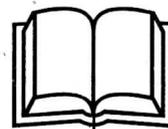


Educación



UACM

Suplemento de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México • 20 de febrero, 2010 • número 7



**With money
dancing the dog**

**Niños y niñas en
busca de sentido**

**La autonomía
universitaria hoy**

**Las tareas,
¿son necesarias?**

**¿Alianza
o contubernio?**

La Jornada

Directora general Carmen Lira Saade
Director fundador Carlos Payán Vélver

UACM

Universidad Autónoma
de la Ciudad de México
Nada humano me es ajeno.

EN ESTE NÚMERO

- 3 With money *dancing the dog*
Manuel Gil
- 6 Niños y niñas
en busca de sentido
Mónica Velasco
- 8 Autonomía universitaria
Hugo Casanova Cardiel
- 10 Las tareas escolares:
¿necesarias o prescindibles?
Miriam Sánchez Hernández
- 13 ¿Alianza o contubernio?
Magda Riquer Fernández

SECCIONES

- 4 ENred@
Libros libres
José Antonio Navarro

Píacer

El Fisgón
Para gozar leyendo

7 RESEÑAS

Cine para entender la ciencia
María Elena Hope

14 IDEAS ESTUDIANTILES

¿Qué es la alfabetización
científica?
Carmen Losada

15 Notas

S_UE^lt^aS

Los lectores opinan

Portada: Revista *El maestro*, México, 1921.

Educación UACM, suplemento mensual de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México en el periódico La Jornada, publicado por Demos Desarrollo de Medios SA de CV. Ave. Cuauhtémoc núm. 1236. Col. Santa Cruz Atoyac. CP. 03310. Benito Juárez. México, DF. Tel. 91830300. Impreso por Imprenta de Medios SA de CV. Ave. Cuicuilhuac núm. 3353. Col. Ampliación Cosmopolita, Azcapotzalco, México, DF. Tels: 53556702 y 53557794. Reserva al uso exclusivo del título Educación UACM núm. 04-2009-080712244000-107 del 7 de agosto de 2009, otorgado por la Dirección General de Reserva de Derechos de Autor, INDAUTOR/SEP. Licitud de título núm. 14581 y Licitud de contenido núm. 12154, otorgados por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación el 3 de septiembre de 2009. Las colaboraciones son responsabilidad de sus autores; las entradas no firmadas, los títulos y subtítulos de la coordinación editorial. Se permite la reproducción parcial o total del contenido de esta publicación, citando la fuente y con permiso expreso de los editores. La redacción no responde por originales no acordados.

Diversos datos configuran un grave síndrome social global: el mayor aumento del desempleo corresponde al sector juvenil con estudios superiores, crece el abandono de los estudios superiores; en los países de la OCDE se gradúa (en promedio) solamente el 30% de los estudiantes que ingresan a la educación superior no obstante que gozan de todo tipo de apoyos (becas, hospedaje, alimentos); en Europa las autoridades educativas pugnan por que se reduzca la duración de los estudios universitarios; en nuestro país, para mejorar las estadísticas, se da a los estudiantes toda clase de facilidades para que se titulen, pues lo hace solamente una porción muy reducida de los que ingresan a la educación superior; en la ciudad de México las instituciones de educación superior cierran sus puertas a 200,000 aspirantes, y lo más grave, estos rechazados se van a su casa sin protestar; en México siete millones de jóvenes ni estudian ni trabajan; en las cárceles mexicanas la mayoría de los reclusos son jóvenes sin estudios superiores.

La pregunta inmediata, inevitable, es ¿para qué sirve la educación superior? En la ideología dominante, la educación superior sirve para conseguir un empleo, para adquirir un mejor nivel de vida, entendiendo por esto una vida con más dinero. No es pues difícil entender el panorama descrito en el párrafo anterior: si los títulos universitarios no garantizan un empleo ni ganar más dinero, ¿para qué luchar por un lugar en la universidad?, ¿para qué concluir una carrera que me está costando tanto esfuerzo si hay formas de ganar dinero en la calle, en la economía informal, o de plano en la ilegalidad?, ¿para qué hacer el esfuerzo que implica estudiar?, ¿para qué ha de gastar el Estado en programas universitarios de cuatro o cinco años de duración si los empleos de sus egresados no exigirán tantos conocimientos?

Los beneficiarios del sistema económico vigente y sus fieles servidores tienen un diagnóstico, afirman que lo que está mal es el sistema educativo, y conjuran cualquier juicio al sistema económico; afirman que tiene que reformarse el sistema educativo, el cual debe responder a las necesidades de la economía, y para esto no

sirven ni la filosofía, ni las humanidades, ni las artes, ni las universidades. El concepto clave de su solución es "empleabilidad"; afirman que el problema obedece a que los egresados de lo que despectivamente llaman "educación tradicional" son "inempleables", inútiles pues. Para este propósito en México se han inventado y puesto en marcha, desde hace décadas, una serie de proyectos "modernos": el Conalep, múltiples modelos de educación media y recientemente fracasos denominados "universidades tecnológicas", ahora reemplazadas por una nueva ocurrencia, las "universidades politécnicas", que titulan universitarios con dos o tres años de estudios; pero resulta que los egresados de estos modelos padecen tanto o más desempleo que los de las reprobadas "universidades tradicionales", con un agravante: tienen una preparación especializada que les dificulta moverse en el cambiante e imprevisible mercado de trabajo.

El desempleo masivo, incluso de personas altamente calificadas, no es un fenómeno ocasional, temporal o local; es una condición del sistema capitalista, ni siquiera se resolverá cambiando el llamado modelo neoliberal por un "modelo de desarrollo" alternativo que amplíe el mercado interno o mejore la distribución del ingreso y combata la pobreza; el problema es mucho más grave y complejo, su solución requiere pasar a un modo de producción en el que lo determinante sea la solución de los problemas de la humanidad y no los intereses del capital y sus propietarios, y esto evidentemente no ocurrirá mañana.

Si el desempleo masivo, que afecta incluso a graduados universitarios, no puede resolverse ahora ¿qué hacer con la educación?, ¿para qué sirve ahora la educación? Afortunadamente el sistema educativo, y en particular las universidades, no se han limitado a atender las limitadas demandas que les presenta el mundo del capital y han mostrado su trascendente utilidad en varios campos, por ejemplo en la ciencia, las humanidades, en el arte, en el fomento del pensamiento crítico, en la formación de conciencia social e histórica, en el fomento de valores éticos y estéticos. Ciertamente estas son aportaciones que no tienen valor monetario o lo tienen sólo para una porción reducida de la población mundial. Incluso la ciencia y la tecnología, que sin duda tienen importante valor comercial, éste beneficia básicamente a los

grandes capitales y a un sector muy acotado de científicos, profesionistas y técnicos.

Hace dos mil cuatrocientos años Aristóteles vio con claridad que todo bien tiene por lo menos dos tipos de valor; puso él mismo el ejemplo de unos zapatos: pueden servir para calzar el pie y también para cambiarlos por otra cosa (comida, por ejemplo) o por dinero. Al primero le llamó valor de uso y al segundo, valor de cambio. Prácticamente desde su nacimiento como disciplina autónoma (a mediados del siglo XIX), la economía ignoró esta distinción y redujo la noción de valor al valor de cambio; siendo esta concepción restringida de valor de gran valor para los intereses dominantes, se convirtió en la noción dominante de valor.

El conocimiento, la ciencia, el arte, la cultura tienen también dos tipos de valor. Valor de cambio (por dinero, por honores, por privilegios) y valor de uso, ya sea práctico (para resolver problemas, como construir una casa, escribir un ensayo, curar un enfermo o solucionar un conflicto social) o trascendente (como satisfacer la necesidad vital de entender el mundo y a los seres humanos y vivir con razonable felicidad).

La lógica del valor de cambio se ha introducido hasta la médula misma del sistema escolar. Al estudiante no se le estimula a aprender mostrando el valor práctico y trascendente del conocimiento, se le presiona para que apruebe exámenes con la promesa de buenas calificaciones o la amenaza de ser excluido de la escuela. Estas y otras son las motivaciones externas (premios y castigos) con las que se pretende que los estudiantes avancen en sus estudios. Sin embargo, si la motivación externa última —que es la obtención del título— carece de atractivo ¿cuál puede ser un motor efectivo de la intensa actividad intelectual que supone una carrera universitaria?

Ahora que el valor de cambio de la educación universitaria va en vertiginoso descenso y que, consecuentemente, la motivación de muchos estudiantes flaquea ¿seremos capaces de ubicar en su lugar los valores de uso de la educación? ¿de hacer ver a los estudiantes que tener conocimientos y ser capaces de hacer cosas es valioso para ellos y para la sociedad, independientemente del sueldo previsible? ¿Seremos capaces de transmitirles el sentido trascendente que tienen el conocimiento y la cultura?

Manuel Pérez Rocha

Directorio

Dirección Manuel Pérez Rocha. Coordinación editorial María Elena Hope. Mesa de redacción Magda Riquer, Rebeca Lozada, Florencia Addiechi. Apoyo editorial Sergio Aldama López, Guillermo Adad. Diseño y formación Mila Ojeda.

With money dancing the dog...

Manuel Gil Antón

Si no falla la memoria a este escritor, la frase maravillosa que ocupa el lugar del título de esta colaboración la solía decir El Piporro y se refería al castellano refrán que afirma que con dinero baila el perro. Se une a la sentencia más vieja que confirma lo dicho: poderoso caballero es Don Dinero.

Hoy, para nuestro infortunio, la educación en México se ha monetarizado: depende casi todo del dinero. Como Euclides, hay definiciones claras: ¿Cuál es el camino más corto para obtener un posgrado? El que haya que seguir (dígamelo por favor) para obtener más centavos. ¿Cómo puedo tener más ingresos? Logrando que tus alumnos saquen mejor nota en el ENLACE del año que viene, así que a procurar habilitarlos a sortear ese tipo de pruebas, aunque el esfuerzo por que avancen en el conocimiento en serio se quede a un lado. No me alcanza para sacar adelante los proyectos en la institución, dice un rector: pues nada, hombre, no se preocupe —contesta el funcionario encargado de las bolsas de monedas adicionales— no más haga un documento al que le ponga por título Programa Integral de Fortalecimiento Institucional, y le damos recursos adicionales. Pero siga las recomendaciones, eh?

Desde 1984, para impedir —así se dijo— que los grandes investigadores mexicanos se fueran con su música a otra parte debido al abatimiento de los salarios, a iniciativa de la elite académica se creó el Sistema Nacional de Investigadores, el ya famoso SNI. En lugar de enfrentar el problema de la caída de los salarios y la injusticia de un sistema en que daba lo mismo trabajar que no hacerlo a la hora de cobrar la quincena, es decir, la confluencia de una mirada mercantil con la falta de ejercicio de la autoridad, condujo a los profesores a buscar de forma creciente, como adictos, los puntos o constancias necesarias para mostrar que eran trabajadores y no vagos, e intercambiar esos papeles por papel moneda. Primero los investigadores de las universidades, luego todos los académicos.

¿Quieren tener más recursos para investigar? Pues han de constituirse, aunque no se conozcan, en un Cuerpo Académico. Si la suma, la yuxtaposición de sus integrantes con doctorado y SNI es alta, y al dividirla entre el total de miembros arroja un cociente que multiplicado por 100 sea superior al 80%, su Cuerpo Académico será bautizado como de Excelencia Interplanetaria, obtendrá tantos miles de pesos y repercutirá en que su institución gane más

parte de la bolsa acumulada del Melate... no, perdón, me ha traicionado el inconsciente: de la bolsa especial para apoyar a los Cuerpos Académicos. Una vez advertí que en mi universidad una de estas entelequias, los cuerpos académicos aparentes, no lograban el famoso equis % de doctores para ser reconocidos como maravillosos. Entonces dieron de baja a los viejos sin doctorado, redujeron así el denominador y hasta superaron el porcentaje mínimo. Putrefacción académica, sin duda, pero las monedas cayeron como en cepo de santo en una iglesia. Puntuales y no pocas.

El asunto es grave, pues como la autoridad no ha sido capaz de “medir” lo que es valioso, ha optado por valorar, sólo, lo que es medible y, en consecuencia, tenemos una “comunidad” académica con fuertes paradojas que van, cada día, convirtiéndose en *parajodas* hacia el futuro de la universidad mexicana: es un grupo que cada vez escribe más y lee menos, pues por leer no dan puntos intercambiables por tostones o pesos; no es un conjunto de estudiosos, dado que no da constancia nadie por leer a Kant, sino más bien de escribanos que recortan hallazgos de investigación, de la calidad que sean, para poder multiplicar su valor en la maquineta del dinero adicional. Creo no exagerar: en la UAM, un artículo de investigación puede conseguir a su o sus autores 3 mil puntos, mientras que ser responsable de un curso por un trimestre tiene como tope 300 nada más, y se otorgan al susodicho por el hecho de haberlo impartido, no debido a una evaluación de su proceder en el aula y fuera de ella con los estudiantes. Claro, es muy difícil evaluar la calidad de la docencia, y muy sencillo contar artículos... lo dicho: ante el reto intelectual de aproximarse a lo valioso, se ha decidido valorar lo que es contable. Y en la registradora se escucha el ruidito del dinero.

Pero como el dinero no sólo es metálico sino simbólico, pues el nivel del SNI que se ostente es motivo de presunción. “Soy Nivel III, y tú ni a juntar los papeles llegas... No existes...” Y si no se obtienen los estímulos o becas esperadas, la carencia de ese reconocimiento que ya rebasó, y hace mucho, la necesidad económica aunque la incluya, se convierte en un estigma, en una marca de fracaso, en el signo de la derrota: una ofensa, un castigo... Por ello, el sistema no sólo condiciona el dinero que habría que ganar como salario por el trabajo bien hecho, sino que establece jerarquías de papel.

¿Cuál es el camino más corto para obtener un posgrado? El que haya que seguir para obtener más centavos. ¿Cómo puedo tener más ingresos? Logrando que tus alumnos saquen mejor nota en el ENLACE del año que viene, así que a procurar habilitarlos a sortear ese tipo de pruebas, aunque el esfuerzo por que avancen en el conocimiento en serio se quede a un lado.

El tema, colegas, no es menor. Hace ya un cuarto de siglo se inició este entuerto con el SNI, y 20 años con las instituciones. El dinero ha sido usado como gasolina para echar a andar el motor de los numeritos que, según se dice, son signo de calidad. Se ha olvidado algo, central: el dinero, por sí mismo, permite modificar los hábitos de consumo de un conjunto de personas, pero no genera tradiciones académicas, no es la base de un horizonte serio para la educación nacional.

Poderoso al corto plazo, hacedor de bailarines al son que les (nos) toquen, pero insuficiente para consolidar una comunidad académica responsable de sus instituciones, la relación fértil con los estudiantes y el sentido crítico del conocimiento. El dinero ha pretendido ocupar el espacio del liderazgo, la decencia en el trabajo cotidiano, la confluencia con los colegas, la ausencia de autoridad legítima. Y, para ahondar en el problema, ya convertidos los dineros en signo de nobleza, son fuente de exclusión y en no pocas ocasiones acicate para la simulación. Poco vivirá el que no vea las consecuencias funestas de este proceder.

Manuel Gil Antón es profesor de la UAM-Iztapalapa, estudioso de temas educativos.
✉ mega@correo.azc.uam.mx.

EN red@

Libros Libres

José Antonio Navarro

Libros que no cuestan dinero, libros que pueden copiarse, libros que pueden distribuirse, libros que pueden convertirse a cualquier formato. Libros que pueden viajar, multiplicarse, regalarse, y todo eso de manera legal y sin incurrir en violaciones a los derechos de autor.

Este es el propósito del Proyecto Gutenberg, que inició Michael Hart en 1971 y que ahora es una de las bibliotecas virtuales más grandes del mundo.

Esta biblioteca está libre también de intereses políticos y financieros y no tiene fines de lucro.

Es un proyecto vivo que crece y se desarrolla gracias al trabajo de miles de voluntarios, como cualquiera de nosotros, así que, si lo decidimos, podemos colaborar digitalizando libros, revisándolos e incluso grabándolos con nuestra voz para editar audiolibros.

Podemos también entrar simplemente a bajar libros para leerlos. Ahí encontraremos alrededor de treinta mil títulos (cien mil si tomamos en cuenta los proyectos asociados cuyos enlaces encontraremos en la misma página) en decenas de idiomas incluyendo el náhuatl y el maya.

En este momento, en español hay varios cientos de libros disponibles, la mayoría de autores clásicos que escribieron en nuestro idioma como Azorín, Pío Baroja, Gustavo Adolfo Bécquer y Benito Pérez Galdós, pero también traducciones de autores como Poe, Voltaire y Esopo.

Para bajar cualquiera de ellos, sólo hay que hacer clic en el enlace y elegir el formato en el que lo queremos. Podemos también copiarlo y pegarlo en un procesador de texto para elegir el tipo y el tamaño de la letra y el color del papel que nos sea más cómodo para leerlo.

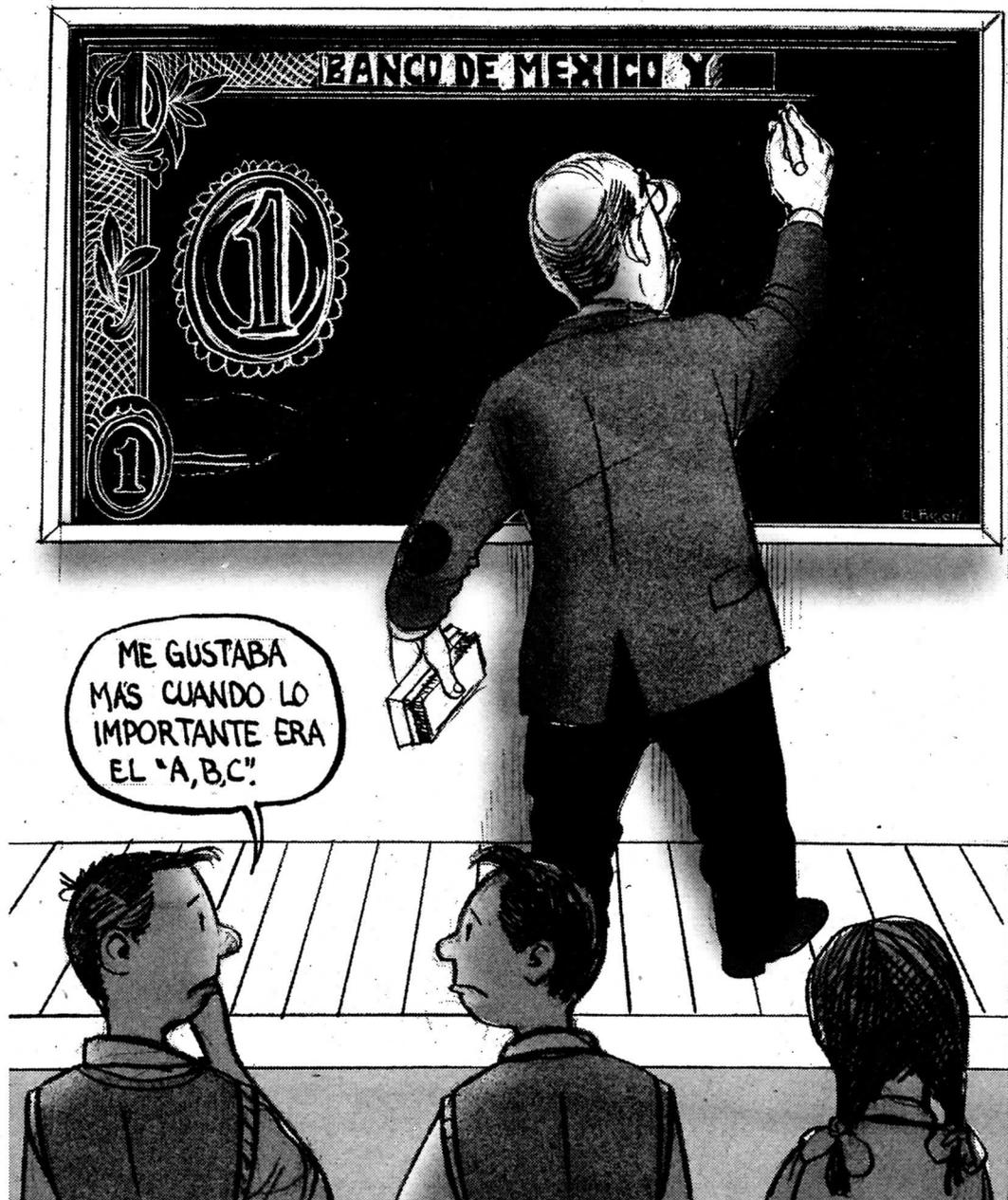
☞ Para entrar a la página principal hay que ir a http://www.gutenberg.org/wiki/Main_Page.

☞ Si lo que queremos es revisar directamente a los autores en español hay que visitar <http://www.gutenberg.org/browse/languages/és>

Espero que lo disfruten.

Placer Placer Placer Placer Placer Placer

La educación hoy / El Fisgón



Para gozar leyendo

Para los más pequeños:



Dos círculos centrados
Alejandro Magallanes
Ediciones El Naranja,
2007

Los niños de la isla del Norte; pasen, señores, pasen
Félix Cabeza

Editorial Agruparte, 2003

Para los jóvenes:



¿En qué creen los que no creen?

Humberto Ecco
Editorial Booket, 2007

El fin del mundo y un despiadado país de las maravillas

Haruki Murakami
Tusquets editores, 2009

Primeros lectores:

Jerónimo y su elefanta
Alejandro Sandoval
Ed. Progreso, 2004

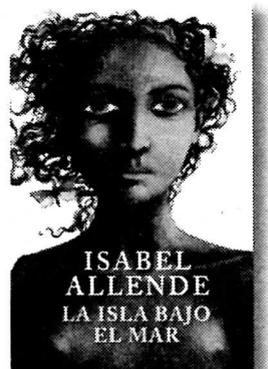
Un día de lluvia
Claudia Rueda
Océano Travesía,
2009



Para los grandes:

La isla bajo el mar
Isabel Allende
Plaza & Janes, 2009

Los amorosos. Cartas a Chepita
Jaime Sabines
Joaquín Mortiz, 2009



UACMUniversidad Autónoma
de la Ciudad de México

Nada humano me es ajeno

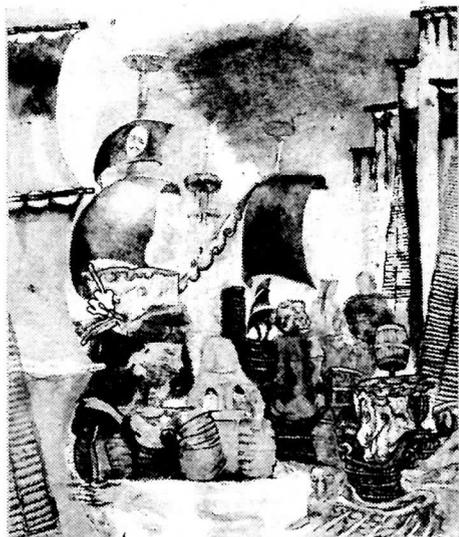
Educación es cultura, cultura es educación

Difusión Cultural y Extensión Universitaria

dc • eu

difusión cultural • extensión universitaria

cartelera febrero 2010



Centro Vlady

ESPACIO DE DOCUMENTACIÓN Y EXPERIMENTACIÓN MUSEOGRÁFICA

Exposición Autorretratos de Vlady, retrospectiva. Visitas guiadas, viernes 12 hrs.**Seminario de historia del arte**, mundo antiguo, por Rita Holmbaeck, jueves, 17 hrs.

Del 18 de febrero al 10 de junio.

Taller: Dibujo de la figura humana por Oscar Bachtold, martes, 16 hrs.**Taller: Los materiales de pintura: un acercamiento a las técnicas pictóricas**

por Víctor Salomón, miércoles 16 hrs.

Taller de grabado por Fernando Ferrus, viernes 16 hrs.

Del 19 de febrero al 25 de junio.

Concierto de contrabajo y teclado por Valentín Solís e Hilda Gutiérrez, viernes 19, 19 hrs.

Centro Cultural Casa Talavera

Doña Merced. Concurso gastronómico.Consultar bases en internet
y en Casa Talavera.Ceremonia de premiación,
viernes 26, 16 hrs.<http://casatalavera.uacm.edu.mx>casa.talavera.merced@gmail.com

Plantel Centro Histórico

Exposición Viviendo de tus ojos,
acuarelas de Lilia Valencia Durán.

Del 1 al 28, recibidor del auditorio.



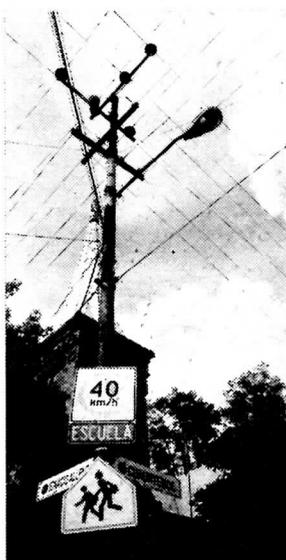
Plantel Cuauhteppec

Cine club. Ciclo: *Dos caras:*
Roman Polansky, actor y director.
Viernes, 13 y 16 hrs. Aula magna, edificio 1.**Exposición de fotografía** de Bernardo Fuchs
Modiano. Inauguración jueves 11, 17:30 hrs.
Sala de lectura, edificio 1, primer piso.

Plantel San Lorenzo Tezonco

Exposición en "El Portal". *Una mirada al
mundo tepehuá*, fotografía de Diego Felipe
Aparicio. Inauguración viernes 5, 17:30 hrs.

Plantel Del Valle

Exposición pictórica mexicana,
del acervo de la Fundación Cultural Pascual.
Inauguración viernes 12, 18 hrs.
Vestíbulo del auditorio.**Seminario permanente, Cervantes y el
conocimiento literario**, por David Huerta.
Jueves 10 hrs. Salón de usos múltiples
*La pecera.***Diplomado avanzado en estudios
urbanos.** Lunes y jueves de 16 a 20:30 hrs.,
a partir del 11 de febrero. Informes al
5488 6661 ext 15235. Convoca: Centro de
Estudios de la Ciudad.

Programa en Centros de Readaptación Social

Valentín Solís e Hilda Gutiérrez,
en concierto de contrabajo y teclado.
Reclusorio sur lunes 15, 12 hrs
y Reclusorio oriente, lunes 22, 12 hrs.Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Avenida División del Norte 906, octavo piso,
Col. Narvarte Poniente, Del. Benito Juárez. Tel. 1107 0280

Coordinación de Difusión Cultural y Extensión Universitaria, octavo piso, exts. 16808 y 16809

www.uacm.edu.mx • Entrada libre • Programación sujeta a cambios

Plantel Centro Histórico. 5134 9804 ext. 11403
Plantel Cuauhteppec. 3691 2050 ext. 18192Plantel Del Valle. 5488 6661 ext. 15126
Plantel Iztapalapa. 5858 0538 ext. 12706
Plantel San Lorenzo Tezonco. 5850 1901 ext. 13140Centro Vlady. 5611 7678 y 5611 7691
Casa Talavera. 5542 9963 y 5522 7834

Niños y niñas en busca de sentido

Mónica Velasco A. Vidrio

Pensar es una función natural del ser humano, pero pensar por uno mismo es un derecho. Es el derecho que tiene cada persona a definirse a sí misma y a ser tomada en cuenta por los otros en su forma de ser, de entender y actuar a propósito de las diferentes situaciones que se le presentan en la vida, que es cambiante y en muchos sentidos impredecible. El producto final del pensamiento, ejercido como derecho, es una convicción (o a veces una duda) que nos sirve para orientar nuestra acción y dar y buscar sentido y dirección a la experiencia.

Cuando el resultado de nuestro pensamiento no cumple con su función, por ejemplo cuando nuestra convicción se revela inadecuada o ilógica, no nos ayuda a entender lo que nos preocupa o interesa, genera dudas y la necesidad de buscar otras alternativas, da inicio así un proceso de búsqueda a partir de preguntas que recogen y expresan nuestro anhelo de sentido.

Esto pasa también con niños y niñas. Tienen necesidad de entender lo que les sucede y lo que sucede a su alrededor, y continuamente se hacen y nos hacen preguntas sobre aquello que les causa curiosidad, interés, perplejidad o asombro.

Haciendo fila en una casilla de votación, están una mamá y su hijo de cinco años aproximadamente. A su alrededor deambula un perro callejero que se acerca al niño constantemente. El niño lo observa, se agacha hasta el nivel de la cabeza del perro, toma la mano de su mamá y le pregunta "¿Mamá, los perros se ríen?" La mamá voltea a ver a su hijo, y no responde. La interacción del niño y el perro continúa. El niño se queda viendo al perro un momento y le sonrío. El perro levanta un poco las orejas, se va, regresa. El niño vuelve a tomar la mano de su mamá y repite la pregunta "¿Mamá, los perros se ríen?" y la mamá dice "¡Qué se van a reír, cómo se te ocurre!" y de nuevo se voltea para otra parte.

Niños y niñas anhelan entender y manifiestan ese deseo con preguntas. La mayoría de las veces, y respondiendo a un aprendizaje de años, los adultos tendemos a ignorarlas o a contestarlas de acuerdo

con nuestros propios pensamientos, dejando pasar la oportunidad de facilitarles que ejerzan su derecho a pensar.

El programa de Filosofía para Niños toma como punto de partida esta disposición natural de los niños a entender, crea espacios para que aprendan a dialogar y a pensar junto con otros, facilitando que lo hagan de manera que tenga sentido y que desarrollen una disposición razonable, responsable y cuidadosa en relación con los asuntos que ocupan su pensamiento.

Facilitar el ejercicio de pensamiento con niños y niñas implica que el adulto se involucre también en un proceso de resignificación de su propia experiencia, que esté abierto a explorar formas alternativas de entenderla. Así, retomando la pregunta del niño a su mamá, podría preguntarse junto con él: ¿Qué te hace pensar que el perro puede reír? ¿Cómo podríamos saber que se está riendo? ¿Podrá darse cuenta el perro de que se ríe? ¿Tú te das cuenta cuando lo haces? ¿Qué cosas causan risa? ¿Lo que te causa risa a ti, tiene que causarle risa a otros? ¿Qué podría causar la risa de un perro? ¿Imaginas cómo serían las cosas si nada nos hiciera reír?

Estas preguntas, que parten de una experiencia concreta y aparentemente muy sencilla,

implican, en la búsqueda de respuestas posibles, poner en juego una serie de habilidades de pensamiento, como establecer relaciones causa-efecto, plantear hipótesis, buscar evidencias y buenas razones, hacer comparaciones, usar la imaginación para ponerse en el lugar de otro, anticipar consecuencias y buscar implicaciones. Quizá no se alcancen conclusiones de la situación concreta, pero el ejercicio de pensar sobre ella es valioso en sí mismo, puesto que permite apreciar la experiencia desde diferentes perspectivas, explorando y descubriendo otros significados de la situación. Un ejercicio como éste facilita la interiorización de un modelo de pensamiento y de diálogo que favorece en niños y niñas la disposición razonable, responsable y cuidadosa que se busca desarrollar en Filosofía para Niños y que es en última instancia propósito formativo fundamental de la educación.

Mónica Velasco es doctora en Filosofía por la Universidad Iberoamericana, obtuvo su maestría en Artes y Enseñanza en el programa dirigido por el Dr. Matthew Lipman, creador de Filosofía para Niños. Dirige el Centro de Filosofía para Niños en Guadalajara, Jalisco.



Foto: Graciela Iturbide

Reseñas

Cine para entender la ciencia

María Elena Hope

La ciencia está en nuestras vidas, no sólo en lo que sabemos y en el mundo que habitamos, también, de alguna manera, en mucho de lo que hacemos. Cada vez que queremos resolver un problema, cuando nos planteamos premisas, elaboramos supuestos y buscamos comprobarlos, de una u otra manera estamos siguiendo algunos de sus procesos. Esto es lo que muestra *Un milagro para Lorenzo* que, más allá de su efecto conmovedor, es una película que hace pensar y puede constituir un recurso de aula invaluable para la reflexión y el análisis de los procedimientos de las ciencias, y la multiplicidad de factores que en ellos intervienen.

Los padres de un chico de cinco años empiezan a notar en él signos inusuales: primero berrinches y episodios de desorientación, después pérdida de equilibrio y de fluidez en el habla. Muchísimas consultas, análisis e indagaciones precedieron al terrible diagnóstico: una rara enfermedad degenerativa, adrenoleucodistrofia o desequilibrio en el metabolismo de los lípidos¹, que progresivamente destruye la mielina y va generando una incapacidad creciente para moverse, comer y, finalmente, respirar. En un proceso dolorosísimo, los padres enfrentan desde insinuaciones que los culpan y diagnósticos irresponsables de médicos indolentes, hasta las vicisitudes de la realidad política en la investigación médica, que sólo invierte en lo que cree redituable.

Los hechos que esta película narra son una muestra excepcional de los procesos de búsqueda y construcción de conocimientos. Excepcional por las condiciones en que se realiza: en un entorno no especializado —la biblioteca pública, la casa familiar—, personas sin ninguna formación científica —un funcionario de banco internacional y su esposa ama de casa— deciden aprender todo lo posible acerca de esa enfermedad; también porque ilustra con toda claridad las increíbles posibilidades de la inteligencia cuando es movida por la pasión y porque ejemplifica todas las dimensiones del proceso de la ciencia: intuitiva, emocional y moral tanto como racional. Aquí no hay ningún distanciamiento entre el investigador y su objeto de estudio; hay en cambio una absoluta aceptación de las múltiples manifestaciones del pensamiento: el planteamiento

NICK NOLTE SUSAN SARANDON
UN MILAGRO PARA LORENZO



de preguntas, la búsqueda de información y asesorías especializadas, la apreciación de la intuición y el aprovechamiento de un sueño, la observación y el registro de los indicadores más importantes del desarrollo de la enfermedad, la ideación de modelos posibles de lo que está ocurriendo en las cadenas grasas del sistema metabólico de su hijo y de lo que pudiera ocurrir si se le administran ciertas dosis de aceite de colza; la valoración de las apreciaciones ingenuas, contestatarias o resignadas de otros padres que han tenido hijos con la misma enfermedad y la búsqueda desesperada de suministradores de ese aceite aparentemente milagroso, hasta las discusiones eruditas con médicos y científicos que ven sus

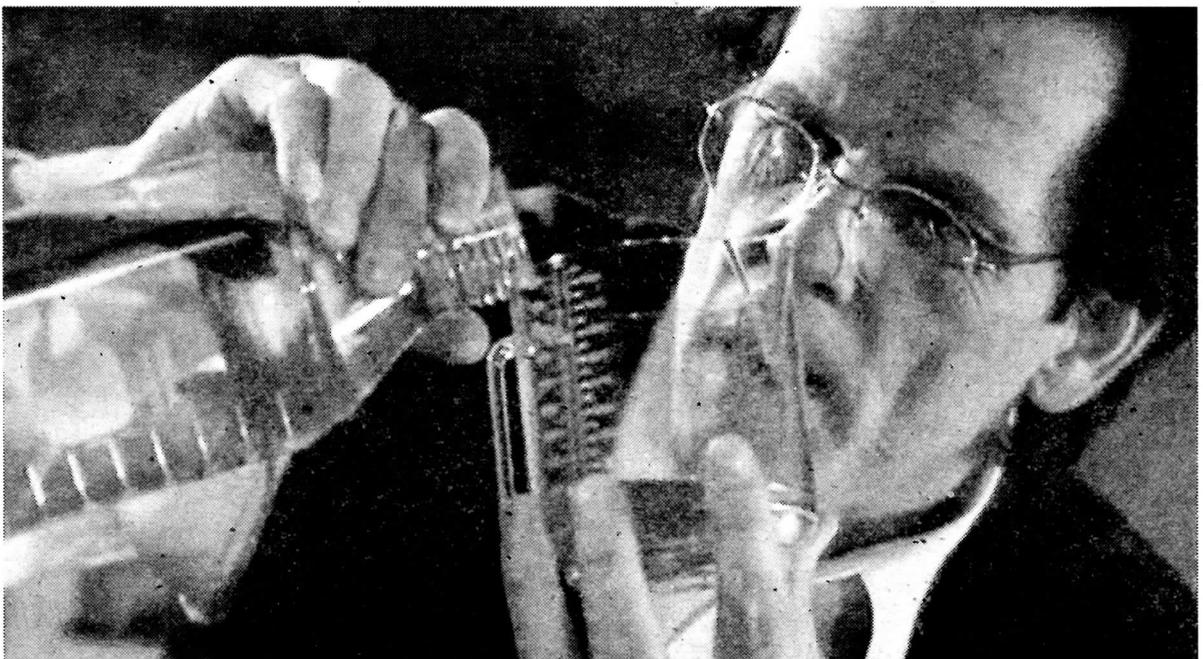
esfuerzos con total escepticismo y les niegan los apoyos que necesitarían.

Más tarde el padre lo explica con toda claridad: Nuestros esfuerzos no obedecían a una curiosidad intelectual ni a que quisiéramos demostrar el error de los médicos. Simplemente amamos a nuestro hijo y no queríamos perderlo. El enemigo, los malvados ácidos grasos; entonces, buscamos la manera de destruirlos.

Con un rigor y una disciplina empujados por el amor, perfeccionaron una mezcla de aceite de oliva y colza que bloqueó la progresión de la enfermedad y permitió que durante años, a pesar de su estado casi vegetativo, el hijo conservara algunas posibilidades mínimas de movimiento en párpados y manos, con lo que él y sus padres pudieron mantener una interacción de significado máximo, que agrandó el sentido y valor de sus vidas aun en esas condiciones desesperadas.

Sin embargo, más allá de la lucha heroica de estos padres que más tarde fundaron el Proyecto Mielina para alentar la investigación mundial acerca de cómo regenerar esa sustancia, para efectos de la formación que los sistemas educativos deben a nuestros jóvenes, esta película es una excelente muestra de los procesos y los avatares del trabajo científico y un ejemplo magnífico de lo que un desarrollo armónico de la sensibilidad y la inteligencia, la ética y la afectividad, aporta a la búsqueda de conocimiento, a la vida y a la sociedad.

Un milagro para Lorenzo, dirigida por George Miller con Susan Sarandon y Nick Nolte, Universal Picture, EUA, 1993.



¹ Es la concentración excesiva de ácidos grasos saturados, de cadena muy larga, que se acumulan en las células del organismo y poco a poco destruyen la sustancia que recubre y aísla las fibras nerviosas.

La autonomía universitaria hoy

Hugo Casanova Cardiel

Ochenta años después de haber sido institucionalizada en México, la autonomía constituye un tema de relevancia no sólo para las universidades, sino también para su entorno.

Uno de los atributos históricos de la universidad pública en México es el de la autonomía. Instituciones como la UNAM, la UACM, la UAM, la BUAP o la UANL, por mencionar algunas, incluyen en su denominación dicha característica, la cual ha sido obtenida luego de complejos procesos de negociación y, en no pocos casos, de intensos conflictos.

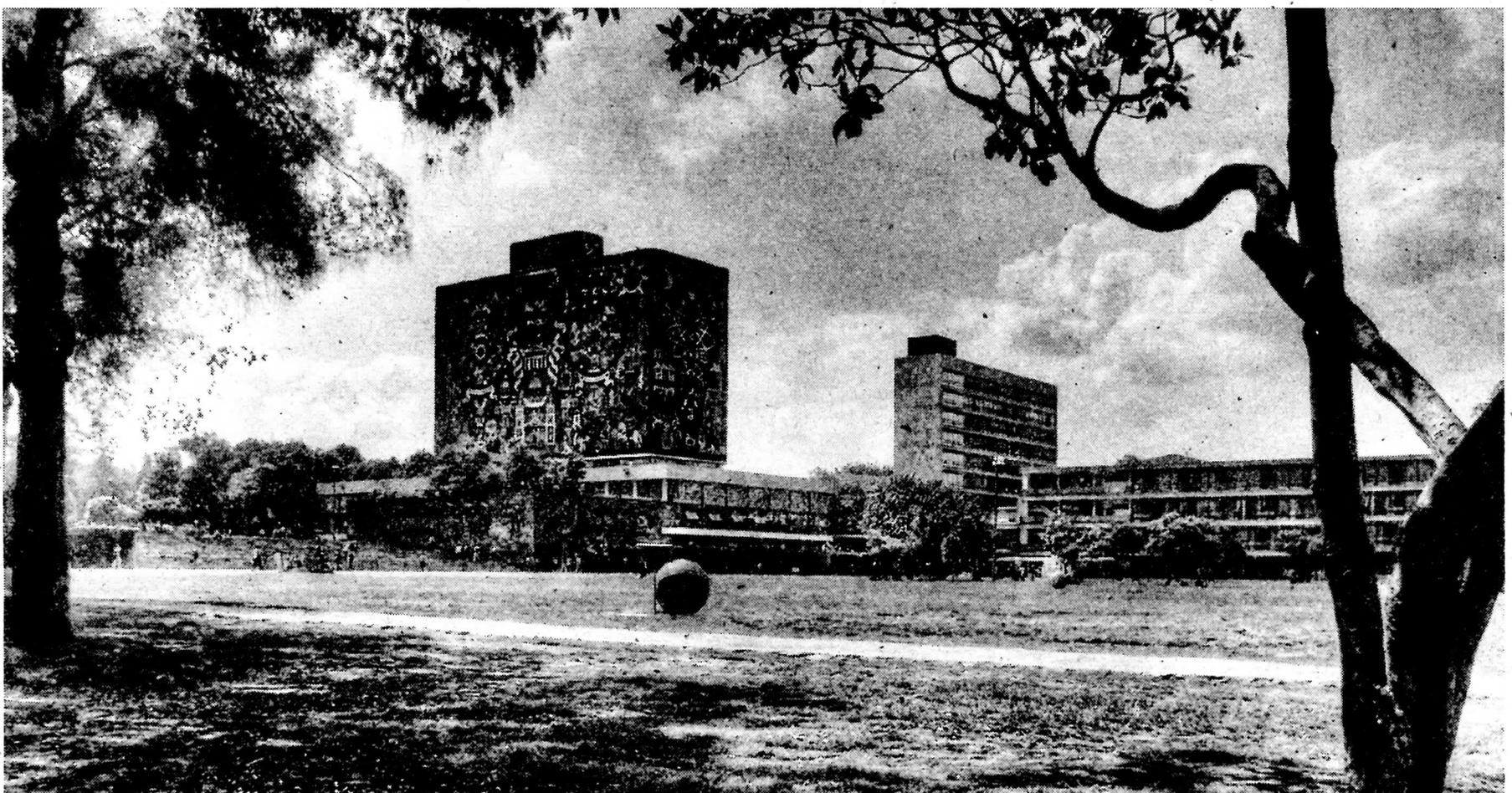
Aunque en diferentes medidas y manifestaciones la autonomía universitaria —que en pocas palabras es la capacidad de las instituciones para decidir sobre sus propios asuntos— constituye uno de los atributos consustanciales a la universidad. Desde el surgimiento de dicha institución en la Edad Media, hasta la universidad del siglo XXI, la autonomía es una constante que se articula al sentido mismo de la institución. Tal hecho, sin embargo, debe ser interpretado con cautela. La autonomía, como la institución a la cual define, tiene un carácter contingente. Esto es, la autonomía se encuentra articulada a su tiempo y a su espacio y, por tanto, no es una sola, ni es monolítica o intemporal.

En México la autonomía universitaria ha seguido un singular trayecto del que pueden ser destacados cuatro momentos. El primero

en 1910, cuando Justo Sierra, impulsor de la Universidad Nacional, señala que ésta deberá ser una “institución de Estado, pero con elementos tales que le permitan desenvolver por sí misma sus funciones dotándola de considerable autonomía”; el segundo en 1929, al obtener dicha institución el reconocimiento formal de autonomía; el tercero, entre las décadas de los setenta y los ochenta, al extenderse la autonomía a un importante número de universidades estatales; y el cuarto, en las últimas dos décadas, en que la autonomía se ve acotada por la nueva relación entre la universidad y el Estado. Este texto se centra en el último apartado.

A mediados de los sesenta, Ashby planteaba que la autonomía radica en el grado de libertad de la universidad frente a intereses no académicos; en la libertad para distribuir sus fondos financieros; en la libertad para contratar académicos y directivos; en la libertad para seleccionar a los alumnos, para definir planes y programas de estudio, también para definir criterios y métodos de evaluación. Tales factores contribuirían a entender mejor a las universidades y su relación con el entorno, pero también servirían para desarrollar análisis ulteriores. Entre estos, se incluiría la distinción entre libertad académica y autonomía institucional.

Foto: Wikimedia



...la creciente presencia del ámbito del mercado y de una visión empresarial... resulta especialmente preocupante pues, además de profundizar las desigualdades socioeconómicas en la educación superior, introduce lógicas distantes del saber en la definición de las carreras, en la orientación del currículo y en los mecanismos de impartición y certificación del conocimiento.

La libertad académica se refiere a la capacidad de los académicos para desarrollar sus actividades sin más límites que los relacionados con el rigor y la exigencia del saber. A su vez, la autonomía institucional alude a la facultad de las universidades para definir sus alcances. Así, mientras la libertad académica constituye un concepto universal y absoluto, la autonomía institucional es un concepto específico y relativo.

La autonomía expresa la capacidad de la universidad para determinar sus fines, definir sus medios y establecer sus canales de vinculación social. En esa dimensión, la autonomía permite estructurar la compleja relación de la institución con su entorno. Particularmente, regula las competencias y atribuciones de los entes internos y externos en las decisiones universitarias.

Ochenta años después de haber sido institucionalizada en México, la autonomía constituye un tema de relevancia no sólo para las universidades, sino también para su entorno. En tal sentido, es importante para las instituciones pero lo es de una manera muy clara para la sociedad a la cual se deben tales instituciones. El provecho de la autonomía universitaria es dual, favorece a la universidad y a sus integrantes, pero sobre todo a la sociedad, la cual recibe, en última instancia, los amplios beneficios de la educación superior.

¿Cuáles son los problemas de la autonomía universitaria?

Hoy la autonomía de las instituciones universitarias se ve determinada por las cambiantes condiciones de su entorno. Así, de la relativa nitidez con que se podía aludir a los parámetros de la relación entre la universidad y el Estado, se ha pasado en las décadas recientes a un escenario en el cual los procesos y los actores involucrados en los asuntos de la universidad se diversifican de una manera importante. Hay un marco emergente que dispersa el foco de la relación entre la universidad y el Estado hacia

una variedad de puntos que, sin disminuir la relevancia de dicha relación, abre nuevos campos de articulación institucional.

En el ámbito institucional, se percibe la tensión entre un esquema de gobierno en el que aparecen contenidos gerencialistas frente a los modelos de gestión política y colegiada. En el mismo sentido, la irrupción de la llamada "nueva gerencia pública" en las universidades da un nuevo carácter al gobierno institucional pretendiendo despolitizar sus fundamentos, introduciendo concepciones de clientelismo o de consumo y desplazando el papel participativo de los actores universitarios en las decisiones. Todo ello trastoca el sentido de la autonomía universitaria y disminuye sus márgenes en las propias instituciones.

... la irrupción de la llamada "nueva gerencia pública" en las universidades da un nuevo carácter al gobierno institucional pretendiendo despolitizar sus fundamentos, introduciendo concepciones de clientelismo o de consumo y desplazando el papel participativo de los actores universitarios en las decisiones.

En el ámbito nacional se consolidan modalidades de control y fiscalización que desbordan los alcances de la evaluación y la rendición de cuentas. En ese contexto la evaluación se convierte en un propósito en sí misma, llegando a someter a lo académico. Ni que decir del financiamiento, que ha sido la base orientadora de las políticas nacionales de educación superior y un mecanismo para generar transformaciones que acotan el marco de la autonomía institucional.

En las décadas recientes se ha vivido el ascenso de organismos de alcance internacional. Organizaciones financieras, educativas, o de propósitos múltiples, han impulsado líneas de política global o regional con efectos para las universidades. Sustentadas en su capacidad para otorgar recursos y dictar políticas, entidades como la UNESCO, la OCDE, el Banco Mundial y la Organización Mundial del Comercio, han generado programas con efectos diversos. No puede dejar de mencionarse el establecimiento de redes mundiales y regionales que han influido en el desplazamiento de la autonomía para las instituciones.

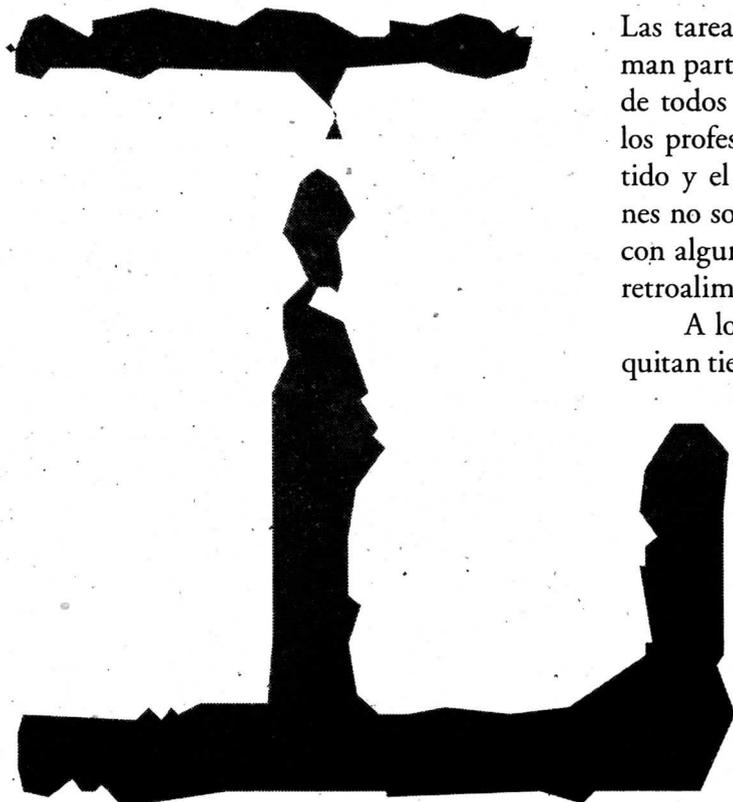
Por último, es necesario aludir a la creciente presencia del ámbito del mercado y de una visión empresarial que trastoca los márgenes de la razón académica. Tal cuestión resulta especialmente preocupante pues, además de profundizar las desigualdades socioeconómicas en la educación superior, introduce lógicas distantes del saber en la definición de las carreras, en la orientación del currículo, así como en los mecanismos de impartición y certificación del conocimiento. En esa misma línea se inscriben la "educación por competencias", así como los exámenes masivos y estandarizados, cada vez más alejados de la racionalidad del saber.

A manera de cierre provisional a un tema de suyo complejo, es importante recordar que la autonomía constituye un asunto eminentemente político y la política supone —entre sus componentes esenciales— el establecimiento de pactos y negociaciones. En tal sentido, es fundamental considerar la redefinición del pacto que articula a las universidades ante los diferentes órdenes del Estado y del poder público. Sin embargo, vale la pena destacar que la complejidad y diversidad de los nuevos actores que hoy están involucrados en los asuntos de la universidad —de manera especial los relacionados con el mercado— difícilmente podrían encuadrarse en pactos o negociación. ¿Cuál es la alternativa al respecto? Hoy parece indispensable que las universidades propongan sus límites de actuación y sus márgenes de autonomía con una mayor intencionalidad, ya que cuando se carece de una idea institucional de autonomía es difícil negociar nada.

Hugo Casanova Cardiel es doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación, investigador del Instituto de investigaciones sobre la Universidad y la Educación, IISUE, y presidente 2010-2011 del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, COMIE.

Las tareas escolares: ¿necesarias o prescindibles?

Miriam Sánchez



Las tareas escolares para realizar en casa forman parte de las actividades de los estudiantes de todos los niveles educativos; sin embargo, los profesores no siempre tienen claro el sentido y el objetivo de las mismas. En ocasiones no son revisadas o, si lo son, se devuelven con alguna marca o calificación y no con una retroalimentación.

A los niños les disgustan las tareas: “me quitan tiempo de jugar”, “no sirven para nada”, “el maestro no las revisa”, “las ponen para tener con qué calificar”, dicen. Los estudiantes mayores las evaden aprovechando los medios electrónicos y las herramientas “copiar y pegar” o haciendo páginas en donde “suben” y “bajan” tareas, porque saben que los profesores, aun de distintas escuelas, ordenan trabajos similares. Algunos hacen las tareas de otros y cobran por ello. Se crean lugares o centros de apoyo para las tareas escolares. Hay textos de recomendaciones para los padres de cómo ayudar a sus hijos en las tareas y tiendas en donde los profesores pueden comprar ejercicios para asignar como tareas.

El estadounidense Alfie Kohn revisó las investigaciones que en su país había sobre los argumentos pedagógicos que soportan la idea de dar tareas a los estudiantes para realizarlas en casa, y escribió el libro *The Homework Myth. Why Our Kids Get Too Much of a Bad Thing*, editado en 2006 por Da Capo Press, EUA, que se puede traducir como *El mito de las tareas. Por qué nuestros niños reciben tanta información equivocada*. Los estudios que él señala buscan la correlación entre la cantidad de tareas y el tiempo que éstas se llevan, y los puntajes de calificaciones, el dominio de habilidad, la adquisición de conocimientos y de buenos hábitos. Algunos de esos estudios fueron los siguientes:

“Una encuesta nacional (en EUA), a gran escala y a largo plazo, halló que la proporción de niños entre seis y ocho años a los que se les asigna tareas en un día dado ha aumentado de 34% en 1981 a 58% en 1997, y que el tiempo semanal de estudio en casa es más del doble”. Sandra Hofferth, de la Universidad de Maryland, una de las autoras del estudio, en una actualización basada en datos del 2002 encontró que “la proporción de niños pequeños a quienes se les asigna tareas en un día dado subió a 64 %, y la cantidad de tiempo que

dedican a ellas aumentó en un tercio. “Aquí la ironía —dice Kohn— es dolorosa porque la evidencia para justificar las tareas a los más pequeños ni siquiera es dudosa, simplemente no existe”.

En cuanto a resultados de exámenes nacionales e internacionales, Kohn ejemplifica con el documento “Tendencias en el estudio de matemáticas y ciencia de 1994 y 1999”, con datos de 50 países que obtuvieron los investigadores David Baker y Gerald Letendre, de quienes dice que difícilmente pudieron disimular su sorpresa cuando obtuvieron sus resultados: “No solamente no logramos encontrar ninguna relación positiva, sino que las correlaciones generales entre el rendimiento promedio nacional de los estudiantes y los promedios nacionales [en cantidad de tareas asignadas] son todas negativas.” Es decir, la cantidad de tareas no afecta el rendimiento, para no hablar del aprendizaje.

Kohn dice: “descubrí que décadas de investigación han sido inútiles para obtener cualquier evidencia de que las tareas son beneficiosas para los estudiantes de primaria”. Y se pregunta por qué las imponemos cuando los perjuicios (estrés, frustración, conflicto familiar, pérdida de tiempo que podría utilizarse para practicar otras actividades y la posible disminución en el interés por el aprendizaje) claramente son superiores a los beneficios. “Las posibles razones incluyen una falta de respeto por las investigaciones, una falta de respeto por los niños (implícita en la determinación de mantenerlos ocupados después de la escuela), una resistencia a cuestionar las prácticas existentes y la presión, en todos los niveles, de enseñar más cosas en menos tiempo para ganar más puntos en las evaluaciones y poder decir ¡Somos los primeros!”

Y en México, ¿qué sucede?

Sucede que las tareas escolares son comunes a todo el sistema educativo y que no han sido precedidas por un debate sobre sus objetivos; naturaleza, características, duración y revisión, por lo que su asignación puede ser arbitraria o al menos desigual, pues con frecuencia se dan sin claridad en cuanto a su relación con el aprendizaje y con el desarrollo del pensamiento. Recordemos que tampoco está regulado el tiempo que los estudiantes deben dedicar a las tareas y al trabajo escolar en su conjunto. La Ley General de Educación Pública, en el

Se ha encontrado que la proporción de niños entre seis y ocho años a los que se les asigna tareas en un día dado ha aumentado de 34% en 1981 a 58% en 1997, y que el tiempo semanal de estudio en casa es más del doble.

capítulo dedicado al proceso educativo en su sección tres, se refiere sólo al calendario escolar, en donde se mencionan los días establecidos de asistencia a clases y no se dice nada respecto de la jornada escolar, mucho menos de la jornada extraescolar para los estudiantes. La ley de Trabajo sí establece las horas máximas de trabajo. ¿Deberían establecerse por ley las jornadas escolares?

Ante estos hechos contundentes, pensamos que la reflexión sobre las tareas debe formar parte de la agenda del debate educativo nacional. Proponemos a los distintos actores educativos algunas tareas para tal fin. Eso sí, se recomienda hacerlas dentro de la jornada escolar o laboral:

1. A los directivos, profesores, padres de familia y estudiantes, que se organicen para reflexionar y hacer investigación en sus escuelas sobre las tareas, guiados por preguntas tales como: ¿Qué tipo de tareas se asignan en esta escuela? ¿Con qué objetivo? ¿Cuáles son los resultados? ¿Cuánto tiempo dedican los estudiantes a realizarlas? ¿Qué hacen los profesores con las tareas que los estudiantes entregan? ¿En qué y cómo las tareas benefician al estudiante? Que como resultado de tal reflexión establezcan políticas internas soportadas con argumentos psicopedagógicos sobre la adjudicación de tareas.
2. A las autoridades educativas, que promuevan investigaciones sobre la pertinencia de las tareas y sobre el tiempo de dedicación a la actividad escolar, y que establezcan políticas educativas amplias soportadas con argumentos psicopedagógicos consistentes.
3. A las universidades, que investiguen y promuevan la reflexión y el diseño de políticas educativas.

La Universidad Autónoma de la Ciudad de México asume la tarea de contribuir a la investigación y reflexión, así que, quien lo desee, puede enviar los resultados de las tareas sugeridas para debatir y compartir, al Programa Galatea.

Miriam Sánchez Hernández es coordinadora del Programa Galatea de la UACM

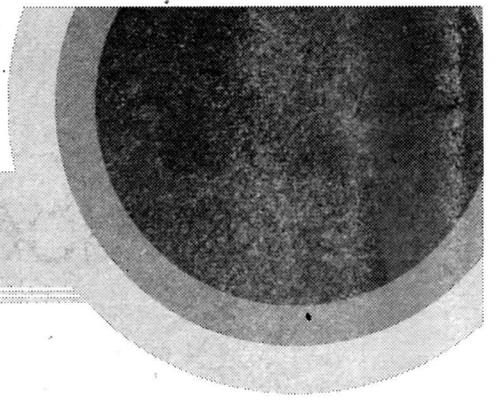
✉ programa.galatea@uacm.edu.mx
✉ miriamsan28@gmail.com

“No solamente no logramos encontrar ninguna relación positiva, sino que las correlaciones generales entre el rendimiento promedio nacional de los estudiantes y los promedios nacionales [en cantidad de tareas asignadas] son todas negativas.” Es decir, la cantidad de tareas no afecta el rendimiento, para no hablar del aprendizaje.



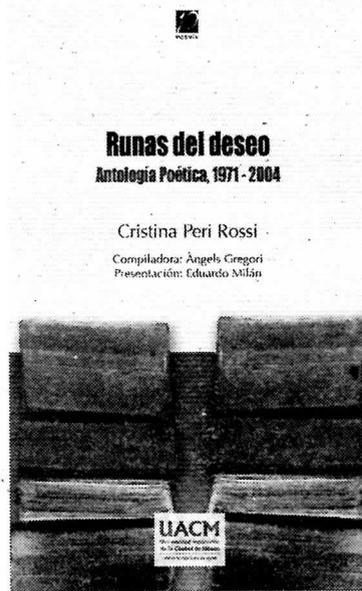
Foto: María Emilia Martínez Negrete

PUBLICACIONES UACM



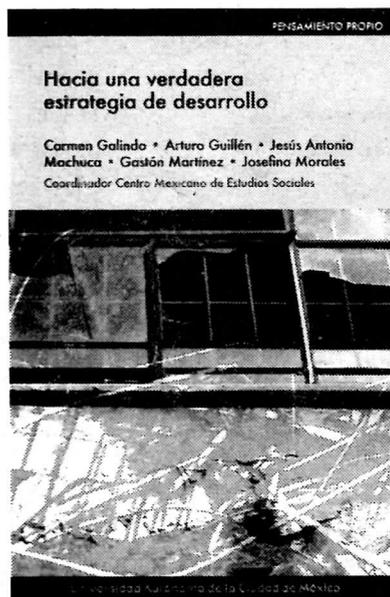
En las lindes de las ciencias sociales.
Ensayos críticos
Ma. Concepción Delgado Parra

Volumen en el que se incluyen diez trabajos relacionados con la filosofía, antropología, sociología de la cultura, teoría política, economía del desarrollo y teoría de género, temas y voces que llaman a resignificar la tradición de la teoría social.



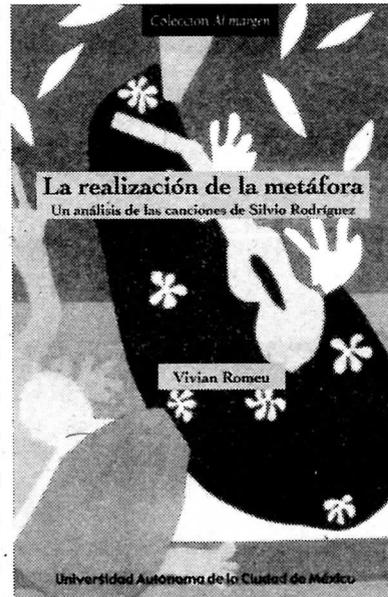
Runas del deseo
Cristina Peri Rossi

La poesía de Peri Rossi que registra *Runas del deseo*, abarcando su escritura desde 1971 hasta 2004, es un diálogo permanente entre la interioridad y el afuera. Estos dos polos convocan alrededor de sí mismos algunos temas recurrentes: el amor, el exilio, la presencia permanente de la escritora como tarea que enlaza la experiencia vital.



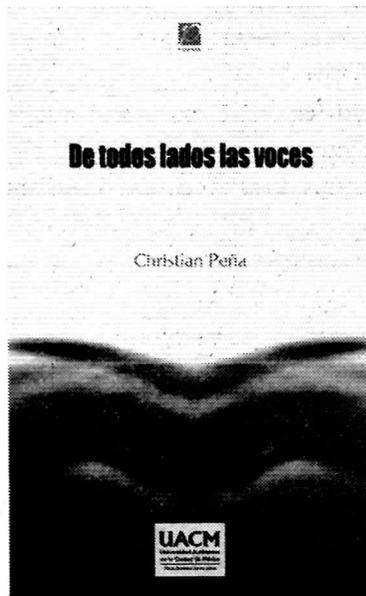
Hacia una verdadera estrategia de desarrollo
Varios autores

En este libro el lector podrá encontrar cinco ensayos en donde se analizan los elementos necesarios para trazar una estrategia de desarrollo en América Latina, cuya puesta en ejecución permitirá superar las carencias que padecen las grandes mayorías de la población, el subdesarrollo económico, la desigualdad social, el rezago cultural frente a las grandes potencias y la falta de una auténtica vida democrática en nuestros países.



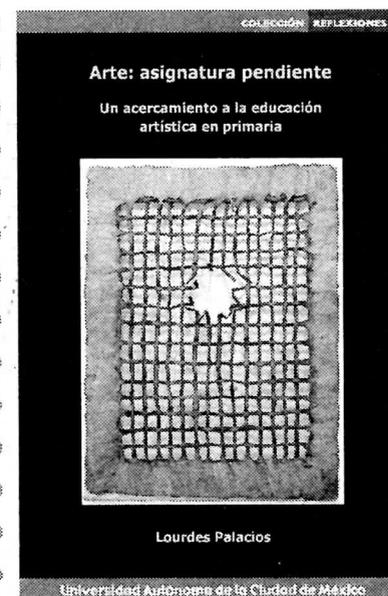
La realización de la metáfora.
Un análisis de las canciones de Silvio Rodríguez
Vivian Romeu

Vivian Romeu retoma, analiza y desarrolla la metáfora a través de las canciones de Silvio Rodríguez, y de las cuales nos habla la autora desenfadadamente, como quien conoce, desde dentro, el patio de su casa.



De todos lados las voces
Christian Peña

Los poemas de Christian Peña son retratos, indagaciones en profundidad de poses y expresiones particulares que señalan el mismo rostro, y ello porque el verdadero poeta jamás se resigna ante el dolor. Estos poemas no incurrir en ese pecado de incontinencia verbal que es la plaga de tantos poetas de hoy, y las preguntas que plantea en ellos, con un lenguaje ceñido e inquisitivo, son de las más hondas y sinceras de la última poesía mexicana.



Arte, asignatura pendiente.
Un acercamiento a la educación artística en primaria
Lourdes Palacios

Investigación acerca de la situación que guarda la educación del arte en México, basada en algunas aportaciones de la psicología y la filosofía, comparativamente con los planes y programas del currículo de la educación básica, la autora ve la emoción y la afectividad integrados íntimamente con la cognición, dando una posibilidad de mayor crecimiento del ser humano, en todos los campos de conocimiento.

¿Alianza o contubernio?

Magda Riquer Fernández

Una de las conclusiones más significativas del Foro sobre la política educativa en México: balance de medio término, organizado recientemente por el DIE, el INIDE y la OCE¹, es que el gobierno se ha ocupado más de hacer política que de plantear una política educativa como tal.

En lo que concierne a la educación básica, que fue uno de los temas ampliamente analizados y discutidos, concretamente la llamada Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), pactada entre la SEP y el SNTE —las cúpulas, ya se sabe— parece más un contubernio para que todo siga igual o, peor aún, para que sea peor; si no, reflexionemos tan sólo en algunas de las prácticas que la ACE incluye:

El concurso para la selección de los maestros, aparte de la cuestionable validez del instrumento utilizado en cuanto a que evalúe lo que pretende, resulta que después del escándalo organizado por los medios de comunicación, son muy pocos los profesores que aun habiendo *pasado* el examen tienen plaza asignada. Eso, sin contar con que la selección de los maestros que lo presentaron fue sesgada, ya que hay secciones estatales que ni siquiera participaron. Además, no existe un padrón realista de las plazas, nadie sabe realmente cuántas se necesitan, en dónde y mucho menos cómo se distribuyen.

Podemos inferir que con la reforma curricular de la educación básica, las autoridades educativas buscan pasar a la historia, pero cuesta mucho trabajo entender si lo quieren lograr por los avances o por los retrocesos que signifique, ya que al revisar los enfoques, las asignaturas y los contenidos que pretende reformar, lo que se alcanza a colegir es un retroceso de por lo menos diez años en la educación primaria y secundaria en nuestro país. Evidencias de ello son: la falta de un diagnóstico que justifique los cambios que se proponen; la incorporación del término competencias, del que cada quien interpreta lo que quiere y muy pocos se cuestionan su origen; la modificación en muchos de los contenidos, la velocidad con

la que elaboraron los materiales; la publicación de los programas sin sus planes de estudio; la aplicación piloto sin que los profesores contarán con los materiales completos; estos son, en fin, algunos de los argumentos, que además, en todos los casos reflejan el desconocimiento de la investigación y el trabajo que se ha venido realizando desde los años noventa. Lo único que sí se mantiene es el principio inamovible de nuestra cultura política: cada seis años comenzar de cero y apostarle a descubrir el hilo negro.... Imposible reconocer avances y propuestas de los antecesores, ¡ni siquiera si son del mismo partido!

Podemos inferir que con la reforma curricular de la educación básica las autoridades educativas buscan pasar a la historia, pero cuesta mucho trabajo entender si lo quieren lograr por los avances o por los retrocesos que signifique, ya que al revisar los enfoques, las asignaturas y los contenidos que pretende reformar, lo que se alcanza a colegir es un retroceso de por lo menos diez años en la educación primaria y secundaria en nuestro país.

Algunas de las modificaciones y ajustes en los contenidos de los libros de texto elaborados para esta reforma son alarmantes, como el que ocurre con el de Ciencias Naturales de sexto grado que en el tema del origen de la vida en el planeta, coloca teorías, creencias y especulaciones en el mismo nivel de estudio y análisis, alterando con esto la comprensión de las diferencias entre ciencia y creencia, y con ello facilitando el mantenimiento de un pensamiento mágico que no distingue entre el rigor de la investigación científica, que otorga validez universal a sus hallazgos, y las especulaciones o creencias que cada quien es libre de tener, pero que no pertenecen a la categoría de conocimiento científico. En el mismo texto, en

el tema de la reproducción humana, el sesgo en el uso del lenguaje, la insuficiente y equívoca información, bloquean la posibilidad de educar en equidad de género, además de que sus contenidos son incongruentes con el carácter laico de la educación en el país.

Para matemáticas se usa, en lugar del libro de texto, lo que llaman cuadernos de trabajo, que son compendios de los planes de actividades de clase elaborados por algunos profesores; no cuentan con el sustento teórico que apoye la comprensión y el razonamiento matemático, lo que lleva de vuelta a la concepción errónea (superada hace muchos años) de que “haciendo”

se aprende matemáticas, cuando esto es sólo el primer paso. Frente a esto, parece minucia que en español se haya impuesto el tema del correo electrónico, ¡hay que enseñarles a abrir una cuenta a los niños de sexto! Peor aún es la falta de correspondencia entre enfoque y materiales de la asignatura de Educación Cívica y Ética que, además, no tiene horario propio; es decir, sigue siendo el comodín del currículum, manteniéndose así la creencia equivocada en su poca importancia.

En los textos de primer año la situación lejos de mejorar se agrava y mucho, ya que carecen de una propuesta de alfabetización inicial que, dicho sea de paso, se había logrado bastante bien en el texto anterior, además de los errores y las inconsistencias en la redacción presentes en el nuevo.

Otro de los temas tratados fue la equidad en la educación, asignatura pendiente que seguirá siéndolo, ya que si partimos de la confusión que demuestran en la comprensión del problema, demasiado complejo para atacarlo solamente con el argumento de la igualdad de oportunidades, sin referencia a la calidad y la pertinencia, así como las cifras que se derivan de estos falsos supuestos, llevaron a la conclusión de que aún se está muy lejos de conseguir algún avance en este sentido, ya que la inequidad en educación en el país ha ido incrementándose desde el año 2000.

Estos son algunos de los argumentos que originaron la duda inicial de este artículo; la lectora, el lector tienen la palabra.

Magda Riquer es doctora en Psicología Social, especialista en educación.
✉ magdariquer@gmail.com

1. Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav, IPN; Instituto de Investigaciones en Desarrollo de la Educación, UIA; Observatorio Ciudadano de la Educación.

Ideas educativas

¿Qué es la alfabetización científica?

Carmen Losada

La ciencia y la tecnología tienen un impacto que crece exponencialmente en la vida de los individuos y de las sociedades, en los problemas políticos, económicos, sociales y éticos que a todos nos afectan. Por lo mismo, tener lo que los anglosajones llaman “alfabetización científica” es una necesidad a la que, desde la década de los noventa, buscan responder instituciones como la UNESCO, con diversos programas que promuevan el logro de una cultura científica de los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI.¹

Para estas instancias la alfabetización científica se refiere a la apropiación de conocimientos, habilidades y actitudes básicas respecto de la ciencia, la tecnología y sus relaciones con la sociedad, que permita a las y los ciudadanos comprender los efectos de las tecnociencias en sus vidas y en el medio ambiente, a fin de que puedan tener una participación responsable en los debates y la toma de decisiones acerca de los asuntos importantes de sus vidas y su sociedad.

Para Daniel Gil y Amparo Vilchis² se trata de una participación posible: “...requiere, más que un nivel muy elevado de conocimientos, la aptitud para vincular un mínimo de conocimientos sobre la problemática, perfectamente accesibles, con planteamientos globales y consideraciones éticas que no exigen especialización alguna”, puesto que para esas decisiones “se necesitan enfoques que contemplen los problemas en una perspectiva más amplia, analizando sus posibles repercusiones a mediano y largo plazos”.

Hacer posible ese mínimo accesible de conocimientos específicos y esas perspectivas amplias ético-sociales sería entonces la materia de la alfabetización científica, lo cual implica, no la adquisición de un amplio y profundo repertorio de conocimientos de ciencias, sino la capacidad de búsqueda y comprensión de conocimientos mínimos pertinentes junto con el desarrollo de un pensamiento global capaz de comprender los problemas, las opciones, los riesgos y consecuencias, y de un espíritu crítico capaz de cuestionar posturas dogmáticas o autoritarias.

Ya desde los años ochenta, varios científicos estadounidenses de la Universidad de

La alfabetización en ciencias básicamente implica

Saber distinguir entre observación (información) e inferencia (interpretación).

Entender que la ciencia y sus teorías no son opiniones personales, creencias o nociones no sustentadas.

Aprender cómo las teorías se construyen y se ponen a prueba, cómo adquieren una validez temporal, en qué sentido son modificables y cómo continuamente son refinadas y precisadas por nuevos estudios.

Saber que las afirmaciones sustentadas en resultados confirmados responden a las preguntas: ¿cómo sabemos tal cosa?, ¿por qué lo sabemos?, ¿cuál es la evidencia de que así es?, y saber diferenciarlas de las que no han sido verificadas y de las que se asumen como acto de fe.

Entender al menos algunas formas cómo la ciencia y la tecnología impactan en la sociedad.

Seattle, encabezados por Abraham Arons, pionero en el tema, sentaron algunas bases para una formación en este sentido. Aunque dirigieron sus esfuerzos principalmente a la educación básica y preparatoria, sus propuestas son una guía muy valiosa para escuelas y maestros comprometidos con la alfabetización científica.

Arons aporta indicadores de esta alfabetización, que en general coinciden con los que posteriormente desarrollaron las instituciones internacionales y apuntan a los conocimientos, habilidades y actitudes que los estudiantes puedan desarrollar mientras estudian algunos hitos y conocimientos básicos, para entender

qué es la ciencia, cómo se construye y se valida, cómo deriva en tecnología y cómo ambas, ciencia y tecnología, se relacionan con la sociedad, la ética y la verdad. Estos indicadores son también retos que el maestro, la escuela y el sistema escolar deben afrontar.

Como Arons también plantea, todo esfuerzo educativo requiere involucrar a los estudiantes mediante actividades que promuevan su accionar intelectual, centrando los procesos en lo que se ha llamado *hands on activities*, es decir, indagaciones y solución de problemas mediante la construcción de hipótesis, analogías y modelos, su experimentación y puesta a prueba. Esto implica un currículo centrado en la comprensión de lo que es la ciencia y métodos que privilegian los procesos de pensamiento de los estudiantes; es decir, voluntad y esfuerzos sostenidos para superar dos tradiciones que trabajan contra el aprendizaje: la curricular que privilegia la retención de grandes cantidades de información temática, y la “enseñanza” que da prioridad al discurso del profesor y reduce al estudiante a la pasividad. Porque, como bien afirma, “exponer un tema frente a los estudiantes mientras éstos permanecen intelectualmente pasivos y hacerles leer textos al respecto, no deja prácticamente nada en sus mentes, ni los ayuda a interesarse en la ciencia”.

Para saber más

¹ Conferencia de la Ciencia de Budapest (1999) y, entre otros, el programa PREALC para el mejoramiento de la educación científica en América Latina y el Caribe.

² “Educación ciudadana y alfabetización científica: mitos y realidades”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 42, 2006.

<http://www.rieoei.org/rie42a02.pdf>.

portal.educ.ar/.../alfabetizacon-cientificacuando-y-por-que.php

Carmen Losada Custardoy es doctora en Ciencias, asesora académica de la UACM.

Notas

S U E l t a S

Chatarra en la escuela ¿qué hacer?

Recientemente organizaciones defensoras del consumidor lanzaron una campaña para demandar a la Secretaría de Educación que cumpla con su obligación de brindar un ambiente sano a los niños y niñas en los planteles escolares; en la carta que al respecto entregaron, le exigen prohibir la venta de comida chatarra dentro de las escuelas públicas y privadas, y la juzgan corresponsable de la epidemia de sobrepeso y obesidad entre nuestra población infantil, que en ese aspecto ya ocupa el primer lugar a escala internacional. No obstante, el martes 12 de enero se anunció que la SEP no prohibirá la venta de refrescos, papitas y cacahuates, y que sólo hará recomendaciones para que los alumnos se alimenten mejor.

No es aventurado inferir que a la Secretaría no le preocupa que en las escuelas se aliente el consumo nocivo ni su responsabilidad de crear condiciones sanas, que no considera al contexto ambiental como factor educativo y, seguramente, que su prioridad son los intereses mercantiles. Sin embargo, ¿es necesario concluir que nada podemos hacer? Sería muy grave. Demasiado tiempo y en demasiadas circunstancias los mexicanos esperamos pasivamente que otros resuelvan los problemas. Cuando se trata de cuestiones educativas, olvidamos cuánto podemos hacer, no damos peso a las actitudes, valores y también conocimientos que propiciamos tan sólo con el ejemplo, conversando de los temas que nos preocupan, sin importar si se incluyen o no en los programas escolares.

En este caso, por ejemplo, podemos apropiarnos de los argumentos que la Secretaría de

Salud y muchas otras instancias presentan acerca de los alimentos nocivos; podemos informarnos por nuestra cuenta en compañía de los niños y hablarlo mucho, usar videos, ilustraciones, experimentos sencillos, historias de casos y juegos. Imaginen a los niños jugando a empaquetar y sellar comidas chatarra con premios para el que lo haga de manera más concienzuda o en menos tiempo. O un juego como serpientes y escaleras donde caer en una casilla chatarra lleva indefectiblemente a otra de enfermedad, aislamiento, fatiga, insomnio. Debates donde los mejores resultados los obtenga quien con más claridad describa o con mejores razones argumente lo que en cuerpo y mente genera una u otra bebida o golosina de ese tipo o, al revés, el bienestar físico y emocional que producen los alimentos saludables. Seguramente, una vez desatada la iniciativa, mil otras posibilidades surgirán de actividades lúdicas que ayuden a la causa.

No se trata de librar a la SEP de su responsabilidad, pero sí de no ceder la nuestra. También, de entender que si la mera presencia de chatarra en la escuela es una tentación indebida, no es en sí misma causa de obesidad; lo que la causa es la relación que los niños establecen con esos objetos de consumo que les hacen daño, y es en este dominio *donde sólo los padres y los maestros pueden y deben incidir*.

Para saber más.

✉ www.elpoderdelconsumidor.org

✉ meh: hsmariaelena@gmail.com

Fomentar hábitos de vida saludables

- Una dieta sana y balanceada. Un desayuno sano. Alimentos nutritivos en la lonchera para la hora del recreo. Antojitos de frutas y verduras, en todo caso galletas fibrosas de grano integral.
- Mucho ejercicio, juegos y actividades físicas compartidas en familia.
- Conversaciones y juegos que despierten en los niños una actitud crítica ante el consumo nocivo.
- Predicar con el ejemplo.
- Entender dos premisas fundamentales:
Uno: la alimentación es tema fundamental en toda educación.
Dos: los productos chatarra no tienen para cuando desaparecer.

Cifras de obesidad

- 40% de la población infantil del país sufre sobrepeso y obesidad.
- 27,5% de los niños en edad escolar presentan sobrepeso.
- Uno de cada diez niños es obeso al llegar a los 10 años.
- Los niños obesos tienen más probabilidades de ser adultos obesos y también de contraer enfermedades como diabetes mellitus y otras a edad temprana.

Causas de obesidad

- Mala alimentación: alto consumo de azúcares, harinas, grasas saturadas y sal, contenidos en los alimentos procesados.
- Desconocimiento y malos hábitos, en cuanto a horarios, tiempos, calidad y cantidad de las comidas.
- **Sedentarismo**
- Escasa actividad física: menos de tres horas/semana de ejercicio y más de 3 horas/día en actividad sedentaria.

Conclusión:

Necesitamos educar y educarnos para no dejar que la tentación domine; para aprender a no verlos siquiera como tentación.

educa.uacm@uacm.edu.mx

Los lectores opinan



Javier David Saldaña Martínez
Aprovecho para felicitarlos sinceramente por la iniciativa y más por abrir este tipo de espacios a jóvenes y estudiantes para dialogar sobre uno de sus temas de mayor preocupación. Es doble el reconocimiento, ya que espacios como este no hay ni en otros diarios ni en otras universidades. Ojalá Educación dure muchos años publicándose. Un saludo.

Mtro. Marco Rivera

El sábado pasado compré el periódico *La Jornada* y me encontré con una agradable sorpresa, a saber: el suplemento Educación UACM. No sabía, hasta ese día, que tuvieran dicha publicación, pues no había comprado el periódico en sábado en las últimas semanas del mes de diciembre del año anterior. Realmente los felicito por los temas, tratamiento de los contenidos, etc. Me parece una publicación muy afortunada, en medio de mucha literatura sobre el tema pero de poca calidad y profundidad. Ojalá que ésta no baje su ritmo, calidad y trabajo crítico. Cordialmente

María de los Ángeles
Hernández Cárdenas

Felicidades por este magnífico suplemento, lo leo con mucho interés; sin embargo, solamente ha llegado dos veces aquí a Querétaro. Cuando pregunto por él, me dicen que no lo mandan, ¿hay alguna razón para que no lo adjunten en el periódico? Saludos

Escribenos: educa.uacm@uacm.edu.mx



CENTRO DE ESTUDIOS SOBRE LA CIUDAD



Creado en enero de 2003



PROPÓSITOS:

- Desarrollar investigación de la Ciudad de México, estableciendo como interés prioritario la promoción de investigaciones relacionadas con el espacio urbano y sus habitantes.
- Realizar intercambios académicos y de investigación multidisciplinar en los ámbitos nacional e internacional.
- Participar en programas de docencia.
- Diseñar el posgrado en Estudios sobre la Ciudad.
- Desarrollar el programa de formación de investigadores - Taller de Análisis de la Ciudad.

Actividades académicas y de investigación:

- Encuentro La Ciudad de México, Espacio de Investigación, abril de 2005.
- Coloquio Internacional Sistema Mundial y Nuevas Geografías, octubre de 2007
- Taller de Etnografía Urbana, 2008.
- Taller Metrópolis Multiculturales desde Berlín y México, 2008, con la Universidad Libre de Berlín.
- Coloquio Internacional Espacio Público y Conflicto urbano en las Metrópolis, noviembre de 2009.
- Docencia en diversos programas de licenciatura de la UACM.

Líneas de investigación:

PRÁCTICAS CIUDADANAS Y ESPACIO PÚBLICO

Orientada al análisis de la ciudad desde la perspectiva de las prácticas ciudadanas y la formación del espacio público. Los elementos analíticos y empíricos son: esfera pública y procesos políticos en la ciudad, actores políticos y movimientos sociales, y prácticas y proyectos ciudadanos.

EXPERIENCIA Y SENTIDO DE CIUDAD

Aborda las experiencias subjetivas en la ciudad, que pueden objetivarse desde la exploración y análisis de las prácticas sociales y vivencias de los sujetos, o a partir de las narraciones y significaciones de los mismos sujetos.

DINÁMICA SOCIOESPACIAL DE LA CIUDAD

Dirigida al análisis de la ciudad desde la perspectiva de la producción social del espacio, sus formas territoriales, físicas y geográficas. Los ejes centrales del análisis son el espacio y el poder, la economía y el ambiente.

PUBLICACIONES:

- *Ciudadanía, espacio público y ciudad*, Ana Helena Treviño y Javier de la Rosa, UACM, 2009.
- *Los desafíos del bando 2: evaluación multidimensional de las políticas habitacionales en el Distrito Federal*, Sergio Tamayo, coord., UACM-SEDUVI-CAM, 2007.
- *Subjetividad y ciudad*, Ana Helena Treviño, coord., UACM, en prensa.

Programas en 2010:

- Diplomado Avanzado en Estudios Urbanos (DAEU). Inicia en febrero.
- Diplomado en Estudios sobre la Ciudad (DEC). Inicia en septiembre.
- Programa permanente de servicio social.

CENTRO DE ESTUDIOS SOBRE LA CIUDAD CEC

INFORMES

Centro de Estudios sobre la Ciudad.

San Lorenzo 290, Col. Del Valle, Benito Juárez, México D.F.

Teléfonos: (55) 5488-6661, ext. 15231 a 15235

<http://cesc.uacm.edu.mx/> www.uacm.edu.mx

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Nada humano me es ajeno

UACM