Naciones Unidas aprobara esa Declaración se comenzó a señalar que su desarrollo estaba amenazado, en ocasiones, por la enfermedad como corolario del hambre, la ignorancia, la miseria y la dependencia, y no sólo por la falta de reconocimiento de aquellos derechos, de ahí que con el paso del tiempo el derecho a la salud, junto con otros derechos, se incorporara a la Declaración. Hoy somos conscientes de que es imposible desarrollar la salud de una población sin que simultáneamente, de una forma u otra, se produzca una reducción de sus niveles de pobreza y un desarrollo armónico de todos los aspectos de la vida. No es baladí constatar que cuando la ONU fija los 8 Objetivos de Desarrollo del Milenio 3 de los mismos, además de 18 indicadores, hacen referencia a cuestiones relacionadas con la salud.

Desgraciadamente, algunos autores en nuestro País y la propia ONU han constatado que si se mantiene la situación de los últimos 5 años los países más pobres no conseguirán alcanzar los modestos resultados previstos en relación con la mortalidad infantil y la mortalidad en menores de 5 años. Por otra parte, la mortalidad maternal sólo se reduce en los países con cierta eficacia en este ámbito, pues los que tienen las peores cifras, siguen estancados en ellas. Por el con-

trario, es verdad que se han producido ciertos avances en otros indicadores con relevancia sanitaria como la atención a las mujeres durante el parto, uso de mosquiteros con insecticida para prevenir el paludismo o la atención a la tuberculosis pulmonar.

Se ha señalado que Iberoamérica es la región del mundo donde las desigualdades son más escandalosas. De modo que puede entenderse que las diferencias en la mortalidad maternal pueda ser hasta 45 veces más altas en los grupos más pobres de la Región en comparación a los grupos más favorecidos

Y es que la distribución poblacional de la salud y la enfermedad está determinada por diversos factores sociales, económicos, políticos y culturales, entre los que destacan el crecimiento económico, la distribución de la riqueza y las oportunidades, las condiciones laborales, el género y las diferencias étnicas, el apoyo social y comunitario y el grado de cohesión social y en la medida en que esos factores se distribuyen de un modo diferente en los distintos grupos de una población, también se producen diferentes niveles de salud en las mismas.

Además, es que las desigualdades en salud son un tema relevante por diversos motivos, por una parte son consideradas injustas, y por otra porque, reduciendo la carga de enfermedad de aquellos que están en peor situación socio-económica podría mejorar sustancialmente la salud pro-medio de la población lo que seguramente redundaría en un beneficio colectivo.

Es por todo ello por lo que en IEPC, al desarrollar los distintos campos de acción se ha considerado el ámbito de la salud como una de las vertientes que deben ser cuidados si se pretende dotar a las comunidades de recursos para progresar.

CAMBIOS DE TENDENCIA DE LA NATALIDAD ASTURIANA

María E. Madera González
Profesora Titular del Área de Análisis Geográfico y Regional de la Universidad de Oviedo

Entre 1999 y 2009 se ha producido en Asturias un perceptible repunte de la natalidad al incrementarse en esa década en 1.579 el número de nacimientos, lo que nos ha llevado a alcanzar en 2009 los 8.310 natalicios.

Es, sin duda, un buen dato que nos permite apreciar como y cuando se modifica la tendencia regresiva de la natalidad asturiana, tendencia que se inicia en la segunda mitad de la década de los setenta y que nos concedía el dudoso honor de poseer una de las tasas de natalidad más bajas del mundo.

En efecto, el fuerte descenso de la natalidad asturiana comienza a advertirse con claridad en 1977, año en que aún se producen 17.380 nacimientos, para, de forma vertiginosa, descender hasta su cifra más baja: sólo 6.344 natalicios en el año 1998. Las consecuencias de esa pérdida de población joven determinan también el fuerte envejecimiento de la sociedad asturiana con una esperanza de vida elevada, pero con la mayor generación hueca de jóvenes que conoce nuestra historia reciente.

Será a partir de 1999 cuando, de forma lenta pero ininterrumpida, asistamos a la inversión del proceso iniciando la recuperación, tímida al principio, pero que ha logrado alcanzar una cifra que supera en 2000 niños el número de nacidos de nuestro periodo más bajo.

A este cambio de tendencia, iniciada en un ciclo económico positivo, contribuye, al menos, dos factores: Por un lado, la aportación que a la natalidad regional han hecho las mujeres inmigrantes al poseer unas pautas de comportamiento demográfico menos

malthusianas que las nuestras. Por otro, la contribución, a este respecto, de las mujeres pertenecientes al tramo final de la numerosa generación del baby-boom. Es decir: las nacidas entre 1965 y 1975 y que, por tanto, tenían entre 25 y 35 años en el citado periodo.

Sin embargo, vuelve a planear el peligro de otro ciclo regresivo sobre la sociedad asturiana, pues la fuerte crisis que nos golpea desde entonces es, por sí misma, un factor que retrae la natalidad. Si a ello le añadimos el posible re-torno, en virtud de la crisis, de las mujeres inmigrantes a sus lugares de origen y lo que ello supone de transferencia de fecundidad, nos haremos una idea de lo que se nos avecina, porque, además, el ciclo fértil de las baby-boomers va reduciéndose. Sólo nos queda conocer como va a reproducirse la generación menos numerosa. De nuestras jóvenes dependen, pues, las próximas tendencias demográficas.

LOS RETOS DE LA COOPERACIÓN INTERNACIONAL EN MATERIA DE DISCAPACIDAD.

Antonio-León Aguado Díaz

Profesor Titular del Departamento de Psicología de la Universidad de Oviedo y experto en investigación relacionada con discapacidad.

En el ámbito de los servicios sociales, en general, y de la atención a las personas con discapacidad, en particular, se suelen mencionar como indicadores de desarrollo, amén de otros muchos, de sobra conocidos, los siguientes: El incremento y la mejora en:

- La calidad de vida, en general;
- Las esperanzas de vida de la población general y de las personas con discapacidad (PcD);
- El número de personas mayores y de PcD; es decir, el incremento demográfico de estos colectivos.
- Los servicios sociales y la atención a las PcD, así como a otros colectivos en situación de desventaja social;
- La investigación sobre PcD;
- Los servicios de ocio para PcD;
- La participación social de las PcD;
- La formación, capacitación y reciclaje de los Profesionales que trabajan en este ámbito;
- Etc. etc.

Estos indicadores, en general, vienen a coincidir y son convergentes con alguno de los objetivos del milenio. De igual forma, son concordantes con el más reciente Informe Mundial sobre la Discapacidad, de la Organización Mundial de la Salud y el Grupo del Banco Mundial (2011).

El camino recorrido para alcanzar tales indicadores de desarrollo en algunos de los países considera-

dos como desarrollados, a grandes rasgos, ha sido el siguiente:

- El reconocimiento de los derechos fundamentales básicos de las PcD, vale decir, su consideración como personas;
- La generación de una red de atención y de servicios básicos para tales colectivos;
- El nacimiento del movimiento asociativo de las PcD, ligado inicialmente a las Asociaciones de Padres y de Profesionales y, de inmediato, de las propias PcD;
- La puesta en marcha de la integración escolar de las PcD. El inicio de las políticas de integración en España se suele situar en el llamado Decreto de Integración de 1982;
- La promoción de la integración e inserción laboral de las PcD. Recuérdense, al respecto, los Programas europeos Horizon y el actual Equal;
- Finalmente, la atención a las personas con discapacidad mayores y en situación de dependencia;
- La promoción de actividades de ocio y tiempo libre para PcD mayores.

En la tabla siguiente se intenta sintetizar el recorrido estos progresos en nuestro entorno.

Décadas	Temáticas dominantes
1970-79	reconocimiento de derechos, servicios básicos, asociaciones de PcD;
1980-89	integración escolar;
1990-99	integración escolar;
2000-...	atención a PcD mayores y a la dependencia, actividades de ocio;

Lo que aquí se quiere recalcar es la idea de que la cooperación internacional en materia de discapacidad no debería partir de cero, sino aprovechar estas experiencias, obviamente salvando las peculiaridades y respetando las identidades de los entornos destinatarios de la cooperación.

En este sentido, se sugieren, como primer paso, las siguientes prioridades:

- Promoción de asociaciones de Padres, de Profesionales y de PcD.
- Formación de Profesionales en atención a PcD.
- Proposición de medidas legislativas sobre igualdad de oportunidades e integración de los colectivos de PcD.
- Puesta en marcha de una red asistencial profesionalizada a servicios básicos.

Posteriormente se irían dando entrada a los siguientes objetivos de integración escolar y de integración laboral. Para estos objetivos, son adecuadas y necesarias otras actuaciones, entre las que cabe mencionar las siguientes:

- Formación y entrenamiento en habilidades sociolaborales para PcD, que fomenten su integración social y laboral de las PcD.
- Desarrollo de campañas de imagen y programas de cambio de actitudes en pro de las PcD.
- Etc., etc.

En suma, se trata de contribuir al incremento y a la mejora de la calidad de vida y de la integración social de los colectivos de PcD.



revistadecooperacion.com
REVISTA DE EDUCACION, COOPERACION Y BIENESTAR SOCIAL | IEPC