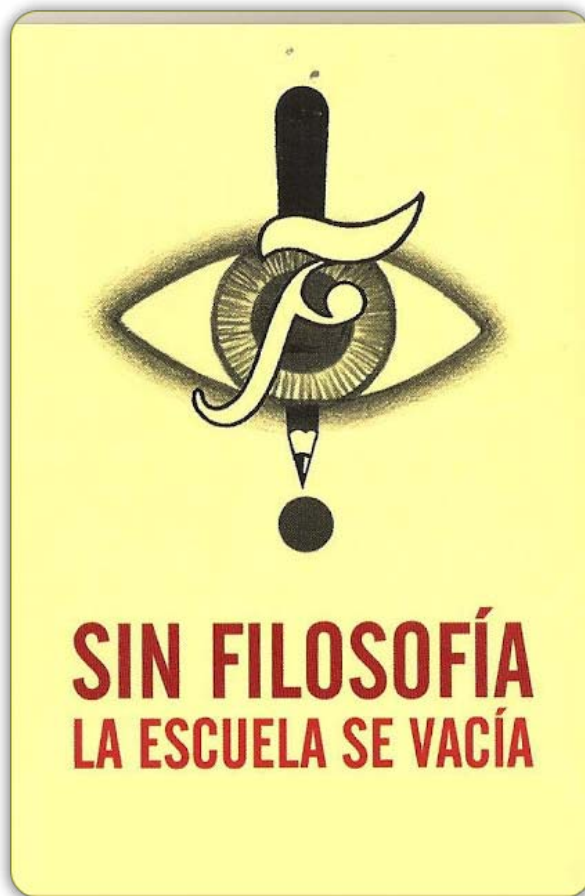


Instituto de Educación Media Superior del D.F.
Plantel Iztapalapa 2 "Benito Juárez"

Ciclo Escolar
2011-2012 B

Cuarto Coloquio Institucional de Filosofía
en el marco de las Jornadas Académicas

La filosofía: un saber imprescindible



Martes 24 y jueves 26 de enero de 2012.

de 11:00 a 15:00 horas.

Auditorio del Plantel Coyoacán "Ricardo Flores Magón",

Calz. De Tlalpan No 3463 y/ó 3465 Avenida Acoxta

Col. Viejo Ejido de Santa Úrsula, Tel.55737579

Instituto de Educación Media Superior del D.F. **Plantel Iztapalapa 2 “Benito Juárez”**

Ciclo Escolar

2011-2012 B

Enero 2012

Didáctica de la Filosofía

Mesa 1

Fundamentos filosóficos de la propuesta educativa del IEMS

Ponencia

Fundamentos filosóficos del modelo IEMS

Autor

D.T.I. Alfonso Arriaga Juárez

Correo electrónico

alarju2002@yahoo.com.mx

I. Competencias

Según Ángel Díaz Barriga y Yolanda Argudín Vázquez el concepto de competencias se utilizó primeramente en el ámbito de la lingüística, al tratar de identificar su objeto de estudio; para lo cual Chomsky construyó el concepto de “competencia lingüística” (Díaz-Barriga, 2006:13) la cual representa la estructura cognitiva y las reglas que son necesarias para producir un discurso, en contraste, la actuación lingüística se refiere a la forma del discurso como de hecho se realiza en la práctica (Chomsky, 1965: 3-9).

De ahí, que defina la competencia como “la capacidad y disposición para el desempeño y para la interpretación” (Agudín, 2001:4). Posteriormente, dicho concepto se trasladó al ámbito laboral en donde se definió como “una estrategia que se apoya fundamentalmente en el análisis de tareas, a partir de la cual se busca determinar las etapas puntuales en las que se debe formar un técnico medio, [...] en la adquisición de las habilidades y destrezas que le permitan un desempeño eficiente en su labor” (Díaz-Barriga, 2006: 13).

Como sabemos, el término competencias ha sido criticado fuertemente porque se considera que su origen se halla en criterios empresariales, para la mayor eficiencia de la explotación y discriminación del trabajo y los trabajadores, tal y como lo afirman José Alfredo Torres y Gabriel Vargas Lozano (Torres y Vargas, 2010). Sin embargo, también existe otra vertiente que indica que su origen se halla en el funcionalismo psicológico.

Desde esta óptica, las habilidades cognitivas están asociadas con las operaciones mentales que procesan un tipo de conocimiento que se le ha llamado procedimental (know how); estas habilidades están estrechamente asociadas con actividades llamadas de orden superior como son la resolución de problemas, el razonamiento; así como otros procesos mentales como el análisis, la síntesis y la evaluación.

Una dificultad que presenta para el ámbito educativo, es que las habilidades cognitivas son muy difíciles de verificar directamente en nuestro cerebro, dada la complejidad de éste y a dificultades para identificar los procesos o estados neurales con los procesos o estados de la mente. Igualmente problemático y erróneo sería tratar de identificar en los genes la personalidad de cierto individuo, pues no toma en cuenta que la personalidad es generada por diversas circunstancias, entre ellas, las experiencias que el entorno provee al individuo.

Asimismo, las habilidades cognitivas no son algo que pueda identificarse únicamente con procesos del cerebro, sino que debe tomarse en cuenta la interacción del individuo con el entorno, pues los estímulos que a éste le provee son indispensables para el desarrollo de tales habilidades; de tal forma que solamente se pueden verificar tales procesos o por la conducta directamente observable o por la introspección y la posterior comunicación verbal del sujeto que las posee (Véase Armstrong, 1968:141-143; Smart, 1962: 144).

Por lo anterior, como se mostrará más adelante, los objetivos de aprendizaje de las habilidades cognitivas son descritos en términos operacionales (conductas), lo cual comúnmente genera una serie de confusiones entre ambos conceptos y se piensa que cierta conducta es idéntica a alguna habilidad cognitiva. Sin embargo, se pueden dar conductas que no impliquen alguna habilidad cognitiva, a saber, cierto individuo puede realizar exitosamente una tarea y, equivocadamente, podemos suponer que posee la habilidad cognitiva que le permitió tener esa acción exitosa; sin embargo, el “éxito” pudo ser fruto de una circunstancia meramente fortuita. Por tal razón, el aprendizaje debe ser del significado y no del contenido, pues lo que interesa es cómo se entiende algo y cuáles fueron las operaciones o procedimientos que se llevaron a cabo para desarrollar ese entendimiento.

De ahí que Chomsky, al reconocer esta confusión, haya hecho la distinción entre la actuación (performance) lingüística, es decir, el acto real del discurso, y su asociación con las habilidades cognitivas a las cuales llama “competencia lingüística”. Por lo cual, retoma una perspectiva funcionalista cuando asume que la competencia lingüística es general e invariable, mientras que la actuación lingüística es estrictamente individual y variable.

Además de lo anterior, Chomsky considera que “la gramática es una función computacional; [en donde] la meta es [...] aparejar la forma y el significado: hay que darse cuenta de que ésta es una especificación de la función computacional” (Lema y Treviño, 2000: 28).

Posteriormente, Evans, Newstead y Byrne extienden el término de Chomsky al dominio del razonamiento humano y definen competencias como la habilidad de los sujetos para razonar lógicamente en condiciones ideales (Westera, 2001: 76-79). A partir de entonces, varios autores comenzaron a utilizar el término, y otros como Stephenson y Weil incluyeron las competencias actitudinales (motivación, persistencia, etc.).

Sin embargo, existe un gran problema pues, mientras las competencias estén ligadas con el actuar efectivo en situaciones complejas, éstas se definirán a partir de su relación causal con el “éxito” de la acción; es decir, como el concepto no procede de ninguna entidad teórica la asumimos como una mera definición en la que la acción o el actuar competente presupone la competencia misma, de tal forma que no se puede determinar la verdad o falsedad de las proposiciones que hablen acerca del éxito de la acción. Así pues, el término competencias no es más que descriptivo y podría ser sustituido fácilmente por cualquier otro (Westera, 2001).

De la misma opinión es José Alfredo Torres pues, desde su perspectiva “se le da mucha importancia al saber cómo, a la operatividad o procedimiento y, al tiempo se introducen definiciones de los términos considerados cruciales para quien los lee y los memoriza, usualmente se omite un sustento teórico pedagógico que los avale y permita discutirlos a fondo. Se trabaja, en pocas palabras, tomando como fundamento un contenido de lectura tipo manual: no existe, pues, un aparato de análisis epistemológico, de heurística social y política ni de sustentación conceptual en la didáctica como disciplina compleja” (Torres y Vargas, 2010:27-30).

Ahora bien, coincido en que, hasta el momento, no existe un consenso entre los académicos y los teóricos de la educación de lo que debe entenderse por el concepto “Competencias”, pues las diversas definiciones que podemos encontrar en la literatura (como bien nos informa José Alfredo Torres) no proponen una teoría pedagógica o de la educación sobre la cual y a partir de la cual dicho concepto pueda definirse y aplicarse para poder generar un consenso entre la comunidad.

Pero lo anterior, en lugar de ser algo que debiéramos lamentar, nos da la oportunidad de proponer una teoría de la educación en la cual las competencias sean definidas a partir de un enfoque filosófico y no empresarial. De esta forma, podemos alejar el concepto de los estándares de calidad de la industria globalizada moderna y llevarla a una concepción humanística, científica y crítica, aprovechando, precisamente, ese vacío teórico del que se hablaba líneas arriba.

Para Beuchot, en la actualidad, los conceptos de saber qué y saber cómo recuperan la noción de virtud, pero nos aclara que actualmente sólo se toma en cuenta el saber cómo, dejando de lado, erróneamente, el saber qué. Esto sucede porque no se entiende que el saber cómo es una habilidad cuya parte teórica es atemática, oculta, en cambio, el saber qué es teórico y explicativo. Lo anterior es muy similar a lo que propone el paradigma de la analogía mente-computadora y a la propuesta de la Pedagogía de lo Cotidiano.

II. La Hermenéutica Analógica de la Pedagogía de lo Cotidiano¹

La Hermenéutica Analógica es una sistematización categorial para darle sentido o significado al mundo, a la vida y a la historia de manera proporcional, equilibrada, relativa, cauta y realista, es por eso que la enseñanza educativa que propone tiene como principal objetivo desarrollar seres humanos virtuosos.

Es por lo anterior, que la o el educador debe ser también virtuoso pues se convierte en el paradigma del estudiante ya que su proceder es significativo, es decir, su mostrar dice. Es por ello que la o el educador debe mostrar tanto un comportamiento moral como ejecutivo que promueva la conformación de virtudes.

Así pues, desde la perspectiva de la Hermenéutica Analógica, no basta con el mostrar del educador, sino que, además, debe haber algunas reglas (muy pocas) que permitan a éste tipo de enseñanza una aproximación ni equívoca ni unívoca. Tales reglas serían las siguientes:

.....

1 Beuchot y Primero (2003).

1. El principal objetivo de la educación es desarrollar virtudes en los seres humanos.
2. El educador que pretenda educar en virtudes, deberá mostrarlas en su comportamiento para una mejor asimilación del estudiante, esto es, el educador será el paradigma del educando.
3. La virtud es una disposición adquirida en el diálogo, principalmente, entre educador y educando.
4. El educador comienza conduciendo al educando a la comprensión de los principios fundamentales de esa disciplina y le va enseñando a deducir, a partir de ellos, conclusiones dentro de esa disciplina y a seguir con hábito seguro las reglas pertinentes.
5. Al estudiante no sólo se le informa, sino se le forma en el hábito-cualidad (el cual es virtud) de operar de acuerdo con lo que en ese saber se hace, siguiendo las reglas que les son propias.
6. Sin una aceptable noción de realidad y de verdad, lo que se enseñe al educando, de cualquier nivel que sea, será algo vacío y desprovisto de significado humano para su propia vida.

Es precisamente de este último punto, de donde surge la propuesta de una Pedagogía de lo cotidiano, pues en ella no sólo se quiere abarcar lo relativo a la escuela, sino, también, a otros ámbitos de la vida ya que los ejemplos y aplicaciones en ésta llevan a una mejor comprensión de la teoría si se ilustra en la práctica.

De esta forma, la hermenéutica analógica aplicada a la educación trata de evitar el univocismo de la educación científicista o intelectualista, puramente positivista, y el equivocismo de una educación llevada al tanteo sin una adecuada guía racional. Lo que busca la Hermenéutica Analógica es una educación integral, que abarque tanto el aspecto intelectual como el emotivo, esto es, una educación de los conocimientos y de los sentimientos.

Esta pedagogía tiene dos supuestos principales: el primero es la concepción que se tiene del ser humano como un núcleo de intencionalidades, una consciente y otra inconsciente. El primer tipo de intencionalidad es la que se refiere al conocimiento racional, el segundo tipo, en contraste, es la parte relacionada a las pasiones o a los sentimientos. De tal forma que, esto nos lleva al segundo supuesto, pues si el ser humano es consciente y racional, se concibe como libre y capaz de dialogar.

Ahora bien, una vez que se tiene el ideal de ser humano que se desea formar, así como la metodología mínima para llevar a cabo una educación basada en la pedagogía de lo cotidiano, ahora sólo falta establecer el propósito o finalidad de la misma. La teleología que da a la educación la pedagogía de lo cotidiano, es la felicidad; educar para ser felices, es decir, para alcanzar los valores que sean conducentes a esa felicidad y las virtudes que los plasmen.

Sin embargo, se sabe que aquello que hace feliz a uno puede no hacer feliz a otro, no hay una idea unívoca de felicidad pero, por otra parte, la felicidad tampoco es un concepto equívoco, sino más bien análogo pues admite diversos contenidos materiales, pero no tan distintos que no sean reductibles proporcionalmente, pues la mayoría de las personas buscan la felicidad en cosas que están relacionadas: la vida, la salud, el bienestar, el cultivo intelectual y moral, etc.

Es por esto último, que la educación no sólo debe basarse el lo puramente intelectual dejando de lado los sentimientos, pues si estos no se toman en cuenta no se logrará el objetivo de la educación, es decir, no se logrará que la persona sea feliz. Es por eso que se propone que la razón guíe o dirija a los sentimientos, no obstante que la principal crítica a la educación de los sentimientos es que no se puede tener un dominio directo sobre ellos para poder modularlos, sin embargo, estos pueden modularse de forma indirecta por medio de las ideas.

Se debe tener en cuenta, para la educación de los sentimientos, el contexto socio-cultural de los individuos que se pretende formar, como bien nos lo hace ver Beuchot y Primero, sin embargo, me parece que no toman en cuenta la base física de los sentimientos, a saber, el sistema nervioso central, pues es la amígdala la base material de nuestras emociones, pues aquellas personas que sufren daños en ella pierden capacidades de reconocer los sentimientos así como todo sentimiento por los sentimientos.

Así pues, desde esta perspectiva, las emociones son combinaciones de procesos mentales evaluativos con respuestas disposicionales hacia estos procesos que están mayoritariamente dirigidas al cuerpo, dando como resultado un estado emocional corporal, pero también dirigidas al cerebro mismo lo que resulta en cambios mentales adicionales, de tal forma que, la vivencia o experiencia de todos estos cambios es a lo que se le denomina sentimientos.²

Ahora bien, ¿cuál sería la relevancia de tomar en cuenta el sistema nervioso central en la educación? En el nivel medio superior, generalmente, la comunidad estudiantil está formada por adolescentes y es, precisamente, en ésta etapa de la vida en la que el cerebro sufre cambios significativos, pero lo que más se modifica no es el tamaño global del cerebro sino los patrones locales en el interior de este.³

.....
 2 Damasio, Antonio R. (1994), p. 139.

3 Santrock (2003), pp. 67-70.

Lo más relevante de esto es que se encontró que durante el procesamiento de información emocional en los adolescentes la actividad detectada en la amígdala superó la detectada en el lóbulo frontal (responsable del control de los músculos voluntarios, la personalidad y la inteligencia), en cambio, en los adultos ocurre lo contrario.⁴ Razón por la cual, la educación de los sentimientos es muy relevante para la educación y en especial para el nivel medio superior.

Conclusiones

Las habilidades para la vida parecen ser abrumadoras desde la perspectiva de los docentes que laboramos en América Latina, pues trabajar en condiciones precarias hace parecer como casi imposible desarrollar habilidades sociales, cognitivas y de manejo de emociones, sobre todo cuando la educación en estos países se ha centrado en la parte informativa y no en la formativa.

Empero, la propuesta de la Pedagogía de lo Cotidiano basada en la Hermenéutica Analógica nos puede dar una salida al problema pues, se propone trabajar estas habilidades a partir del contexto local y cotidiano para poder lograr un equilibrio entre la parte informativa y la formativa utilizando la noción de virtud.

La virtud al estar relacionada con el conocimiento procedimental (mostrar) y con el conocimiento declarativo (decir), está relacionada con la teoría del Procesamiento Humano de la Información, la cual puede considerarse como marco teórico del desarrollo del adolescente, pues incluye ideas de cómo funciona su mente y proporciona vías precisas para estudiar este funcionamiento.

.....
4 Op. Cit. Santrock (2003) pp. 69-70.

Referencias

1. ARGUDÍN Vázquez, Yolanda (2001), "Educación Basada en Competencias", en Educar, Revista de Educación. Nueva Época Núm 19 Educación y Evaluación.
2. ARMSTRONG, D.M. (1968), The Causal Theory of Mind. En Guttenplan, S. (1994) A Companion to the Philosophy of Min. Oxford: Blackwell.
3. Arriarán, S. y Beuchot, M. (1999) **Virtudes, Valores y Educación Moral**. UPN, México.
4. Beuchot, M. y Primero, L. (2003) **La Hermenéutica Analógica de la Pedagogía de lo Cotidiano**. Primero Editores, México.
5. CHOMSKY, N. (1965), Aspects of the Theory of Syntax, Cambridge, MA, MIT Press.
6. Damasio, Antonio R. (1994) **Descartes' Error. Emotion, Reason and the Human Brain**. Avon Books, New York
7. DÍAZ BARRIGA, Ángel (2006), El enfoque de las Competencias en Educación ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? En Perfiles Educativos, Vol. XXVIII, Núm. 111.
8. LEMA, José y TREVIÑO, Esthela (2000), El Problema de Chomsky, en Racionalidad: Lenguaje, argumentación y acción, México, UAM-I/Plaza y Valdés.
9. Santrock, J. (2003) **Psicología del Desarrollo en la Adolescencia**. McGraw-Hill. España.
10. SMART, J.J.C. (1962), Sensations and Brain Processes. En Guttenplan, S. (1994), A Companion to the Philosophy of Mind. Oxford: Blackwell.
11. TORRES, A., y VARGAS, G. (2010), Educación por Competencias ¿Lo idóneo?, México, Editorial Torres Asociados.
12. WESTERA, W. (2001) Competences in Education: a Confusion of Tongues. Journal of Curriculum Studies, Vol. 33, No. 1, 75-88.