

PARADIGMA

Revista de Investigación Educativa

Año 11, N° 12, Abril 2002, Tegucigalpa, Honduras, Centro América.



"La espera", acrílico sobre tela, Rolando López Tróchez

PARADIGMA es una publicación de la Dirección de Investigación
Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán

PARADIGMA

Revista de Investigación Educativa

Año 11 (2002), Número 12.

RECTOR

M.Sc. Ramón Ulises Salgado Peña

VICE RECTORA ACADÉMICA

M.Sc. Lea Azucena Cruz

VICE RECTOR ADMINISTRATIVO

M.Sc. David Orlando Marín López

SECRETARIO GENERAL

Lic. José Dagoberto Martínez Bardales

DIRECTORA DE LA DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

Licda. Marina Alicia Chávez de Aguilar

ASISTENTE DE LA DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

M.Sc. Mario Alas Solís

DIRECTORAS DE LA REVISTA

Licda. Marina Alicia Chávez de Aguilar

Licda. Dania María Orellana López

COMITÉ EDITORIAL

Marina Alicia Chávez de Aguilar

Mario Alas Solís

Bessy Dolores Hernández

German Moncada Godoy

Russbel Hernández

Dania María Orellana López

Jorge Alberto Amaya

COLABORADORES DE LA EDICIÓN

Ana Julia Borjas Moreno

PORTADA

"La Esperanza"

Acrílico/Tela

Rolando López Tróchez.

FONDO EDITORIAL UPNFM.

ÍNDICE

Presentación

Contenido

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

Página

- 1 Los Proyectos Educativos y su Aporte para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación.
Marina Alicia Chávez de Aguilar
- 10 Percepciones de los Graduados del Programa de Formación Continua respecto al Impacto que dicho Programa ha tenido en su Desempeño Profesional.
Mario Alas Solís
- 23 Diplomado de Investigación - Acción en el Marco del Convenio ANUIES-CSUCA.
Esperanza Terrón Amigón
- 31 Nivel de Rendimiento en las Escuelas Primarias de Honduras: Primera Parte.
Ricardo E. Pavón Castillo
- 53 Identidad Social y Educación: Aproximación desde el Discurso Oficial en el Sistema Educativo.
German Moncada Godoy

ENSAYOS

- 63 La Investigación Científica como Forma de Trabajo Interdisciplinaria.
Augusto Serrano
- 71 Docencia en Forma de Investigación en los Estudios Generales.
José Mata Gavidia
- 78 Encuentro Pedagogía 2001
Marina Alicia Chávez de Aguilar
- 80 En Busca de la Paz
Fernando Mires
- 97 La Investigación Educativa desde el Aula: Una necesidad permanente.
Justo A. Chávez Rodríguez/ Pedro A. Hernández Herrera

PENSAMIENTO PEDAGÓGICO

- 100 ¡Miedo a la Matemática! ¿Por qué?
Carlos H. Zelaya L.
- 102 Matemática
José Cecilio del Valle

ESTADÍSTICAS EDUCATIVAS

- 106 Estadísticas del Sistema Educativo Nacional.
Mario Alas Solís

PRESENTACIÓN

Continuamos con el esfuerzo de divulgación del conocimiento acumulado sobre la educación hondureña, tanto a través del desarrollo de investigaciones como de la reflexión teórica de los temas vinculados a ella.

Diversas acciones orientadas a fortalecer la investigación en esta universidad indican que cada vez será más abundante y significativa la participación, no sólo del personal de la Dirección de Investigación, sino de docentes que están dedicando parte de su tiempo a la investigación educativa.

Reiteramos que esta publicación ofrece un conjunto de posibilidades teóricas y metodológicas, con la intención de provocar el análisis y la discusión de la problemática educativa a nivel de aula, centro educativo, comunidades locales, regionales, nacionales y mundiales.

Nos complace poner en sus manos el número 12 de la revista Paradigma.

CONTENIDO

Esta doce edición de la revista Paradigma recoge la producción siguiente:

El análisis de una muestra de catorce proyectos educativos y su contribución en el mejoramiento de la calidad de la educación hondureña, corresponde al trabajo de **Marina Alicia Chávez de Aguilar**, en el que se da cuenta de los propósitos, servicios, productos y resultados logrados, así como las dificultades encontradas en su ejecución lo que se refleja en el impacto educativo.

Mario Alas Solís informa de su estudio sobre las percepciones de los graduados del Programa de Formación Continua, desarrollado por la UPNFM en el marco del Proyecto Mejoramiento de la Educación Básica, en el que se identifica la valoración positiva hecha por los beneficiarios sobre el contenido, metodología y administración del programa.

En el marco del Programa Mesoamericano de Intercambio Académico entre México y Centroamérica – ejecutado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES, y del Consejo Superior Universitario Centroamericano CSUCA, se desarrolló el Diplomado de Investigación – Acción para docentes de la UPNFM.

La maestra **Esperanza Terrón Amigón**, una de las facilitadoras del diplomado, presenta el informe sobre el proceso y resultados en esta iniciativa conjunta de la Universidad Pedagógica Nacional de México y la UPNFM.

Ricardo E. Pavón Castillo ofrece la primera parte de su análisis sobre el rendimiento en las escuelas primarias de Honduras con base en las evaluaciones hechas por la Unidad Externa de Medición

de la Calidad de la Educación, UMCE. Con este aporte se identifican claramente las tendencias en el aprendizaje del español y la matemática por los niños y niñas de Honduras en escuelas rurales y urbanas, oficiales y privadas, con uno o varios maestros, del cual se derivan lecciones que deben ser tomadas en cuenta para mejorar la calidad de la educación básica en nuestro país.

German Moncada Godoy en esta oportunidad presenta el informe de su estudio sobre la presencia del contenido relacionado con la identidad social en los documentos oficiales de la educación primaria (Rendimientos Básicos) y en los libros de texto de la serie Mi Honduras que constituyen el recurso bibliográfico generalizado en el país para ese nivel de la educación.

En la sección de ensayos se incluye:

El contenido de la conferencia del **Dr. Augusto Serrano** sobre la investigación científica como forma de trabajo interdisciplinario en el que describe su visión sobre esta actividad en la Universidad hondureña y formula propuestas orientadas a superar las debilidades presentes.

En este mismo sentido de mejorar la situación de la investigación en las universidades centroamericanas, se presenta el contenido de la conferencia del académico **José Mata G.** que en décadas anteriores formuló la propuesta de acercar la docencia con la investigación desde los Estudios Generales. La propuesta sigue siendo vigente específicamente para nuestra universidad.

Marina Alicia Chávez de Aguilar resume el contenido teórico y metodológico del programa académico desarrollado en el Encuentro Pedagogía 2001, celebrado en la Habana Cuba entre el 5 y el 9 de febrero de ese año. Este espacio de discusión y crecimiento profesional incluye investigaciones e innovaciones desarrolladas no solo en el país anfitrión sino en todos los ámbitos del planeta.

El **Dr. Fernando Mires** desde Alemania nos ofrece su pensamiento sobre la paz como condición básica para el desarrollo humano y evidentemente para mejorar la condición educativa en muchas regiones del mundo. Se constituye en una reflexión de plena actualidad dadas las condiciones de extrema violencia en que se desenvuelve nuestra sociedad.

La investigación educativa desde el aula, vista como una necesidad permanente es planteada en el artículo de los docentes

cubanos, **Justo A. Chávez R.** y **Pedro A. Hernández Herrera** en el que se sugiere diversas posibilidades para la investigación del docente sobre su propia práctica educativa.

En la sección de pensamiento pedagógico:

Sobre el tema de la matemática se presenta la reflexión de **Carlos Humberto Zelaya** quién desde su práctica docente enfrentó la resistencia de muchos estudiantes al aprendizaje de esta ciencia, y de nuevo recurrimos al pensamiento del sabio **José Cecilio del Valle** (1777 – 1834) quién en su discurso plantea la exigencia sobre el conocimiento matemático para mejorar las condiciones socio económicas de la región.

En la sección de estadísticas educativas: **Mario Alas Solís** y **Francisco Marín** ofrece los datos estadísticos derivados del censo educativo 2000 sobre la educación media hondureña.

LOS PROYECTOS EDUCATIVOS Y SU APOORTE PARA EL MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Marina Alicia Chávez de Aguilar*

INTRODUCCIÓN

El presente documento resume el contenido de la investigación realizada en 1995 en torno a los proyectos educativos ejecutados y en ejecución y su relación con la calidad de la educación hondureña.

En el proceso de investigación se consultó a informantes-clave relacionados con los proyectos, se analizó el contenido de informes, documentos, materiales educativos y se sistematizó la información en torno a las variables de estudio: Propósito, servicios, productos, resultados, dificultades y la relación de cada proyecto con la calidad de la educación.

Los proyectos analizados corresponden a aquellos ejecutados a partir de 1980 haciendo un total de 14.

Para tratar de mejorar la calidad de la educación hondureña han sido desarrollados, a lo largo de más de cuatro décadas, diversos proyectos educativos. Algunos de estos proyectos han tenido un fuerte apoyo financiero de origen externo - por vía de préstamo y/o donación- complementados con el aporte nacional- infraestructura, salarios, apoyo logístico-, en tanto que otros han sido ejecutados con aportes modestos de organismos y agencias de cooperación externa siempre con la contraparte local.*

Los proyectos analizados en este informe son:

1. Centros de Educación Preescolar no Formal. **CEPENF**.
2. Centros Comunitarios de Iniciación Escolar. **CCIE**.
3. Desayunos Escolares. **PRODESE**.
4. Educación para el Desarrollo.
5. Proyecto Comayagua Educación para el Trabajo. **POCET**.
6. Capacitación de Docentes sobre Educación Ambiental.
7. Educación para Todos. **EDUCATODOS**.
8. Administración de la Educación Primaria Rural, **ADEPRIR**.
9. Integración de niños con necesidades especiales en el sistema educativo regular.
10. Eficiencia de la Educación Primaria. **PEEP**.
11. Becas para La Paz en Honduras. **CAPS/HOPS**.
12. Escuela Activa y Participativa.
13. Educación en Población en el Sistema Educativo Formal y No Formal.
14. Desarrollo Rural Integrado Marcala Goascorán. **MARGOAS**.

El aporte de estos proyectos al mejoramiento de la calidad de la educación no ha sido establecido, para todos ellos, de forma cuantitativa. De esta manera no es posible evidenciar su impacto en el mejoramiento de

* Directora de la Dirección de Investigación, UPNFM.

los indicadores de eficiencia y relevancia de la oferta en los diversos niveles educativos. En la mayoría de los proyectos los informantes-clave consultados hicieron consideraciones cualitativas de su efecto. El seguimiento a los proyectos una vez finalizado el financiamiento, se ve disminuido y en aquellos que han concluido, apenas si se guarda su recuerdo.

La sistematización de los proyectos educativos deberá constituirse en una tarea fundamental a fin de permitir, previo establecimiento de sus aportes y factores adversos, su reproducción posterior.

SERVICIOS OFRECIDOS POR LOS PROYECTOS

1. CEPENF

Atención no convencional de preescolares de áreas rurales y urbano marginales. Todo el año escolar. Capacitación a voluntariado, participación de padres, control de crecimiento y desarrollo del niño, 32 guías curriculares.

2. CCIE

Atención de niños de 6 - 8 años de áreas rurales antes del ingreso a primer grado durante diciembre y enero, capacitación a voluntariado, participación de padres, 8 guías curriculares.

3. Desayunos Escolares

Servicio alimentario escolar, articulación curricular, participación comunitaria. Componentes: alimentación nutricional (desayunos); infraestructura básica (cocina, bodega); capacitación (padres y madres, docentes); desarrollo curricular (módulos

escolares), actividades complementarias (desparasitación, fluorización, vitaminación, etc.).

4. Educación para el Desarrollo

Capacitación a docentes de escuelas normales, desarrollo de seminarios - talleres, supervisión, asistencia técnica, dotación de material y bibliografía. Readecuación curricular.

5. Educación para el Trabajo

Aplicación de la metodología que integra la educación con el trabajo productivo de los adultos, investigación comunal, elaboración o plan de desarrollo comunal, ejecución de actividades productivas y sociales a través de pequeños proyectos, programas de formación teniendo como base la actividad productiva y las carencias educativas del grupo.

Componentes: Producción, crédito y comercialización; educación instrumental, ocupacional y capacitación; información, evaluación y sistematización.

6. Capacitación de Docentes sobre Educación Ambiental

Seminarios, talleres, utilizando el modelo cascada desde asistentes técnicos a maestros, pasando por supervisores y coordinadores de Centros de Aprendizaje Docente.

7. EDUCATODOS

Atención de tres de los nueve niveles curriculares: Lecto escritura, aritmética y nuevos valores humanos del participante; 100 lecciones radiales (30'c/u), material impreso, trabajo voluntario de un facilitador, supervisión por promotores, capacitación por equipo técnico.

8. Administración de la Educación Primaria Rural.

Componentes: Administración, capacitación, supervisión, evaluación y obras civiles.

Dotación de material didáctico para escuelas y niños, seminarios y talleres a maestros, construcción y/o reparación de escuelas y aulas de clase.

9. Integración de Niños con Necesidades Especiales en el Sistema Educativo Regular.

Capacitación a maestros, en talleres, seminarios y jornadas de trabajo; dotación de equipo básico para maestros, supervisión.

10. Eficiencia de la Educación Primaria, PEEP

Componentes: Producción de textos escolares (textos y fascículos) Serie Mi Honduras, guías, rotafolios y tarjetas para enseñanza de la lectura, cuadernos de trabajo de primer grado; capacitación docente en modelo cascada; objetivos y evaluación de los aprendizajes; informática; investigación, construcción, renovación y mantenimiento de edificios escolares.

11. Becas para La Paz

Capacitación de planes de corto y largo plazo. En largo plazo a nivel de licenciatura y maestría. Instancia nacional a través de Centro Asesor para el Desarrollo de los Recursos Humanos en Honduras, CADERH. Capacitación de docentes de educación primaria en metodología activa y participativa, en Honduras y EUA o Colombia.

12. Escuela Activa Y Participativa

Capacitación de maestros, seguimiento y asesoría; dotación de bibliotecas básicas

(100 libros) a las escuelas beneficiarias, Manual de Escuela Activa y Participativa.

13. EDUCACIÓN EN POBLACIÓN

Capacitación en seminarios-taller de cinco días con guías didácticas, incorporación de contenidos de educación en población a programas de estudio.

14. Desarrollo Rural Integrado MARCALA-GOASCORÁN

En su componente educativo 1981-1987 se orientó a la innovación curricular en nivel primario.

De 1988 a 1992 hacia la alfabetización y educación de adultos.

Incluyó capacitación de maestros, círculos de alfabetización, provisión de material didáctico y otro material logístico.

PRODUCTOS LOGRADOS EN LOS PROYECTOS

1. CEPENF:

Fichas, guías, manuales, láminas, cuadros de registro y otros.

2. CCIE:

Guía curricular, fichas, material ilustrativo, informes, personal capacitado.

3. Desayunos Escolares:

Módulos, biblioteca básica, instalaciones y utensilios de cocina, informes, personal capacitado.

4. Educación para el Desarrollo:

Programas de asignaturas incorporadas y readecuadas, materiales, carteles, libros, informes, personal capacitado.

5. Educación para el Trabajo

Monografías, planes de desarrollo comunal, banco curricular completo (planes, programas, material didáctico, itinerarios, guías metodológicas), documentación básica, comités comunales de educación, ampliación de áreas para cultivo, personal capacitado.

6. Capacitación Docente sobre Educación Ambiental.

Manual, material didáctico (cuadernos, historietas, cassetes, videos, afiches), personal capacitado.

7. EDUCATODOS

Cartillas, lecciones radiales, material impreso, personal capacitado.

8. Administración de la Educación Primaria -Rural. ADEPRIR

Microplanes, informes, construcción de escuelas y aulas de clase.

9. Integración de Niños con Necesidades Especiales en el Sistema Educativo Regular.

Perfil de desarrollo de niñas y niños preescolares, materiales, planes de desarrollo, escala de desarrollo memorias, informes, personal capacitado.

10. Eficiencia de la Educación Primaria. PEEP

Textos de primero a cuarto grados en Español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Estudios Sociales; fascículos de quinto y sexto grados en las cuatro asignaturas, 50 láminas y tarjetas para enseñanza de lecto-escritura, investigaciones, construcción de escuelas y aulas escolares, personal capacitado.

11. Becas para La Paz

Capacitación de largo plazo a 700 hondureños, de corto plazo a 2300, publicación de boletines, proyección de exbecarios.

12. Escuela Activa y Participativa

Capacitación de maestros, guías de alto aprendizaje, manual de Escuela Activa, Participativa, mejoras de instalaciones y mobiliario, personal capacitado.

13. Educación en Población

Guías didácticas para Educación Normal (3), para Educación Primaria Acelerada de Adultos (4), para Educación Cívica, Actividades Prácticas, Estudios Sociales y Ciencias Naturales del Ciclo Común de Cultura General y para los seis grados de la Educación Primaria rotafolios, cassetes, personal capacitado.

14. MARGOAS

Construcción y reparación de aulas, materiales, unidades de aprendizaje, informes, reproducción de programas, elaborados en el Proyecto Mejoramiento de la Educación Rural Hondureña, MERH (de ejecución anterior), guías, instructores capacitados.

RESULTADOS OBTENIDOS

1. CEPENF:

Acceso a educación preescolar, aprestamiento para ingreso a escuela primaria.

2. CCIE:

Desarrollo socioafectivo de los niños previo a primer grado, vinculación comunitaria con el proceso educativo.

3. Desayunos Escolares. PRODESE

Mayor disposición para asistir a la escuela, más atención, más concentración en clase, participación comunitaria (madres de familia).

4. Educación para el Desarrollo.

No se midió el impacto de los resultados en el mejoramiento de los índices escolares. Los resultados estuvieron relacionados con las actitudes de los normalistas.

5. Educación para el Trabajo. POCET

Mejora ocupacional de los beneficiarios, disminución leve de los índices de analfabetismo, organización de los comités de educación, sistematización de la experiencia.

6. Educación Ambiental.

Capacitación de maestros en la materia, aprobación de Bachillerato en Ecología, incorporación de la temática en planes de estudio de Bachillerato en Promoción Social y Educación Normal, clubes ambientalistas, empleo de Manual de Educación Ambiental.

7. EDUCATODOS

Incorporación de personas mayores de 10 años a planes de alfabetización, participación de facilitadores.

8. ADEPRIR

Las evaluaciones indicaron escasos resultados en este proyecto las aulas escolares, se construyeron y/o mejoraron.

9. Integración de Niños con Necesidades Especiales en el Sistema Educativo Regular.

Integración de 120 niños con discapacidades especiales en 86 jardines de educación preescolar formal y no formal. Capacitación de 150 maestros y 56 voluntarios.

10. PEEP

Producción y distribución de quince millones de ejemplares de textos y fascículos de la serie Mi Honduras; producción y distribución de laminarios, tarjetas y cuadernos de trabajo para enseñanza-aprendizaje de la lectura, capacitación de docentes, elaboración de los Rendimientos Básicos, elaboración de pruebas y evaluación del aprendizaje, organización de Centros de Aprendizaje Docente y construcción de aulas.

11. Becas para La Paz

Docentes ex becarios, proyección a 4039 docentes de escuelas rurales, organización de redes (producción de leche, cooperativas, etc.).

12. Escuela Activa y Participativa

Funcionamiento del gobierno escolar en escuelas beneficiarias. Mayor integración de docentes, padres de familia y comunidad.

13. Educación en Población

Documento sobre Lineamientos de Educación en Población, elaboración de materiales educativos, incorporación de contenidos en planes de estudio, capacitación de docentes.

14. MARGOAS

Leve mejoría en algunos indicadores educativos (retención escolar, menos reprobación, escasa emigración docente), mejora en rendimiento académico (1986-87), alfabetización de 1,000 campesinos del sexo masculino (1988-92).

DIFICULTADES ENCONTRADAS

1. CEPENF:

Constante cambio de voluntarios, discontinuidad en su capacitación.

2. CCIE:

Carencia de personal voluntario en algunas comunidades, falta de recurso económico para bonificar voluntarios.

3. Desayunos Escolares. PRODESE:

Obstáculos para contratación a tiempo del personal, actitudes adversas en algunos padres de familia y maestros, encarecimiento de productos locales.

4. Educación para el Desarrollo:

Aprobación tardía de fondos, falta de medio de transporte, forma de extrapolar experiencias a normalistas y niños preescolares y escolares.

5. Educación para el Trabajo. POCET

Falta de la experiencia del personal técnico y operativo en la metodología, resistencia del campesino a procesos de agrupación y organización empresarial y a procesos de alfabetización, dificultades de acceso, falta de infraestructura productiva adecuada.

6. Capacitación de Docentes sobre Educación Ambiental.

En la logística para desplazamiento de personal y materiales de apoyo, seguimiento y evaluación de resultados.

7. EDUCATODOS

Altos costos de capacitación de facilitadores. Debilidades en sistema gerencial del proyecto que asegure mejoramiento de indicadores educativos.

8. ADEPRIR

Trámite burocrático, contratación tardía de expertos nacionales e internacionales, cambios frecuentes de personal directivo y subalterno, construcción tardía de escuelas, inexistencia de criterios y mecanismos para controlar efectos en los índices de calidad, incapacidad en ejecución presupuestaria.

9. Integración Niños con Necesidades Especiales en el Sistema Educativo Regular.

Desembolsos tardíos, cambio de supervisores, poca integración con voluntarios CEPENF.

10. PEEP

En el proceso de transferencia para empleo de insumos producidos, falta de coordinación entre algunos componentes, capacitación orientada al manejo mecánico del texto; falta de puesta al servicio de docentes y padres de familia de los resultados de la evaluación, no integración sustantiva con la Secretaría de Educación Pública, la investigación no fue oportuna ni pertinente.

11. Becas para La Paz

Poco presupuesto para seguimiento a los becarios, lentitud y postergación en toma de

decisiones para avance del programa, frecuente cambio de autoridades nacionales.

12. Escuela Activa y Participativa

Inestabilidad del personal de supervisión, falta de apoyo logístico, el desarrollo de los contenidos programáticos no han acompañado al desarrollo socio-afectivo, inadecuaciones de los libros de texto.

13. Educación en Población

Lentitud en trámites administrativos, dificultad para seguimiento y evaluación, movilidad de personal prestado de la Secretaría de Educación Pública, por cambios de gobierno.

14. MARGOAS

Dificultades en capacitación por diferentes enfoques del, Centro de Actualización del Magisterio, no seguimiento y evaluación, recargo de funciones administrativas, cambios de personal, discrepancias con la Dirección General de Alfabetización y Educación de Adultos en el enfoque alfabetizador, altos índices de ausentismo y deserción en alfabetizados.

RELACIÓN CON LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN.

1. CEPENF

Oportunidad para el desarrollo socioafectivo de los niños que les facilita su tránsito con éxito por el primer grado.

2. CCIE

Oportunidades de desarrollo socioafectivo y de algunas destrezas mínimas que facilitan el primer grado de la escuela primaria, mayor interés de padres y comunidad.

3. PRODESE

Oportunidades de salud y nutrición que mejora el interés del niño por la escuela. Apoyo familiar y comunal.

4. Educación para el Desarrollo

La incorporación a asignaturas con temáticas novedosas expande el currículum pero no asegura cambios en la formación y prácticas docentes y tampoco cambios en los beneficiarios últimos: los niños.

5. POCET

Oportunidades de atención integral a las necesidades de capacitación que produce, aunque lentamente, cambios de estructuras mentales, permite conocer su realidad, identificar y priorizar problemas, seleccionar opciones, trabajo colectivo, proceso como fuente del contenido alfabetizador.

6. Capacitación de Docentes sobre Educación Ambiental.

Temática de actualidad que debería incorporarse de forma integral al currículum de los distintos niveles y no tanto como agregado. Una de las actitudes y habilidades fundamentales que debería generar la educación en la actualidad.

7. EDUCATODOS

Constituye una alternativa que favorece la equidad educativa siempre que se tengan en cuenta las necesidades y los intereses de los beneficiarios.

8. ADEPRIR

Elevar la calidad de la educación primaria rural es un propósito sustantivo de los proyectos educativos, no obstante en ADEPRIR no se evidencia el logro del

mismo. Las acciones tardías y algunas veces improvisadas, determinaron una ejecución presupuestaria que afectó el desarrollo del proyecto. Se desaprovechó la oportunidad de sistematizar el modelo de microplanificación para extrapolar al área rural.

9. Integración niños con necesidades especiales en el sistema Educativo Regular.

Es una oportunidad de mejorar la equidad del sistema educativo al considerar las diferencias entre los beneficiarios.

10. PEEP

Producción de materiales educativos (libros de texto), efecto que es mediatizado por la acción del docente, evaluación de los aprendizajes como indicador de eficacia del sistema educativo a nivel primario.

11. Becas para La Paz

Efecto multiplicador sostenido de los exbecarios proyectando la capacitación recibida.

12. Escuela Activa y Participativa

Metodología que supera el modelo frontal de enseñanza. Produce cambios socioafectivos los cuales debe acompañar en el dominio de las competencias intelectuales requerido para la competitividad.

13. Educación en Población.

Temática relevante en consideración de la influencia que la variable demográfica tiene en el desarrollo del país. Mediar su efecto en el cambio de actitudes es una tarea por realizar.

14. MARGOAS

Tratamiento integral e integrado de la problemática de la población beneficiaria. El

componente educativo no estuvo claramente definido, variando de enfoque desde fuerte escolarización al inicio hasta educación de adultos al final del mismo.

FUENTES DE INFORMACIÓN

Informantes-Clave

1. Profesora Nelda Oliva. Coordinadora Proyectos CEPENF-CIIE. Secretaría de Educación.
2. Licda. Gladys Alvarado de Calidonio. Subjefe Depto. Educación Normal y Artística.
3. Lic. Will Renán Díaz. Coordinador Proyecto de Capacitación para Docentes de Educación Ambiental. Secretaría de Educación.
4. Profa. Betulia Cárcamo. Jefa Sección de Educación Especial. Secretaría de Educación.
5. Licda. Josefina Gamero Pinel. Directora de la Dirección General de Planeamiento, Directora del Centro de Actualización del Magisterio 1979 - 86, Directora Instituto de Investigaciones Internacionales. Asistencia Técnica a PEEP.
6. Licda. Martha Bueso. Coordinadora Proyecto de Educación en Población.
7. Lic. Manuel Antonio Díaz Cruz. Coordinador Sub programa Maestros y Desarrollo. MARGOAS. 1982-86. Consultor Proyecto Administración de la Educación Primaria Rural.
8. Lic. Jaime Montalvo. Coordinador Subprograma Alfabetización y Educación de Adultos. MARGOAS 1988-92.
9. Lic. Pastor Umanzor. Coordinador Subprograma Maestros y Desarrollo. MARGOAS. 1987-88.

10. Prof. Federico Gutiérrez. Coordinador Proyecto Escuela Activa y Participativa. Secretaría de Educación.
11. Licda. Elizabeth Espinal de Mayen. Asistente Técnico Proyecto Administración de la Educación Primaria Rural.
12. Licda. Angelina Reyes. Coordinadora Proyecto de Desayunos Escolares. Secretaría de Educación.
13. Licda. Ana Lilian Licon Vega. Asistente Técnico Proyecto ADEPRIR.
14. Lic. Raúl E. Paz A. Director Programa Becas para la Paz en Honduras. CAPS/HOPS.
15. Lic. Rosario Santos. Asistente Programa Becas para la Paz en Honduras. CAPS/HOPS.
16. Dr. J. Cárleton Corrales Cálix. Integrante Directiva Proyecto Educatodos.
17. Lic. Luis Fuentes. Jefe de la Unidad de Sistematización, Información y Evaluación del POCET.

DOCUMENTOS

Fueron consultados más de 51 documentos relacionados con los proyectos (Informes, programas, guías, manuales, carteles, etc).

PERCEPCIONES DE LOS GRADUADOS DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN CONTINUA PFC RESPECTO AL IMPACTO QUE DICHO PROGRAMA HA TENIDO EN SU DESEMPEÑO PROFESIONAL

Mario Alas Solís*

"El mundo es mi representación: esta verdad es aplicable a todo ser que vive y conoce, aunque sólo al ser humano le sea dado tener conciencia de ello"

Arthur Schopenhauer

I. INTRODUCCIÓN

En una recomendación que tuvo amplia difusión a mediados de los años sesenta, las instituciones UNESCO-OIT señalaron que "Debería reconocerse que el progreso de la educación depende en gran parte de la formación y de la competencia del profesorado, así como de las cualidades humanas, pedagógicas y profesionales del educador". Y ciertamente, cuarenta años después, tampoco es posible concebir una mejora significativa en los ahora ampliamente criticados sistemas educativos nacionales, sin contar también con una mejora en la formación y capacitación de los docentes.

En este mismo sentido se pronunciaron las autoridades educativas del país al señalar que: "Para la SE de Honduras, es motivo de preocupación, la calidad de los aprendizajes que actualmente los educandos reciben en las aulas, debido entre otros factores, a la deficiente preparación de los docentes, especialmente en el dominio de los contenidos científicos determinados en los Rendimientos Básicos del nivel de

educación básica; en las metodologías que se aplican en el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y en la evaluación de los mismos. Esta situación se evidencia en las altas tasas de reprobación y deserción de los escolares, principalmente en los tres primeros grados de la educación básica y en las asignaturas de Español y Matemáticas, Ciencias Naturales y Estudios Sociales" (SE, 1977, pág. 34).

Y en el marco de este diagnóstico se propuso un nuevo programa de formación/capacitación de docentes en servicio: "Frente a estos desafíos y en el marco del Plan Nacional de Desarrollo Educativo 1998-2001 de la Nueva Agenda, la SE con el apoyo técnico y financiero del Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica (PROMEB), determinó desarrollar un Programa de Formación Continúa (PFC), dirigido a los que atienden los tres primeros grados de la educación básica. Dicho programa es concebido con una visión innovadora de la educación en el contexto, a fin de garantizar un impacto de calidad en la educación hondureña. Para concertar la tarea, la Universidad Pedagógica

* Asistente de la Dirección de Investigación, UPNFM.

Nacional Francisco Morazán, (UPNFM) prestará los Servicios de Consultoría para desarrollar el PFC". (Ibídem).

Señalándose como propósito fundamental del nuevo programa: "Mejorar la calidad de la educación básica, especialmente en los tres primeros grados del primer ciclo, con énfasis en las asignaturas de Español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Estudios Sociales, a través del mejoramiento de la calidad profesional de los docentes que laboran en ese nivel. El logro de este propósito se reflejará en la calidad de los aprendizajes que los alumnos adquieran en el aula y en la disminución de los índices de reprobación, repetición y deserción escolar especialmente en los tres primeros grados del primer ciclo, en las áreas rurales y peri-urbanas del país" (ídem, pág.35).

El programa se inició en 1998 y en diciembre del 2000 graduó los primeros 2214 docentes. "Por regla general, siempre que finaliza el período "experimental" o "inicial" de una innovación educativa, quedan algunas interrogantes sobre sus logros y limitaciones. Cuando estas innovaciones son el resultado de iniciativas o propuestas gubernamentales, es frecuente que la experiencia no se evalúe, y que por lo tanto, se pierda los resultados como base racional para la toma de decisiones en el área educativa". Este no es el caso del Programa de Formación Continua (PFC) ejecutado por la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán; el cual ha sido objeto de evaluación durante su proceso de ejecución (se han evaluado los libros de texto y se ha realizado trabajo de campo para conocer cómo perciben los directores de los centros de trabajo de los participantes), y dado que se graduaba la primera promoción de docentes (en diciembre del 2000), se planteó la conveniencia de conocer sus criterios respecto al Programa. En este sentido se

propuso la siguiente interrogante como guía del estudio

II. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

¿Cuáles son las percepciones de los graduados del Programa de Formación Continua (PFC) respecto al impacto que dicho Programa ha tenido en su desempeño profesional?

En el marco de esta gran interrogante se propusieron los siguientes objetivos para el estudio:

III. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

1. Analizar las percepciones de los graduados respecto a si el PFC les ayudó a ampliar y fortalecer sus conocimientos en los contenidos de las asignaturas básicas de educación primaria.
2. Conocer las opiniones de los graduados en relación a cuánto les ha ayudado el PFC para mejorar el dominio de técnicas y procedimientos de enseñanza-aprendizaje en cada una de las asignaturas básicas.
3. Identificar los criterios de los graduados sobre cuánto ha mejorado su desempeño en el aula como efecto del PFC.
4. Determinar cómo evalúan los graduados el impacto del PFC en su práctica profesional fuera del aula.
5. Analizar las percepciones de los graduados respecto a cuánto contribuyó el PFC a que ellos ampliaran y fortalecieran sus conocimientos y habilidades en aspectos psicopedagógicos.

6. Conocer las opiniones de los graduados respecto al manejo de aspectos administrativos en el desarrollo del PFC.

IV. JUSTIFICACIÓN

Cuando se plantea la evaluación de un Programa usualmente se hace referencia al logro de los objetivos que dieron origen al mismo, y generalmente se relaciona únicamente con aspectos y/o elementos concretos, visibles, mensurables. Con frecuencia se resta importancia a la evaluación de las opiniones, de los criterios de los actores, por considerarse propios de la subjetividad, y en último instancia, de poco valor "científico".

Sin embargo, cuando se adopta esta postura se deja de lado todo el desarrollo que la Sociología y la Psicología Social han dado al campo de las "percepciones" y las "representaciones sociales". Se olvida el papel protagónico que ellas tienen en las conductas de los sujetos, que el uso de representaciones sociales para enmarcar y definir su participación es propio de toda conducta humana, sin que dichas representaciones tengan que corresponder con lo "real", necesariamente.

Como ha señalado F. Houtart (1992, pág. 29-30), "La producción de representaciones, ideas y esquemas culturales es una realidad humana fundamental. Podemos decir que la característica del ser humano es construir estas representaciones de la realidad hasta edificar un mundo de representaciones, un mundo que, justamente, es construido por los seres humanos y que les permite situarse en el ambiente natural y social", y actuar "racionalmente" en ese contexto, orientando y otorgando significado a su conducta (en el sentido weberiano).

En base a estas consideraciones, el presente estudio se focalizó al análisis de las percepciones de los graduados de la primera promoción del PFC, de sus representaciones acerca de lo que es y la relevancia que pueda tener el PFC, para conocer cuáles son sus criterios respecto al impacto que la formación recibida en el programa está teniendo sobre su desempeño profesional en relación a dominio de contenidos específicos de las asignaturas básicas, el conocimiento y manejo de técnicas y procedimientos de enseñanza-aprendizaje, al manejo de investigación y teoría educativa, su vinculación con padres de familia y comunidad, etc. En resumen, a sus percepciones sobre el logro de los objetivos que el PFC se plantea como la razón de ser del Programa.

V. MARCO REFERENCIAL

El Programa de Formación Continua para Docentes de Educación Básica en Servicio (PFC) es uno de los componentes del Proyecto de mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica (PROMEB) de la Secretaría de Educación, que recibe financiamiento del Banco Mundial. Se inició a mediados del año 1998 con la primera promoción formada por 3000 docentes en servicio en los 18 departamentos del país. A continuación se detalla información referente a los objetivos, cobertura y población meta, docentes participantes, metodología de trabajo, etc. del PFC, la cual ha sido tomada de documentos de la Secretaría de Educación¹.

¹ En particular del documento "Términos de referencia para la ejecución del Programa de Formación Continua para Docentes de Educación Básica en Servicio". Secretaría de Educación, Honduras, 1997.

VI. OBJETIVOS DEL PFC

"A través del desarrollo el PFC, se pretende el logro de los objetivos siguientes:

1. Disminuir los índices de reprobación, repetición y deserción escolar, especialmente en los grados del primer ciclo, en las áreas rurales y peri urbanas del país.
2. Mejorar la calidad profesional de los docentes en servicio, en consonancia con la sociedad hondureña, los avances científicos y tecnológicos y las nuevas tendencias educativas.
3. Mejorar la calidad de los aprendizajes que los educandos adquieren en el aula, traducidos en aprendizajes significativos, social y culturalmente relevantes y pertinentes.
4. Consolidar los procesos de capacitación y actualización de docentes en servicio en el marco de la desconcentración y del desarrollo de la capacidad de gestión educativa con participación comunitaria.
5. Fortalecer la práctica curricular en el enfoque constructivista y en los principios de transversalidad e interdisciplinariedad". (SE, 1997, pág. 36).

VII. COBERTURA Y POBLACIÓN META

El programa definió además su área de cobertura y el grupo de población al cual está dirigido:

"El PFC tendrá cobertura nacional incluyendo tanto el área urbana como rural. La población meta es de 3000 docentes de los 18 departamentos del país e incluye:

1. Docentes de educación básica en servicio (área urbana y rural), que atienden los tres primeros grados del primer ciclo de ese nivel (1º, 2º y 3º).
2. Directores de centros educativos.

Los docentes serán atendidos en 41 Centros de Formación Continua que funcionarán en todos los departamentos" (SE, 1997, pág.37).

En relación a la duración del Programa la SE planteó que: El PFC tendrá una duración de dos años (24 meses consecutivos), comprendidos entre los meses de julio de 1998 y junio del 2000. Durante este período, el Consultor desarrollará el Plan Operativo 1998-2000 aprobado por la SE. Administrativamente, el PFC funcionará de acuerdo al Plan Operativo 1998-2000 aprobado y académicamente de acuerdo al Plan de Estudios respectivo y a los ajustes que la SE considere pertinentes. (Ibídem).

VIII. DOCENTES PARTICIPANTES

Para la ejecución del PFC se planteó que "La selección de los docentes será responsabilidad de la SE, a través de las Direcciones Departamentales de Educación (DE), de acuerdo con los siguientes requisitos:

- a. Ser maestro de educación Primaria (título) que no hayan realizado otros estudios adicionales a nivel superior.
- b. Estar laborando con acuerdo de plaza en propiedad y atendiendo especialmente, cualquiera de los tres primeros grados del primer ciclo de Educación Básica.
- c. Participación voluntaria que a su vez implica el compromiso de cumplir con todas las responsabilidades de un Programa a nivel superior (asistencia

y puntualidad a todas las actividades del PFC, rendimiento académico, cumpliendo con las asignaciones. etc..).

- d. Llenar el respectivo formulario de inscripción que lo acredita como participante seleccionado del PFC y firmar la respectiva Acta de Compromiso.
- e. No ser mayor de 40 años" (Ibídem).

En relación al enfoque teórico que se aplicaría, la SE señaló que: "El programa de Formación Continua tendrá su fundamento filosófico y político en el marco del Plan Nacional de Desarrollo Educativo 1998-2001. Su fundamento pedagógico tendrá como base el enfoque constructivista, caracterizado principalmente por estar centrado en el estudiante como constructor de su propio aprendizaje; por la aplicación de metodologías activas y participativas; por el énfasis en los aspectos cognoscitivos (el conocimiento), afectivo (las actitudes) y psicomotor (habilidades y destrezas); por el respeto al ritmo de aprendizaje individual de los educandos y la orientación de un proceso de aprendizaje integrado, fundamentado en los conocimientos y experiencias previas que poseen los educandos, en función del entorno en el cual habitan, como base fundamental sobre la cual construirán, reconstruirán, modificarán o profundizarán sus aprendizajes" (SE, 1997, pág. 44).

"Este enfoque permitirá que los docentes participen activa y críticamente en su propia formación, construyendo los conocimientos y desarrollando las habilidades y destrezas necesarias para que éstas sean traducidas a la práctica curricular cotidiana de igual manera en el aula. Les permitirá además, apropiarse del proceso constructivista de tal manera que les motive a mantenerse en proceso de interacción y formación autogestionada con sus colegas". (Ibídem).

IX. METODOLOGÍA DE TRABAJO

Respecto a la metodología de trabajo la SE planteó que: "Por la naturaleza del PFC, durante el desarrollo del mismo se aplicarán dos modalidades metodológicas:

1. La modalidad presencial.
2. La modalidad a distancia.

La modalidad presencial se caracterizará por la participación directa del profesor con los docentes participantes en las jornadas de trabajo sabatinas que se realizarán en los CFC durante el año escolar y en los periodos intensivos que se realizarán en el periodo de vacaciones". (Ídem, pág. 45).

"Durante estos espacios, los profesores aplicarán a nivel de aula, diversas estrategias metodológicas activas y participativas (el trabajo individual y en equipo, las discusiones, investigaciones, demostraciones, estudio de casos, debates, tutorías y otros), que permitirán la participación y la autogestión de los participantes en su propia formación; además, establecerán con ellos una comunicación horizontal que favorezca la interacción permanente en el proceso de aprendizaje en el que ambos estarán inmersos". (Ibídem).

"A través de esta modalidad presencial, se abordarán aquellas áreas que por su naturaleza y por su incidencia directa en la problemática educativa, en especial la que se genera en los primeros grados del primer ciclo de educación, requiere este tipo de atención". "La Práctica Profesional tendrá un tratamiento especial, de manera que los docentes la realicen en sus propias aulas. Esta actividad necesitará de una planificación académica funcional y de seguimiento eficaz por parte del Consultor

de la SE, como responsable del éxito del PFC". (Ibídem).

Por su parte la modalidad a Distancia, "se caracterizará porque los participantes de manera independiente y sin la presencia directa del profesor, podrán realizar las actividades relacionadas con su formación, apoyados por otros medios. En esta modalidad se tratarán aquellas áreas que por su propia naturaleza y pertinencia, así lo permiten; asimismo, podrán realizarse otras actividades complementarias y/o de enriquecimiento a las mismas, que serán tratadas mediante la modalidad presencial". (Ibídem).

"El estudio dirigido es una estrategia que podrá ser aplicada a través de esta modalidad, orientando a la realización de proyectos productivos con el fin de integrar a la escuela y la comunidad; la parte operativa, será supervisada y retroalimentada de manera presencial". (Ídem, pág. 46).

"Los medios a utilizar en esta modalidad serán materiales impresos (módulos de auto-formación, guías de estudio, folletos, estudio de casos, materiales de apoyo a las áreas tratadas en la modalidad presencial, otras) y la radio. Este es un medio que permitirá abordar temática nueva, de enriquecimiento o reforzamiento a aquellas que así lo requieran, noticias relacionadas, convocatorias y otros. Permite además, llegar directamente a los respectivos lugares de quienes integran la comunidad educativa". (Ídem, pág. 46).

X. PERFIL DEL EGRESADO

Respecto al perfil del egresado la SE señaló que: El perfil del docente de educación básica al cual se aspira, se caracteriza como: un orientador, guía, coordinador, promotor y

facilitador del proceso de enseñanza y de aprendizaje; un investigador permanente del quehacer educativo y a la vez como un recurso para los estudiantes.

El perfil podrá concretarse en la práctica pedagógica cuando el docente:

- "Oriente la acción educativa, hacia la adquisición de aprendizajes significativos, social y culturalmente relevantes y pertinentes, en función de las necesidades, intereses y problemas de los alumnos, de su desarrollo integral y de su autoinformación".
- "Realice innovaciones pedagógicas fundamentales en nuevas concepciones educativas, validadas en contextos similares al nacional y ajustadas a la realidad del desarrollo de la sociedad hondureña; que impliquen la orientación del proceso de aprendizaje centrado en el estudiante y su entorno, el desarrollo de los aspectos cognitivo, afectivo y psicomotor y la aplicación de metodologías activas y participativas".
- "Ofrezca a los educandos, situaciones concretas de aprendizaje para la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas creativas, el desarrollo de actitudes críticas y autocríticas, el fortalecimiento de la identidad nacional, el reconocimiento de la multiculturalidad de la sociedad hondureña, la práctica de valores éticos morales y cívicos que demanda la sociedad hondureña y de los ejes transversales definidos por la SE, de manera integrada a la práctica cotidiana del currículo".
- "Fomente en los alumnos, la práctica del método científico orientado al desarrollo del pensamiento creador e investigativo; la innovación tecnológica y la práctica del trabajo cooperativo, como estrategia común en el aula y en la comunidad". (SE, 1997, pág. 47).

XI. PLAN DE ESTUDIOS

A este respecto la SE señaló que: "Se pretende que el Plan de Estudios que se desarrollará para acreditar la carrera de técnico universitario en educación básica, en el estadio académico de grado asociado, responda a los lineamientos, aspiraciones y expectativas de la SE, en cuanto a la sustentación filosófica, política, científica y pedagógica, así como a la práctica funcional de los ejes transversales definidos por la SE: salud, identidad nacional, población, ciudadanía y democracia, tecnología y trabajo productivo y ambiente". (SE, 1997, pág. 48).

"Los ejes transversales serán desarrollados conforme al principio de transversalidad, integralidad e interdisciplinariedad en el marco de la práctica cotidiana del currículo; es decir, que cada uno de ellos deberá abordarse de manera intencionada, funcional e integradora en las acciones que se desarrollan en el proceso de enseñanza y de aprendizaje que se realiza a nivel del aula. El Plan de Estudios del PFC así concebido por

la SE, deberá ser diseñado y estructurado alrededor de las siguientes áreas de estudio e integradas por asignaturas afines". (Ibídem).

"En cada una de las asignaturas que integra el área de conocimiento, se hará énfasis en el dominio del contenido científico de los tres primeros grados de la educación básica, tomando como marco de referencia los **Rendimientos Básicos** del nivel y los propósitos relacionados con la propia naturaleza de cada una de ellas, incluirá además el dominio de la planificación y desarrollo del proceso de aprendizaje integrado, que a su vez incluye la aplicación de las correspondientes metodologías actualizadas, el uso de las ayudas didácticas adecuadas y la evaluación del aprendizaje de los educandos congruente con el enfoque. Todo lo anterior se concretará a través de la práctica docente que cada participante del PFC realizará en sus respectivas aulas". (Ídem, pág.. 49).

A continuación se desglosa el Plan de estudios en áreas y asignaturas.

ÁREA DE ESTUDIO	NOMBRE DE LAS ASIGNATURAS	U.V.	H/S
1. FORMACIÓN GENERAL Incluye las asignaturas que de acuerdo a las normas de educación superior, todo profesional del nivel debe cursar, a fin de adquirir los conocimientos básicos de cultura general necesarios.	❖ Filosofía General. ❖ Sociología. ❖ Historia ❖ Español	3 3 3 3	3 3 3 3
	TOTAL	12	12

ÁREA DE ESTUDIO	NOMBRE DE LAS ASIGNATURAS	U.V.	H/S
2. ÁREA DE CONOCIMIENTO			
Incluye aquellas asignaturas que le son necesarias al maestro(a), para desarrollar sus propias bases de cultura general y científica, así como la de sus alumnos. En esta área se analizarán los procesos científicos y didácticos para la enseñanza del español, las matemáticas, los estudios sociales, las ciencias naturales, la educación física y el arte.	❖ Español y su Metodología I	3	5
	❖ Español y su Metodología II	3	5
	❖ Español y su Metodología III	4	8
	❖ Matemática y su Metodología I	3	5
	❖ Matemática y su Metodología II	3	5
	❖ Matemática y su Metodología III	3	5
	❖ Matemática y su Metodología IV	4	8
	❖ Est. Sociales y su Metodología I	3	5
	❖ Est. Sociales y su Metodología II	3	5
	❖ Est. Sociales y su Metodología III	4	8
	❖ Est. Sociales y su Metodología IV	3	5
	❖ C. Naturales y su Metodología I	3	5
	❖ C. Naturales y su Metodología II	3	5
	❖ C. Naturales y su Metodología III	4	8
	TOTAL	46	82

ÁREA DE ESTUDIO	NOMBRE DE LAS ASIGNATURAS	U.V.	H/S
3. ÁREA PSICOPEDAGÓGICA			
Enfatiza directamente en las asignaturas relacionadas con la formación profesional del docente de educación básica, en las herramientas básicas que le permitirán dirigir, orientar, coordinar y facilitar un proceso de enseñanza y de aprendizaje centrado en el educando, protagonista principal del proceso.	❖ Desarrollo Integral del Niño y del Adolescente.	3	3
	❖ Investigación Educativa.	3	5
	❖ Planificación, Desarrollo y Evaluación del Proceso Enseñanza y Aprendizaje.	2	4
	❖ Expresión Creativa y Corporal.	3	5
	❖ Elaboración y Uso de Materiales Educativos con Recursos del Medio.	2	2
	❖ Tendencias Pedagógicas Actuales.		
	TOTAL	16	24

ÁREA DE ESTUDIO	NOMBRE DE LAS ASIGNATURAS	U.V.	H/S
4. ÁREA PROFESIONAL			
Incluye las asignaturas relacionadas particularmente con la práctica profesional; la proyección a la comunidad y la formación ética.	❖ Integración Escuela y Comunidad	3	7
	❖ Práctica Docente.	10	26
	TOTAL	13	33

XII. METODOLOGÍA

Dado que el estudio se orientó al análisis de las percepciones de los graduados del Programa de Formación Continua (PFC) respecto al impacto que dicho programa ha tenido en su desempeño profesional, la investigación desarrollada fue del tipo no experimental, transversal, descriptiva-relacional, sin pretender "cruzar" o verificar los criterios vertidos por los graduados con información proveniente de otras fuentes, ya que ello rebasaría los objetivos propuestos¹. Centrándose únicamente en conocer y desglosar cómo perciben los encuestados la incidencia de su participación en el Programa, en diferentes áreas de su práctica profesional y tratar de establecer si existen diferencias según el sexo del graduado, su edad o la sede en la cual desarrolló sus estudios.

XIII. VARIABLES

La principal variable analizada es la "Percepción del Impacto del PFC en la formación y desempeño profesional de los graduados", la cual se relacionó con la sede en la que se desarrollaron los estudios, la edad y el sexo de los graduados, y se analizó también la "Percepción de los graduados sobre aspectos administrativos del PFC". De esta forma las percepciones se analizaron considerando seis grandes dimensiones: Dominio de conocimientos, Dominio metodológico, Trabajo de Aula, Práctica profesional, Aspectos psicopedagógicos y Aspectos administrativos del Programa, cada uno de ellos con sus respectivos indicadores, tal como se desglosan a continuación:

¹Aun cuando para obtener una panorámica más objetiva sobre la temática se han propuesto otro tipo de estudios complementarios al acá presentado.

VARIABLE: Percepción de los graduados respecto al impacto que el PFC ha tenido en su formación y desempeño profesional.

Indicadores	Sub-indicadores
Dominio de Conocimientos	Ampliación y fortalecimiento de los contenidos específicos de las asignaturas básicas: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Estudios Sociales.
Dominio Metodológico.	Conocimiento y manejo de técnicas y procedimientos de enseñanza y aprendizaje en cada una de las asignaturas básicas: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Estudios Sociales.
Trabajo de Aula.	Desempeño en el aula en las diferentes asignaturas básicas como resultado de la formación recibida en el PFC.
Práctica Profesional.	Impacto en otros aspectos de la práctica profesional: Vinculación con los padres de familia, Relación con la comunidad, Planificación educativa y Evaluación de los educandos.
Aspectos Psicopedagógicos	Ampliación y fortalecimiento de conocimientos y habilidades en las áreas de: Formación en Investigación Educativa, Creatividad y Manejo de Recursos de Aula y Teoría Educativa.

VARIABLE: Percepción de los graduados respecto a aspectos

administrativos en la ejecución del PFC.

Indicadores	Sub-indicadores
Aspectos Administrativos	Calidad de la ejecución de PFC respecto a coordinación de actividades y tareas, supervisión y control, disponibilidad y uso de recursos materiales, desempeño del personal docente.

La distribución por departamentos se detalla a continuación.

DEPARTAMENTO	POBLACIÓN	MUESTRA
1. Atlántida	101	40
2. Colón	111	8
3. Comayagua	161	104
4. Copán	112	17
5. Cortés	164	51
6. Choluteca	101	37
7. El Paraíso	119	87
8. Francisco Morazán	395	46
9. Gracias a Dios	41	10
10. Intibucá	81	47
11. Islas de la Bahía	16	7
12. La Paz	100	48
13. Lempira	79	7
14. Ocotepeque	66	7
15. Olancho	152	30
16. Santa Bárbara	110	52
17. Valle	95	57
18. Yoro	210	67
Total	2214	722

INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN

Dadas las características del estudio y el tiempo disponible para su ejecución, se diseñó y aplicó un solo instrumento tipo cuestionario con la mayoría de las preguntas de tipo cerrado considerando varias interrogantes en cada aspecto y una escala ordinal de 1 a 5 en la que A1" significa "necesita mejorar" (resultados deficientes) y A5" significa "óptimos resultados". A final se aplicaron dos preguntas abiertas para solicitar que se identificaran dos fortalezas y dos debilidades del PFC de acuerdo a sus propias percepciones. El instrumento fue aplicado el día en que los jóvenes docentes asistían a los actos especiales de graduación.

XIV. POBLACIÓN Y MUESTRA

La población considerada está constituida por los 2214 docentes que se graduaron en la primera promoción del PFC en diciembre del 2000. De ellos se encuestaron un total de 722 graduados (32.6% de la población) mediante un proceso no aleatorio, "por accidente", durante la jornada en la cuál los docentes asistían a los actos de graduación.

XV. LIMITACIONES

El estudio tiene limitaciones metodológicas de dos tipos, en primer lugar la muestra encuestada no se seleccionó por procedimientos aleatorios ni tampoco se asignaron "cuotas" por departamento o sede en relación a la matrícula de cada región. En segundo lugar, el momento de la aplicación de los cuestionarios no fue el más propicio,

ya que se realizó durante la jornada de graduación, al inicio de la misma, antes de iniciar los actos formales. Dada la emotividad que este tipo de ceremonia implica para los graduandos, el momento de la aplicación puede haber tenido alguna incidencia en el tipo de respuesta que los docentes brindaron.

XVI. HALLAZGOS PRINCIPALES

1. Las percepciones de los graduados respecto al impacto del PFC en su formación y desempeño profesional son muy positivas.

La gran mayoría (más del 90%) de los 722 encuestados consideran que su participación en el PFC ha tenido una incidencia "muy buena" u "óptima" en su formación (tanto en relación a dominio de contenidos específicos como en metodología), y en su desempeño docente (tanto en relación al trabajo de aula como a otros aspectos de su práctica profesional). Los resultados más favorables corresponden al desempeño en el aula en las diferentes asignaturas básicas, mientras que los menos favorables están referidos a su formación en otros aspectos psicopedagógicos tales como investigación educativa y teoría educativa.

2. Los graduados consideran que el PFC ha tenido un impacto muy bueno en relación a ampliar y fortalecer su dominio de contenidos específicos en las asignaturas básicas.

Un 75% de la muestra considera que en esta área los resultados fueron "óptimos" y otro 21% los evaluó como "muy buenos". Dada la importancia que esta área tiene en el PFC, puesto que gran cantidad de estudios anteriores han identificado que la formación científica de los maestros de educación primaria es muy débil, los resultados son

muy significativos como un logro del Programa. Los resultados más favorables se refieren a los aprendizajes alcanzados en las asignaturas de Estudios Sociales y Ciencias Naturales (con 81% calificando como "óptimos" los resultados). Por el contrario, los datos correspondientes a Español y Matemáticas son menos favorables, aun cuando siempre pueden considerarse como muy positivos. Incluso en algunas regiones en particular se obtuvieron resultados que se apartan de la tendencia general de evaluación, como son los casos de Comayagua, La Paz e Intibucá, en los cuales entre un 5 y 20%, calificaron este aspecto como "bueno", "regular" o "necesita mejorarse" en la asignatura de Matemáticas.

3. A criterio de los graduados, el PFC les ha ayudado mucho a mejorar su conocimiento y manejo de técnicas y procedimientos de enseñanza y aprendizaje en cada una de las asignaturas básicas.

En relación con esta área de formación, la gran mayoría (75.6%) de los encuestados indicaron que el impacto de su participación en el PFC ha sido "excelente", y un 21.3% lo calificó como "muy bueno". Este logro es de singular importancia dado que el objetivo No.5 del documento base del PFC señala que el Programa pretende mejorar la práctica curricular de los docentes como una forma de elevar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. Los graduados evaluaron más positivamente el impacto en las asignaturas de Ciencias Naturales y Estudios Sociales (con poco menos del 80% considerando como "excelentes" los resultados). En relación a Español y Matemáticas los criterios vertidos fueron menos favorables, en tanto en algunas sedes como Comayagua y La Paz entre un 11 y 18% calificaron los resultados únicamente como "buenos"

4. La percepción de los graduados del PFC respecto al impacto del Programa en su "trabajo de aula" es muy positiva.

Es en relación a si ha mejorado su desempeño en el aula en las diferentes asignaturas básicas como resultado de la formación recibida en el PFC, que los graduados del Programa expresaron las opiniones más favorables. El 85% de la muestra evaluó como "excelente" el impacto en su trabajo de aula en las cuatro asignaturas básicas (siempre se mantiene la tendencia de resultados más positivos en Ciencias Naturales y Español) y otro 14% lo calificó como "muy bueno", menos del uno por ciento lo calificó como "bueno" y ninguno de los 722 encuestados consideró que fuese "regular" o "necesita mejorar". Dado que este aspecto fue identificado como uno de los objetivos básicos del Programa, los resultados tienen especial significado al evaluar los logros del programa.

5. Los graduados del PFC evalúan muy favorablemente el impacto que el Programa ha tenido en aspectos extra-aula de su práctica profesional.

La vinculación con los padres de familia, la relación con la comunidad, la planificación educativa y la evaluación de los educandos fueron significativamente fortalecidos con la formación recibida por los encuestados durante su participación en el PFC. En los cuatro aspectos considerados la gran mayoría de la muestra (más del 90%), consideró que el PFC ha potenciado su práctica profesional en sentido positivo, teniendo en estos aspectos un "excelente" impacto. Si bien es cierto que una evaluación del impacto real del PFC sobre la práctica profesional de los docentes necesitaría contrastar esta información con otras fuentes y técnicas de recolección, las percepciones tan favorables de los graduados son por sí

mismas un indicador relevante de la incidencia del Programa en los centros educativos.

6. La formación en Investigación Educativa y en Teoría Educativa son los aspectos menos favorablemente evaluados por los graduados.

Sin que los graduados llegaran a evaluar negativamente estos aspectos psicopedagógicos, es claro que la opinión de la muestra es menos favorable en relación a la ampliación y fortalecimiento de conocimientos y habilidades en las áreas de investigación educativa y teoría educativa, que en las otras áreas evaluadas. Los resultados indican que los graduados no perciben que su aprendizaje en el PFC haya tenido un impacto significativo en esas áreas de su formación profesional, lo cual constituye una limitante importante en los logros del Programa. Son particularmente bajos los resultados correspondientes a las sedes de La Paz, Marcala, Gracias, Brus Laguna, Florida (Copán) y Ocotepeque.

7. Las percepciones de los graduados respecto a los aspectos administrativos en la ejecución de PFC son muy positivas.

La muestra de graduados coinciden en señalar que aspectos administrativos tales como coordinación de actividades y tareas, supervisión y control, disponibilidad y uso de recursos materiales y el desempeño del personal docente, fueron desarrollados satisfactoriamente. Sin embargo, aparecen algunas sedes cuya evaluación está bastante por debajo del promedio como Ocotepeque, La Paz, Marcala y Juticalpa. A esta última sede le corresponden los resultados menos favorables en relación al desempeño docente, mientras que a Puerto Cortés, Marcala y Ocotepeque los resultados más

bajos respecto a la coordinación de actividades y tareas.

BIBLIOGRAFÍA

Chávez de Aguilar, Marina. Proyectos educativos ejecutados, en ejecución y su relación con la propuesta de transformación nacional. Edic. Fotocopiada. Honduras. 2001.

Houtart, Francois, Sociología de la Religión. Ediciones Nicarao. Nicaragua. 1992.

Secretaría de Educación de Honduras. Términos de referencia para ejecución del Programa de Formación Continua para docentes de educación básica en servicio. Edición fotocopiada. Honduras. 1997.

DIPLOMADO DE INVESTIGACIÓN- ACCIÓN EN EL MARCO DEL CONVENIO ANUIES - CSUCA (INFORME. OCTUBRE 2000)

Mtra. Esperanza Terrón Amigón*

I. PRESENTACIÓN

El informe sobre el avance de investigación que presento, hace referencia a los antecedentes del Proyecto "*FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PARA DOCENTES EN CIENCIAS NATURALES Y EXACTAS*", se bosqueja los antecedentes, los propósitos, los objetivos y la metodología que ha orientado el proceso de su desarrollo, así como, las actividades realizadas y los resultados de 1ª y 2ª Etapas.

Con los informes de los cinco proyectos colectivos acabados de presentar y este último, cerramos las actividades de la 2ª Fase del Proyecto "*FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PARA DOCENTES DE CIENCIAS NATURALES Y EXACTAS*", del cual, en la parte académica, nos hicimos responsables: la Mtra. Rosalinda Espinoza Vásquez y la que esto suscribe, Mtra. Esperanza Terrón Amigón.

Antecedentes del Proyecto

Como lo ha expresado, la Directora de Investigación de esta Universidad, el proyecto "*FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PARA DOCENTES DE CIENCIAS NATURALES*

Y EXACTAS", surge en agosto del año pasado, de manera conjunta entre la Universidad Pedagógica Nacional de México (UPN-M) y la Universidad Pedagógica Nacional de Honduras (UPN-FM), en el marco del convenio entre el Consejo Superior de Universidades de Centroamérica (CSUCA) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) de México.

El objetivo de estas instituciones es contribuir a la mejora de la calidad de la educación de ambos países (Honduras y México) mediante acciones de cooperación científica y técnica que favorezcan los procesos de integración regional, contemplando que estas acciones se realicen, llevando a cabo proyectos conjuntos que articulen las necesidades de fortalecimiento institucional con el desarrollo de actividades de cooperación académica.

En este sentido, la Dirección de Investigación de la UPN-FM, propuso a las profesoras de la UPN-M citadas anteriormente la creación de un Diplomado orientado a la formación de profesores en investigación-acción, para ser impartido a profesores de la UPN-FM.

*Docente - investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional de México.

Con esta expectativa surge el proyecto *"FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARA DOCENTES DE CIENCIAS NATURALES Y EXACTAS"*, el cual, se desarrolló en dos etapas, el informe de la 1ª Etapa fue entregado a la ANUIES el 1º de noviembre de 1999, el informe de la 2ª Etapa será entregado a esta misma institución el 31 de octubre del 2000.

II. JUSTIFICACIÓN

¿Por qué un proyecto de formación en investigación-acción?. Esto responde principalmente a que en las últimas décadas se ha venido exigiendo a las instituciones de educación superior, una mejor organización de sus funciones sustantivas: docencia, investigación y difusión, y particularmente a la reciente disposición, para que los académicos desarrollen estas tres funciones dentro de su carga laboral. Sin embargo, ya sea por factores políticos, económicos, administrativos, laborales, de poder, de estatus, de formación, etc., dichas funciones no se llevan a cabo, es más, en muchos casos los docentes centran prioritariamente su tiempo laboral en sólo alguna de ellas.

Dentro de esta gama de factores, es claro que entre las causas por las cuales la investigación educativa no se realiza, se encuentra la falta de formación de los docentes en este campo, una situación que no solamente es apreciada en nuestro país, sino también se ha manifestado como una urgente necesidad de los docentes en Honduras. Esta es una de las razones por la cual, el trabajo conjunto de la UPN-M y de la UPN-FM, se ve centrado en la preocupación de la formación en investigación educativa de sus profesores, un rasgo de gran importancia, en virtud de que ambas instituciones son puntuales de los sistemas educativos, y las investigaciones

que se realicen en este proceso coadyuvarán a elevar la calidad de la educación en otros niveles del propio sistema, aquí estriba la relevancia social e institucional de este proyecto, sus productos, como hemos podido ver en los informes presentados, comienzan a dejar huella en cada uno de los espacios educativos de sus integrantes, tanto de las investigadoras de la UPN-M, como de las profesoras estudiantes.

III. PROPÓSITOS DE INVESTIGACIÓN

En este contexto y considerando la misión de nuestras instituciones, nos planteamos en este proyecto de investigación, los siguientes propósitos:

- Fortalecer el desarrollo académico de las docentes mismas, mediante el intercambio de experiencias de investigación y de docencia.
- Favorecer el desarrollo profesional del personal académico, mediante programas de formación e investigación.
- Contribuir con el mejoramiento de la práctica educativa, mediante la investigación-acción.
- Desarrollar proyectos de investigación de los profesores participantes, y
- Vincular estas acciones con las actividades sustantivas de las instituciones de educación superior; docencia, investigación y difusión.

Para el logro de estos grandes propósitos, planteamos dos tipos de objetivos: objetivos generales y objetivos del proceso de formación en particular.

Objetivos generales:

- Conocer las preocupaciones de las docentes estudiantes en Honduras, acerca de la enseñanza y el aprendizaje

de las Ciencias Naturales y Exactas en su país.

- Identificar los problemas que al respecto perciben en su práctica docente y por qué los consideran un problema.
- Registrar los fundamentos de las alternativas y los caminos que eligen para transformarlos.
- Identificar las dificultades y posibilidades que representan las formas de trabajo en el proceso de formación grupal, y que encuentran los docentes en su propio proceso de aprendizaje.

Objetivos del proceso de formación:

- Despertar el interés de los profesores para desarrollar de manera permanente investigación sobre su práctica educativa.
- Fomentar en el docente, habilidades de investigación que le permitan la toma de decisiones para transformar y mejorar su práctica docente en el aula.
- Propiciar el ejercicio de la teoría y la práctica a través de la vinculación de la investigación con la docencia.
- Proporcionar al docente elementos teórico-prácticos que le permitan pasar de la observación a la reflexión y de la planificación a la acción.
- Contribuir al replanteamiento de la práctica educativa de las Ciencias Naturales y de las Matemáticas de la UPN-FM.
- Contribuir a que los profesores elaboren un Proyecto de investigación que permita un mejor conocimiento de los problemas cotidianos en la enseñanza y en el aprendizaje de las Ciencias Naturales y de las Matemáticas.

IV. METODOLOGÍA

El estudio es de tipo exploratorio, está sustentado en una metodología cualitativa, desde ésta perspectiva reconocemos en el proceso investigativo, la interacción entre el sujeto-objeto e investigador-realidad, como una condición indispensable para alcanzar la comprensión del intercambio de significados, ya que nos permite hacer juicios sobre las peculiaridades del objeto de estudio, describiendo las formas en que se lleva a cabo.

En la modalidad de investigación que utilizamos, se implementó un programa de formación de investigación-acción, con el objeto de proveer a las docentes estudiantes, de un conjunto de herramientas teórico-metodológicas sobre la investigación educativa en general, y sobre la investigación-acción en particular.

De la investigación-acción, intentamos rescatar, su principio sobre la importancia del vínculo teoría-práctica en la investigación, y el de aprender a investigar investigando. Seguimos la espiral metodológica propuesta por Carr y Kemmis, que va de la planificación a la acción y posteriormente a la reflexión para volver nuevamente a la planificación y así sucesivamente.

Esta idea fue puesta en práctica tanto por las profesoras de la UPN-M, como por los participantes del programa de formación, es decir, las profesoras estudiantes del Diplomado de la UPN-FM, su desarrollo comprendió las etapas siguientes: planificación, acción, reflexión, interpretación y resignificación de la experiencia.

Los seminarios del diplomado se llevaron a cabo, a través de la organización de una

secuencia de técnicas grupales y actividades orientadas a formar grupos de trabajo con preocupaciones comunes, a fin de que pudieran integrarse en un proyecto colectivo de investigación-acción.

Cabe enfatizar que dichas actividades intentaron ser siempre un ejercicio introspectivo acerca de las situaciones problemáticas que deseaban mejorar las profesoras estudiantes, identificando su relación con la práctica docente personal, del por qué y del cómo se estaba haciendo ésta, desde dónde, y naturalmente el papel que jugaba ahí la intencionalidad, etc.

La población de estudio fue el grupo de profesoras estudiantes del Programa de formación y las docentes investigadoras, todas incorporamos a esta investigación nuestras propias vivencias, sin perder de vista en el análisis, la realidad en su conjunto.

V. ETAPAS DE DESARROLLO DEL PROYECTO

1ª ETAPA

1. Se elaboró el proyecto "FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PARA DOCENTES DE CIENCIAS NATURALES Y EXACTAS".
2. Se diseñó el Plan de Estudios del Diplomado "Formación en investigación-acción para docentes de Ciencias Naturales y Exactas" obteniéndose el Plan de estudios y los programas analíticos de cada uno de los espacios curriculares de dicho plan.
3. Se llevó a cabo el desarrollo del Diplomado en la UPN-FM en los meses de octubre y noviembre de 1999.
4. Se diseñaron y elaboraron: una guía de observación sobre la práctica de los

profesores, e instrumentos de registro y evaluación de los seminarios, los cuales fueron registrados por los participantes del grupo, a lo largo de la ejecución de los mismos.

Esta etapa culminó con el desarrollo del Diplomado y con la elaboración de un proyecto de intervención pedagógica por parte de las profesoras estudiantes, presentándose un total de cinco proyectos colectivos, los cuales, de acuerdo con el proyecto de investigación propuesto a la ANUIES y a la UPN-FM, desarrollarían con la asesoría del equipo de investigadores de la UPN-FM.

2ª ETAPA

Nos propusimos como meta:

1. La asesoría directa vía electrónica, de los cinco proyectos de investigación emanados de la 1ª Fase.
2. Llevar a cabo una Evaluación general del proceso de formación y de investigación.
3. Socializar los resultados de investigación obtenidos a la fecha por los colectivos, en un Foro organizado para este fin.

Esta 2ª Etapa culminaría con la presentación en este Foro, de los proyectos y los resultados de investigación de los colectivos y del proyecto de investigación que los sustenta, es decir, el proyecto "Formación en Investigación-acción para Docentes de Ciencias Naturales y Exactas".

Cambios en el desarrollo de la 2ª Etapa.

Se tenía programado para el mes de agosto, la presentación de una versión preliminar del informe de investigación que pusieron en práctica las profesoras del Diplomado, debido a que esta meta no se concretó del todo, las responsables de este proyecto, programamos 2 seminarios-taller, el primero

denominado "La recuperación de la experiencia investigativa", con la finalidad de proporcionar a las profesoras estudiantes, elementos metodológicos para la organización y concreción de su informe. Este seminario se llevó a cabo durante la primera semana del mes de septiembre de 2000.

El segundo denominado "Evaluación y puesta en común de los proyectos de investigación", dedicado al logro de las metas 2 y 3 de esta 2a. Etapa, su objetivo fue valorar de manera general el proceso de desarrollo del Diplomado, así como el trabajo de investigación emanado de dicho programa. Específicamente esta evaluación se centra en valorar la aportación académica y personal recibida por los profesores estudiantes, y al mismo tiempo, en hacer algunas reflexiones sobre el alcance y las limitaciones del proyecto, que sirvan de base para una nueva experiencia. Este seminario se llevó a cabo durante la última semana del mes de octubre.

Un inconveniente para desarrollar las actividades propuestas en ambos seminarios fue la imposibilidad de disponer del horario programado.

Situación que condujo a trabajar con cada equipo en particular, en el horario que ellos pudieron disponer.

Esto contribuyó a que el informe previsto, no se concretara en el primer seminario, postergando su entrega para la última semana de octubre, hecho que tampoco se dio, por lo que, en el segundo seminario paralelo a la evaluación indicada, retomamos la revisión de los puntos avanzados en el informe, centrándonos en dos acciones principales, una que consistió en concluir la sistematización de la experiencia investigativa de los colectivos, y la otra, la

puesta en común y difusión de los resultados de los proyectos de investigación-acción realizados, mediante este Foro.

VI. RESULTADOS

Quisiera hacer hincapié, que los resultados que aquí se presentan, no son definitivos, en virtud de que nos queda por hacer una re-lectura del proceso total.

Con esta aclaración podemos decir:

Que en esta primera aproximación sobre la recuperación de la experiencia investigativa, estamos conscientes que no logramos los objetivos de la investigación-acción, así como ésta los plantea, por diversas razones, por ejemplo: la conformación del grupo fue heterogénea, tanto en lo que se refiere a su perfil profesional, como a su adscripción universitaria, ya que, los integrantes del grupo pertenecen a instituciones diferentes: La UPN-FM, la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, el Centro Experimental de la UPN-FM y el Ministerio de Educación.

Esta circunstancia, la formación y los intereses del grupo, influyeron para que en la 1ª Etapa, la tarea de análisis no se circunscribiera al problema de la enseñanza de algún tema específico de las Ciencias Naturales o de las Matemáticas en particular, sino a la práctica educativa de la enseñanza en general.

Durante el desarrollo del Diplomado fue evidente que la preocupación primordial de las docentes estudiantes, sobre la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Naturales y Exactas en sus instituciones, es la práctica de la enseñanza y los valores con que ésta se lleva a cabo, en virtud de que predomina una enseñanza de tipo tradicional, se permiten

irregularidades sobre la matrícula de los estudiantes en las materias, y la evaluación conductista en algunos casos corrompe a estudiantes y maestros. Visto esto como un problema central ya que disminuye el aprovechamiento y el rendimiento de los alumnos en sus estudios.

El análisis de las profesoras estudiantes en el Diplomado acerca del por qué de esa práctica y de cómo mejorarla, dio elementos para la elaboración de un programa de intervención pedagógica.

La actividad grupal desarrollada, fomentó el intercambio de experiencias, el trabajo personal y grupal, la corresponsabilidad del facilitador y profesoras estudiantes en el proceso de conocimiento, el reconocimiento de los saberes aportados de la experiencia propia del grupo, a través de la oportunidad que brindaron las actividades programadas, para la exposición de experiencias personales, la discusión en pequeños grupos y conclusiones colectivas.

En cuanto a los objetivos de formación.

Si bien, en el desarrollo del programa de formación se presentaron algunos inconvenientes, podemos asegurar a partir de los instrumentos valorados, que se cumplieron la mayoría de los objetivos propuestos.

Las estudiantes manifiestan, que la interacción con el grupo se logró, que se mantuvo siempre una relación cordial a lo largo del programa y que hubo éxito en el desarrollo de las actividades, lo cual, en gran medida se debe al gran esfuerzo realizado en la planificación de las mismas y a la entrega para desarrollar las tareas propuestas por casi la totalidad del grupo.

Estamos convencidas de que el trabajo grupal desarrollado, logró establecer relaciones interpersonales que estrecharon las relaciones laborales y de cooperación entre el grupo, generó cambios en los procesos de aprendizaje de las estudiantes así como en la enseñanza de los propios docentes del programa de formación.

Entre los problemas identificados en este proceso tuvimos:

En primer lugar, el factor tiempo, éste se vivió como una limitante que impidió el análisis y la definición de manera más profunda de las situaciones educativas consideradas por los profesores como problemas nodales de su práctica educativa.

No obstante el reconocimiento de que las actividades ameritaban más tiempo para la reflexión, el problema no se podía solucionar, ya que, algunos profesores tenían cargas laborales y de superación profesional que se traslapaban con este seminario, por lo que, o llegaban tarde, se salían antes o avisaban que no podían asistir.

Sin embargo, es importante destacar, que durante el desarrollo de los seminarios la respuesta del grupo fue altamente satisfactoria, pues a pesar de sus cargas laborales, siempre hubo una gran disposición para el trabajo, de tal manera que se llevaron a cabo todas las actividades programadas, logrando los objetivos propuestos por el programa.

Entre otros problemas, que puedan mencionarse, se encuentra la incomunicación con las maestras de la UPN-M (vía electrónica), y con los asesores de investigación de la UPN-FM como se había previsto en el proyecto presentado a la ANUIES en la 2ª Etapa.

Lo anterior y la incomunicación entre los propios integrantes de los colectivos, de alguna manera desfavoreció el fortalecimiento de los equipos de investigación conformados, en la medida en que esto fue una limitante para la sistematización de la experiencia de la investigación emprendida, lo cual, a su vez, fue un obstáculo para que éstas fueran socializadas entre los participantes del grupo de formación en investigación-acción, como se tenía programado en esta visita.

VII. CONCLUSIONES

No obstante, podemos concluir que esta experiencia, sí propicia el ejercicio de la teoría y la práctica, al vincular la investigación con la docencia y la realidad. Que ha proporcionado a las docentes, elementos teórico-prácticos que les están permitiendo pasar de la observación a la reflexión y de la planificación a la acción, lo cual incide en un mejor conocimiento de los profesores acerca de los problemas cotidianos de la práctica de su enseñanza y del aprendizaje de sus alumnos, dándoles la posibilidad de tomar decisiones para transformar y mejorar la práctica que desarrollan en el aula.

Esta experiencia entre ambas universidades, abrió la posibilidad de conjuntar esfuerzos para tener un panorama sobre el desarrollo del programa de formación docente realizado, al mismo tiempo que permitió comparar resultados para realizar una reconstrucción de la experiencia personal y generar una nueva alternativa en programas de formación que favorezcan la calidad de la enseñanza y por ende la educación a través de la investigación educativa.

Comprobamos mediante la práctica la importancia que tiene unir la actividad

docente a la relación afectiva, tocar la parte individual, subjetiva, personal de todas las que formamos el grupo, fue una de las experiencias más significativas en este proyecto.

Opinamos que la formación permanente del profesorado, debe ser una labor de intervención crítica y reflexiva que tienda a facilitar el aprendizaje de los alumnos y a comprender el funcionamiento específico de cada sistema-aula, así como a cambiar el contexto institucional en que se encuadra.

Por último, consideramos que hasta este momento las personas que integraron el grupo de formación siempre estuvieron dispuestas al trabajo, si los resultados no han sido como lo esperamos se debe principalmente a que existen factores de orden externo que han obstaculizado esta actividad.

Con esta experiencia de investigación y de docencia, contribuimos en el desarrollo profesional del personal académico que participó de ambas instituciones, en el mejoramiento de su práctica educativa a través de la investigación-acción y en el vínculo de las acciones sustantivas de las instituciones de educación superior: docencia, investigación y difusión.

VIII. RECOMENDACIONES

Estos resultados permiten comprender, la necesidad de establecer una asesoría más constante y directa con las profesoras estudiantes por parte de los investigadores de la UPN-FM, ya que el proceso de formación en investigación se da en la práctica, y éste apenas ha iniciado.

Hacer uso de los medios tecnológicos que faciliten el intercambio de información tanto con los profesores de la UPN-FM como de la UPN-M, y entre los propios colectivos.

Establecer una mayor comunicación entre los asesores y los alumnos, así como entre los equipos responsables del proyecto.

Dar mayor apoyo a los profesores para el desarrollo de estas actividades, fundamentalmente, descarga de tiempo.

Finalmente, las responsables de este proyecto, creemos que con esta experiencia de investigación y de docencia, contribuimos en el desarrollo profesional del personal académico que participó de ambas instituciones; en el mejoramiento de su práctica educativa a través de la investigación-acción y en el vínculo de las acciones sustantivas de las instituciones de educación superior: investigación y difusión.

IX. BIBLIOGRAFÍA DE LA 2ª ETAPA

Dubet, F. Y D. Martuccelli. En la escuela. Sociología de la experiencia escolar. Ed. Lozada, Buenos Aires, 1997.

Espinoza Vásquez, Rosalinda y Terrón Amigón, Esperanza. Proyecto de investigación "Formación en investigación-acción para docentes de Ciencias Naturales y Exactas". Universidad Pedagógica Nacional. México 1999.

Fierro Cecilia, et. al. Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción. ED. Paidós, 1999.

Rodríguez Marcos, A. et. al. La formación de los maestros en los países de la Unión Europea. Ed. Narcea, Madrid, 1997.

Rojas Soriano, Raúl. Formación de Investigadores educativos. Una propuesta de investigación. ED. P Y V. Séptima Ed. México., D.F., 1998.

Rojas Soriano Raúl, Investigación-acción en el aula. ED.. P Y V. Quinta Ed. México, D.F., 1999.

Sacristán, J. G. "Paradigmas crítico-reflexivos en la formación de profesores". En Formación docente, modernización educativa y globalización. UPN-SEP, México, 2000.

X. DOCENTES DE HONDURAS PARTICIPANTES EN EL DIPLOMADO

1. Aída Castillo Güiza
2. Dania María Orellana López
3. Gloria Ferrera de Ramírez
4. Irma Mejía
5. Leslie Zapata de Bú.
6. María Elena Raudales
7. Marina Alicia Chávez de Aguilar
8. Reina Gabriela Núñez
9. Ruth Carolina Raudales
10. Victoria Agüero

NIVEL DE RENDIMIENTO EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS DE HONDURAS: PRIMERA PARTE

Ricardo E. Pavón Castillo *

El presente trabajo tiene como propósito describir el estado actual del nivel de rendimiento en las escuelas de Honduras en las asignaturas de Español y Matemática, según los resultados de las tres últimas evaluaciones de la Unidad Externa de Medición de la Calidad de la Educación de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Esto es en muestras representativas de escuelas y alumnos de Segundo a Sexto Grado, de 17 departamentos del país, escuelas públicas urbanas y rurales, escuelas privadas bilingües, privadas no bilingües, unidocentes, bidocentes y multidocentes.

Con base en los resultados se discuten posibles causas del bajo rendimiento académico de los alumnos y alumnas. En una Segunda Parte se propone sugerencias que las autoridades educativas podrían considerar para elevar el rendimiento académico de los alumnos en las escuelas del país a niveles de calidad para todos.

En la sección de Presentación de los Rendimientos Básicos e Indicadores de Evaluación del Nivel Primario en 1993, el ministro de Educación Pública expresaba que la Secretaría de Educación había realizado “acciones tendientes a investigar la

situación real de la educación primaria”, encontrando que entre los principales obstáculos que limitaban la expansión y el rendimiento sobresalían “los altos porcentajes de repetición, deserción escolar y el bajo nivel de rendimiento en muchos alumnos y alumnas, los cuales ocurren con mayor frecuencia, en los tres primeros grados, los que tienden a incrementarse particularmente en el área rural” (con base en los resultados de evaluaciones internas del sistema educativo).

Una de las respuestas para solucionar tal problemática fue la definición de los Rendimientos Básicos, complementados con los Indicadores de Evaluación (pautas para verificar el logro de los aprendizajes esperados de los alumnos), que permitieran a los docentes (entiéndase maestros y maestras) saber qué conocimientos y conductas terminales debían lograr los alumnos (entiéndase niños y niñas) al final de cada grado escolar. Como fuentes para elaborar los Rendimientos Básicos y los Indicadores de Evaluación se utilizaron los Planes y Programas de Estudio para el Nivel Primario, así como “las políticas y medidas del Gobierno, las sugerencias de [docentes] en servicio y bibliografía referida a las

* Investigador educativo, consultor en Unidad Externa de Medición de la Calidad Educativa, UMCE.

teorías del proceso de aprendizaje del niño y de la niña”.

En la Presentación se continúa expresando que:

“los Rendimientos Básicos constituyen la base de los contenidos programáticos que maestros y maestras deben usar en la dirección y evaluación del aprendizaje de los [alumnos] en todas las escuelas primarias del país y responde a lo que [los alumnos] deben saber o dominar en grado determinado ... [que] los Rendimientos Básicos pretenden preparar al [alumno], para desarrollarse con eficiencia en un contexto socio-económico sumamente complejo y en constante evolución. Se sustentan en el estudio del desarrollo evolutivo del niño, en las demandas de la sociedad y en el marco filosófico del Estado”.

A la fecha, han pasado más de siete años desde la edición y publicación de los Rendimientos Básicos e Indicadores de Evaluación y aun no se obtienen los resultados esperados por el Estado a través del Ministerio de Educación Pública. Esto ha quedado patentizado en los resultados de las tres evaluaciones del Rendimiento Académico en Español y Matemática en muestras representativas de la población escolar, efectuadas por la Unidad Externa de Medición de la Calidad de la Educación (UMCE) de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM), en los años 1997 a 1999.

La UMCE, en su primer levantamiento de datos y evaluación del Rendimiento Académico en 1997 evaluó a nivel nacional, en 17 departamentos alrededor de 17,518 alumnos, 10,038 de Tercer Grado y 7,480 de Sexto; se excluyó el Departamento de Gracias a Dios por razones logísticas

(UMCE, 1998a). Las variables de estudio incluyeron variables demográficas: edad, género, zona de residencia de los alumnos (rural, urbana, tipo o clase de escuela (multidocente, bidocente y unidocente), y tipo de administración del centro escolar (escuelas públicas rurales y urbanas, privadas bilingües y no bilingües), así como las variables propias del Rendimiento Académico: Promedios globales porcentuales en Español y Matemática; promedios por categorías de aprendizaje y áreas de dominio; porcentajes de acierto de los reactivos y competencias específicas en ambas asignaturas y grados evaluados, por categorías de aprendizaje y áreas de dominio.

En otra fase se evaluaron algunos factores que tradicionalmente se ha considerado están asociados al rendimiento académico de los alumnos de educación básica o primaria (UMCE, 1998b,c); estas variables incluyen a los docentes, directores de escuela, a los alumnos mismos, sus padres o encargados, directores distritales y características del hogar (bienes y servicios básicos).

En la segunda evaluación del Rendimiento Académico la UMCE (UMCE, 1998d) evaluó 33,453 alumnos, 11,342 de Segundo Grado, 10,438 de Tercero; 9,226 de Cuarto y 2,447 de Sexto. Según datos preliminares, en la Tercera Evaluación (UMCE, 1999) se incluyeron 63,250 alumnos: 17,564 de Segundo Grado; 16,850 de Tercero; 15,215 de Cuarto y 13,621 de Quinto.

Adicionalmente y de acuerdo con el diseño de evaluación de la UMCE, se recomendó comparar transversal y longitudinalmente los resultados obtenidos en Español y Matemática por los alumnos en Tercero y Sexto Grado por año de evaluación. La evaluación transversal se refiere a diferentes alumnos de Tercer Grado evaluados en

1997, 1998, 1999 y 2000 y de Sexto evaluados en los años 1997 y 2000. La evaluación de los alumnos en el sentido longitudinal o de Cohorte se refiere a grupos de los mismos alumnos evaluados cuando estaban en Tercer Grado en 1997, en Cuarto en 1998, en Quinto en 1999 y Sexto en el 2000.

Los resultados de éstas evaluaciones en términos de promedios porcentuales globales de aciertos de los reactivos de las pruebas de la UMCE se presentan en las Tablas 1 y 2 (las tablas se presenta al final del artículo), por año de evaluación y grados evaluados. Cabe advertir que si bien los alumnos de escuelas primarias “pasan” o son promovidos oficialmente al siguiente grado cuando obtienen 60%, como mínimo en sus calificaciones finales, la UMCE estableció como puntaje de corte o criterio mínimo 66%, valor que indicaría un mayor dominio de las competencias o contenidos contemplados en los Rendimientos Básicos evaluados en cada asignatura.

Nivel de Rendimiento Académico Global

Segundo Grado

En la Tabla 1 se presentan las estadísticas del nivel de rendimiento académico en Español y en la Tabla 2 las correspondientes a la asignatura de Matemática. En la Tabla 1 se puede ver que en Segundo Grado los alumnos de las escuelas evaluadas transversalmente obtuvieron promedios en Español que difieren en solamente 6% de 1998 (35%) a 1999 (41%), mientras que en Matemática (Tabla 2) sólo difieren 4% en esos mismos años: 43% en la Segunda Evaluación (1998) y 47% en la Tercera (1999). Los promedios de los alumnos en ambos años variaron muy poco, de acuerdo a las desviaciones típicas (DT) y coeficientes de variación (CV). El coeficiente de

variación en términos porcentuales se obtiene dividiendo la desviación típica por la media y multiplicando el resultado por 100.

Como puede verse en las tablas, los alumnos de Segundo Grado obtuvieron mayor rendimiento en Matemática que en Español, posiblemente debido a los aspectos concretos de Matemática (lectura de números naturales, operaciones básicas de suma y resta; reconocimiento de figuras Geométricas sencillas) en este grado y aspectos más abstractos de la lengua, sobre todo en Lectura Comprensiva (identificar hechos relevantes en un texto atendiendo a la secuencia temporal, localización del personaje principal en un texto dado y las características físicas de personajes y objetos), Normativa (ubicación de signos de puntuación y acentuación, número de sílabas que forman palabras).

Como puede verse en las tablas, los alumnos de Segundo Grado obtuvieron promedios que no llegan ni siquiera a 50%, indicando así deficiente nivel de aprendizaje en Español y Matemática. Por otro lado, las diferencias entre los promedios porcentuales de Segundo Grado no son importantes ya que no constituyen ni siquiera la mitad de las desviaciones típicas. En otras palabras, una diferencia entre promedios suele considerarse importante en cuanto a su significación estadística cuando su cuantía se aproxima o excede la mitad de la desviación típica de una o ambas variables en cuestión.

Es importante recordar que en las comparaciones transversales que aquí se discuten los alumnos no son los mismos de un año al siguiente, más bien se trata de series históricas de cómo estaban funcionando las escuelas (y docentes) evaluadas en diferentes años y vistas a través del nivel de rendimiento de los alumnos evaluados.

Tercer Grado

Los datos de la Tabla 1 indican que en Tercer Grado los alumnos difieren en apenas un punto porcentual en Español de 1998 (40%) a 1999 (41%) y de este año a 1999 (42%) también difieren en sólo 1%. En Matemática los educandos de Tercer Grado “mejoraron” en 7% de 1997 (36%) a 1998 (43%), pero no difieren en su rendimiento en los años 1998 y 1999 (43% en cada uno). Como puede observarse en las tablas, el rendimiento de alumnos en Tercer Grado fue ligeramente mayor en Matemática que en Español, excepto en la Primera Evaluación, sin embargo las diferencias son muy pequeñas como para considerarse importantes o significativas para propósitos prácticos.

Al mismo tiempo se deduce que las diferencias entre alumnos de Segundo y Tercer Grado en las escuelas evaluadas tampoco difieren en forma importante, excepto en Matemática, en la Tercera Evaluación, en la que los alumnos de Segundo Grado superaron a los de Tercero: 47% y 43%, respectivamente. Estos resultados indican que en ambos grados los alumnos aprenden tanto contenidos de Español como de Matemática a un nivel de 40 a 41%, dejando por fuera el restante 60% de los contenidos esperados o contemplados en los Rendimientos Básicos, Planes y Programas del Nivel Primario.

Cuarto Grado

En Cuarto Grado, como puede verse en las tablas, los alumnos difieren en Español en sólo 3% de 1998 (39%) a 1999 (42%), mientras que en Matemática “bajaron” de 32% en 1998 a 31% en 1999, diferencia mínima y sin mayor importancia en el aprovechamiento de los alumnos en ambos años. En este grado se puede ver que los

alumnos aprovecharon menos que en los otros grados en Matemática, indicando así mayor déficit en los contenidos de esta asignatura.

Quinto Grado

En este grado se puede ver que los alumnos evaluados únicamente en 1999, tampoco alcanzan siquiera 50% en Español y 40% en Matemática, en el aprovechamiento en ambas asignaturas: 46% en Español y 36% en Matemática. Estos promedios indican que contrario a lo esperado, en Quinto Grado los alumnos no parecen haber aprovechado más que los que estaban en los otros grados en 1999; solamente en Español se advierte que superan a los alumnos de Segundo a Cuarto Grado.

Sexto Grado

Los promedios de los alumnos de Sexto Grado no difieren en las evaluaciones de 1997 y 1998 en Español (47% en cada una) y tampoco alcanzan el 50% en los contenidos de la asignatura. En Matemática difieren en 6% de 1997 (34%) a 1999 (40%), porcentajes que son preocupantes ya que se espera que los alumnos de Sexto Grado, último grado del nivel básico o primario, presenten el mayor nivel de aprovechamiento en ambas asignaturas.

Los resultados de la Tabla 1 muestran dos patrones o tendencias, uno que indica un leve incremento en los promedios en Español de 1997 a 1999 como función del grado escolar (intra grado) y otro de menor nivel de rendimiento en Matemática como función del Grado (Tabla 2). Estos patrones indican que los alumnos de Segundo a Sexto Grado tienden a aprovechar más en la asignatura de Español que en la de Matemática y con bajos niveles en su rendimiento en ambas asignaturas.

Otra forma de interpretar estos resultados es diciendo que en estas series históricas o evaluaciones de diferentes alumnos en su paso por los grados Segundo a Sexto aprenden o se les enseña solamente alrededor del 40% de los contenidos de los Rendimientos Básicos, como los mide la UMCE a través de sus pruebas de rendimiento. Esto implica que los docentes juegan un papel importante en tal aprovechamiento (enseñanza), aparte de otros factores que inciden en el rendimiento académico de los alumnos.

El nivel de rendimiento académico en los mismos alumnos (cohorte) se presenta en la Tabla 3 (ver Anexo), en la que puede verse que los alumnos tienden a rendir más en Español que en Matemática. En Español los promedios aumentan como función del grado escolar, sin embargo no llegan siquiera a 40% en Tercero y Cuarto Grado, sólo en Quinto obtuvieron 41%. En Matemática los alumnos no llegan a 40% en ninguno de los grados, el promedio más bajo corresponde a los alumnos que estaban en Cuarto Grado en 1998. Estos resultados también muestran un nivel de rendimiento en ambas asignaturas que no llega siquiera al 50% de los contenidos de los Rendimientos Básicos.

Nivel de Rendimiento Académico por Zona de Residencia de los Alumnos

En las Tablas 4 y 5 se presentan los promedios porcentuales de los alumnos por grado y Zona de Residencia. En estas tablas se puede ver que los alumnos de Zona Urbana superaron sin excepción a los alumnos de Zona Rural en todos los grados y años evaluados. En la Tabla 4 se puede observar que las diferencias entre los promedios de Español son de 9% en Tercer Grado y 8% en Sexto en la Primera Evaluación (1997), en tanto que en

Matemática (Tabla 5) las diferencias son menores (5% en cada grado).

En la Segunda Evaluación las diferencias en Español oscilan entre 8 y 11% y en la Tercera entre 6 y 10%. En Matemática las diferencias son menores que en Español y oscilan entre 4 y 8% en la Segunda Evaluación y entre 3 y 7% en la Tercera Evaluación. Estos resultados eran de esperarse dado que en las Zonas Rurales los alumnos confrontan muchos factores adversos a su aprovechamiento escolar, especialmente en cuanto a variables relacionadas con el desarrollo del lenguaje y escasa estimulación del mismo.

Nivel de Rendimiento Académico por Administración del Centro Escolar

Al comparar el nivel de rendimiento académico por Administración del Centro Escolar se encontró que los alumnos de escuelas Privadas No Bilingües y Bilingües superan consistentemente a los alumnos de escuelas oficiales o Públicas en ambas asignaturas (ver Tablas 6 y 7 en el Anexo). Los márgenes de diferencias son mayores entre escuelas Bilingües y Públicas que entre No Bilingües y Bilingües, sin embargo las diferencias son menores cuando se comparan los promedios de alumnos de escuelas Públicas Urbanas y los otros tipos de escuelas. Estos promedios se presentan entre paréntesis y negrita en las Tablas 6 y 7. Las diferencias entre los promedios de alumnos de escuelas Bilingües y Públicas Urbanas son mayores de 20% en Español y entre Bilingües y No Bilingües son mayores de 13%. En Matemática las diferencias oscilan entre 11 y 19% en escuelas Bilingües y Públicas Urbanas (excepto en la Primera Evaluación) y mucho menores entre alumnos de escuelas No Bilingües y Públicas Urbanas.

Como puede verse en la Tabla 6, los alumnos de escuelas Bilingües son los únicos que logran en Español el criterio mínimo de 66% establecido por la UMCE. En Matemática si bien estos alumnos obtuvieron los promedios más altos, no lograron el criterio de la UMCE (excepto en Segundo Grado, Tercera Evaluación).

Los resultados de alumnos de escuelas Bilingües no son de extrañar por cuanto en este tipo de escuela inciden ciertos factores que van en beneficio del aprovechamiento de los alumnos, a saber: mayor número de días de clases (alrededor de 180 días efectivos), mayor control de asistencia de los docentes; mayor apoyo al alumno por parte de sus padres y mayor supervisión de todo el proceso educativo. Esto es a pesar del escaso número de alumnos de escuelas Bilingües evaluados en las tres evaluaciones de la UMCE y que en Matemática los contenidos no son necesariamente los mismos contemplados en los Rendimientos Básicos. En la asignatura de Matemática las escuelas Bilingües suelen emplear textos y otros materiales que son parte de un paquete de enseñanza aprendizaje de la materia, al igual que en las asignaturas de Ciencias, Estudios Sociales, Lengua, Salud y otras.

Nivel de Rendimiento Académico por Clase de Escuela

En las Tablas 8 y 9 se puede ver que los alumnos de escuelas Multidocente superaron a los de escuelas Bidocente y Unidocente, en todos los grados y años evaluados, por márgenes mucho menores que cuando se comparan por Administración del Centro Escolar. Los alumnos de escuelas Unidocente obtuvieron promedios más bajos que los alumnos de escuelas Multidocente y Bidocente ya que esta variable tiene las

mismas características de Zona de Residencia.

De todo lo anterior se desprende que el nivel de rendimiento académico en Español y Matemática de los alumnos de Segundo a Sexto Grado es deficiente, a excepción de los alumnos de escuelas Privadas Bilingües y de algunas escuelas No Bilingües en la asignatura de Español. En Matemática el nivel de rendimiento no alcanza el 50% de los contenidos evaluados (excepto en escuelas Privadas Bilingües y algunas Privadas No Bilingües), independientemente del estrato estudiado. Estos resultados son similares en el ámbito de todos los departamentos estudiados en las tres evaluaciones de la UMCE (UMCE, 1998 a, b, c, d; UMCE, 1999 e, g).

Nivel de Rendimiento Académico por Categorías de Aprendizaje y Áreas de Dominio

Tercer Grado

A manera diagnóstica, el rendimiento en Español y Matemática se presenta en las Gráficas 1 y 2 por Categorías de Aprendizaje (Conocimiento, Comprensión y Aplicación) y Áreas de Dominio (Números, Operaciones, Geometría, Medida y Tablas y Gráficas).

En la Gráfica 1 (las gráficas se presentan al final del artículo) se puede ver que los promedios de los alumnos de Tercer Grado en la asignatura de Español son menores de 50% en todas las categorías de Aprendizaje y Áreas de Dominio, excepto en contenidos sobre Semántica en la Primera Evaluación (los alumnos obtuvieron 50%). Estos educandos proyectan muy poca variación en su rendimiento de un año al siguiente en estas variables, con menor rendimiento en contenidos sobre Normativa: 33% en 1997 y 36% en 1998 y 1999 y mayor rendimiento en

contenidos sobre Tablas y Gráficas: 50% en 1997, 45% en 1998 y 47% en 1999.

Los resultados de Español indican grandes deficiencias de los alumnos en Comprensión de la Lectura, Normativa, Morfosintaxis y Semántica, lo que a su vez indica que los alumnos no han logrado desarrollar las habilidades y destrezas básicas de dominio de la lengua contempladas en los Rendimientos Básicos. Así, el bajo nivel de aprovechamiento de los contenidos de Español obliga a pensar que estos alumnos presentarán grandes dificultades en su tránsito por los siguientes grados y niveles superiores, afectándoles esto no solo en su desarrollo personal sino también social.

En Matemática, de acuerdo a la Gráfica 2, los alumnos de Tercer Grado muestran mayor variabilidad en sus promedios por Categorías de Aprendizaje y Áreas de Dominio. Por Categoría de Aprendizaje los promedios más bajos corresponden a la Categoría de Aplicación: 32% en 1997, 31% en 1998 y 33% en 1999.

En la Gráfica 2 se puede observar que existe una tendencia de los alumnos a disminuir en su aprovechamiento por Categoría de Aprendizaje en los tres años evaluados, excepto en la Tercera Evaluación, sin embargo aun en esta, los promedios sólo difieren en un punto porcentual en Conocimiento y Comprensión (46 y 47%, respectivamente); posiblemente lo anterior se debe a la dificultad jerárquica de los contenidos en las Categorías de Aprendizaje en Matemática y que los estudiantes parecen aprender de memoria los contenidos del currículo ya que no parecen presentar habilidades de razonamiento, tanto lingüístico como matemático. Lo importante a saber es que los alumnos, en forma deficiente, conocen ligeramente más de los que pueden comprender y aplicar en cuanto

a la Matemática de su grado. Los niveles de bajo aprovechamiento en Matemática indican que estos alumnos tampoco han desarrollado las habilidades y destrezas prácticas que les permitan conocer y analizar su entorno en términos de sistemas numéricos, como se contempla en los programas y Rendimientos Básicos de la asignatura.

Sexto Grado

Como puede verse en la Gráfica 3, los alumnos de Sexto Grado también muestran poca variabilidad en su aprovechamiento del Español; como los alumnos de Tercer Grado, tienden a obtener mayor rendimiento en la Categoría de Conocimiento que en la de Comprensión, así como en Comprensión Lectora: 57% en 1997, 47% en 1998 y 43% en 1999, sin embargo los promedios en todas las variables son indicativos de deficiencias en el aprovechamiento de los contenidos de la asignatura.

En Matemática (Gráfica 4), los alumnos evaluados en Sexto Grado en 1997 y 1998 muestran una tendencia a obtener mayor rendimiento en Comprensión y menor rendimiento en Aplicación dentro de las Categorías de Aprendizaje (32% en 1997 y 37% en 1998). Por Área de Dominio, los educandos de este grado presentan más bajo rendimiento en contenidos sobre Operaciones (31% en 1997 y 36% en 1998), Medida (32% en 1997 y 38% en 1998) y Números (38% en 1997 y 42% en 1998). El más alto rendimiento se observa en Tablas y Gráficas de Tercero y Sexto (43% y 53%, respectivamente) y Geometría de Sexto Grado (52%).

Estos resultados indican que las deficiencias en habilidades y destrezas numéricas de los alumnos de Sexto Grado se manifiestan por igual en los diversos contenidos de la

asignatura, por consiguiente es de esperar que también confronten serias dificultades en su desenvolvimiento en la vida práctica, especialmente los alumnos de escuelas Públicas Urbanas y Rurales, muchos de escuelas Privadas No Bilingües y menos de escuelas Bilingües.

Conclusiones

En general, como se apuntara anteriormente, los promedios porcentuales de rendimiento de los alumnos en las asignaturas de Español y Matemática, ya sea que se midan en términos globales, por estratos, o por Categorías de Aprendizaje y Áreas de Dominio, son de alrededor del 40% de los contenidos evaluados, lo que constituye un nivel deficiente en el aprovechamiento en ambas asignaturas. La única ventaja la presentan los alumnos de escuelas Privadas Bilingües, quienes superaron en la asignatura de Español el criterio mínimo de 66% establecido por la UMCE en los grados Segundo a Quinto en las evaluaciones de 1997 a 1999, sin embargo estos alumnos también muestran niveles de bajo rendimiento (de acuerdo al criterio de la UMCE) en Matemática de Tercero a Quinto Grado, pero menores deficiencias que los de escuelas Públicas Urbanas, Rurales y Privadas No Bilingües. Los alumnos de escuelas Públicas Urbanas y Rurales obtuvieron el menor rendimiento en ambas asignaturas, con promedios menores de 48% en escuelas Rurales y menores de 50% en la casi totalidad de escuelas Públicas Urbanas.

Con base en los presentes resultados puede decirse que la uniformidad de los promedios en rendimiento en las asignaturas de Español y Matemática, después de tres años de evaluación, es sorprendentemente consistente, indicando un aprovechamiento de alrededor del 40% de los contenidos de ambas asignaturas, independientemente de la

Zona de Residencia y Clase de Escuela, no así de la variable Administración del Centro Escolar. El género de los alumnos no es una variable determinante del rendimiento académico, lo que se ha venido observando en las distintas evaluaciones de la UMCE en casi todos los departamentos y estratos, razón por la cual no se discute en este trabajo.

La uniformidad de los resultados es tal que parece se hubieran “cortado con la misma tijera”. Tal aprovechamiento permite inferir que no puede atribuirse exclusivamente a los educandos, pero si en gran medida a los docentes y autoridades educativas ya que los aprendizajes, cualitativa y cuantitativamente, son un fiel reflejo del docente mismo, es decir, de lo que enseña y como lo enseña el docente, aparentemente de memoria, bajo una misma modalidad metodológica y didáctica. Como expresaran Ahmann, Glock y Wardeberg (1962, p. 122), “Los conocimientos que un alumno [adquiere o] posee son la cantidad de información de que dispone y que puede recordar a voluntad, [de forma que] el alumno puede tener, pero no necesariamente, alguna idea del valor, la inferencia o el significado de sus conocimientos. En otras palabras: todos los hechos sobre las personas, lugares, sucesos y cosas que adquiere por medio del aprendizaje de memoria y que todavía puede recordar, son una parte de los conocimientos del alumno, independientemente de si comprende o no su significado”.

Los resultados de las tres primeras evaluaciones de la UMCE apuntan a un aprovechamiento de nuestros educandos de Segundo a Sexto Grado, de aparentes aprendizajes de memoria, de hechos aislados o divorciados de comprensión, de aplicación en Matemática que, como apuntan los autores citados arriba (p. 122), implican alumnos sin la “capacidad necesaria para

aplicar hechos y principios a fin de resolver [problemas inteligentemente], interpretar datos, seleccionar inferencias razonables de estos, deducir hipótesis que sirvan de base para llegar a una conclusión e identificar las relaciones causa-efecto”.

Puesto que la comprensión se basa en la adquisición de conocimientos, tautológicamente el educando que adquiere escasos conocimientos en su proceso educativo tendrá escasa comprensión, caso de nuestros alumnos y alumnas de Segundo a Sexto Grado. Los conocimientos adquiridos por nuestros educandos, con base en las pruebas de la UMCE, son tan escasos (alrededor del 40% de lo que deberían saber y dominar) que no les reportan aparente utilidad o significado alguno y por consiguiente parecen recordar hechos en forma aislada y consecuentemente sin comprensión de sus interrelaciones y significados prácticos.

Esto es obvio por cuanto de un año o grado al inmediato superior se vienen cubriendo temas como sinónimos, antónimos, fracciones, las cuatro operaciones aritméticas básicas y muchos otros que nuestros educandos aprenden de memoria o sin fijarlos permanentemente, es decir, no les encuentran significado o relación alguna de un grado al otro, como si sus maestros y maestras los enseñaran como temas totalmente desvinculados.

Posada y Paba (1992) se expresan en forma similar con base en la experiencia en Colombia cuando dicen que “Las anteriores particularidades son comunes a todas las escuelas estudiadas [en Colombia]... Las diferencias radican en la forma de la enseñanza, pues las prácticas del maestro rebasan el mundo cotidiano, como una especie de uniformidad, de ‘universalidad’, como si estuviesen ‘cortados con la misma

tijera’. Parece que las ‘maneras de dictar clase’ aprendidas en la Normal acompañaran al maestro en todas partes. Claro que ahora adaptadas al estilo de cada uno y a las condiciones materiales de trabajo en la escuela”.

De todo lo anterior se infiere que de no capacitar integral y en forma continua a los docentes en servicio estricto y no se modifique la formación pedagógica y la orientación de la enseñanza en nuestras Escuelas Normales, no es de esperar que nuestros educandos logren una educación de primera calidad.

Cuando expresamos que la uniformidad de los resultados es tal que parece se hubieran “cortado con la misma tijera” queremos decir que los docentes hacen su labor en forma homogénea, es decir, enseñan más o menos los mismos contenidos a los alumnos, con la misma pedagogía, materiales didácticos, etc. Es más, parece que los docentes no se aseguran si los alumnos aprenden con un nivel mínimo de eficiencia los contenidos enseñados; posiblemente los docentes no cuentan con sistemas de evaluación que les permitan asegurarse que los alumnos aprendan sin equivocaciones o malas interpretaciones de los conceptos inmersos en los contenidos o Rendimiento Básicos, no corrigen pedagógicamente los errores o conceptos equivocados de los alumnos (patrones de errores), lo cual parece ser más frecuente en Matemática, en contenidos o competencias como decimales (operaciones con números decimales, multiplicación y división de números naturales con aproximación hasta centésimas, punto decimal, por mencionar sólo algunos).

Los resultados que aquí se presentan tienden a mostrar que en efecto, los docentes de casi todos los departamentos del país parecen

estar enseñando los mismos contenidos, al mismo nivel (de conocimientos en su mayoría) y con la misma pedagogía y enfoque tradicional (el alumno como ente pasivo-receptivo). Esto es particularmente cierto cuando se observa que los promedios nacionales y departamentales (UMCE 1998a,b, c, d, e, f, 1999) año tras año cambian muy poco y que, a medida que se escala de los primeros grados a los últimos del Nivel Primario, los promedios tienden a disminuir, como si los educandos no pudieran retener la información “recibida” de sus docentes. Esto hace pensar que en efecto los conocimientos se imparten a nivel de memorización, no se asocian o concatenan de forma que se súper impongan y relacionen a medida que se escala de un grado a otro, permitiendo así asociar, pensar y razonar en forma crítica e inteligente.

En tal sentido, Torres Maldonado, Chávez de Aguilar y Perdomo Rivera (1999) expresan que:

“[las] escuelas rurales en Honduras realizan su actividad en condiciones caracterizadas por: ... Métodos tradicionales, de clase magistral, pasivos, que enfatizan la memorización antes que la comprensión y no se adaptan a las diferentes edades de los alumnos ... Enciclopedismo y falta de pertinencia de planes y programas ... Deficiencias en el proceso de socialización y en las habilidades de lecto-escritura y cálculo en los niños ... Escasas visitas de asesoría y seguimiento a los maestros(as) ... Capacitación de maestros poco efectiva, es decir, no ayuda a mejorar las prácticas pedagógicas en el aula ... Un porcentaje muy alto de niños que cursan cuarto grado no alcanzan un nivel aceptable de lecto-escritura y no comprenden lo que leen, no resuelven problemas elementales de matemáticas. (Pág. 5).

De ahí que sea importante reconocer la urgente necesidad de establecer una mejor organización y orientación hacia el objetivo de mejorar el rendimiento académico de nuestros educandos, mediante la capacitación científica de los docentes en servicio y el mejoramiento de los futuros docentes, en formación en las Escuelas Normales y Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. En la Segunda Parte del presente trabajo expondremos un posible modelo de capacitación que venga a apoyar las necesidades de los docentes en servicio, así como a futuros docentes en nuestro país.

Los docentes están ávidos de mayor capacitación, sobre todo en contenidos sobre Matemática, Ciencias Naturales, Estudios Sociales y temas didácticos (Solís, Galo y Salgado, 1996), no necesariamente a través de los Centros de Aprendizaje Docente (CAD). Los presentes resultados indican también una urgente capacitación en Español para los docentes dado que sin ella no será posible mejorar la enseñanza aprendizaje en las otras asignaturas.

La uniformidad en los resultados del nivel de rendimiento de los alumnos obliga a pensar que los docentes enseñan más o menos lo mismo por varias posibles razones: la falta de dominio de los contenidos del currículo (muchos de los cuales no son cubiertos por esta razón), lo cual limita sus “posibilidades de mediación entre el conocimiento y el aprendizaje en los alumnos” (Solís, Galo y Salgado, 1996), especialmente en Matemáticas; los docentes no utilizan los Rendimientos Básicos e Indicadores de Evaluación ni los Programas Oficiales de cada asignatura (Chávez de Aguilar y col. 1994); factores de tiempo de clases (McGinn y Col. 1992), de alrededor de 110 días o tres horas diarias, según Solís, Galo y Salgado (1996), por oposición a 180 días efectivos de

clases (y seis horas efectivas de clase) en escuelas bilingües y que posiblemente explique las diferencias en el nivel de rendimiento expuesto en las evaluaciones de la UMCE; capacitación poco efectiva y carente de seguimiento a los docentes, sustentado esto en los estudios sobre los factores asociados al rendimiento académico en las dos primeras evaluaciones de la UMCE, hallazgos que indican en la Primera Evaluación que existen mínimas relaciones negativas ($r = -.110$ en Español de Tercer Grado y $-.080$ en Sexto; $-.080$ en Matemática de Tercer Grado y $-.031$ en Matemática de Sexto) pero significativas entre la capacitación de docentes a través de los CAD y el rendimiento académico de los alumnos, es decir, que entre más sesiones de CAD reciben los docentes menor es el rendimiento de sus alumnos (UMCE, 1998j, 1999b); pobre nivel de supervisión y apoyo a los docentes (Chávez y Col. 1994; Wald y Castleberry, 2000).

McGinn y Col. (1992), como otros investigadores, aseveran que el fracaso en el aprendizaje está relacionado con las oportunidades para aprender y que estas son una función del tiempo que pasa en clases el estudiante y del tiempo que dispone el docente a un tema dado.

Por otro lado, los estudios sobre los factores asociados al rendimiento tienden a mostrar que los años de experiencia y número de horas de clase impartido por los docentes guarda muy poca relación con el rendimiento académico de sus alumnos (correlaciones mínimas pero significativas como: $.022$ y $.052$ en Español de Tercero y Sexto Grado y $.017$ [no significativa] y $.094$ en Matemática). Esto explica que la experiencia en años de servicio de los docentes es probablemente la misma, se trate de docentes con 3, 5 o 25 años, es decir que utilizan la misma pedagogía ó, lo que es

igual a decir que no han podido renovarse o aprendido ellos mismos después de años y años de experiencia.

Desde el punto de vista de la formación docente, Tatto y colaboradores (1992), exponen que la calidad de la educación, cuando se mide de acuerdo al rendimiento académico de los educandos, es una función de la calidad de los docentes y, a la vez, la calidad de los docentes es una función del dominio que poseen éstos de las materias que enseñan, de los conocimientos y uso de habilidades, destrezas y pedagogía apropiadas para enseñar y de la adquisición de actitudes profesionales positivas.

El aprendizaje de los educandos indica estar limitado a bajos niveles de conocimientos y lo que es peor, pobremente ligado a procesos de comprensión y aplicación. Los promedios son tan parecidos que indican sorprendentemente que los educandos “sólo saben lo que sus maestros les enseñan”, a nivel de conocimientos en su mayoría y estrictamente memorizados. El bajo nivel de aprendizaje no ocurre más frecuentemente en los tres primeros grados, como aseveraba el ministro de educación en 1993, ocurre en todos los grados y es más bajo y grave en Matemáticas en Cuarto y Quinto Grado del nivel de Educación Primaria.

Este fenómeno no es de extrañar pues indica a la vez que los docentes, año tras año, imparten la instrucción con la misma pedagogía y/o las mismas técnicas o estrategias que ellos aprendieron en su formación académica y que no pueden sustituir por otras más efectivas, si no se les provee y apoya oficial y sistemáticamente (a nivel central y local).

Admitir estos hechos no implica que el docente tiene toda la responsabilidad de las deficiencias académicas de sus educandos,

por el contrario, es admitir que tales deficiencias tienen una base común, cual es la inadecuada formación recibida en el presente y pasado y no a conductas irresponsables de parte de los docentes. Sin embargo el docente tiene no sólo responsabilidades para con sus educandos sino que también para con su profesión.

Las responsabilidades de los docentes son también responsabilidades de las autoridades educativas, así como también de sus gremios magisteriales, de los padres de familia, de los educandos mismos y de la sociedad en general, cada uno de los cuales deberá articularse con los otros en la delicada empresa de mejorar la calidad y efectividad de la educación en nuestro país.

Recomendaciones

En este apartado es pertinente expresar que las recomendaciones apuntadas por Chávez de Aguilar y Col. (1994) siguen vigentes y apropiadas a la fecha y presente estado del nivel de rendimiento (enseñanza aprendizaje) de los alumnos de las escuelas estudiadas por la UMCE y generalizable a todas las escuelas del país, sin embargo la mayor recomendación es la de capacitación o profesionalización científico pedagógica de los docentes en servicio, tanto novatos como experimentados y una renovación en la formación pedagógica y reorientación de la enseñanza de las diversas asignaturas en las Escuelas Normales, bajo el liderazgo de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. En la Segunda Parte de este trabajo se plantean otras alternativas y modelos para el mejoramiento del rendimiento académico de nuestros alumnos en la Educación Primaria o Básica de nuestro país.

Mientras se cumplen las acciones más importantes de capacitación en la enseñanza aprendizaje en las escuelas del país a continuación se ofrecen algunas ideas o estrategias para los docentes en servicio.

Como se sabe, para que el aprendizaje escolar sea más efectivo, es vital motivar a los educandos. Incluso el maestro debe auto motivarse de forma que pueda impartir sus clases con alegría, creatividad y mayor eficiencia. Una de las mejores maneras de lograr esto es relacionando los contenidos o competencias de las diversas materias a situaciones de la vida real de los educandos, de forma que vean su aplicación inmediata en sus propias vidas o entorno. Las siguientes son ideas de cómo proceder a lograr mejores enseñanzas y aprendizajes.

1. Enseñar a los educandos la **relevancia** del Español y Matemática a través de los contenidos mismos, es decir, aplicados a situaciones reales para que les sea más fácil comprender lo que se supone deben aprender en ambas asignaturas; esto puede ser más fácil de implementar en Matemática que en Español.
2. **Involucrar** a los educandos en actividades que vayan más allá de los “ejercicios” con papel y lápiz, empleando objetos que puedan manipular, incluyendo papel cuadriculado en Matemáticas.
3. Proveer oportunidades a los educandos para que discutan entre sí acerca de lo que piensan y permitirles que compartan ideas de cómo resolver problemas.
4. Permitir que los estudiantes trabajen en parejas o en grupos pequeños para disminuir la presión del trabajo sólo individual.
5. Presentar a los educandos problemas o situaciones que tengan más de una forma de solución y no solo una

respuesta o solución correcta o equivocada.

6. Construir el aprendizaje en función de **lo que saben los educandos**, relacionándolo con los conocimientos previos de forma que les sea más interesante y más fácil de aprender.
7. Variar las experiencias de aprendizaje para que los educandos no hagan siempre lo mismo día tras día y se aburran o “acomoden” a no pensar y actuar diferente.
8. Hacer las lecciones divertidas de forma que les sean interesantes a los educandos, el docente debe utilizar su propia creatividad en este sentido.
9. Asegurarse que **todos** los educandos tengan éxito en las clases, en algún nivel o tema.
10. Asegurarse que **todos** los educandos tengan oportunidad de participar en las actividades de la clase. Inventar actividades que enriquezcan los contenidos de la clase y la participación de los educandos.

Aún cuando un maestro o maestra no sabe como, o no puede desarrollar algunas de estas ideas o actividades, siempre existirá un (a) colega que pueda ayudarle. Estas actividades permiten al maestro(a) **dirigir** el aprendizaje de los educandos, en vez de sólo **“dictarlo”**. Recuérdese siempre que el objetivo es elevar el nivel de comprensión y de aplicación de los conceptos a aprender por sus educandos.

En Matemática, por ejemplo, enseñar los conceptos antes que los algoritmos empleando algunas de las actividades presentadas arriba, relacionando los conceptos con situaciones de la vida real. Parte de la clave es enseñar para comprender y aplicar y no solo para conocer y recordar cosas aisladas unas de otras o procesos

mecánicos divorciados de la realidad propia del alumno y su entorno inmediato y comunidad en general.

REFERENCIAS

- Ahmann, J. S. Glock, M. D. y Wardeberg, H. L. **Evaluación de los alumnos de la escuela primaria**. Madrid: Aguilar. 1962.
- Ahmed, M. Quality and relevance: Concepts and practice. Cambridge: **The Forum**, Harvard Institute for International Development, Vol. 1, 3, January. 1992.
- Chávez de Aguilar, M.A. Perdomo, J. Moncada, G.E. Alas, M. Hernández, B.D y Salgado, R. La reprobación en la escuela primaria en Honduras. Tegucigalpa: Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. **Paradigma**, 3, 3. 1994.
- Cole, R.W. **Educating everybody's children: diverse teaching for diverse learners**. Alexandria: ASCD. (Ed. 1995).
- Cronbach, L. J. **Fundamentos de la exploración psicológica**. Madrid: Biblioteca Nueva. 1972.
- Danielson, C. **Enhancing professional practice: A framework for teaching**. Alexandria (virginia): ASCD. 1996.
- Danielson, C. y McGreal, T. **The teacher evaluation to enhance professional practice**. Alexandria (virginia): ASCD. 2000.

- Euceda, A. y Cruz, G. La educación tecnológica. Tegucigalpa: Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. **Paradigma**, 6, 7. 1997.
- Hernández, R. Martínez, B.C. y Guillén, R.O. Estudio comparativo de los conocimientos sobre aritmética y geometría de los estudiantes del último año de las escuelas normales y alumnos de sexto grado de las escuelas primarias del sistema educativo nacional. Tegucigalpa: Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. **Paradigma**, 6, 7. 1997.
- Hodges, H. Preface. In R.W. Cole (Ed. 1995). **Educating everybody's children: diverse teaching for diverse learners**. Alexandria (virginia): ASCD. 1995.
- Horn. R. y col. (1995). Establecimiento de Sistemas de Medición del Rendimiento Académico en América Latina. Washington: **Banco Mundial**. 1995
- Marshall, J.H. y White, K.A. **Rendimiento académico, asistencia a la escuela y calidad docente en Honduras: Un análisis empírico**. Tegucigalpa: Unidad Externa de Medición de la Calidad de la Educación, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. 2000.
- McGinn, N. Reimers, F. Loera, A. Soto, M. y López, S. **Why do children repeat grades? A study of rural primary schools in Honduras**. Cambridge: BRIDGES Research Report Series, N° 13. 1992, June.
- Membreño, T. B. Experiencias de aprendizaje en la enseñanza de la matemática y un enfoque sobre el paradigma de la matemática. Tegucigalpa: Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, **Paradigma**, 8, 9. 1999.
- Pavón Castillo, R.E. Confiabilidad de las pruebas de la UMCE. **Primera Evaluación del Rendimiento Académico, UMCE – 1997**. Tegucigalpa, Autor (Inédito). 1997a
- Pavón Castillo, R.E. **Resultados del rendimiento académico de los alumnos de 3° y 6° grados evaluados en los departamentos de Atlántida, Colón, Comayagua, Copán y Cortés**. Tegucigalpa, Autor (Inédito). 1997b.
- Pavón Castillo, R.E. **Resultados del rendimiento académico de los alumnos de 3° y 6° grados evaluados en 16 departamentos del país: Primera Evaluación del Rendimiento Académico, 1997**. Tegucigalpa, Autor (Inédito). 1997c.
- Pavón Castillo, R.E. **Análisis Factorial de las Variables de Español y Matemática de Alumnos de Tercer Grado de Escuelas Públicas Urbanas de 16 Departamentos del País. Primera Evaluación del Rendimiento Académico, UMCE – 1997**. Tegucigalpa, Autor (Inédito). 1997d.
- Pavón Castillo, R.E. **Análisis Factorial de las Variables de Español y Matemática de Alumnos de Sexto Grado de Escuelas Públicas Urbanas de 16 Departamentos del País. Primera Evaluación del**

Rendimiento Académico, UMCE – 1997. Tegucigalpa, Autor (Inédito). 1997e.

Pavón Castillo, R.E. **Observaciones acerca de los resultados del rendimiento académico en 16 departamentos. Primera evaluación 1997.** Tegucigalpa, Autor (Inédito). 1998a.

Pavón Castillo, R.E. **Rendimiento de 232 docentes en las mismas pruebas de español y matemáticas aplicadas a sus alumnos en los departamentos de Cortés, Choluteca, El Paraíso, Francisco Morazán y La Paz. Primera Evaluación del Rendimiento Académico 1997.** Tegucigalpa, Autor (Inédito). 1998b.

Pavón Castillo, R.E. **Apuntes sobre variables de evaluación de la educación.** Tegucigalpa, Autor (Inédito). 1998.

Posada, R. A. y Paba, C. B. **Promoción automática y enseñanza de la lectoescritura.** Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, Colección Mesa Redonda. 1992.

Resultados de la Evaluación del Sistema Educativo Memoria Anual. **Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.** Buenos Aires, Argentina. 1993.

Secretaría de Educación Pública. **Rendimientos Básicos e Indicadores de Evaluación del Nivel Primario.** Tegucigalpa. 1993.

Secretaría de Educación. Informe de Resultados de la Evaluación. **Proyecto de Eficiencia de la Educación Primaria.** Tegucigalpa:

Ministerio de Educación Pública. 1995.

Shaeffer, S. (1992). Educational quality redefined. Cambridge: **The Forum**, Harvard Institute for International Development, Vol. 1, 3, January.

Tatto, M. T., Nielsen, D., Cummings, W., Kularatne, N.G. y Dharmadasaln, K. H. Educating primary school teachers: Comparing the effects and costs of different approaches to training teachers. Cambridge: **The Forum**, Harvard Institute for International Development, Vol. 2, 1, October. 1992.

Torres Maldonado, H., Chávez de Aguilar, M. A. y Perdomo Rivera, J. I. Una mirada a la escuela Activa y Participativa en Honduras. Tegucigalpa: Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. **Paradigma**, 8, 9. 1999.

Unidad Externa de Medición de la Calidad de la Educación. **Informe de Resultados del Rendimiento Académico en Español y Matemática: Tercero a Sexto Grados, Primera Evaluación. (Abril, 1998).** Tegucigalpa: Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. 1998a.

Unidad Externa de Medición de la Calidad de la Educación. **Informe de Resultados del Rendimiento Académico en Español y Matemática: Tercero a Sexto Grados. Versión Ejecutiva (Abril, 1998).** Tegucigalpa: Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. 1998b.

- Unidad Externa de Medición de la Calidad de la Educación. **Rendimiento en Español y Matemática: 2º, 3º, 4º y 6º Grados: Segunda Evaluación (1998).** Tegucigalpa: Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. 1998c.
- Unidad Externa de Medición de la Calidad de la Educación. Rendimiento en Español: 2º, 3º, 4º y 6º Grados: Segunda Evaluación (1998). Tegucigalpa: Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. 1998d.
- Unidad Externa de Medición de la Calidad de la Educación. **Rendimiento en Matemática: 2º, 3º, 4º y 6º Grados: Segunda Evaluación (1998).** Tegucigalpa: Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. 1998e.
- Unidad Externa de Medición de la Calidad de la Educación. **Resolución de Problemas Matemáticos: En Sexto Grado: Segunda Evaluación (Diciembre, 1999).** Tegucigalpa: Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. 1998f.
- Unidad Externa de Medición de la Calidad de la Educación. **El Lenguaje Oral y Escrito en 2º y 4º Grado de la Escuela Primaria de Honduras: Segunda Evaluación (1998).** Tegucigalpa: Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. 1998g.
- Unidad Externa de Medición de la Calidad de la Educación. **Factores asociados al rendimiento académico: Español y Matemática: Tercero y Sexto Grados.** Tegucigalpa: Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. 1998h.
- Unidad Externa de Medición de la Calidad de la Educación. **Informe de patrones de Error en Matemática: Tercero y Sexto Grados, Primera Evaluación.** Tegucigalpa: Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. 1998i.
- Unidad Externa de Medición de la Calidad de la Educación. **Resultados del Rendimiento Académico: 2º, 3º, 4º y 5º Grado, Resultados Preliminares, Tercera Evaluación (1999).** Tegucigalpa: Autor. 1999.
- Vélez, E. Schiefelbein, E. y Valenzuela, J. Factores que afectan el rendimiento académico en la educación primaria (Revisión de la literatura para América Latina y el Caribe). Washington: **Banco Mundial**. 1995.
- Wald, P.J. y Castleberry, M.S. **Educators as learners: Creating a professional learning community in your school.** ASCD. Eds. 2000.
- Windham, D.M. Indicators of educational efficiency. Cambridge: **The Forum**, Harvard Institute for International Development, Vol. 1, 2, September. 1991.

TABLAS Y GRÁFICOS

Tabla 1. Rendimiento Académico Global por Año de Evaluación y Grado, Español

Año	1997				1998				1999			
Grado	N	M	DT	CV	N	M	DT	CV	N	M	DT	CV
2°	--	--	--	--	11,342	35	16	46%	16,718	41	18	44%
3°	10,065	40	17	43%	10,438	41	17	41%	16,143	42	13	31%
4°	--	--	--	--	9,226	39	15	38%	14,620	42	15	36%
5°	--	--	--	--	--	--	--	--	13,100	46	15	33%
6°	7,522	47	14	30%	2,447	47	15	32%	--	--	--	--

Tabla 2. Rendimiento Académico Global por Año de Evaluación y Grado, Matemática

Año	1997				1998				1999			
Grado	N	M	DT	CV	N	M	DT	CV	N	M	DT	CV
2°	--	--	--	--	10,834	43	18	42%	16,662	47	18	38%
3°	9,957	36	12	33%	10,175	43	14	33%	16,132	43	13	30%
4°	--	--	--	--	8,677	32	11	34%	14,668	31	11	35%
5°	--	--	--	--	--	--	--	--	13,160	36	13	36%
6°	7,478	34	11	32%	2,021	40	13	33%	--	--	--	--

**Tabla 3. Rendimiento Académico
por Año de Evaluación y Grado, Grupo Cohorte**

Grado	3°	4°	5°
Año de Evaluación	1997	1998	1999
Asignatura	M	M	M
Español	36	37	41
Matemática	37	32	37

**Tabla 4. Rendimiento Académico Global por Año de Evaluación,
Zona de Residencia de los Alumnos y Grado, Español**

Año	1997				1998				1999			
Zona	Urbana		Rural		Urbana		Rural		Urbana		Rural	
Grado	M/N	DT	M/N	DT	M/N	DT	M/N	DT	M/N	DT	M/N	DT
					40		32		45		37	
2°	--	--	--	--	3018	18	8323	14	8497	19	8221	17
	46		37		49		38		47		37	
3°	3374	18	6691	15	3006	18	7432	15	8510	18	7633	15
					45		37		45		37	
4°	--	--	--	--	2654	16	6275	13	7825	16	6795	13
									49		43	
5°	--	--	--	--	--	--	--	--	7247	16	5853	13
	51		43		52		44					
6°	3090	15	4432	13	973	15	1474	14	--	--	--	--

N = Tamaño de la muestra.

**Tabla 5. Rendimiento Académico Global por Año de Evaluación,
Zona de Residencia de los Alumnos y Grado, Matemática**

Año	1997				1998				1999			
Grado	Urbana		Rural		Urbana		Rural		Urbana		Rural	
	M/N	DT	M/N	DT	M/N	DT	M/N	DT	M/N	DT	M/N	DT
					49		41		50		43	
2°	--	--	--	--	2851	17	7951	17	8393	18	8269	18
	39		34		47		41		46		40	
3°	3306	13	6651	12	2920	14	7255	14	8467	13	7665	13
					35		31		32		29	
4°	--	--	--	--	2258	13	6419	11	7874	11	6794	10
									38		34	
5°	--	--	--	--	--	--	--	--	7273	13	5887	12
	37		32		43		39					
6°	3081	12	4397	10	674	12	1347	13	--	--	--	--

N = Tamaño de la muestra.

Tabla 6. Rendimiento Académico Global por Año de Evaluación, Administración del Centro Escolar y Grado

Español

Año	1997						1998						1999					
Adm.	Pública*		Priv. No Bil.		Bilingüe		Pública		Priv. No Bil.		Bilingüe		Pública		Priv. No Bil.		Bilingüe	
Grado	M/N	DT	M/N	DT	M/N	DT	M/N	DT	M/N	DT	M/N	DT	M/N	DT	M/N	DT	M/N	DT
2°	--	--	--	--	--	--	34(37) 10760	15	48 421	17	66 160	18	40(43) 15842	17	56 616	19	69 260	20
3°	39(44) 9497	16	54 439	18	65 147	18	40(46) 9848	16	56 435	16	71 155	16	41(45) 15314	17	57 613	19	70 216	16
4°	--	--	--	--	--	--	38(42) 8697	14	50 364	16	69 165	14	41(44) 13836	15	55 579	17	70 205	15
5°	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	45(48) 12379	14	57 521	15	72 200	13
6°	46(50) 7031	14	57 381	15	70 110	11	47(51) 2386	14	63 61	17	--	--	--	--	--	--	--	--

* Promedios de escuelas Públicas Urbanas en paréntesis.

Tabla 7. Rendimiento Académico Global por Año de Evaluación, Administración del Centro Escolar y Grado

Matemática

Año	1997						1998						1999					
Adm.	Pública*		Priv. No Bil.		Bilingüe		Pública		Priv. No Bil.		Bilingüe		Pública		Priv. No Bil.		Bilingüe	
Grado	M/N	DT	M/N	DT	M/N	DT	M/N	DT	M/N	DT	M/N	DT	M/N	DT	M/N	DT	M/N	DT
2°	--	--	--	--	--	--	42(48) 10245	17	53 399	15	63 158	20	46(49) 15804	18	56 600	17	66 258	19
3°	35(38) 9384	12	41 438	12	46 135	13	42(46) 9610	14	50 411	13	59 154	16	43(49) 15302	13	51 613	13	60 217	14
4°	--	--	--	--	--	--	31(33) 8168	11	36 347	12	52 162	15	30(31) 13887	10	36 574	12	50 207	17
5°	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	36(38) 12452	12	39 512	13	54 196	14
6°	34(36) 6987	11	38 381	11	42 110	13	40(43) 1961	13	49 60	13	--	--	--	--	--	--	--	--

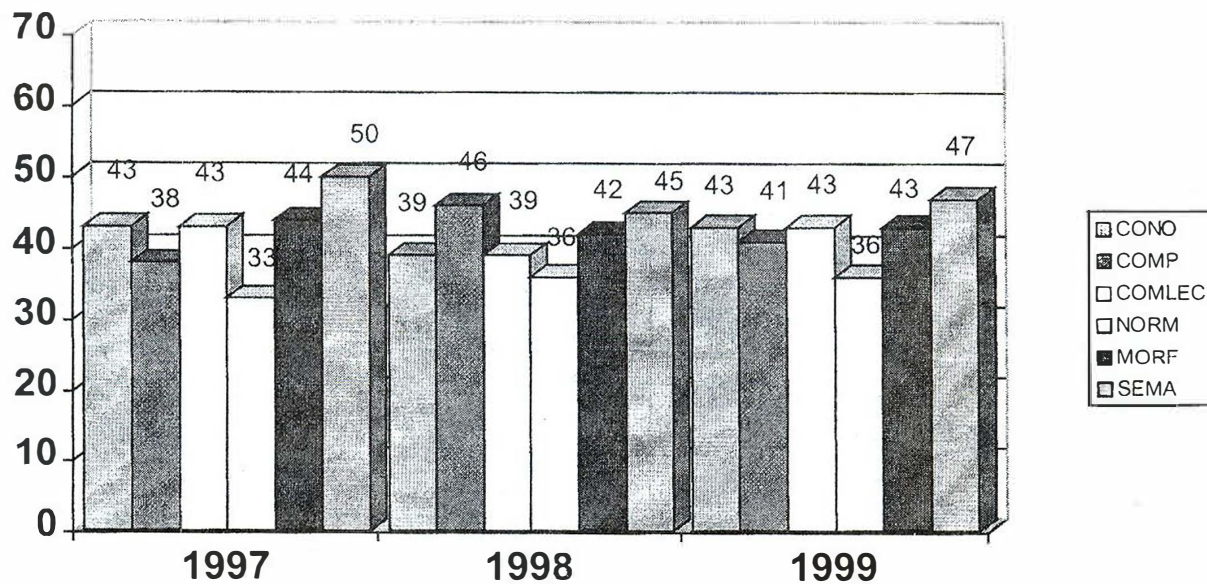
Tabla 8. Rendimiento Académico Global por Año de Evaluación, Clase de Escuela y Grado, Español

Año	1997						1998						1999					
Adm.	Multidocente		Bidocente		Unidocente		Multidocente		Bidocente		Unidocente		Multidocente		Bidocente		Unidocente	
Grado	M/N	DT	M/N	DT	M/N	DT	M/N	DT	M/N	DT	M/N	DT	M/N	DT	M/N	DT	M/N	DT
2°	--	--	--	--	--	--	35 9258	16	34 1570	15	32 513	15	42 14739	18	37 1476	16	36 503	16
3°	41 8152	17	35 1356	15	37 557	15	42 8596	17	36 1422	14	37 420	15	43 14346	18	36 1386	14	37 411	15
4°	--	--	--	--	--	--	40 7730	15	36 1131	12	36 365	14	42 13107	16	38 1163	13	37 350	12
5°	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	47 11824	15	42 977	13	41 299	13
6°	47 6398	15	42 823	12	42 301	13	48 2242	15	42 157	13	39 48	14	--	--	--	--	--	--

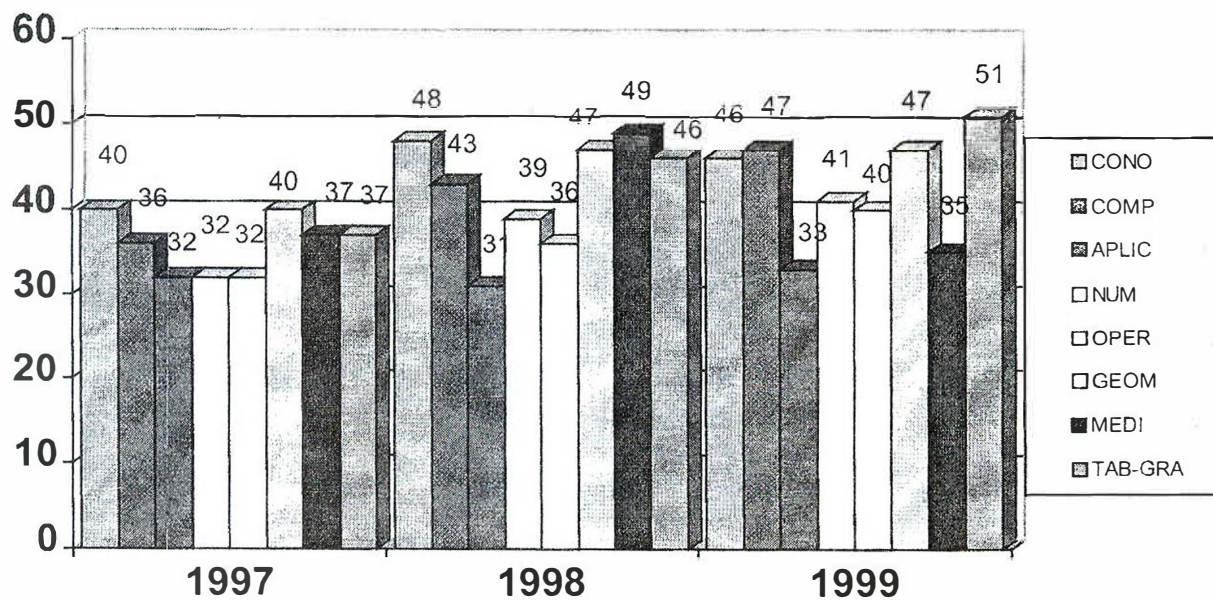
Tabla 9. Rendimiento Académico Global por Año de Evaluación, Clase de Escuela y Grado, Matemática

Año	1997						1998						1999					
Adm.	Multidocente		Bidocente		Unidocente		Multidocente		Bidocente		Unidocente		Multidocente		Bidocente		Unidocente	
Grado	M/N	DT	M/N	DT	M/N	DT	M/N	DT	M/N	DT	M/N	DT	M/N	DT	M/N	DT	M/N	DT
2°	--	--	--	--	--	--	43 8759	18	42 1546	18	39 497	17	47 14647	18	44 1495	18	43 520	18
3°	36 8048	13	35 1353	13	34 556	12	44 8357	14	40 1404	14	40 414	14	44 14319	13	40 1401	13	39 412	14
4°	--	--	--	--	--	--	32 7192	11	30 1121	10	31 364	11	31 13136	11	30 1184	10	29 348	10
5°	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	37 11857	13	34 993	12	31 310	12
6°	35 6360	11	32 818	10	32 300	11	41 1844	13	36 138	1	34 39	12	--	--	--	--	--	--

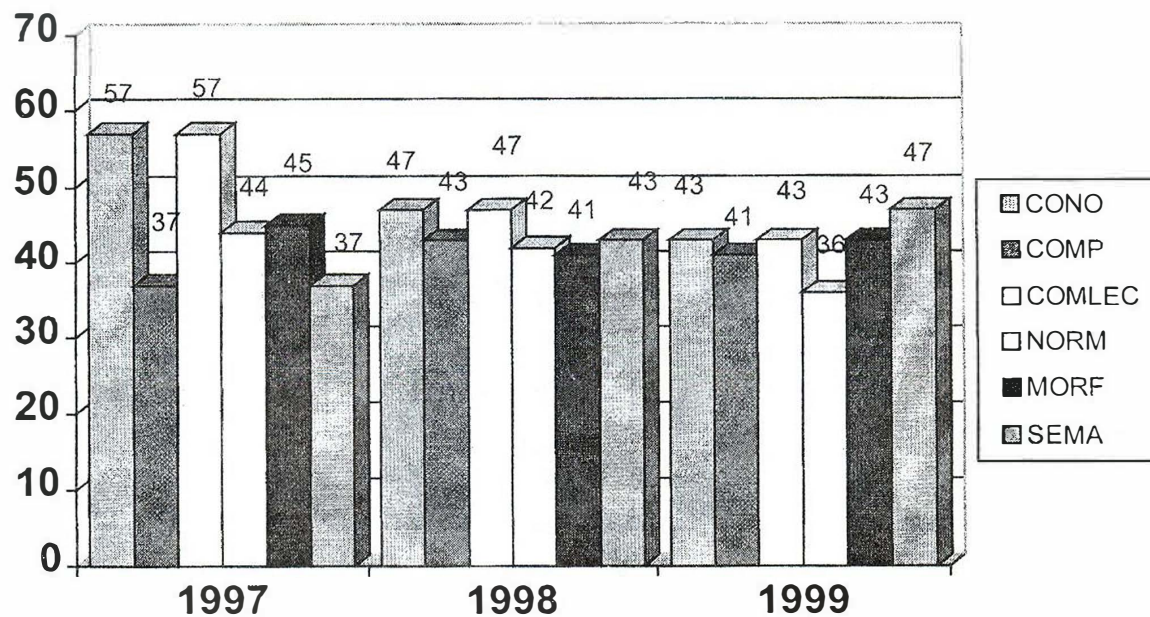
Gráfica 1. Rendimiento en Español de Alumnos de Tercer Grado por Año de Evaluación, Categorías de Aprendizaje y Áreas de Dominio



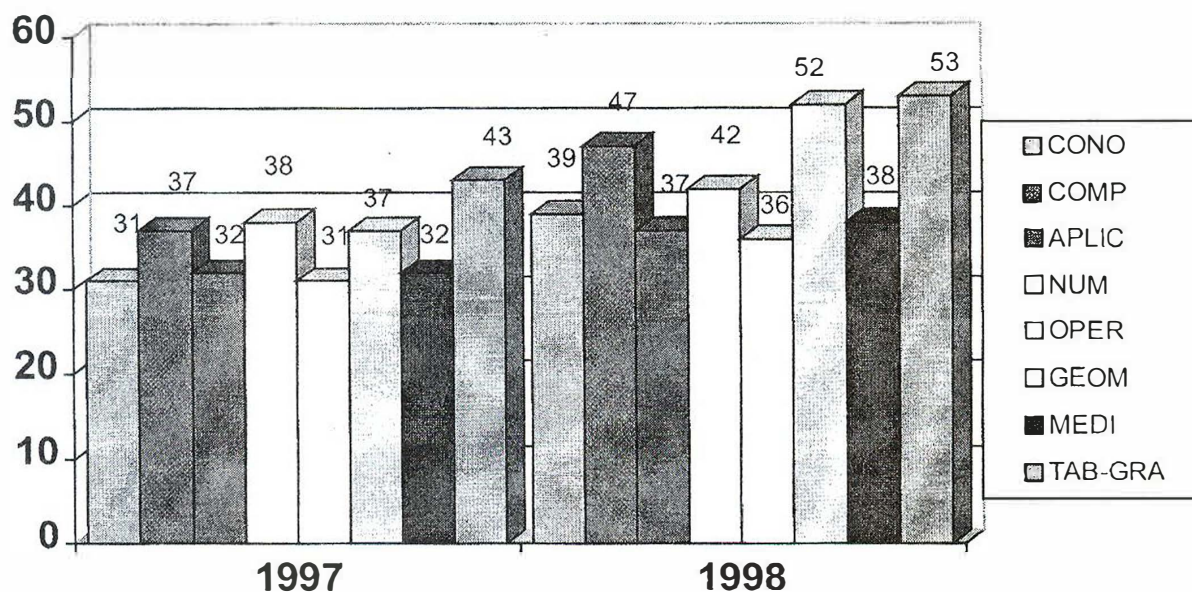
Gráfica 2. Rendimiento en Matemática de Alumnos de Tercer Grado por Año de Evaluación, Categorías de Aprendizaje y Áreas de Dominio



Gráfica 3. Rendimiento en Español de Alumnos de Sexto Grado por Año de Evaluación, Categorías de Aprendizaje y Áreas de Dominio



Gráfica 4. Rendimiento en Matemática de Alumnos de Sexto Grado por Año de Evaluación, Categorías de Aprendizaje y Áreas de Dominio



IDENTIDAD SOCIAL Y EDUCACIÓN:

Aproximación desde el discurso oficial en el sistema educativo

German Moncada Godoy*

En este artículo se analiza el discurso educativo oficial en relación con la identidad social, especialmente lo que aparece reflejado en los textos de la *Serie Mi Honduras y los Rendimientos Básicos*, (RB), que han constituido en la última década instrumentos clave con los cuales se ha formado la niñez en nuestro país y por tanto dan cuenta de cómo el Estado a través del sistema educativo asume la formación o modelamiento de los ciudadanos. Los contenidos implícitos y explícitos observados en dichos documentos ponen de manifiesto las concepciones que se tiene acerca de la identidad social hondureña.

Es frecuente escuchar lo importante que es la identidad social en la formación de la niñez, se menciona la necesidad de recuperar los valores, existiendo un reiterado énfasis en que se haga hincapié en lograr el aprecio y configuración de la identidad hondureña. Dado este interés, en este artículo se hace una aproximación para responder las siguientes interrogantes: *¿Existe en el discurso educativo oficial el tema de la identidad social?*, en tal caso *¿Cómo se construye la idea de hondureñidad en dicho discurso?*, estos cuestionamientos tienen cabida en la medida en que como se ha mencionado, actualmente hay un reconocimiento de la importancia del tema de la identidad, no obstante no se trata solo de reconocer la presencia de este tema en la

agenda educativa actual, sino además establecer cómo se trabaja y la naturaleza del discurso, en resumen ¿de qué identidad se habla?

Para ofrecer datos al respecto se trata de descubrir las claves estructurales en la construcción del discurso, que se refieren a este tema, para ello se recurrió a los libros de la serie *Mi Honduras* y al documento de *Rendimientos Básicos* aprobado para el nivel primario.

Basado en estos antecedentes a continuación se desarrollan tres apartados, en el primero se hace una breve revisión de los conceptos de los que parte, seguidamente se presentan los resultados desagregando los hallazgos y análisis que corresponden a cada uno de los documentos, finalmente se hace un comentario, derivado de los resultados.

Marco de referencia

El marco de referencia tiene el propósito de revisar la literatura que se refiere a la relación de la educación con la identidad social. Desde algunas perspectivas teóricas se ha indicado la instrumentalización de que ha sido objeto la institución educativa, contribuyendo de esta forma a una determinada visión de ciudadano. Al mismo tiempo se propone argumentar para

* Docente - Investigador de la Dirección de Investigación. UPNFM.

IDENTIDAD SOCIAL Y EDUCACIÓN:

Aproximación desde el discurso oficial en el sistema educativo

German Moncada Godoy*

En este artículo se analiza el discurso educativo oficial en relación con la identidad social, especialmente lo que aparece reflejado en los textos de la *Serie Mi Honduras y los Rendimientos Básicos*, (RB), que han constituido en la última década instrumentos clave con los cuales se ha formado la niñez en nuestro país y por tanto dan cuenta de cómo el Estado a través del sistema educativo asume la formación o modelamiento de los ciudadanos. Los contenidos implícitos y explícitos observados en dichos documentos ponen de manifiesto las concepciones que se tiene acerca de la identidad social hondureña.

Es frecuente escuchar lo importante que es la identidad social en la formación de la niñez, se menciona la necesidad de recuperar los valores, existiendo un reiterado énfasis en que se haga hincapié en lograr el aprecio y configuración de la identidad hondureña. Dado este interés, en este artículo se hace una aproximación para responder las siguientes interrogantes: *¿Existe en el discurso educativo oficial el tema de la identidad social?*, en tal caso *¿Cómo se construye la idea de hondureñidad en dicho discurso?*, estos cuestionamientos tienen cabida en la medida en que como se ha mencionado, actualmente hay un reconocimiento de la importancia del tema de la identidad, no obstante no se trata solo de reconocer la presencia de este tema en la

agenda educativa actual, sino además establecer cómo se trabaja y la naturaleza del discurso, en resumen ¿de qué identidad se habla?

Para ofrecer datos al respecto se trata de descubrir las claves estructurales en la construcción del discurso, que se refieren a este tema, para ello se recurrió a los libros de la serie *Mi Honduras* y al documento de *Rendimientos Básicos* aprobado para el nivel primario.

Basado en estos antecedentes a continuación se desarrollan tres apartados, en el primero se hace una breve revisión de los conceptos de los que parte, seguidamente se presentan los resultados desagregando los hallazgos y análisis que corresponden a cada uno de los documentos, finalmente se hace un comentario, derivado de los resultados.

Marco de referencia

El marco de referencia tiene el propósito de revisar la literatura que se refiere a la relación de la educación con la identidad social. Desde algunas perspectivas teóricas se ha indicado la instrumentalización de que ha sido objeto la institución educativa, contribuyendo de esta forma a una determinada visión de ciudadano. Al mismo tiempo se propone argumentar para

* Docente - Investigador de la Dirección de Investigación. UPNFM.

establecer que es cuestionable pretender la existencia de una esencia de hondureño que se ha ido heredando desde la fundación del Estado y que más bien la misma es una idea que proviene de una construcción interesada, de una ideología dominante.

El papel de la educación en la formación de la identidad

Algunas perspectivas plantean que la educación tiene la función de formar, instruir y concebir al ciudadano, se trata de un proceso en el que como producto se aceptan las metas y valores de la sociedad (Bowen, 1997). De hecho se espera que la escuela proporcione los fundamentos de la formación necesaria para continuar estudios orientados hacia el trabajo productivo, que sirve a los intereses de desarrollo del país. Razón por la cual por distintos medios a su alcance se propone formar un tipo de ciudadano ideal. En este sentido Delors, (1997) expresa que es en la educación básica, donde se fraguan actitudes que durarán toda la vida.

En la medida en que es un proceso se trata al individuo como sujeto de transformación. La educación es considerada básica porque acompaña el proceso evolutivo de la niñez, contribuye a la construcción del conocimiento, suministra los elementos fundamentales para el uso de las principales herramientas de comportamiento social. Socializa e integra al ser humano al mundo que lo rodea y potencia la adquisición de valores (Bolaños, 1986).

La educación es uno de los vehículos de la cultura, la práctica educativa se convierte en un canal de transmisión de conocimientos, tecnología y valores por lo que es una estructura ideológica que va modelando las personas, cumpliendo un papel para la estructura de poder, en la medida en que es

instrumentalizada para la realización de un determinado proyecto de país (Lárez, 1997). La educación organizada es un elemento básico que tiende a incluir el mayor número posible de individuos, dentro de la vida cultural del país (Gallo, 1978).

En el proceso que se genera en la escuela se busca desarrollar identidad social, entendida como compartir códigos, lengua y símbolos comunes. Determinar cómo se configura el contenido de los espacios culturales de socialización no siempre es fácil, ya que interfieren en ello los espacios de definición política y administrativa. Estos se mueven bajo principios basados en el ejercicio del poder, principalmente económico, que frecuentemente pretenden dotarse de una identidad cultural propia, que les asegure estabilidad y perdurabilidad en el tiempo (Ros, 1999).

Para la definición de la identidad social en la escuela se aprovechan varios mecanismos: por ejemplo los planes y programas donde se establecen los alcances del proceso formativo, los textos donde se exponen los contenidos y todo ello lleva implícita una cierta manera de ver el mundo y lleva inmerso el objetivo identitario.

No obstante, estas formas explícitas por las que se intenta formar identidad, hay que hacer notar que la misma se puede entender como un proceso de intercambio en el que se hace una transacción basada en una economía simbólica en la que los contenidos son los signos y símbolos. El producto de tal interacción social es introyectado por la persona, esta ocurre entre otros lugares en el escenario escolar en el que los alumnos construyen su identidad de grupo (Wexler, 1988).

La interacción está mediada por el discurso que traen los actores a la escena educativa,

en este contexto se produce entre los participantes, la confrontación de enfoques. Por ejemplo, tradicionalmente la escuela se concibe bajo la perspectiva de que los maestros enseñan conocimientos y los alumnos aprenden. Es este ejercicio educativo tradicional en donde se configura la "cultura del silencio", el educador en estas circunstancias es un transmisor de contenidos, los valores que predica tienen su expresión en la totalidad cultural, tiende a crear un clima de conformidad, de presencia inmutable de la actual situación política, económica, social y cultural (Lárez, 1997).

No obstante hay que hacer notar, que a pesar de que la escuela tiene un discurso hegemónico dominante, que es el que se intenta incorporar en los estudiantes, la identidad no se puede introducir tan fácilmente ya que está dada por un hecho interior de ajuste, acomodación y adaptación, ello trae dos consecuencias que es necesario tener presente, una es que la identidad no puede ser objeto de imposición; otra, que no está necesariamente asociada a la presencia prefijada de formas concretas ni de un perfil externo previsto (Castillo, 1987).

En resumen el aprendizaje de la identidad social, no solo es un proceso de memorización de conocimientos y la adquisición de actitudes, es un proceso continuo de construcción colectiva en el cual las concepciones personales, las experiencias vividas, el intercambio social son factores fundamentales; las formas de pensar de los alumnos como sus errores, hipótesis, etc, constituyen factores esenciales de los procesos de cualquier aprendizaje. (Busquet, 1998). En consecuencia la identidad social no solo es lo que los libros dicen y lo que los docentes se proponen en el aula de clases, es además y sobre todo una consecuencia de la interacción en el proceso educativo, es una

construcción particular basada en la dinámica singular del contexto en el que se produce esa relación.

Discurso sobre la identidad

Hay discursos que se proponen construir identidad social, tal es el caso de los medios de comunicación, la política y la educación. Desde estas perspectivas se va configurando la noción de hondureñidad ya que las mismas se van retroalimentando entre si y creando un discurso oficial.

Se supone que existe la identidad social hondureña, que hay una unidad colectiva, una noción a la cual se suscriben las individualidades adhiriéndose a un grupo, que sirve para definirlos, en términos de cultura, valores, sistema económico, un espacio y un pasado, presente y futuro. No obstante el discurso que se conforma bajo este supuesto, desdibuja la diferencia intergrupala que hay dentro del conjunto, desde esta perspectiva los distintos subconjuntos, están en peligro por una supuesta identidad social generada desde un discurso de eliminación de la diversidad (Escalera Reyes, 1995). De ahí que algunos investigadores cuestionan la validez de este concepto.

La cuestión es ¿representan estos discursos una visión parcializada y sesgada? o ¿son un reflejo fiel de lo que es la hondureñidad?

Freire (1975) sugiere que la conciencia latinoamericana está alienada porque no es una manifestación o auténtico pensamiento de sí misma. Su forma de actuar y comportarse y la manera mediante la cual expresa el mundo, es generalmente reflejo del pensamiento de la sociedad dominante.

El mismo Freire (1975) sugiere que la cultura latinoamericana es dependiente,

razón por la cual la denomina “cultura del silencio”, la considera así por cuanto la sociedad como un todo es un simple objeto de la sociedad dominante. Esta perspectiva es importante para notar como en nuestra sociedad es posible se presente la alienación y la cultura del silencio, de ella se deriva un discurso sobre la identidad social que le es correspondiente.

Otro tipo de discurso desde el cual se construye la Identidad Social es el que aparece en el marco de la llamada globalización desde el cual parece anacrónico hablar de una cultura propia de valores nacionales y de un desarrollo fundamentado en un contexto local. Esta tendencia plantea riesgos de desarraigo, vergüenza étnica, ya que la lógica del mercado, que es la dominante genera apatía, indiferencia, individualismo y anomia social (Rodríguez, 1998).

Otro tipo de discurso es aquel cuyas definiciones sociales de la realidad concretamente de la identidad social son de tipo esencialista y se presentan como rasgos objetivos, en el sentido de que se afirma que la realidad social es una Nación o no lo es, como si la Nación fuese una esencia inmutable. Los actores sociales hablan de esencialidades y echan mano de estas construcciones para legitimar la dominación. En América Latina este es el caso del discurso legitimador del poder del Estado que recurre a esencias inmutables para justificarse (Trocello, 1998).

En este caso el discurso tiene una función de liberar una naturaleza preexistente, lo que se logra por medio de la racionalidad, removiendo los obstáculos que impiden descubrir en las cosas su autonomía, no inventando leyes sino “descubriendo” las ya existentes. Así la nacionalidad se formula como un hecho de la naturaleza, y allí radica

justamente el poder de este discurso , en tanto que legitima desde la racionalidad “científica” un determinado orden social (Trocello, 1998).

No obstante las alternativas anteriores sostenemos que los sujetos se constituyen interactuando unos con otros a través de prácticas individualizantes, por medio de las cuales se reconoce porque reconoce a los otros, y esas prácticas son consecuencia de relaciones de fuerza por imponer visiones de la realidad. Esas relaciones de fuerza son relaciones de poder y el poder necesita de verdades para circular, es decir necesita discursos hegemónicos que naturalicen lo social. Por ello interesa adentrarnos en las formaciones discursivas, revelando el sesgo que poseen y permitiendo en base a la crítica, reconstruir el discurso, develando otras dimensiones de esta realidad.

Resultados

En este apartado se presentan los hallazgos del análisis de libros de texto y rendimientos básicos. A través de estas fuentes se buscó evidencia respecto a la presencia del discurso de la identidad social.

Los libros de texto

En Honduras a partir de finales de los años 80 se inició el uso de los textos de la serie Mi Honduras, los mismos son un material impreso utilizado en el aula con fines pedagógicos, de auxiliar en el estudio de las asignaturas durante el desarrollo del año lectivo y se elaboran, de acuerdo con el programa oficial.

En los textos aparecen los principios teóricos provenientes de las diferentes ciencias que se presentan gradualmente, que organizan el contenido y condensan la información, tanto

en palabras como en imágenes, además presenta actividades y ejercicios con el fin de trascender el puro nivel informativo (Tejada, 1981), todo lo cual está en relación con las necesidades pedagógicas de los usuarios.

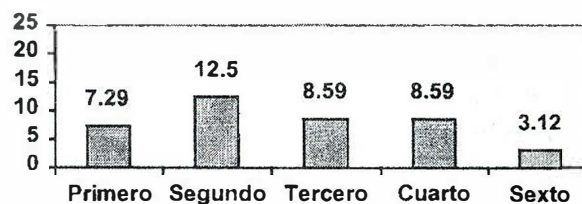
Los textos escolares cumplen con tres funciones específicas: resumir conocimientos, ofrecer un enfoque pedagógico y reflejar una visión del mundo y la sociedad (UNESCO, 1994).

La presencia del tema identidad en los textos

La actual generación de textos que se utilizan en la escuela en Honduras, fueron elaborados por el Proyecto Eficiencia de Educación Primaria y EDUCATODOS, una revisión de la intensidad con la que es tratada la temática de identidad social está indicada en el número de páginas que explícitamente aborda el tema en la asignatura de Estudios Sociales, en este sentido se encontró que en primer grado hay 7 páginas que tratan el tema, que representan el 7.29% de total del libro, en segundo grado en cambio se encontraron 12 páginas lo que representa un 12.5% de total del texto, en tercero y cuarto grado hay 11 páginas que representan un 8.59% y en el de sexto grado 3.12%. En promedio se encontró 10 páginas por libro es decir un 9%.

Estos resultados muestran que hay algún interés en tratar el tema, lo que denota que se tiene contemplado como un contenido dentro del conjunto de aspectos que deben ser conocidos y aprendidos por los estudiantes. Este resultado muestra, la prioridad con la que se ha asumido el tema.

Porcentaje de páginas dedicadas al tema de la identidad en los textos de Estudios Sociales de la Serie Mi Honduras.



Forma que adopta el discurso de la identidad en los textos

Bajo el hallazgo de que el tema de la identidad si ha estado presente de manera suficiente, la cuestión es, ¿Cómo se construye la identidad en este discurso?, en este sentido los resultados indican lo siguiente:

Uno de los aspectos que es tenido en cuenta es *el país*, se observa que hay ciertos adjetivos que son utilizados con frecuencia tales como: Democrática, independiente, libre, soberana, agradable, famosa, joven, hermosa y rica en recursos.

Otro aspecto que se cita cuando se trata el tema de la identidad se refiere a las características de las *personas hondureñas*, se indica que son *trabajadores y patriotas*, pero también se sugiere que son *respetuosos, orgullosos, unidos, alegres, honestos, protectores, buenos, responsables, capaces y organizados*.

Uno de los aspectos que más sirve para trabajar el tema de la identidad son los héroes y los símbolos patrios, en esta línea se encontró que se usan las figuras de *José*

Desde la perspectiva de los textos analizados la identidad social se vincula al origen de Honduras como nación, ello se fundamenta en una serie de aspectos positivos y se hace un esfuerzo por mostrar una imagen de país políticamente estable y democrático, acompañada de un estereotipo de personajes heroicos, con altos valores morales.

En resumen en la estructura adoptada para desarrollar el tema de identidad se ven dos dimensiones: 1. La nación Estado que se presenta de forma idealizada, monolítica y estática, revestida de características positivas y 2. Los personajes que incluye la población hondureña y los héroes en cuyo caso el discurso es consistente, ya que se les idealiza.

Rendimientos Básicos

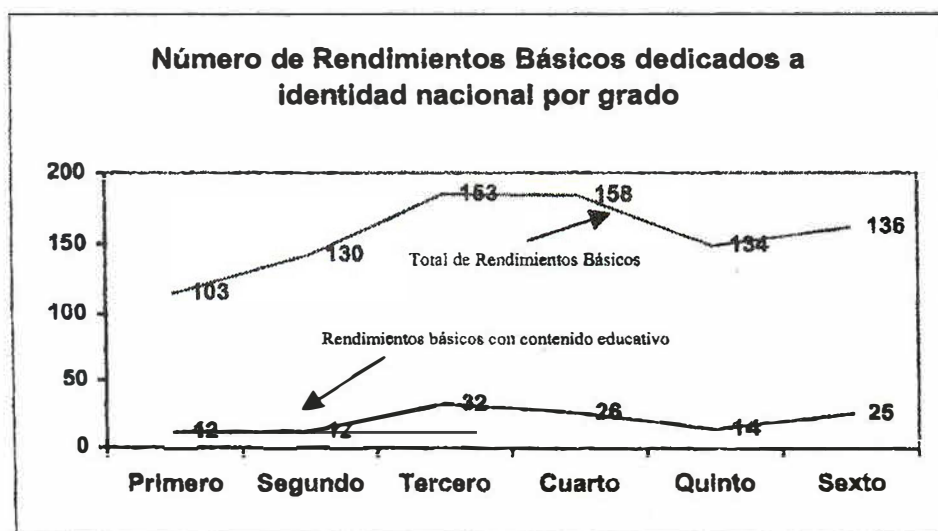
Una segunda fuente analizada se refiere a los rendimientos básicos que son los aprendizajes que los y las alumnas deben alcanzar al finalizar cada grado de la escuela primaria, estos determinan los

conocimientos, conductas, habilidades y destrezas, que deben adquirir durante y al finalizar el año escolar.

Los rendimientos básicos, hacen énfasis en los cambios de conducta que los alumnos necesitan para modificar el contexto socioeconómico en el que se desenvuelven; unifican el aprendizaje básico de la niñez a nivel nacional, orientando la planificación y evaluación del proceso educativo.

Los rendimientos básicos están estructurados en Productos Generales, Productos Específicos e Indicadores que constituyen un tercer nivel de especificidad y que tienen la utilidad de guiar la selección de estrategias de evaluación y elaboración de pruebas.

Zarate, (2001) constató que los docentes de los tres primeros grados de educación primaria utilizan el documento de "rendimientos básicos" para la planificación inicial del año lectivo, aunque luego se dirigen por los libros de texto de la Serie Mi Honduras, ya que estos llevan implícitos los rendimientos básicos.



Los RB son producto de un consenso de una serie de instancias de validación, de insumos producidos por maestros y técnicos y son de aceptación por los distintos agentes participantes en la educación. En este sentido son altamente representativos y constituyen un espacio de consenso sobre los contenidos educativos y por tanto de la concepción de la identidad social hondureña.

Presencia del tema de identidad en los RB

Se buscó en los documentos analizados los productos específicos que se refieren a identidad nacional, entendiéndola como aquellos contenidos que identifican a los hondureños como grupo que les caracterizan como conjunto, así como sus valores y proyectos comunes.

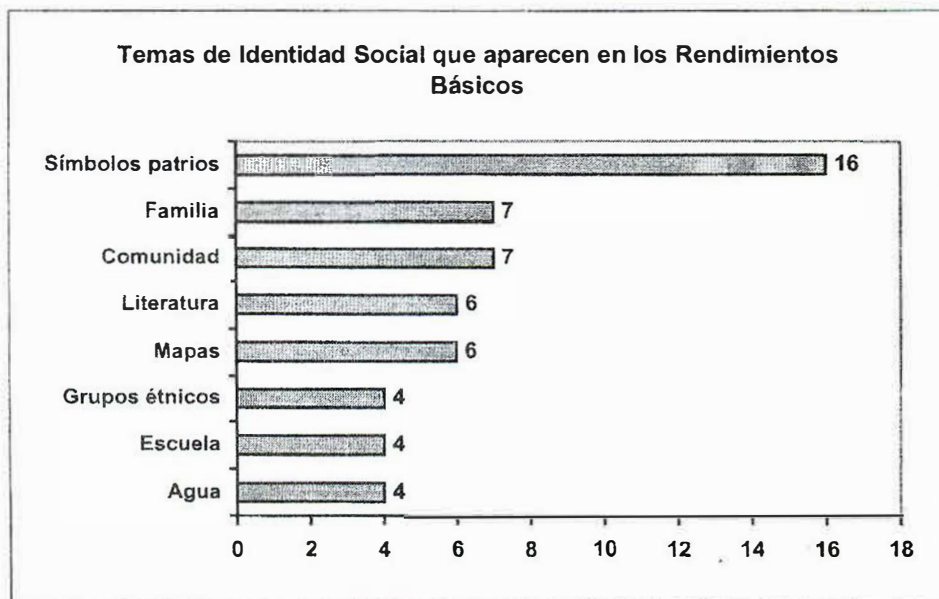
Un primer hallazgo es que de 814 RB consignados como productos específicos 121 tiene relación con identidad nacional que representan un 14.86%.

En primer grado en la asignatura de Estudios Sociales es donde se concentra la mayoría de los RB referidos a identidad social, en segundo grado además aparece en la asignatura de Ciencias Naturales, en tercer grado aparece concentrado, en Estudios Sociales pero adicionalmente también en las otras asignaturas. La tendencia para cuarto, quinto y sexto grados es la misma, en resumen es en la asignatura de Estudios Sociales donde se identifica un mayor número de contenidos que tienen que ver con el tema.

Forma que adopta el discurso de la Identidad en los RB

En la asignatura de *Español* se trabaja la identidad alrededor de temas como la literatura de Honduras, los himnos y los autores hondureños.

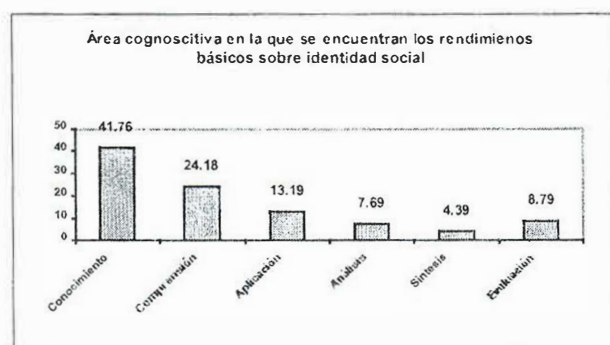
En *Estudios Sociales* se trabaja con los símbolos patrios, la cultura maya, grupos indígenas, héroes nacionales, mapas, geografía, población, economía, trabajo, vías



de comunicación, valores sociales, deberes y derechos, industria y artesanía, festividades, patriotismo, independencia y colonización, la conquista y el folclore.

En *Ciencias Naturales*, por su parte se usan conceptos como: recursos naturales, flora y fauna, recursos forestales, medio ambiente, agua, acuicultura y cuencas hidrográficas.

Matemáticas, es la asignatura donde sólo se hace uso de dos temas: numeración maya y moneda nacional. En términos generales el tema preferido es el de los héroes, próceres, símbolos nacionales y recursos naturales.



Otra perspectiva analítica adoptada es la detección de los niveles cognoscitivos que tienen los rendimientos básicos referidos a identidad, en ese sentido se hizo uso de la taxonomía de Bloom, y se encontró que el 41.76% de los rendimientos específicos corresponden al área de **conocimiento** ya que la conducta de salida buscada es conocer, ubicar, definir, describir, mencionar, enunciar, identificar, localizar, enumerar, señalar, enlistar y expresar. Seguidamente un 24.18% corresponden al área de **comprensión** entre las conductas esperadas están: explicar, ejemplificar, exponer, reafirmar y determinar. Al dominio cognoscitivo de **aplicación** le corresponde el

13.19% en este aparecen: practicar, demostrar, escribir, usar, dramatizar, demostrar y desarrollar. En el de **análisis** hay un 7.69% entre los que se puede citar: distinguir, relacionar y analizar. En el de **síntesis** se encontró un 4.39% y se puede mencionar rendimientos como promover, realizar y narrar. Finalmente hay un 8.79% que corresponde al dominio cognoscitivo de **evaluación** con: justificar, proponer, reafirmar, valorar, defender, asumir y manifestar.

Comentario Final

Este artículo se origina en la inquietud de conocer si el tema de la identidad social hondureña representa una prioridad en los discursos educativos, para ello se tomó documentos representativos del escenario actual. El análisis de ellos ha mostrado evidencia que prueba que el tema de la identidad efectivamente ha estado presente de forma consistente en el discurso educativo. En los textos de Estudios Sociales de primero a sexto grado se ha encontrado que el promedio de páginas que abordan el tema es de 9%, lo mismo se puede afirmar de los rendimientos básicos en los que un 14.86% de los productos específicos se refieren a este tema. Con estas evidencias se establece que la temática sí constituye una prioridad.

Seguidamente este estudio ha encontrado que estos discursos se esfuerzan en dar cuenta de la identidad social hondureña en términos de que existe una nacionalidad que es homogénea y única, aunque se matiza con la existencia de los grupos étnicos se hace sólo con el objetivo de recrear el mestizaje racial y cultural que se propone como pilar de la identidad. Adicionalmente se apela a una cultura tradicional que no ha cambiado,

la cual es sobrevalorada positivamente, se idealizan los héroes nacionales del periodo de la independencia y se hace un uso prominente de los símbolos y valores morales tradicionales. De ello se deriva un perfil de formación, que persigue el perfeccionamiento de las personas, consistente en llevarla a su esencia verdadera. La educación se define aquí como la optimización, algo así como convertirse en un bien que está por encima de los demás.

Los hallazgos anteriores requieren hacer una reflexión crítica de los fundamentos teóricos de estas concepciones en educación, en la medida en que como se ha demostrado, se ha prestado atención al tema de la identidad, ya que está presente como un signo vital de los contenidos y las acciones educativas, el asunto es la forma en que dicho tema se está abordando, sólo teniendo en cuenta algunas dimensiones que no resultan las más pertinentes en el contexto actual, lo cual podría ser el factor que hace que tengan poco impacto; en este sentido hay que empezar por reconocer que la identidad es algo vivo, compuesto por influencias exteriores, novedades inventadas, no es inmutable al cambio, se desarrolla y se transforma, no se debe considerar el pasado de manera excesiva y que no hay que intentar unificar algo que se encuentra fraccionado, porque ahí es donde probablemente se encuentre la mayor riqueza de la identidad social hondureña.

BIBLIOGRAFÍA

- Bolaños G. Introducción al currículo, San José. 1995.
- Bowen, J. y Hobson P. Teoría de la educación. Innovaciones importantes en el pensamiento educativo occidental. LIMUSA. México. 1997.
- Busquets M. Los temas transversales. Claves de la formación integral. Santillana. Buenos Aires. 1995.
- Castillo Gabriel. Para el encuentro de la identidad de la escuela. Santiago. Ministerio de Educación. 1987.
- Delors, J. La educación encierra un tesoro. UNESCO. 1996.
- Escalera Reyes J. Identidad/identificaciones: Una propuesta de revisión conceptual. VI Congreso de Sociología. Granada. 1995.
- Freire P. Acción cultural para la libertad. Tierra Nueva Buenos Aires. 1975.
- Goyzeta, E. Eje transversal de los derechos humanos y derechos de los niños y niñas. Propuesta curricular para primero y segundo grado de las escuelas activas y participativas. UNICEF. 1998.
- Lárez R. Educación y crisis sociocultural en América Latina. Ediciones los Heraldos Negros. Venezuela. 1997.
- Peréz Agote A. La reproducción del nacionalismo. El caso Vasco. Centro de investigaciones sociológicas. Siglo XXI. Madrid. 1986.
- Pérez, R. El currículo y sus componentes. Hacia un modelo integrador. Monserrat. España. 1994.
- Puig. R. y Bernet J. La educación en valores, cuestiones de hoy y mañana. Cuadernos Pedagógicos. 1995.
- Rodríguez C. La reforma curricular y la autoafirmación del docente investigador. Caracas. 1998.

- Ros L. Sociedad y cultura: un proyecto de identidad colectiva. Minyons Escoltes i Guies Sant Jordi de Catalunya. de educación pública. CPEIP. 1999.
- Tejada L. Problemática de los materiales educativos impresos, Venezuela. Centro de Capacitación Docente. 1981.
- Trocello M. Identidad colectiva: ¿esencia o discurso? una confusión peligrosa. Kairos. 2. 1998.
- UNESCO Módulos informativos para el uso del texto escolar. Elaboración de textos y materiales de lectura para la educación básica en Centro América y Panamá.
- Wexler P. Economía simbólica de la identidad y negación del trabajo: estudios sobre educación secundaria. Santiago. OREALC. 1988.

LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA COMO FORMA DE TRABAJO INTERDISCIPLINARIA

Dr. Augusto Serrano *

1. En los últimos tiempos se suele hablar mucho de la investigación científica, se hacen seminarios y talleres sobre investigación, se escriben libros sobre técnicas de investigación y, lo que más llama la atención, los planes de estudio de las Licenciaturas suelen terminar con algún curso de técnicas de investigación -como para que no se diga que al menú le faltó tan excelente dimensión- y los de los postgrados no parecen estar bien balanceados, si no acusan algún pensum sobre investigación científica. Son cursos que suelen servir de preparación para elaborar la tesis de grado: para buscar y encontrar temas, para tratarlos de forma canónica y para que puedan ser aceptados y sancionados positivamente por las autoridades de turno. De manera que no será por falta de alusiones de este tipo que la investigación ande huérfana.

Pero el caso es que se investiga poco o muy poco y lo que se investiga es de muy bajo relieve, por decir que de investigación científica propiamente dicha tiene muy poco.

Ya es sintomático, cuando aparece algún estudiante, después de cinco o más años de estudio y pregunta, si le podemos prestar algún libro de técnicas de investigación o de metodología científica para ver como elabora su tesis. Más aun cuando llega totalmente desorientado y solicita: ¿me

podría sugerir algún tema de investigación para mi tesis?

¿Qué y cómo hemos enseñado lo que nos corresponde transmitir de las ciencias en la universidad, para que se den estas situaciones que no son precisamente excepciones?

El tema comienza a mostrar su verdadera naturaleza, cuando hacemos cursos de investigación científica desorbitados de los campos del saber donde tiene sentido, dónde se legitiman y dónde pueden rendir resultados. Campos del saber que, sin sus propios procedimientos de investigación, carecen de sentido real.

Para colmo de incertidumbres, nos encontramos ahora dentro de una discusión acerca de *status* de los postgrados en la UNAH y de la relación académico-científica que han de mantener con las licenciaturas de la misma disciplina, lo que complica aún más nuestro tema.

Veamos esto más detenidamente.

2. Cuando hablamos de "investigación científica", estamos hablando de un modo de proceder, de una actividad que indaga, que busca algo dentro de un campo científico y que es un momento, una dimensión más de ese campo científico. No hay ciencia por un

* Dr. En Filosofía, Coordinador del Doctorado en Gestión del Desarrollo de la UNAH.

lado e investigación científica por otro. Algo así como si la ciencia fuera lo que está en los libros y la investigación fuera lo que hacen los científicos para indagar acerca de ciertos fenómenos; como si lo que está en los libros fuera la teoría y la investigación fuera la práctica. La investigación le es tan consustancial a cada ciencia como lo es su lenguaje técnico, sus modos de trabajo, sus modos de actividad (eso que T. Kuhn llamó *paradigmas* científicos, *ciencia normal*, etc.). No debe olvidarse que cada ciencia es actividad humana en vivo y que lo que va pasando a los libros no es sino el protocolo de lo que se va haciendo en estos campos.

Ya el hecho de hablar en general de investigación científica no deja de ser un atrevimiento sólo justificable en la medida en que se tenga conciencia de esta abstracción y se tenga mucho cuidado de saber qué alcance tiene esta generalización. Porque resulta que cada ciencia es ciencia particular: cada ciencia es una actividad que se cierra sobre una categoría o campo de estudio con múltiples objetos propios y con no pocas particularidades, entre ellas sus métodos propios, sus tecnologías propias, sus herencias históricas, sus lenguajes-objeto y sus metalenguajes propios. Investigar en cada ciencia es tan necesario para que haya ciencia como lo es la combustión al interior de un motor de explosión para que genere movimiento. Desprovista de la investigación, una ciencia deja de serlo. Y la transmisión que se haga de los conocimientos llamados científicos, desprovistos de la investigación y de lo que ésta comporta, es una transmisión ingenua, no científica. De ahí que los planes de estudio de nuestras universidades, por el modo como pretenden transmitir el saber científico, sean, muchas veces, una parodia de la ciencia: un engaño didáctico no justificable.

Y es al interior de cada uno de esos campos que tiene sentido pleno hablar de investigación. Investigación científica, precisamente, porque se realiza dentro de ese campo científico y no por el hecho de que se hayan llevado a cabo, a manera de receta, un cierto número finito de pasos normados con la esperanza de que surtan efecto y aparezca la verdad como por arte de magia. Y digo magia, porque suele ser la forma en que se piensa y se habla del "método científico", cual fetiche o receta milagrosa que, aplicada al pie de la letra, produce resultados positivos.

Así entendida la cosa, la investigación científica supone y exige un conocimiento no secundario ni superficial del campo científico en que tiene lugar, porque la investigación propiamente dicha es la operación por la que el científico irrumpen en nuevo territorio, arriesga hacia lo nuevo aún desconocido por todos, se atreve con temas y problemas aún no resueltos o no del todo resueltos. Con otras palabras: quien quiera investigar científicamente, ha de conocer de tal manera el campo del saber o ciencia desde dónde quiere hacer la investigación que sea capaz de discernir cuáles son las fronteras del saber dentro de esa ciencia: **ha de conocer cuáles son, en ese momento, los temas y problemas en que se está investigando, cuáles son las respuestas que se están intentando, qué temas están aún en ciernes, qué otros están cercanos a su solución, cuáles son los callejones sin salida en que cayeron investigaciones anteriores, de qué medios, métodos, técnicas se dispone en esa ciencia, cuáles son sus alcances y cuáles son sus límites, qué cosas se pueden investigar en esa ciencia y qué cosas no. Porque no se le pueden pedir peras al olmo, ni se le puede pedir a la Física que dé cuenta del estado anímico de un enfermo, como no se le puede pedir a la Sociología que explique**

los procesos químicos que llevan al deterioro de la capa de ozono.

Por supuesto que conocer y "dominar" de este modo un campo científico no es saberlo todo. Pero es "estar a la altura de los tiempos" y saber de qué cosas se está investigando en el mundo y cuáles son los medios y procedimientos de uso común. Como poco y aunque esto no sea lo más adecuado, se necesita estar en conocimiento de eso que Kuhn llamó "la ciencia normal", lo que comúnmente se hace en los institutos de investigación y las universidades del ancho mundo en cada época y en cada disciplina científica, en fin y con palabras del mismo Kuhn, conocer el "paradigma" al uso dentro de la república de las ciencias. Porque lo que uno no sabe, pero que ya se sabe (eso que ya es parte del saber universal), eso no se investiga; eso simplemente se aprende.

No hay saber científico que no sea saber particular. Toda proposición científica, aunque se enuncie con un cuantificador universal ("para todo x.." o "siempre que.."), cubre, a lo sumo, la totalidad de un universo restringido: el campo acotado por el cierre que sobre una categoría de la realidad se ha llevado a cabo en algún momento de la historia humana. Toda proposición científica satisface, así, la propiedad del cierre en el sentido matemático: reuniendo proposiciones físicas sólo podremos derivar de ellas otra proposición física. Investigando dentro del campo de la Física, con los instrumentos, métodos, lenguajes técnicos de la Física nunca podremos llegar a descubrir por qué el hombre de Atapuerca usaba el fuego hace unos 800.000 años.

Es, como decíamos, al interior de esos cierres que tiene lugar la investigación como un ingrediente más de la actividad científica. Lo cual nos indica que, si bien la

investigación científica ha mostrado en los últimos siglos un poderío enorme en lo que respecta al crecimiento del conocimiento especializado, también nos habla de sus límites, toda vez que lo investigado en un campo pierde su mordiente y su poderío cuando, por analogía, se traslada a otros campos. Para que se me entienda: hablar de "molécula social" o de "átomo social" para referirse al individuo - como hicieron sociólogos en el pasado- puede parecer científico, pero no es sino un modo metafórico de hablar al que no hay que darle más valor que el que tiene el sentido común cuando hace uso de la metáfora, cuando alguien dice que "le sonríe el día".

Curiosamente, cuando más especializadas se han hecho las ciencias y cuando más se han focalizado los conocimientos científicos en torno a temas muy precisos, ha ido naciendo también el conocimiento de que la realidad, toda realidad, es compleja y que, por lo mismo, no hay tema ni problema que sea real que pueda ser abordado con señorío por una sola ciencia. Quizás sea ésta una de las tantas astucias de la razón humana que logra, a veces, sus propósitos por caminos muy torcidos. Las ciencias han trabajado continuamente con esquemas de altísima abstracción, dejando de lado conscientemente multitud de dimensiones reales, para que apareciera lo que les interesaba limpio de toda contaminación, como objeto puro; han recurrido a procedimientos imaginarios del "qué pasaría si", para intentar entrever lo que ni el ojo puede ver ni nuestros sentidos son capaces de captar; han generalizado por inducción, arriesgando hacia asuntos muy improbables; han inventado esquemas de pureza increíble desde los que han descendido deductivamente creyendo andar con pie seguro. Y todas estas experiencias juntas también han mostrado que ni siquiera todas las ciencias juntas son capaces de agotar la riqueza de la realidad y que las

exactitudes sólo se logran a costa de la pérdida de esa riqueza. Ya lo decía Einstein: la matemática es exacta mientras no se refiera a la realidad; tan pronto lo hacen, dejan de ser exactas. El mundo real, sus temas y sus problemas son muy complejos. Un economista puede jugar con modelos de producción, abstrayendo mil y una dimensiones de la realidad económica, de modo que el esquema matemático que usará para hacer bailar sus variables parezca una sinfonía de corrección y exactitud. Lo que no podrá esperar es que sus resultados nos estén diciendo algo válido y útil de la vida real:

"Siguiendo nuestra prescripción de simplificación rigurosa, consideraremos, en primer lugar, una economía en que la producción se lleva a cabo mediante el trabajo aplicado a un medio de producción irreproducible, es decir, la tierra, con insumos de una sola y homogénea mercancía producida, es decir, el "cereal", que es también el único producto del sistema. En términos esquemáticos,

Trabajo + Tierra + Cereal → Cereal

Se supone que una larga tradición ha determinado los métodos de producción; no hay ningún cambio técnico, pero la tradición encierra un conocimiento acerca de la forma en que diferentes intensidades de cultivo, es decir, diferentes relaciones trabajo/tierra, influyen en el nivel del producto. Observaremos las actividades de esta economía simple bajo diferentes sistemas sociales. Estas circunstancias técnicas constituyen una simplificación tan rigurosa, que no podemos pretender dar un informe de las situaciones históricas reales, sino que intentamos mostrar los más importantes principios subyacentes en períodos identificables de evolución

económica" (Joan Robinson/ John Eastwell: *Introducción a la economía moderna*. F.C.E. México 1976; pág.86).

Lo que decimos de la economía vale para la Sociología, para la Medicina o para la Arquitectura. Nuestra época exige que las investigaciones de importancia se hagan en grupos y que esos grupos reúnan a científicos de diferentes ciencias.

Esto pone a la investigación real frente a una dificultad que no es fácil de resolver. Pues, por un lado, cada científico lo es en su propia ciencia, con su propio lenguaje técnico y con sus propios métodos y tecnologías. Pero la investigación profunda de los problemas reales exige la convergencia de diferentes disciplinas, esto es, el trabajo de investigación multidisciplinar.

Cuando al desconocer el carácter particular de toda ciencia así como los modos idóneos de transmitirla y enseñarla en todo su potencial, y cuando se transita durante años al hilo de los planes de estudio desalmados de nuestras universidades recibiendo una tras otra asignaturas y más asignaturas de forma ingenua y se cree que, haciendo un cursillo al final de técnicas de investigación se puede remediar la anemia perniciosa de que va provisto nuestro egresado universitario, se pueden cometer graves errores o, cuando menos, se puede perder olímpicamente el tiempo, aunque hagamos uso de palabras tan ampulosas como esas de "metodología de la investigación científica" para cubrir estos despropósitos.

Nuestros postgrados llevan ya en sí este vacío científico arrastrado desde los pregrados que se traducirá en pseudoinvestigaciones y en trabajos de muy poco valor científico. La muestra la podemos ver

en lo que se suele exhibir en las semanas científicas. Trabajos que, salvo rarísimas y muy encomiables excepciones, entrarían fácilmente en el renglón de los aprendizajes, pero que de investigación tienen tan poco que no creo llegaran a ser aceptados por revistas con criterios selectivos duros.

En todo caso, si se trata de justificar o, más bien, ponderar la importancia que tiene la investigación en una universidad y las posibilidades de la misma, yo me inclinaría por analizar lo que es la relación fundamental de la universidad y lo que se debe hacer para que tal relación, además de ser de nivel superior, cumpla con los propósitos que la Constitución de la República le encomienda a la UNAH, entre los que se encuentra la obligación de formar profesionales al más alto nivel académico.

En la universidad, la relación fundamental es la que se da entre profesores y estudiantes; relación que, para no degenerarse, ha de nutrirse continuamente de la investigación científica. Pero esto puede entenderse como la obligación que tiene todo profesor de investigar para estar a la altura de los tiempos y, desde esa altura, enseñar al que no sabe, al estudiante y "contarle" lo que sabe para que aprenda. Pero, para que aprenda, ¿qué?

La transmisión del saber científico se puede hacer de dos maneras: a) transmitiendo el saber como resultado, desprovisto de su aparato histórico-epistémico-crítico, esto es, ingenuamente, como se hace con la transmisión de los conocimientos científicos en Secundaria; o transmitiendo el saber científico en todo su poderío: exhibiendo las ciencias, no como piezas de museo, como letra muerta reflejada exclusivamente en los famosos textos donde aparecen los conocimientos como asuntos concluidos, sino como saberes vivos: **incorporando, pues, a los estudiantes a los procesos**

científicos para que aprendan a hacer haciendo: haciendo investigación real dónde los procedimientos, los métodos, las técnicas de investigación muestren su alcance y sus límites; mostrando lo que cada campo del saber, cada disciplina da de sí, de qué se ocupa, en qué temas está metida, qué tradiciones la acompañan, cuál es su caudal de conocimientos, etc. Esto sí sería formar profesionales, gente capacitada en una disciplina, sin la necesidad de darles al final de la jornada un curso de investigación científica como remiendo.

Pero sabemos que no es esto lo que se hace en nuestra máxima casa de estudios. De modo que instalaremos la pregunta en el contexto real que nos envuelve y preguntaremos: ¿Qué se puede hacer desde los postgrados, siendo como somos herederos de tantas deficiencias en este asunto de la investigación?

3. Quizás convenga recurrir a un símil atlético en estos días en que aún resuenan los vítores de las últimas olimpiadas.

No hay país que no haya aprendido ya una cosa: que, si se quiere disponer de atletas de élite suficientes para competir en el mundo fuera de casa, **necesariamente** hay que generar deporte de mucha participación ciudadana, sobre todo entre los niños y los más jóvenes para que, de esa gran cantidad de personas dedicadas a alguna actividad deportiva regulada, se puedan ir destacando los mejores y más aptos en cada una de las disciplinas deportivas. Se ha de generar eso que llaman con lenguaje fisicalista una "masa crítica" sin la que todo esfuerzo quedará en pura anécdota o, para seguir con el lenguaje de la educación física, la educación física de un país ha de tener una forma piramidal, con una base amplia y sólida de la que salgan esas cumbres

excepcionales y se mantengan. No hay milagros en esos campos de la alta competencia.

Pero algo semejante sucede en los ámbitos de las ciencias. No se puede generar equipos competentes de investigación improvisando con personas que jamás la hicieron y que, cumplidos ya los veinte, los treinta o los cuarenta años, siguen esperando algunas instrucciones elementales sobre investigación científica como agua de mayo. Mucho menos si, además, carecen de ese dominio en la propia disciplina de que hablábamos antes y, para colmo de exigencias, queremos hacer nada menos que trabajo de investigación interdisciplinar que exige aún mayores conocimientos y mayor experiencia.

¿Qué hacer, entonces? Y, ante todo, ¿por dónde empezar?

Posiblemente se pueda remediar hasta cierto punto esta situación desde los postgrados, pero a condición de llevar a cabo un programa institucional de larga duración y consistencia. En este sentido, sugiero algunas ideas que se podrían tener en cuenta que me parece apuntan a situaciones posibles.

No confundir los trabajos de tesis de grado, que deben ir encaminados fundamentalmente a formar personas, con las investigaciones que debería realizar la universidad como institución. Toda tesis es un trabajo individual que ha de mostrar el grado de madurez de quien va a obtener un título y que, por regla general, se realiza desde una sola disciplina. Mientras que los trabajos de investigación interdisciplinar que realice la UNAH para dar cumplimiento al mandato constitucional se deben realizar en equipo. Lo fundamental de las investigaciones individuales para las tesis tiene que ver con la formación de los profesionales. Pero la UNAH como institución ha de emprender

procesos de investigación sobre la realidad con el propósito de contribuir a la transformación de la sociedad. En ningún momento se dice aquí que los temas de las tesis de grado dejen de referirse a la realidad, pero no ha de olvidarse cuál es su propósito: mostrar, medir, ponderar el grado de madurez intelectual y científica de un profesional al que, por ello, se le extenderá un título de nivel superior.

Por ello, creo que sería un mal camino tratar de determinar o aún obligar a seguir ciertos temas a quienes realizan investigaciones para sus tesis, para llenar el vacío actual de la UNAH en materia de investigación. La investigación para las tesis no debería perder el aire universitario ya milenario de libertad de selección de temas, con tal de que se atengan a los niveles y al rigor científico que reclaman nuestros tiempos.

No así la universidad como institución anclada en la Constitución que no debe eludir su obligación de investigar lo real del país y las determinaciones internas y externas que lo sitúan en el lugar en que está. Ahí ya no valen estas libertades, pues los temas y los problemas del país están ahí, reclamando estudio, aclaración, comprensión y soluciones.

Pues bien, es aquí dónde un programa de investigación científica conformado, integrado, animado por todos los postgrados de la UNAH podría generar a largo plazo un ambiente y un potencial de investigación capaz de ir superando la anemia a que me refería antes, sobre todo si se tiene en cuenta que muchos de estos postgrados disponen de un flujo continuo de investigadores de las más prestigiosas universidades del mundo, con años de investigación sobre sus espaldas y acceso a centros de muy alto nivel científico. Flujo que fácilmente se puede traducir en intercambio de docentes por

cortos períodos, en prestación de servicios técnicos y en intercambio de ideas.

Pero esto sólo tendría sentido a condición de que en el programa se incluyeran, al menos, a los profesores de los pregrados, sin importar el grado que ostenten, para influir sobre ellos directamente y sobre sus alumnos indirectamente. Hablamos, entonces de un programa que, aunque se organice con ciertos grados de libertad y autonomía burocrática, para no caer en las redes de la política barata ni de los intereses mezquinos de personajes de turno (cosa que sería fácil de hacer con un poco de imaginación y sin comprometer la Ley Orgánica), no se desvincule de la base amplia que constituyen todos los pregrados de la UNAH, precisamente para que llegue el día en que la investigación sea una tarea normal, ordinaria del quehacer universitario. No hay otra forma conocida de garantizar la permanencia o sostenibilidad de la investigación de altos vuelos: se ha de crear la base amplia de investigadores cuyo trabajo sea regulado, conocido y reconocido institucionalmente y deje de ser un lujo, una excepción o un momento fugaz como el de nuestras semanas científicas.

4. Desde que el virus neoliberal entró en las universidades, hay un afán desmedido por encontrarle a todo su grado de rentabilidad y, forzando las cosas, su precio crematístico.

No habría nada que objetar, cuando se trate de una universidad privada que, como normal empresa privada, se preocupa ante todo y prioritariamente por sus ganancias y secundariamente por la formación de sus estudiantes y profesores; y esto último sólo le preocupa en la medida en que sus egresados, como buena mercancía, puedan exhibir su calidad y hacer próspera la empresa.

Pero la UNAH es otra cosa: es una institución del Estado a la que ni la Constitución ni su Ley Orgánica le piden que se comporte como si fuese una fábrica o una empresa privada. En ningún momento se le exige rentabilidad económica, pero se le exige rentabilidad social, esto es, se le exige que forme, ante todo, profesionales del nivel superior capaces de contribuir a la transformación del país en busca del bienestar de sus habitantes. Y, lo que es más decisivo: le ordena que se involucre en la solución de los grandes problemas nacionales: "Deberá programar su participación en la transformación de la sociedad hondureña" (Art.160).

Pierde, entonces, su norte la UNAH, cuando dedica su potencial a solucionarle sus problemas o a hacerle trabajitos a empresarios que quizás recurran a nuestra universidad por lo barato que ésta vende sus servicios. Y también lo pierde, ya lo decíamos, cuando confunde las investigaciones particulares, variadísimas, libres, individuales para elaborar tesis de grado con la gran tarea que se le ha encomendado y a la que no puede renunciar sin desnaturalizarse ella misma. "Contribuirá a la investigación científica, humanística y tecnológica, a la difusión general de la cultura y al estudio de los problemas nacionales" (Art. 160). ¡Para eso y no para otra cosa es que la Constitución le asigna el seis por ciento!: para que, de forma institucional, programada, convocando multidisciplinariamente a todas las disciplinas, afronte esos grandes problemas.

Lo curioso es que estos problemas - ¡que, por cierto, no coinciden casi nunca con los de la empresa privada! – están ahí desde hace tiempo reclamando estudios, análisis, propuestas y soluciones. Por sólo nombrar algunos:

- ❖ Estudio de las cuencas fluviales, para poder determinar su naturaleza y sus posibilidades;
- ❖ Estudio de los riesgos a que se ve sometida la población periódicamente y a merced de los mismos fenómenos;
- ❖ Estudio de asentamientos humanos, de urbanización y de migraciones; para que se hagan posible políticas de largo alcance;
- ❖ Estudio sobre la reforma de la administración del Estado para darle continuidad a los proyectos de Estado.
- ❖ Estudio de los recursos del subsuelo, de la flora, de la fauna, etc. para conocer las posibilidades en alimentación, salud, recreación, economía, etc, para saber de lo que disponemos y para poder hacer concesiones con conocimiento de causa, etc.

Estos asuntos han de ser investigados para beneficio del todo el país- también, por supuesto de la empresa privada- y tendrán un gran valor, aunque no tengan precio, aunque su valor sea tan alto y tan poco mercantil que los economistas neoliberales no sepan asignarle un precio en metálico. Decía Antonio Machado que "el necio confunde valor y precio".

Ojalá que esta iniciativa que surge de los Postgrados encienda de verdad y de una vez por todas esa dimensión, la investigación, que, con la docencia y la extensión, conforman las tres columnas sobre las que debe descansar la UNAH. Ojalá y no quede esto una vez más en el sueño de una noche de octubre.

Suyapa, 11 de octubre de 2000

DOCENCIA EN FORMA DE INVESTIGACIÓN EN LOS ESTUDIOS GENERALES

José Mata Gavidia*

"...La investigación es la preocupación fundamental de la Universidad" (Karl Jaspers, La idea de la Universidad).

I. CONSIDERACIONES PREVIAS

Antes de enfocar el tema de la docencia en forma de Investigación Aplicada a los Estudios Generales, conviene:

- a) Presentar un esbozo que sintetice las ideas básicas de dicha Forma Docente, y
- b) Ofrecer una serie de aclaraciones para evitar equívocos.

La Docencia en forma de investigación se puede entender de dos maneras: A) como una filosofía educativa y B) como una metodología.

A) La docencia como una forma de investigación, en tanto contenido de una Filosofía de la Educación, se fundamenta en el hecho "fenomenológico" -intuitivo, evidente y por lo mismo real y objetivo- de que el ser humano en tanto especie y sujeto educable sólo ha podido "subsistir, progresar y perfeccionarse" gracias a su capacidad mental inconmensurable de "investigaciones" cuya realización ha dotado a la especie humana de recursos mayores y más eficaces

de defensa contra todo tipo de adversarios, de medios de superación de obstáculos y de conquista de logros para perfeccionar formas de alimentación, convivencia humana, disfrute de bienestar, etc... Sin ese poder de "investigar" la naturaleza, la comunidad, el Yo propio, etc. la especie humana hubiera desaparecido hace millares de años.

La Antropología nos presenta, pues, al hombre "por naturaleza" dotado con el arma de conservación y poder de superación de la mente humana capaz de investigar en todos los órdenes del cosmos, dentro y fuera del Yo personal. La Historia, además, ha comprobado esa realidad antropológica y puesto en evidencia, que no tan solo la supervivencia humana ha sido posible, gracias a la capacidad investigadora, sino que el proceso cultural de los pueblos y la continuidad de sus estructuras e instituciones ha dependido en forma directamente proporcional al ejercicio creador de los grupos humanos cuya sistematización llamaron desde la antigüedad "investigación" o "Zétesis" los griegos y latinos. La investigación es por lo tanto, un constitutivo antropológico de toda comunidad humana,

* Profesor de la Universidad de San Carlos de Guatemala. Tomado de la Revista Universitaria.

ya que se presenta como necesaria, desde el punto de vista social:

- a) para la supervivencia física.
- b) como condición del avance cultural (socio-científico, económico, estético y político) de los pueblos.

De esta realidad fenomenológica, que es tanto como decir: plenamente objetiva, universal y necesaria se desprende que un sistema educativo que sólo buscara transmitir conocimientos llevaría a:

- a) un estancamiento;
- b) una deformación educativa de los miembros de tal comunidad;
- c) una catástrofe económica, política, o social.

La investigación por lo tanto, siendo como es un constitutivo insustituible del grupo social humano para el logro de los fines de una comunidad, llena dentro de un verdadero sistema educativo, entre otras, la función específica de:

- a) contribuir el perfeccionamiento humano, y
- b) acelerar el proceso de dicho perfeccionamiento.

La Investigación es pues para toda comunidad, no un lujo de superdotados sino una necesidad para el avance científico, económico y cultural de una comunidad.

B) Tal espíritu de investigación en cuanto se sistematiza y se orienta a determinados fines, se transforma en un método. El hecho fenomenológico hace posible una paideia de una o muchas metodologías de la investigación, como coadyuvantes a la condición fundamental. Esta metodología es el arma poderosa de la Universidad contemporánea, o para hablar en el lenguaje universitario actual: "La investigación es el

método de la docencia universitaria". Este método pretender enseñar, sin duda alguna, las técnicas de la investigación en cada rama específica, pero al mismo tiempo dotar al estudiante de los hábitos intelectuales y volitivos, éticos y sociales, que exigen al docente y al investigador las disciplinas del saber universitario.

Como método docente la investigación busca "enseñar investigando": o sea que hasta la función informativa debe realizarla el propio estudiante en forma de búsqueda personal, dirigido y orientado por el profesor. Este método busca: no tan sólo formar investigadores, sino dotar a todo estudiante de los instrumentos y actitudes del investigador lo mismo para su tarea de ejercicio profesional, como para la función docente, cuando se dedique a ella, que a la función específica de investigador en el pleno sentido de la palabra. Busca pues este método coadyuvar en los tres campos de:

- a) Formar profesionales
- b) Formar docentes universitarios
- c) Formar investigadores

Los cursos y procedimientos de la investigación son diversos, según el campo o zona en que se ejercita y diversos también dentro de una misma zona según el tema a que se circunscribe, pero en líneas generales pudiera decirse que sus medios básicos son: la lectura e interpretación de textos o problemas, las discusiones sistematizadas en torno a un tópico, los cursos genéricos y específicos de técnicas de investigación, y, sobre todo, los seminarios, y trabajos individuales y en equipo, con sus correspondientes informes y discusión de los mismos.

Conviene antes de entrar a la aplicación de la docencia en forma de Investigación a los Estudios Generales, señalar una serie de

aclaraciones para evitar ambigüedades o interrupciones una vez que se entre al tema básico.

ACLARACIONES:

1° Cuando se hable de Investigación puede entenderse o la investigación pura, o una forma docente calcada en los procedimientos y usos de dicha investigación. La primera forma reservada a espíritus especialmente dedicados a dicha tarea en forma exclusiva. La segunda adecuada a las capacidades normales del estudiante miembro de una institución de cultura superior como es la Universidad.

2° Cuando se habla de docencia en forma de investigación en ningún caso se está haciendo exclusión de la forma de transmisión de la cultura, que va aunada con ella.

3° Cuando aludimos a Docencia en forma de investigación se pretende:

- a) enseñar el patrimonio cultural, pero no en una forma de simple exposición magistral, sino en búsqueda por parte del alumno de ese acervo que ha de encontrar;
- b) enseñar en esa búsqueda los métodos, que también han de servir para buscar modalidades nuevas;
- c) formar en el estudiante desde su inicio las virtudes del investigador, tanto las relacionadas con las capacidades cognoscitivas: espíritu de observación, planeamiento, recolección, interpretación, pruebas, contra pruebas, etc., sino las virtudes volitivas que necesita el investigador: constancia, paciencia en el largo proceso de búsqueda, probidad en la interpretación de datos, humildad para reconocer los fracasos constantes que se presentan en los pasos intermedios, sacrificio

continuo de tiempo libre para dedicarlo a la investigación, etc.

4° En la Universidad contemporánea la diferencia entre el docente y el investigador, no es de índole específica, sino de grado y función, ambos deben saber investigar, el uno, en tarea de búsqueda de nuevas formas, el otro enseñando a buscarlas. No puede ser docente en forma de investigación quien no sabe investigar y no posee las virtudes del investigador.

No olvidemos un solo momento que en la Universidad contemporánea, y llamo contemporánea a la Universidad de estas dos últimas décadas, la misión básica, según Karl Jaspers, es la investigación, y la tarea segunda es la docencia para aprender a investigar en base de la transmisión de los conocido para encintrar nuevas formas de la verdad desconocida.

II. DOCENCIA EN FORMA DE INVESTIGACIÓN EN LOS ESTUDIOS GENERALES

Si los Estudios Generales tienen como finalidad básica "desarrollar en el estudiante su capacidad reflexiva y crítica, aunada a un equilibrio emocional, estético expresivo" para que piense, se exprese, sienta y actúe en forma adecuada, su método ideal para tal logro es la docencia en forma de investigación. Y si la "investigación es la preocupación fundamental de la Universidad" (Jaspers, Karl, "Idea de la Universidad" Cf. Introd.) y los estudios Generales "forman" al estudiante universitario para esa vida académica "fundamentalmente investigadora", cae de su peso que tiene que seguir por senda de docencia de investigación, so pena de estar extramuros de la autenticidad universitaria.

Pero, el hecho de que los Estudios Generales requieran una docencia en forma de investigación, no significa que se trate de hacer de cada estudiante desde el principio un investigador, sino que se lo "forme" con técnicas y procedimientos, métodos propios de la investigación académica.

Esto supone que la tarea de transmisión de la cultura, en cualesquiera de sus formas o campos, no lo hará el profesor en forma meramente expositiva, sino que su misión será la de hacer que el estudiante la adquiera por sí mismo, y su función es la de orientarlo en esa búsqueda informativa y la de ser coactuante en la valoración crítica de tales informaciones adquiridas.

Para lograr éxito en este tipo de docencia en los Estudios Generales es indispensable un catedrático que haya vivido en esta forma de enseñanza, que exige, como la investigación misma, dedicación, a su labor académica y planificación constante de trabajos y comunicación de experiencias en grado mayor que cualquier otro tipo de docencia.

Para obtener los objetivos de la docencia en forma de investigación en los Estudios Generales, se requiere como requisito insustituible un cuerpo docente, que además de las calidades de investigador posea un amplio espíritu de colaboración en la solución de los problemas académicos de esta sección de estudios y que convierte en objeto de investigación los propios Estudios Generales, en sí mismos, o en el campo de la especialización que imparte. Por ello el personal, además de las reuniones sobre el específico campo académico en que labora, debe reunirse periódicamente para:

- a) planeamiento de los tópicos docentes y adquisición del material bibliográfico o instrumental necesario;

- b) para comunicarse resultados parciales y resultados finales;
- c) para hacer evaluaciones parciales y finales;
- d) celebrar simposios de cambio de experiencias y reformas;
- e) para comentar conjuntamente el material bibliográfico o instrumental que merezca especial consideración y la discusión bibliográfica periódica rutinaria por lo menos dos veces al mes. Se insiste en que estas reuniones de investigadores catedráticos de las diversas disciplinas es necesaria en los Estudios Generales.

Si en los demás sistemas docentes se requiere personal a tiempo completo y auxiliares e instructores, en la docencia en forma de investigación no puede prescindirse de tales modalidades de persona para lograr sus objetivos.

Conviene insistir que el docente ideal para Estudios Generales es el catedrático investigador y para reiterar los motivos específicos de este postulado preferimos usar las palabras de Jaspers cuando planteaba la gran reforma universitaria en 1946 al final de la segunda guerra mundial. "Pero ante todo la docencia necesita de la investigación para su sustancia. De ahí que el alto e irrenunciable principio de la Universidad "sea la vinculación de la investigación y docencia", no porque por razones económicas se quiera ahorrar por medio de la acumulación del trabajo; no porque solo de esta manera se pueda hacer posible la existencia material de los investigadores, sino porque de acuerdo con la idea el mejor investigador es a la vez el único docente bueno. Porque el investigador puede ser poco hábil desde el punto de vista didáctico, o sea, poco hábil para la mera transmisión de la materia a enseñar pero sólo él pone en contacto con el propio proceso del

conocimiento, y por intermedio de éste con el espíritu de la ciencia en vez del contacto con los muertos resultados, fáciles de aprender. Sólo él mismo es ciencia viva, y es en el contacto con él que puede ser contemplada la ciencia tal cual es originariamente. El despierta impulsos similares en los alumnos. El conduce a la fuente de la ciencia. Sólo el que personalmente investiga puede enseñar esencialmente. El otro sólo trasmite lo fijo, ordenando didácticamente. Pero la Universidad no es Escuela, sino alta Escuela". (Karl Jaspers, La Idea de la Universidad, Cap. IV, Numeral 1).

En resumen: el Catedrático de Estudios Generales debe de ser de tal tipo y debe ser desechado en Catedrático "escolástico" o mero transmisor de conocimientos, lo mismo que el "catedrático magistral" o de fuerza maravillosa, que no incita a investigar sino a ser imitado y debe preferirse el "catedrático investigador" de educación mayéutica que busca enseñar al estudiante a sacar de sus propias capacidades las grandes fuerzas creadoras de la investigación, en un plan de conjunta búsqueda y no como en los tipos anteriores, de catedráticos que someten al estudiante a una actitud receptiva, y temerosa ante el peso de la erudición magistral.

"Forma de Enseñanza": En la docencia en forma de investigación, aplicada a los Estudios Generales persisten las tradicionales modalidades de comunicación de contenidos: lecciones, ejercicios, discusiones, trabajos a realizar, etc. Pero cambia sustancialmente el espíritu con que son impartidas. Señalamos algunos cambios que conviene tener en cuenta:

- a) "No interesa el aspecto cuantitativo de lo que se enseña, sino el cualitativo". No importa que no se

traten, por ejemplo, muchos aspectos de la Historia de la Cultura, si se ha enseñado a profundizar bien en uno y esa enseñanza adiestra para que el estudiante pueda enfocar con tal seriedad los demás.

No se enseña a conocer el panorama extenso de la literatura, sino amar la belleza literaria, que sólo puede ser conocida en forma de intensidad. No se aprecia el espíritu de Grecia en su autenticidad leyendo veinte tragedias, sino saboreando un Edipo Rey, con meditación, estudio y reiterada consideración de los múltiples aspectos. No se trata de estudiar todo un tratado completo de Biología, sino de familiarizarse con los métodos científicos de la misma en torno a un tópico.

- b) "No se excluyen las lecciones expositivas, pero se requiere que la forma usual sea el comentario de textos para las disciplinas humanísticas", o el comentario de casos para las científicas. Y conviene señalar que al decir comentario o interpretación de textos, no se alude a la exposición magistral de textos que hace el catedrático, sino a la exposición y comentario que hace en primera instancia el estudiante, en segunda sus compañeros de clase, y sólo en tercer lugar y a modo de complementación o de modelo la exposición del catedrático. El actuante deberá ser por lo tanto en primer lugar el estudiante y en el postrero el catedrático.
- c) "Trabajos o ejercicios docentes": Consiste en la realización de un trabajo dirigido y orientado por el profesor en cuanto a las técnicas, para que el estudiante entre en la acción de búsqueda. Estos trabajos no deben ser realizados en su

totalidad y luego corregidos, sino recibir la orientación desde su inicio, discutidos con el catedrático, a fin de que adquieran las formas de elaboración de tales trabajos escritos con asesoría de búsqueda de fuentes, recopilación de datos, elaboración de planes, etc... El hecho de que el trabajo sea orientado y dirigido no quiere decir que sea interferido o influenciado por el Catedrático en su contenido interno, el cual debe ser obra del estudiante. No debe olvidarse por parte del catedrático la obligación de discutir el trabajo con el estudiante y no caer en vicio de no ser franco o no señalar severamente los errores.

- d) "Considerar al estudiante como un adulto, capaz de rendir lo que se le exija y no como una delicada planta de invernadero", y hacerle sentir la gran riqueza de capacidades de que le ha dotado la naturaleza y las maravillosas posibilidades de superación.

El estudiante tratado en esta manera deberá ser el creador de su formación al realizar en gran parte la tarea de información cultural, y sobre todo, la de la búsqueda de las formas generales de metodología, en el ejercicio continuado de las tareas diversas (lecturas, recopilación de datos, aplicación de técnicas).

- e) Deberá ser tarea básica en la labor de cada concurso, el conocimiento y ejercicio de las técnicas de investigación elementales o rutinarias de los diversos campos de las ciencias, artes, etc. y a ser posible la realización de trabajos pre Seminarios y Seminarios con miras al dominio de las técnicas de investigación más que a los

resultados académicos de los mismos.

"Instalaciones para investigación": La Docencia en forma de investigación exige disponer del material necesario y abundante tanto en el aspecto bibliográfico como de instrumento de laboratorio. Sin ello no es posible tal tipo de docencia.

"El Estudiante". En la docencia en forma de investigación el estudiante deberá hacer por sí mismo el máximun posible de actividades centradas a un objetivo: su formación y por lo tanto será su ocupación usual:

- a) Buscar, orientando por el catedrático, fuentes de primera mano para adquirir la información científica, humanística y estética;
- b) Comparar, como ejercicio permanente teorías, valores, sistemas y acostumbrarse a no creer en ídolos o aferrarse unilateralmente a una sola modalidad sin haber conocido otras;
- c) Expresar con veracidad científica y corrección literaria sus producciones escritas (trabajos, informes, comunicaciones, etc.);
- d) Acostumbrarse a llegar al sentido unitario, que correlaciona una investigación con varios campos del saber y utilizar la información de otros en colaboración con sus trabajos y a su vez prestar su colaboración a los demás en tareas de dicha índole;
- e) Buscar el "saber originario" y no la mera utilización del saber acuñado;
- f) Aprender a investigar "investigando" y no contentarse con informaciones metodológicas de hacer encuestas, muestreos, etc. que no tienen sentido sino en la investigación en acto, y no

en la información simplemente erudita;

- g) Acostumbrarse a recibir críticas y observaciones sobre sus trabajos y opiniones, que no llenen los requisitos de rigor científico, validez lógica, deficiencias y expresión, pobreza literaria, etc. a fin de lograr en sus producciones y trabajos un equilibrio científico-humanístico de fondo y forma.

Pudiera resumirse lo dicho sobre la docencia en forma de investigación, diciendo que consiste en enseñar tanto la

transmisión de conocimientos, como la búsqueda de nuevas modalidades, mediante procedimientos de investigación, con docentes investigadores y en instalaciones adecuadas para la investigación.

Y en cuanto al personal tanto estudiantil como docente, ambos están dedicados a la tarea de buscar las formas originarias de la verdad en todas sus manifestaciones, tanto puras como tecnológicas, tanto con fines académicos como de divulgación popular.

INTRODUCCIÓN

Desde 1986 se viene realizando, cada dos años, un evento que reúne durante cinco días a docentes, investigadores y administradores de la educación del mundo en la Habana, Cuba.

Pedagogía 2001 se realizó del 5 al 9 de febrero teniendo como sede principal el Palacio de Convenciones y otros varios sitios para dar cabida a unos 5000 participantes de 42 países y a 1000 profesionales cubanos. Más de 100 participantes hondureños nos encontramos en el evento y de ellos 17 constituimos parte del personal docente de la UPNFM.

PROGRAMA CIENTÍFICO

La organización del evento incluyó el desarrollo de simposios simultáneos en torno a las siguientes problemáticas:

Simposio 1. Humanismo y formación de valores: Un imperativo para la educación.

Simposio 2. Calidad de la Educación: Realidades y aspiraciones.

Simposio 3. Situación actual y perspectiva en la formación docente: Uno de los grandes retos del nuevo siglo.

Simposio 4. Didáctica de las ciencias en el nuevo milenio.

Simposio 5. Historia, Lenguas y Arte: En defensa de nuestra identidad.

Simposio 6. Formación de técnicos y profesionales competentes: Un futuro deseable.

Simposio 7. Sociedad, Familia, Escuela: Educar para la vida en común.

Simposio 8. Ciencias Pedagógicas e Investigación Educativa.

Cada simposio incorporó como actividades:

- ❖ Conferencias Centrales (CC)
- ❖ Conferencias Temáticas (CT)
- ❖ Conferencias Especiales (CE)
- ❖ Mesas Redondas (MR)
- ❖ Talleres (Tr)
- ❖ Carteles (Cart)
- ❖ Conclusiones (Con)

El programa incluyó tres conferencias especiales, la atención de 85 cursos ofrecidos por el Instituto Pedagógico Latinoamericano, IPLAC, el desarrollo de la reunión de la Asociación de Educadores de América Latina y del Caribe, AELAC, el Foro Iberoamericano sobre Educación y Trabajo, OEI, y la Mesa de Cooperación Internacional.

Como parte de las actividades sociales del evento se realizaron visitas a centros docentes de diferentes niveles y tipos e instituciones científico-culturales con el

* Directora de la Dirección de Investigación, UPNFM.

propósito de intercambiar ideas y experiencias pedagógicas.

Las ceremonias de inauguración y de clausura se constituyeron también en espacios de análisis y reflexión sobre la situación educativa regional. Una muestra del arte cubano fue ofrecida a los participantes en una gala cultural.

El Encuentro de Educadores constituye un espacio académico favorable al intercambio de ideas y experiencias en el que se tiene la oportunidad de participar en calidad de asistente o bien como expositor. En esta ocasión el único expositor por Honduras fue

el Licenciado Claudio Perdomo del CURSPS. El próximo encuentro será en el 2003 en el ciento cincuenta aniversario del nacimiento de José Martí.

NOTA: El texto del contenido de la mayor parte de los temas abordados se adquirió en soporte electrónico -CD ROM y Disquetes- el cual puede ser consultado con los participantes de las unidades académicas representadas (CUED, Dirección de Investigación, Letras y Lenguas Español e Inglés, Ciencias de la Educación, Matemáticas, Educación Técnica Hogar, CURSPS (Investigación y Extensión), Educación Comercial.

En el cuadro siguiente se aprecia de forma global, la distribución de las actividades del programa científico.

ACTIVIDAD Días	CC	CT	CE	MR	Tr	Cart	TL	Con	Total
Lunes 5			1						1
Martes 6	3	20		14	55	2	-	-	94
Miércoles 7	2	6	1	5	80	6	-	-	100
Jueves 8	1	1	1	10	84	6	-	-	103
Viernes 9	1	3	-	4	53	2	9	11	83
Cursos IPLAC									85
TOTALES	7	30	3	33	272	16	9	11	362

TL = Tema Libre

La distribución de las actividades por cada Simposio se puede observar en el cuadro siguiente.

Actividad	CC	CT	MR	Tr	Cart	Con	Total
1. Valores	1	4	4	26	2	1	38
2. Calidad Educación	1	4	5	46	2	4	62
3. Formación Docente	1	2	3	28	2	1	37
4. Did. Ciencias	1	4	5	26	2	1	39
5. Historia, Lenguas	1	3	4	34	2	1	45
6. Formación Tec. Pract.	-	4	3	33	2	1	44
7. Sociedad, Fam., Esc.	1	3	6	45	2	1	58
8. Ciencia Ped. e Inst.	1	2	3	30	2	1	39
- OEI		4		4			
TOTALES	7	30	33	272	16	11	462

Tegucigalpa, M.D.C. Marzo 1

Después de la Guerra fría muchos analistas políticos imaginaron que a partir de ahí se iniciaría un largo período de paz entre las naciones del mundo. Craso error. Lo único que ha terminado son las guerras de representaciones de bloques. Para la paz mundial todavía falta mucho. Es por esa razón que hoy resulta más importante que nunca volver a leer (y entender) uno de los textos más clásicos y políticos de Immanuel Kant: Paz Perpetua. De la lectura de ese texto han surgido las reflexiones de este artículo que fue escrito con la mirada puesta en dos objetivos: en la filosofía de Kant, y en la actualidad amenazante que nos rodea.

Pese a sus múltiples alusiones a la naturaleza humana presocial y prepolítica que lleva a cabo Kant a lo largo de este libro, el punto de partida del texto, a diferencia de muchos otros textos suyos, no es antropológico, sino que político. Esto quiere decir que la unidad central de referencia no es el individuo, o si se prefiere, el individuo del texto ya se encuentra social y culturalmente organizado. Y lo está desde sus primeras líneas. Kant, por lo tanto, da por descontado en Paz Perpetua (sólo ahí) el proceso de civilización que lleva a la institucionalización del Derecho, pasando por múltiples y discontinuas fases de interiorización normativa.

Sin Moral no hay Derecho. Sin Derecho no hay Estado.

Kant le habla, en este texto, al Estado, no a los individuos. No por casualidad las palabras que explican la primera parte señalan que contiene “los artículos preliminares para la paz eterna entre los Estados” (1795, 3). Pero, paradójicamente, los tres primeros artículos son normativos, pues contienen prescripciones básicas por las cuales han de regirse los Estados en las relaciones que han de establecer unos con otros a fin de alcanzar la paz. Se trata de prescripciones morales apriorísticas que, al parecer, se deducen de sí mismas. Pero en este punto debe ser dicho que para Kant es posible una razón pura o apriorística, pero lo que aparece como apriorístico en una “escena” es resultado deductivo de experiencias ocurridas en otras escenas, de modo que nunca lo apriorístico es totalmente indeterminado (Kant 1787). En el caso del sujeto estatal de referencia se supone entonces, que por serlo tal, ya ha dejado tras de sí el momento puramente normativo pues se trata no de cualquier Estado, sino que de un Estado republicano de Derecho, algo que dejará muy claro Kant, como ya veremos, en la segunda parte del texto.

Ya el primer artículo es imperiosamente prescriptivo. Ningún acuerdo de paz puede

* Dr. Profesor, Politólogo y Sociólogo Chileno. Docente en el área de Política Nacional en la Universidad de Oldenburg, Alemania. Profesor visitante en la UNAH.

serlo si es que con secreta reserva debe ser preparado el material para otra guerra (1795, 279). Si así ocurre, aquello que tendría lugar sería un simple armisticio y no un acuerdo de paz. Conveniente entonces, especificar la diferencia.

El armisticio es sólo un paréntesis en medio de la guerra, independientemente a si la guerra continúe efectivamente después. Pero el propósito del armisticio no es la paz, sino que la continuación de la guerra. Es sólo un alto en el cese del fuego; y por ambas partes. El armisticio es, por lo tanto, resultado de un pacto, y nunca de un contrato.

Un pacto no es contractual y no necesita acogerse a ningún derecho. En gran medida, precede geológicamente al contrato, pues todo contrato implica un pacto pero no todo pacto implica un contrato. Durante el armisticio, se negocian las condiciones de la guerra y, en cierto modo, se preparan, indirectamente, y sólo a veces, ciertas condiciones para alcanzar, alguna vez, la paz. De ahí que el armisticio puede ser muy importante, como reconoce Kant, en el proceso que llevará, alguna vez, a la firma de la paz. Durante el armisticio, los contrayentes hablan y discuten para tantear el terreno del enemigo. En cierto modo, aprenden a conocerse como personas parlantes, aunque en un marco de mutua desconfianza. Pero el enemigo sigue siendo tal, aunque sea tratado con cortesía. Paz, en cambio, significa “el fin de todas las hostilidades” (1795, 280).

Para que sea posible alcanzar la paz se requiere, aún antes de que sea firmada, aduce Kant, deponer la desconfianza y – emplea un término cuasi psicológico – la reserva mental (*reservatio mentalis*). Lo contrario sería, en las palabras del filósofo,

caer en la casuística jesuita, es decir, en nombre de alcanzar un supuesto fin “superior”, utilizar todos los medios que aparezcan como convenientes para derrotar al enemigo, incluyendo el de la traición, verbal o de facto. Para alcanzar la paz, en cambio, es necesario despedirse de la lógica militar y asumir definitivamente una lógica política, de modo que la política no sea sólo la continuación de la guerra por otros medios, sino que el comienzo del proceso que lleva a la paz. Pero para que eso sea posible, es necesario que los estadistas respeten los acuerdos, sean estos simples pactos, o partes del contrato que lleva a la paz. El no cumplimiento de acuerdos por algún contrayente puede llevar, muchas veces, a provocar guerras que podrían ser perfectamente evitables. Quizás no es necesario retroceder a la época de Kant para encontrar ejemplos al respecto.

La Paz es una guerra sin armas.

En este punto se constata una plena coherencia entre lo que podríamos llamar filosofía individual respecto a la filosofía política. Ni a los individuos ni al Estado les está permitido mentir si es que pretenden regular sus relaciones alguna vez. El no mentir, aun fuera del sustrato religioso de donde imperativamente proviene es, para Kant, un mandamiento, que aunque sea civil, es condición apriorística, tanto de la razón práctica como de la norma legal, y por cierto, base de todo arreglo pacífico.

Pero no se trata de que la mentira debe ser interdicta por ser un pecado sino porque, en primera línea, desfigura a la realidad, lo que dificulta la comunicación humana, base de toda política. En ese sentido distingue Kant en su *Methaphysik der Sitten* (1797) tres tipos de mentiras. La primera, es la mentira

interior, o a sí mismo porque – en ese punto Kant es implacable – “lesiona la dignidad de la humanidad en la propia persona” (Ibid; 516). La segunda es la mentira que no necesariamente va unida al engaño, como escribir al pie de las cartas “su seguro servidor”, por ejemplo (Ibid, 517). La tercera es la peor de las mentiras; es la cometida con el propósito expreso de engañar al otro (Ibid, 519).

Al conocer estas opiniones se piensa quizás que estamos frente a un empecinado moralista. Ya es hora, entonces, de decirlo: Kant no era moralista, como imaginan muchos de sus lectores; y no lo era, porque no rendía culto a la moral en sí. Su rechazo a la violación de reglas morales se basa en el hecho de que ésta impide la comunicación, con uno mismo, primero, con los “otros” después y, sobre todo, en el espacio ciudadano. En breve: la política, ni nacional ni internacional, puede ser construida sobre la base de la mentira y el engaño. Mentira y engaño, o simplemente la no-verdad, son violaciones a la realidad; no a la verdad “en sí”. Y la declaración política debe estar fundamentada sino sobre la verdad (Wahrheit), que es un término casi religioso, por lo menos sobre la veracidad (Wahrhaftigkeit), que es un término filosófico y político a la vez. Esto quiere decir, si para un ciudadano, la mentira es una falta, para un político, debe ser un delito.

Cabría averiguar si Kant rechaza definitivamente la reserva mental, esto es, no decir la verdad aunque no se diga la mentira, en términos absolutos, o en términos relativos. Para cualquier político, el hecho de que un Estado de cuenta de todos sus actos a sus ciudadanos o a los representantes de otros países, parecería hoy absurdo. El Estado, así como cualquiera persona jurídica, debe tener secretos internos,

sostiene cualquier experto en política internacional. Ese no es, el tema de Kant, por lo menos hasta llegar a los últimos párrafos de su texto, donde abiertamente se pronuncia por un Estado no secreto, por una democracia pública y, si se me permite el término de Popper, por una “sociedad abierta”. Aquello a que sí se refiere Kant en las páginas comentadas, y muy concretamente, son a las condiciones políticas requeridas para fundamentar la paz. En relación a ese objetivo, y no a todos, es que Kant plantea la total apertura de intenciones y la disposición, siempre abierta, a la veracidad.

Para Kant la mentira, o la no veracidad, deviene de una actitud pre-moral, correspondiente al estadio natural que es, a su vez, lo repite siempre, un estado de guerra. En las relaciones que llevan a la paz no está permitido mentir, del mismo modo que lo está en las relaciones que conducen a la guerra. Esto no dice Kant, pero se deduce del contexto, deducción que es precisamente, uno de los motivos por los cuales Kant rechaza tan abiertamente toda posibilidad que lleve a introducir la lógica militar en materias morales o políticas. Pues en la guerra no sólo está permitido matar, sino que además, la mentira forma de la lógica del exterminio. Quien quiere aniquilar a un enemigo tiene necesariamente que mentir.

La estratagema, la emboscada, el asalto por sorpresa, la difusión de falsas noticias, son partes inesperables del dudoso arte de la guerra. Un buen general, en tiempos de guerra, debe ser un gran mentiroso. Al enemigo siempre está permitido traicionarlo si es que se desea vencer. Porque la guerra no sólo no es política. Es, para Kant, la negación de la política; o el retroceso del ser humano a la era salvaje, cuando la única virtud posible era la violencia.

Verdad y veracidad

No obstante, queda por responder todavía otra interrogante: ¿No hay acaso una razón particular, una que no es la de todos los ciudadanos y que es particular al Estado y que lleva al Estado a acogerse a distintas reglas morales?

Hanna Arendt, cuyos principios éticos eran, por lo menos, tan sólidos como los de Kant, suponía que, efectivamente, aquello que a un individuo no le es permitido, puede serlo, en algunas condiciones, para la política. Es decir, según Arendt, habría una diferencia entre la verdad política y la verdad común. O, lo que es parecido, habría una razón, que se deriva de una moral de Estado que no es, ni puede ser la misma que la moral común. “Veracidad”, decía, nunca se ha contado entre las virtudes de la política, y la mentira siempre ha sido considerada como un medio permitido en la política” (Arendt 1987, 8).

Hanna Arendt no se refería sólo a gobiernos totalitarios, sino también a aquellos representados por estadistas democráticos como de Gaulle o Adenauer. Uno de los ejemplos de Hanna Arendt que muestran como la mentira forma parte de la política, fue la negación, durante decenios, de parte de los gobiernos alemanes, de que la ex RDA era un Estado independiente, como la reconocían la mayoría de los Estados del orbe. Esa mentira, admite Arendt, era incluso políticamente necesaria para la autocomprensión política (y agregó aquí, lo que es importante, simbólica) de la República Federal Alemana.

Independiente a que se puedan juzgar las opiniones de Hanna Arendt como descriptivas y no como valorativas, persiste su sorprendente afirmación relativa a que la mentira puede llegar a ser un medio

permitido en la política. No obstante, antes de intentar contraponer Arendt a Kant, vale la pena tener en cuenta un detalle: al aceptar a la mentira como medio político, Arendt está hablando, incluso con sus ejemplos, de la política en tiempos de guerra, aunque esta guerra hubiera sido sólo fría (y en muchas zonas era caliente; por lo menos entre las dos “Alemanias”, era tibia). Es decir, la que describe, es una política de guerra y en cierto modo subordinada a objetivos estratégicos e, incluso, abiertamente militares.

Kant, como veremos, no rechaza la política dentro de la guerra. Precisamente porque en la guerra también hay un espacio político, es que es posible salir de las guerras. Pero, y este es el punto de vista preciso de Kant, en una política destinada a lograr la paz, es decir, subordinada al objetivo de la paz y no al de la guerra, la mentira no tiene nada que hacer. Mucho menos en los marcos de una política en tiempos de la paz que, hay que reconocerlo, ni Arendt ni Kant pudieron vivir, y que recién hoy, aparece como la leve sombra de un ave perdida en el más lejano de los horizontes. Mientras haya guerra habrá mentiras en la política, es el hecho que constata Hanna Arendt. Es por eso que hay que acabar con las guerras que llevan a la mentira, y con las mentiras que llevan a la guerra. Así en la paz como en la guerra.

Ahora bien; si es que puede haber realmente una política cuya lógica no sea más la prolongación de la lógica de guerra, es un tema que se planteó Kant y que será necesario analizar páginas más adelante.

Estado y moral

La veracidad kantiana es una prescripción primariamente moral y en este sentido Kant es, en relación al Estado, plenamente

consecuente con la arquitectura filosófica de su pensamiento. No es el Derecho – y esto vale tanto para los individuos como para el Estado –de por sí, la instancia que produce la moral, sino que a la inversa, es la moral que se deduce de la razón práctica la que lleva a la constitución del Derecho el que otorga, por lo mismo, fuerza legal a la moral. En este punto, establece Kant en su *Crítica de la Razón Práctica* (1788) un complejo juego de relaciones entre máximas, principios e imperativos morales, respecto al Derecho, tema que, de ser analizado, sobrepasaría los límites de este capítulo. Lo fundamental es que, para Kant, todo Estado es una instancia política (un Estado que se sirve de medios prepolíticos no es un Estado; en el mejor de los casos es una “jefatura”) en cuyo proceso de formación, sus representantes ya han atravesado los ríos morales y racionales que necesariamente lo preceden. Lo que no es posible exigir siempre a cada individuo por separado, hay que exigirlo sí de los estadistas, que se supone, son personas que han alcanzado plena condición política.

El Estado, como persona jurídica política no puede, por serlo tal, actuar, a través de sus representantes, con reservas mentales cuando se relaciona con otro Estado con el objetivo de firmar la paz. En esta formulación se encuentra latente una suerte de teoría del reconocimiento, que después de Hegel establecería como condición para la relacionabilidad social y política. Hacer las paces, supone un mínimo de confianza en el otro, basada en el convencimiento de que el otro es una persona o institución tan autónoma y responsable como la mía.

Toda negociación de paz implica pues asumir un riesgo que, en el fondo, no es diferente a la que implica cualquiera transacción comercial (estuve a punto de escribir además, amorosa), pues si los negocios se basaran en la desconfianza

mutua, nunca serían posible los negocios. Esto significa, si quiero que el otro confíe en mí, debo, necesariamente, confiar en el otro. Reconocimiento, respeto, buena voluntad, son condiciones previas al acto jurídico que conduce a la paz. Detalle muy importante que lleva a conocer un Kant para quien la regulación jurídica interestatal no es una “cosa en sí”; más bien un resultado de relaciones interhumanas que deben contraer, necesariamente, los representantes de los Estados en el marco de un Derecho Internacional claramente establecido. La “razón de Estado”, al fin, no se encuentra para Kant, por encima de ninguna otra razón.

Después de todo, la política internacional no la hacen los Estados sino que los individuos que los representan, lo que no lleva a decir que tales individuos en materia de virtudes deban ser superhombres (u hoy también, supermujeres), sino que simplemente aquellos que se someten y acatan las prescripciones jurídicamente reguladas que dieron origen y forma al Estado que representan.

Prohibido comprar Estados

La constitución legal del Estado es para Kant una premisa analítica. Es por eso que en el punto segundo de la primera parte se refiere taxativamente a la prohibición expresa de un Estado por convertir a otro Estado en simple cosa, susceptible de ser apropiada, cambiada o negociada. “Ningún Estado existente (sea pequeño a grande; eso aquí no tiene importancia), debe tratar de ser adquirido por otro Estado a través de herencia, intercambio, compra u obsequio (1795, 280).

Dicha prescripción parece hoy anacrónica. Pero esa es solo una apariencia. El intento de

cosificación de los Estados de determinados países, ya sea porque son muy débiles, ya sea porque ocupan zonas militares o económicas estratégicas, ha sido práctica continuada de la política internacional, hasta nuestros días. Particularmente durante el período de la Guerra Fría, sobre todo a partir de la fijación de las llamadas “zonas de influencia” que demarcaban periódicamente ambos bloques de acuerdo a una correlación militar de fuerzas, la práctica de “adquirir” Adhesiones como las formuladas por Kant, aparecía como algo lógico, incluso consustancial a la política internacional. El sólo hecho de que determinados Estados fueran en la jerga politóloga – calificados como “clientes”, muestra hasta que punto había llegado la degradación de la moral pública en materia de política internacional. Es que en períodos de guerra, fría o caliente, todo parece estar permitido. Desde la compra, hasta el soborno, no sólo de ciudadanos, sino que de Estados completos.

En este punto, Kant ilustra, en breves palabras, su concepción del Estado “Un Estado no es, a saber, ninguna posesión (patrimonium). Es una sociedad de seres humanos, sobre la cual, nadie sino el mismo debe decidir y disponer”. (Ibid, 280). Esa es, al mismo tiempo, una muy calificada definición de los conceptos de autonomía y soberanía nacional, sobre la cual Kant dirá después algunas palabras. Pero es más que eso: Kant se refiere a la indisponibilidad del Estado para ser usado como medio de transacción. El Estado no es bien patrimonial. Y eso vale, naturalmente, hacia el interior como hacia el exterior de los Estados. Ningún líder, ninguna dinastía, ningún partido sea en nombre de cualquier principio o ideología, puede disponer del Estado, simplemente porque el Estado no les pertenece (Kant agrega en un pie de página que un reino hereditario no es un Estado

(Ibid., 281). El Estado no pertenece siquiera a la sociedad; es – y esa es una de sus deducciones más asombrosas – una sociedad.

Decir que el Estado es una sociedad, puede resultar hoy en día, sobre todo después de la experiencia totalitaria, una afirmación extremadamente peligrosa. Hasta Hegel, para quien la sociedad alcanza en un determinado punto un momento de identidad con el Estado, deja siempre un “resto” de civilidad que no puede ser absorbido jamás por el Estado y que es a la vez, condición para que el Estado se constituya como dialéctica entidad. La ideología marxista, a su vez con el objetivo de identificar a la sociedad con el Estado llevó, más que ninguna otra, la separación entre ambos hasta sus extremos al concebir al Estado como una maquinaria de dominación compuesta de diferentes “aparatos”, separación que se disolvería en la sociedad comunista mediante la absorción del Estado por la sociedad (Hegel puesto de cabeza), por medio del Estado como representante de toda la sociedad (Hegel puesto de nuevo sobre sus pies).

¿Qué quiere decir realmente Kant con su idea de que el Estado es una sociedad? Tratemos de entender:

Kant no habla de sociedad como un cuerpo orgánico dotado de vida propia. Todavía, en esos tiempos, no había aparecido la Sociología, y por tanto, su producto teórico: “la sociedad”. Es por eso que debemos anotar una diferencia muy, pero muy importante; Kant dice una y no la, sociedad. La sociedad, entonces, no existe; pero sí, las sociedades, dentro de las cuales, el Estado es una más. Cuando Kant habla de sociedad, lo hace, en consecuencia, no en sentido

sociológico, tal cual lo entendemos hoy día, sino que a) en sentido filosófico; y b) político.

a) En sentido filosófico, ya que una sociedad es en primer lugar, una asociación de personas con arreglo a fines comunes en función de organizar la vida del modo que a sus integrantes les parece, dentro de lo posible, el mejor. De acuerdo al sentido de lo que es una asociación, y no una sociedad, es que se entiende al propio Estado como parte de la asociación, y en muchas ocasiones, como la asociación misma.

Aristóteles ya había formulado la idea de la asociación interestatal: “Todo Estado es evidentemente, una asociación, y toda asociación no se forma sino en vista de algún bien, puesto que los hombres, cualesquiera que ellos sean, nunca hacen nada sino en vista de lo que les parece ser bueno” (1962, 21).

En buenas cuentas se puede decir que para Kant, como para Aristóteles, el Estado era una suerte de asociación de asociaciones. Cito a Aristóteles: “Es claro, por tanto, que todas las asociaciones tiendan a un bien de cierta especie y que el más importante de todos los bienes debe ser el objeto de la más importante de las asociaciones, de aquella que encierra todas las demás, y a la cual se llama precisamente Estado y asociación política” (Ibid, 23).

Cada Estado es el resultado de la asociación del pueblo que se constituye como nación jurídica por medio de Estado, es decir, aceptando un Derecho y Constitución que sólo puede ser representada por el Estado. La definición de pertenencia de un individuo a una nación era, para Kant, en primera línea, constitucional, noción extremadamente

moderna, aún para el país de Kant en los años dos mil, donde siguen predominando, elementos “sanguíneos” en la determinación de la ciudadanía. Debo citar: “El país (territorio), cuyos ocupantes, a través de la Constitución, esto es, que sin deber ejercer un acto legal especial (por ende, a través del nacimiento) son conciudadanos de la misma entidad común, se llama Patria (Vaterland)” (Kant 1797, 406).

b) En sentido político Kant se refiere al Estado como “sociedad”, ya que para él, lector febril de Rousseau, el poder del Estado deviene (deviene pero no reside en) del pueblo (para Rousseau deviene y reside, aunque delegue) que, a través del Derecho (medicación débil en Rousseau y, a su vez, la más fuerte en Kant) permite que los gobernantes gobiernen. El Estado, en breve, no permite al pueblo; lo representa y eso es distinto. Mejor dicho, representa al pueblo a través de la Constitución que a su vez permite al pueblo constituirse como tal y por eso, y sólo por eso, pertenece a (o mejor dicho, es parte de) una sociedad, concebida no como la sociedad, sino como una asociación jurídica. “Pero toda verdadera república es, y no puede ser de otra manera, un sistema representativo del pueblo, para que en su nombre, y a través de la asociación de todos sus ciudadanos, mediados por sus representantes, sean preservados sus derechos” (1797, 411).

En otras palabras, el Estado no se encuentra a disposición de nadie porque no es propiedad de nadie. Es una sociedad colectiva y anónima al mismo tiempo. La paz eterna solo puede ser alcanzada mediante el entendimiento legalmente regulado entre Estados soberanos. Si los Estados son cosificados, pierden su soberanía; no pueden dialogar entre sí como entidades autónomas, y las condiciones que

llevan a la paz, no pueden, así, ser jamás estatuidas.

Del mismo modo que, de acuerdo a la división aristotélica, los asuntos atinentes a la economía doméstica deben ser separados estrictamente de los de la polis, determina Aristóteles un espacio público que a su vez permite, gracias a su luminosidad, reconocer a lo íntimo y a lo privado como instancias constitutivas del ser pre-político. Tales espacios sólo pueden definirse frente a lo público, y por lo tanto, los asuntos políticos internacionales no deben ser tratados, según Kant, de acuerdo a las mismas reglas que rigen al comercio internacional, estableciendo de hecho un espacio ficticio, pero posible, constituido por una “polis internacional” dentro de la cual el Estado actuaría como una especie de “ciudadano colectivo”.

No obstante, no se trata de que Kant haya tenido alguna vez una posición negativa frente al comercio, o frente a la economía. En ese punto, es un seguidor fiel de Montesquieu, para quien el comercio era uno de las fuentes desde donde surge y se desarrolla el arte político (1970, 236). Pero si los Estados se dejan guiar de acuerdo a dictámenes comerciales para resolver asuntos políticos, se corrompen del mismo modo que el ciudadano político individual que confunde sus intereses particulares y domésticos con los de la comunidad.

La corrupción, en sentido aristotélico-Kantiano, no implica sólo venalidad, como se entiende hoy vulgarmente, sino que, principalmente, la pérdida de la virtud ciudadana que es, necesariamente, política. Virtud ciudadana es inseparable, para ambos filósofos, de la autonomía política. Kant, en consecuencia, sigue, y en cierto modo radicaliza, a la lección aristotélica, al

proyectar la lógica de la virtud ciudadana a un espacio político internacional que no podía ser, naturalmente, tema de Aristóteles. Financiar Estados con fines políticos o presionar económicamente a otros, en fin todas esas prácticas que hoy nos son tan conocidas y que incluso aparecen como “normales” en las relaciones internacionales, no constituían para Kant, garantías de paz; más bien significaban todo lo contrario: eran fuentes de guerra.

Por supuesto, nunca imaginó Kant que la degradación de las virtudes políticas internacionales iba a alcanzar tanta magnitud hasta el punto que incluso, el comercio de armas, que hoy practican tantos Estados, iba a constituir un medio de enriquecimiento. En este caso, no sólo el comercio, al infiltrar la política, atenta contra la paz, sino que además financia la guerra. Tampoco imaginó Kant que el “boicot” económico iba a ser utilizado tan continuamente por muchos Estados para imponer condiciones políticas a otros; y mucho menos imaginó Kant, que esa medida iba a ser definida muchas veces por pacifistas, como alternativa frente a la acción militar, sin que fuera advertido que la utilización de presiones económicas degradan a la actividad política y, al así ocurrir, es agrandado el espacio para la intercomunicación no política entre las cuales se cuentan preferentemente, las guerras. Parodiando a Freud quien decía que donde hay Ello debe haber Yo, en el espacio internacional, donde hay guerra debe haber política; y no economía, ni comercio, ni finanzas.

Lo que sí pudo imaginar Kant es que las deudas contraídas por unos Estados a favor de otros, y lo que es peor, las deudas contraídas entre Estado y agencias financieras internacionales, podían llegar a ser utilizadas alguna vez como mecanismos

para ejercer presión política. Es por eso que establece en el punto cuatro – que en estricta lógica es complementario el segundo – “No deberán ser contraídas deudas estatales en relación al comercio estatal exterior” (1795, 282).

Para Kant rigen para el Estado las mismas exigencias que regían, según Aristóteles, para los ciudadanos de la polis; deben estar libres de deudas y deben ser autónomos en materia de administración económica a fin que no puedan ser materialmente presionados, y así sus virtudes políticas no sean corrompidas. El Estado, que aparece como persona jurídica en el concierto mundial, o como ciudadano colectivo, debe también quedar libre de toda posibilidad que limite su autonomía de acción en el espacio de la política.

¡Abajo las armas!

Particularmente desvirtuada se encuentra la política cuando es convertida en objeto por agencias externas a la actividad política. Además de las comerciales, Kant cuenta entre ellas, a las militares. La corrupción militar de lo político es entonces, según Kant, adicional a la comercial. Mas todavía: La homogeneidad militar sobre lo político, significa para Kant, el máximo retroceso histórico que es posible imaginar. Esa, su posición, es expresada de modo extremadamente claro y radical en el artículo preliminar número tres de la primera parte. “Ejércitos regulares (miles perpetuus) deben desaparecer, con el tiempo, completamente” (1795, 281).

De todos los artículos preliminares del texto kantiano, éste parece ser a primera vista el más, o quizás el único utópico, lo que aparece más evidente si consideramos

circunstancias actuales que, aún después de la Guerra Fría, están marcadas por el mantenimiento de milicias regulares dentro de los límites de cada país. Si es este artículo, tan utópico como parece, se verá a continuación.

La absoluta animadversión de Kant respecto a los ejércitos regulares hunde sus raíces en las profundidades de su propia filosofía. Para un filósofo que saludaba a la ilustración como chance histórica que permitiría la secularización definitiva del pensamiento, mediante el imperio de la Razón y del Derecho, las milicias regulares no podían sino parecerle como la reencarnación simbólica del espíritu de la Anti-Ilustración. Es por eso que escribió en su famoso artículo ¿Que es la Ilustración?: “Para la Ilustración no hay otro requisito sino la libertad; y por cierto, la más inofensiva de todas, la única que se puede llamar libertad: hacer público uso de la Razón en todos los aspectos. Mas, por todas partes (oigo) ¡no razonar! El oficial dice: no razonar, ¡ejercitar! El Consejero de Finanzas dice: no razonar, ¡pagar! El sacerdote dice: no razonar, ¡creer! (Kant 1784, 164).

En todos lados encontraba Kant a los enemigos de la Razón y particularmente, uno de los peores enemigos, los vio, seguramente, en esos ejércitos estacionados en las plazas de las ciudades, prestos en cualquier momento a retornar al salvajismo de la guerra, único lugar en donde se sienten a sus anchas.¹

No hay nada, en efecto, que sea más representativo de la Anti-Ilustración que la lógica militar. Mandar y obedecer sin pensar,

¹ Kant escribía aquí con algo de corazón. Su amada ciudad Königsberg permaneció durante la “guerra de los siete años” ocupada por tropas rusas.

es todo lo contrario a dejarse guiar por un entendimiento que no sea el propio. Los ejércitos constituyen, por su sola presencia, para Kant, una regresión al estadio natural, pero enquistados al interior de la sociedad civil. Aún más que las Iglesias. Pues, como hemos visto, el pensamiento secular racional se desarrolla desde el interior del propio pensamiento teológico, hasta que llega el momento en que éste ya no podrá contenerlo más. La Ilustración, y sobre todo, la filosofía kantiana, son hijas de la Reforma, tanto al interior como al exterior del cristianismo oficial. En cambio, los ejércitos sólo pueden preparar el retorno a períodos pre-políticos. Donde hablan las balas, calla la Razón. Porque civilidad, entendamos bien el término, se define, literalmente, frente a dos polos contrarios.

Uno de esos polos es el religioso, e implica el lento e inseguro resurgir de la razón desde la propia teología. El otro polo es el militar. La civilidad se constituye sobre las ruinas del antiguo fuerte militar (Burg), desplazando a los ejércitos a sus orillas. El ciudadano convierte a la ciudad en punto de encuentro, de placer, de intercambio, y sobre todo de política. El militar desplazado, intenta retornar, cada cierto tiempo, a fin de reconvertir, en cuanto pueda, a la sociedad en un cuartel. Aún, en medio del siglo veinte, logró hacerlo en Europa, por medio del facismo, del comunismo, y de esas dictaduras sudeuropeas de los años cincuenta y sesenta. La historia macabra de los países latinoamericanos entre los años sesenta y ochenta, da cuenta, en el corazón del período moderno, del proceso sino idéntico, por lo menos similar que ocurría en la Europa de Kant, máxime todavía si las milicias regulares se apoyaban, incluso incentivaban, como objetivo de supervivencia, la guerra.

Limitadas en sus objetivos guerreristas internacionales, las milicias latino-americanas, y esa es la diferencia con las europeas en los siglos pasados, declaraban la guerra a sus propias naciones, haciendo posible que, recién ahora, en ese período histórico que por acuerdo casi común llamamos posmodernidad, puedan ser creadas condiciones para la puesta en forma de la democracia republicana. Aún América Latina – esa prolongación de Europa bajo otras formas – se debate entre la promesa de civilidad, y el mandato prepolítico de los llamados gorilas, con perdón de los gorilas.

Al momento de escribir estas páginas, se observan en Latinoamérica flojas soluciones de compromisos en países donde mandatarios civiles gobiernan apoyados más en ejércitos regulares que en sus partidos. Hay otros, aún, donde, en recaídas prepolíticas, antiguos dictadores, y aún peor, exgolpistas, son elegidos Presidentes por votación popular, testimoniando cuan difícil es el camino de la civilidad si ésta no es primero interiorizada por los propios ciudadanos. El demagogo y el tirano, como en los tiempos de la Grecia de Aristóteles, pueden fusionarse en una sola persona. No por último, encontramos un tercer grupo en los cuales, aberración de aberraciones, hay que aceptar a los generales como “cuarto poder”, o “partido militar”. Es que en casi ningún país latinoamericano (en algunos europeos, también), el término “mandatario” ha sido entendido en su sentido político originario. Casi siempre se denomina así “al que manda”, algo así como “el mandamás”, y no el que es enviado (mandado) por el pueblo para que gobierne bajo el mando de la Constitución. En buenas cuentas, la democracia latinoamericana todavía no hace su entrada en una fase plenamente política. Y una democracia no política (las hay) puede ser – ya lo advirtieron Aristóteles,

Montesquieu, Kant , y Tocqueville – una simple “despotía de la mayoría”.

La imagen del “hombre fuerte”, del general de “mano dura”, y del “dictador implacable”, deben haber aparecido a Kant, precisamente porque él era un pensador prusiano, tan degradantes para la virtud política, como al modesto autor de estas líneas cuando piensa en el pasado, incluso en el presente de su pobre país. A veces tengo la impresión que esos anticiviles con uniformes que fueron expulsados de la política europea, se encuentran todavía atrincherados en diversos países de la tierra, dispuestos a disparar sus últimos balazos en la guerra que han declarado a la inteligencia y a la Razón. La Ilustración...!no pasará! parece ser el grito heroico de esos, los bárbaros más bárbaros de nuestro tiempo.

Hasta la guerra tiene símbolos

Pero no sólo razones filosóficas guiaban a Kant en su abierta predisposición frente a los ejércitos. Las hay también políticas.

La sola presencia; aún más, la ostentación fetichista de tropas regulares en un país, significa para Kant un desafío, incluso una provocación, a otras naciones. Con ello Kant ha captado lo que hoy día se acepta fácilmente: Que la política tiene un carácter simbólico.

Recordemos simplemente las fastuosas paradas militares que tenían lugar en los llamados países socialistas, mientras los sátrapas de los respectivos comités centrales saludaban a niños vestidos de pioneros, regimientos mecanizados, infinidad de tanques en disposición de ataque, marchas y banderas por doquier. Pocas veces la política

se ha visto más degradada que en aquellos nefastos primeros de mayo, “día del trabajador”, elegidos por las dictaduras comunistas para hacer ostentación de su supuesto poder militar. Es que la lógica totalitaria, al suprimir a “lo político”, termina siendo militar. Lo militar, a su vez, asoma sobre las ruinas de la política, que es, en buenas cuentas, el totalitarismo. Lo que no sabían tales dictaduras es que en esas nefastas festividades, aquello que celebraban no era tanto su poder militar, sino su incapacidad política para legitimarse frente a sus pueblos por otros medios. No deja de ser paradoja que una de las más poderosas manifestaciones de poder militar que haya tenido lugar en la ex RDA, ocurrió dos meses antes del derrumbe del muro de Berlín.

Pero Kant no sería Kant si a las razones filosóficas y políticas expuestas en contra de los ejércitos, no hubiera sumado las morales. Porque la presencia de los ejércitos en las ciudades representa, nada menos, que la presencia simbólica de la muerte. Los ejércitos han sido imaginados y contruidos para matar al enemigo, externo e interno, independientemente a que en algunas situaciones de excepción puedan cumplir funciones al servicio de la vida; por ejemplo catástrofes naturales como terremotos e inundaciones, lo que, por cierto, podría ser mucho mejor realizado por destacamentos profesionales formados para esas tareas.

El objetivo de la guerra es la muerte, y los soldados son los mensajeros de la muerte, de modo que su presencia en la ciudad (sociedad civil), y sobre todo, su presencia en la política, significa una perversión para y en la política. Y para Kant, la comunicación violenta corresponde al período semianimal, esto es, del ser humano en condición natural primaria. Ser pagado para matar o ser

matado, y utilizar a las personas como simples máquinas y herramientas al servicio de otro (el Estado), era algo que para el gran filósofo moral no es compatible “con los derechos de la humanidad en la propia persona” (1795, 281).

Que Kant estaba en contra de los ejércitos regulares, pero no en contra de la defensa militar en caso de que fuese necesario, se deja probar en su aceptación de ejércitos militares periódicos de parte de los ciudadanos; esto es, en términos simples, las tareas militares defensivas han de ser obligaciones ciudadanas (1795, 281). Las milicias deben estar a cargo de la ciudadanía y no a la ciudadanía de las milicias, como es el caso de tantas naciones llamadas hoy tercermundistas. Puede decirse que la Europa de Kant era, efectivamente, “tercermundista”.

Y hasta la Paz tiene armas

El objetivo de supresión de los ejércitos regulares, era sugerido por Kant, no en un sentido utópico, sino que en uno más bien simbólico, lo que es distinto. Quiere decir que en esos tiempos Kant ya sabía lo que hoy todavía cuesta tanto comprender: Que el armamentismo no genera paz, sino todo lo contrario. Pues mientras más se arma una nación más armamentos debe adquirir la otra y así sucesivamente, hasta conducir a la espiral que todos conocemos. Que Kant se dejaba guiar más por la razón práctica que por cualquier tipo de utopía, puede demostrarse con dos ejemplos actuales.

El primero tiene que ver con la caída de las despotías comunistas de Europa del Este entre los años 1989 –1990. Ninguna de esas despotías cayó como consecuencia de la

carrera armamentista, ni mucho menos debido a la acción militar de potencias extranjeras. Por el contrario, si en algo están de acuerdo todos los analistas norteamericanos, es que la caída de tales regímenes fue una sorpresa para ellos. La sorpresa reside en que tales analistas ya habían adoptado, al igual que los estadistas de su país, como criterio básico, la lógica militar, que era la del “enemigo”, en desmedro de la política, prueba de la extrema degradación que había alcanzado el pensamiento político durante la era de la Guerra Fría (Mires 1995, 2001). Los gobiernos norteamericanos apostaron, en su mayoría, a la teoría del amedrentamiento militar, teoría que Nixon y Kissinger radicalizarían hasta sus extremos. Hay una sola excepción que hoy debe ser valorada: La administración Carter que apostó no a la eficiencia de las armas, sino que a la fuerza simbólica – hoy ya lo sabemos, irresistible y seductora – de los Derechos Humanos. Es por eso que la derrota del comunismo no pudo ser una victoria de USA, algo que todavía muchos analistas políticos no logran entender. Fue sí, una victoria de la política por sobre la guerra.

El segundo ejemplo tiene que ver con el declive que experimentaron las dictaduras militares latinoamericanas a partir de la década de los ochenta. Ninguno de los diversos y difíciles procesos de democratización que todavía están siendo gestados en la región, ocurrió por efectos de acciones militares, ni internas ni externas, sino por la sencilla razón de que la gobernabilidad militar fracasó políticamente en todas partes. Frente a movimientos pacíficos de resistencia democrática, aun no valorados en su intensa complejidad política, lo militares intentaron apelar al recurso de la fuerza, presentando a dichos movimientos, sobre todo ante sí mismos, representantes del

comunismo internacional. Cuando el propio comunismo se vino abajo como consecuencia de la – al igual que en los países latinoamericanos – acción de complejos movimientos democráticos, cualquiera posibilidad de enfrentar a un enemigo militar, que era lo que ansiaban los generales, desapareció definitivamente, y los guerreros hubieron de ceder el paso a los “señores políticos”, como acostumbraba burlarse de ellos ese ejemplo extremo de bestialidad prepolítica que fue el dictador chileno Pinochet.

Desde luego, cada argumento tiene contra argumentos. Podría decirse, por ejemplo, y con mucha razón, que si no hubiera sido por la presencia militar, sobre todo de parte de Estados Unidos, toda Europa, o sería hoy facista: o sería stalinista; o peor: ambas cosas a la vez. Lamentablemente dicho argumento, aunque es muy lógico, no puede ser probado. Si puede probarse, en el caso de la ocupación facista, que donde más resistencia encontraron los soldados alemanes fue en naciones de larga tradición republicana. Si puede probarse, en el caso de la ocupación stalinista, que donde hubo más resistencia civil fue, casi siempre, en países que, antes del stalinismo, o contaban con tradiciones democráticas o, por lo menos, republicanas, y/o disponían de una larga experiencia de luchas democráticas en la lucha contra las “nomenklaturas” lucha que, obviamente, no podía ser militar y sí muy, pero muy política (Hungria, Polonia, Checoslovaquia y el Este alemán). Son estas precisamente las naciones que mejor han logrado constituirse, tanto política como económicamente, después del comunismo.

Pero suponiendo aún que el argumento (o teoría de la “presencia militar” pudiera ser probado, no contradice en nada la esencia del pensamiento kantiano. Porque Kant, por

un lado, nunca se manifestó en contra de la defensa militar frente a naciones agresoras. Por otro lado, toda la argumentación antimilitarista de Kant está orientada hacia un solo objetivo político: como alcanzar la paz, y no entre todas las naciones a la vez, sino que primero entre naciones republicanas, como ya se verá. Nunca Kant argumentó acerca de los mejores medios para derrotar a un enemigo. Esa habría significado utilizar una lógica militar, precisamente la que Kant intentaba – con toda la fuerza genial de su pensamiento – desmontar.

Paz Armada

No obstante, podría ser esgrimido un tercer argumento en contra de la posición antimilitarista de Kant. Este es que, mientras mayor es la capacidad militar de los contrayentes, mayores son las posibilidades de mutua destrucción, y en consecuencia, mayores pueden ser las posibilidades para lograr un entendimiento pacífico. De más está decir que dicho argumento es doctrina oficial de muchos Estados atómicos de nuestro tiempo. La veracidad de ese argumento, ha intentado ser probada en dos niveles: uno teórico, o más bien, antropológico. Otro político.

De acuerdo al nivel teórico –antropológico se nos dice que la noción de la paz surgió frente a las catástrofes de la guerra. De esa situación de guerra total de donde viene la humanidad (Girard, 1972), es decir, frente al “dolor por la muerte de la persona amada”, como dice poéticamente Freud (1916/13, 91) nació, en un instante impreciso de la historia, la necesidad de pactar con el enemigo, comprometiéndose él a no matarte, ni a ti ni a los tuyos, a cambio de que tu no mates, ni a él ni los suyos. De ese pacto

nació no sólo la idea de la paz, sino que la sociedad, la cultura, es decir todo aquello que nos permite ser lo que hoy día somos. La paz viene de la guerra, así como el bien del mal.

De acuerdo al nivel político se nos dice que la paz entre las naciones ha sobrevenido no de una situación de desarme, sino que más bien de una de equilibrio armamentista. La mejor prueba para verificar dicha teoría se encuentra sin duda durante el período de la llamada Guerra Fría. La tesis que fundamenta a esa teoría dice así: El hecho de que las dos potencias hubieran alcanzado la condición atómica permitió su mutua neutralización e impidió, por cierto, una guerra que no sólo iba a ser mundial, sino que además apocalíptica.

Parece, efectivamente, que sin muchas pruebas, las constataciones hechas en los dos niveles, pueden ser, desde una perspectiva formalmente lógica, aceptadas como coherentes y, por lo mismo, dignas de ser discutidas.

Desde el punto de vista filogenético, tanto en la historia de la humanidad, como en la de cada persona, resulta evidente que la guerra precede a la paz, pues si nunca hubiera habido guerra, la palabra, y por su puesto la noción de paz, no existiría, lo que a la inversa no es cierto. El objetivo de la guerra es la paz, decía Hanna Arendt, pero el objetivo de la paz no puede ser la guerra (Arendt 1975, 52). La paz no tiene objetivo. En otras palabras, toda guerra es teleológica. La paz... la paz, dicha señora no tiene apellido. La paz no es teleológica. A través de la paz pueden desarrollarse muchos objetivos, pero la paz misma no tiene ninguno. En esa orientación, el pensamiento de Kant no dice, y con razón, que de cada

guerra es necesario que surja la paz, y por tanto, la guerra aparece como condición formal necesaria para la paz. Pero el pensamiento de Kant no nos dice – y este es el detalle importante – que para vivir en paz hay que hacer necesariamente la guerra. Si la paz viene de la guerra, por lo demás, no es por automatismo, sino que por un deseo racionalmente sistematizado que los humanos han construido para poder vivir mejor entre sí y con los demás.

Además, de la guerra no viene, como se piensa, inmediatamente la paz, sino que la no guerra, que no es lo mismo, aguda anotación que hace Kant al referirse a la diferencia entre el cese del fuego, o armisticio, respecto a la condición de paz (1795, 280). Me atrevo a afirmar entonces que, como en los tiempos de Kant, la paz sigue siendo una idea regulativa. Pero a la paz propiamente tal, todavía no la conocemos. Conocemos el cese de fuego, que es, por ahora, la condición actual que nos permite hacer política (o escribir libros). Vivimos en un armisticio prolongado (escribo desde una pequeña ciudad en Alemania, no desde Groznia ni Kabul). La paz, por decirlo así, es la tercera etapa, la que sigue a la paz, primero, y a la no – guerra, después.

El armisticio, recordemos, es el resultado de un pacto. En cambio, la paz deviene de un contrato entre, por lo menos, dos naciones; y la paz eterna, se deberá hacer, idealmente, entre todas las naciones. Ese contrato todavía no existe; y si existe, casi nadie lo cumple. Vivimos tiritando de miedo, entre pactos que se cumplen a veces, y otras veces no. Somos, en el sentido kantiano (y en el nitszscheano también), seres prehistóricos. La paz es solo un presentimiento para Kant; en el lenguaje de Freud/Lacan: un deseo incumplido que aguarda el momento de su

realidad; y el lenguaje del autor de este libro: una criatura que quiere nacer antes aún de haber sido concebida.

Solo el equilibrio militar es condición de paz; esa era y es, aunque hoy parezca absurda, la máxima de Henry Kissinger; y ha sido también el nudo de la política norteamericana durante el siglo veinte. Kissinger incluso planteaba que, para lograr ese equilibrio era necesario hacer la guerra a las naciones que no aceptaran el equilibrio contraído por los principales rivales de la escena mundial (Kissinger 1992, 1994). Es decir, el equilibrio para Kissinger no sólo es un medio; es un fin en sí. Por las mismas razones, Kissinger, en sus tiempos de estadista, contrajo una secreta relación de complicidad con la “nomenclatura” soviética al negar abiertamente apoyo político a los movimientos disidentes de Europa del Este, pues, según su doctrina, producían inseguridades en “el enemigo” y con ello desestabilizaban el equilibrio mundial que era, a su juicio, condición primera para la paz mundial. Si hubiera que buscar un pensamiento antagónico al de Kant este se encuentra, sin dudas, al interior de la doctrina Kissinger es, efectivamente, un anti-Kant de nuestro tiempo.

Suele ocurrir, por cierto, y tanto en el plano cotidiano, como en el político internacional, que dos matones decidan, apelando a un mínimo uso de razón, no agredirse mutuamente, repartiéndose los territorios y las personas sobre las cuales pueden ejercer dominación. Tanto la historia de las mafias, como la de los Estados, ofrecen múltiples ejemplos al respecto. Para que ello ocurra se requiere que ambos matones entiendan el lenguaje del otro. Pero esa, por supuesto, no puede ser ninguna condición de paz; en el mejor de los casos, es un cese prolongado del fuego. Y a veces ni siquiera es eso. Si

recordamos bien el período de la Guerra Fría, tenemos que deducir que fue muy caliente. Casi todas las guerras que tuvieron lugar bajo la supuesta paz atómica, fueron guerras de representación. La guerra del Vietnam, por ejemplo, fue una guerra entre la URSS y USA en suelo vietnamita y con muchos soldados vietnamitas. ¿Qué paz era esa que dependía, en muchos casos, de la buena voluntad e incluso buen humor de dudosos estadistas?

Mirando hacia el reciente pasado, resulta cada vez más evidente que, por pocos centímetros nos salvamos de la hecatombe total. Quiso la suerte que en los momentos más críticos de ese nefasto tiempo alguna luz asomó en las sombrías cabezas de los estadistas de ambos bloques; que esa es al fin la única razón que evitó que la guerra fría se convirtiera en el verdadero “fin de la historia”. Basta recordar, entre otros tantos episodios, la crisis de los misiles en Cuba, el año 1962. Gracias a Dios, o no se a quien, tanto Kennedy como Jruschow supieron, en esos tensos días, mantener la calma para llevar el tema, en los minutos de descuento, a la mesa de conversaciones, sin dejarse llevar, hoy se puede ver así, por la locura desatada de un Fidel Castro. Locura que era, por lo demás, compartida por muchos. Gran parte de la izquierda universitaria latino-americana y europea de ese tiempo vio (vimos) en la razonable capitulación de Jruschow, una traición a Cuba. Y visto formalmente, era cierto. Pero si no hubiera sido por la “traición” de Jruschow, habríamos volado todos por los aires; con Castro y todo. ¿Qué paz era esa que para que fuera posible, un estadista tenía que faltar a su palabra? ¿Qué tiempos bárbaros eran esos en que la suerte de todo el mundo dependió, en un momento, de la cordura de un campesino ucraniano semialcohólico, convertido en dictador de la segunda

potencia militar del planeta gracias al servilismo demostrado ante su amo, Stalin? Elevar situaciones tan horribles como esa, al plano de la teoría política, es decir, hacer del equilibrio armamentista una doctrina, resulta, a la luz de esos simples hechos, casi una perversión. Las armas nunca podrán ser un medio para la paz, de la misma manera que la muerte nunca será un medio para la vida; aunque, hay que confesarlo con cierta tristeza: la vida si puede ser un medio para la muerte.

Más de alguien podría pensar, sin embargo, que el armamento atómico y hoy en día, la microelectronización de los aparatos de guerra, han hecho posible que el deseo de Kant, relativo a que desaparezcan para siempre los ejércitos regulares de la faz de la tierra, sea perfectamente posible. En un futuro muy próximo – o cuando la visión utópica de Reagan relativa a una “guerra de las galaxias” sea realidad – los ejércitos regulares por lo menos en los países micro electrónicamente más avanzados, desaparecerán junto con sus tanques y metralletas oxidadas. Quizás seguirán persistiendo en América Latina o África, como malignas sombras extendidas sobre cada apertura democrática. Pero aún, si de verdad desaparecieran, sería absurdo pensar que el sueño kantiano se ha convertido en realidad. Pues, si Kant estaba en contra de la presencia de los ejércitos regulares era, fundamentalmente, más por lo que representaban que por lo que eran: la forma más moderna de la barbarie moderna.

Hoy día la barbarie ha seguido modernizándose; más aún, mientras más moderna, es decir, mientras más aumenta la capacidad de exterminio que poseen los Estados, más grande es la dimensión de la barbarie. Pues si hay contradicción entre civilización y barbarie, entre modernidad y barbarie no la

hay, como han subrayado, primero Adorno/Horkheimer (Adorno; Horkheimer, 1971), y después Bauman (Bauman, 1994), cuando comprobaron que el facismo alemán (y europeo, hay que agregar siempre), la expresión más bárbara de la barbarie de la cual se tenga noticia, no era la otra cara de la modernidad, sino que una de (no la única, por cierto) sus trágicas consecuencias.

Pensar que Kant habría saludado la posibilidad de exterminio atómico, o a otras formas de barbarie tecnológica, por el sólo hecho de que llevan a la supresión de los ejércitos regulares, significaría no entender nada de Kant. Pues, la idea – regulativa y normativa a la vez – de Kant, era y será – este es el centro de la cuestión – la del desarme. Y el desarme, en su filosofía, no sólo es resultado de la paz sino que además una de sus precondiciones. Por eso es que Kant es hoy tan actual. Y por eso – ¿se entiende ahora? – he escrito este artículo.

Referencias

- Arendt, Hanna. Macht und Gewalt, Piper, München 1975.
- Arendt, Hanna. Wahrheit und Lüge in der Politik, Piper, München 1987.
- Bauman, Zygmunt. Moderne und Ambivalenz, Fischer, Frankfurt 1994
- Adorno, Th.; Horkheimer, M. Dialektik der Aufklärung, Fischer, Frankfurt 1971.
- Freud, Sigmund. Vergänglichkeit (1916) Fischer, Frankfurt 1993.
- Girard, René. La Violence et le Sacré, Bernard Grasset, Paris 1972.
- Kant, Immanuel 1784 (b) Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? Werke 6, Könnemann, Köln 1995.

- Kant, Immanuel 1788. Kritik der praktischen Vernunft, Werke 3, Könnemann, Köln 1995.
- Kant, Immanuel 1795 Zum ewigen Frieden Werke 6, Könnemann, Köln 1995.
- Kant, Immanuel 1796 (a) Das Ende Aller Dinge, Werke 6 Könnemann, Köln 1995.
- Kant, Immanuel 1797 Methaphysik der Sitte, Werke 5, Könnemann, Köln 1995.
- Kissinger, Henry. Die sechs Säulen der Weltordnung, Siedler Berlin 1992.
- Kissinger, Henry. Die Vernunft der Nationen, Siedler, Berlin 1994.
- Mires, Fernando. Civilidad, Trotta, Madrid 2001.
- Mires, Fernando. El Orden del Caos, Nueva Sociedad, Caracas 1995.

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DESDE EL AULA: UNA NECESIDAD PERMANENTE

Dr. Justo A. Chávez Rodríguez*
MSc. Pedro A. Hernández Herrera**

I INTRODUCCIÓN

Los adelantos que en el campo de la ciencia y la técnica va alcanzando la humanidad cada día son mayores, el siglo XX fue prolífero en el desarrollo científico-técnico y es la escuela, como institución social, la que a través del Proceso de Enseñanza Aprendizaje (P.E.A.) debe incorporar y socializar los nuevos descubrimientos, lo que apunta, necesariamente, al perfeccionamiento continuo de este proceso.

En el cumplimiento de este empeño, juega un papel de primer orden la labor de los maestros y profesores, quienes tienen la responsabilidad de dar solución a los problemas que se presentan a diario, en el aula o salón de clases, durante la práctica educativa.

Para asumir esta posición activa y beligerante en el P.E.A., el docente tiene que sentirse responsable y partícipe del proceso que dirige, así como tomar plena conciencia del papel trascendente asignado a ellos, por la sociedad, en la educación de las presentes y futuras generaciones.

Pero ¿cómo contribuir al cumplimiento de este propósito desde el aula?

El insigne maestro cubano José de la Luz y Caballero (1800 - 1862), planteó:

"Por medio de la experimentación lograremos acopiar los datos en la ciencia didáctica, que tanto les ha menester (...) así se encargarán experimentos y observaciones a los varios maestros al modo de diversos sabios de una misma academia, para que contribuya cada cual con los hechos de sus respectivos ramos a la solución de los problemas deseados"¹.

Para de la Luz, al maestro se le debía poner en situaciones de investigador de su propio proceso de enseñanza y confiaba que con su adiestramiento adecuado podría cumplir tan necesaria misión histórica.

El maestro de maestros, José Martí (1853-1895), extendía ese espíritu investigativo al alumno, ya que a su juicio era la única

* Investigador titular del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de Cuba.

** Profesor Auxiliar. Asesor Nacional de Geografía. Ministerio de Educación. Cuba. Profesor Visitante de la Maestría en la Enseñanza de la Geografía. UPNFM.

¹ José de la Luz. Escritos educativos, Tomo I; pág. 259

manera de animar a los jóvenes a interesarse en el estudio, por el hecho de permitirles:

*"Discutir al maestro, al texto, al libro de consulta (...). Anhelan saber para crecer. Anhelan la verdad por la experiencia; manera de hacer sólidos los talentos, firmes las virtudes y enérgicos los caracteres"*²

Siguiendo a estas ideas, la clave está en que el maestro o profesor investigue desde su aula junto a sus alumnos, sus propios problemas, es así que, a partir del conocimiento que tiene de ellos, a partir del diagnóstico integral, puede trazar una estrategia que le permita enfrentar la amplia gama de necesidades que estos tienen.

La experiencia de muchos años de investigación, apunta a reconocer que muchos directivos esgrimen criterios falsos, que constituyen barreras y obstaculizan la actividad científica de los maestros y profesores, entre los que se pueden citar: considerar que no es costumbre involucrar a maestros, profesores y alumnos en la investigación de sistemas educativos, a pesar de ser ellos los mayores conocedores del sistema, solo se utilizan como "muestras" pero no como ejecutores esenciales del desarrollo de la investigación; la poca preparación que poseen los docentes en materia de investigación; la excesiva institucionalización de la actividad investigativa así como la relativa monopolización de este trabajo en manos de profesionales o investigadores categorizados; dar soluciones sociales, globales a los problemas educacionales, no reconociendo el diagnóstico como el instrumento que permite solucionar los problemas concretos que afectan el proceso enseñanza-aprendizaje.

² José Martí. Obras completas. Tomo VII; pág. 115.

Estos puntos de vista, necesitan tener un vuelco, si realmente queremos transformar no solo la práctica pedagógica sino también la teoría pedagógica misma. En este empeño el maestro o profesor puede asumir diferentes posiciones como investigador:

a) *Colaborador de un equipo de investigación especializado.*

En este caso el maestro o el profesor se tienen que atener a la estrategia investigativa que decida asumir el grupo especializado que dirige la investigación, la que generalmente posee un alcance social o territorial, pues el objetivo esencial es tratar de resolver un problema que afecta a la educación como un todo. En este caso, participar, no como simple muestra pasiva, sino como colaborador activo y efectivo de todo el proceso investigativo.

b) *Investigador directo de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.*

La segunda posición considera al maestro o profesor como investigadores en sí mismos, esto es seleccionadores de su propio problema de investigación y ejecutores de este, en busca de soluciones para mejorar el trabajo docente, que desarrolla a diario en su aula.

c) *Aplicador de métodos investigativos, como parte esencial de la estrategia metodológica que utilice para el desarrollo del contenido del programa que imparte.*

La investigación desde la escuela no debe verse como un ejercicio o actividad académica, que busca su explicación en un sentido macro-social, sino que debe partir del hecho que se desarrollará por un personal que no es investigador

profesional, en el sentido clásico del concepto, pero que sí puede adquirir las herramientas metodológicas necesarias mínimas y flexibles para realizar con calidad su trabajo, pues el docente tiene a su favor, que participa directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y por eso, lo conoce más profundamente y puede aplicar la investigación científica a su propia realidad, el aula, para enfrentar su acción transformadora.

Este tipo de investigación constituye una propuesta al escabroso asunto de conocer, interpretar y manejar la realidad concreta que se le presenta en su aula. Es el modo más simple de estudiar científicamente un hecho educativo en su forma más pura.

En esta modalidad de investigación, cada participante -docente- a partir de su contexto, estudia los elementos que la componen, analiza los factores que la caracterizan, interpreta las situaciones concretas y ofrece una explicación científica a los procesos que estudia y lo que resulta aún mas importante, busca las vías y las soluciones más adecuadas para transformar la realidad que estudia y con la cual no está conforme.

Resulta necesario dejar bien preciso que el enfoque investigativo a utilizar por el maestro o profesor, debe expresar la real unidad entre lo empírico y lo teórico, lo cuantitativo y lo cualitativo sin que tenga que acogerse necesariamente a una u otra tendencia, recordemos que el objeto de

investigación es un hecho concreto de carácter educativo, el mismo que el investigador vive en su propia realidad cotidiana, el aula y sus alumnos, y que lo estudia para conocerlo bien y decidir las vías más adecuadas para su perfeccionamiento, de ahí que la *investigación educativa desde el aula, sea una necesidad permanente.*

II. BIBLIOGRAFÍA

- Bisquera, R. Métodos de investigación educativa. CEAC. Barcelona, España. 1990.
- Gutiérrez, F. Educación como praxis política. Siglo XX. Editores, México. 1984.
- Luz Caballero, J. De la. Escritos Educativos. Tomo I. Editorial Unión de la Habana. La Habana, Cuba. 1952.
- Martí Pérez, J. Obras Completas. Editorial Nacional de Cuba. La Habana, Cuba. 1963.
- Scuter, F. El oficio de investigador. Editorial Homo Sapiens. Argentina. 1995.
- Zuleta, E. Democracia y educación. Corporación Tercer Mundo. Bogotá. Colombia. 1995.



Doctora Ruth Lérner de Almea, Primera Directora de la Escuela Superior del Profesorado Francisco Morazán.