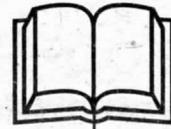


Educación



UACM

Suplemento de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México • 5 de diciembre, 2009 • número 5

Se empobrece
el discurso
educativo

Preescolar obligatorio



Responsabilidad, ¿de quién?

Convertirse
en universitario

Chas.

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 Ser maestro
Carlos Schulmaister
- 6 Preescolar obligatorio
Mónica Velasco A. Vidrio
- 8 Empobrecimiento del discurso educativo
Florencia Addiechi
- 10 Convertirse en universitario I
Los estudiantes de primer ingreso
Gabriela Cabrera
- 13 La importancia de saber escuchar
María Elena Hope

SECCIONES

- 4 ENred@
Mapas conceptuales
José Antonio Navarro
- 4 Placer
El Fisgón
Para gozar leyendo
- 7 RESEÑAS
Escribir, leer y aprender en la universidad
Yolanda Guerra Macías
- 14 IDEAS EDUCATIVAS
La enseñanza moderna en 1889
- 15 Notas
S_UE^lt^aS

Portada e ilustraciones:
Chac

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.

Editorial

Responsabilidad ¿de quién?

“Crisis” es un término que desde hace décadas forma parte del discurso sobre el estado de la nación: crisis política, económica, cultural, educativa. Para millones de mexicanos las crisis han estampado su sello en todo su trayecto vital: siempre ha habido crisis y siempre las habrá. Presencia cotidiana que, por “natural”, anula las preguntas acerca de su significado, contenido y responsables, y acepta como buena las respuestas que otros ya han dado.

“La culpa de la crisis educativa —se dice hasta el cansancio— la tienen los maestros, no trabajan, no se actualizan, no se preparan; además, son grillos, prefieren protestar que enseñar”.

Ni la radio ni la televisión, y muy poco la prensa escrita, hablan de las condiciones en las que los profesores laboran, de su necesidad de trabajar varios turnos para subsistir, de las cuotas que deben pagar para que otros disfruten de prebendas, del manejo político que se hace de su trabajo, de los “cursos de actualización”, “consultas sobre contenidos” y “pruebas piloto” que sólo los involucran como actores subordinados; de la organización escolar que los obliga a pasar deprisa sobre decenas de temas que nada tienen que ver con la vida de los niños o ahora, con el reino de “las competencias”, sobre igual cantidad de actividades aisladas, despojadas de significado. Tampoco se dice que en nuestro país la formación de los maestros no es continua, que los cursos y las supervisiones tienden a ser burocráticos y sirven más para ganar puntos en el escalafón que para mejorar las capacidades docentes.

Estos son hechos que el discurso del gobierno y los medios ocultan detrás de declaraciones y noticias alarmistas sobre los magros resultados en las evaluaciones académicas de los estudiantes, los altos índices de reprobación de los maestros en el examen para la asignación de plazas docentes y las modestas ubicaciones de nuestro país en los *rankings* educativos internacionales.

La crisis educativa en nuestro país es profunda, acuciante; no por lo que digan las pruebas o los medios, sino por lo que señalan muchos investigadores, maestros y padres. Lo más grave no es que niños y jóvenes tengan problemas de lectoescritura o matemáticas, sino que no se logre educarlos para que entiendan lo que ocurre en el mundo y los afecta, para que sean capaces de pensar por sí mismos, analizar las situaciones en las que viven y contribuir a su transformación.

Es una crisis inserta en la categoría de “ataques contra la ciudadanía” perpetrados desde el poder, y se está agudizando a tal grado que amenaza con enturbiar nuestra visión. No es fácil para las mayorías reconocer el entramado político que desplaza hacia los ciudadanos las responsabilidades —incumplidas— de las élites gobernantes. Es, precisamente, de esas responsabilidades de las que queremos hablar.

En las primarias públicas los niños sólo asisten cuatro horas al día. Muchísimas escuelas subsisten en condiciones precarias y, sobre todo tras la “evaluación de los maestros”, son incontables los grupos sin profesor encargado. Los docentes no desarrollan sus prácticas en una cultura de mejoramiento de la enseñanza, y sí de asistencia a cursos a cambio de puntos. No hay para los estudiantes el beneficio de las evaluaciones diagnósticas y formativas; en su lugar, sufren la aplicación de exámenes en los que sólo cuentan “los aciertos”, no el proceso. No tienen posibilidades de hacer música o artes plásticas e incluso, desde hace poco, sus “clases” de educación física se han convertido en una materia conceptual. Hay cientos de ejemplos de prácticas antipedagógicas derivadas de decisiones centrales, aparte, desde luego, de las que se deben a la propia impericia de muchos maestros. ¿Cuál es la idea de educación que tienen las autoridades que propician esas prácticas? ¿Qué pueden aprender los niños en esas condiciones?

Culpar a los profesores del desastre en la educación, o siquiera de los ínfimos resultados que obtienen los estudiantes en los exámenes nacionales e internacionales, es negar el peso de la realidad y, peor, caer en el juego de los grupos de interés político que fungen como autoridades educativas. En el juego del ocultamiento, un mecanismo infalible es atribuir a otros la propia irresponsabilidad. Es el caso típico del chivo expiatorio y ¡qué mejor que los maestros!

No es que los profesores carezcan de responsabilidad, pero debemos entender que garantizar las condiciones para desarrollar una efectiva cultura educativa, formular las políticas y asegurarse de que se apliquen en el ámbito educativo no depende de ellos. Los profesores tienen fallas, claro, pero hacerlos responsables de la crisis educativa no sólo es injusto, es una falsedad. La responsabilidad es, ineludiblemente, de las personas que toman decisiones, que permiten que el sistema perdure; los responsables son los grupos dirigentes, los gobiernos, los empresarios, los líderes sindicales, y no la base de un gremio ni la sociedad en abstracto.

Directorio

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

Ser maestro

Carlos Schulmaister

Maestro en todos los sentidos de la palabra, Julio Cortázar escribió a fines de 1939, en la *Revista Argentina*, un artículo dedicado a quienes egresarían como maestros. Ahí y entonces, uno se diplomaba generalmente a los 17 o 18 años de edad y en cuatro más se recibía de profesor normalista.

Esos años de estudio —advertía— no alcanzan a reflejar todos los aspectos de la realidad y al final los egresados comprobarán la diferencia entre ser estudiante y ser profesor. Los maestros, tienen una misión que cumplir —una meta— y una conducta que mantener, lo que les implica poseer los medios para transmitir una civilización y una cultura y, simultáneamente, poder construir en el niño y con el niño, en su espíritu y su inteligencia, un estado activo que recree lo externo, que le permita estimular lo que su alma encierra en belleza y en bien, para proyectarlo a su realización.

Doble tarea la del maestro así concebido: instruir la inteligencia con los datos externos de la cultura y buscar en lo profundo de su alma el ansia vital del ser humano, su espíritu, con la singularidad con la que se gesta en cada ser por medio de sus dos elementos esenciales: la ética y la estética, las nociones del bien y de la belleza.

No podía concebirlo de otra forma, tratándose de un genio artístico. Pero tampoco debería estar lejos de nuestras modernas concepciones acerca de ser maestro hoy, en un país pobre, en un mundo convulsionado y polarizado en el que cada vez más millones de niños nunca aprenderán que la vida no es darlo todo por comida.

Reconociendo que no es fácil ser maestro, para el Cortázar de esa época un número desoladoramente grande de maestros fracasa calladamente, sin que el mecanismo de la enseñanza se entere de su derrota, sin saberlo él mismo porque nunca ha tenido el concepto de su misión; fracasa convirtiéndose en un *maestro correcto, un mecanismo de relojería, limpio y brillante, pero sometido a la servil condición de toda máquina*. Y con una claridad reveladora atribuye el fracaso de tantos maestros (¡en 1939!) a la carencia de una verdadera cultura que supere el enciclopedismo; la falta de una cultura enraizada en la esencia humana.

Y por tanto es evidente que cuatro años de estudios no bastan para hacer del maestro un hombre culto; por eso, el que obteniendo su diploma se dispone a cumplir su tarea sin más esfuerzo, ya está destinado al fracaso.

Luego nos comunica su secreto para crearse una cultura: *El maestro debe llegar a la cultura*

mediante un largo estudio —de lo exterior y de sí mismo—, con las actitudes de Sócrates y Aristóteles. De éste la visión de la realidad a través de sus múltiples ángulos; del otro, la visión de la realidad a través del cultivo de la propia personalidad. Y ambas cosas no se logran por separado. Nadie se conoce a sí mismo sin haber bebido la ciencia ajena y nadie conoce el alma de los semejantes sin asistir primero al deslumbramiento de descubrirse a sí mismo. La cultura resulta así una actitud que nace imperceptiblemente; no es saber muchas cosas y nada más, no es una cosa, sino una visión. Se es culto cuando el mundo se nos ofrece con la máxima amplitud; cuando los problemas menudos dejan de tener consistencia; cuando se descubre que lo cotidiano es lo falso y que sólo en lo más puro, lo más bello, lo más bueno, reside la esencia que el hombre busca.

Por eso recalca que al salir de la Escuela Normal el estudio apenas comienza, queda lo más difícil y el profesor está solo, librado a la propia

conducta. Sus triunfos vendrán de *una voluntad que no reconoce términos, que no sabe de plazos fijos para el estudio, de lo contrario, el debilitamiento de los resortes morales y el olvido de lo que de sagrado tiene el ser maestro le cosechará fracasos.*

Pero Cortázar se dirige a los que sí han descubierto su misión y *van dejando todo lo perecedero a lo largo del camino, manteniendo la mirada fija en un horizonte que conquistar con el trabajo, el sacrificio o con la muerte.*

¡Qué es esa metáfora sino la utopía! ¡No hay maestro sin utopía!, nos quiso decir Cortázar en 1939.

Para saber más:

Río Negro on line. 19 de abril de 2007. <http://www.rionegro.com.ar/diario/2007/04/19.php>

Carlos Schulmaister es profesor de historia y periodista argentino.

Detalle del mural "La Escuela" de Pablo O'Higgins, 1940



EN red@

Mapas conceptuales

Los mapas conceptuales son organizadores gráficos del pensamiento, es decir, maneras de graficar la forma como la persona entiende un concepto y sus relaciones con otros.

Se construyen con conceptos que, encerrados en cuadros o círculos, se van organizando en el papel, empezando por el más incluyente para proceder a los más particulares. Cada concepto se entrelaza con otros a través de líneas o flechas entre las se escriben las palabras que los vinculan, llamadas conectores. De esa manera, partiendo de un concepto y siguiendo la flecha hasta otro, se puede leer una frase o proposición.

Su diseño se basa en estudios sobre la manera en que nuestro cerebro percibe y procesa la información, en especial de investigadores como Ausubel, Novak y Gowing.

En la educación pueden utilizarse para muchos fines; como organizadores previos que sirven tanto al estudiante como al profesor para situar un tema en su contexto; para revisar y aclarar los conocimientos previos; para planear la estructura de un trabajo académico; o como instrumento de evaluación que hace explícitos los cambios en el número de conceptos y sus relaciones que el estudiante maneja antes y después de revisar un tema, entre otros.

Existe una gran variedad de programas computacionales diseñados para hacer mapas conceptuales. Una excelente opción es el *Cmap tools*, desarrollado por el IHMC (Institute for Human and Machine Cognition).

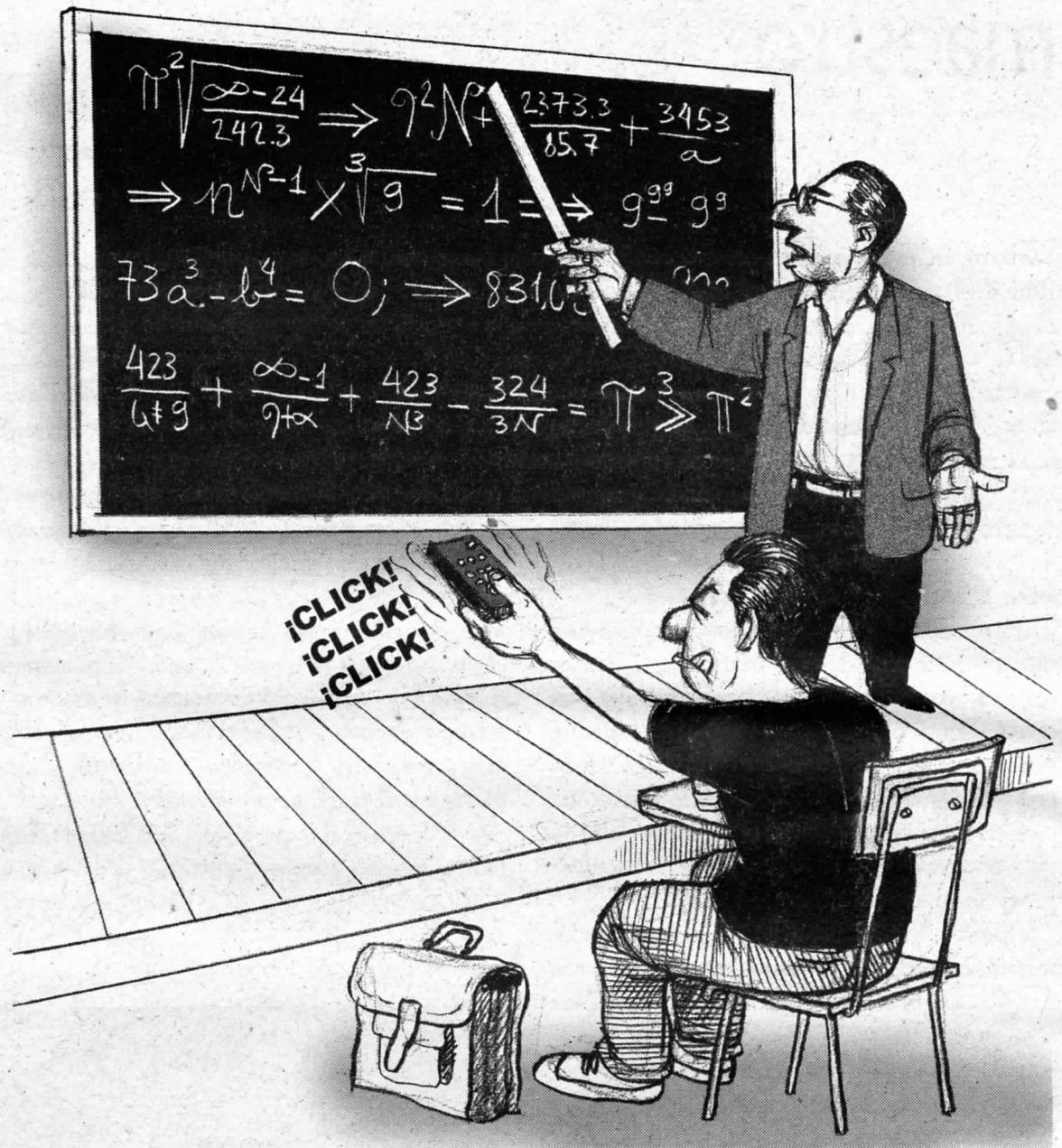
Es una herramienta que facilita mucho la organización de las ideas, pues en el proceso de hacer el mapa coloca los conceptos directamente dentro de los cuadros, permite redactar los conectores sobre las flechas y, si tenemos que mover de lugar un concepto o un conjunto de ellos, mueve las flechas y los conectores automáticamente. Además tiene la gracia de que, si queremos profundizar en algún concepto, podemos colocar imágenes, enlaces a páginas web, documentos e incluso presentaciones de diapositivas.

Este programa es de distribución gratuita. Sólo hay que registrarse, bajarlo e instalarlo. Es muy amigable e intuitivo y cuenta con un instructivo claro. Se puede bajar de la página <http://cmap.ihmc.us/conceptmap.html> que está diseñada en forma de mapa conceptual, lo que la hace muy clara y original.

José Antonio Navarro
navarro23@gmail.com

Placer Placer Placer Placer Placer Placer

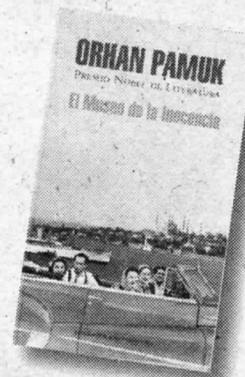
problemas de enseñanza-aprendizaje / El Fisgón



Para gozar leyendo

Para los grandes

El museo de la inocencia,
Orhan Pamuk,
Grijalvo Mondadori,
México, 2009



Para los jóvenes

*Y colorín colorado
esté cuento aún no se ha acabado,*
Odin-Dupeyron, Editorial Disidente,
México, 2007.

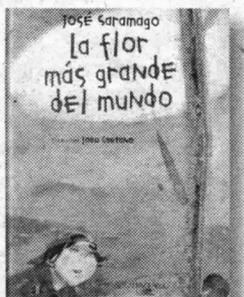


El león, la bruja y el armario,
C.S. Lewis, Ediciones
Destino, España, 2005.
*El misterio de los zapatos
bailarines,*
Oscar Martínez, Ediciones
SM, Serie Luca, México,
2007.

Para los que empiezan a leer

*La flor más grande
del mundo,*
José Saramago, Ediciones
Alfaguara, México, 2006.

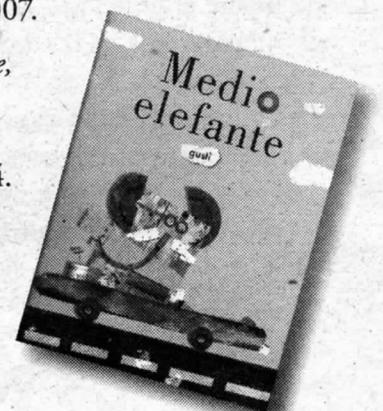
Digo de noche un gato,
María Baranda, ilustrado
por Julián Cicero,
Ediciones El Naranjo



Para los pequeños

Los secretos del abuelo sapo,
Keiko Kasza, Editorial Norma,
Colombia, 2007.

Medio elefante,
Gusti,
Serres,
México, 2004.

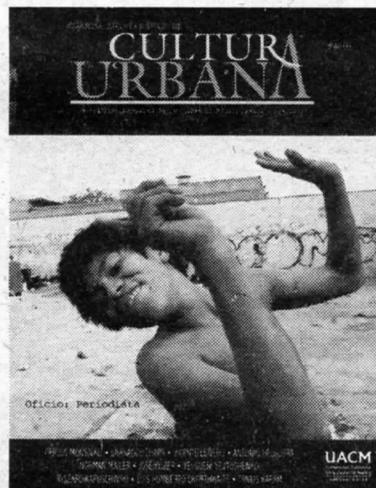


[PUBLICACIONES PERIÓDICAS]

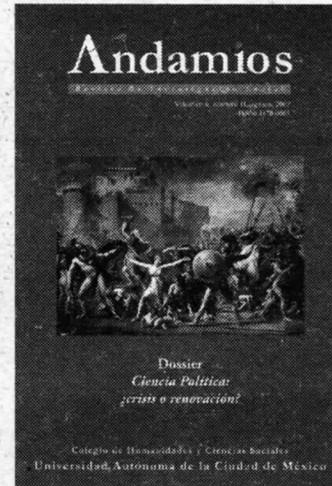
Universidad Autónoma de la Ciudad de México



Manovuelta es una palabra mestiza que sirve para nombrar la reciprocidad en las comunidades. Bajo esta premisa, la revista fue concebida para ser un instrumento de interlocución entre la UACM y su entorno. A través de ella, la universidad ha podido aprender de las comunidades y, de esta manera, crear los puentes para que sus estudiantes y profesores interactúen más activamente con la sociedad.



Cultura Urbana aparece cada dos meses. Cada una de sus entregas tiene un tema central (como los dedicados, por ejemplo, al barrio de Tepito, a la viva memoria de los hechos de 1968, la obra de José Emilio Pacheco, la vida y la obra de Vlady, la presencia indígena en el D.F., la creación de las escritoras mexicanas en nuestros días). En su próxima entrega, las voces de Vicente Leñero, Carlos Monsiváis y Miguel Ángel Granados Chapa trazan un mapa vivo de la prensa en nuestros días.



Andamios. Revista de Investigación Social es una publicación semestral de carácter académico que busca contribuir en las tareas de investigación y de enseñanza, en materia de ciencias sociales y humanidades. Se encuentra en los principales índices nacionales e internacionales y puede ser consultada en la siguiente dirección electrónica: <http://www.uacm.edu.mx/sitios/andamios/index.html>



Palabrijes es una revista semestral que publica el Taller de Expresión Oral y Escrita con el interés de ofrecer a los estudiantes de la UACM, principalmente de primer ingreso, un material de lectura y escritura atractivo con el que puedan incorporarse cada vez más plenamente a la cultura escrita. Enfocada a los temas del lenguaje, la lectura, a escritura, la literatura y la comunicación, busca transmitir a los estudiantes el placer de la lengua y sus posibilidades expresivas en todos los ámbitos del conocimiento y de la vida en general.

Preescolar obligatorio

Mónica Velasco A. Vidrio

En mayo del 2002 la Cámara de Diputados emitió un decreto para adicionar al artículo tercero de la Constitución la obligatoriedad de la educación preescolar. Para cumplir con este decreto se establecieron como plazos: 2004-2005 para el tercer grado, 2005-2006 para el segundo y 2008-2009 para el primero, destinado a los niños de tres años (Diario Oficial de la Federación, 15 de mayo de 2002).

Esta obligatoriedad tiene su origen en el planteamiento del Programa Nacional de Educación 2001-2006, en el que la Secretaría de Educación Pública se propone dar atención a niños y niñas menores de seis años con el fin de mejorar la calidad del proceso educativo, estableciendo un ciclo formativo que tenga objetivos comunes y prácticas educativas congruentes desde preescolar hasta secundaria, conformando así un proyecto integrado de educación básica obligatoria para toda la población. No obstante, cumplir este propósito tiene fuertes implicaciones: por un lado, trabajar en una reforma del currículum de preescolar y la consiguiente capacitación de los maestros de este nivel y, por otro, la habilitación de espacios suficientes para dar atención a la población en ese rango de edad.

La reforma del currículum para este ciclo se publicó oficialmente en el Programa de Educación Preescolar 2004 y consiste básicamente en una estructuración que se integre y facilite la continuidad con el currículum de primaria, desarrollando, sobre todo, una serie de competencias (habilidades y actitudes) en relación con la autoestima, la convivencia, la interacción social, el respeto por los otros y el desarrollo de conocimientos. Estas habilidades y actitudes, en conjunto y de manera organizada, le permitirán al niño de preescolar desenvolverse íntegra y eficazmente en la vida cotidiana.

Con ello se establecen diferentes áreas de trabajo (campos formativos): el desarrollo personal y social; el lenguaje y la comunicación; el pensamiento matemático; la exploración y el conocimiento del mundo; la expresión artística y el desarrollo físico y la salud, planteando en su conjunto un trabajo educativo muy completo, acorde con la importancia y trascendencia que tiene la etapa de vida del preescolar, y sustentado desde las perspectivas de la psicología y la pedagogía, que destacan la importancia fundamental de los primeros seis años de vida para la formación de la personalidad, el desarrollo del lenguaje y la adquisición de los patrones de conducta y los hábitos básicos de la convivencia.

La obligatoriedad del preescolar —entendida como la aplicación de un programa curricular obligatorio— proveerá, entonces, la

estructura formal de trabajo docente para facilitar el desarrollo en esta etapa, cuidando y valorando todos sus aspectos. Sin embargo, su realización enfrenta diversos problemas.

Por una parte, restringe los espacios de convivencia y cuidado provisto por los padres de familia, cuya presencia en esta etapa de vida es igualmente importante para el desarrollo de la personalidad. Es fundamentalmente en el seno de la familia donde se sientan las bases del reconocimiento personal, la confianza básica para explorar el mundo y disponerse al aprendizaje, así como la seguridad afectiva a partir de la cual se establece el proceso de socialización.

Además, aunque el punto de partida para la obligatoriedad de la educación preescolar es la intención de “mejorar la calidad del proceso educativo” —como lo señala la SEP—, lo uno no es garantía de lo otro. La educación primaria, por ejemplo, ha sido obligatoria y no por ello ha logrado a plenitud sus propósitos. Para lograr esa calidad no basta entonces con decretar como obligatorias sus diferentes etapas, sino que además es necesario *considerar* las condiciones de equidad y de distribución de los recursos, ya que éstos tienen un papel muy importante para la *realización* de la propuesta.

En este sentido, una de las acciones fundamentales que el Programa de Educación Preescolar 2004 demanda es la aplicación de estrategias de capacitación que permitan a los docentes concretar las intenciones que en éste se plantean, para que realmente respondan a las necesidades e intereses de los niños en esta etapa de preescolar.

En lo que concierne a los recursos, la infraestructura para atender a la población en edad preescolar en este momento es insuficiente: el propio subsecretario de Educación Básica de la

SEP ha admitido un déficit de 60 mil grupos y 60 mil maestros para atender a los niños de tres años de edad. Ante la falta de fondos y de planteles para cubrir la demanda, en su reunión de julio de 2007, el Consejo Nacional de Autoridades Educativas aprobó enviar una comisión a la Cámara de Diputados con el fin de recomendar que la ley se cancele o posponga hasta que se cuente con los recursos necesarios para crear planteles y capacitar a los docentes.

La insuficiencia de espacios es un problema primordial que hay que atender para que sea posible aplicar adecuadamente la propuesta de la obligatoriedad del preescolar. La naturaleza del Programa demanda espacios físicos que permitan a los niños el movimiento, la interacción, el trabajo colaborativo, la expresión creativa y la investigación, entre otras cosas. Cuando son insuficientes, la saturación en las aulas propicia que el docente enfrente fuertes dificultades para organizar las actividades pertinentes y recurra entonces a las estrategias más convencionales, primordialmente para mantener orden en el grupo, en detrimento del trabajo orientado a lograr los propósitos del preescolar. Esta situación resulta entonces contraproducente para la educación que se busca, de buena calidad, aunque podría servir como punto de partida para construir y exigir la creación de condiciones efectivamente favorables para el desarrollo de los niños y niñas en esta etapa tan importante de la vida.

Mónica Velasco Vidrio, es maestra en Arts and Teaching por el programa del Dr. Mathew Lipman, creador de Filosofía para niños; doctora en Filosofía y directora del Centro de Filosofía para Niños de Guadalajara.

Foto: María Emilia Martínez Negrete



Reseñas



Escribir, leer y aprender en la universidad

Yolanda Guerra Macías



¿Por qué los estudiantes no participan en clase?, ¿por qué leen tan poco la bibliografía?, éstas son algunas de las preguntas que Paula Carlino plantea en *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica* (Argentina, Fondo de Cultura Económica, 2005).

El libro, dirigido especialmente a los docentes de cualquier materia, busca propiciar la reflexión sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y presenta estrategias basadas en la producción de textos que desarrollen y promuevan en los estudiantes el aprendizaje y la reflexión crítica. Aborda, además, tendencias actuales de la educación en América Latina y permite observar similitudes con los problemas que aquejan a las universidades mexicanas.

Paula Carlino se sostiene en la idea piagetiana de que el individuo conoce y aprende a partir de ponerse en acción frente al nuevo conocimiento, incorporándolo a sus ideas previas de tal modo que éstas se van modificando y se va produciendo un nuevo aprendizaje. Desde esta perspectiva, subraya el valor fundamental de la escritura para que el estudiante pueda expresar sus procesos de reflexión y observarse como un individuo pensante y capaz de entender el mundo que lo rodea, y como un proceso en el que logra una interacción más eficiente con el conocimiento. Por eso subraya la necesidad de atender a la lectoescritura a lo largo de la formación universitaria.

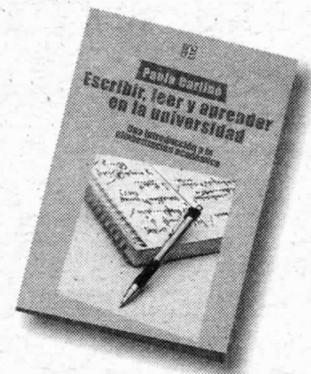
Considerando que las expectativas respecto de los estudiantes no suelen corresponder a la realidad, y que es raro el compromiso docente con la adquisición del lenguaje académico, la autora propone dos tipos de actividades constantes a lo largo de la formación universitaria: a) respuesta escrita a las lecturas de bibliografía y b) preparación de ponencias orales con ayuda de textos escritos que vinculan la lectoescritura con el código de la disciplina que se aborda.

El estudiante puede así aprender de sus procesos y de la revisión de sus ideas para tener la posibilidad de formarse como un profesional crítico y sensible a los acontecimientos de su entorno, y comprender que esa revisión promueve su desarrollo cognitivo. Por ello, apuesta a que el docente genere espacios donde el intercambio explícito y claro con los estudiantes favorezca la

posibilidad de ir construyendo aprendizaje, y sostiene la necesidad de que el docente sea un verdadero conocedor del tema, lo mismo en aspectos propios de la materia que en la forma como el estudiante manifiesta su nuevo conocimiento.

La propuesta de que el estudiante revise los procesos que realizó en sus trabajos de evaluación, para comprender en qué se equivocó, compare productos sucesivos y refuerce sus conocimientos es, en efecto, uno de los aportes más importantes del libro, pues permite darnos cuenta de que la revisión de aciertos y errores es un proceso de aprendizaje.

Sin duda alguna, el libro es un gran incitador de la reflexión pedagógica que repara en la forma como se están presentando las problemáticas educativas y proporciona al lector ideas a favor de una educación basada en la persona. Al final, dos ideas imperan: una es la paradoja de la pedagogía, que implica tratar con sujetos complejos, autodeterminados e individualizados y tener que verse, con frecuencia, en la necesidad de homogenizar a los estudiantes para poder avanzar en el programa, otra es la condición que implica la escritura en los estudios superiores y la necesidad de trabajarla junto con la lectura a lo largo de los cursos y en el marco del discurso disciplinar en el que los estudiantes se están formando. Tener ambas en mente ayudará a los profesores a encontrar fórmulas adecuadas para generar en el aula una verdadera construcción del conocimiento y para contribuir al pensamiento responsable, objetivo y crítico en la formación universitaria de los estudiantes.



Paula Carlino, *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Argentina, Fondo de Cultura Económica, 2005.

Yolanda Guerra es candidata a doctora en Humanidades (literatura) por la UAM-Iztapalapa y profesora investigadora de la Academia de Lenguaje y Pensamiento en la UACM.

gyolanda@prodigy.net.mx

Empobrecimiento del discurso educativo

Florencia Addiechi

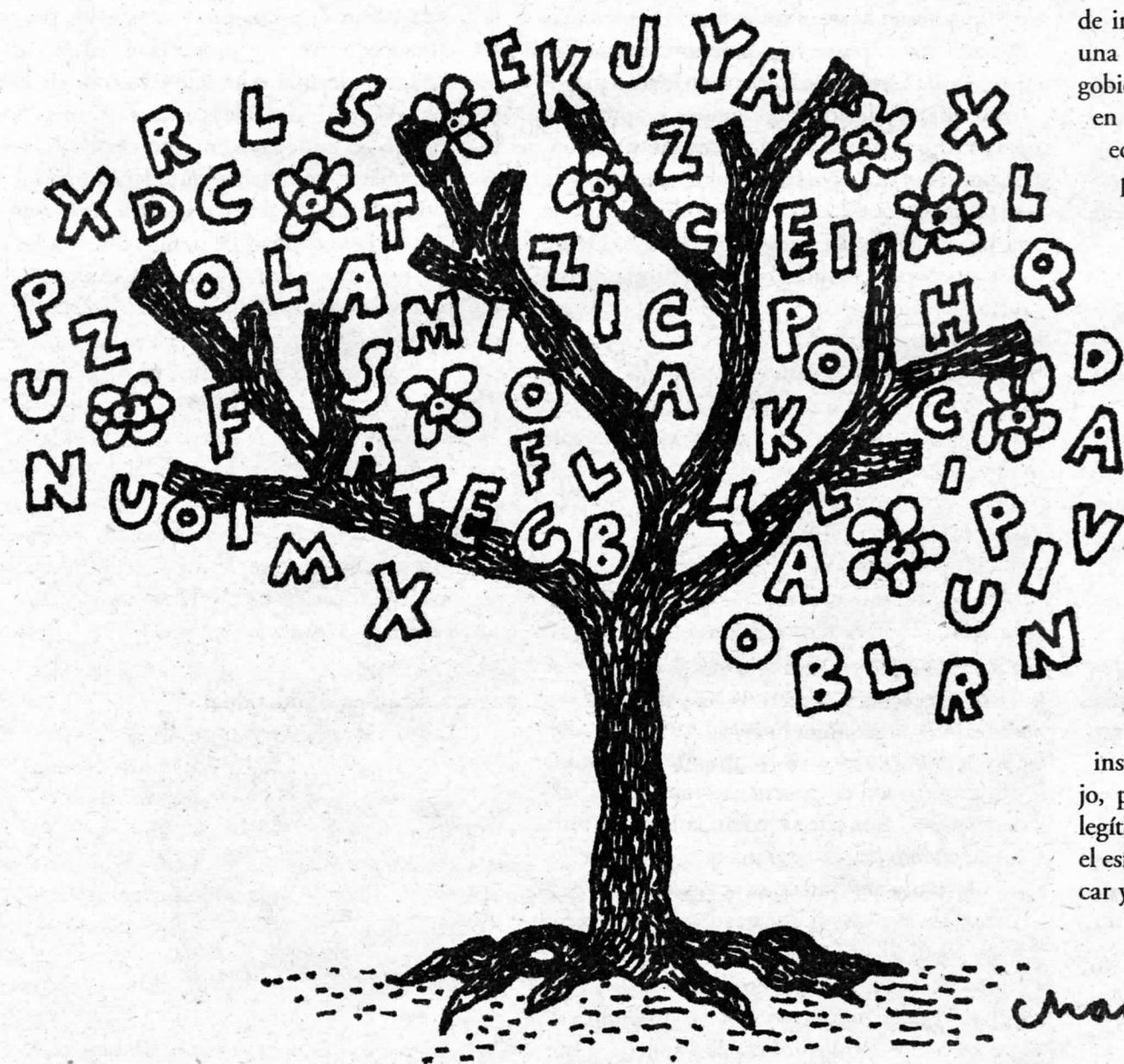
En estos tiempos de crisis económica, de amenazas de recortes presupuestales, los discursos en defensa de la educación pública, y en especial de la universidad pública, se formulan casi por completo con base en argumentos económicos. Rectores, directores de escuelas, investigadores, altos funcionarios universitarios encargados de defender el subsidio estatal insisten en los beneficios económicos de la educación: invertir en educación es un negocio rentable, afirman; es la mejor inversión anticíclica, la más efectiva herramienta contra la recesión.

En general, esos discursos se estructuran a partir de una mixtura políticamente correcta de afirmaciones acerca de los desafíos de las sociedades y economías del conocimiento; de la necesidad de producir los saberes que

la economía requiere; de formar profesionistas de alto rendimiento, adaptables, flexibles, competitivos a nivel mundial, que sepan usar las nuevas tecnologías y hablen a la perfección varios idiomas. Necesitamos producir un tipo de conocimiento capaz de promover el desarrollo económico, afirman; nuestra viabilidad como país está en juego en ello, concluyen. Por supuesto no faltan en esos mismos discursos palabras como ciudadanía, democracia, diversidad cultural, etc.; pero éstas no desempeñan un papel fundamental en los razonamientos, parecen más bien parte de una retórica inevitable. En última instancia, lo que realmente importa, lo que verdaderamente nos asegura un futuro como nación, es que contemos con un *stock* suficiente de capital humano de buena calidad.

La insistencia en esa forma de enunciar las tareas de la educación no es inocua, ni puede ingenuamente considerarse como parte de una táctica para convencer a funcionarios de gobierno, legisladores y políticos de no poner en riesgo la subsistencia de las instituciones educativas mediante reducciones en sus presupuestos. Constituye más bien la manifestación de una perspectiva política e ideológica más extendida, más profunda, que impacta sobre el quehacer educativo y, en buena medida, sobre el pensamiento educativo.

Desde hace décadas, la tendencia a asociar los propósitos de la educación con palabras como capacitación para el empleo, entrenamiento y logro de beneficios económicos ha venido ganando ascendencia entre educadores y educandos. Así, ante la pregunta ¿para qué o por qué educar? las respuestas que más se escuchan —o se intuyen al observar las prácticas escolares— se circunscriben a la enunciación de objetivos instrumentales: para obtener un buen trabajo, para progresar económicamente. Aunque legítimos, ¿son acaso suficientes para sostener el esfuerzo social e individual que implica educar y educarse? Aunque válidos, ¿son completamente realistas frente a un panorama económico nacional y mundial que condena a millones a la desocupación y subocupación, que desdeña la fuerza, vitalidad, creatividad e inteligencia de millones de seres humanos?



¿puede, entonces, sorprendernos la mediocridad intelectual que campea en nuestras escuelas, el aburrimiento que manifiestan los jóvenes cuando expresan una opinión sobre sus aprendizajes, la falta de compromiso de muchos maestros, el desgano y la superficialidad con que los ciudadanos nos involucramos en los debates públicos sobre el futuro de la educación, de la cultura?

Tras la tesis que afirma que la educación es un factor determinante del progreso y el desarrollo económico anida la premisa de que el trabajo no es un factor productivo homogéneo, es decir: que los seres humanos no son sustitutos perfectos entre sí para realizar una misma tarea (no son simples herramientas intercambiables), y que son los conocimientos, habilidades, valores de cada uno lo que produce resultados distintos, más o menos valiosos. Planteado el problema en estos términos, la tarea educativa debe, entonces, por el bien de la actividad económica, encaminarse a hacer de los individuos fuerzas productivas más competentes, más eficientes; a hacer de ellos recursos humanos de alta calidad.

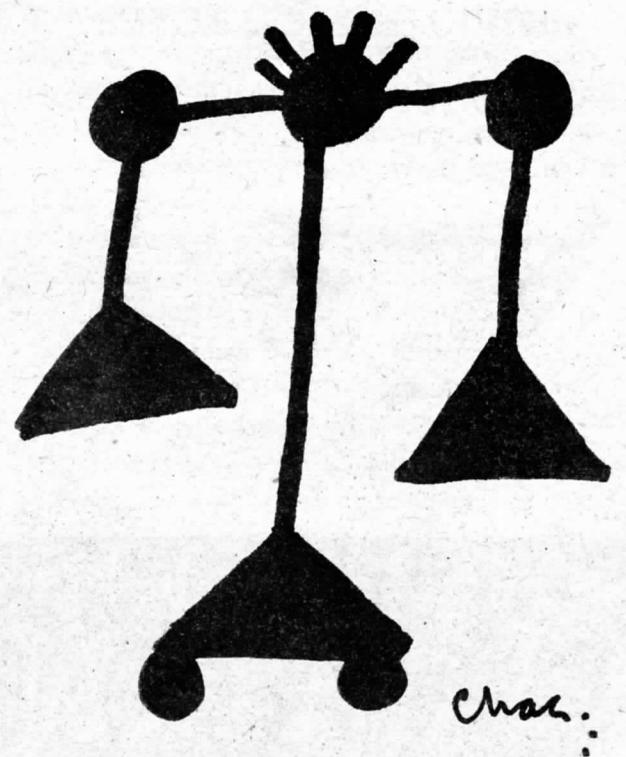
Además del empobrecimiento que ese proyecto provoca en el contenido de lo que se enseña, de los saberes que se producen, de los bienes culturales que se transmiten (se privilegian aquellos que pueden ser rentables), la educación tiende a convertirse, bajo su lógica, en un proyecto individual desprovisto de todo compromiso con el bienestar colectivo: “adquirir” educación se convierte en una inversión a futuro, en una apuesta racional de los individuos en pos de ganancias privadas. A su vez el propio Estado, animado por la promesa de un aumento en sus ingresos por concepto de impuestos sobre la renta, colaborará en tal empresa, aunque de un modo diferenciado: ignorando a muchos y cobijando a unos pocos (invertirá allí donde los recursos tengan, según sus cálculos, mayor impacto económico) y condicionando, más temprano que tarde, los logros educativos y culturales de los ciudadanos.

Así, la educación pública, la educación sostenida mediante el esfuerzo económico del conjunto de la sociedad, renuncia a ser un instrumento para la formulación y materialización

de un proyecto de país igualitario y se transforma en una instancia formadora y diferenciadora de competencias útiles para el sistema productivo y, por esa vía, en un instrumento eficaz de perpetuación y reproducción de un orden social profundamente inequitativo. Ante este panorama, ¿puede, entonces, sorprendernos la mediocridad intelectual que campea en nuestras escuelas, el aburrimiento que manifiestan los jóvenes cuando expresan una opinión sobre sus aprendizajes, la falta de compromiso de muchos maestros, el desgano y la superficialidad con que los ciudadanos nos involucramos en los debates públicos sobre el futuro de la educación, de la cultura?

Progresivamente, y como resultado —entre otras cosas— de ese esfuerzo pedagógico orientado a brindar competencias técnicas con miras a la obtención de logros materiales, la institución educativa se debilita como lugar en donde podemos idear respuestas a las preguntas que permanentemente nos hacemos y que tienen que ver con el sentido de nuestra propia existencia. Empobrecida su misión cultural, su misión como formadora de individuos íntegros, críticos, éticos, socialmente comprometidos, la escuela desalienta, frustra, aburre, y se muestra torpe para ofrecernos las palabras que necesitamos para comprender la realidad, para hallar la manera de revertir aquellos procesos que hacen del mundo un lugar cada vez menos hospitalario.

Una institución escolar centrada en la tarea de hacer de nosotros recursos para la economía, para el mercado, está muy lejos de ser una respuesta efectiva frente a la creciente complejidad del mundo, muy lejos de brindarnos la ayuda que necesitamos para hacer nuestro trayecto por la vida. Una escuela indiferente a los graves problemas del país (que son muchos más que los económicos), distanciada



por completo de todo compromiso con el bienestar del conjunto de la sociedad (que incluye a muchos más que a los empresarios), profundiza su irrelevancia social y cultural y acrecienta nuestro desamparo individual.

Ante la fuerte resonancia de las teorías del capital humano, de la educación basada en competencias y de los valores empresariales en el ámbito escolar, debemos examinar críticamente un proyecto que anhela ser la única inspiración válida de toda acción educadora, y volver a preguntarnos, sería y rigurosamente, por qué y para qué educar.

Florencia Addiechi es doctora en Ciencias Políticas y Sociales, académica de la UACM.

Convertirse en universitario 1

Los estudiantes de primer ingreso

Gabriela Cabrera

La educación superior, entonces, conforma un ideal y una expectativa de desarrollo que, en nuestro país, sólo alcanza el 25% de los jóvenes entre 18 y 24 años de edad.

Cada año, jóvenes procedentes de múltiples sistemas de bachillerato logran un lugar en las aulas universitarias. A diferencia de ciclos anteriores, en éste han hecho una elección de vida que, consciente o no, habrá de marcar su inserción en el ámbito laboral y en su aportación social. Son por lo general adolescentes que traen consigo expectativas de desarrollo personal, académico y profesional y que afrontan el desafío de atravesar la transición bachillerato-universidad construyéndose como personas —y como ciudadanos— en situaciones altamente complejas y diferenciadas en cuanto a los recursos disponibles, sean económicos, afectivos o sociales. Entre ellos se dan diferentes condiciones de desarrollo personal, académico y laboral, dependiendo del nicho socioeconómico y cultural en el que nacieron. Si han tenido un entorno precario intelectual, afectiva y económicamente, es probable que también hayan “aprendido” a esperar el fracaso en sus intentos de inclusión social, o a no esperar nada.

Son jóvenes cuyas trayectorias de vida pueden asumir un futuro delimitado por las

estructuras sociales como la escolaridad —seguir el modelo piramidal educación básica a licenciatura o posgrado— y las opciones laborales —empleo, autoempleo o subempleo. O bien, pueden intentar eludir la fuerza de estas estructuras construyendo mecanismos de resistencia, aislándose o manifestando abiertamente su desafío a la sociedad. En todo caso, las actuales estructuras contribuyen a la no inclusión y, a veces, a la expulsión de las y los jóvenes.

Ahora bien, el paso de los jóvenes del bachillerato a la universidad nos permite detectar los efectos y condiciones de una transición académica, la cual consiste en atravesar un periodo de cambios más o menos drásticos que impactan su vida personal, familiar, social y, particularmente, académica. Encontramos tres momentos en este proceso: el *antes*, que ocurre en el último curso del ciclo de bachillerato, cuando los jóvenes toman la decisión sobre su carrera profesional; el *durante*, etapa de ingreso al primer curso de licenciatura cuando afrontan lo desconocido y, el *después*, al final o inicio del segundo curso de licenciatura, cuando se han adaptado al nuevo escenario escolar.

Para los estudiantes, transitar con éxito conlleva poner en juego eficazmente su repertorio de conocimientos, experiencias y habilidades sociales, aplicándolo a nuevas situaciones de interacción, implicarse en el establecimiento de relaciones sociales de colaboración, reciprocidad y productividad académica, el pensamiento crítico y reflexivo, la investigación, la solución de problemas y el manejo de las tecnologías de información y comunicación.

No hay que olvidar que los estudiantes afrontan nuevas culturas institucionales y nuevas prácticas educativas. Les corresponde dejar atrás modos familiares de enseñanza y de aprendizaje y un estilo de relaciones profesor-alumno quizá más dependiente y menos autónomo que el que la educación superior requiere y promueve, al mismo tiempo que deben emprender nuevas aventuras de indagación en la búsqueda y construcción de conocimiento; la transición les demanda cambiar de redes sociales y tejer nuevas y, también, dejar atrás a unos padres quizá inquisitivos, desentendidos o preocupados por el futuro de sus hijos que inician la transición universitaria.

Foto: Maricarmen Miranda



A los estudiantes, ¿qué les significa el nuevo ingreso?

Poco después de las primeras semanas en la universidad y al entrar en contacto con los profesionales de la carrera elegida, los jóvenes comienzan el proceso de construcción de su identidad profesional que habrá de consolidarse hasta años después del egreso y tras algunos ensayos de inserción laboral. Es una identidad que han visualizado y, en muchos casos, idealizado *antes* de ingresar a la universidad, y que al relacionarse con el profesorado, comienzan a conocer como realidad del ejercicio profesional.

Pero construir una identidad profesional no sólo es labor del currículo —explícito y oculto— de una institución, sino de la práctica de una filosofía y una cultura universitaria, del fomento de hábitos e interacciones sociales aceptados por esa comunidad. Por tanto, no es algo que puede dejarse al buen hacer del profesorado, tutores y orientadores educativos y menos a las propias habilidades de los estudiantes como actualmente se hace, pues implica una política institucional de integración que contenga directrices y perfiles acerca del tipo de alumnado y de profesionales que se busca *co-formar* y para qué propósito social.

Identificarse con la universidad es también resultado de un proceso de búsqueda de elementos y significados comunes, de puntos de encuentro y diálogo donde el estudiante interactúa y se va reconociendo para finalmente sentirse parte de la comunidad. Ello no necesariamente implica que asuma todos los elementos o atributos de la institución y hay casos en los que el estudiante puede incluso permanecer y sentirse ajeno, condición que probablemente augura una deserción.

Para aquellos que logran adaptarse y son integrados por la institución, la identidad y pertenencia les supone, también, la responsabilidad personal con su formación, con su proceso de convertirse en profesionales y de asumir, a la vez, un compromiso ético con la institución. El estudiante ha de participar en la permanente construcción y consolidación de la institución a cambio del derecho a disfrutar lo que ésta le ofrece; es decir, asumir la cultura interna y la normatividad, participar en la definición del discurso pedagógico institucional y cumplir con su parte de la misión escolar: estudiar



Foto: Sergio Aldama

para alcanzar una comprensión integral del mundo que le ha tocado vivir y poder forjarse metas académico-profesionales que lo vinculen con la sociedad.

La educación superior, entonces, conforma un ideal y una expectativa de desarrollo que, en nuestro país, sólo alcanza el 25% de los jóvenes entre 18 y 24 años de edad. Sin embargo, llegar, mantenerse y egresar les supone un esfuerzo intelectual, afectivo y de comportamiento de gran envergadura, particularmente para aprovechar las oportunidades que les brinda la sociedad.

Para los estudiantes esto conlleva fundamentalmente las responsabilidades, derechos y obligaciones que, como miembros de la comunidad educativa adquieren con la Universidad, que pone a su disposición los espacios y las oportunidades de adquirir conocimientos, valores, hábitos, relaciones y proyectos, mediante una infraestructura social, técnica y material indispensable para su formación.

Pero los desafíos no se detienen en ellos. El primer ingreso también plantea retos para la institución y los docentes que, como se verá en una próxima entrega, han de poner su empeño en acogerlos y procurarles situaciones que favorezcan su permanencia y una trayectoria formativa de buena calidad.

Gabriela Cabrera es doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Barcelona; académica de la DGOSE, UNAM y consejera expresidenta de AMPO, AC.

gabicabrera60@hotmail.com

Los estudiantes de nuevo ingreso afrontan nuevas culturas institucionales y nuevas prácticas educativas. Para transitar con éxito a la universidad, necesitan poner en juego eficazmente su repertorio de conocimientos, experiencias y habilidades sociales, aplicándolo a nuevas situaciones.

UACM

Universidad Autónoma
de la Ciudad de México

Nada humano me es ajeno

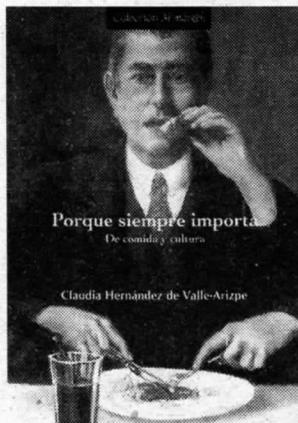
Educación es cultura, cultura es educación

Difusión Cultural y Extensión Universitaria

cartelera diciembre 09

dc • eu

difusión cultural • extensión universitaria



La UACM
en la Feria Internacional del Libro de Guadalajara
PRESENTACIÓN DE LIBROS:

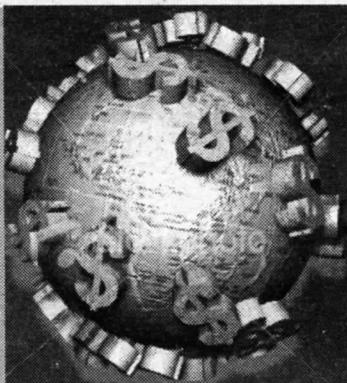
Porque siempre importa
de Claudia Hernández de Valle Arizpe,
con Mónica Lavín, Eduardo Mosches
y la autora.
Miércoles 2 de diciembre, 19 hs.
Salón Alfredo R. Plascencia

*Impudorosas, definitivas, míticas y
afectuosas muertes* de Victor Roura,
con Humberto Mussachio,
Eduardo Mosches y el autor.
Jueves 3 de diciembre, 18:30 hs.
Salón Antonio Alatorre



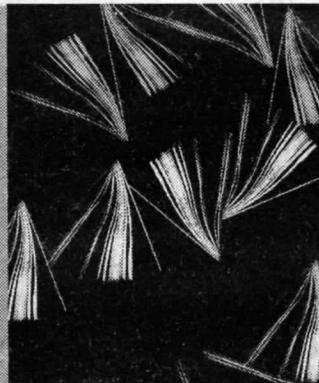
Mesa redonda, *El desplome
del Comercio Exterior en
México en la recesión de 2009*,
por el Mtro. Arturo Ortiz
Wadgimar, profesor-investigador
del Instituto de Investigaciones
Económicas de la UNAM.
Martes 1, 12 hs, vestíbulo
del auditorio

PLANTEL DEL VALLE



*La Merced a través
de la mirada de sus
mujeres*, proyección
del documental:
*Con suerte
volveremos.*
Viernes 4, 14 hs.
Salón 004 área blanca

PLANTEL IZTAPALAPA



Presentación de la revista
Del aula a la práctica,
elaborada por estudiantes,
acompañamiento musical
del Ensamble de Jazz UACM,
Centro Histórico.
Miércoles 9, 14 hs.
Aula A201.
Convoca: Academia
de Arte y Patrimonio.

PLANTEL SAN LORENZO TEZONCO



Concierto *El jardín de las delicias* con
el grupo *Segrel* (canto: Rita Guerrero;
laúd y guitarrilla renacentistas y laúd
árabe: Manuel Mejía; percusiones:
Josafath Larios). Martes 8, 17:30 hs.
Aula magna, edificio 1

PLANTEL CUAUTEPEC



El museo de la locura, teatro.
De Andrés Campos, Dir. Daniel
Campos / Medusa Teatro.
Viernes 4 y 11, 20 hs; sábados
y domingos 5, 6, 12 y 13, 18 hs.

CASA TALAVERA

Seminario. *Gramsci: Los cuadernos de la cárcel*,
coordina Dora Kanoussi, BUAP- International
Gramsci Society. Clausura, lunes 7, 17 hs.
vestíbulo del auditorio.

PLANTEL DEL VALLE

Coloquio Internacional, *Universidad y Sociedad:
Ciudad letrada/ciudad real.*
Martes 8 y miércoles 9 de 9 a 19:30 hs.
Convocan: Seminario Permanente de Filosofía
Nuestroamérica y Enlace Comunitario

CENTRO VLADY



Dueto de chelos
Concierto de cámara.
PLANTEL DEL VALLE. Vestíbulo del auditorio
Jueves 3, 18:30 hs.
CENTRO VLADY. Viernes 4, 19 hrs. Patio

Concierto con el grupo *Ollin Bantú*,
música fusión blues, jazz, soul y funk.
PLANTEL SAN LORENZO TEZONCO
Jueves 10, 13 hs. Ágora.
PLANTEL CUAUTEPEC
Martes 8, 13 hs. Plaza del estudiante



Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Avenida División del Norte 906 octavo piso,
Col. Narvarte Poniente, Del. Benito Juárez. Tels. 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

La importancia de saber escuchar

María Elena Hope

¿Estamos escuchando siempre que oímos?; siempre que miramos atentamente al que habla, ¿lo estamos escuchando? Si aceptamos que escuchar es *oír con la disposición de entender lo que se está diciendo desde la perspectiva de quien lo dice*, podríamos decir que no todos sabemos escuchar y que de ahí se deriva buena parte de los problemas de comunicación y, por tanto, de relación. Porque al interpretar lo que oímos desde las propias ideas cuando, a pesar de parecer atentos estamos pensando en lo que quisiéramos decir, no estamos realmente abiertos a entender lo que el otro dice, no escuchamos.

En los distintos ámbitos de nuestra vida, la escuela, las amistades, la familia, el trabajo, no solemos pensar en cuánto nuestras relaciones dependen de las formas de comunicación que establecemos con los demás, y poco pensamos en la facilidad con que nuestros intercambios dan lugar a algo más grave que la no comunicación, es decir, a los malentendidos, descalificaciones y otros juicios que afectan profundamente el rumbo de nuestras relaciones y realizaciones.

Por eso es importante reflexionar sobre cómo escuchamos, si efectivamente tratamos de dar sentido a lo que oímos considerando la perspectiva del que habla, si nos damos cuenta de que para poder discutir ideas, sentimientos y posturas, para poder disentir sin descalificar al hablante, es indispensable tratar de entender lo que quiere decir, guardarnos de adelantar juicios y de atribuirle intenciones o sentidos que no ha expresado.

En ámbitos terapéuticos y en muchas escuelas se busca llevar esta postura aún más lejos: usar la escucha para ayudar al otro a dilucidar sus propios juicios y razonamientos y encontrar sus propias soluciones. Se trata de la "escucha activa", que pone en juego la habilidad de recibir y entender con empatía las palabras del otro, las creencias, valoraciones, emociones e ideas que subyacen a lo que está diciendo. Es una técnica por la cual el escucha no expresa juicios ni descalifica, pero interviene con preguntas y comentarios que ayuden al otro a pensar en torno a las situaciones que le inquietan, a considerar otras perspectivas y encontrar sus propias soluciones.

Atender para entender lo que el otro dice, verificar con él si estamos infiriendo correctamente lo que busca expresar, comunicarnos con él desde su perspectiva, no es lo más usual. Tampoco es fácil el esfuerzo que implica abrirnos a sus ideas y apoyarlo para que pueda clarificarlas

y tomar decisiones propias. No obstante, se trata de habilidades que podemos desarrollar si lo que queremos es enriquecer nuestras formas de relacionarnos y ser con los demás. No sirven, desde luego, cuando no hay intención de buscar soluciones, cuando uno o ambos participantes se fijan en posiciones de descalificación; pero son esenciales en los diálogos para intercambiar ideas, ampliar conocimientos y perspectivas, afrontar problemas y llegar a acuerdos, sobre todo cuando a las partes les importa compartir la realización de un proyecto común, que puede ser desde llevar a buen término un trabajo académico hasta

conservar y enriquecer sus relaciones con respeto, solidaridad y libertad.

En este sentido, la escucha activa es una herramienta educativa tan indispensable en la escuela como en todos los ámbitos de la vida.

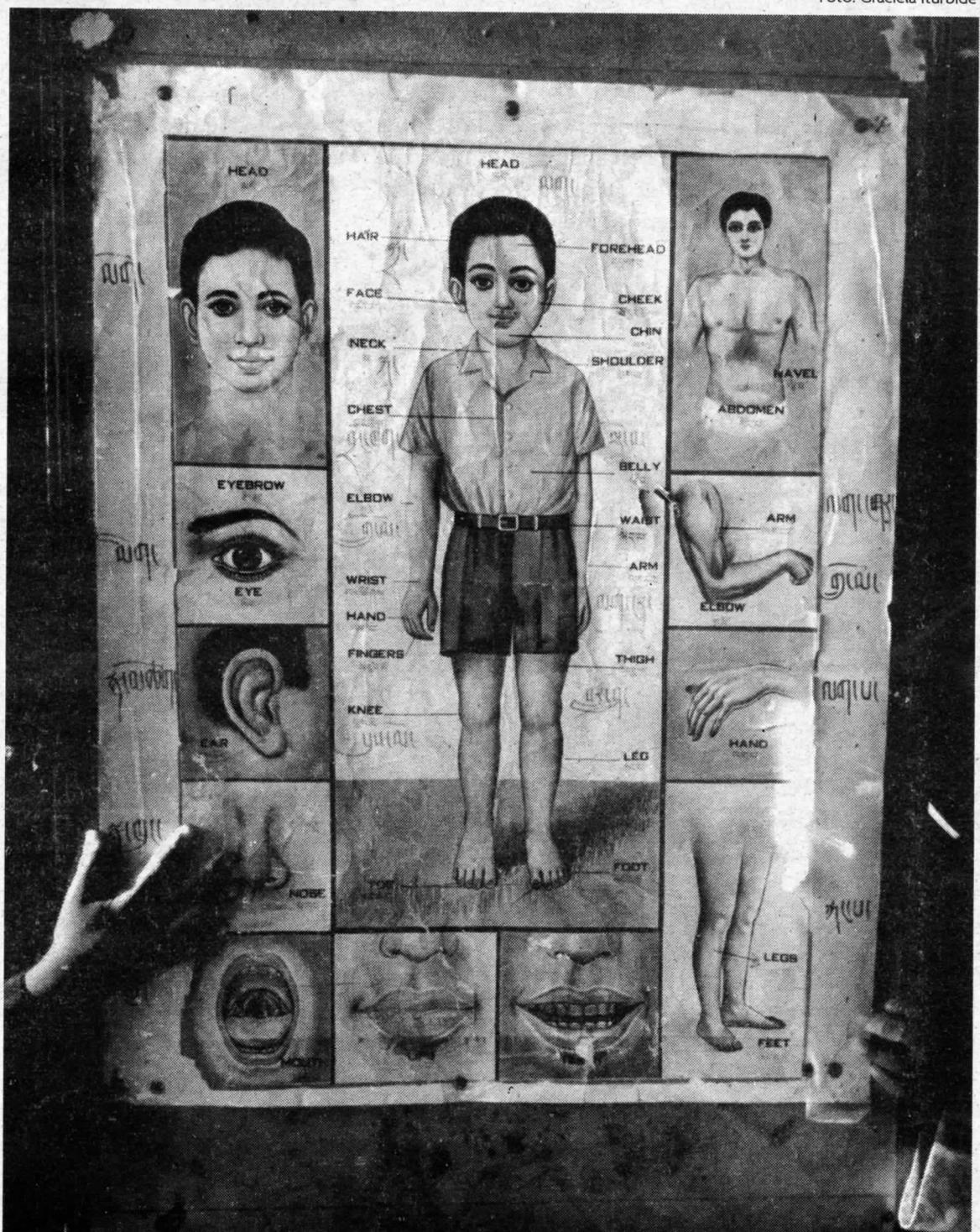
Para saber más

<http://www.ilvem.com.ar>

<http://humanismoyconectividad.wordpress.com/2009/07/13/saber-escuchar/>

meh, psicóloga y terapeuta

Foto: Graciela Iturbide



Ideas educativas

La enseñanza moderna en 1889

Enrique Rébsamen

He aquí el principio fundamental de la enseñanza moderna, proclamado por primera vez por Pestalozzi, preconizado hoy por todos los pedagogos, y formulado nuevamente por Herbert Spencer: *la enseñanza debe conformarse, en su orden y método, a la marcha natural, de la evolución física y psíquica del hombre.*

En este principio estriba la llamada enseñanza intuitiva u objetiva, realizada por Pestalozzi y cuya importancia expresa con las siguientes palabras: observación e intuición, *el fundamento absoluto de todo saber.*

La enseñanza intuitiva u objetiva, conforme a la evolución mental en el hombre, trata ante todo de despertar en los niños percepciones claras de las cosas, basándose en la verdad psicológica de que no hay nada en el entendimiento que no haya pasado por los sentidos. Al efecto se deben presentar al niño los objetos mismos, y debe dársele oportunidad de adquirir un gran número de percepciones táctiles, gustativas, olfativas, auditivas y visuales. Lo que importa conocer son las cosas más que sus símbolos. Para la enseñanza del niño, debemos tener presente la máxima de Bacon: "Las palabras no nos dicen lo que son las cosas. Al conocimiento verdadero nos conducen tan sólo la observación y la experiencia".

De la percepción se pasará más tarde a la abstracción. Pero este paso es difícil y requiere forzosamente que ya exista en la mente del niño un buen número de ideas claras acerca de las cosas que nos rodean, y que ya se haya ejercitado además a su juicio y raciocinio.

Al efecto, la enseñanza moderna trata de desenvolver, por medio de ejercicios

convenientes y continuos, las facultades intelectuales todas del niño; la atención, observación y percepción, la memoria, la imaginación, el juicio y raciocinio, la abstracción y concepción, sin establecer preferencia entre ellas.

De los conceptos, por último, (se pasa) a la definición de los mismos. En la enseñanza antigua, la definición va al principio y constituye un conjunto de palabras impresas en el texto y que se incorporan a la memoria, pero cuyo sentido nunca pudo penetrar la mente del niño. En la enseñanza moderna, la definición va con el fin, no se encuentra en el texto, ni es la del maestro, sino los alumnos han de formularla como producto de su espontáneo trabajo intelectual.

La escuela antigua, la enseñanza rutinaria que ha dominado durante muchos siglos y mantenido a la humanidad sumergida en la más espantosa ignorancia y por ende en la miseria y el crimen, procede todo y por todo en sentido contrario de la moderna. Ella ha ensalzado indebidamente el valor de los conocimientos verbales, y ha proclamado la falsa ciencia de las palabras, de la que fue hija la filosofía escolástica.

La enseñanza antigua no ha sabido nunca cultivar más que una de las facultades intelectuales, la memoria, y lo que hacía retener a los niños eran meras palabras, depositadas en la memoria cual comida indigesta en el estómago, sin que los niños jamás hubiesen logrado penetrar su sentido.

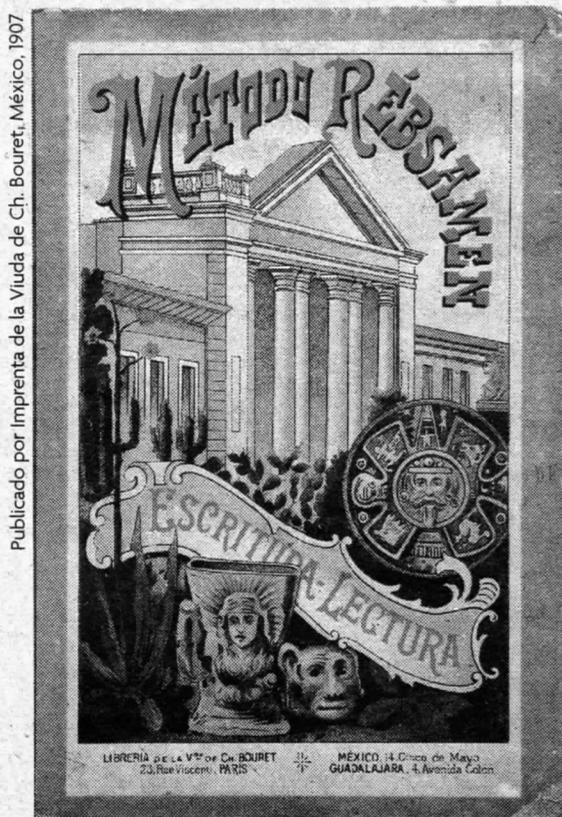
El pobre niño no sabe sumar $15 + 28$, pero ya le metieron en la cabeza unas cincuenta o sesenta definiciones acerca de cantidad, números enteros, quebrados, mixtos, polidígitos, abstractos, concretos,

La enseñanza antigua no ha sabido nunca cultivar más que una de las facultades intelectuales, la memoria, y lo que hacía retener a los niños eran meras palabras, depositadas en la memoria cual comida indigesta en el estómago, sin que los niños jamás hubiesen logrado penetrar su sentido.

homogéneos, complejos, etc. etc. Y lo mismo en Física. Nunca le han hecho observar la manera de caer una piedra o pelota; o las burbujas que salen del agua. Y nunca lo han hecho reflexionar sobre tales fenómenos. Pero en cambio le piden definiciones sobre la impenetrabilidad y la porosidad, que las recita a la maravilla sin entender ni jota.

La enseñanza que recibe el niño en la escuela tiene en la mayoría de los casos una influencia decisiva sobre su porvenir. ¡Tenedlo presente maestros y formad hombres del presente y no del pasado! ¡Abdicad la rutina en nuestra enseñanza, e introducid los principios modernos! Sólo así formaremos una generación, intelectual, moral y físicamente vigorosa y robusta.

Extractos de "La enseñanza moderna y la antigua", *México Intelectual*, Imprenta del Gobierno del Estado de Veracruz, 1889, en Enrique C. Rébsamen, *Antología Pedagógica*, Dirección General de Educación Popular, Gobierno del Estado de Veracruz, Xalapa, 1977.



Publicado por Imprenta de la Viuda de Ch. Bouret, México, 1907

Notas S U E l t a S

Esríbenos: educa.uacm@uacm.edu.mx

En México, 34 de cada 100 instituciones educativas son multigrado, condición que prevalece en 66 de cada 100 escuelas indígenas. En planteles con esta modalidad, uno o más docentes están a cargo de dos a seis grados a la vez. En el reporte Panorama educativo de México. Indicadores del sistema educativo nacional 2007, el INEE (Instituto Nacional de Evaluación Educativa) observa que "el porcentaje refleja la falta de docentes para atender alumnos de diversos grados y edades". No obstante, el titular de la Subsecretaría de Educación Superior ha justificado el cierre de las escuelas normales rurales. Según él, no se pueden ignorar las tendencias demográficas, la fecundidad en el país está disminuyendo y ya no es necesaria la formación de docentes para la educación rural.

Fuente: <http://www.normalistas.com> (07/2009)

Y no dejamos
de preguntarnos
una y otra vez.
Hasta que un puñado
de tierra nos calla
la boca...
Pero ¿es una respuesta?
Heine, "Lazarus" (1854)

La percepción, sin comprobación ni fundamento,
no es garantía suficiente de la verdad.

Bertrand Russel (1929)

La motivación es decisiva en los procesos de aprendizaje. Nace de la persona y depende de múltiples factores: el interés personal, la disposición o voluntad; la percepción y las creencias sobre la propia capacidad, la experiencia, el valor esperado, la pertinencia del interés en el contexto sociocultural y familiar e incluso el estado de nutrición y salud de quien aprende.

meh

**Donde hay duda,
hay libertad.**

Proverbio latino

La población mexicana sin educación básica, de 15 años o más, es de 33.4 millones de personas: 5.9 millones son analfabetas, 10.1 millones tienen primaria incompleta y 17.4 millones no completaron la secundaria. Para este sector de la población, su derecho al acceso a la educación no se ha cumplido. Los esfuerzos para su atención se siguen centrando en cubrir el mal llamado rezago educativo, y el principal organismo responsable de hacerlo es el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA). La población nacional no se entera de las implicaciones de este derecho incumplido, y consecuentemente tampoco se preocupa por ello, a pesar de que, por sus dimensiones, la realidad sólo puede calificarse de seria, grave e incluso escandalosa.

Fuente: <http://www.normalistas.com> (07/2009)

Parece increíble que desde hace algunos años se esté difundiendo el discurso de la "sociedad del conocimiento" que adviene con el siglo XXI; como si sólo ahora se hubiese descubierto el verdadero conocimiento y como si la sociedad hasta hoy no hubiese sido una "sociedad del conocimiento".

Quizá sea esclarecedor el hecho de que el concepto "sociedad del conocimiento" se está usando más o menos como sinónimo de "sociedad de la información".

Llaman sociedad del conocimiento a vivir sepultados por información. Pero, ese diluvio de informaciones ¿es realmente idéntico al conocimiento?

Robert Kurz, en "La ignorancia de la Sociedad del Conocimiento", *Krisis*, Alemania, ArgenPress: 11/03/2003: <http://www.antroposmoderno.com/antro-articulo.php?>

UACM

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Nada humano me es ajeno

LOS PRINCIPIOS DE COOPERACIÓN Y APOYO MUTUOS DEBEN SER LA BASE DE LAS NORMAS QUE RIJAN LA UNIVERSIDAD

LEY DE AUTONOMÍA. Capítulo II, artículo 5, apartado I

Coordinación de Enlace Comunitario



6 AÑOS DE DIÁLOGO CON LAS COMUNIDADES

La Coordinación de Enlace Comunitario (CENCO) asume la responsabilidad de fomentar trabajos de cooperación con las comunidades desde la investigación, la docencia, la extensión y difusión, como un factor que ayude en la construcción de una universidad comprometida con su entorno.

Para la CENCO, la cooperación implica que los investigadores dialoguen con los actores sociales y los temas de investigación sean propuestos a partir del conocimiento de sus necesidades. En este sentido, la cooperación es reciprocidad.

PROPÓSITOS:

- Fortalecer la cooperación y crear puentes de comunicación entre los habitantes de la Ciudad de México y la UACM.
- Impactar en el proceso de construcción de la universidad para hacer de los universitarios profesionales comprometidos con su realidad social.
- Formular proyectos específicos de cooperación con las comunidades mediante el conocimiento de su problemática social y económica.
- Propiciar la formación de redes de cooperación interinstitucional a través de proyectos que posibiliten la formación crítica, científica y humanista.

ÁREAS DE TRABAJO:

Académica:

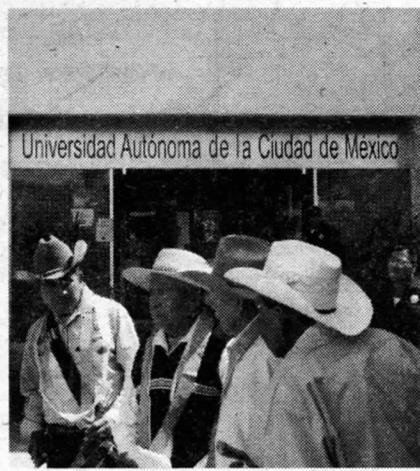
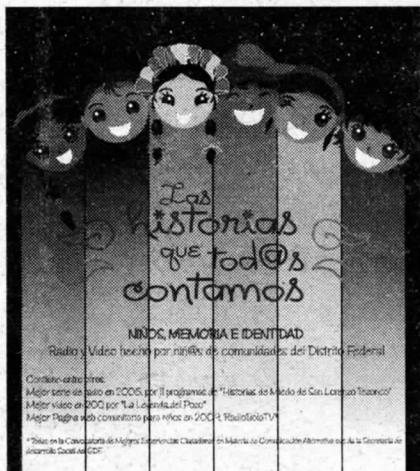
- Taller de Investigación Comunitaria I y II.
- Talleres de radio y video comunitarios.
- Diplomados interuniversitarios sobre diálogo de saberes.
- Asesoría y seguimiento de tesis que se basan en trabajos con comunidades de la ciudad.

Investigación:

- Actores sociales y culturas populares en la Ciudad de México.
- Pueblos originarios de la Ciudad de México.
- Memoria histórica.
- Indígenas en la ciudad.

Revista Manovuelta:

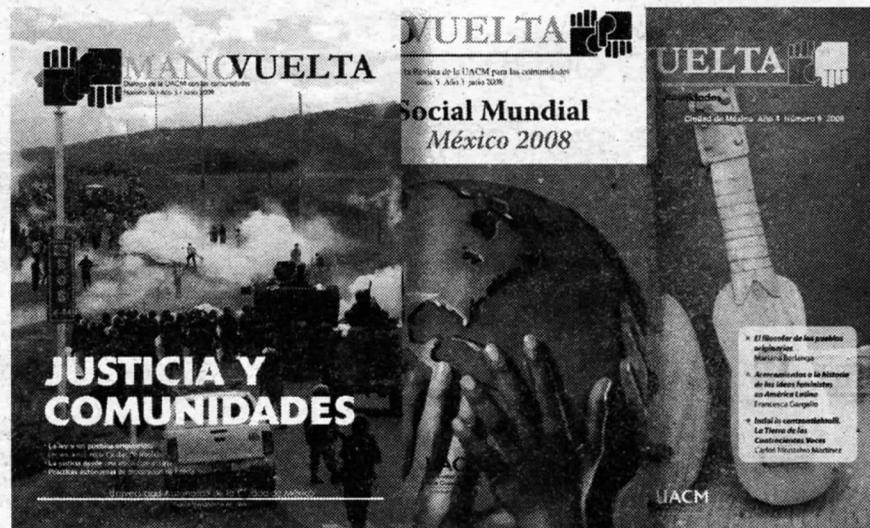
Manovuelta es una palabra mestiza que sirve para nombrar la reciprocidad en las comunidades. Bajo esta premisa, la revista es un instrumento de interlocución entre la UACM y su entorno. A través de ella, la universidad ha podido aprender de las comunidades y, de esta manera, crear puentes para que sus estudiantes y profesores interactúen con la sociedad.



Centro de Documentación Audiovisual Comunitario (CEDAC):

El CEDAC es un espacio de consulta, resguardo e investigación que reúne en imágenes fotográficas, videográficas y textos, la diversidad cultural de las comunidades del Distrito Federal. Su acervo incluye materiales de profesionales, instituciones, organizaciones sociales o comunidades, con quienes hemos producido más de 25 videos y varias series radiofónicas.

El trabajo con niños de pueblos originarios y comunidades ha obtenido, entre otros, el premio Unicef "Los derechos de la niñez y la adolescencia", Mejores Prácticas 2009, con el proyecto de Educación para los Medios *Apantallad@s* que se realiza cada verano con niños de la Ciudad de México.



(http://issuu.com/cenco_uacm/docs/manovuelta_10)