

makóe bilé

NÚMERO 2

PUBLICACIÓN SEMESTRAL MARZO-AGOSTO/2020

HOMENAJE ENRIQUE ALBERTO SERVÍN HERRERA



Pedro Rubio Molina
Rector

Ramón Holguín Sánchez
Secretario Académico

Fernando Soto Molina
Secretario Administrativo

Campus, Centro y Unidades

Gloria Romero González
Directora Campus Camargo

Azucena Lozanía Quintana
Directora Campus Creel

Socorro Navarrete Ponce
Director Campus Cuauhtémoc

Brenilda Carrillo Flores
Directora Unidad Chihuahua

Alma Delia Campos Arroyo
Directora Campus Delicias

Adelina Hernández Ayala
Directora Campus Guachochi

Juliana Ceballos Palma
Directora Campus Guadalupe y Calvo

José Luis Servín Terrazas
Director Unidad Juárez

Leonel González Orozco
Director Campus Madera

Ernestina Gonzalez Holguín
Directora Campus Nuevo Casas Grandes

Carlos Alfonso Valenzuela Maldonado
Director Unidad Parral

Graciela Aida Velo Amparán
Directora Centro de Estudios y Educación Virtual

Arte fotográfico: Itzel Aguilera, Gabriel Ortizy Héctor Jaramillo
Corrección: María Liberada Rivera Valdez

Makóe bilé, AÑO 2, No. 2, marzo-agosto de 2020, es una publicación semestral editada por la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua. Calle Ahuehuete 717, Col. Magisterial Universidad, C.P. 31200. Tel. (614) 415-5381, www.upnech.edu.mx, editorial@upnech.edu.mx Editor responsable: Martha Idaly Retana Reyes. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. EN TRÁMITE, ISSN: EN TRÁMITE, ambos otorgados por el Instituto Nacional de Derechos de Autor.

Comité Editorial: Carlos Alberto Armendáriz Valles, Humberto De León Cortés, Juan Crisóstomo Durán Arrieta, Albertico Guevara Araiza, María Teresa Márquez Arroyo, Félix Pérez Verdugo, Sandra Vega Villarreal.

Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. EN TRÁMITE, ISSN: EN TRÁMITE, ambos otorgados por el Instituto Nacional de Derechos de Autor.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Queda prohibida la reproducción o transmisión total o parcial del contenido de esta publicación por cualquier medio, sea electrónico, mecánico, o en cualquier forma, sin permiso previo por escrito del autor y de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua.

Es muy grato para la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua publicar el segundo número de Makoe bilé, revista con la que se fomenta la producción y difusión de textos sobre el quehacer de la universidad y que refleja la producción académica, así como el cumplimiento de una de sus funciones sustantivas.

Para darles la bienvenida, quisiera recuperar una frase de Miguel de Cervantes "Páreceme, Sancho, que no hay refrán que no sea verdadero, porque todos son sentencias sacadas de la misma experiencia, madre de las ciencias todas"; refiero esta cita, para abrir la sección inicial de la revista, llamada "Nuestra Experiencia", donde se pone a disposición de los lectores, precisamente eso, la experiencia de lo vivido con el propósito de socializarlo. En el primer texto se habla del interventor educativo; perfil que nuestra universidad desarrolla profesionalmente desde 2002 y el segundo sobre habilidades sociales en la experiencia docente de educación básica, aludiendo a los profesionales de la educación que se han formado en esta Universidad Pedagógica desde sus orígenes.

La sección Homenaje incluye un sencillo pero merecido reconocimiento a un hombre de gran sabiduría, cuyo trato amable, don de gente y espíritu solidario, lo convirtieron en un chihuahuense de todos los tiempos: Enrique Alberto Servín Herrera. El maestro colaboró con nuestra universidad en diversos proyectos institucionales e interinstitucionales desde donde compartió generosamente su experiencia y pasión por la conservación y el respeto a las lenguas indígenas de nuestro estado. Tema que fue sin dudar, el principio y fin de sus afanes.

La sección de Andamios aborda temas del desarrollo humano, que la universidad considera de manera transversal en la generación de los perfiles profesionales de sus estudiantes: La crianza en las edades tempranas y El envejecimiento; compartidas por académicas reconocidas en estos espacios temáticos, quienes puntualizan a través de sus expresiones, la importancia de las etapas iniciales y finales de la vida.

En Veredas se presentan dos planteamientos en la generación del conocimiento; el uno que lleva a la investigación acción en sus rutas interpretativas; y el otro, a los estudios culturales desde la epistemología y la metodología de la investigación, ambos de relevancia para la acción educativa realizada con estudiantes de licenciatura y posgrado.

Retrospectiva traslada a la edad media de la modernidad, con un texto derivado de la presentación de un libro de título homónimo, realizados ambos por académicos de amplia trayectoria en este ámbito en la UPNECH.

En Makóe bilé buscamos que Nuestras Experiencias nos lleven a crear ciencia; que tengamos presente el reconocimiento y el Homenaje a quienes han contribuido de manera significativa en la construcción de los Andamios que nos lleven por las Veredas de la transformación educativa, y que en el futuro permitan orgullosamente mirar en Retrospectiva aquello que de manera colectiva hemos logrado.

Agradezco personal e institucionalmente el interés de nuestros lectores. Les invitamos a realizar una lectura completa de esta obra, a fin de profundizar en el conocimiento de la universidad, a través del pensamiento y la palabra de nuestros colaboradores.

Pedro Rubio Molina
Rector

Índice

nuestras experiencias

El interventor educativo: algunas áreas de trabajo p.4

Habilidades sociales en la experiencia docente. Hacia una transformación social en educación básica p.10

andamios

La crianza positiva p.15

El envejecimiento sí es cuestión de edad p.23

homenaje

Enrique Alberto Servín Herrera p.26

veredas

¡No le crea a nadie, léalo usted mismo!
Rutas de interpretación para la investigación acción p.30

retrospectiva

La edad media de la modernidad p.40

El interventor educativo: algunas áreas de trabajo

Elvira Perales Ruiz

Siendo el trabajo el lugar donde el hombre se realiza como ser humano, es imprescindible que los estados, a través de los gobiernos, se preocupen por la educación de su pueblo, por generar y apoyar fuentes de empleo acordes con la formación que cada persona posea, obtenga o reciba.

Hoy en día, toda institución educativa lleva a cabo la evaluación basada en competencias, o bien en aprendizajes esperados; estos procedimientos evaluativos se entienden no como un concurso de quién sabe o aprende más, sino como un proceso para que la persona desarrolle sus habilidades, destrezas y aptitudes, con el propósito de fortalecer las competencias adquiridas o coadyuvar a que se fortalezcan otras basadas en aprendizajes.

El campo profesional del egresado de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) depende de las líneas de especialidad establecidas. En el caso del campus Juárez, se ofertan las líneas de Educación Inicial, Educación Inclusiva e Interculturalidad. Ahora bien, la incorporación del egresado de la LIE al ámbito laboral depende de la voluntad política que prevalezca en un momento dado, del contexto, de los requerimientos que este exija y, de manera especial, del objetivo de lo que se busca. Al realizar las prácticas profesionales, el estudiante de Intervención Educativa

adquiere los elementos para definir su campo de acción.

En el caso de la línea en Educación Inclusiva, los estudiantes de la LIE acuden a centros de apoyo, escuelas especiales y escuelas regulares del DIF (Desarrollo Integral de la Familia), así como a maquilas, fábricas, asociaciones civiles, Organizaciones No Gubernamentales (ONG's), donde presentan proyectos encaminados a incluir a personas con necesidades educativas específicas (NEE), ya sea en áreas de producción o educación.

Sin embargo, algunos egresados de la LIE que han puesto en práctica sus proyectos, han debido enfrentar los intrincados trámites del papeleo, los permisos y algunos criterios burocráticos que limitan el desarrollo y la consecución de los proyectos. Otro problema que se ven obligados a sortear son las actitudes difíciles de las madres o padres cuyos hijos presentan alguna Necesidad Educativa Especial (NEE), cuando consideran que por el solo hecho de tener un familiar con NEE, todo servicio debe ser gratuito.

En Ciudad Juárez existen diversos centros de atención a personas con Necesidades Educativas Especiales ((NEE). Uno en especial llama la atención, porque brinda atención permanente a niños que han sido abandonados por necesitar una atención educativa especial. Dicho centro se



llama Los ojos de Dios. En lo personal, me cautivó este albergue, por la visión integral que anima sus actividades. Es el primero y único en Latinoamérica que produce energía solar y eólica. En el ámbito nacional, destaca como el primer centro de energía eólica y también por sus esfuerzos y logros ecológicos, pues el 90% de su construcción es a base de material reciclado.

El término eólico proviene del latín *eolicus*, relativo a Eolo, dios de los vientos en la mitología griega. La energía eólica ha sido aprovechada desde la antigüedad; por ejemplo, para mover los barcos, cuyos velámenes eran impulsados por el viento; o bien en el funcionamiento de los molinos, con sus aspas que tenían como fuerza motriz el viento. En la actualidad, la energía eólica es utilizada principalmente para producir energía eléctrica mediante aerogeneradores. Tal es el caso de este albergue que, a decir de la persona que nos atendió, produce y almacena su propia energía en 58 paneles, que constituyen su banco de baterías diésel. Esa energía es mayor a la que necesita en su consumo este centro; por ello, la que “sobra”, se la otorga a la Comisión Federal de Electricidad (CFE).

Por su parte, la energía solar es obtenida mediante la captación de la luz y el calor emitidos por el sol. Desde su surgimiento, se le catalogó como la solución perfecta para las necesida-

des energéticas de todos los países, debido a su universalidad y acceso gratuito, ya que, como he mencionado, proviene del sol. Para los usuarios, el gasto está en el proceso de instalación del equipo solar (placa, termostato...). Este gasto, con el paso del tiempo, es cada vez menor, por lo que no nos resulta raro ver en la mayoría de las casas las placas instaladas. Podemos decir que no contamina y que su captación es directa y de fácil mantenimiento. En el caso del albergue, esta energía solar es almacenada en 40 pilas.

La superficie del albergue es aproximadamente de 100 metros de ancho por 200 de largo; en el interior hay dos casas. Llamamos así a los espacios de los dormitorios, los cuales están divididos por edades: la casa de bebés (1-5 años) y la casa de los niños (6-18 años). En cada recámara duermen dos personas; la capacidad del albergue es de 70 niños, pero se atiende solo a 30, quienes son atendidos por 60 nanas, que distribuyen su trabajo en tres turnos (no dejan solos a los niños a ninguna hora).

También hay un enorme patio con caballerizas; utilizan los caballos para dar equinoterapia a los niños que presentan problemas motores debido a algún tipo de parálisis cerebral. Dicha técnica utiliza al caballo como instrumento terapéutico. Consiste en aprovechar los movimientos tridimensionales del animal para estimular los

músculos y articulaciones de los pequeños jinetes; además, el contacto con el equino favorece diversas facetas terapéuticas: cognitivas, comunicativas, de seguridad y de personalidad.

El paseo a caballo provee una entrada sensorial, mediante el movimiento rítmico, armonioso y vivo del cuadrúpedo —según la explicación del especialista que ofrece la equinoterapia—. La respuesta del movimiento resultante en el jinete, es semejante a los movimientos humanos de la pelvis, cuando se "anda". El caballo, al paso, transmite al jinete 110 impulsos por minuto, en una serie de oscilaciones tridimensionales, como son avance y retroceso, elevación, descenso, desplazamiento y rotación. De ahí que el caballo sea un gran igualador, en tanto permite que los discapacitados puedan competir con sus semejantes sanos. Se sabe que el hecho físico de montar a caballo rompe con el aislamiento del enfermo y lo pone en igualdad de condiciones con el jinete sano.

Por tales razones, la actividad hípica facilita superar el temor, fortalecer la confianza y la capacidad de concentración, baja las tensiones e inhibiciones físicas y emocionales. Los trabajadores del albergue aseguran que los niños que reciben esta terapia adquieren seguridad en sí mismos y elevan su autoestima.

En el patio, además, hay una huerta en donde ya crecen árboles de manzana, durazno y pera, así como un invernadero con plantas de repollo, zanahoria y cilantro; en este mismo espacio se instaló una granja con conejos, gallinas, pollos, dos yeguas y un burro al que llaman Filomeno. En un futuro, se pretende que en estos espacios trabajen los mismos niños del albergue. Se dispone también de un laberinto, al cual acuden los niños para jugar o calmarse; el centro del laberinto forma un círculo desde donde se observa el cielo. La parte interna del centro está organizada en espacios iluminados con energía solar; aquí se sitúa una sala de hidroterapia equipada con alta tecnología, igual o mejor que la del Centro de Rehabilitación Infantil Teletón (CRIT) de Chihuahua; espacios lúdicos, terapéuticos, consultorios y un comedor familiar.

En este albergue solo reciben a niños abandonados con alguna discapacidad, los cuales son canalizados por el DIF (Desarrollo Integral de la Familia) municipal. Las actividades son realizadas por cien trabajadores de base más los voluntarios, ya sean prestadores de servicio social o personas que por gusto desean servir ahí. Se da atención a menores y a adultos jóvenes con discapacidad o enfermedades incurables (crónico degenerativas) que se encuentren en situación de abandono familiar. Se les proporciona equinoterapia, terapia física, hidroterapia y terapia psicológica.

Otros establecimientos de apoyo para personas con diversas discapacidades son el Centro de Integración y Rehabilitación Villa Integra y el Instituto José David; este último, enfocado en atender a personas con problemas auditivos. Dichas instituciones reciben apoyo de organismos empresariales y del teletón.

Algunos de nuestros estudiantes han desarrollado proyectos para sensibilizar, en primera instancia, a madres, padres, maestros y sociedad en general, sobre la problemática de las personas con discapacidad; en ese proceso, adquieren elementos teórico-prácticos que les permiten detectar oportunamente a los alumnos que presentan alguna necesidad educativa especial. El desarrollo de esta competencia resultará clave para su trayectoria profesional, pues de ello dependerá que encaucen con pertinencia a los estudiantes con NEE y orienten a las madres y padres de familia, de manera que estos sepan cómo apoyar adecuadamente a sus hijos y fortalecerlos en alguna competencia que les dé un nivel aceptable de habilidad

Ahora bien, poner en marcha centros de apoyo para personas con alguna necesidad educativa especial (NEE), asociada o no a la discapacidad, exige dos condiciones igualmente importantes: inversión y políticas que consideren laboralmente a los egresados de la LIE.

Si bien es cierto que existen muchas guarderías, que se abren como emprendimientos de carácter individual para quienes tienen la posibilidad económica de pagar por esos servicios, no

siempre la preparación de su personal es la adecuada profesionalmente.

Tanto instituciones públicas como privadas requieren profesionistas competentes. La realidad económica inmediata exige que egresadas y egresados de la LIE sean capaces de formar sujetos que definen metas, medios y opciones de desarrollo. Para esto, es preciso que los propios licenciados de la LIE sean competentes a la hora de detectar y evaluar situaciones problemáticas, plantear soluciones viables a estas, resolver conflictos y exigencias desde su perspectiva profesional, así como aprender a pensar y siempre, permanentemente, aprender. Tales competencias les permitirán intervenir con eficacia en la realidad social, situarse laboral y productivamente en esa realidad, a la vez que fortalecen no solo su práctica profesional, sino su ser.

En las circunstancias económicas y sociales de hoy, quienes egresan de la LIE deben explorar en diversos campos productivos y partir de una actitud proteica que les posibilite desarrollar varias opciones profesionales, desde formar microempresas de educación especial, enfocadas en necesidades específicas (auditiva, motora, visual, cognitiva...), ingresar a los centros ya establecidos, hasta incorporarse en empresas regionales o instituciones de gobierno. De una u otra forma, deberá tener clara la misión de un interventor educativo: ser capaz de diagnosticar problemas y necesidades sociopedagógicas, y generar proyectos que conduzcan a resolver tales problemas.

Como es bien sabido, la educación es el pilar del crecimiento económico de una nación. Pero cumplirá su función, si los programas educativos están dirigidos a solventar las exigencias de las comunidades, municipios, estados y del país. Las personas estudian con la firme convicción de que el grado adquirido les facilitará un mejor empleo; sin embargo, no es extraño encontrarse con profesionistas que no trabajan en su área de conocimiento; entonces, resulta que la inversión académica no se recupera a corto ni a mediano plazo. No hay ganancia personal ni social. Por ello, los gobiernos deben asumir la responsabilidad de crear fuentes de empleo o facilitar la crea-

ción de estos, sin imponer tantas trabas de corte burocrático a los egresados de las instituciones de nivel superior.

La presente ponencia ofrece a grandes rasgos las necesidades y la visión personal en el contexto de Ciudad Juárez, Chihuahua. Esta ciudad fronteriza, por su alto índice poblacional, tiene varios ámbitos en donde el egresado de la LIE puede trabajar, siempre y cuando el Estado cumpla con su responsabilidad y apoye la educación de calidad, genere plazas, emplee o canalice a cada egresado en su área, o bien facilite otras vías para crear, mediante la actividad de estos egresados, otros organismos de atención a la ciudadanía que requiere un tipo de atención según sus propias necesidades educativas especiales: guarderías con nuevas visiones pedagógicas, por ejemplo, en las cuales el egresado de la LIE de la Especialidad en educación inicial pueda desarrollar sus proyectos e innovaciones.

Hoy, en el ámbito nacional, existe una crisis de empleo que lleva a los mexicanos a salir de sus lugares de origen en busca del “sueño americano”; esto se generaliza no solo entre los más

La realidad económica inmediata exige que egresadas y egresados de la LIE sean capaces de formar sujetos que definen metas, medios y opciones de desarrollo. Para esto, es preciso que los propios licenciados sean competentes a la hora de detectar y evaluar situaciones problemáticas, plantear soluciones viables a estas, resolver conflictos y exigencias desde su perspectiva profesional, así como aprender a pensar y siempre, permanentemente, aprender.



desprotegidos, clase obrera o campesina, sino también entre aquellos que han tenido la oportunidad de concluir una carrera universitaria. No hay suficientes fuentes de empleo para los perfiles de los egresados, o bien las universidades no ofrecen las carreras idóneas que requiere el país para su crecimiento. Así, tenemos un gran número de egresados que no trabajan en lo que han estudiado y, bueno, se emplean... “aunque sea de profes”, tomándose esto como una chamba, sin considerar que el trabajo profesional lo hacen los docentes.

Como es bien sabido, la educación es el pilar del crecimiento económico de una nación. Pero cumplirá su función, si los programas educativos están dirigidos a solventar las exigencias de las comunidades, municipios, estados y del país.

La preocupación de las universidades y de los egresados es, o debe ser, el ámbito laboral, el mercado de trabajo que existe y el lugar donde puedan insertarse, o la forma en que se debe generar el campo para emplear a los egresados de toda institución educativa. “Las políticas neoliberales, la globalización y las tendencias individualistas han llevado a analizar los programas educativos y a replantear los objetivos y las necesidades que se tienen en cada región” (Beck, 1998, p. 96).

En el caso de los egresados de la LIE, y siendo esta la pionera del programa nacional, se cuenta con un campo casi “virgen”, muy poco explotado, en donde los egresados pueden generar sus propias fuentes de empleo en las líneas que se ofertan —Inicial, Inclusiva, Interculturalidad— dado que son ya profesionistas con las habilidades, destrezas y competencias formativas y/o académicas para abrir centros de atención acordes con su línea de formación. Además, debido a la tendencia de privatización de la educación, el interventor en educación inclusiva podrá incidir de manera profesional para generar su propia fuente de empleo. En Ciudad Juárez, al ser el municipio más grande del estado, los egresados mayormente

ingresan a laborar en educación básica, donde, a decir de ellos, se les facilita detectar las necesidades educativas especiales, hacer adecuaciones o bien canalizar los casos a especialistas.

Siendo la LIE un proyecto basado en el neoliberalismo y puesto en marcha en países europeos donde se iniciaba la evaluación por competencias, en empresas e instituciones muy diferentes a nuestro contexto y a nuestra cultura, que ha sido dependiente debido, en buena medida, a nuestro sistema de gobierno paternalista, los egresados tendrán que afrontar retos y nuevas formas de trabajo. Cabe señalar el temor que existe en algunos centros de trabajo, ante el solo hecho de que un interventor educativo llegue con propuesta o proyecto de educación, con el propósito de incidir en cualquier tipo de problema que se detecte. El temor es notorio, pues a nadie le gusta que le digan cómo hacer o qué hacer en el trabajo. A mi parecer, el problema mayor es la falta de inversión en estos proyectos, aún muy poco reconocidos (se tendrá que buscar la forma de financiarlos). Otra situación es que esta carrera inició con alumnos egresados cubriendo interinatos en escuelas regulares de pre-escolar y/o primaria, en la actualidad se les da la oportunidad de participar en los concursos de oposición para la obtención de alguna plaza.

La preocupación de los gobiernos, en las dos últimas décadas, ha estado enfocada en la educación inclusiva y la integración de las personas con NEE, asociadas o no a la discapacidad; por tanto, hay centros de atención múltiple que requieren de profesionistas con la formación de interventores educativos.

Con respecto a la línea Inclusiva, hay campo que no se ha explorado, donde los interventores pueden incidir, o crear centros enfocados en la atención de estas necesidades.

En cuanto a la inserción al campo laboral de la línea Inicial, y dada la importancia que le dio el gobierno de Reyes Baeza a la educación temprana, los interventores en educación tienen la facultad de abrir centros de apoyo, no solo considerados como guarderías, sino como centros de educación inicial, donde se conozca, se respete y/o se fortalezca el desarrollo integral del niño (a)

en su primera infancia.

La línea de interculturalidad se debe fortalecer por lo menos en toda la franja fronteriza, donde fluyen y confluyen diversas manifestaciones culturales, provenientes de migrantes que, al no llegar a su destino, son parte de los asentamientos humanos llamados “irregulares”. Es ahí uno de los lugares donde está la labor de un LIE.

Los egresados de la LIE se enfrentan a un campo abierto, libre, donde están siendo pioneros. Por tanto, sus proyectos deben ser viables, pertinentes y proponer soluciones a las necesidades contextuales, o bien pueden autoemplearse, desarrollar sus propios proyectos y/o buscar el financiamiento de empresas que los requieran, para ser evaluados y aplicables y por ende sustentables.

A su vez, las coordinaciones regionales de los Servicios Educativos en el Estado de Chihuahua (SEECH) y las jefaturas de cada sector, en el caso del campus Juárez, tienen la tarea de abrir el mercado laboral, gestionar puestos o empleos a los egresados de la LIE.

Referencias



- ESCALONA, R. L. (2006). *Formación profesional y mercado laboral*. México: UNAM.
- ESCANDÓN, M. M.C., Escante, H. I. y García C. I. (2009). *La integración educativa en el aula regular*. Principios, finalidades y estrategias. México: SEP.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2002). *Antología UPN LIE: Programa de reordenamiento de la oferta educativa de las unidades*. México: Autor.

Habilidades sociales en la experiencia docente

Hacia una transformación social en educación básica

Laura Beatriz Fernández Delgado

Introducción

Hoy, los principios pedagógicos que sustentan el Plan de Estudios en la Educación Básica mencionan el de favorecer la inclusión para atender la diversidad. Las competencias para la vida, incorporadas en dicho plan, enfatizan el manejo de

situaciones para la convivencia y la vida en sociedad, entre otras.

Por su parte, la UNESCO ha señalado la necesidad de redoblar esfuerzos para construir juntos y en todos los planos una cultura de paz, y uno de los mayores desafíos será mejorar el diálogo, la comprensión y la colaboración entre



culturas y civilizaciones. Según la definición de las Naciones Unidas (1998) la cultura de paz consiste en una serie de valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia y previenen los conflictos, tratando de atacar sus causas, para solucionar los problemas mediante el diálogo y la negociación entre las personas, grupos y naciones.

El 2000 fue el Año Internacional de la Cultura de Paz. Desde entonces, se produjo una movilización de gran alcance. La Organización de las Naciones Unidas (ONU) dirigió las actividades de quienes trabajan a favor de una cultura de la paz, en sus ocho ámbitos de acción. En la actualidad, este movimiento se desarrolla en el marco del Decenio Internacional de una Cultura de Paz y No violencia para los niños del mundo (2001-2010).

Planteamiento de la problemática

Inmersos en la interculturalidad, el reto empieza con un gran esfuerzo, en virtud de que estamos ante un camino lleno de obstáculos culturales, creencias, necesidades, intereses, niveles socioeconómicos, educativos, políticos, y además ante una serie de perfiles psicológicos que aportan gran cantidad de conductas.

El desempeño docente tiene lugar en cuanto a su rol como agente de cambio hacia una transformación social; no obstante, el quehacer educativo debe estar permeado por los principios mencionados y ejercer la convicción o disposición para aplicar dichos principios. Lo anterior se adapta de la misma forma cuando hablamos de las habilidades sociales. Ya Delors, en su informe en la UNESCO, (1996) dio a conocer los cuatro pilares de la educación: saber, hacer, ser y convivir, los cuales desde entonces se introdujeron en los planes y programas de estudio de la educación en todos los niveles. Sin embargo, no puede haber un criterio absoluto de habilidad social. Linehan (1984) explica que la conducta socialmente habilidosa debería definirse en términos de la eficacia de su función en una situación. En el presente es-

tudio se abordan cuatro habilidades sociales básicas (HSB) usualmente conocidas: asertividad, autoestima, manejo de emociones y empatía.

Por lo expuesto antes, es pertinente establecer la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo apoyan las habilidades sociales la transformación de la práctica docente en educación básica?

Justificación

La importancia de realizar estudios como el presente radica en que, cuando hablamos de los referentes involucrados en la calidad educativa, algunos son la solución de conflictos de manera pacífica, inclusión, equidad, igualdad, atención a la diversidad, habilidades para la vida, saber, hacer, ser y convivir, entre otros. Es necesario, primeramente, observar de qué manera se están involucrando estos conceptos teóricos en el quehacer pedagógico. Por lo anterior, para efectos de esta investigación, se pretende observar cómo funcionan las citadas cuatro habilidades sociales básicas en el trabajo de los docentes, para describir su impacto en la experiencia educativa real, buscando áreas de oportunidad que favorezcan una transformación social acorde con metas educativas emitidas desde organismos internacionales. Se pretende que los resultados de esta indagación beneficien a docentes, alumnos y en general a la sociedad. Asimismo, se espera fortalecer los programas de capacitación y el trabajo en el aula.

Marco teórico

Las Naciones Unidas (1998) definen la cultura de paz como “una serie de valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia y previenen los conflictos, tratando de atacar sus causas para solucionar los problemas mediante el diálogo y la negociación entre las personas, los grupos y las naciones.” La Declaración y el Programa de

Acción sobre una Cultura de Paz (1999) identifican ocho ámbitos de acción para los actores, a escalas local, nacional e internacional. En el contexto del presente estudio se mencionan solo dos:

- Promover una cultura de paz por medio de la educación
- Promover la comprensión, la tolerancia y la solidaridad

Estos ámbitos de acción sobre la cultura de la paz guardan estrecha relación con la intención plasmada en el plan de estudios que nace años atrás, desde el Informe Delors (UNESCO, 1996), con los cuatro pilares de la educación: saber, hacer, ser y convivir. Posteriormente, Frade (2009) define las competencias en educación como la capacidad adaptativa, cognitiva y conductual para responder adecuadamente a las demandas que se presentan en el entorno; es un saber pensar para poder hacer frente a lo que se necesita.

Concepto de habilidad social

Linehan (1984) clasifica la conducta habilidosa en tres tipos: eficacia de objetivos, eficacia de relación y eficacia de respeto a uno mismo. Generalmente, las habilidades sociales se definen como un conjunto de hábitos o estilos (que incluyen comportamientos, pensamientos y emociones), que nos permiten comunicarnos con los demás de forma eficaz, construyendo bienestar y disminuyendo las consecuencias negativas. Varios autores coinciden en que existen cuatro habilidades sociales básicas:

Asertividad:

Es la actitud de autoafirmación y defensa de nuestros derechos personales, incluyendo la expresión de nuestros sentimientos, preferencias, necesidades y opiniones de forma adecuada y respetando al mismo tiempo la de los demás, haciendo nuestra comunicación interpersonal más directa y honesta. Manifestar disconformidad adecuadamente favorece las emociones positivas, en uno mismo y en los demás, nos capacita para expresarnos, por

lo que reduce ansiedad en situaciones sociales.

Autoestima:

Es una actitud positiva hacia uno mismo que consiste en conducirnos hacia la forma de pensar, sentir y actuar de la forma más sana, feliz y autosatisfactoria que podamos, teniendo en cuenta el momento presente y también el futuro, es decir, buscar el bienestar (Ellis). Nos ayuda a conocernos mejor a nosotros mismos, con nuestras limitaciones o errores y también con nuestras cualidades y aspectos positivos. Aceptarnos, con nuestra forma de pensar, sentir y actuar. Actitud de respeto y aprecio hacia nosotros mismos. Atender y cuidar nuestras necesidades psicológicas y físicas: nuestra salud, bienestar y desarrollo personal.

Manejo de emociones:

Frecuentemente, se trabaja la inteligencia emocional (Goleman), que es la habilidad de comprender y manejar nuestras emociones y las de quienes nos rodean, de la forma más conveniente y satisfactoria. Comunicarnos eficazmente con nosotros mismos y con los demás, y entender que esta capacidad se puede mejorar. Aprender a estar pendientes de nuestras emociones y de las de los demás, para saber cómo, cuándo, por qué se presentan las emociones, cómo impactan en nuestras necesidades y en las de otros, y así comprendernos mejor y ajustar nuestras emociones para interactuar con ecuanimidad.

Empatía:

Es la capacidad de ponernos en el lugar de la otra persona y considerar las cosas desde su punto de vista, comprendiendo también sus sentimientos. Para Goleman, la esencia de la empatía consiste en darnos cuenta de lo que sienten los demás, sin necesidad de que lleguen a decírnoslo. Implica, además, ser capaces de sintonizar con las señales sutiles que indican lo que necesitan o quieren los demás, y de expresar al otro que le hemos entendido, que somos capaces de ver las cosas desde su punto de vista. La falta de empatía obstaculiza la comunicación, crea incomodidad y distanciamiento emocional. Ser empático significa que la persona es capaz de sintonizar con su propio



mundo emocional, para comprender los procesos emocionales que experimentan los demás.

Objetivo de la investigación

Identificar las habilidades sociales básicas en la práctica docente, en función de la transformación social y hacia los principios que dan origen a las metas en el plan de estudios, en profesores y directores de la secundaria estatal No. 3032, para mejorar su enseñanza.

Método

- a) La población del presente estudio estuvo constituida por el personal docente de la secundaria Estatal No. 3032 del municipio de Camargo, cuya muestra fue conformada por 22 docentes
- b) El estudio se realizó en el municipio de Camargo, Chih., en una escuela secundaria; las instalaciones fueron adecuadas para los propósitos de la indagación, pues se contó con aulas bien iluminadas, amplias, cancha deportiva con techumbre; un edificio escolar bien ubicado, en calles accesibles y transitadas.
- c) La población del presente estudio se constituyó con el personal docente y directores; hombres y mujeres cuyas edades fluctúan entre los 23 y 60 años, aproximadamente, con estudios de licenciatura y posgrado.
- d) El diseño de investigación es cualitativo-cuantitativo.
- e) Las técnicas utilizadas fueron el diario de campo y la guía para entrevista a docentes y directores.
- f) El procedimiento se inició con el ingreso al campo estudiado; durante el recreo se convivió con algunos maestros que platicaron acer-

ca de varias situaciones escolares propias del proceso de enseñanza aprendizaje; luego, la inmersión consistió en dialogar sobre la manera en que trabajan las habilidades sociales en el aula, tema tratado también con los directores. Además, se realizaron entrevistas con practicantes de la UPNECH campus Camargo, quienes llevan a cabo sus prácticas profesionales de la LIE en escuelas de educación básica (EB). Ellos elaboraron las notas de los diarios de campo, en sus sesiones de prácticas, mediante la observación del trabajo áulico en las escuelas de EB donde se les asignó.

Resultados

Los resultados mostraron que, según la mayoría de los docentes participantes, el entrenamiento en el diálogo y expresión de opiniones es la forma en que trabajan la asertividad en el aula; casi la mitad de los entrevistados coincidió en que los foros en los que se habla de emociones diversas son los que representan una experiencia de aprendizaje que mejor abona el manejo de emociones en el aula. Algunos docentes comentaron sobre la efectividad de ciertas técnicas, como las llamadas cajita de emociones o termómetro para medir las emociones, así como las historias de personajes ilustres que se rastrean en las redes sociales.

Casi el total de maestros coincidió en que la práctica de la empatía se da por la propia dinámica que se establece en el aula escolar. Por ejemplo, cuando tres niñas pelean por ser las primeras en clase, el maestro les enseña cómo expresar su emoción respetando turnos y poniéndose una en lugar de la otra. Uno de los hallazgos más importantes consistió en que, tanto los docentes como los practicantes, coincidieron en que uno de los obstáculos para alcanzar las metas en habilidades sociales, competencias y aprendizajes esperados establecidos en el plan de estudios, es que los profesores se “casan” con modelos educativos pasados, de modo que sus creencias pedagógicas no permiten avance o desarrollo; aunado a esto, existen personalidades que impiden la apertura a

nuevas formas de trabajo, en especial cuando se trata de empatía y control de emociones, por lo que, en opinión de los entrevistados, los principios educativos actuales no logran consolidarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Conclusiones

El instrumento de recolección de datos reveló las necesidades de los participantes; el trabajo de campo evidenció que la falta de información y la urgencia de un entrenamiento en las habilidades sociales son más grandes de lo que se había supuesto. El estudio da pie a la siguiente recomendación: diseñar programas de entrenamiento para los docentes de la secundaria que demandan estas competencias.

El fortalecimiento de las habilidades sociales, ese aprender a ver los conflictos de manera constructiva, buscando soluciones con las que ambas partes ganen, aportando un sentido de cooperación, requiere tiempo y entrenamiento. Los docentes participantes en el presente estudio reflexionaron sobre la necesidad que cada docente tiene de observar constantemente su propio trabajo; la mayoría de los maestros mencionó los foros como una buena alternativa para conocer dichas habilidades y seguir familiarizándose con ellas.

La cultura de la paz aparece como una alternativa de transformación social en nuestros días y ofrece un panorama muy alentador en las escuelas; los actuales conflictos de bullying, cutting, de género, de inclusión, entre otros, serían atenuados si se contara con presupuesto suficiente para asignar especialistas que atendieran dichos problemas en la totalidad de las escuelas, de todos los niveles. Es necesario invertir tiempo, dinero y esfuerzo en esta problemática mundial. Los jóvenes lo están pidiendo “a gritos”, los docentes trabajamos en esto desde hace mucho tiempo y, aunque cada vez hay más recursos para ayudarnos en esta titánica labor, la gran demanda nos rebasa. Por desgracia, las consecuencias están a la vista en la noticias locales, estatales, nacionales e internacionales.

Se espera que los resultados expuestos en este trabajo ayuden a concientizar sobre la ne-



Fotografía: Itzel Aguilera

cesidad de desarrollar habilidades sociales, con miras hacia una transformación social desde la educación básica; asimismo, que contribuyan a sopesar la necesidad de trabajar la resiliencia entre los jóvenes y niños en las escuelas, para estar en posibilidad de que las habilidades sociales que promovemos alcancen su objetivo, que los niños y adolescentes sean capaces de trabajar en su propio proceso de auto liberación, entendido este como una actitud de crecimiento y reconstrucción constante de su persona, sus metas, sus anhelos y, en general, de un trabajo personal autónomo que inicie con ellos mismos como futuros agentes de cambio y repercuta en su valiosísima cooperación en el cambio social que todos esperamos y persistimos en alcanzar.

Referencias



- CABALLO, V. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. España: Siglo XXI.
- FRADE, L. (2009). *Planeación por competencias*. México: Inteligencia Educativa
- GARCÍA, R. A. (2010). *Estudio sobre la asertividad y las habilidades sociales en el alumna-do de educación social*. Recuperado de: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/5352/b16450188.pdf?sequence=2>
- HERNÁNDEZ, S., Fernández y Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan de estudios*. México: Autor.
- UNESCO. (1999). Declaración sobre una cultura de la paz. Recuperado de: www.unesco.org



La crianza positiva

Graciela Aída Velo Amparán

En este momento histórico y cultural, ser padre y madre coloca a las personas frente a una gran responsabilidad y las enfrenta a un gran desafío: el de educar mediante la oportuna intervención, la lúcida orientación, la razonada influencia y la incidencia constante y regulada durante la evolución de la persona, con el objetivo de potenciar y optimizar su desarrollo y madurez, al tiempo que se crean las condiciones indispensables para el desarrollo saludable de los niños, niñas y adolescentes. (Aguilar et. al., 2009).

Precisamente, en la creación de esas condiciones necesarias para un buen desarrollo de niños(as) y adolescentes, se incorpora la subcategoría de “crianza”, un tipo de cuidado específico dedicado a la infancia temprana, el cual se ha intentado visibilizar, para diferenciar entre crianza negativa y crianza bien tratante o positiva.

La crianza positiva es el establecimiento de límites y normas dentro de un contexto afectivo, donde el diálogo constante, la comprensión, el respeto y los acuerdos son los pilares de la relación padre-hijo o padre/tutor; es decir, es un con-

cepto que se concentra en relaciones vinculares. Los medios más efectivos para lograr que los niños sean colaboradores, considerados y responsables de sus actos son precisamente el respeto y la comprensión. “La crianza positiva reconoce al niño como un sujeto de derechos y ajusta sus métodos al nivel de desarrollo evolutivo del niño y al contexto y situaciones familiares en que este se desarrolla, considerando siempre que siente, piensa, experimenta y aprende a su ritmo y a su manera” (Barrios, 2016).

Este modelo de crianza está basado en diferentes disciplinas sobre el desarrollo humano, como la psicología, la pedagogía, el derecho, la antropología y la sociología. Es un modelo exigente para padres y cuidadores del Estado que desean criar sin violencia, promoviendo el desarrollo integral de los niños y niñas. Es un modelo que fomenta habilidades para la vida, las cuales harán de los niños futuros adultos capaces para valerse por sí mismos y construir relaciones sanas.

Barudy (2006) subraya que las competencias parentales y el ejercicio de estas se relacionan directamente con las historias propias de vida de cada padre o madre, quienes adquieren estilos de crianza y establecen relaciones vinculares según ellos mismos lo hayan vivido durante su infancia. Es decir, así como ellos vieron cómo les protegían, cómo les educaban y cómo socializaban sus padres, ellos tomarán esos recursos para poder ejercer su propia parentalidad. Por esto, las competencias parentales están determinadas, en gran medida, por la forma en que fueron criados los padres. En la crianza atendida por el Estado, el término se amplía a la persona que se determina como cuidadora principal de los niños, niñas o jóvenes, de tal manera que las competencias parentales se desarrollan en madres, padres, abuelos(as), tíos(as), padrinos, madrinas y personal asistencial del Estado (Barudy y Dantagnan, 2006)

Barudy, quien se desarrolló como profesional de programas de la red de protección a la infancia, desarrolló un manual de evaluación de competencias parentales a través de las experien-

cias de daño emocional y psicológico sufrido por niños, niñas y jóvenes que habían sido víctimas de malos tratos y negligencias graves durante su desarrollo. Por lo anterior, enfatizaba la importancia de detectar y proteger oportunamente a los menores y jóvenes maltratados, así como el apoyo terapéutico para la reparación de sus carencias y lesiones emocionales, como una forma efectiva de prevenir lo que se conoce como la transmisión transgeneracional de los malos tratos (Barudy J. 1998). Este investigador y profesional observó a lo largo de su práctica clínica que las historias de vida de los padres estaban directamente relacionadas con la manera como estos ejercían su parentalidad. De ahí que se infiera la repetición de patrones transgeneracionales. Está demostrado que niños felices y protegidos se convertirán en adultos que protegerán a otros y que, por consecuencia, actuarán de manera positiva en su comunidad.

El término competencias parentales es un término relativamente moderno; se desarrolla en el ámbito de la crianza y sobre todo se resalta la capacidad que tienen ambas figuras parentales (padre y madre) como figuras que impactan directamente en el crecimiento del niño; en consecuencia, se enfatiza la responsabilidad que tienen estos en el desarrollo saludable del niño. Por supuesto, este término no solo se refiere a los padres, debido a los cambios observados en los estilos de familia; este término se extiende a toda aquella persona que participa activamente en la crianza de un niño. En caso de que existiere la incapacidad física o psicológica de un padre o madre para ejercer plenamente su parentalidad, aparecen actores clave que pueden reemplazarles, como los abuelos, padrinos, tíos, y los cuidadores (as), en los casos de los niños tutelados por el Estado u otras instituciones. Estas figuras también pueden fungir como protectores y como responsables de los cuidados y de la crianza del niño, niña o joven.

Barudy (2010) menciona dos maneras de parentalidad: la biológica, directamente relacionada con la capacidad natural de poder ser madre o padre, la procreación o la capacidad de dar vida; y la parentalidad social (en la cual, por

cierto, centra la mayoría de sus investigaciones) relacionada con la capacidad de proteger, educar y socializar a los niños.

Lamentablemente, se observa cada vez más cómo muchos niños y jóvenes crecen en ambientes de negligencia, abandono y maltrato. Al evaluar el daño emocional y psicológico que esto les produce, se relaciona directamente con la evaluación de aquellos adultos responsables de su bienestar. Los psicólogos, psiquiatras, asistentes o trabajadores sociales y todos los encargados de programas sociales habrán de darse a la dura tarea de detener las vulneraciones a estos niños, alejar toda fuente de dolor y daño y, a la vez, promover adultos más sanos y responsables mediante una crianza positiva.

La base principal de la crianza es el apego que se desarrolla entre el niño y sus padres o cuidadores. Sin embargo, cuando los padres han tenido en la infancia una historia de trastornos con sus figuras principales de apego (padres o cuidadores), esto producirá dificultades en el ejercicio de su parentalidad. Aunque tal circunstancia no es algo determinante, pues como refieren los citados autores, estas lesiones afectivas pueden ser reparadas a través de vinculaciones de apego adulto, principalmente con relaciones reparadoras en su vida, y para esto es muy provechosa la terapia, mediante la cual se trata de sanar esas heridas infantiles y promover un nuevo paradigma en el ejercicio de su parentalidad; esto es, potenciar al máximo la resiliencia propia de cada ser humano, y sobre todo de quienes vivieron una historia de dolor y desprotección emocional y por lo tanto es muy difícil que puedan criar a otro ser humano de manera positiva.

Las competencias parentales, tanto para el padre, la madre o el cuidador designado, son habilidades dirigidas principalmente “al buen trato”, es decir, a desarrollar la capacidad que tiene la persona que cuida y que está encargada de la protección de un niño, de soltar sus historias infantiles de maltrato o desprotección, para poder establecerse en un nuevo paradigma, el del “buen trato, de la crianza basada en el respeto”. Esto no solo tendrá un impacto en el niño (a), sino también en su cuidador. Un niño feliz y protegido

será un adulto que hará feliz y protegerá; por ello, la crianza positiva, sostenida en el respeto, tiene un impacto no solo en la persona, sino también en la comunidad.

Es importante que el padre, madre o la persona encargada del cuidado del niño tenga en cuenta las distintas funciones en el ejercicio de la crianza (Barudy, 2010):

- Necesidades nutritivas, de afecto, de cuidados y de estimulación: esta característica se basa principalmente en facilitar un espacio seguro de crecimiento para el niño, en donde no solo las necesidades básicas se cubran, como son la alimentación y el abrigo, sino donde se estimule y se promueva una exploración del mundo a través del acompañamiento respetuoso y estable, que permita desarrollar en el niño un apego seguro.

- Necesidades socializadoras: el desarrollo de la identidad del niño se basa en los modelos ofrecidos por sus padres o cuidadores, la manera como estos gestionan sus emociones, se relacionan con personas externas al grupo familiar, el modo en que se desarrollan las jerarquías dentro del núcleo familiar, el sistema de normas y valores, son los recursos que el niño irá asimilando para un futuro ejercicio de su sociabilidad.

- Necesidades de protección: es la capacidad del padre, ejercida con respeto, de establecerse como una figura que evite las lesiones y los daños, tanto emocionales y psicológicos como físicos, que puedan ser causados por experiencias traumatizantes. Igualmente, se considera la capacidad de desarrollar en los niños, niñas y jóvenes, según su edad y etapa normativa, las habilidades para protegerse a sí mismos en caso de no encontrarse con sus padres, desarrollar capacidad de toma de decisiones, de gestión de emociones y de enfrentar situaciones adversas.

- Desarrollo o potenciación de la resiliencia: consiste en que el niño(a) desarrolle habilidades y potencie sus recursos personales y que, en caso de sufrir alguna experiencia traumática o lesionadora, esta no detenga su desarrollo. Se trata de que el menor desarrolle recursos que le permitan salir fortalecido de las adversidades.



El desarrollo de una crianza positiva está muy relacionado con los recursos emotivos, cognitivos y conductuales de que disponen los padres o cuidadores y que les facilita vincularse de manera adecuada y oportuna con sus hijos. Es decir, que respondan efectivamente a las necesidades de los niños, niñas y jóvenes con la finalidad de crear un vínculo fuerte entre ellos, que posibilite el desarrollo de un apego seguro. Además, que les permita desarrollar empatía, es decir, que los padres o las personas encargadas del desarrollo sano del niño puedan identificarse y entender o sintonizar con las emociones y necesidades del niño, niña o joven.

Las habilidades parentales son aquellos recursos relacionados con la función socializa-

dora y educadora, cuyo principal componente es el estilo de crianza que utilice el padre, generalmente tomado de modelos familiares heredados. En consecuencia, su estilo para ejercer la norma y la verticalidad en la crianza, está igualmente relacionado con el vínculo; sin embargo, aquí entran en juego los modelos sociales y familiares de crianza y la capacidad de crear redes familiares como soporte y contención durante la crianza.

Siempre hay que asegurar que se puede potenciar a los padres que han sido disminuidos en sus competencias parentales. Aquellos padres con historias de malos tratos y negligencias en su infancia, deben tener la oportunidad de sanar las heridas que se proyectan en sus patrones de crianza.

za, a través de un proceso terapéutico que les permita revincularse de manera más sana con su hijo, reparando así el daño causado por la repetición de las heridas familiares.

No obstante, en algunos casos, estos padres ya cuentan con una condición incapacitante, ya sea de tipo psicológico o físico, y es aquí donde la red familiar es de suma importancia. Aparecen, entonces, aquellos abuelos, tíos o familiares resilientes que son capaces de asumir el rol de la parentalidad social y ejercer la función de crianza de manera que se garantice el desarrollo sano e integral del niño, niña o joven. En caso de que no sea así, el Estado tiene la obligación de hacerse cargo de los menores y establecer programas institucionalizados que los protejan en esta situación y les faciliten una inserción sana en la sociedad, por medio de adopciones extremadamente reguladas o la puesta en práctica de modelos más actuales, como son las casas de acogimiento.

El Estado tiene la obligación de garantizar la protección de niñas, niños y jóvenes en situación vulnerable. Los profesionales de estos programas deben hacer un rápido diagnóstico a fin de establecer la intervención necesaria para restituir sus derechos y así promover una vida familiar o, en su caso, tutelada, más saludable. No detener las vulneraciones o abusos en la infancia generará huellas irreparables en niñas, niños o jóvenes, y producirá una edad adulta llena de dolor y de enfermedades psicosociales, en la mayoría de los casos.

En relación con el estudio de la crianza positiva, una de las categorías de análisis que pueden ser útiles es la teoría del apego, que remite a esa primera relación del recién nacido con su madre o con un cuidador principal que, se supone, es constante y receptivo a las señales del bebé o del niño de pocos años; por lo tanto, es un proceso que no termina con el parto o la lactancia. Es un proceso que sirve de base a todas las relaciones afectivas en la vida y, en general, a todas las relaciones entre miembros de la misma especie. El apego hacia personas significativas nos acompaña toda la vida, ya sean estos progenitores, maestros o personas con las cuales hemos formado vínculos duraderos.

En casos de abandono a temprana edad, el niño experimenta “una pérdida de confianza en la figura vincular y aun puede tener miedo de esta” (Cicchetti, 2002). Recordemos que se definen cuatro tipos de apego, siendo uno de ellos el apego desorganizado, que se produce en un 23% de la población, en contraste con el apego seguro, que lo experimenta aproximadamente un 55%, y el apego inseguro, que lo vive el resto de la población (22%). Estas clasificaciones dependen del instrumento con que se mida el apego.

La formación del vínculo confiable y seguro depende de un cuidador o cuidadora constante y atento(a) que pueda comunicarse con el bebé de pocos meses y no solo se preocupe de cubrir sus necesidades de limpieza o alimentación, como se entiende popularmente. Esta necesidad de atención permanente sugiere una entrega casi total por parte de la madre o el cuidador. Lo que no se sabe, es que esta demanda del bebé obedece a una necesidad biológica de comunicarse, para la cual estamos programados genéticamente.

En el caso del maltrato infantil, en un niño asustado ocurre un colapso de mecanismos comportamentales para tolerar la frustración y la pérdida de confianza en un cuidador impredecible y atemorizante. Estos niños presentan comportamientos controladores, punitivos y agresivos y a veces con reversión de roles, siendo pacientes y paternos con sus madres, a menudo enfermas o dependientes. Tienen problemas en la edad escolar por su falta de capacidades sociales y cognitivas. Entonces, se está frente a un panorama, según las ideas de Bowlby en cuanto a las repercusiones de las relaciones tempranas madre-hijo que dejan huellas a largo plazo en la salud mental del individuo. Si a esto sumamos los estudios contemporáneos de la neurociencia, acerca del desarrollo del cerebro hasta la adultez, vemos que los cambios en niveles estructurales y comportamentales son notables. La influencia genética en el comportamiento de los niños es también importante en la generación de comportamientos alterados, pero esta mediación genética es dependiente en alguna medida no menor del medio ambiente del individuo, generándose cambios epigenéticos.

“Con toda la evidencia acumulada llegamos a la conclusión aun más fuerte acerca de la importancia de los vínculos primarios en el desarrollo del cerebro y sus vulnerabilidades a enfermar” (Moneta, 2007).

La teoría del apego en un enfoque actual nos permite asegurar que un apego seguro con un cuidador estable y continuo puede asegurar un adecuado desarrollo cognitivo y mental del niño que llegará a ser adulto, incluso tomando en cuenta riesgos genéticos. Más aun, los vínculos primarios pasan a ser de primera importancia en la vejez y también en condiciones de impedimento o discapacidad física o mental a cualquier edad. Se ha comprobado biológicamente que, en el transcurso de nuestra vida, buscamos apegos en tiempos de crisis, penas o necesidades.

Por esta razón, la observación de campo del vínculo primario en los consultorios y centros médicos es tan importante. La manera en que una madre presenta al pediatra su bebé es un factor tal vez suficiente para el diagnóstico de un vínculo defectuoso. Las maniobras a seguir suelen ser a veces simples y de sentido común, pero en casos de vínculo desorganizado tenemos que aconsejar tratamientos adecuados con terapeutas especializados, con el objeto de mejorar el vínculo entre la madre y el hijo.

Con el entusiasmo que el tema ha provocado en diversos estamentos de la salud, grupos de profesionales han realizado pruebas que pueden medir el apego, como la Escala de Massie y Campbell y el Parental Bonding Instrument, utilizado en Chile (Grimalt y Heresi, 2011). En niños escolares ha sido usada la escala de seguridad (Security Scale), desarrollada en 2009, que mide en niños de entre siete y doce años la percepción de seguridad con una figura vincular (Moneta, Rothhammer, Huerta y Carrasco, 2009).

Los pediatras pueden aconsejar a las madres tener un trato más cercano y consecuente en su estilo de comportamiento con el niño pequeño. Esta observación simple, pero de tanto valor, muchas veces se pasa por alto en la consulta de atención primaria, privilegiando otros aspectos de la salud.

En la actualidad, existen muchos estudios sobre el vínculo seguro y la capacidad de resiliencia frente a eventos estresantes o de pérdida. Estamos en un mundo en que las pérdidas ocurren; las familias se separan, y alguno de los progenitores muere o se aleja, o no tiene una frecuencia de visitas adecuada. Las madres trabajadoras deben dejar a sus hijos de meses en otras manos, con la angustia que esto conlleva. Por otra parte, los permisos maternales no satisfacen a todos, prefiriéndose en algunos casos, la vida laboral a la maternidad.

De acuerdo con Cicchetti (2010), dichos factores psicosociales tienen consecuencias importantes en el vínculo primario en edades tempranas, los cuales no están en la agenda de los empleadores ni de los políticos en nuestra actual sociedad. Los niños se adaptan a variadas situaciones, pero esto no significa que ciertas circunstancias poco favorables del ambiente y de las relaciones de proximidad no dejen huellas duraderas que se pueden manifestar a largo plazo en su salud mental y física.

A partir de las investigaciones realizadas en los últimos quince años, acerca de la primera infancia, se planteó el concepto de 0 a 3 años como una unidad de edad crítica en el desarrollo del infante. Es en este período que el infante desarrolla su capacidad cerebral al máximo, produciéndose una proliferación neuronal y posteriormente una poda neuronal, en la cual las conexiones no usadas desaparecen. Los niños son más plásticos y pueden aprender sin dificultad en este período. Las ventanas de oportunidad (períodos críticos en el desarrollo) existen para el sistema nervioso y no podemos atrasar o adelantar ciertos procesos.

Es posible afirmar que el vínculo con el cuidador primario se produce en uno de estos períodos críticos, durante el cual la confianza en el cuidador es fundamental. Este vínculo que se forma en el primer año de vida tiene repercusiones futuras y su interrupción es grave. Es esta confianza con el cuidador primario la que sirve de modelo en relaciones futuras para este niño. Lo que Bowlby denominó Internal Working Models

o modelos internos de trabajo. De allí que estos temas sean tan relevantes en los casos de adopción o de cambios en el cuidador primario.

Es necesario que los servicios públicos y las instituciones se hagan cargo y tomen en cuenta la existencia de la actualizada investigación científica en este fructífero campo y se incorporen los conocimientos en el ámbito de la experiencia temprana, para poder tener niños mejor preparados para la vida, más sanos y felices.

Los pediatras, a menudo tan ocupados con la salud de los niños, suelen dejar de lado aspectos tan importantes como la actitud materna hacia el niño y su influencia en la sanación de este. Pequeñas modificaciones en la conducta maternal pueden hacer grandes diferencias en el vínculo primario, pero es necesario saber observar las conductas de interacción entre madre e hijo.

Por este motivo, es de vital importancia poder incluir en la formación pediátrica el concepto binomio madre-niño, y desde allí poder trabajar los problemas relacionados con la salud y el comportamiento de los niños. Sabemos que el índice de problemas de conducta y el síndrome de déficit atencional ha aumentado considerablemente en años recientes. La delincuencia juvenil y la drogadicción son cada vez más frecuentes a corta edad, lo que está en relación con el abandono por parte de los padres. Por todo esto, podemos decir que las ideas del Bowlby, en los años sesenta, están más vigentes que nunca, y que la crianza bien tratante o positiva tiene que seguir favoreciéndose en todos los ámbitos de la interacción con los niños, sobre todo en la primera infancia.

Referencias



- BARUDY, J. (2005). *Familiaridad y competencias: el desafío de ser padres*. En J. Barudy y M. Dantagnan, Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia (pp. 77-125). Barcelona: Gedisa.
- BARUDY, J. Dantagnan, M. (2010). *Los desafíos invisibles de ser madre o padre*. Manual de evaluación de las competencias y la resiliencia parental. Barcelona, España: Gedisa.
- CÁRDENAS, B.S. (2015). *Mudanzas de la infancia. Entre la institucionalización, la ciudadanía y la mercantilización*. Recuperada en: https://www.researchgate.net/publication/280317538_Mudanzas_de_la_infancia_Entre_la_instit
- GER, S., y Salles C. (2012). Las competencias parentales en la familia contemporánea: descripción, promoción y evaluación. En *El trabajo socioeducativo con familias*. Educación Social. 49. pp. 25-47. Recuperado en: <http://www.raco.cat/index.php/Educacion-Social/issue/archive>
- MONETA, M. E. (2013). *Vínculo y apego*. Chile: Publicación de la sociedad chilena de Pediatría. Versión impresa ISSN 0370-4106.
- ROSSETI, F. M.C. y Amaral, C. N. R. (15 de marzo 2012). *Construcción de vínculos afectivos en contextos adversos del desarrollo, importancia y polémicas*. Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales. V. XVI, 395 (2). Barcelona, España: Universidad de Barcelona.
- SAURINA, G. (2015). *El apego en niños institucionalizados menores de 2 años*. Aportes a la intervención en instituciones de acogida permanente. Tesis de Maestría. Montevideo, Uruguay: Universidad de la República de Uruguay.



El envejecimiento sí es *cuestión de edad*

Alma Adela Soria Durán

Íncipit: El título de este texto amerita comentar uno de los mitos más grandes que, a manera de consolación, hemos construido las personas, aquel que hace referencia al envejecimiento en términos vivenciales y no numéricos, y enfatizo que ello es a manera de consolación, puesto que es evidente la modificación de las actitudes, funciones y necesidades que el cuerpo humano pre-

senta al paso de los años, desde la gestación hasta el momento en que se haga la referencia.

El conocimiento científico nos obliga a reconocer y aceptar que el envejecimiento de los seres vivos se presenta desde el momento en que se unen sus elementos originarios. En el caso del ser pensante e histórico, se presenta una amplia discusión respecto a cuándo empieza la vida hu-

mana. Pero básicamente se considera que, al unirse óvulo y espermatozoide inicia el proceso de fertilización, el cual, en su camino de maduración y, por tanto, de envejecimiento, cede el paso a la gestación y... bueno, como ya se sabe, culmina con el nacimiento y las distintas etapas del desarrollo humano. Por lo anterior, es posible enunciar que el envejecimiento es un proceso innato de todo ser vivo, cuyo inicio y final están claramente definidos por la fecundación y la muerte.

No es posible señalar que se es viejo a los 60, 65 o 68 años, como lo etiquetan reiteradamente las normatividades institucionales. Se envejece en una etapa del desarrollo para transitar a la siguiente, a la que se llega en estado de novatez absoluta. La Organización de las Naciones Unidas (ONU), por ejemplo, establece la edad de 60 años para considerar que una persona es adulta mayor, mientras que en algunos países se considera que la vejez empieza a los 65 años. Esto, respecto a la edad cronológica, es decir, el tiempo transcurrido desde el nacimiento. Es posible referirse a otras formas de medir el envejecimiento, formas relacionadas con la edad física, al analizar los cambios corporales y fisiológicos que muestran las personas; la edad psicológica, al observar el tipo y calidad de las emociones, sentimientos y pensamientos que se evidencian en las conductas y, finalmente, la edad social, con significados distintos para cada cultura, y en relación con los roles desempeñados en un determinado grupo.

El tema que orienta este texto ha cobrado singular importancia durante la última década, debido a su convergencia con otros temas, como el desarrollo de las ciencias y la activación de políticas públicas incluyentes. Los avances tecnocientíficos han dado a las sociedades una mayor esperanza de vida; vida que, para ser transitada con funcionalidad y plenitud, tendrá que desentrañar los misterios del goce de la salud plena.

Este trabajo recupera la idea del envejecimiento como un proceso innato al ser humano. Socialmente hablando, se considera vieja a la persona en la medida en que aparecen primero y decrecen después las facultades biológicas, psicológicas y sociales; estudiamos el envejecimien-

to, precisamente como la única manera que existe para moderar la presencia de esas facultades. Precisando la expresión de facultades biológicas, psicológicas y sociales, se hace referencia a la capacidad y funcionamiento de los diversos órganos y subsistemas del cuerpo, al desarrollo del pensamiento y el lenguaje, así como a la posibilidad de interacción y disfrute de los roles sociales diferenciados que permiten obtener la categoría de humano. Se profundiza con la intención de reconocer los mecanismos que producen estos cambios, para tomar medidas que permitan moderar la aparición de las características entendidas como señales de envejecimiento, con pérdida de funcionalidad.

En el párrafo anterior se incluye el término moderar, ya que es imposible utilizar el término desaparecer, en relación con el tema. Se afirma, pues, que el envejecimiento es irreversible e inexorable, por lo cual reorientamos las interrogantes y planteamos: ¿para qué envejecemos? ¿Qué es la cultura del envejecimiento? Imposible dar respuesta sin antes reconocer el campo científico de la gerontología y la geriatría misma.

El término gerontología fue acuñado en 1903, cuando Metchnikoff, discípulo de Pasteur y Premio Nobel de Medicina y fisiología, propuso



Fotografía: Héctor Jaramillo

una nueva disciplina científica. El término hace referencia al estudio de la vejez y ha tomado su nombre de *geron*, término griego que significa hombre anciano, al que se añade el sufijo *logia*, referido a una rama de conocimiento o ciencia. El término *geriátrica*, por su parte, fue acuñado por Ignatz Nascher, de manera previa a la publicación de su libro, *Geriatría: las enfermedades del envejecimiento y su tratamiento*, en 1914. Se basó en los términos griegos *geron* y *iatrikos*, palabra que significa tratamiento médico (Izal, 30). Ciencia y disciplina se desarrollaron de manera complementaria para profundizar en lo que hasta hace pocos años se consideraba la etapa final de la vida, concepto que se modificó al surgir la cultura del envejecimiento, desde la cual fue posible reconocerlo como etapa transversal del desarrollo humano.

El transcurrir del tiempo que, sin mayor explicación, da paso al envejecimiento, debe ser considerado un espacio de oportunidad humana,

pues se envejece para vivir y disfrutar con ello de nuevos momentos, nuevas emociones y nuevas posibilidades; se envejece para develar cada nuevo día, dejar atrás las vivencias cotidianas, convirtiéndolas en experiencias que lleven, como en un círculo virtuoso a vivir mejor y disfrutar más de la existencia.

Pensar en la cultura del envejecimiento implica reconocer que el hoy es parte del envejecimiento del mañana; en ello va, entonces, determinado como imperativo categórico el “¡Hoy vive bien, pleno y consciente, porque construyes tu futuro!” En lo individual, es necesario cuidar la alimentación, el descanso, el ejercicio, la felicidad y la imagen ante el espejo, porque es la imagen que se ofrece a las personas que te rodean y de ello depende en gran cantidad la manera en que reaccionarán ante ti. La familia a la que se pertenece y la que se ha construido son la red social más importante con la que se puede contar y aun creyendo que este hecho es producto de un



designio divino, se está obligado a cuidar de ella y hacerse merecedor de un lugar cerca de ellos. Es preciso ser atento, amable, cuidadoso y educado, ya que nadie está obligado a querer y respetar máxicamente a nadie. Los amigos, vecinos y conocidos son un reflejo de la historia personal, porque se van encontrando a través de la vida y en el mejor de los casos, se conservan al paso de los años.

Como una forma de organizar el estudio y el desarrollo del conocimiento, han surgido teorías que describen y explican las características biológicas, psicológicas, sociales y emocionales en cada momento de la vida; teorías que dividen la existencia del ser humano en etapas, señalando de manera relativa la edad cronológica en que se espera observar características comunes en el desarrollo humano, en el desarrollo de la personalidad, en el desarrollo cognitivo o en otros enfoques también presentes en la persona.

Las diversas teorías que describen el envejecimiento coinciden en explicarlo como el proceso de maduración que se presenta en distintos niveles del organismo, entiéndase como celular, genético y neurológico, lo que a su vez se traduce en modificaciones actitudinales y conductuales que, al manifestarse socialmente, colocan a la persona en relación con sus iguales y permiten considerarlo como más o menos viejo.

Se considera que, a mayor tiempo transcurrido a partir del nacimiento, el cuerpo físico de la persona ha tenido mayores modificaciones en cuanto a tamaño, forma y funciones, lo que le permite, pues, tener una mayor cantidad de vivencias, experiencias y saberes y sí... entonces, el envejecimiento sí es cuestión de edad, porque en esta se acumulan los aprendizajes obtenidos en su transcurrir. Por lo que es preciso que los procesos de aprendizaje se mantengan activos a lo largo de la vida y sí... es necesario aprender a envejecer.

Entendiendo que aprender significa asociar situaciones o saberes ya existentes con situaciones o saberes por conocer, se reconoce que aprender a envejecer es una necesidad del ser humano en las distintas etapas de su vida, porque en ello tienen implicaciones los aspectos biológicos, psicológicos y sociales, por lo que se precisa de una

interacción humana amplia, diversa y continua que permita las asociaciones conductuales, actitudinales y vivenciales para ir desaprendiendo y aprendiendo sucesivamente las habilidades del envejecimiento.

La cultura del envejecimiento, en su postura clásica e institucional, sigue haciendo referencia a la necesidad de acoger, proteger e incluir al adulto mayor, tomando como referente las edades también institucionales, porque actualmente una gran parte de las personas de la tercera edad se caracteriza por su alto nivel de vulnerabilidad económica y por lo tanto social, y precisan de este tipo de atenciones y cuidados. Sin embargo, es necesario transitar hacia la modificación conceptual que permita reconocer la cultura del envejecimiento como una forma permanente de vida que asegure para todos los ciudadanos la equidad en el disfrute de derechos y obligaciones, ya que en ello se incluye el cuidado de la salud, la independencia económica y el respeto a las diferencias individuales.

Las cifras proporcionadas por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) indican que más de 12 de los 131 millones de personas que habitan en México son adultos mayores; dichas cifras reafirman la urgencia de favorecer el desarrollo de la nueva cultura del envejecimiento, teniendo como premisa básica que envejecemos siempre. Ello dará lugar a más y mejores formas de autocuidado, educación y respeto hacia sí y hacia los otros; de forma colateral, reportará ganancias en términos del cuidado del planeta, los avances científicos y tecnológicos y, volviendo al punto de origen, el aumento en la esperanza de vida.

Referencias



- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI). (2014). *Perfil sociodemográfico de los adultos mayores*. México: Autor
- Instituto Nacional de las Personas Adultas Mayores (INAPAM). (2018). *Por una cultura del envejecimiento*. México: Autor.
- IZAL, M. (2016). *Gerontología conductual*. España: Editorial Síntesis.

HOMENAJE A

ENRIQUE ALBERTO SERVÍN HERRERA

(1958 – 2019)



En el Memorial de los Poetas del Mundo”, misma que describe en su muro (así es: existe un monumento a todos los poetas del mundo), a orillas del Lago Kokonur, Tibet Oriental (Amdo), Provincia de Qinghai, China.

Originario de la ciudad de Chihuahua, estudió la Licenciatura en Derecho por la Universidad Autónoma de Chihuahua y la Maestría en Antropología Social en la Escuela Nacional de Antropología e Historia Unidad Chihuahua.

Escritor, poeta, traductor, asiduo defensor de las lenguas indígenas, intelectual chihuahuense reconocido y respetado por su admirable y extensa trayectoria enfocada en la difusión los pueblos originarios.

Dominaba 28 idiomas, habiéndolas aprendido de manera autodidacta, incluidas “lenguas

muertas”. Siempre que se le preguntaba *¿cuántos idiomas hablas?* Contestaba con sencillez, “*No hablo bien ni el castellano*”, pero días antes de su muerte, Pilar su hermana le dijo “*Dime ya, ¿cuántos idiomas hablas?* y Enrique contestó “*28, Pilar, 28...*”. Varias de sus publicaciones escritas en idiomas propios de pueblos originarios.

Promotor de la preservación de las lenguas indígenas, patentando a través de instituciones culturales algunos trabajos de su inspiración, y siendo pionero en los esfuerzos gubernamentales por preservar nuestras lenguas originarias, teniendo como referencia de esa labor el desa-

Extracto de la carta de exposición de motivos con la que Enrique fue propuesto ante el Congreso, para el premio “Medalla Víctor Hugo Rascón Banda”, misma que recibió de manera póstuma.

rollo del método audiovisual para el aprendizaje del Tarahumar “*Ralámuli Ra 'ichábo*” (2002), la impartición de los primeros talleres literarios en el idioma Tarahumar (2003) y de Revaloración Lingüística en Comunidades Tarahumaras (2005) y la creación del *Comité de Modernización Léxica para el Tarahumar*, entre otros trabajos.

Investigador que hizo aportes considerables al ámbito literario, y muy especialmente, a la literatura indígena, una labor que queda manifiesta en la producción de los primeros audiolibros que se realizaron en el Estado en un idioma indígena (2000) y a los cuales le siguieron los veintitrés libros a esquema monolingüe en los idiomas Tepehuán y Tarahumar (abarcando géneros de narrativa, poesía e historia indígena), y siete libros bilingües en los idiomas Pima y Tarahumar.

Enrique fue factor de cambio en el esfuerzo por insertar la difusión de los idiomas indígenas del Estado en la contemporaneidad de nuestra época, realizando novedosas estrategias de divulgación de los valores indígenas como la creación de paisajes lingüísticos, otorgando condiciones de apoyo a los Municipios para la pinta de sesenta y seis murales con paisajes y textos literarios en los cuatro idiomas de los pueblos originarios que actualmente habitan nuestro Estado, además de escribir y producir el cortometraje en Tarahumar “*Ra'ichali Bowela*”, que en su traducción al castellano se titula “*Dibujar con las Palabras*” (2014).

Investigador incansable que aportó datos invaluableles al estudio de los idiomas indígenas y la cultura de nuestros cuatro pueblos originarios, como se puede comprobar en el *Diagnóstico de Vitalidad Lingüística de los Cuatro Idiomas Originarios de Chihuahua* (2012), valoración que sentó las bases para que el Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas (INALI) conociera el estatus que guardan los idiomas Tarahumar, Guarojío, Pima y Tepehuán.

Su empeño para el desarrollo de la literatura indígena, alcanzó logros colaborando activamente en la huella y el legado de Dolores Batista, Martín Makawí, Sewá, y otros miembros activos de la comunidad indígena que hoy por hoy son referentes de la literatura chihuahuense.



Escritor que alcanzó el reconocimiento a nivel local, estatal y nacional con su obra, galardonado con el *Premio Chihuahua de Literatura* (1996), otorgado por el Gobierno del Estado de Chihuahua, el *Premio Nacional de Literatura “José Fuentes Mares”* (2004) que le entregó la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (ambos por obra poética de su autoría), además de recibir reconocimientos internacionales con el Premio L. Gaboriau de Traducción Literaria (2014) que le entregó el Banff Centre del Consejo Canadiense de las Artes por su trabajo como promotor de textos traducidos a las lenguas indígenas del Estado, y el Premio Internacional de Mito, Cuento y Leyenda “*Andrés Henestrosa*” (2015) otorgado por el Gobierno del Estado de Oaxaca, libro que es una recopilación de historias sagradas de los antiguos tarahumares, es decir: de mitos tradicionales. Las historias provienen de comunidades muy distantes entre sí, e incluyen mitos teogónicos (los que relatan el origen de dioses y semidioses) y cosmogónicos (los relativos al origen del cos-

mos), así como narraciones etiológicas (que explican las características del mundo actual. Ejemplos de lo anterior son: la Unión del Sol y la Luna, la primera destrucción del mundo, el resurgimiento de la Humanidad desde el agua, el origen del maíz, el gigante como dios de la vegetación, la segunda destrucción del mundo y muchas más en 300 cuartillas..

Dedicó toda su vida al florecimiento de la cultura del Estado a través de su quehacer y el desarrollo de sus capacidades como creador, investigador y escritor, compaginando una trayectoria de más de 20 años como funcionario en el ámbito cultural escribiendo libros, impartiendo conferencias (algunas de ellas en otros países como Canadá, China, Grecia, India, E.U.A.), escribiendo artículos de divulgación cultural, presentando un sinfín de libros, participando en simposiums y congresos en muchas regiones del país, traduciendo obras literarias a los idiomas indígenas del Estado.

Un hombre sencillo, de trato cordial, inteligente y de gran sabiduría. En una ocasión En-

rique platicó la anécdota que descubrió una librería: “Tibet. Libros Orientales”: *“Con la estúpida esperanza de encontrar en este país un manual de tibetano entré a curiosear en los estantes. El dueño me preguntó qué buscaba. Le dije que un método o una gramática tibetanos. Con naturalidad me respondió: “No tenemos esa clase de libros aquí, pero le voy a dar el teléfono de un especialista en tibetano y sánscrito que vive en Chihuahua”. Sacó su libretita y en un papel me anotó los datos. Tomé el papel muy entusiasmado pero luego, para mi sorpresa, leí: “251-85-06..., Enrique Servín”. “Mire usted”, le contesté muy serio, “Este hombre es un impostor y puedo asegurarle que no sabe ni una palabra de sánscrito, mucho menos de tibetano”. “¿Lo conoce?”, “sí, señor”, le contesté, “me temo que sí lo conozco”. Como quien dice: “...Yo soy Garrick. Cambiadme la receta”.*

Descansa en paz, guardián de las palabras.



Foto: A lomo de Yak sobre aguas tibetanas.

¡No le crea a nadie,

Rutas de interpretación la

Omar Daniel Cangas Arreola

Abriendo

¡No le crea a nadie, léalo usted mismo! es un título que hace alusión a una de las consignas con las que respondían a las violencias en los muros de Bogotá, Colombia, allá por 1986, cuando el país se sumergía en una violencia patológica que ocupó los titulares de los noticieros de radio y televisión de casi todo el planeta y las primeras páginas de los periódicos colombianos. Esta frase originalmente pronunciaba “*¡No le crea a nadie, salga a caminar!*” y hacía mención a la interpretación de la percepción de la violencia en las calles de aquel país sudamericano. Esto es lo que queremos resaltar de tal consigna, la situación de la interpretación: el por qué los individuos colegimos de maneras diferentes al descifrar una situación determinada. Toda interpretación, por ejemplo, de un relato, como lo menciona Douglas (1998), no estará claro su propósito, si es divertido o trágico, cuando se ha perdido el contexto

social que lo constituye. Es decir, para poder procurar una interpretación de un relato, siguiendo con el ejemplo de Douglas, con lo único que se cuenta es con el relato mismo, y su significación será aquella que cada lector le asigne (Douglas, 1998, p. 19). Ante esta premisa, creemos que es necesario encontrarse con otras formas de interpretación que puedan trastocar las formas teóricas y prácticas que se han ido utilizando al pensar y utilizar la investigación acción (I-A) como el método de investigación socioeducativa.

La Investigación Acción ha sido confundida con una disciplina, con una metodología, como facultades personales o como una manifestación genérica, que hace referencia a un magma de estrategias realizadas para la mejora de lo social, y relativamente reciente, de lo educativo (Greenwood, 2000). Asimismo, se le han establecido diversos usos y sentidos y, en ocasiones, sin conocer los criterios concretos para delimitar las orientaciones técnicas y operativas que reclama para sí.

léalo usted mismo!

para investigación acción



No obstante, una considerable cantidad de corpus de trabajos sobre el tema, la visualizan como una opción metodológica (método) autosuficiente y bien diferenciada, que surge a partir de un sistema de reflexiones sobre situaciones sociales concretas o particulares, para la solución de problemas prácticos. Las acciones que se desprenden de toda investigación bajo el método de la I-A, deben transitar por procesos cognitivos (empíricos y teóricos) para después encaminarse a modificar situaciones específicas.

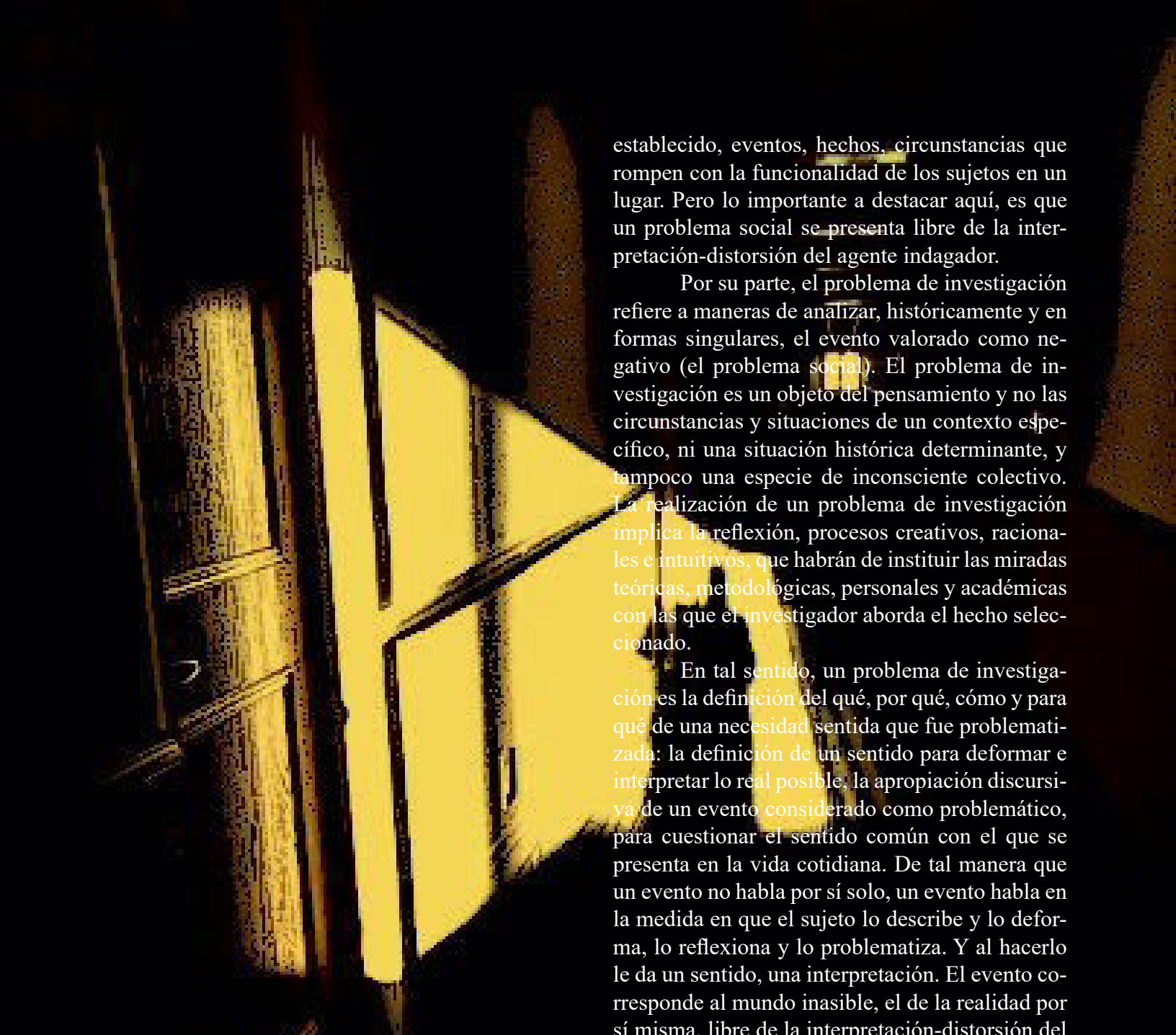
Esta visión de la I-A como método de investigación, implica visualizar el proceso metodológico más allá de un acto mecánico (una habilidad más manual que intelectual); esto es, considerarlo como un conjunto de procesos afines para aprehender el problema de investigación. Un proceso en el cual la metodología debe responder a la cuestión “¿desde dónde?”, que definirá la posición del sujeto indagador frente a la realidad, ante lo cual el método debe responder al “¿cómo?”, que definirá el camino a seguir para aproximarse a la realidad. Y, por último, la técnica o el instrumento de recolección de datos empíricos, que debe responder al “¿con qué?”, que definirá los instrumentos para la aprehensión de la realidad. En este sentido, resulta oportuno reflexionar acerca de qué tipo de metodización es necesaria para una ciencia (o ciencias sociales), donde la contingencia y las múltiples formas de concebir un evento son fundantes de una diversidad de realidades. Transitar de la metodología al método, y de este al instrumento, es generar y asumir un conjunto de condicionantes de un modo de razonamiento acerca de la realidad (Zemelman, 1992, p.127) y no solo un procedimiento hueco o vacío, de un seguimiento de ingredientes que, al mezclarse, producen el sabor pretendido.

1. The origins: the action research

Los orígenes de la I-A pueden encontrarse en the action-research, que constituyó una importante alternativa de los métodos de investigación cualitativa, y formó parte del desarrollo de una postura

crítica a la influencia de la filosofía positivista y a los métodos estadísticos que determinaron por un tiempo lo que se consideraba una investigación “científica”. La intencionalidad de la action research fue contradecir la objetividad y los propósitos de la ciencia, así como las nociones tradicionales vigentes acerca de la separación entre producción de conocimiento y su sentido de aplicación (Lewin, 1990). Es a Kurt Lewin a quien se le atribuye esta disyuntiva metodológica, al utilizarla por primera vez en 1944, con la intención de transformar los hábitos alimenticios de algunos sectores de la población estadounidense, cuando su nación participaba en el conflicto bélico de la Segunda Guerra Mundial. Lewin, para lograr tales objetivos, instituyó una serie de pasos que, según él, deberían ser aplicados necesariamente en una investigación científica encaminada a lograr cambios actitudinales en las personas, así como teorizar sobre los procesos psicosociales que dicha transformación implicaba. Es decir, lo que implicaba la I-A, es que toda investigación científica debe ser requerida para la acción social: formular una serie de procesos investigativos que esclarezcan el quehacer del profesional en el manejo de problemas sociales específicos (Lewin, 1990).

Los pasos que Lewin postulaba fueron, en primer lugar, una investigación para diagnosticar una problemática. Un proceso que permitiera identificar y explicar necesidades sentidas que afectaban a una determinada población en un espacio específico, y que se requería intervenir en un momento definitivo. Todo diagnóstico, como el conocimiento previo de una situación, es considerado una herramienta de comprensión de realidades que determina los síntomas y los agentes que están involucrados en un evento valorado como negativo o que causa conflicto en esa realidad. En este sentido, el diagnóstico es la fase exploratoria que analiza actividades cotidianas para hacerlas racionalmente visibles y reportables, esto es, útiles y explicables para todos los efectos prácticos que el sujeto indagador requiera en el momento de elaborar el problema de investigación (Garfinkel, 2006).



establecido, eventos, hechos, circunstancias que rompen con la funcionalidad de los sujetos en un lugar. Pero lo importante a destacar aquí, es que un problema social se presenta libre de la interpretación-distorsión del agente indagador.

Por su parte, el problema de investigación refiere a maneras de analizar, históricamente y en formas singulares, el evento valorado como negativo (el problema social). El problema de investigación es un objeto del pensamiento y no las circunstancias y situaciones de un contexto específico, ni una situación histórica determinante, y tampoco una especie de inconsciente colectivo. La realización de un problema de investigación implica la reflexión, procesos creativos, racionales e intuitivos, que habrán de instituir las miradas teóricas, metodológicas, personales y académicas con las que el investigador aborda el hecho seleccionado.

En tal sentido, un problema de investigación es la definición del qué, por qué, cómo y para qué de una necesidad sentida que fue problematizada: la definición de un sentido para deformar e interpretar lo real posible, la apropiación discursiva de un evento considerado como problemático, para cuestionar el sentido común con el que se presenta en la vida cotidiana. De tal manera que un evento no habla por sí solo, un evento habla en la medida en que el sujeto lo describe y lo deforma, lo reflexiona y lo problematiza. Y al hacerlo le da un sentido, una interpretación. El evento corresponde al mundo inasible, el de la realidad por sí misma, libre de la interpretación-distorsión del agente indagador, y por lo tanto libre de las palabras y de la imaginación de este (Palacios, 2009).

El paso dos: “si no somos capaces de juzgar si una acción ha producido una mejora o un retroceso, si no tenemos criterios para evaluar la relación entre el esfuerzo y el logro, no hay nada que nos impida llegar a conclusiones erróneas o fomentar hábitos de trabajo incorrectos” (Lewin, 1999, p. 230). Por esto, es importante plantear un plan de acción, pero también un sistema de evaluación que valore la(s) posible(s) solución(es) del problema de investigación. Este paso, según Lewin, es el momento en que se determinan y se

Es fundamental señalar que los datos que se recolectan en la etapa diagnóstica son los detonantes de los supuestos o hipótesis que se formularán para comprender lo que el indagador considerará un problema de investigación y su manera de abordarlo. Un problema de investigación es distinto a un problema social. Este último “es una condición negativa, afectando un número significativo de personas de una región, en formas consideradas indeseables, sobre la cual se percibe que se puede hacer algo a través de acción social colectiva” (Horton, 1965, p. 4). Es decir, un problema social es una ruptura de un orden social

asignan tareas para la transformación de la realidad, definiendo plazos de tiempo y calculando el uso de recursos disponibles (humanos y de otro tipo). Todo sistema de planeación está constituido por una serie de pasos progresivos que deben ser realizados por ciertas personas, en plazos de tiempo específicos y con un monto de recursos asignados para lograr objetivos y metas definidas. Paso tres: desde luego, el plan propuesto deberá asumirse bajo un seguimiento que analice, valore, teorice y reorganice la acción. Este paso presenta cuatro funciones relacionadas: a) observar la acción y mostrar si lo que se ha logrado está por encima o por debajo de las expectativas; b) evaluar la acción para planear correctamente el próximo paso; c) reflexionar o teorizar sobre el problema compartido y sus posibles soluciones, bajo un sistema coordinado y coherente de conceptos, definiciones, propuestas y proposiciones, que se relacionan en una cadena lógica de argumentos para presentar la perspectiva con la que se está abordando epistemológicamente el problema de investigación; y d) la reorganización, por su parte, debe servir de base para modificar el plan general y brindar a los planeadores la posibilidad de valorar críticamente los resultados y desarrollar, así, una nueva introspección (Borroto, 2002, p. 2). Por último: repetir los pasos anteriores en un nuevo ciclo, en forma de espiral, hasta que sea considerada la resolución del problema.

La experiencia de la aplicación de estos pasos brindó a Lewin la oportunidad de percibir que sus investigaciones más exitosas eran aquellas en las que se apoyaba con un grupo gestionado democráticamente con los destinatarios efectivos (López, 1988). Los destinatarios efectivos son “the owners of the problem”: es decir, quienes están implicados en el proceso, los que realmente viven las consecuencias del problema de forma directa (Greenwood, 2000), y son ellos, también, la fuerza fundamental que generará la acción, en relación con el objetivo que se pretende o desea alcanzar. Fue a partir de este momento, que toda I-A es considerada una actividad de equipo, y hoy sabemos que no se puede realizar de forma aislada. Es necesario resaltar aquí que un grupo: “es un

sistema de interacción dotado de identidad y regido predominantemente por matrices funcionales que vinculan a los sujetos que en él participan” (Schvarstein, 1992, pp. 28-33). Un grupo es un conjunto de personas con propósitos compartidos significativos para todos sus miembros y para la organización, con objetivos y metas asociados a un propósito, con planes para cumplirlo y con criterios para evaluarlo. Los roles de los miembros son adjudicados con base en sus conocimientos y habilidades, y con la firme convicción de que el resultado pretendido solo puede ser alcanzado con el esfuerzo, organización y el compromiso de todos sus miembros (Schvarstein, 1992). En lo que respecta del lado del investigador, llevar a cabo la I-A le exige adoptar diversos roles. Por un lado, debe situarse en el rol de observador, analizador y diagnosticador, y por otro, debe construir dispositivos que le permitan validar o invalidar las hipótesis emitidas por el diagnóstico. Por último, debe asumir el rol de agente de cambio (López, 1988).

Concretamente, podemos concluir que, al mismo tiempo que Lewin dudaba de las técnicas utilizadas para la investigación social, sistematizaba la buena voluntad que percibía en las relaciones intergrupales, logrando proyectarlas en los objetivos fundamentales de la investigación-acción: 1) la disposición para afrontar los problemas claramente y 2) la disposición de resolverlos realmente. Ambas destrezas, Lewin (1999, p. 229) las transformó en una acción organizadora y eficiente para construir los tres principios básicos de la I-A que hoy apreciamos: conocer de un grupo específico cuál es su situación actual, cuáles son sus peligros y qué vamos hacer. Lewin describía este proceso ubicando los tres aspectos centrales de la I-A: el planeamiento (diagnóstico problematización), el hallazgo de hechos (reflexión-teorización) y la ejecución (acción transformación).

2. The interpretations

El devenir interpretativo de la investigación-acción como metodología participativa se ha sembrado en diferentes latitudes. En Latinoamérica, para Freire, la I-A va unida a un proyecto político, crítico, reivindicador y marginal (López,

1988, p.110). La investigación acción freiriana, conocida como investigación acción participativa (IAP) o investigación dialógica, es conceptualizada como “un proceso por el cual miembros de un grupo o una comunidad oprimida, colectan y analizan información, y actúan sobre sus problemas con el propósito de encontrarles soluciones y promover transformaciones políticas y sociales” (Selener, 1997, p.17). Para Freire, las condiciones socio-históricas de los hombres configuran su interpretación del mundo, las realidades en el que se establece su sistema de relaciones que conducirán su vida. La mayoría de las veces dichas relaciones reflejan condiciones de explotación y/o marginalización: estados de dominación en los cuales el oprimido sufre consecuencias de privación, exclusión, discriminación, explotación, el control de su cultura y en algunos casos violencia (Prilleltensky y Nelson, 2002), por lo que es imperativo, y con el diálogo como recurso, lograr análisis críticos de sus condiciones de existencia y así desencadenar, en los oprimidos, un potencial liberador de conocimientos a su servicio, con el fin de emanciparse de las condiciones de opresión (López, 1988).

Para Freire, el diálogo es el encuentro que pronuncia el mundo, la búsqueda de dos dimensiones necesarias para la transformación social: acción y reflexión, que deben darse en formas solidarias. No hay palabra verdadera, dice Freire, que no sea la unión inquebrantable entre acción y reflexión, y por lo tanto que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo (Freire, 1969, p. 70). Sin embargo, no existe diálogo si no hay humildad. La pronunciación del mundo, con el cual los hombres lo recrean permanentemente, no puede ser un acto de arrogancia. El diálogo, como encuentro de los hombres, es necesario para la tarea común de saber y actuar. Pero el diálogo se rompe si sus polos (o uno de ellos), pierde la humildad (Freire, 1969, p.73).

El aporte de Freire, concretamente a la metodología de la I-A, es su propuesta de concientización del sujeto. Es decir, en el momento de la búsqueda del diálogo, como acto reflexivo y práctico, es también el momento en que se rea-

liza la investigación participativa, lo que Freire llama: la comprensión del universo temático del pueblo o el conjunto de sus “temas generadores”. Tal investigación implica una metodología que no obstruya la dialogicidad, por el contrario, que la favorezca, porque es a través del diálogo como se logra la aprehensión de los temas generadores y la toma de conciencia de los individuos en torno a ellos mismos (Freire, 1969, p.79). Es importante resaltar aquí que los individuos no son el objeto de la investigación, ni tampoco el investigador es el único sujeto reflexivo; lo que se pretende investigar realmente no son los hombres en sí, sino su pensamiento-lenguaje, la relación del sujeto con su realidad, los niveles de percepción sobre esta y su visión del mundo. Mundo en el cual se encuentran envueltos sus temas generadores (Freire, 1969, p.79).

La cuestión fundamental, en este caso, radica en que faltando a los hombres una comprensión crítica de la realidad en que están, es imposible reconocer la interacción constitutiva de su opresión, y al no conocerla, no pueden transformarla. En este sentido, el esfuerzo de la metodología de la investigación que propone Freire es la investigación de temas generadores, que se encuentran en el universo mínimo de los sujetos. Y más allá de posibilitar su aprehensión, la metodología participativa, debe ser una metodología concienciadora, para insertar, o comenzar a insertar a los hombres a una forma crítica de pensar su mundo. Es decir, presentar a los individuos las dimensiones significativas de su realidad (concientización), cuyo análisis crítico les posibilite una nueva postura frente a las “situaciones límites” en las que se encuentran (Freire, 1969, p. 79).

En la Universidad de Deakin, Australia, desde comienzos de los años ochenta, Stephen Kemmis y Wilfred Carr contribuyeron con otra interpretación de la investigación-acción, como método de investigación participativa. La apuesta de dichos autores fue situar la I-A en el ámbito educativo, con la intención de interpretar los sucesos cotidianos desde el punto de vista de quienes interactúan en los procesos educativos, y así ofrecer respuestas prácticas a situaciones reales

y concretas (Rodríguez y Valldeoriola, 2009, p. 64). La I-A en el ámbito educativo aspira, desde, y en su escenario natural, a la reflexión y transformación de las prácticas de los profesionales de la educación, comprender las situaciones en las que está implicado el profesorado, lo que vive como problemáticas y, por tanto, lo que es susceptible de mejorar (Kemmins, 1988). La tendencia del profesor investigador tiene sus orígenes en las propuestas de Kurt Lewin (1946), John Dewey (1963), Stephen Kemmis y Robin McTaggart (1988), John Elliott (1991), Lawrence Stenhouse (1993), entre otros. Es un proceso sistemático e intencional por parte de los docentes para reflexionar de forma crítica la intersección entre teoría y práctica educativa, haciendo útil su experticia para el desarrollo de perspectivas singulares y reales, respecto a los procesos educativos.

En tal sentido, *the teacher research* busca la reivindicación de la docencia como profesión, desde intereses prácticos y mediante procesos deliberativos, en los que se privilegia la voz de los participantes (Colmenares, Mercedes y Piñero, 2008, p.101). Privilegiar la voz de los participantes es considerar que la teoría educativa no se debe a nociones positivistas de racionalidad, objetividad y verdad, ni estimar que el conocimiento tiene un papel puramente instrumental en la resolución de los problemas educativos. La importancia de comprender los significados de quienes viven el proceso educativo es admitir la necesidad de utilizar las categorías interpretativas de los docentes; esto es, su autoentendimiento de las prácticas de la educación, cuya verdadera finalidad sea la de informar y guiar los mundos de vida de la práctica profesional de los educadores, indicando qué acciones deben emprender si quieren superar sus problemas y eliminar sus dificultades. En este sentido, la teoría educativa debe orientarse hacia la transformación de las maneras en que los docentes se ven a sí mismos y a su cotidianidad profesional, reconociendo y eliminando los factores que frustran objetivos e intenciones educativas (Carr y Kemmis, 1986).

Desde tal horizonte, la IAP, según Kemmis (1988, p. 5) es una forma de investigación

colectiva y autorreflexiva que identifica un problema, con una recolecta sistemática de datos, con un ordenado proceso de reflexiones personales y profesionales, con un análisis de los datos recogidos y con el fin de desarrollar acciones, basadas en los análisis de los datos recogidos y la revisión de un problema original. Este método de investigación, según Kemmins, presenta seis grandes características. Es una investigación crítica, porque, además de mejorar su práctica, los participantes (docentes) deben ser agentes de cambio personal y social. Reflexiva, porque debe analizar y desarrollar conceptos y teorías sobre experiencias específicas. Responsable, porque se dirige a la mejora social. Autoevaluada, porque su valoración es por cuenta propia. Participativa, porque contribuye a la igualdad de la investigación. Y es colaborativa, porque es realizada desde las circunstancias y personas afectadas por el problema. La IAP, entonces, entiende que las propuestas propias inciden más que las externas, haciendo crecer a la institución educativa a través de la formación que emana del proceso de participación y colaboración (Carr, 1989) de los destinatarios efectivos.

Bajo este modelo, la participación y la colaboración son potentes herramientas para el

La I-A en el ámbito educativo aspira, desde, y en su escenario natural, a la reflexión y transformación de las prácticas de los profesionales de la educación, comprender las situaciones en las que está implicado el profesorado, lo que vive como problemáticas y, por tanto, lo que es susceptible de mejorar (Kemmins, 1988).

desarrollo profesional del docente. Su valor pedagógico se sustenta en la construcción de una serie de aprendizajes analíticos, por parte de los profesionales, sobre sus propias prácticas. Asimismo, bajo este modelo, la investigación es una especie de contrato político y personal para adentrarse en los problemas educativos importantes, con la intención de provocar el bien personal y social, atender con y para las comunidades, los temas sociales que generan conflictos, para transformarlos colectivamente (Kemmis, 2006).

La IAP, concretamente en el campo educativo, es un análisis de índole compleja. Primero, por la cabida de los diferentes agentes que influyen en la realidad educativa, y segundo, porque su análisis requiere abordar tanto niveles macros como micros, tratando de considerar todas las fuerzas que afectan poderosamente las experiencias de enseñanza-aprendizaje (Esposito y Evans, 2007, p. 232).

Como se ha visto, el transitar histórico de la I-A es muy nutrido, y aunque algunos autores consideran solo dos grandes tendencias, una con carácter sociológico, cuyo punto de partida son los trabajos de Lewin, continuados por el antropólogo, Sol Tax (1958) de la Universidad de Chicago, y el sociólogo Orlando Fals Borda (1970), de la Universidad Nacional de Colombia, la segunda vertiente, más educativa, es iluminada por las ideas de Freire (1974), en Brasil; Stenhouse (1988) y Elliott (1981) en Inglaterra, y Carr y Kemmis (1988) en Australia (Colmenares, Mercedes y Piñero, 2008, p.100). Sin embargo, en realidad existen entre ellos puntos coincidentes y complementarios más que contradictorios. Por ejemplo, Lewin, Freire y Kemmins coinciden en poner a la ciencia al servicio del ser humano y orientar sus investigaciones hacia el logro de cambios sociales, con resultados tanto teóricos como prácticos. Asimismo, sus propuestas se complementan, en la sistematización de pasos para aproximarse a la realidad. Según Lewin, tal aproximación significaba enriquecer teóricamente las ciencias psicosociales, pero, para Freire, el acercamiento a la realidad debe buscar la emancipación social. De igual forma, para Freire, el equipo es la entidad base para lograr una trans-

Para Freire, el equipo es la entidad base para lograr una transformación social, mientras que, para Lewin, es solo una estrategia para iniciar a los sujetos en la participación democrática (López, 1988).

formación social, mientras que, para Lewin, es solo una estrategia para iniciar a los sujetos en la participación democrática (López, 1988). En este sentido, no hay una versión que hegemonice o represente la diversidad de corrientes que trabajan con este método de investigación social. El papel que se le ha asignado en Latinoamérica, por ejemplo, como un aporte al conocimiento y transformación de sus realidades (ciencia y técnica), ha tenido diferentes interpretaciones, con autores diversos como Joao Bosco Pinto, Louis Cohen, German Mariño, Vio Grossi, Lola Cendales, Joao De Sousa quienes, junto a sus grupos de estudio y equipos institucionales, sus prácticas de la IAP, se caracterizan de manera singular (Leal, 2009). Por tal motivo, conceptos, procesos, técnicas e instrumentos han propiciado que bajo este método se mantengan discusiones y polémicas en torno a sus interpretaciones y sus prácticas.

En lo referente al problema de investigación, las dos vertientes de la I-A, la sociológica y la educativa, aunque no lo hacen de manera explícita, proyectan la configuración del problema de investigación. En Lewin, tal configuración responde a la detección de determinados síntomas y sujetos concatenados en un problema social. Sin embargo, a esta etapa le sigue la “apertura” de todos los puntos de vista posibles en torno al problema social que se tratará de solucionar. Es decir, todas las posibles interpretaciones que concretarán el problema de investigación. Asimismo, en Freire, el problema de investigación es más explícito. Para él, un problema de inves-

tigación es el mundo pronunciado por los sujetos pronunciantes, quienes, al hacerlo reflexionan, y al reflexionar, se exige de ellos un nuevo pronunciamiento (la interpretación) (Freire 1969, p. 71).

En todo caso, problematizar es un proceso difícil, y su puesta en marcha muy escasa. Pero al aproximarse a ese amplio grupo de fenómenos, problemáticas, situaciones, necesidades y hechos, e iniciar una investigación científica, es inevitable trastocar lo “dado”, deformar y formar con otras formas los eventos que se ubican en distintas realidades. En tal sentido, la invitación aquí vertida es dejarse llevar por la exploración, más allá de lo obvio, para modificar —favorablemente— eso que llaman “la investigación científica”, y entrar así en el terreno de su conceptualización. Sin duda, sugerir que el problema de investigación se formula subjetivamente causa controversias, pero conduce a la solución de dos problemas de distintos niveles. Primero, comprender que el investigador es quien construye el sentido del conocimiento y lo anuncia en enunciados temáticos. Segundo, realizar el esfuerzo de relacionar

posibles conocimientos a un contexto específico, para establecer un ámbito de realidades desde el cual se reconozcan las posibilidades de teorizar o de construir uno o varios supuestos teóricos, en busca de la mejora de la calidad de vida de los sujetos.

Para concluir, diré que el método de investigación-acción es modesto en sus apariencias, y más que un proceso con diferentes momentos operativos: análisis, planificación, acción y evaluación, debe ser considerado, por quien lo practica y lo enseña, como un compromiso crítico con el hombre y la ciencia. Un compromiso que esconde, en su sencillez, lo que debe ser la verdadera utilidad de la ciencia: la institución de procesos teóricos-epistemológicos, prácticos-metodológicos para la emancipación del hombre.

El método de investigación-acción es modesto en sus apariencias, y más que un proceso con diferentes momentos operativos: análisis, planificación, acción y evaluación, debe ser considerado, por quien lo practica y lo enseña, como un compromiso crítico con el hombre y la ciencia. Un compromiso que esconde, en su sencillez, lo que debe ser la verdadera utilidad de la ciencia: la institución de procesos teóricos-epistemológicos, prácticos-metodológicos para la emancipación del hombre.

Referencias



- BORROTO, C. R. y Aneiros, R. R. (2002). *Kemmis S. Action Research*. República de Cuba: Escuela Nacional de Salud Pública.
- CARR, W. (1989). ¿Puede ser científica la investigación educativa? Investigación en la Escuela. *Revista de Educación* (Septiembre-diciembre 2012), 359. 7, 37-44.
- CARR, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, España: Ed. Martínez Roca.
- COLMENARES E., Ana, M. Piñero y M. L. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus* (mayo-agosto) 14, pp. 96-114. Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- DOUGLAS, M. (1998). *Estilos de pensar. Ensayos críticos sobre el buen gusto*. Barcelona, España: Gedisa editorial.
- ELLIOTT, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. España: Morata.
- ELLIOTT, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. España: Morata.
- ESPOSITO, J. y Evans-Winters, V. (2007). *Contextualizing critical action research: lessons from urban educators*. *Educational Action Research*, 15(2), 221-237.
- FREIRE, P. (1969). *Pedagogía del oprimido*. Recuperado en: <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>
- GARFINKEL, H. (2006). *Estudios en etnometodología*. Barcelona, España: Anthropos Editorial.
- GREENWOOD, D. J. (2000). De la observación a la investigación-acción participativa: una visión crítica de las prácticas antropológicas. En *Revista de Antropología Social*, 9, pp. 27- 49. Cornell University.
- HORTON, P. y Gerald, R. L. (1965). *The sociology of social problems*. New York: Prentice-Hall.
- KEMMIS, S. (2006). Participatory action research and the public sphere. *Educational Action Research*, 14(4), 459-476.
- KEMMIS, S. y Carr, W. (1986). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- KEMMIS, S. y McTaggart, R. (eds.) (1988). *The action research planner*. Geelong: Deakin University Press.
- LEAL, E. (2009). La Investigación Acción Participación, un aporte al conocimiento y a la transformación de Latinoamérica, en permanente movimiento. *Revista de Investigación* (mayo-agosto), 67(33).
- LEWIN, K. (1990). The action Reseach and minorit problems. *Humans relations*. Universidad de Colombia:
- LÓPEZ, G. I. (1988). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción. *Cuestiones pedagógicas. Revista de ciencias de la educación*, 4-5, pp. 109-122.
- PALACIOS, L. F. (julio- agosto del 2009). Reflexiones sobre subjetividad y lo Real-Imposible. Ponencia presentada en el Primer Congreso Internacional de Filosofía, 2012, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- PRILLELTENSKY, I, y Nelson, G. (2002). *Doing Psychology Critically. Making a Difference in Diverse Settings*. London, England: Ed. Palgrave Macmillan.
- RODRÍGUEZ, G. D. y Valldeoriola R. J. (2009). *Metodología de la investigación*. Catalunya, España: Universidad Oberta de Catalunya.
- SCHVARSTEIN, L. (2004). *La relación dialéctica grupo-equipo en la gestión de los equipos de trabajo*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- SELENER, D. (1997). *Participatory action research and social change*. *Cornell University*. New York. Participatory Action Research Network.
- ZEMELMAN, H. (1992). *Los horizontes de la razón I. Dialéctica y apropiación del presente*. Barcelona, España: Editorial Anthropos.
- ZEMELMAN, Hugo. (1992). *Los horizontes de la razón II Historia y necesidad de la utopía*. Barcelona, España: Editorial Anthropos.



La edad media de la modernidad

Juan Durán Arrieta

Texto leído en Nuevo Casas Grandes, a propósito de la presentación del libro con ese título del Dr. Iván Valdez Jiménez

“...empezar a construir un mundo mejor.”

Así, con esta frase que podría parecer esperanzadora, termina el libro que presentamos. La frase, no se sabe si quisiera ser un relato, lo que sí es cierto es que hace un recuento interesante de las formas como en la actualidad nos engañan los que dominan y nos engañamos nosotros, los dominados, que procuramos acomodarnos, aceptar el mundo tal como aparentemente es, para dejarlo así, vivirlo así, como si estuviera prefigurado irremediabilmente así.

Conocí a Iván Valdez Jiménez protagonizando una de sus varias luchas políticas, lo cual habla de su congruencia, es decir, actúa y llena de calor lo que dice. No podemos, entonces, decir que nos encontramos con una persona inconsecuente; todo lo contrario, piensa que el mundo es insostenible como está, y para ello hay que hacer algo, intentar transformarlo para que haya la posibilidad de un mundo mejor.

Se nota en sus palabras —en sus modos de decir las— una esperanza, una resistencia y un deseo permanente. Así, con todas esas expectativas y emociones juntas como un amasijo de rebeldía, como un deseo de penetrar las entrañas del sistema capitalista para luego denunciar lo que encuentra, trata de carcomer desde sus estructuras y salir a decirnos no solo que esto está mal, sino que estamos obligados a hacer algo para que sea de otro modo.

Esa y no otra es la tarea de que se ocupa este libro que hoy presentamos. Considera nuestro autor que nos encontramos quizá en los albores de varios lugares desde donde se abren grietas, por lo tanto, oportunidades para socavar este edificio aparentemente sólido en que deviene el capitalismo. Valdez Jiménez nos dice:

Es en este sentido de carcomer los fundamentos de la modernidad en el que se desarrolla este estudio con el único fin de denunciar sus mitos: el mito del sujeto libre, el del progreso a través de la ciencia y la razón, el mito del homo economicus y el mito de la democracia. Denunciarlos implica empezar a desenmascararlos, pues solo así podremos empezar a definir al sujeto de la nueva Era, y, con ello, la posibilidad de Otras instituciones y Otras formas de concebir el mundo, un mundo que nos pertenece a todos y que él mismo nos necesita ahora más que nunca (p. 178).

Percibo en lo que dice un halo de posibilidad optimista, aun cuando en todo el libro lo que encontramos es una crítica acerba, quizá triste y melancólica, de lo mucho que se oculta, pero también de lo mucho que queda por hacer. Recorrer sus páginas, recoger sus denuncias sobre la atrocidad que cometemos contra nosotros mismos y

la devastación que hacemos de la naturaleza, nos refleja no como los seres que nos prometieron y nos prometimos ser, civilizados, sino producto de una barbarie descomunal cuyos instrumentos de horror son precisamente aquellos sobre los que se juró que serían nuestra salvación y nuestra capacidad de un mundo mejor.

Hay en el texto de Iván Valdez una profunda desolación y, a ratos, la consciencia de una batalla que casi nace perdida. Es mucho lo que habría que hacer. Mucho lo que falta, pero como he dicho en otros estudios que realicé, es mucha la ruina que se acumula sin cesar, hasta el cielo.

Una situación me congratula con el autor: su vida congruente con la lucha política. Su vida entregada a la crítica permanente del quehacer público; pero, sobre todo, su labor cotidiana de maestro comprometido, en nivel de primaria y en nuestra querida Universidad Pedagógica Nacional, de donde mana lo mejor de lo que puede haber en educación en este país.

No soy ingenuo. Sé que en nuestra universidad se produce lo mejor en pedagogía, pero como todo lo que toca el modelo neoliberal, que acecha y amenaza de muy diversas formas, también comienza a extender sus tentáculos sobre nosotros, de muy diversos modos, de distintas maneras. Uno de ellos, considerar que todo lo que diseña ahora en sus planes y programas, proyectos de diplomado y de especialidades, tiene que estar sustentado en el esquema de aprendizaje basado en competencias.

Este modo de hacer pedagogía, de diseñar contenidos, es una manera que utiliza el sistema-mundo capitalista —como nombra nuestro autor en el libro a la realidad que vivimos, al mundo que vivimos — instala entre nosotros, en esta institución que parece querer dejar la crítica para mejores tiempos, un solo modo de hacer educación. Compañero Iván, hay que decirlo, se cierne sobre nosotros y sobre nuestra institución un modo de pensamiento único, de modelo estandarizado de aprendizaje que significa un lastre para todos.

Dicho de otro modo, el Ogro que nos acecha extiende sus tentáculos y ahora se ha metido

hasta la cocina de nuestro quehacer. Tenemos que hacer algo por evitarlo. Es necesario que las voces críticas como las suyas se acerquen a otras voces para que hagamos comunidad justo ahí donde amenaza el individualismo, con toda su estela de egoísmo y de barbarie.

El libro que tenemos aquí y que nos aglutina esta tarde, es fruto de la preocupación por hacerle un alto al Ogro que acecha, pero que alimentamos con muchos de nuestros pequeños grandes actos. Alimentamos al ogro del capital con el consumo desenfrenado de objetos que no necesitamos, con el afán denodado de estar siempre a la moda, ir con lo último, consumir novedad, acelerar el paso hasta hacernos de una cultura de la prisa que, como flagelo, nos consume y termina consumiendo todo a su paso.

Una situación si se quiere precaria anima un poco el estado de tristeza y melancolía que me deja su libro, es saber que se encuentra usted como yo, en el mejor lugar para hacer algo, esto es, en la actividad educativa, pero, sobre todo, en una institución que está —y debiera recordárselo a cada rato— obligada a cumplir con la misión de su lema: “Educar para Transformar”.

¿Si no es aquí, en nuestra querida Universidad Pedagógica Nacional, entonces dónde? No será en esos múltiples lugares de escuelas privadas donde se hace apología de la ganancia. Tampoco en muchas de las escuelas públicas, donde se considera que estamos aquí para idolatrar la riqueza y caminar en pos de intereses económicos, como los únicos fines en la existencia de cada quien. Debemos decir, a modo de denuncia, que cuando emprendemos una educación de este tipo, lo que hacemos es despojar a los sujetos, en este caso nuestros alumnos, de lo mejor de sí mismos. De sus condiciones de existencia, de sus anhelos más profundos, esos que tienen que ver con el deseo de solo ser seres humanos que cuentan en su sociedad, que se resisten a la invisibilización de un modo de hacer las cosas donde primero es el sistema y luego los seres humanos que lo habitamos.

Usted denuncia, en el libro, que nos gobiernan mitos. En ocasiones percibo una conno-

tación peyorativa del término. Es decir, que mito es conocimiento considerado tradicionalmente no válido, en contraposición con la ciencia, cuando en realidad sustenta muchas de nuestras cosas en la realidad cotidiana, con todo y sus instituciones. Se nos ha enseñado, como educación que contribuye al estado de cosas, que resulta un mito aquel relato ilusorio, fantasioso, desprovisto de datos empíricos que pudieran darle algún valor.

No obstante, en el libro usted nos presenta con profunda nitidez cómo esa aparente irracionalidad se nos vendió como no deseable, y por ello la trocamos por la razón y su estela de juicios a través de la ciencia, aunque en realidad esa razón, a su vez, sigue siendo un mito. Horkheimer y Adorno, en su ya reconocida obra *La dialéctica de la Ilustración* —un libro por el que podríamos pasar todos, para estremecernos y descentrarnos de las cosas que hacemos con frecuencia— denuncian que se nos prometió que con la Razón resolveríamos nuestros atrasos y nuestros modos oscurantistas de resolver los problemas sociales, para terminar dándonos cuenta de que esa Razón que prometía disolver el mito, terminó a su vez partiendo de un mito, ese que consiste en situar al hombre y su afán de dominio sobre la naturaleza como si fuera un deseo natural, cuando en realidad es un punto de partida espurio, convencional y funcional para un sistema depredador, pero falaz para un sistema humano y verdaderamente científico.

Creo que acierta usted en sumergirse en las entrañas del sistema capitalista para mostrar su profunda irracionalidad justo ahí donde dijo que sería meticulosamente racional y neutro, en sus descripciones del mundo. Acierta usted también cuando, abrevando de otros autores que han pensado esta modernidad perniciosa, nos dicen que todo lo construido desde la “razón pura” kantiana, tiene que ver a su vez con la misma gata, pero revolcada.

Ya antes, en otro lugar, dialogaba y discutía con un compañero estudioso de la filosofía, allá en Chihuahua capital. El diálogo versaba más o menos en términos de que el propio Kant, podría decirse, uno de los más grandes filósofos

“modernos”, para plantearse la necesidad de desmitificar las explicaciones de la realidad, es decir, sacarlas del mito, usaba el término “razón pura” cuando “lo puro” es un adjetivo que solo le puede concernir a Dios.

Evidentemente, estábamos hablando de la forma como hasta en los discursos más laicos y profanos, se ocultaba lo teológico. Es el capitalismo una nueva teología profana, como nos lo dice Franz Hinkelammert, ese filósofo alemán vecindado en Costa Rica. Una teología profana que sabe guardar muy bien a sus dioses, algunos de los cuales refiere usted: el «dios ganancia», el «dios trabajo», el «dios progreso», el «dios razón» ... todos ellos con su estela de ruina.

Su trabajo prefiere revisar el mito. No sé si le aguarde a usted la posibilidad de ver el capitalismo como una religión, con sus rituales, sus culpas y, con ello, su cúmulo de víctimas necesarias para que el sistema persista. Denuncia usted, compañero, los genocidios registrados en la historia para que el sistema prospere y pueda seguir reproduciéndose. Debo decir aquí que Hegel justificaba con sobradas razones e intenciones, las florecillas que debían quedar en el camino para que el todo, sea la sociedad, el sistema político, la economía u otras entelequias creadas por los seres humanos que dominan, puedan seguir persistiendo.

Es un modo racional, podría decir, “civilizado” de instaurar, o mejor, instituir la barbarie, solo que con el preocupante adjetivo de “civilizado”. Se trata la nuestra, la actual, de una “barbarie civilizada”, como he sostenido en otros lugares. Se instaura la “barbarie civilizada” cuando hablamos de «sustentabilidad», de «daños colaterales». Acuñamos nuevos modos de nombrar algunos de nuestros actos, eufemismos todos, para que no se note el daño, para que haya una razón que justifique ese salvajismo contra la naturaleza, algunas veces, y contra nosotros mismos, otras.

El libro denuncia de forma abundante cómo se nos pintó la edad media como una época oscura, en tinieblas, siniestra y descaradamente inútil, por retrógrada. De ese concepto para una etapa de la historia humana, deviene el otro con-

cepto, que tiene que ver con el Renacimiento, que no es otra cosa que volver a nacer, es decir, a retomar los orígenes. Esos orígenes, por supuesto, no eran otros que el mundo griego, allá donde se habían quedado ideas sobre la redondez de la tierra, sobre el átomo y el concepto de número.

Se nos ha pintado una edad donde el ser humano se perdió política, epistemológica, social y culturalmente hablando. Es decir, aquello fue un desastre, pero sobre todo una pérdida de tiempo. ¿Qué hubiera sido de la humanidad —me enseñó un maestro en mi etapa de licenciatura— si en lugar de mil años de edad oscura, hubiéramos continuado por la senda de la razón ya instaurada por los griegos? Otro mundo nos aguardaría, nos decía el profesor como respuesta.

Pues Iván Valdez Jiménez nos muestra cómo esa edad oscura es contrapuesta con el Siglo de las Luces que, como una impostura, se denomina Ilustración. La idea está clara; para nuestro autor, se opone oscuridad con iluminación, se equipara oscuridad con maldad y luz con bondad. Toda esa maldad sería desterrada si le ponemos luz —es decir, razón— a lo que creemos. Toda esa fiebre por la superchería quedaría despojada si en su lugar ponemos a la ciencia como la gran panacea para todos nuestros problemas.

El autor no se detiene en ejemplos donde la propia ciencia y algunos de sus resultados han sido más barbarie. Nos advierte de lugares donde la ciencia ha sido inoperante e inútil, por ejemplo, para sacar de la pobreza a millones de personas en el planeta. No nos hemos superado, no hubo todo lo que nos prometieron, como no hay, todavía hasta ahora, todo aquello que se dijo que habría si nos acogíamos a este tipo de pensamiento. Valdez Jiménez trata de señalarnos que hemos sido engañados, que aún lo seguimos siendo, si no hacemos crítica del estado de cosas que persiste.

Una situación concreta animó la lectura del libro del colega aquí presente; a saber, que ambos nos encontramos en el lugar adecuado. Somos profesores, hacemos crítica constante de nuestro quehacer y la realidad que lo circunda. No hay otro modo, dada la tarea que nos asiste. Una educación crítica es lo que puede salvar, una toma

de consciencia necesaria, pero no sobre la «falsa consciencia», esa que no se da cuenta de cómo se ocultan las trampas de este sistema capitalista que nos permea y traspasa por todos lados. Es en nuestra actividad de crítica implacable como nos hacemos presentes, confrontando el estado de cosas. Es en nuestro quehacer diario donde estamos obligados a oponernos, a seguir sosteniendo con nuestros pequeños actos la posibilidad de que otro mundo sea mejor.

El compañero desnuda los mitos que sostuvieron la Edad Media. Entre ellos relata varios que sostuvieron ese modo de ser sociedad. El primero, el Rey como representante de Dios en la tierra (el mito político); luego el feudo, que no es otra cosa que la relación que se dio entre nobles y plebeyos para producir bienes y brindarse seguridad (el mito económico); el mito anti ciencia, que se traduce en la persecución, tortura y muerte de brujos, hechiceros, herejes y chamanes; y finalmente, dedicar la vida entera a Dios para ganarse el cielo al morir, esto es, el mito del sujeto medieval.

Uno a uno, nos muestra cómo fueron siendo derribados por renacentistas como René Descartes con su “pienso, luego existo”, por los nuevos pensadores de lo político, que pretendían instaurar el reino de la libertad, y finalmente por los científicos, que garantizaban un mundo donde la razón nos sacara del atraso y nos garantizara prosperidad traducida en progreso. Un progreso eterno, por cierto.

Un suceso parece para él relevante: la muerte de Dios instaurada por Nietzsche. Con la muerte divina se da pie a la existencia de otros dioses que sostengan el nuevo orden que está por instaurarse.

Cuando leía el capítulo dedicado a la desaparición de los brujos y brujas, hechiceros y magos, pensé en un libro de la filósofa Esther Cohen, titulado “Con el diablo en el cuerpo”. Lo leí hace alrededor de un año. La tesis central del libro es hacer justicia a los caídos que tuvieron que dejar de ser para dar paso al nuevo modo de concebir el conocimiento, esto es, los costos que hubieron de pagarse para que la ciencia se irguiera orgullosa,

en aras, supuestamente, de generar conocimiento desde la lógica de la prueba, de la evidencia a favor, es decir, desde la instauración de un conocimiento que tuviera que ver más con la verdad.

Una vez desentrañados los mitos de la Edad Media, el colega se embarca en la definición de los mitos que mira en la modernidad, como esa etapa idílica que nos prometía la luz, el progreso y el estado de bienestar. Nada más lejos. Primero, demuestra que la época actual también se instaura bajo la lógica de nuevos mitos, lo que significa que no se puede prescindir de los mitos como respuestas a las preguntas de los humanos.

Los mitos de la modernidad, para el autor, se presentan primero como la razón y su estela de progreso, esto es, el mito de la ciencia. Luego desnuda la otra idea mítica que tiene que ver con el individuo libre, al que define como el mito del sujeto moderno, para luego sostener la idea de un homo economicus que da contenido al mito económico, cuyo reino es la ganancia, y finalmente la democracia, el hipermito, pues contiene los grandes relatos que dan soporte al sistema capitalista.

Cada uno es ahora el soporte de la modernidad. Cada uno se oculta, porque engaña y nos establece un relato aparentemente distinto de la época oscura que pretendió derribar. Ni el hombre es libre en esta modernidad que lo asedia por todos lados, de muy distintas maneras; ni la economía y la productividad nos lleva a más progreso, es más, ni siquiera al estado de bienestar. Tampoco vivimos sistemas democráticos cuando en el mundo hay una gran cantidad de excluidos, olvidados y abandonados que no pueden incidir en el sistema político, en formas de organización social que pueden ser alternativas. La razón como ciencia se ha convertido también en un relato que sustenta el estado de cosas que persiste, en el mejor de los casos, en el peor, contribuye a desastres como las guerras, los exterminios masivos de personas y la depredación de la naturaleza.

Uno a uno, los va presentando con su carga de horror. Eso, para el autor demuestra que vivimos una edad media de la modernidad, que lo prometido no fue tal, que nada de la desmitificación, después de demonizarla, se ha cumplido; en

suma, que seguimos en el mito como una forma de seguir siendo sostenidos por lo que tanto se criticó.

Es un libro interesante. Se colma de ejemplos donde muestra la sencillez de su escritura. Debo decir que me sentí identificado con la temática porque la he trabajado. La primera vez que supe de Iván Valdez fue en una reunión sobre investigación que tuvimos en Chihuahua capital. Ahí se me ocurrió hablar de que la sustentabilidad no era más que un mito de la modernidad. Evidentemente me refería a que aún hay trabajos que se registran en nuestra universidad con esas temáticas.

Observé a Sandra Vega Villarreal, otra destacada investigadora de nuestra casa de estudios, cuando sintieron que la temática de los mitos era precisamente una de las preocupaciones de Iván. Sospeché en este trabajo que ahora tengo en mis manos y que he leído con interés. Yo mismo he dedicado los últimos cinco años de mi vida a desentrañar la forma como esta modernidad se oculta. Aunque mis preocupaciones tienen que ver más con la teología que con la mitología, reconozco que ambas formas de explicación humana están presentes en muchos de nuestros actos.

No obstante, yo creo que la categoría central de toda esta barbarie es el tiempo. Ese que le puede jugar una mala pasada a Iván también, cuando se instala en el carácter lineal del tiempo. Lo hace cuando divide a la historia en etapas, pero sobre todo cuando en las últimas páginas del libro diserta sobre si nos encontramos en una posmodernidad o en una transmodernidad. Muy lineal, me contesté.

Ya Giorgio Agamben dijo al respecto que el concepto de tiempo se le metió a la ciudadela al materialismo histórico y, ahí, puede radicar buena parte de los fracasos que ha tenido. Quisiera suponer que el compañero Iván sería el primer invitado a revisar si el tiempo no es la gran categoría donde se ocultan todos los males que nos amenazan. Que mientras no desnudemos sus tramas y enredos, seguirá poniéndonos zancadillas y múltiples obstáculos para que no tengamos un feliz puerto.

Yo lo invito a llevar sus tesis a una idea que percibo detrás de todo el texto que nos entrega ahora, a saber, que el tiempo se encuentra detenido, que no fluye, que es como un eterno instante, de ahí que la modernidad siga siendo como la edad media y que, por lo tanto, las etapas siguientes continuarán sustentándose en puntales similares.

Primero hay que bajar el concepto de tiempo de su pedestal. No es una naturaleza que nos trascienda, como dijo primeramente Newton desde sus teorías científicas, y luego Kant, que situó el tiempo dentro de nosotros, no afuera, para que pudiera explicarse como un absoluto, es decir, algo de lo cual no podemos prescindir cuando observamos un objeto o una persona.

Otros filósofos que aún viven, como Giacomo Marramao, Reyes Mate o José Antonio Zamora, sin dejar de mencionar a Gershom Scholem y algunos más, nos dicen que se trata de una categoría con una profunda carga ideológica, desde la cual dominan los que siempre han dominado, pues descubren los servicios que es capaz de desplegar para que el estado de cosas persista. Se trata de una idea de tiempo producto de los seres humanos, nada abstracta, sino profundamente concreta, es el pedestal de la realidad natural del tiempo lo que oculta sus alcances y la forma como lanza sus redes para mantenernos atrapados y en sus garras.

Ya una vez un profesor me preguntó, en el doctorado que recién hice:

—Tengo varios años ya caminando contigo, escuchándote, y espero el día, el momento en que me digas que tu trabajo es posmoderno. No te escucho hablar de posmodernidad, ¿por qué?

—Le agradecí la pregunta. Primero porque sentí que se había ocupado mucho tiempo con esa espera, luego porque sentí que daba en un punto central de mi trabajo, a saber, que no puedo aceptar el tiempo lineal, porque hago un esfuerzo descomunal por considerarlo detenido, como un instante eterno... y cuando lo hago, miro el mundo de otro modo, me sitúo en él de manera distinta y me otorga otra mirada, una mirada muy otra, muy crítica, considero.

Más allá de la crítica que estamos acostumbrados a realizar, como resulta en el trabajo que ahora nos reúne aquí. Gracias, Iván, por esta entrega. Ojalá sea la primera de muchas. Es usted parte de una línea de pensamiento crítico que mucho necesitamos instalar en nuestra querida Universidad Pedagógica. Muchas gracias a todos por su paciencia y por escucharme, y muchas gracias a Iván por este pretexto para reunirnos a todos. Enhorabuena...

