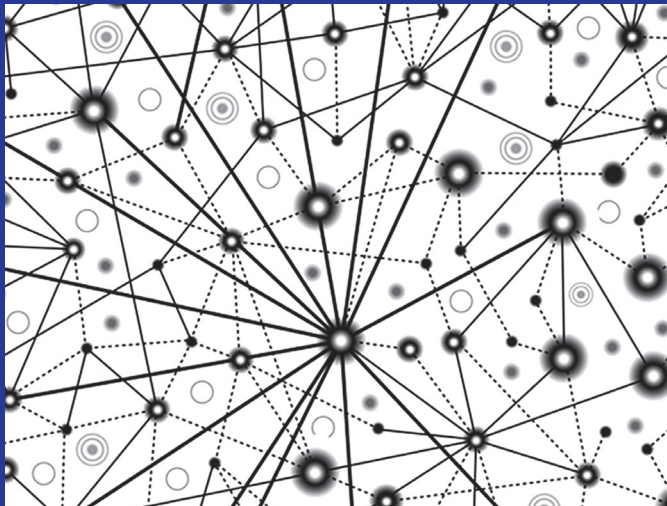


circum

Revista de Investigación Científica Humanística
de la Universidad Antropológica de Guadalajara
Año 4 / Vol. 7 / 2018

- ↻ El cuidado del mundo:
La ética como condición material inmanente
Maynor Antonio Mora y Juan Rafael Gómez Torres
- ↻ María, la Magdalena:
Consideraciones desde la complejidad
M. Fabio Altamirano F.



- ↻ Relación entre formación y evaluación
de docentes en Educación Media Superior
Rubén González de la Mora
- ↻ Vacuidad y post-humanismo
La falacia de la calidad, el control
y el juicio correcto
Héctor Sevilla Godínez

El cuidado del mundo:

La ética como condición material inmanente

Maynor Antonio Mora

y Juan Rafael Gómez Torres

· 13 ·

María, la Magdalena:

Consideraciones desde la complejidad

M. Fabio Altamirano F.

· 33 ·

Relación entre formación y evaluación

de docentes en Educación Media Superior

Rubén González de la Mora

· 53 ·

Vacuidad y post-humanismo

La falacia de la calidad, el control y el juicio correcto

Héctor Sevilla Godínez

· 73 ·



UNIVERSIDAD ANTROPOLÓGICA
DE GUADALAJARA

La Universidad humanista de Guadalajara



Revista de Investigación Científica Humanística
de la Universidad Antropológica de Guadalajara
Año 4 / Vol. 7 / 2018



Universidad Antropológica de Guadalajara

RECTOR

Mtro. Alejandro Garza Preciado

FUNDADOR

Dr. José Garza Mora

DIRECTOR DE LA REVISTA GIRUM

Dr. Héctor Sevilla Godínez

DISTRIBUCIÓN

Universidad Antropológica de Guadalajara
Plantel López Mateos Sur
Av. López Mateos Sur 4195, Col. La Calma
Zapopan, Jalisco, México. 45087
Tel.: 36-31-68-61

DISEÑO Y SELECCIÓN DE IMÁGENES

Demetrio Rangel Fernández

IMPRESIÓN

Pandora Impresores
Caña 3657, Col. La Nogalera, Guadalajara, Jalisco, México

COMITÉ DE ÁRBITROS DE LA REVISTA GIRUM

Dr. M. Fabio Altamirano Fajardo

Universidad Antropológica de Guadalajara

Dr. Octavio Balderas Rangel

Universidad Antropológica de Guadalajara

Dr. Arturo Benitez Zavala

Universidad de Guadalajara / ITESO

Dra. Ana María González Garza

Asociación Transpersonal Iberoamericana

Dr. Roberto Govea Espinoza

Universidad del Valle de Atemajac

Dra. Margarita Maldonado Saucedo

ITESO

Dr. José Antonio Pardo Oláquez

Universidad Iberoamericana

Dra. Lilliana Remus del Toro

Universidad del Valle de Atemajac/ Remus y Asociados

Dr. Juan Pablo Sánchez García

Universidad Antropológica de Guadalajara / Líder
Consultores, S.C.

Dr. Guillermo Schmidhuber De la Mora

Universidad de Guadalajara

Dr. Juan Manuel Sotelo Vaca

Universidad del Valle de Atemajac

Dr. Juan Carlos Silas Casillas

ITESO

Dra. Adriana Berenice Torres Valencia

Universidad de Guadalajara

Dr. José Alfonso Villa Sánchez

Universidad Michoacana de San Nicolás Hidalgo

Mtro. Christian Omar Bailón Fernández

Universidad Antropológica de Guadalajara

Mtro. Abraham Uriel González Alcalá

Universidad Antropológica de Guadalajara

GIRUM, Revista de Investigación Científica Humanística, Año 4 / Vol. 7 / 2018, es una publicación semestral, editada y publicada por el Instituto de Especialidades de Guadalajara, A. C., también conocido como Universidad Antropológica de Guadalajara, a través del Departamento de Investigación. José Guadalupe Zuno No. 1881, Col. Americana, Guadalajara, Jalisco, C.P. 45150, Tel. (33) 36304170; Editor Responsable: Héctor Sevilla Godínez. Reserva de Derechos al uso exclusivo No. 01-2012-032609534600-102; ISSN: 2594-2751, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Impreso en diciembre de 2018; tiraje: 1,000 ejemplares. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Queda estrictamente prohibido la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la revista sin previa autorización del Instituto de Especialidades de Guadalajara, A. C.

Presentación

Girum, publicación científica semestral de la Universidad Antropológica de Guadalajara, incluye artículos de investigación caracterizados por proponer un giro de paradigma y por desarrollar distintas revisiones y análisis de las configuraciones conceptuales predominantes. El foco propuesto por la revista está centrado en el área de las humanidades, con el objetivo de comprender de formas alternas lo que es el ser humano, su ser y su saber. Esta triada, representada en el logo de la revista, muestra una circunferencia en la letra “G” a través de una flecha que indica el avance en el terreno científico, a la vez que la inversión de la “u” representa el giro deseablemente implícito en los contenidos.

Los textos de este volumen versan principalmente sobre distintos tópicos que podrían ser encuadrados en las áreas de la ética, la teología, la educación y la filosofía. Cada uno de los artículos teje una particular postura respecto a la modificación del paradigma dominante o, al menos, a la manera más usual de comprender algún aspecto de la realidad.

El primero de los artículos, escrito por Maynor Antonio Mora y Juan Rafael Gómez Torres, académicos de Costa Rica, ofrece una problematización de la ética como ética material y como ética de la responsabilidad. En su texto, Mora y Gómez realizan una problematización centrada en los postulados de algunos de los miembros de la Escuela de Frankfurt, así como de Martín Heidegger, Michael Foucault y ciertos referentes de la Escuela latinoamericana.

El segundo artículo, elaborado por Fabio Altamirano, docente de la Universidad Antropológica de Guadalajara, invita a la consideración de la complejidad como punto de partida para entender a María Magdalena en su papel de protagonista, en los tiempos de Jesús; este atributo, usualmente pasado por alto en función de una visión profundamente patriarcal de la Iglesia, permite reconfigurar su importancia. El trabajo de Altamirano invita al lector a evidenciar que la mejor aproximación a la realidad solo se logra con la afluencia del mayor número de datos posibles mediante la interdisciplinariedad.

En el tercer artículo, titulado *Relación entre formación y evaluación de docentes en Educación Media Superior*, Rubén González se enfoca en evaluar las competencias docentes de profesores de la Educación Media Superior y en revisar el impacto de un Diplomado de Formación para los mismos profesores evaluados. El trabajo de González permite replantear críticamente el papel de la formación docente y las modificaciones que ésta permite en los casos en que los resultados son satisfactorios.

Por último, el cuarto artículo del presente número, fruto de la autoría de Héctor Sevilla, pretende mostrar la ineficacia de los modelos de estructuración enfocados en generar control excesivo en los diversos sistemas sociales, así como la alternativa de introducir una perspectiva centrada en la ambigüedad, la variabilidad y la espontaneidad, derivadas

del enfoque de la vacuidad. De tal manera, se esbozan algunos aspectos de lo que podría denominarse post-humanismo, el cual supera las falacias comunes en los sistemas familiares y los peligros que estos atraen al individuo cuando se arraigan esquemas absolutistas, tal como la idea de un desarrollo humano unilateral y unívoco.

Finalmente, cabe decir que la séptima edición de la revista *Girum* aborda concisas rupturas con formas tradicionales de entender el mundo mediante: a) la apertura a nuevos sentidos y constructos éticos; b) la reconsideración del papel de María Magdalena en el ámbito religioso y eclesial; c) la puesta en duda del efecto de los cursos de formación docente en el desempeño áulico de los profesores; d) el reconocimiento de la vacuidad imperante en diversos sistemas socialmente aceptados y el esbozo de un paradigma más allá del humanismo. Es intención del presente número ofrecer un matiz alternativo para comprender el valor de la ruptura con ciertos elementos aparentemente consensuados que terminan por ser normalizados (la rigidez en la ética, el patriarcado religioso, la sistematización acrítica de la formación docente y el rechazo a las imposiciones ideológicas), pero que requieren un nuevo planteamiento, un *girum* en sentido estricto.

Héctor Sevilla Godínez
Director de *Girum*



Colaboradores en este Volumen

Juan Rafael Gómez Torres

Bachiller en Filosofía, Licenciado en Educación, máster en Estudios Latinoamericanos y doctor en Pensamiento latinoamericano. Labora para Educología, CIDE, UNA desde el 2006, como académico en la docencia, la investigación y la extensión. Ha participado en proyectos investigativos sobre educación, pedagogía crítica y pueblos indígenas (2007-2016). Ha publicado diversos artículos científicos en revistas especializadas tanto nacionales como internacionales, ha participado con ponencias en varios Seminarios, Simposios y Encuentros a nivel Nacional e internacional y ha sido autor de los libros: *La Pedagogía del Futuro: Educación, Sociedad y Alternativas* (2011), en coautoría con Maynor Mora (Editorial de la Universidad Nacional de Costa Rica); *La convivencia humana: problemas y posibilidades en el mundo actual. Una aproximación intercultural* (2012), en

Raúl Fornet Bentancourt (Hrsg.), (Editorial MVerlag Mainz, Alemania); *La Escuela en Cuestionamiento: Diálogos problematizadores sobre la resistencia escolar en procesos pedagógicos emergentes* (2013), en coautoría con Luis Gómez, Mauritzia D'Antoni y José Soto (Editorial Arlekin, Costa Rica); *Algunos Fundamentos de Investigación Social* (2017), en coautoría con Maynor Mora (Editorial Universidad Nacional de Costa Rica) y *El libro como dispositivo cultural: algunos criterios de ingreso al problema del orden informacional contemporáneo* (2018), en coautoría con Maynor Mora (Editorial Arlekin, Costa Rica). Trabaja temas de interés como la Pedagogía crítica, la pedagogía intercultural, la filosofía de la educación, la filosofía descolonizadora, la ética material latinoamericana, la epistemología de la educación, la investigación acción participativa, entre otros.

Correo de contacto:
ggomezz1@yahoo.es



Maynor Antonio Mora

Licenciado (UNA) y máster (UCR) en Sociología. Labora para la UNA desde 1995 como docente e investigador. Ha desempeñado la coordinación del Programa en Administración de Justicia (2003-2005), la subdirección de la Escuela de Sociología (2004-2009) y actualmente labora como director de dicha Escuela. Ha tenido representaciones como parte del jurado en el Certamen Nacional de Ensayo Aquileo J. Echeverría, así como del jurado del Concurso de Ensayo UNA Palabra. Ha publicado diversos artículos en revistas especializadas. Los libros del autor son: *El debate costarricense sobre la Fertilización in vitro* (Investigaciones Jurídicas, S.A, San José, 2004) en coautoría con el Máster José Car-

los Chinchilla; *Avatares del sujeto* (EUNA, 2005); *Los monstruos y la alteridad* (Cuadernos Prometeo, Escuela de Filosofía, UNA, 2007); *La utopía prudente* (Editorial Académica Española, Alemania, 2012); *El caos del Orden* (Editorial Académica Española, Alemania, 2012); y *Claves para una historia ética del futuro* (Editorial Argus, Buenos Aires, 2012); *Algunos Fundamentos de Investigación Social* (2017), en coautoría con el Doctor Juan Gómez Torres (Editorial Universidad Nacional de Costa Rica) y *El libro como dispositivo cultural: algunos criterios de ingreso al problema del orden informacional contemporáneo* (2018), en coautoría con el Doctor Juan Gómez Torres (Editorial Arlekin).

Correo de contacto:
mmoraa90@hotmail.com



**Manlio Fabio
Altamirano Fajardo**

Médico Cirujano por la Universidad Autónoma de Guadalajara, con especialidad en Radiología. Teólogo por la Universidad Iberoamericana, Maestro en Filosofía y Doctorado en Educación. Actualmente se desempeña como docente en la Universidad Antropológica de Guadalajara en los niveles de Licenciatura, Maestría y Doctorado, impartiendo materias de Filosofía, Metodología y Educación. También es do-

cente en el Instituto Interreligioso de Guadalajara, impartiendo clase en las materias de “Teología Trinitaria” y “Antropología Teológica”. Asimismo, imparte clase en el Instituto Superior de Catequética de Guadalajara en las áreas de sociología y teología. Colaboró con un capítulo para el libro *Analogías alternantes de la nada* (México: Itaca, 2015) y ha publicado varios artículos en revistas de distinta índole.

Correo de contacto:
mfabio56@hotmail.com



Rubén González de la Mora

Licenciado en Psicología por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO); Maestro en Educación y Procesos Cognoscitivos en esa misma institución y Doctor en Educación por la Universidad del Golfo.

Durante más de 35 años ha ofrecido cursos y conferencias; ha sido catedrático de Psicología, Educación y Familia en instituciones como ITESO, Escuela Normal Superior Nueva Galicia, UNIVA e Instituto Superior de Estudios para la Familia Juan Pablo II, en donde fue uno de los catedráticos fundadores.

Ha sido autor o coautor de varios artículos.

Ha ocupado cargos como: Asesor Psicológico del equipo de fútbol de Primera

División y Fuerzas Básicas de las Chivas; Subdirector de Educación Media Superior y Superior en la Representación en Jalisco de la SEP; Director General de Educación Superior en Secretaría de Educación Jalisco; Director Fundador de la Sede Guadalajara de la Universidad Interamericana para el Desarrollo; Director General Académico del Sistema UNID a nivel nacional; Director de la Sede Guadalajara del Instituto Superior de Estudios para la Familia, Juan Pablo II; Director Académico del Centro de Enseñanza Técnica Industrial (CETI). Además, desde marzo de 2018, es Director General de la Universidad Antropológica de Guadalajara (UNAG).

Correos de contacto:
rugonzalez@hotmail.com
rubengonzalez@unag.mx



Héctor Sevilla Godínez

Doctor en Filosofía (Universidad Iberoamericana, Cd. De México), Doctor en Ciencias del Desarrollo Humano y Maestro en Filosofía (UNIVA, Guadalajara) y Maestro en Desarrollo Humano (ITESO). Es Miembro de la Asociación Filosófica de México (AFM), del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y de la Asociación Transpersonal Iberoamericana (ATI). Cuenta con más de 75 artículos publicados en revistas incluidas en índices internacionales, con 12 libros de autoría única y 3 coordinaciones de libros. Entre sus libros académicos sobresalen *Contemplar la Nada: Un camino alternativo hacia la comprensión del Ser* (2012), *Resonancias de la Nada* (2013), *Apología del Vacío* (2016), *Espiritualidad Filosófica* (2018)

y *Filosofía Transpersonal* (2018); asimismo, ha incursionado en el ámbito literario con dos novelas: *El libro del Nadante* (2014) y *El vacío de Dios* (2014), la cual fue finalista del Premio Letras Nuevas de Novela y obtuvo apoyo del Programa de Estímulo para la Creación y Desarrollo Artístico. Es consultor del Observatorio de Responsabilidad Social de América Latina y el Caribe, que forma parte de la UNESCO. Su área de investigación central ronda el ámbito de la ontología y la filosofía de la religión; en los últimos años se ha enfocado en la fundamentación de una nueva modalidad de nihilismo y ha participado en diversos proyectos y congresos tanto en México como en Sudamérica y Europa.

Correo de contacto:
hectorsevilla@hotmail.com



El cuidado del mundo: La ética como condición material inmanente

The care of world: Ethics as immanent material condition

Maynor Antonio Mora
y Juan Rafael Gómez Torres

Resumen

El presente ensayo problematiza el tema de la ética como ética material y como ética de la responsabilidad para con el mundo. Como se verá constituye un primer ingreso al tema –ontológicamente hablando– de la responsabilidad respecto de la protección –cuidado– de los otros y del sí/mismo (siguiendo en este último caso, la problematización desarrollada por diversos autores, entre ellos los miembros de la Escuela de Frankfurt, Martín Heidegger, Michael Foucault y la Escuela ético materialista latinoamericana).

Palabras claves: Ética material, vida, cuidado del mundo, necesidad de la vida, responsabilidad humana.

Abstract

The present paper problematizes the subject of ethics as material ethics and as ethics of responsibility towards the world. As will be seen, it is a first approach to the topic, -ontologically speaking-, of the responsibility with respect to the protection - care - of others and of oneself (following in the latter case, the problematization developed by different authors, including members of the Frankfurt School, Martin Heidegger, Michel Foucault, and the Latin American Ethical-Materialist School).

Keywords: Materialistic ethics, life, care of the world, necessity of life, human responsibility.



Introducción

Ética y antropología filosófica

Gran parte de las corrientes éticas desarrolladas dentro y fuera de la esfera del pensamiento occidental, deriva, principalmente, de las construcciones morales y/o de criteriologías fundadas en el principio de libertad, inherente, a su vez, respecto a la condición humana. Como veremos en el presente ensayo, aunque la moral y la criteriología libertaria –en sentido amplio– median, en alguna medida, la orientación de la ética, la ética no puede ser comprendida sólo por mediación de esos aspectos filosófico/antropológicos.

Lo anterior lo sustentamos en tanto la ética no es derivación secundariamente “emanada” de la libertad como se ha creído desde la modernidad dominante; ni tampoco subsidiariamente “derivada” del estatuto óntico o condición del sujeto –como sujeto volitivamente moral– como lo ha sostenido la filosofía desde la antigüedad griega, sino que se encuentra, *vis a vis*, en el mismo plano de vinculación ontológica junto con la libertad, la racionalidad, la voluntad y otros atributos ónticos humanos y, por lo tanto, como inmanente a dicha condición¹, tanto en un sentido restringido (ligado con

el *ser ahí* propio del ser humano) como en un sentido amplio, ligado a la condición de la inteligencia (la racionalidad, la emocionalidad, entre otras) y de la vida en general (sea cual sea la forma que ésta adquiera), en tanto derivaciones sustantivas propias de la realidad, tal y como se nos aparecen históricamente en el mundo. La ética, dicho de otro modo, se plantea en el mismo nivel que la libertad, la voluntad, la conciencia y sus respectivas interrelaciones objetivas y subjetivas.

Se evade, por ende, la afirmación tajante de una posible metafísica explicativa, en *última instancia*, esto es, nouméricamente –en sentido kantiano– de la situación de lo real, aunque se recurra de forma hipotética a la misma (al ser planteada hipotéticamente, se sortea el problema metafísico inherente, y se parte principalmente de un conjunto de postulados histórico-materiales o bien fenomenológico/materiales).

En lugar de entrar en una complicada argumentación óntica u ontológica, partiremos aquí, por lo tanto, del materialismo histórico² en sus versiones más críticas: Marx, Escuela de Frankfurt, entre otros, así como de otras visiones complementarias, tal es el caso de la fenomenología que proponen autores como Husserl, Heidegger, Lévinas, Gadamer y otros. Todos estos autores, unidos a planteamientos un poco distantes en el tiempo y el espacio como es el caso de la ética material de la vida dusseliana-hinkelammerkiana desde una postura crítica propia de América

¹ Por ende, toda trascendencia posible del ser humano tanto individual como genéricamente entendido, es trascendencia en su condición toda, sin que nada quede por fuera. Eso sí, ninguna de las operaciones de trascendencia, puede darse en el marco de una de las facetas ónticas, sea la ética, la racionalidad, la conciencia, la libertad y/o la voluntad. Más aún, se trasciende en la medida que todas estas facetas lo hacen al unísono: el sentir, el querer, el razonar, el valorar, el conocer, y el juzgar. Juzgar, conocer y valorar, a su vez, se encuentran muy ligados entre sí. Pero su cercanía no resulta tampoco significativa respecto del razonar y/o el querer.

² J. R. G., uno de los autores de este artículo, postula esta posición materialista, mientras que M. M. A. se adhiere más a una posición fenomenológica.



Edificio histórico de la Escuela de Frankfurt

Latina –y que revisaremos con algún detalle más adelante–, y la misma concepción marxista, atribuyen, sea de manera directa o indirecta, una ética antropológica y ontológicamente inmanente y material, aunque la libertad mediatice el problema en cuestión, caso evidente en el pensamiento de Heidegger (2005) con el “*ser ahí*” como *pastor*³ del mundo, Marx (2008) con el ser

humano como proceso de *autoproducción de sí mismo* a partir de su relación consigo, con los otros y con la naturaleza y Lévinas (2014) con la subjetividad como subjetividad siempre en relación con el otro que le da fundamento especularmente. Igual, en este caso, la asunción de tales sistemas, salvo algunas condiciones que se explicitarán también más adelante, serán asumidos desde el materialismo histórico.

No queremos extendernos en un largo análisis comparativo de las semejanzas y las diferencias entre esas posturas éticas (cosa imposible para un ensayo de las pre-

³ Según un autor posterior, influido o no por Heidegger, como Foucault, explicita que la ética pastoril (el ser pastor de cosas, de almas o de seres humanos individuales y/o pueblos) es de larga data y proviene de un origen tanto oriental –semítico– como mediterráneo –greco/romano, para ser más precisos–.



Hannah Arendt

sententes dimensiones); sino que, más bien, asumiremos algunos aspectos de dichos autores, en un engranaje más o menos ecléctico aunque no contradictorio; toda vez que asumiendo elementos que sirvan de ligamen y otros que consideramos pertinentes para “armar” una posición propia al respecto, esto solamente hasta donde tal cosa pueda ser desarrollada en el presente documento.

Es necesario partir señalando que la disyunción ontología/axiología o ser/deber ser, no permite, exclusivamente, desde un punto de vista teórico y lógico, la asunción de la ética bajo un criterio de inmanencia propio (como condición) de la vida humana en particular y de la vida en general: vida animal, vegetal, cibernética, entre otras. Dicha segmentación está presente, ante todo, en las corrientes éticas, derivadas de la ilustración liberal y del positivismo (clásico y luego lógico), algunas de las cuales

afectan el presente programa teórico, y, en alguna medida, de las filosofías de la conciencia en sentido estricto; así como en los grandes sistemas religiosos y en la mayor parte de los sistemas filosóficos tanto occidentales como no occidentales, para los cuales la libertad o el denominado “libre albedrío” resultan un *súmmum (medio)lógico* de toda acción del sujeto como ser en el mundo.

Lo dicho tiene un costo, lógicamente derivativo, respecto del principio de la libertad, en función de otra noción que podemos denominar *necesidad axiológica*. Sin embargo, el concepto de *necesidad axiológica* no constriñe, siempre o absolutamente, a la libertad o al denominado libre albedrío; pero, sí influye en la posibilidad del daño – siempre más allá de un valor cero– e, incluso, del metaconcepto moral de “mal”, siempre concreto y, hasta cierto punto, “banal” como propone Arendt (2006), desde una

postura histórica y fenoménica, al referirse concretamente al Holocausto durante la Segunda Guerra Mundial (y las respectivas réplicas teóricas al respecto emitidas por otros autores).

Es decir, desde un punto de vista genérico, una ética de la vida se constriñe como necesaria, si la argumentación teórica de fondo supone, a la vez, esta misma ética dada *en sí* y, además, si la supone respecto de todas las formas de vida, como condición *para sí*. Esto no violenta tampoco la postura materialista e histórica general aquí asumida, en tanto esta última da cuenta de las consecuencias mismas de la ética, así como del “bien” y del “mal” como situaciones histórico/contextuales y, además, no simplemente “relativas”.

En ese sentido histórico/contextual se da la irrupción de la vida, la que entendemos como algo indeterminado que se impone no solo azarosamente, sino también en condiciones adversas a su posibilidad, esto es, aun en casos donde la realidad física está en su contra o donde las posibilidades de su surgimiento son prácticamente nulas, por ejemplo: persiste a pesar de las acciones humanas que la irrumpen o la socaban. En el sentido señalado esa irrupción indica, únicamente, la posibilidad de que la vida haya surgido, independientemente de las propiedades simplemente probables condicionadas estrictamente por las leyes naturales, en la distinción cosmológica del mundo como no-todo (que llama, siguiendo a Lévinas, siempre a la otredad como alteridad radical y como condición necesaria), respecto de la nada o de un posible y simple “todo”, reducible, por lo tanto, a la

mera determinación física.

Tal “irrupción” sería explicable como evento posible, aunque poco probable, que ha permitido, por ejemplo, la constitución de la vida en nuestro planeta y cualesquiera otros donde exista algo que podamos denominar *vida*, es decir, formas materiales de alta complejidad a la vez que, de baja probabilidad, esto último, frente a la entropía. La irrupción de la vida, y específicamente la vida consciente de sí misma, comprende, pues, dos facetas que es necesario comprender en sus especificidades:

1. Su complejidad creciente, lo que es lo mismo, la superación de las formas meramente físico/químicas de organización de la materia/energía, las cuales responden a las leyes descubiertas por la ciencia y que, hasta donde alcanza el conocimiento humano, así como las mismas suposiciones de la física y la química, son propias de todo el universo en su conjunto. Esto es, responden a un principio de universalidad, aunque la ciencia sólo haya observado una pe-



H. Arendt



queña parte del universo, por lo cual no hay ni puede, al parecer constatación empírica, ni podría haberla dada las mismas leyes (criterio de recursividad ontológica de las leyes de la ciencia)

2. La baja probabilidad de la existencia de la vida consciente que, por ahora, sólo ha sido observada en unas cuantas especies en la Tierra, sin observaciones en otros lugares del universo. Hay que insistir, dadas las mismas leyes naturales, las observaciones potenciales de otras formas de vida consciente, dependen, hoy por hoy, de determinaciones naturales por ahora insuperables como la velocidad de la luz y las amplísimas distancias espaciotemporales. Pese a ello, dado el desarrollo técnico, ha sido posible la observación, por lo menos, de exoplanetas, sin que la técnica tenga la suficiente capacidad de localizar formas de vida inteligente. Y dada la edad del universo, sin que pueda darse un encuentro entre formas de vida que reúnan las características que definen los conceptos gemelos de vida y de inteligencia.

Tal propuesta quiere evitar tanto el determinismo como la idea de una mera azarocidad de la vida, sin violentar el ya citado trasfondo de la ética materialista latinoamericana (Dussel, 1998 y 2015), así como las leyes naturales inherentes a la complejidad de la vida y del mundo en general. En otras palabras, tal “irrupción”

se diferencia de cualquier otro comportamiento natural, únicamente en el sentido de que, aunque posible, carga un bajo grado de probabilidad –incluso podría decirse que muy cercano a cero– dadas tales leyes naturales.⁴ Vale sentenciar que todo lo probable es posible pero que no todo lo posible es suficientemente probable para realizarse fácticamente, dadas las leyes naturales que permiten la organización no caótica del mundo. Esta “pequeña” diferencia es la que nos permite asumir el principio de “Irrupción de la vida”.

Ética como parte de ser en el mundo

Antes de entrar en un análisis de las tres dimensiones de la ética (cuidado del mundo, cuidado de los otros y cuidado de sí –la segunda y la tercera serán debatidos en sendos textos posteriores al presente–), siguiendo las prerrogativas de lo ya dicho, es necesario dejar claras las condiciones on-

⁴ Es bastante conocida la fórmula del físico Frank Drake, que intenta calcular la posibilidad de la vida fuera del planeta. Según Drake, citado por Munguía 2009, la fórmula es $N = R^* \times fp \times ne \times fl \times fi \times fc \times L$, donde N es el número de supuestas civilizaciones inteligentes detectables, y:

R^* es el número de estrellas que se forman cada año en la galaxia (unas 10).

fp es el porcentaje de dichas estrellas que tienen planetas (0.5).

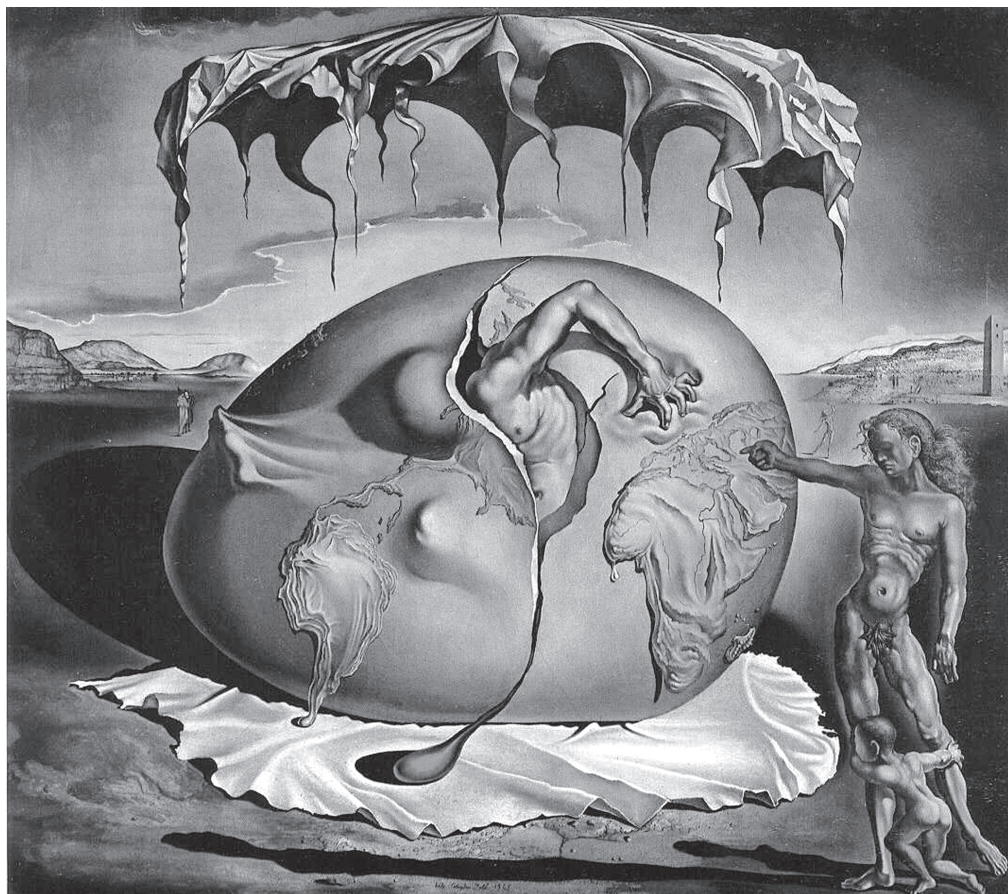
ne es, para cada estrella, el número promedio de planetas que tendrían condiciones donde se pudiese desarrollar teóricamente la vida (2).

fl es la fracción de dichos planetas que desarrollaría efectivamente vida (1).

fi indica la fracción de planetas con vida donde dicha vida evolucionaría hacia especies inteligentes (0.01).

fc indica la fracción de dichas especies inteligentes que desarrollarán tecnología capaz de emitir señales de radio (0.01).

L sería el tiempo promedio en que una civilización inteligente con capacidad de emitir señales podría mantenerse activa (10000 años).



Salvador Dalí: Niño geopolítico contemplando el nacimiento del hombre nuevo

tológicas que entran en disputa en la presente cuestión, dando el resultado general de la inmanencia ética respecto del mundo y, en especial, respecto de la vida como *ser en el mundo*. Para ello se requiere, aparte del concepto hipotético de “Irrupción de la vida” (este, insistimos, no es estrictamente necesario), de algunas categorías ontológicas, axiológicas y lógicas.

Partiremos de la distinción entre dos posibilidades cosmológicas, esto es, la de un cosmos abierto (no-todo general) y un cosmos cerrado (todo general). Si asumi-

mos la segunda posibilidad, entonces, puede deducirse que todas las cosas se relacionan bajo el criterio de necesidad (determinación ontológica en sentido estricto), sin que subyazca una apertura ni a la ética ni a la libertad ni a ninguna de las otras condiciones arriba apuntadas⁵. Esta concepción implicaría un universo determinado, cerrado, no discreto.

⁵ El larguísimo debate a finales del medioevo y comienzo del Renacimiento gira alrededor de esta problemática (Avicena, Averroes, Descartes, Maimónides, Spinoza, Leibniz, etc.), es decir, básicamente de la idea de dios, previa institución del racionalismo no deísta.



En cambio, el presupuesto del cosmos como no-todo (recurriendo a la idea lacaniana –e indirectamente levinasiana–, mucho más cercana en el tiempo), presupone, a su vez, apertura del mismo respecto de su propia e hipotética alteridad en el no-uno, por lo que bajo la hipótesis del no-todo como existente respecto de su propia contradicción o en relación de este no-uno, sea que el mismo pueda ser intuido como alteridad radical (más allá, hay que hacer la salvedad, de la ética materialista –lo que nos obliga a plantear la cuestión también de modo hipotético–).

Figura 1.

NO-TODO (Cosmos no determinista)	NO-UNO ("Exterioridad" no determinativa)
TODO (Cosmos determinista)	UNO ("Exterioridad" determinativa)

Fuente propia

Lo cierto es que la concepción cosmológica actual define al cosmos como entidad discreta y abierta (en especial desde la concepción de su origen en el denominado big-bang), independientemente de que dicho "origen" resulte un punto dentro de un enorme conglomerado de materia y energía en permanente proceso de transformación; y donde, por lo tanto, dicho punto sea uno más dentro de un conjunto mayor de puntos de referencia.

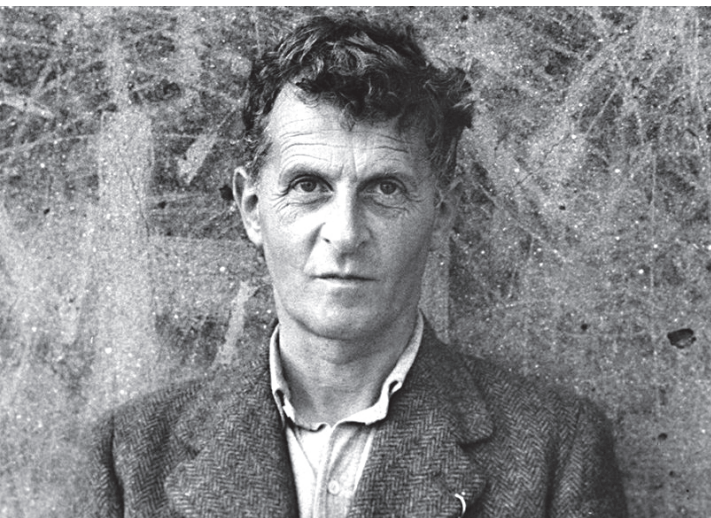
Desde un criterio de vista científico esta concepción cuenta actualmente tanto con defensores como con detractores, así como con posturas alternas. A su vez que,

siguiendo la figura anterior (1), no sea necesario recurrir a la hipotética categoría de "exterioridad" determinativa (Potencia, Intrusión u Irrupción Neguentrópica de nueva materia/energía, "metauniverso", "poli" o "multi universo", "Transuniverso", entre otras⁶) más que como referencia no fenomenológica e igualmente hipotética de alteridad y de no alteridad, según sea el caso.

Los conocimientos cosmológicos no permiten, por ahora, valorar las cualidades de dicha alteridad desde un criterio materialista ni fenomenológico e incluso, si dicha alteridad resulta *pensable* o *decible* (Wittgenstein, 2010), por lo que remite a un concepto estrictamente hipotético (reiteramos), toda vez que nosotros como seres humanos pertenecemos a ese mismo cosmos (aquí se introduce, de inmediato, la paradoja de Gödel), lo cual limita, "en última instancia" cualquier respuesta definitiva al respecto. En este mismo sentido, la propuesta de Lévinas, Arendt, Dussel y Hinkelammert resulta más satisfactoria, al inscribirse dentro de un marco conceptual "histórico social". Esta última afirmación requiere de algunas precisiones, que es necesario acotar:

1. La necesidad de definir la subjetividad mediante el concepto de otredad radical (Lévinas, 2014; Givo, 2011), es decir, la insuficiencia de la mismidad como definitoria de la existencia humana, lo que lleva al principio de radicalidad (ver punto siguiente). Incluso en el caso occidental, previa a la filo-

⁶ En ese punto, M. M. A. presupone que la posible existencia de dios cabe como una hipótesis viable en este sentido.



Ludwig Wittgenstein

sosía marxista (Marx, 2008) y a la filosofía de la Escuela de Frankfort, específicamente con Benjamín (2008), el pensamiento humano ha recurrido a figuras trascendentes como la de lo divino, que permiten de alguna forma exigir la otredad como definitoria del yo o del nosotros. En este segundo caso, la existencia propia se explica por la existencia del otro y, de modo específica, la del pobre, que cuestiona el fundamento propio de la mismidad (Gutiérrez, 2013).

2. En términos positivos, la anterior definición supone el axioma de que “existo porque existes como otro/a” (Lévinas 2014, Dussel, 2015). La negatividad (Adorno, 1984; Arendt, 2006) irrumpe, pues, como catalizadora de la presencia del sujeto. Rompiendo con la idea positivista propia de la filosofía del cogito cartesiano (Descar-

tes, 1993), que ha dominado por cientos de años la filosofía occidental, más no así otros sistemas de pensamiento centrados en la otredad radical de tipo levinisiano (Dussell, 2015 y 1998) o hinkelamerquiano (Hinkelammert, 2015; 2012; 2010; 2005; 1996 y 1991) y hoy propios de la ética filosófica (Cortina, 2015a; 2015b; 2014, 2010 y 2008 o Mèlich, 2010) y de la ética no especista (Singer, 1999).

Si nos atenemos, hipotéticamente, a la segunda concepción cosmológica, la ética aparece ontológicamente junto al criterio de libertad, por intrusión positiva (aunque parcial) del no-uno en el no-todo. Dicho hipotéticamente, libertad y ética resultarían ambas, como ya señalamos en la introducción, complementos propios de la “Irrupción de la vida”, en negación de un universo determinista, y en relación con las leyes naturales. No obstante, tal parece –desde un punto de vista materialista e incluso fenomenológico– que las leyes naturales no excluyen la libertad/ética y, a la inversa, la libertad/ética no subsume la no-totalidad cosmológica, sino apenas, una parte de ella, fuera, hay que reiterar, de un marco determinativo, sino sólo bajamente probabilístico, aunque conceptualmente posible.



En términos lógico/axiológicos, lo dicho anteriormente, supone asumir las siguientes posibilidades, (Ver esquema N. 2.):

1. La ética, entendida como ética inmanente y, por ende, como ética ontológica, garantiza en su máxima realización el mejor de los mundos posibles.
2. El mejor de los mundos posibles es un mundo que permite la vida y en específico la vida concienical.
3. La vida concienical o vida humana se instituye como valor ontológico materialmente fundado.
4. La vida se instituye mediante las leyes naturales, pero de manera neguentrópica, es decir, como un proyecto que, a la vez, se impone sobre la entropía positiva y que, no obstante, puede colapsar en el no-ser.
5. Las leyes naturales, como rectoras ónticas, y la libertad “absoluta”, aban-

donadas a sí mismas, pueden conllevar al peor de los mundos posibles (este es el caso de la segunda ley de la termodinámica ya citada).

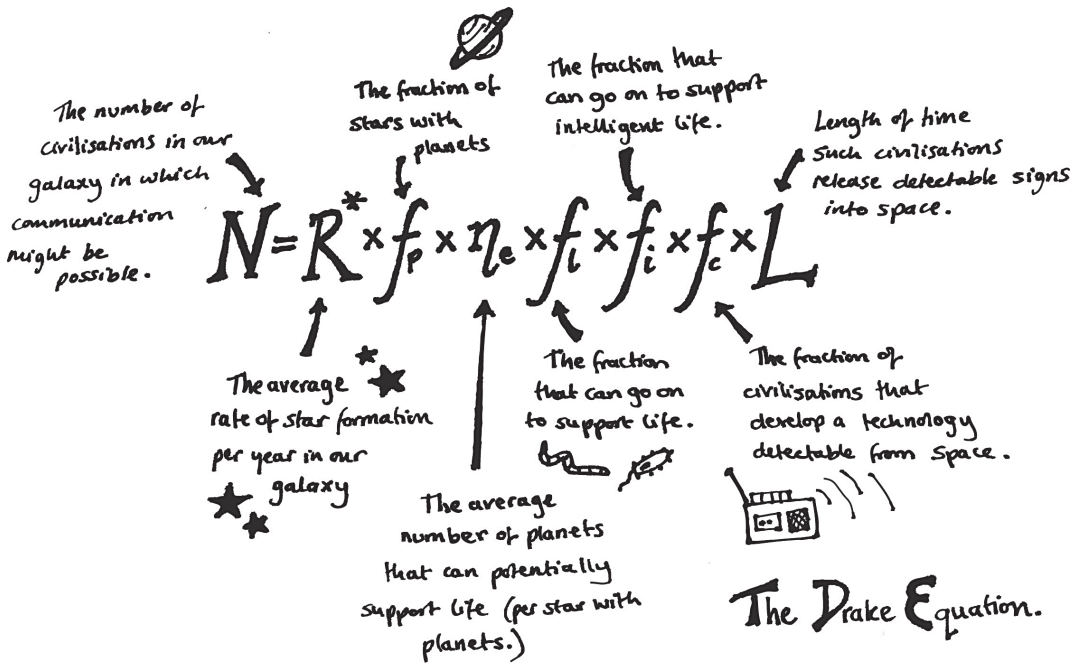
6. La tensión fluctuante entre el mejor y el peor de los mundos posibles se mueve alrededor de la distinción posibilidad/probabilidad.
7. La relación entre probabilidad y posibilidad la dirime el criterio de libertad, es decir, se dirime semi/fácticamente y semi/deontológicamente.
8. Fuera de la condición ética ontológica, el cosmos actuaría desde una simple y mera facticidad.
9. La necesidad condiciona y dirime el cosmos, por lo tanto, de modo exclusivamente fáctico (no libre, no volitivo, no ético).

Al respecto véase el siguiente esquema:

Figura 2:
Tipos de “mundos posibles” dada la relación vida/ética

		I. Posibilidad ontica de la vida		
		1. Nula	2. Débil	3. Fuerte
A. Necesidad óntica de la ética (respecto de la vida)	a. Nula	1.a.; 1.b.; 1.c.: Mundo no/ético sin vida o con formas de “semi/vida”; contradicción lógica en el segundo y tercer caso	2.a.; 3.a.: Peores de los mundos posibles pseudo/antrópicos o no antropicos (además: mundos no éticos o “semi/éticos”)	
	b. Débil		2.b.: Mejor de los mundos “semi/antrópicos” y “semi/éticos”	3.b.: Mejor de los mundos “antrópicos”, pero “semi/éticos”
	c. Fuerte		2.c.: Mejor de los mundos “éticos” y “semi/antrópicos”	3.c.: Mejor de los mundos “antropo/éticos”

Fuente propia



Fórmula de Drake.

Siguiendo el esquema de la figura 2, podemos ver la relación entre los peores o mejores mundos posibles, a partir de la Irrupción de la vida como hecho posible desde el punto de vista de las leyes de la naturaleza y la necesidad del desarrollo ético para el mismo. Para efectos de este ensayo, no interesa tanto, la diferenciación de los mundos, sino la cualidad de éste, es decir, en este caso, definida por dos cuestiones básicas intrínsecamente unidas:

1. El surgimiento de la vida (devenida como cosmológicamente posible).
2. La necesidad de la ética (devenida como cosmológicamente necesaria).

El principio de la “irrupción de la vida”

Este principio, al que ya hemos hecho referencia, requiere de un ahondamiento específico que eviten en lo posible, una metafísica reduccionista. Para ello, se dedicarán algunos comentarios adicionales y necesarios respecto del mismo.

Lo primero a señalar es que la probabilidad de la vida, sigamos o no la fórmula de Drake (ver supra) es baja, y, hoy por hoy, sólo tiene como referencia la existente en la Tierra en sus diversas manifestaciones. Es así que, empírica o no empíricamente, las pruebas de la irrupción de la vida son bajas, si no que reducidas al único ejemplo de la vida en nuestro planeta.

Por ello el concepto de “irrupción”, como ya se ha señalado directa o indirectamente, presupone que, al momento del



desarrollo inicial del universo, pese a su bajísima probabilidad, y pese al principio de la entropía, la vida aparece con algún grado de probabilidad superior al cero absoluto. Aunque teológicamente sea posible encontrar una explicación de este supuesto (por ejemplo, De Chardin, 1968) y pese a la reticencia del conocimiento científico por recurrir a hipótesis de orden teológico en sentido estricto, lo cierto es que en ese momento de aparición del universo o del multiverso (Randall, 2011) y dada la existencia empírica de la vida en la Tierra, las formas altamente organizadas o complejas de materia y energía no excluyen la vida, tal y como la conocemos. Este criterio debemos analizarlo de manera hipotética, con dos consecuencias argumentativas, aunque contrarias entre sí:

1. La vida tiene un grado de probabilidad superior a cero (aunque no estricta ni ontológicamente necesaria, lo cual supone el corolario de que probabilidad no presupone necesidad), y, por ende, siguiendo la fórmula de Drake u otras constantes cosmológicas, sería propia de todo el universo en menor o mayor medida. Aquí hacemos la salvedad biocosmológica, referida a que, dado nuestro conocimiento del universo, puedan existir zonas de éste donde no apliquen (en grado, o incluso siguiendo bipolarmente la dicotomía entre el sí y el no de la existencia de...) las leyes naturales, tal como las conocemos y que, por ende, en esas zonas disminuyan o eleven las probabilidades de la vida

-incluso a un grado de determinación ontológicamente “necesario”-.

2. La vida aparece como una variable o como un accidente “no fortuito”, es decir, “inducido” por una exovariable no física o cosmológica. Aquí parece necesario encarar el problema de manera frontal y recurrir a la categoría de lo no/natural (por llamarlo de alguna forma), como factor metaexplicativo. Véase la dificultad que se tiene para recurrir en un ensayo como este a tal factor, sin caer en una negación parcial de las leyes naturales conocidas. En todo caso, la renuencia, para los autores del presente texto, se debe al mismo carácter secular en general y científico en particular del cual se parte.

En el segundo caso, se asumiría que la irrupción tiene dos posibilidades explicativas. La primera, el carácter meramente accidental de la irrupción, es decir, sin una presunción teológica, lo que supondría que la irrupción sea de carácter “transnatural” (por darle algún nombre) o, en segundo lugar, llanamente teológica, como presupone el pensamiento religioso humano, incluido, por supuesto a la teología de la liberación y las corrientes disidentes de las principales religiones de la humanidad. Esta segunda acepción, garantiza facilidad explicativa, mas tal “facilidad” requiere poner entre paréntesis algunas de las “leyes de la naturaleza”. La primera opción (carácter simplemente fortuito) deviene lógicamente en consonancia con una imposibilidad metaexplicativa científica y teológicamente, lo que deja



Pierre Teilhard de Chardin

sin posibilidad de explicación determinativa o no determinativa el problema del origen de la vida (Einstein es, por supuesto, contrario a este carácter fortuito no explicativo y no determinativo y al mismo carácter de las teorías de la probabilidad a secas de la vida -por ejemplo, cuando señala que “Dios no juega a los dados con el universo”⁷). En este sentido ver el acápite anterior.

Sin podernos decantar por una u otra hipótesis al respecto, lo único “afirmable”, es que la vida podría tener una causalidad no determinativa o bien, que responde a un grado de posibilidad no cuantificable estocásticamente en términos del concepto mismo de determinación. Es decir, esto supondría, un terreno estéril a cualquier forma de razonamiento científico e incluso teológico.

Aún más, la incalculabilidad determinativa o simplemente el no tomar en

⁷ Confrontar S. Ferrer: “Dios no juega a los dados” y otras ideas científicas malinterpretadas.



cuenta una causalidad de la existencia del universo, volvería irrelevante el mismo pensamiento racional (no racionalista) del cual partimos en el presente trabajo. En otros términos, dejaría a la simple casualidad (ni siquiera azarosidad) el conjunto de razonamientos que hemos hilvanado hasta el momento.

El sentido del cuidado del mundo

Entendemos el cuidado, siguiendo la línea de razonamiento hasta ahora expuesta, como la necesidad de garantizar la continuidad del mundo en términos de sus cualidades propicias para la vida, lo que supone, ante todo, el cuidado mismo de dicha vida. Cuidar el mundo supone hacerse responsable por darle continuidad desde un punto de vista ético/ontológico, centrado en las múltiples formas de vida. Y, aun más, más allá de un cuidado puramente objetivo, presupone la defensa de la vida como cualidad intrínseca al mismo. Entendiéndose por vida, la vida buena, es decir una ética transhumana, como ya han planteado varios autores (Dussel, 1998; Santos, 2003 y 2010; Hinkelammert, 2015 y 2012) tanto occidentales como no occidentales.

Esta forma de cuidado supone la necesidad de realizar las siguientes distinciones: *ahí* ontoreceptivo donde se realiza cada uno y todos los seres humanos⁸ frente al cual todos los otros seres, como conjunto ontoactivo a la vez entendido

como *único positivo* (mundo o naturaleza) y como *negatividad* (alteridad) radical (véase la importancia de la filosofía negativa de Adorno y, en general, de la Escuela de Frankfurt) y diversa (los *otros*, con quienes nos encontramos *ahí* de tú a tú, siendo cosas diferentes –*ahí* pasivo– pero, relacionadas –*ahí* activo– como en un juego de espejos), se muestra como *alteridad general* frente a este *ahí* sin más, lo que es propio y fundamental de la de la Ética material latinoamericana.

De esta forma queremos sortear y, más que sortear, evitar, el problema de la ciencia occidental moderna, que simplemente (bajo una metafísica “no positiva”, pero no, por ello, menos metafísica) ha fracturado el mundo en partes diseccionadas sujetas de conocimiento parcial, cuyo resultado (la destrucción de la naturaleza más cercana –el planeta–) ha sido un resultado o efecto obvio de dicha fractura.

Para muchas cosmogonías, como la de los pueblos profundos de Nuestra América y no sólo la cosmogonía estrictamente cosmológica o física general de las grandes magnitudes, han comprendido esta cualidad (*qualitas*) del mundo. Incluso la filosofía occidental intuye la cualidad intrínsecamente “alterna” y relacional de los entes constituyentes de la naturaleza.⁹

De este modo, la ética como positividad (afirmación del *ser ahí* –en el mundo–) y como negatividad (superación siempre dialéctica y/o analéctica del *ser ahí* en el ser

⁸ Insistimos que comprendemos como humanos no sólo a los seres propiamente humanos, sino a las otras especies animales (Singer, 1999), e incluso no animales, entre ellas, la potencial I. A.

⁹ Recordemos los ritos órficos previos y simultáneos a la racionalización extrema del pensamiento griego, y el panteísmo subjetivo y/o no subjetivo de autores como Spinoza (1996) y Hegel (2008).



de los *otros*) diluye cualquier pretensión epistemológicamente especista del mundo, sea que aceptemos o no la hipótesis o más bien distinción señalada anteriormente entre la vida (en cualquiera de sus formas como “Intrusión de la vida” neguentrónica) y la no vida sujeta al azaroso entropismo de las cosas del mundo; por lo que comparáramos con Mèlich (2010) su postura teórica respecto de la necesidad de un necesario y explícito “sentido mínimo metafísico”¹⁰ del mundo, o más bien en nuestro caso “en el mundo”, sin que sea necesario desbaratar del todo las concepciones cosmológicas de la física occidental (cosmología), que, como una más entre otras, aporta desde la diversidad de sentidos.

¹⁰ El término y las comillas son nuestras. Cuando este sentido pueda derivarse concienzual o discursivamente de forma clara, no nos encontramos con ningún dilema ético. Cuando dicho sentido no esté claro deberá ser sometido a una evaluación ética que suponga la defensa del mayor bien posible según la situación.

Lo cierto es que a la cualidad de la vida en concreto le es inherente el cuidado de la vida tanto en específico como en general, esto es, el cuidado de sí misma, frente a los embates entrópicos. En este último caso se debe sobreentender que dicho cuidado implica el cuidado del *continuum* de aquellas leyes altamente neguentrónicas como las propiedades de mediana entropía que posibilitan las primeras. De esta forma, también nos permitimos establecer otro conjunto de enunciados al respecto:

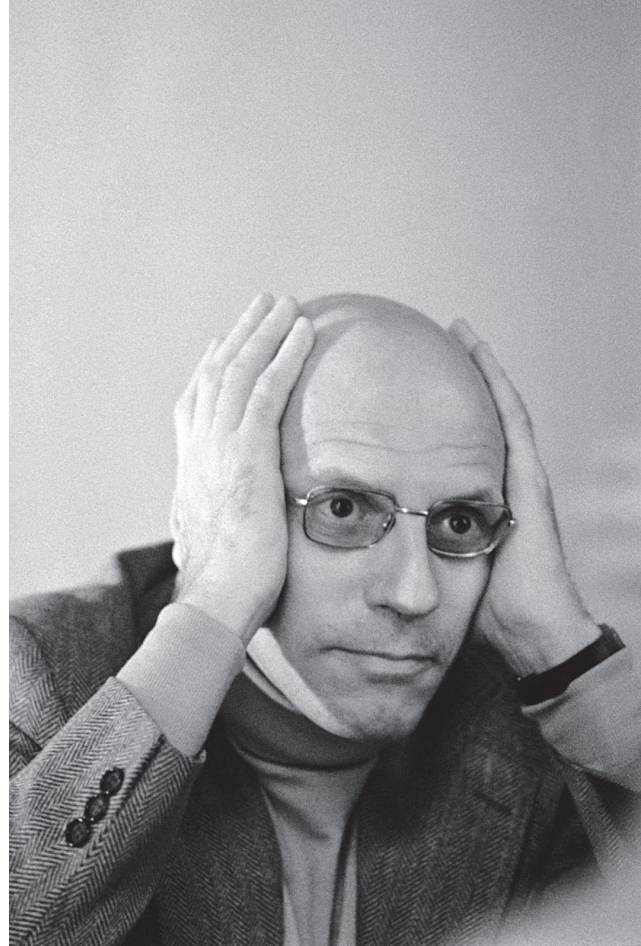
1. Es condición inmanente del ser humano el cuidado del mundo tal y como éste deriva de sus propias leyes.
2. El principio uno supone la necesidad de garantizar la neguentropía propia de la vida y las formas mesoentrópicas que posibilitan aquellas.
3. A este principio lo denominamos como “responsabilidad sobre el bien”.



4. La no protección del mundo o la inducción hacia la entropía o hacia la aceleración de la entropía como principio de “responsabilidad sobre el mal”.
5. El bien y el mal, por ende, no son instancias absolutas sino instancias relativas a las leyes de la naturaleza. Por ello la acción humana podría transformarlas.
6. El bien y el mal forman parte de un continuum al que denominamos *continuum ético* inmanente pero no de manera absoluta.
7. Tanto la “responsabilidad sobre el bien” como la “responsabilidad sobre el mal” anulan la simpleza de los principios 3 y 4, para convertirse en general en “responsabilidad ética” (ver principios 5 y 6).

Respecto de estos principios, las diversas éticas derivadas del pensamiento occidental han establecido muchas veces una absolutización de los dos polos, convirtiendo la ética en simple moral binaria. Este binarismo es propio ante todo del pensamiento occidental y parte de una fractura de la realidad mediante las categorías del pensamiento (Platón, 2001; Descartes, 1993 y Kant, 1990), cuyo máximo exponente es, sin duda, Descartes. Pero, éste no es el sentido que se propone en el presente ensayo sino todo lo contrario. Toda vez que todo enunciado ético no sólo responde relativamente a dichas condiciones naturales, sino que debe sujetarse materialmente a las mismas.

Relacionado con lo anterior, hay que agregar que la propuesta ética realizada si-



Michel Foucault

gue los principios de inmanencia (ser en el mundo) como de materialidad (respeto por la vida como condición de posibilidad, a su vez, de todo principio moral y de la posibilidad de la transformación de las condiciones de materiales que la impiden, al menos en un marco “meso/real” –ya que en un plano micro/real, los conceptos de tiempo y espacio dejan de tener sentido, como lo ha comprobado la mecánica y la física cuántica–). Cualquier dilema queda sujeto,

en el plano ético y discursivo¹¹, al necesario discernimiento concienzudo del menor o mayor bien implícito respecto de un acto cualquiera dentro del mundo (*pragmática ética*). Sin olvidar que el cuidado del mundo supone, de paso, el cuidado de los otros, entre ellos los semejantes de la especie (Cortina, 2015b y especialmente los más desprotegidos, Dussel, 1998), los animales como *humanos otros* (Singer, 1999) y *cuidado de sí* (Foucault, 1999).

Conclusión provisional

Nos quedan pendientes los análisis del cuidado de los otros y el cuidado de sí, pero esto, lo realizaremos con mayor amplitud en dos trabajos en preparación y complementarios al presente artículo, que esperamos poder hacer públicos apenas estén preparados y en consonancia con el mismo marco ético ontológico que hemos definido en el presente ensayo.

Las conclusiones a la que hemos llegado son, en orden de prioridad:

1. La ética es inmanente a la condición del mundo como no-todo, como cualquiera de las otras condiciones facultativas del ser en este mundo –libertad, conocimiento, racionalidad, etc.
2. Tales condiciones facultativas, respecto del mundo, como no-todo, suponen a la vez que es responsabilidad de la condición humana, la protección del mundo, colaborando en el mantenimiento de la complejidad que garantiza probabilísticamente la vida.
3. Frente a la necesidad del cuidado del mundo, se desprenden como igualmente necesarias y materiales el cuidado de los otros (seres humanos en sentido amplio) y la inquietud y el cuidado de sí, esto último, como plantea Foucault:

Me parece que esa *epimeleia heautou* (esa inquietud de sí, y la regla que se le asociaba) no dejó de ser un principio fundamental para caracterizar la actitud filosófica a lo largo de casi toda la cultura griega, helenística y romana. Importancia, desde luego, de esa noción de la inquietud de sí en Platón. Importancia entre los epicúreos, porque en Epicuro encontramos una fórmula que se repetirá con mucha

ἠθρολογίαι

¹¹ Véase tanto la ética de la responsabilidad, la ética del discurso de Apel/Habermas como los debates de la filosofía latinoamericana y las éticas respectivas y derivadas de todas las formas de pensamiento occidental y/o no occidental.



frecuencia: todo hombre debe ocuparse día y noche y a lo largo de toda la vida de su propia alma (2009, p. 24).



Referencias

- Adorno, T. (1984). *La dialéctica negativa*. Trad. José María Ripalda. Madrid: Taurus.
- Arendt, H. (2006). *Eichmann en Jerusalén: un estudio sobre la banalidad del mal*. Trad. De Carlos Ribalta. Barcelona: Lumen.
- Benjamín, W. (2008). *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*. Trad. Bolívar Echeverría. Ciudad de México: UACM/ITACA.
- Cortina, A. (2015a). *¿Para qué sirve realmente...? La ética*. Barcelona: Paidós.
- Cortina, A. (2015b). *Ética mínima: introducción a la filosofía práctica*. Madrid: Tecnos.
- Cortina, A. (2014). *Ética sin moral*. Madrid: Tecnos.
- Cortina, A. (2010). *Justicia cordial*. Madrid: Mínima Trotta.
- Cortina, A. (2008). *La Escuela de Fráncfort: crítica y utopía*. Madrid: Síntesis.
- Chardin, P.T. (1968) *La Vida cósmica. Escritos del tiempo de guerra*. Madrid: Taurus.
- Descartes, R. (1993). *Discurso del Método*. Trad. Constantino Láscaris. San José de Costa Rica: EDUCA.
- Dussel, E. (2015). *Filosofía del Sur: Descolonización y transmodernidad*. Ciudad de México: Akal.
- Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. España: Trotta.
- Ferrer, S. (2016). "Dios no juega a los dados" y otras ideas científicas malinterpretadas. Recuperado de: <https://www.elconfidencial.com/tecnologia/2016-04-24/>

- dios-no-juega-a-los-dados-y-otras-frases-cientificas-malinterpretadas_1188794/
- Foucault, M. (2009). *Hermenéutica del sujeto: curso en el Collège de France (1981-1982)*. Trad. de Horacio Pons. Buenos aires: FCE.
- Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica*. Obras Esenciales Vol. 3. Trad. de ángel Gabilondo. Barcelona: Paidós.
- Givo, R. (2011). *Proximidad y subjetividad. La antropología filosófica de Emanuel Lévinas*. Ciudad de México: Itaca.
- Gutiérrez, G. (2013). *La espiritualidad de la liberación. Escritos esenciales*. Miliaño (Cantabria): Sal Terrae.
- Hegel, G. (2008). *Fenomenología del espíritu*. Ciudad de México: FCE.
- Heidegger, M. (2005). *Ser y tiempo*. Trad. de Jorge Eduardo Rivera Cruchaga. Santiago: Editorial Universitaria.
- Hinkelammert, F. (2015). *Solidaridad o suicidio colectivo*. San José de Costa Rica: Arlekin.
- Hinkelammert, F. (2012). *Lo indispensable es inútil: hacia una espiritualidad de la liberación*. San José de Costa Rica: Arlekin.
- Hinkelammert, F. (2010). *La maldición que pesa sobre la ley: las raíces del pensamiento crítico en Pablo de Tarso*. San José de Costa Rica: Arlekin.
- Hinkelammert, F. (2005). *El sujeto y la ley: el retorno del sujeto reprimido*. Heredia de Costa Rica: EUNA.
- Hinkelammert, F. (1996). *El mapa del emperador: determinismo, caos, sujeto*. San José de Costa Rica: DEI.
- Hinkelammert, F. (1991). *La fe de Abraham y el Edipo occidental*. San José de Costa Rica: DEI.
- Lévinas, E. (2014). *Alteridad y trascendencia*. Trad. de Miguel Lancho. Madrid: Arena Libros.
- Kant, M. (1990). *Crítica de la razón práctica*. Trad. Emilio Miñana y Manuel García Morente. Ciudad de México: Espasa-Calpe Mexicana, S.A.
- Marx, Karl (2008). *Manuscritos económico-filosóficos*. Sao Paulo: Trad. De Jesús Renieri. Editorial Bottempo.
- Mèlich, C. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: HERDER.
- Munguía, I. (2009). "La ecuación de Drake y la búsqueda de inteligencia extraterrestre". En *Blog Xataka Ciencia*. Recuperado de: <https://www.xatakaciencia.com/astrologia/la-ecuacion-de-drake-y-la-busqueda-de-inteligencia-extraterrestre>
- Platón(2001). *Platón: Diálogos*. Trad. Francisco. Ciudad de México: Editorial Porrúa.
- Randall, L. (2011). *Universos ocultos: un viaje a las dimensiones extras del cosmos*. Trad. Jesús Gómez Ayala. Barcelona: Acantilado.
- Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur*. México: Siglo XXI.
- Santos, B. (2003). *Crítica a la razón indolente*. España: RGM. S.A.
- Singer, P. (1999). *Liberación animal*. Trad. de ANDA. Madrid: Trotta.
- Spinoza, B. (2001). *Ética demostrada según el orden geométrico*. Trad. de Óscar Cohen. Ciudad de México: FCE.
- Wittgenstein, L. (2010). *Tractatus logicus-Philosophicus*. Traducción autorizada de la edición publicada por Routledge. Madrid: Alianza Editorial.



María, la Magdalena:

Consideraciones desde la complejidad

Mary Magdalene: Considerations from complexity

M. Fabio Altamirano F.

Resumen

¿Por qué un nuevo escrito María magdalena? La respuesta es porque bajo la propuesta de la complejidad la Magdalena permite una serie de consideraciones ligadas a la ambigüedad y a la incertidumbre que permite ver a este personaje como una protagonista cuyo papel ha sido pasado por alto, quizá de forma involuntaria, durante muchos siglos de una visión profundamente patriarcal de la Iglesia. El presente trabajo invita al lector a entrar en una visión que pretende tomar en cuenta no solo la perspectiva Evangélica del tema, si no la visión ampliada que ofrece la metodología de la complejidad, una propuesta con base en los trabajos de Edgar Morín, que entiende que la mejor aproximación a la realidad solo se logra con la afluencia de el mayor número de datos posibles en un intento interdisciplinario de reunirlos.

Palabras clave: María Magdalena, complejidad, teología femenina.

Abstract

Why a new writing Mary Magdalene? The answer is because under the proposal of complexity the Magdalene allows a series of considerations linked to the ambiguity and uncertainty that lets us see this character as a main one whose role has been overlooked, perhaps involuntarily, for many centuries of a deeply patriarchal vision of the Church. The following paper invites the reader to enter into a vision that intends to take into account not only the Evangelical perspective of the subject, but also the expanded vision offered by the methodology of complexity, a proposal based on the works of Edgar Morín, who understands that the best approximation to reality is only achieved with the influx of the greatest number of data possible in an interdisciplinary attempt to bring them together.

Keywords: Mary Magdalene, complexity, feminine theology.



Introducción

Alo largo de todos los textos evangélicos la figura de María Magdalena es clara y bien definida, en los años de la Iglesia primitiva se mezclan las figuras de los distintos personajes femeninos de nombre María, Mahriam o Miriam, nombre que además era común entre las mujeres de la época, confusión que fue hecha más representativa por Gregorio Magno en 591, donde, con base en hecho que nos ocupa, la Magdalena es calificada de prostituta, las afirmaciones del Papa Gregorio se trasforman en enseñanzas de la Iglesia, aseveraciones que no fueron aceptadas por las Iglesias ortodoxas y protestantes en su momento.

Frente a estas confusiones surge la pregunta de ¿Por qué un nuevo escrito sobre un personaje y un tema tan relativo en la historia de salvación?, la respuesta es porque bajo la propuesta de la complejidad la Magdalena no es, ciertamente, un personaje relativo, por el contrario es una protagonista cuyo papel ha sido pasado por alto, quizá de forma involuntaria, durante muchos siglos de una visión profundamente patriarcal de la Iglesia.

El presente trabajo invita al lector a entrar en una visión que pretende tomar en cuenta no solo la perspectiva Evangélica del tema, si no la visión ampliada que ofrece la metodología de la complejidad, una propuesta con base en los trabajos de Edgar Morín, que entiende que la mejor aproximación a la realidad solo se logra con la confluencia del mayor número de datos posibles en un intento interdisciplinario de reunirlos.

No es posible iniciar sin el agradecimiento al Dr. Javier Quezada del Rio, Bibliista mexicano de amplio reconocimiento, por sus correcciones y comentarios.

1. La propuesta de trabajo

La cita elegida para dar pie a este trabajo es la de Lucas 8, 1-3. En la versión del Nuevo Testamento, Versión directa del texto original griego, de Nácar y Colunga (1961, 1078) de la BAC dice así: 8,1 Yendo por ciudades y aldeas predicaba y evangelizaba el reinado de Dios. Le acompañaban los doce 8,2 y algunas mujeres que había sido curadas de espíritus malignos y enfermedades. María llamada Magdalena, de la cual habían salido siete demonios; 8,3 Juana la mujer de Cusa, administrador de Herodes, y Susana, y otras varias que le servían de sus bienes.

Es interesante el visualizar que en la cita de Lucas se hace mención del servicio de las mujeres, como que “les servía de sus bienes” otras traducciones dicen “con sus bienes”, se ha dicho en algunas ocasiones que el papel de las mujeres era el de servir como apoyo económico-asistencial al grupo de Jesús.

En realidad lo que interesa del texto es la referencia a María Magdalena, en la primera mención lo que destaca es que: 1) María llamada, o cuyo sobrenombre es Magdalena, y la primera pregunta es ¿quién es ella?, es bien sabido que María era un nombre común entre las mujeres es posible que el llamarla Magdalena era una forma simple de identificarla, del mismo modo que se menciona a Juana como la mujer de Cusa o a Susana, cuyo nombre



posiblemente no fuera tan común o al menos no hubiera tantas mujeres con ese nombre entre las seguidoras de Jesús.

La tradición dice que le nombraban Magdalena por ser originaria de Magdala o Migdal. Esta es una población que según



estudios recientes del Equipo de Trabajo de la Universidad Anáhuac del Sur (Universidad Anahuac del Sur, s.d.), que colabora en una excavación arqueológica en dicho lugar, el cual se encuentra en la orilla noreste del Mar de Galilea. Era un puerto pesquero que tenía como principal actividad comercial la de salar pescado para su envío a Roma.

Sin embargo, como primer paso del análisis desde la complejidad es necesario preguntarse si María realmente era de Magdala o era de otra procedencia. ¿Cuál sería la importancia de esto?, bueno la importancia es que puede tener relación con la expulsión de los demonios de la que hace mención el Evangelio.

Magdala, Migdal, Magdolum, Magdol, o simplemente Magdalena

Magdala, o Migdal, es un enclave en la porción noreste del mar de Galilea, la palabra viene del arameo **אלדגמ** que se traduce como “torre”, existen muchas posibilidades de que Madalena viniera de ese lugar. Sin embargo es posible también que viniera de Madolum, lugar situado en la península del Sinaí. También es mencionado como Magdol, hay que recordar que en el hebreo antiguo las vocales no se escriben, solo se pronuncian, de acuerdo a la tradición, lo que hace fácil la confusión Migdal-Magdol.

El mismo Fitzmyer, en su texto de *El Evangelio según Lucas* (Tomo 1, pag., 712) confunde las locaciones geográficas al referir el pueblo de Magdala. El último punto a considerar con respecto al nombre de la Magdalena es que su denominación de

migdal puede estar relacionada de forma significativa con la cita del profeta Miqueas (4,8) “Y tú, oh torre del rebaño, fortaleza de la hija de Sion, hasta ti vendrá el señorío primero, el reino de la hija de Jerusalén”.

Curada o sanada

En el Evangelio de Lucas existe una diferencia entre curar y sanar por lo que es posible que las mujeres no es que hayan padecido alguna enfermedad o malignidad de las que fueron curadas, sino que fueron “hechas sanas”, transformadas, trasmutadas, evolucionadas.

Otro aspecto a tratar es el de los siete demonios, es bien sabido que el número siete tiene un significado especial para el Pueblo Judío, es probable que, por su referencia a los Caldeos, en principio signifique la totalidad, pero también tiene que ver con la completud, con el cierre de un ciclo o con lo que ahora se llama la integración.





El tema de los demonios es interesante ya que en primer lugar este término abarca diferentes ideas, para los griegos, los δαίμων eran espíritus que bien podían ser buenos o malos, o mejor traviesos (en su acepción del que atraviesa) particularmente en el sentido sexual que se personifican en la figura de faunos o ninfas, entre otros.

En segundo lugar Lucas Evangelista diferencia δαίμων (daimon) de διαβολός (diabolós), en el primer caso ya se ha comentado que para los griegos y latinos los demonios eran figuras míticas que bien podían ser buenas, malas o neutrales, en

especial relacionadas con temas sexuales, en el segundo caso citado así por el mismo evangelista en el mismo capítulo (Lc 8, 12) el diablo era asociado a la división (el que divide), al engaño (el engañador).

De este apartado surgen algunas preguntas: ¿María efectivamente padecía alguna enfermedad mental o neurológica que en la antigüedad podía considerarse como una posesión demoníaca? ¿Por qué permite María que salgan de ella (Lucas) los demonios?, ¿eran parte de su cultura de origen? ¿Se refiere a ídolos? ¿Para qué expulsa Jesús (Según el relato de Marcos) los demonios de María? ¿Eran demonios desde



la comprensión judía de la idolatría o desde la idea griega de los dioses lujuriosos? ¿Cuál es la importancia de señalar la permanencia de María en esa dialógica de ruptura/cambio? ¿Ese cambio solamente significa el seguimiento de María a Jesús? ¿Este hecho provocó una forma de recursividad entre el Nazareno y María? De generarse una forma recursiva/generativa de comunicación entre ambos, ¿cómo, por qué o dónde es que ésta se rompe al grado de que la visión de María Magdalena queda fuera del Evangelio? Si se rompió esa forma de recursiva/generativa ¿por qué es elegida para ser la primera testigo de la Resurrección?



M.C. Escher

2. La Complejidad

Al inicio de una metodología de investigación siempre es importante poder definir de manera clara los fundamentos desde los cuales se pretende trabajar. Para este inicio se tomará como base la colaboración de Juan Carlos Moreno (2002) que permite una mirada extensa sobre la difícil tarea de definir la Complejidad.

Moreno inicia diciendo que hay dos enfoques que definen la complejidad el primero que habla de la “incapacidad de comprensión de un objeto que nos desborda intelectualmente”. El segundo enfoque es epistémico y lo define como “una relación de comprensión con algo que nos desborda, pero de lo que, pese a todo podemos tener una comprensión parcial y transitoria en esta última se dice que algo es complejo porque tenemos una comprensión distinta, que no podemos reducir o simplificar a una comprensión simple” (Moreno, 2002, 11, p. 1).

También menciona que la complejidad se puede entender desde su raíz *complexus* que significa “lo que está tejido en conjunto”. Moreno resume la idea de complejidad como “un modo de pensamiento que vincula tanto el orden, lo universal y lo regular, como el desorden, lo particular y el devenir” (2002, p. 13).

La perspectiva de Morín que señala que “la comprensión adecuada es la comprensión que articula lo desarticulado, sin desconocer a la vez las distinciones. Es la comprensión que sostiene la concurrencia, el antagonismo y la complementariedad de los contrarios, pero no necesariamente al mismo tiempo”, partiendo de esta perspectiva la complejidad “es la unión dialógica de la simplificación y la complejización” (Moreno, 2002, p. 17). Para Moreno, en el enfoque de Morín “lo realmente complejo es la realidad, pero el pensamiento puede ser complejo en la medida en que se cure de simplificar lo real” (2002, p. 19).

En este trabajo se elige la perspectiva moriniana, aunque no se excluye la posibilidad de echar mano de la visión de Luhmann en algunos momentos dado que aunque es más teórica tiene una inclusión más social.

Fundamentos epistemológicos para entender la complejidad

El origen de la epistemología de la complejidad son tres perspectivas teóricas: la teoría de sistema de Berthalanffy, la cibernética de Wiener y la teoría de la información de Shannon y Weaver.

Obvia decir con base a todos los elementos anteriores que se impone una epistemología distinta a la clásica, lo que implica “el surgimiento del problema y de la conciencia de la complejidad en la historia de la ciencia contemporánea” (Rodríguez

Z., 2010 p.1) de donde surge un giro epistemológico importante que involucra nuevos conceptos y nuevos lenguajes.

La perspectiva de Morin ve la complejidad desde la organización, el objeto en sí mismo es un objeto relacional, en la medida que éstos interaccionan, la organización es abierta, histórica y contextualizada que tiene una “disposición de relaciones entre componentes” y los elementos no son disgregables y por tanto incomprensibles de forma autónoma, es decir que según García (2006) citado por Rodríguez y Aguirre, poseen la cualidad de la interdefinibilidad, lo que significa que solo se pueden entender en función de todos los demás elementos (Rodríguez Z. y Aguirre, 2011).





El sistema es la “unidad global organizada de interrelación entre los elementos, acciones e individuos” (Rodríguez Z. y Aguirre, 2011 p. 3). Sistema y organización se involucran entre sí.

A diferencia de la epistemología científica clásica que busca una verdad puntual, lograda solamente mediante una metodología establecida, la epistemología de la complejidad implica una forma transdisciplinar de conocimiento que permite un conocimiento que posibilita cualquier cosa cuya característica más importante es la apertura que lleva a la incompletud, a un conocimiento inacabado y así a la incertidumbre.

Para responder a la pregunta de por qué hacer el análisis desde la complejidad se hará referencia a la participación de Gómez y Jiménez en el Manual de iniciación pedagógica al pensamiento complejo quienes afirman “el pensamiento complejo busca integrar y globalizar religando las partes al todo, el todo a las partes y las partes entre sí, pero tiene la conciencia de que es imposible conocer el todo...es un modo de pensar que intenta asumir el desafío que le proponen la incertidumbre y la contradicción” (2002, p. 117). Para comprender un poco más a Jesús en sus múltiples dimensiones, histórica, espiritual, personal, social y teológica, se considera primordial hacerlo desde el pensamiento complejo. Al desafiar la incertidumbre y la contradicción se puede permear mejor la frontera entre la historia, la realidad y la fe.

La complejidad y su método

La metodología de la complejidad, desde la perspectiva de Edgar Morin parte de seis principios: 1) el principio dialógico o de dialogización, 2) el principio de recursión o de recursividad, 3) el principio hologramático, 4) el principio de emergencia, 5) el principio de auto-eco-organización y 6) el principio de borrosidad.

Estos principios funcionan como estrategias de construcción de la complejidad como tal de una realidad dada. Las definiciones están tomadas en base al trabajo de Gómez y Jiménez (2002).





1) Principio Dialógico

Es una relación que pone en correspondencia ideas que tienen lógicas diferentes, es decir, se unen principios que pueden excluirse mutuamente pero que, de hecho, se dan en un evento de la realidad, lo que implica que al darse en la situación tiene una articulación o dependencia implícita y en un momento dado constituyen elementos generativos de la organización. Este principio lleva a una “unidualidad compleja”, es decir, ambas cláusulas son no-eliminables y no-reducibles, de forma independiente son irreconciliables, pero dado que coexisten en un hecho hay que relacionarlos en forma de “bucle”.

2) Principio de recursividad

La recursividad trata de identificar las realidades que son resultado y a su vez origen

y causa del proceso que las origina, es decir que es un “bucle” en el sentido de que se origina en la misma línea, genera un cambio y ésta a su vez es causa de otro cambio. En la medida que esta va sucediendo el sistema se auto-transforma. Es decir el sistema se auto-produce y se auto-organiza.

3) Principio hologramático

Este es un todo que no termina de totalizar, facilita la visualización del todo, o de la característica básica de este todo, en cada una de las partes. Es un principio que faculta el re-ligamiento de las partes con el todo. Puede darse en tres formas: a) Holonómica, el todo como principio rector de los hechos, b) Hologramática, es cuando la marca del todo es un componente implícito de las partes, y c) Holoscópica, es cuando el todo está presente en la representación de un fenómeno.





4) Principio de Emergencia o emergente.

En toda realidad surgen condiciones o escenarios nuevos, a los cuales se les denomina emergencias o emergentes del componente que les permite verse en un sistema diferente o en forma distinta dentro del mismo sistema. El todo no se reduce a la parte ni tampoco ésta al todo. Es una correspondencia biunívoca entre ambos.

5) Principio de Auto-eco-organización

El evento no se aísla en su medio, tampoco es un mero producto de éste, hecho y entorno se afectan mutuamente, ya sea de forma concurrente, complementaria o antagónica, hay una correspondencia entre la lógica del sistema y la lógica externa afectada por el evento, estableciendo una dialógica entre ambos que redundan en la relación con el entorno exterior.



6) Principio de borrosidad

Es un principio que da cuenta de que la realidad no es solo bivalente si no que en el medio existe una gama infinita de posibilidades.

Otros elementos del análisis complejo

Existen también otros elementos que contribuyen al análisis desde el paradigma de la complejidad, entre los que se mencionan como básicos son el análisis de las fuerzas que se dan dentro de un sistema, en él, existen fuerzas de atracción, que existen a nivel de componentes, y fuerzas de exclusión, las que habitualmente son superadas por las primeras que crean una retroacción negativa que evita que el sistema llegue a su umbral de tolerancia y las fuerzas negativas sean demoledoras para el propio sistema

Otro instrumento del análisis desde la complejidad es el denominado bucle tetralógico, este parte del hecho de que las interacciones no son posibles sin que, como consecuencia de ellas existan desórdenes que pueden observarse como desigualdades, movimientos turbulentos o agitaciones generadas por la interacción dada (Glosario Erave, 2015). Bajo esta metodología se procede al análisis del tema propuesto.



3. El análisis de la relación de María Magdalena en el grupo de Apóstoles

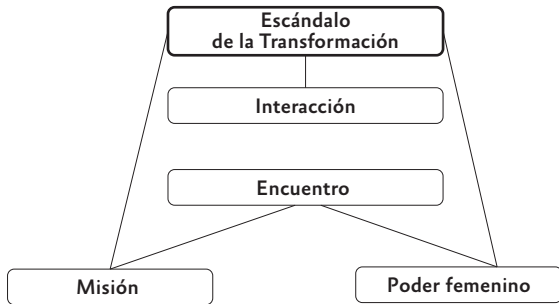
En el evento que nos ocupa, existen dos tipos de fuerzas iniciales, una fuerza atrayente, que es la cualidad taumatúrgica de Jesús, aunada seguramente a una presencia atrayente que invita a buscarlo, a mirarlo, y algunas fuerzas de exclusión: el mundo, los antecedentes culturales y de formación de María la Magdalena (a la que en lo subsiguiente solo se mencionará como María) y la situación propia de la mujer en el entorno, lo que contesta la primera interrogante de su cuerpo como símbolo: ¿qué es?, una mujer real, de su tiempo, situada en el contexto hebreo del siglo I. Es claro que el he-

cho desencadenador de la transformación es la intervención de Jesús sobre María.

Lo primero que llama la atención es la compañía de las mujeres, con los antecedentes mencionados se establece una dialogicidad entre la idea generalizada en todo el entorno cultural de que las mujeres no eran tomadas en cuenta, Jesús no solo se dirige a ellas hablándoles si no que, más aún, permite la unión de ellas al grupo itinerante. En este aspecto es posible observar un bucle recursivo hacia adentro del grupo donde la inclusión de la mujer tiene un efecto sobre el grupo, pero este efecto es causa de una aceptación, al menos transitoria, del papel de la mujer en la vida de la comunidad, que a su vez redunda en la



presencia de la mujer en las comunidades del cristianismo primitivo. En el entorno se presenta un bucle tetralógico en el que existe un caos, evidente o no, frente al cambio que provoca un escándalo en el entorno:



El segundo punto es Jesús que sana a la mujer llamada María, en este punto existen varios elementos dignos de análisis, la primera pregunta es ¿a qué se refiere con que la sana?, la respuesta más sencilla es de “siete demonios”, el tema no es tan fácil, y es aquí donde el origen de María entra en cuestión, si María es de origen Egipcio, la sanación tendría que ver con que era una extrajera, por tanto no perteneciente al pueblo elegido, en cuyo caso sanarla sería quitar de ella todas (siete) las implicaciones de una cosmovisión ajena a la cultura hebrea; si María es judía pero con fuerte influencia helénica o el estado de sujeción a que se refiere el que hay tenido esos demonios, tiene relación con la visión griega de esas criaturas, entonces sanarla significaría quitar de ella todas esas influencias que tienen que ver con las pasiones y dominios que en la cultura griega tiene que ver con los llamados “demonios”, recordemos que no son espíritus malignos, solo espíri-

tus escandalosos relacionados, en el peor de los casos, con ímpetus carnales.

En este punto existen varias dialógicas, la primera tiene que ver con el tema de la impureza religiosa, si María era Egipcia y por tanto de una raza, credo y cosmovisión distinta. En una de sus obras Filón de Alejandría se refiere a la cultura egipcia como muy enfocada a lo corpóreo, a los placeres sensibles, haciendo la diferencia con la cultura hebrea (Triviño). Este punto es trascendente ya que si hubiera sido extranjera habría un bucle recursivo con la tradición, particularmente del sur de Francia, que la recoge como una mujer negra. Si hubiera sido hebrea la recursividad se limita.

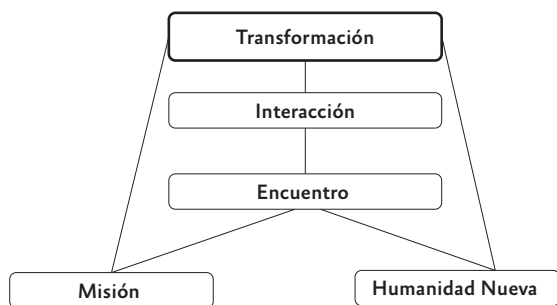
La otra opción en cuanto al origen de María es que ella haya sido la señalada en la profecía de Miqueas (4,8), si María fuera “la torre del rebaño” entonces se vislumbra con el hecho que nos ocupa una confirmación donde Jesús prepara con la sanación total a la que será la primera testigo de la resurrección, es conocido que en muchas exégesis se habla de esta augurio de Miqueas en relación a María madre, sin embargo, llama la atención la referencia a *migdal* (torre), uno de los probables orígenes de María.

En este caso la recursividad del hecho es mucho más profunda dado que es una continuidad de la profecía miqueana que se proyecta en el seguimiento, éste en la presencia de María en la cruz y hasta el momento de la resurrección. En esta situación el impacto sería holonómico, en tanto que Jesús comparte el principio rector del Reino y su continuidad, hologramático, ya que Jesús dejaría implícito en María su en-

foque del Reino, y holoscópica en cuanto a que Jesús, Dios, el Todo está representado en el fenómeno humano de una María re-formada. Esto es desde el punto de vista meramente intelectual, no es posible dejar de considerar que lo que Jesús, el Todo, tiene de diferente a cualquier mortal es su plenitud en el Espíritu Santo al dejar a María en esa condición de liberación bien pudo compartir también holonómicamente los dones del Espíritu.

En cuanto al bucle tetralógico quedaría así:

Lo anterior significaría un impacto hacia adentro del grupo que es concordando



te con la postura de Pedro, un tanto enfrentada como se ve en el Evangelio apócrifo de Tomás

Otro aspecto es al intervenir el Salvador sobre la mujer, necesariamente existe un cambio o transformación en ella, la pregunta es: ¿En qué la transforma?, en el Evangelio de Felipe se menciona que "El [Amo o amaba] a Máriam más que a [todos los demás] discípulos, [y él] la besaba a menudo en su [boca". (Evangelio de Felipe, 59), existen explicaciones de que el beso en la boca no tiene la connotación afectiva que en nuestra cultura se atribuye, si no que

era una forma de decir que transmitía su sabiduría, de hecho en el mismo texto dice: "El Logos sale de la boca. Y quien se alimenta de la boca, se perfeccionará." (Evangelio de Felipe, 35).

De aquí surge la incógnita de que si María había sido liberada de todo mal, inclinación o demonio, la capacidad que tiene de asimilar el Logos a través de la boca, o Palabra, del Salvador y su provecho de la misma sería infinitamente mayor que el de cualquier persona.

Es importante señalar que esta distinción espiritual por María es única en todo el Evangelio, a ningún otro personaje libera de la totalidad (siete) de sus debilidades, hecho explícito en los Evangelios, ni tampoco le trasmite de forma habitual (a menudo) la Sabiduría de forma directa como lo sugiere Felipe.

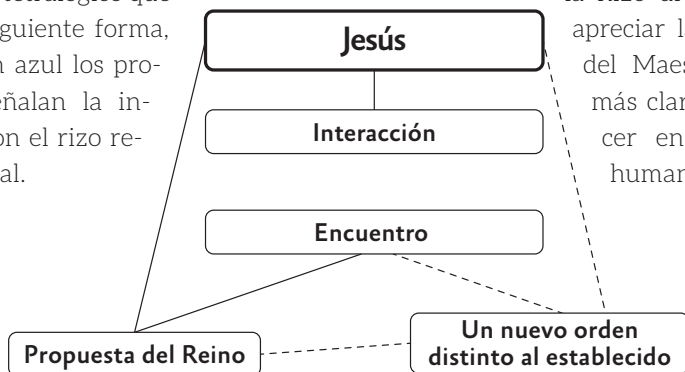
De ser así en bucle recursivo tiene un final truncado o incongruente, Jesús transforma a María otorgándole la integridad que la hace receptáculo ideal para recibir la Palabra, al recibir la palabra adquiere sabiduría, al recibir ésta se perfecciona, al perfeccionarse incrementa su disposición y conocimiento, al incremento de ésta distingue posibilidades que para el resto de los humanos no son manifiestas, hay que recordar que en el Evangelio de Tomás se señala un rechazo franco de Pedro a la presencia y la opinión de María (Evangelio de Tomás, 114), pero la consecuencia obligada, en el caso de dar oídos a la postura de María tendría que haber sido un señalamiento de un camino distinto por parte de ella al propuesto por Pedro, lo cual no sucede (de aquí la incongruencia), lo que es menos



esperado es que su visión ha sido considerada herética lo que es difícil siguiendo la secuencia lógica del evento.

La primera diferencia que existió en el cristianismo inicial fue con la corriente gnóstica, la cual tenía fuerte tendencia a la consideración de un Dios Padre-Madre y, por otra parte reconocía en María “una mujer que conocía el Todo” (Campos, s.d.).

El bucle tetralógico quedaría de la siguiente forma, resaltando en azul los procesos que señalan la incoherencia con el rizo recursivo natural.



Frente a lo anterior se pueden observar dos posibles caminos alternos, la primera que la real configuración de la visión de Jesús tuviera una orientación gnóstica, o, la segunda, que la mirada del Salvador avistara la inclusión de múltiples enfoques, lo que sería compatible con la conformación del grupo discipular. Ambas cosas fueron descartadas por la Iglesia, en el proceso de la construcción del Canon y a la visión paulina de Jesús la cual era indirecta. Dentro de la configuración de la complejidad surge, necesariamente la pregunta, ¿realmente lo que se vive como idea de Dios es lo que Jesús quería?

La pregunta emergente es, ¿para qué Jesús ejecuta su intervención sobre María?, ¿no hace evidente que había un

se establece entre la exo-casualidad y la endo-causalidad, en la primera se instaura una diferencia entre la visión de la mujer que tiene Jesús en contraposición con la que tiene el entorno, el Nazareno sitúa a la mujer, en este caso María, como miembro del grupo con una condición especial, la de haber sido liberada de sus propias ideas, símbolos o pasiones, lo que fácilmente

la hizo un ser capaz de apreciar las enseñanzas del Maestro de forma más clara al permanecer en la condición humana, pero en un

fin específico en esa intervención?, ¿cómo hubiera sido la *ecclesia* si en la dirección de ésta hubiera existido un trazado colegiado entre Pedro (Kephá) y María (Sophia)?

Si el grupo cercano de Jesús fuera ejemplo de comunidad, es innegable que fue muy inclusivo, en el tenían lugar todo tipo de posturas sociales, políticas, ideológicas, siempre dentro de una manifestación de fe. La recursividad obligada era un conglomerado de comunidades que formarían la Iglesia, en otras palabras ésta se tenía que haber formado de manera ascendente, democrática y plural.

De aquí pueden surgir muchas dialógicas que construyen macro conceptos, que vale la pena comentar. La primera dialógica que es posible observar es la que

estado que podría describirse como un estado de Gracia. El problema fue que al paso del tiempo, al morir Jesús, las fuerzas exocausales forzaron el regreso de María a la condición de mujer que prevalecía en el contexto.

Por otro lado en la endo-causalidad, impactó de forma significativa al grupo, de tal forma que la presencia de María como figura primordial del grupo tuvo que ser reconocida, pero, al mismo tiempo personificó una postura controversial, propuesta por el mismo Jesús, pero antagónica a los intereses del resto del grupo de apóstoles, el resultado fue una transformación temporal que regresa al estado original de la postura femenina, la cual, sin duda pudo haber completado una recursividad y una causalidad finitaria, es decir una oposición a la realidad existente, que no se le permitió emerger, pero que hubiera terminado en una firmeza más equilibrada en la Iglesia naciente.

Otro aspecto a analizar sería la relación medios/fines. Es de suponer que Jesús siempre tuvo una razón trascendente para sus acciones, ninguna fue hecha al azar, la sanación de María tenía que tener un fin específico, en esta caso la dialógica apunta a algunas posibilidades, la primera hacer de ella un ser capaz de asimilar el mensaje de una forma integral, en cuyo caso debió de ser escuchada en su perspectiva de la construcción del Reino, la segunda pudo ser haberla dispuesto para ser un testigo revelador de la Resurrección, de ser así el proceso de María no podía limitarse a eso, tendría que haber una recursividad mucho más trascendente, y la tercera, solo por no descartar todas las posibilidades, la de hacerla su compañera, la mujer ideal para convertirse en la persona más cercana, apta para asistir de forma directa, plena e infalible a Jesús en su misión terrenal. En cualquiera de los tres casos la finalidad de la sanación de María fue limitada por el entono cerca-





no del grupo. La pregunta sería ¿Esta acción de Jesús tuvo el final que él deseaba?

La anterior nos lleva a una correlación interesante que Morín designa como *Sapiens/Demens* (Morín, 2001), *Sapiens* hace referencia a la sensatez que da la certeza de vivir en la norma; *Demens* representa lo opuesto, la ruptura, el desajuste, la “locura”, de aquí el término. Es claro que Jesús se mueve a lo largo de toda su vida pública en esta polaridad, señala puntos de ajuste al modelo establecido y cuestiona desde el otro extremo con acotaciones y conductas que mueven a la perturbación de esa estabilidad contextual.

El evento que ocupa este trabajo pertenece al segundo horizonte, la atención a una mujer, el señalarla de manera específica mueve al grupo interno y al externo a un cambio de modelo, el cual, finalmente no es considerado. Y aquí es posible ver otro bucle recursivo malogrado, ya que lo esperado era que el hecho de transformar a María debiera completarse en un cambio conceptual hacia la mujer en general y en particular hacia María, al menos en el círculo próximo del Salvador, cosa que es obvio que no sucedió.

Un punto más que es digno de análisis es el tema de la relación sujeto/objeto en lo referente al tema del mal. Es importante aquí revisar la simbólica del mal siguiendo a Paul Ricoeur (s.d.). Este autor inicia diciendo que el pecado original, como tal, no es un concepto Bíblico, que es más bien “un saber jurídico de la culpabilidad” que termina en un símbolo racional, pero que esta idea surge justo en una discusión en contra de la gnosis, ésta decía, siguiendo

todavía a Ricoeur, que “el mal es una realidad casi física...es la mundanidad del mundo...no procede de la libertad humana si no que va de las potencias del mundo hacia el hombre” y es aquí donde se relaciona con el tema que ocupa este trabajo. De hecho en el Génesis no se habla de pecado, en el capítulo 4 (v7) que es la primera mención del pecado se usa el término תַּחַת (Chattat) que significa no atinar, fallar el tiro, desviar, término que se tradujo al griego como *amartema* y de ésta al latín *peccatum*.

Lo anterior lleva a darse cuenta que María no fue necesariamente una pecadora, si no que al liberarla Jesús de los “demonios” lo que hace en realidad es liberarla a ella de la influencia del mundo, la relación que se establece aquí es una recursividad importante que no pudo tener límites, ella queda libre de la influencia del mundo, para asimilar la Palabra y con ello la comprensión de la misión del Reino y esto la hace inmune a la influencia del mundo, lo que significa que le da la capacidad de una comprensión indiscutible del Mensaje, sin posibilidad de error, esta característica se suma a las recursividades anteriores dando mayor solidez a la visión que la complejidad hace de María.

En la discusión del binomio Pasión/acción siguiendo a Sevilla (2014), la pasión supone “una modificación en la persona”, pero una persona carente de pasiones quedaría estático, sin posibilidad de acción. Es hasta los estoicos cuando se ofrece una connotación más negativa a las pasiones proponiendo la *apatheia* como un estado de sabiduría y a partir de esta visión surge la necesidad del control de las pasiones en la

filosofía escolástica. Descartes, por su parte señala que la única forma de dominar las pasiones es que estas sean superadas por otra pasión.

Con el previo es evidente que María no fue cohartada de sus pasiones, de ser así hubiera sido un ser anodino, inmovil, no activo y es claro que su presencia llega a niveles osados, como su presencia en la cruz, cuando el resto de los discípulos se escondía o como la intención de ir a embalsamar el cuerpo de Jesús. Es evidente que su pasión por en compromiso era muy clara, lo que si es posible es que Jesús, la liberarla le haya impulsado a la búsqueda de una pasión más sublime y fuerte que las que tenía, la pasión por la búsqueda del Reino. ¿Es posible que esa fuera la sanación que Jesús otorgó a María?, de ser así, ¿cuál fue la razón de excluirla del apostolado, particularmente tomando en cuenta que tenía una condición espacial de ver la esencia del Mensaje ?

El binomio retroactividad/recursividad es un parámetro que nos permite vislumbrar si un hecho tiene o no trascendencia, en difícil pensar que Jesús hiciera cosas que no tuvieran recursividad en sí mismas, menos aún pensar que las acciones del Salvador llevaran a un estado anterior de las formas, eso equivaldría a un hacer las cosas solo por hacerlas, lo cual rayaría en lo absurdo, en el sin-sentido, lo que sería inconcebible pensando en Jesús como Dios. De aquí que a lo largo del estudio se ha hecho énfasis en la presencia o no de la recursividad. Cuando un acontecimiento carece de esa cualidad topa en una limitación del sentido. Por el contrario

cuando existe la recursividad se ingresa en un binomio de recursividad/generatividad, es decir al final del hecho recursivo algo se genera o no se genera, lo que equivale a los frutos de los que habla el mismo Evangelio (Mt 7, 16). Es difícil pensar que la intencionalidad de lo que hizo Jesús apuntara a lo infecundo, luego entonces, la transformación de María implica recursividad y generatividad, sin olvidar que frente a la Voluntad divina, siempre se suma o contrapone la libertad humana que es la que termina por aceptar y asumir o por denegar y rechazar.

En el tema a discusión la intencionalidad de Jesús, como toda intencionalidad, aún la humana, es desconocida para nosotros, lo cierto que si ésta fue una misión específica para María este cometido fue restringido por la acción humana de quienes dirigieron los destinos de la Iglesia en los tres primeros siglos de vida de ésta. Para ejemplo basta preguntarse si a Jesús hubiera estado de acuerdo con una vinculación con el Imperio Romano.

Para iniciar el cierre de este trabajo hay que apegarse a un binomio más y este es el de abstracción/concreción. A lo largo de este escrito se han ido planteando una serie de abstracciones con base en realidades que, al menos en lo posible, son asequibles, es momento de iniciar la fase de concreciones.

Si el tema era la reivindicación de la situación de la mujer en el mundo o la necesidad de la visión femenina del Mensaje, esta fue truncada en primer lugar por el mismo Pedro, según lo revisado en los evangelios apócrifos, acorde y sumando



con la reserva cultural de hacerlo efectivo y explícito, pero es evidente que frente a esta intención de Jesús está el extravío definitivo de ésta por Pablo (Ef 5, 22; 1Cor 14, 34).

Desde el punto de vista de visualizar la nueva María ella es un ejemplo de compromiso (siguió a Jesús a pesar de la imagen pública que se hubiera podido generar de ella), de disposición (escucho la Palabra y resistió el evento de ver al Resucitado), de apertura (al enfrentar un medio cultural masculino), de vencer el miedo (al estar presente en la cruz), de desafiar el mundo (siendo diferente en su actuar como mujer), en una síntesis de asumir ser libre para hacer la Voluntad de Dios, lo que sería semejante al Fiat de María-Madre, la diferencia sería que el María-Madre fue al Padre, el de la Magdalena es un sí a Cristo vivo y al Espíritu que Él le trasmite, siendo consciente de lo que deja, cultura, costumbres, creencias, es un renunciar para vivir la pasión por el compromiso y así la aceptación profunda del mensaje, es un sí recursivo, por eso cuesta trabajo pensar en María como una hereje que desvía el camino con su gnosticismo, dado que ella era la, de alguna forma, elegida para acertar, para no errar, como pareciera verse en este análisis.

En muchos sentidos pareciera que realmente la visión que tenía Jesús de comunidad pasó de rural a urbana, de comunidad a estructura, de plural a unívoca, de reflexiva a dogmática, de inclusiva a exclusiva. En este sentido se retoma la pregunta ¿Esto que se vive hoy y se ha vivido como Iglesia es lo que Jesús hubiera querido?

La respuesta se encuentra en el binomio siguiente: reduccionismo/holismo, es

definitivo que Jesús no buscaba el reduccionismo en ningún sentido, por el contrario Él veía con una perspectiva incluyente, cercana, plural, aceptante, reflexiva, con profundo sentido, con orientación a la construcción del Reino, donde el Reino era ciertamente holístico, entendiendo este concepto como una realidad profundamente incluyente donde toda criatura, donde hombre y mujer son incluidos en su construcción y en la visión de un Dios Padre/Madre que abraza, que rodea, que conoce y que acepta.

Lo que trasluce que María fue la primera persona humana que perteneció a la humanidad nueva del Reino. Sería el equivalente a una nueva Eva, madre de la humanidad, categoría que no es reconocida por la Iglesia. A pesar de ser una mujer “diferente”, Jesús no solo la ama y acepta, sino que le da la disposición para un acercamiento profundo y limpio a Su Palabra.

Jesús otorga a María los elementos que devienen del Espíritu Santo para la vida con, para y desde Jesús. Lo anterior no sin dar una aceptación implícita por parte de ella ya que no se relata en ningún momento que María, su voluntad, su razón o su espíritu resistiera la transformación que Jesús le concede, por el contrario queda claro el seguimiento de María y su presencia en momentos clave de la vida, muerte y resurrección del Salvador, es de esperarse que haya habido una presencia constante que no es señalada en los Evangelios seguramente por la dignidad, o detrimento de ésta, con la que se estimaba el papel femenino en la sociedad.

Conclusión

Lo primero que llama la atención es el cambio de relación que establece Jesús con la mujer en general, tomando en cuenta a la Magdalena, de forma particular en relación al resto de los apóstoles, que con la sanación-trasformación, término citado a falta de mejor constructo, de María se establecen las características de la nueva humanidad: libre de demonios lo que significa pasiones extrañas, idolatrías o costumbres ajenas, dispuesta a un cambio de rumbo que permita un seguimiento que trae consigo la capacidad de acertar en sus opiniones, actitudes y razonamientos, aceptante de su liberación y de su destino, comprometida con la causa del Reino y del proceso que Jesús realiza en su construir cotidiano, desafiante de un mundo que le es adverso no sin expresar su opinión y sentimientos, basta con recordar la diferencia con Pedro a la que se hace referencia citada en el evangelio de Tomás, María es seguidora de Jesús en su caminar, en su decir, en su morir y en su Resucitar; escuchante fiel de la Palabra, visualizadora de la emergencia del Reino y profundamente deseante, co-constructora y co-participante de ese Reino.

Con la visión desde la complejidad la reflexión sobre la importancia de María en el movimiento de Jesús debe ser abierta y reconsiderada. En base a un evento realizado por Jesús en la persona de María, ya sea por lo simbólico hacia la figura de la mujer o por la intención de la influencia que el evento tendría que haber sido muy significativo en el grupo cercano a Jesús. María, al ser sanada, puede ser considera-

da como una intérprete especial de la Palabra y de la Misión de Jesús-Cristo.

Referencias

- A.A.V.V., s.d.. *thefreedictionary*. [En línea] Disponible en: <http://es.thefreedictionary.com/teolog%C3%ADa>
- Augé, M (1998). *Dios como objeto*. Madrid: Gedisa.
- Bravo, C (1996). *Jesús, hombre en conflicto*. México: CRT/UIA.
- Brown D. & Fitzmyer B (1986). *María en el Nuevo Testamento*. Salamanca: Sígueme.
- Campos, I. s.d. http://acceda.ulpgc.es/bitstream/10553/4713/5/MUJER_Y_GNOSIS_EN_ELCRISTIANISMO
- Castel, F (1983). *Historia de Israel y de Judá*. Navarra: Verbo Divino.
- Depto de Hagshamá Organización Sionista Mundial, s.d. Disponible en: <http://www.wzo.org.il/es/cursos/mujer.asp>
- Fernández, M. (2004). *La presencia de Lilith en los escritos rabínicos y su origen*. Buenos Aires, Universidad del Salvador.
- Finkelstein, I. & Silberman, N. (2003). *La Biblia desenterrada*. Madrid: Siglo XXI.
- Fitzmyer, J.(1986). *El Evagenio según Lucas Tomo I*. Madrid: Cristiandad.
- Fitzmyer, J (1987). *El Evangelio según Lucas tomo II*. Madrid: Cristiandad.
- García, D. (2004). *Medice, cura te ipsum*. Madrid, s.d.
- Glosario, E. (2015). *glosarioerave.blogspot.mx/2015/02/bucle-tetralogico.html*. <http://glosarioerave.blogspot.mx/2015/02/bucle-tetralogico.html>



- Gómez, R. & Jiménez, J. (2002). *De los principios del pensamiento complejo*. En: *Manual de iniciación pedagógica al pensamiento complejo*. Colombia: UNESCO.
- Havell, H. (2003). *La antigua Roma*. México: Grupo Editorial.
- Hernandez, E. *Universidad de Salamanca*. <http://www.liceus.com/cgi-bin/ac/pu/>
- Meier, J. (2003). *Un judío marginal, tomo III*. Pamplona: Verbo Divino.
- Metalogos, s.d.. www.metalog.org. www.metalog.org/print/Metaevan.pdf
- Mirón, M.D. revistas.ucm.es. <http://revistas.ucm.es/index.php/GERI/article/viewFile/GERI0404120061A/14119>
- Mora, A.D. www.aguasvivas.com. [En línea] Disponible en: www.aguasvivas.com/revistas/34/familia.htm
- Moreno, J. (2002). *Fuentes, autores y corrientes que trabajan la complejidad*. En: *Manual de iniciación pedagógica al pensamiento complejo*. Colombia: Ediciones Jurídicas Gustavo Ibañez.
- Piñero, A. (1997). *Eugnosto el bienaventurado*. En: *Textos gnósticos de Nag Hammadi*. Madrid: Trotta.
- Quezada, J. (2005). *Los hechos de Dios*. México: Universidad Iberoamericana.
- Quezada, J. (s.d.). *La lectura católica de la Biblia*. Retrocesos. México: s.d.
- Rathey, B. (1956). *Los hebreos*. México: FCE.
- Ricoeur, P. [sorenkierkegaard.com.ar](http://www.sorenkierkegaard.com.ar). http://www.sorenkierkegaard.com.ar/index2.php?clave=textoreferencia&idt_extodereferencia=6
- Rodríguez, L. (2010). *El paradigma de la complejidad y la metodología histórica-comparada*, en ciencia política. *Revista Argentina de Humanidades y Ciencias*, vol. 8, núm. 1
- Rodríguez, L. & Aguirre, J. (2011). Teorías de la complejidad y ciencias sociales. *Revista crítica de ciencias sociales y jurídicas*. vol. 30, núm. 2
- Rodriguez, F. pendientedemigracion.ucm.es. <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/T/transpersonal.htm>
- Rovira, J. (1996). *Introducción a la teología*. Madrid : BAC.
- Sevilla, H. (2014). *Pasión filosófica*. México: Plaza y Valdés.
- Theissen, G. (1979). *Sociología del movimiento de Jesús*. Santander : SalTerrae.
- Triviño, J. *diostellama*.: <http://www.diostellama.com/pdf/26filondealejandriaobrascompletas.pdf>
- Tunc, S. (2009). *También las mujeres seguían a Jesús*. Santander: Sal Terrae.
- Universidad Anahuac del Sur, s.d.. ols.uas.mx/escuela/proyectomagdala/Sobre_magdala.asp. http://ols.uas.mx/escuela/proyectomagdala/Sobre_magdala.asp

Relación entre formación y evaluación de docentes en Educación Media Superior

Relationship between training and evaluation of teachers in a higher school

Rubén González de la Mora

Resumen

El tema del presente artículo es el impacto de cursar el Diplomado del Programa de Formación de Docentes de Educación Media Superior (PROFORDEMS), obtener la certificación CERTIDEMS o la Evaluación de Competencias Docentes para la Educación Media Superior (ECODEMS), ofrecido por la Secretaría de Educación Pública para docentes que imparten clases en el nivel Tecnólogo de una institución de educación media superior (EMS), sobre la evaluación que los estudiantes hacen de su desempeño al final del semestre en el instrumento de Evaluación Integral Docente (EID). Además de obtener evidencia al respecto, se formulan algunas conclusiones, destacando la necesidad de un cambio de paradigma en este tema.

Palabras clave: Formación Docente, evaluación del desempeño, impacto, comparación, Propuestas.

Abstract

The topic of this paper is the impact that teachers who work at school of Level 4 of the International Standard Classification of Education, have taken the Diploma of the Training Program for Teachers of Middle Education (PROFORDEMS) offered by the Ministry of Public Education, have obtained the Certification or the Evaluation of Teaching Competencies for the Middle Education (CERTIDEMS or ECODEMS), on the evaluation that students make of their performance at the end of the semester in the instrument of Integral Teaching Evaluation (EID). In addition to obtaining evidence, some conclusions are made, highlighting the need for a paradigm shift in this topic.

Key Words: Teacher's Training, performance evaluation, impact, comparison, Proposals.



Introducción

Con motivo de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) estableció una estrategia nacional para satisfacer la demanda de formación de docentes de EMS, bajo dos supuestos: el fortalecimiento de competencias docentes y la construcción de condiciones para que puedan responder a los retos del modelo por competencias de la RIEMS, intentando que se alcanzaran los estándares de competencia en los subsistemas de EMS en México (SEP, Acuerdo número 442, 2008).

El programa PROFORDEMS, constituye la oferta para que los docentes de este nivel obtengan las competencias requeridas para operar los planes y programas de estudios que promueve la RIEMS.

En general, según datos que se derivaron de un diagnóstico sobre necesidades de formación de docentes de EMS, la mayoría tienen una preparación que atiende contenidos disciplinares de asignaturas, pero carecen de soporte didáctico que posibilite planear estrategias de enseñanza y aprendizaje que respondan al enfoque basado en competencias y diseñar recursos didácticos para transformar e innovar su práctica. En muchas ocasiones, su trayectoria académica y profesional constituye la base única del desempeño docente (SEMS, 2014).

Así, se consideró como el reto más importante para formar a los docentes de EMS que desarrollen competencias que permitan establecer las condiciones ne-

cesarias para la planeación, desarrollo, consolidación y evaluación del perfil de egreso, de acuerdo con los nuevos planes y programas educativos (SEMS, 2014).

La RIEMS establece las competencias docentes que deben tener los docentes de EMS, que se publicaron como Perfil del Docente del Sistema Nacional de Bachillerato (Acuerdos 447 y 488):

1. “Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.
2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.
3. Planifica los procesos de enseñanza y aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.
4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.
5. Evalúa los procesos de enseñanza y aprendizaje con un enfoque formativo.
6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.
7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.
8. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.
9. Complementa su formación continua con el conocimiento y manejo de la tecnología de la información y la comunicación.



10. Integra las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
11. Guía el proceso de aprendizaje independiente de sus estudiantes” (SEP, Acuerdo número 447, 2008); (SEP, Acuerdo 488, 2009).

La docencia es una actividad muy compleja que implica el dominio de teorías de enseñanza y aprendizaje de competencias involucradas en planear, diseñar, aplicar y evaluar estrategias que, fundamentadas en la pedagogía y en la psicología educativa, dan significado a la manera en que se trabaja en el aula.

Se propuso que el conocimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la construcción de instrumentos para la

evaluación, la mejora en la gestión escolar, la incorporación de las TIC y la sistematización de las experiencias docentes, requerían una formación que permitiera actuar de manera profesional y que la actividad docente sea gratificante y capaz de transformar las instituciones educativas en espacios con significado humano, abiertos al diálogo y a la solución de problemas individual y colectivamente.

La Certificación de Competencias Docentes para la EMS (CERTIDEMS), que ofrece la SEP, fue creada para que, concluido el proceso de formación, los directivos y docentes que lo acrediten lleven un proceso de certificación que convalide el desarrollo de competencias docentes (SEP, CERTIDEMS, 2009).



La Guía para llevar a cabo el Proceso de Certificación de Competencias Docentes para EMS (SEP-ANUIES, 2016), establece cinco opciones:

1. Proponer una estrategia didáctica.
2. Evaluar, adaptar o crear un material educativo. Seleccionar: a) la evaluación de un material educativo usado actualmente en la docencia, b) la adaptación con cambios de un material educativo, su utilización práctica y su evaluación o c) la creación, puesta en práctica y evaluación de al menos un material educativo.
3. Proyecto para mejorar la práctica educativa.
4. Proyecto para mejorar la gestión educativa.
5. Diseñar o rediseñar un curso, con base en un enfoque por competencias (conocimientos, habilidades, actitudes y valores).

El Proceso de Evaluación de Competencias Docentes para la Educación Media Superior (ECODEMS), que integra la recolección y verificación de evidencias:

- De conocimiento. Se aplica un examen.
- De desempeño.
- De producto (evidencias relevantes).

El ECODEMS está dirigido a docentes activos en modalidad escolarizada, que adquirieron sus saberes de manera autodidacta, por experiencia laboral o truncaron sus cursos de actualización y quieren

demostrar que contaban con el perfil que se requiere para continuar desempeñando sus funciones con calidad (CENEVAL, 2013).

Problema

El problema planteado es el siguiente: ¿De qué manera impacta que los docentes de una institución de EMS hayan cursado el diplomado de PROFORDEMS, CERTIDEMS o ECODEMS, sobre la manera en que sus estudiantes los evalúan en el Instrumento de Evaluación Integral Docente?

Justificación

A diferencia de lo que ocurre en educación básica, hasta antes de la RIEMS los docentes de EMS no requerían demostrar que contaban con competencias para facilitar el aprendizaje de competencias, evaluar en modelos de competencias y realizar actividades de gestión educativas. Tradicionalmente sólo requerían tener conocimientos del área de las asignaturas a impartir. El resultado era que con frecuencia los estudiantes se quejaban de que, aunque sus docentes supieran mucho sobre un tema, no sabían cómo enseñarlo ni evaluarlo adecuadamente.

El tema de haber cursado PROFORDEMS, obtenido CERTIDEMS o ECODEMS, es importante dado que la SEP, los docentes de EMS y las instituciones educativas han hecho grandes esfuerzos e invertido tiempo y dinero para lograr una capacitación que dote a los docentes de las competencias para que funcionen



de manera efectiva como facilitadores del aprendizaje de las competencias que sus estudiantes deben formar en cada asignatura y en la EMS. Además, deben evaluar el logro de manera acorde con el modelo de competencias y realizar actividades de gestión educativas.

Objetivo de la investigación

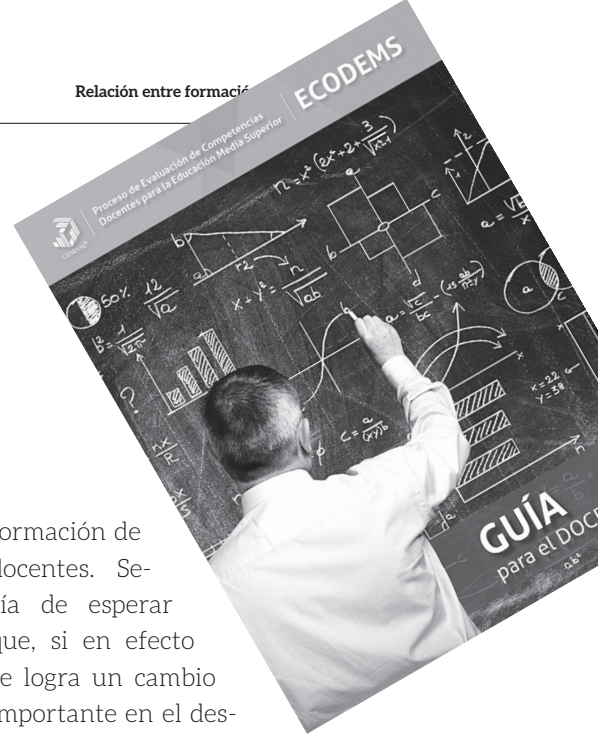
El objetivo de la investigación consistió en averiguar cuál es el impacto que la formación de los docentes de una institución de EMS (que ofrece el nivel de tecnólogo, en ocho semestres) a través de PROFORDEMS, CERTIDEMS o ECODEMS, está teniendo sobre la manera en que sus estudiantes los evalúan, en comparación con la manera en que los estudiantes evalúan a docentes que no contaban con esa formación.

Esta comparación se hizo porque se consideró relevante saber qué impacto tiene la formación de docentes en los aspectos contemplados en la RIEMS sobre la percepción de su desempeño por parte de sus estudiantes. Este aspecto con frecuencia se ha omitido. En realidad, los estudiantes son los *usuarios* de los servicios educativos en cualquier nivel educativo y con frecuencia también son los *clientes*, entendiéndose por ello, quienes pagan por dichos servicios. A veces los estudiantes son tanto usuarios como clientes. En otros casos, los clientes son los padres de familia y la sociedad en general. De cualquier forma, la opinión de los estudiantes suele ser pasada por alto al evaluar el impacto que los cambios sustanciales tienen sobre su aprendizaje en los modelos educativos y en las estrategias de

formación de docentes. Sería de esperar que, si en efecto se logra un cambio importante en el desempeño de los docentes, gracias a haber acreditado PROFORDEMS, CERTIDEMS o ECODEMS, esto debería reflejarse en la manera en que son evaluados por sus estudiantes.

Variables

Para este trabajo, las variables relevantes se midieron así: Los valores de la Variable Independiente consistieron en identificar a los docentes que impartieron asignaturas en los planteles de una institución de EMS en el semestre enero a junio de 2016, que contaran con PROFORDEMS, CERTIDEMS o ECODEMS, de acuerdo con las listas oficiales y se distinguieron de los docentes que no contaran con esa formación. Así se evitó seleccionar muestras, pues se analizaron los datos de toda la población docente de esa institución. Respecto a la Variable Dependiente, se obtuvieron los resultados de la aplicación de la evalua-





ción del estudiantado sobre el desempeño del profesorado en el mismo semestre, mediante el instrumento de Evaluación Integral Docente, del cual se mencionarán algunas características más adelante.

Hipótesis

Hipótesis Nula (Ho): Los docentes de una institución de EMS que contaban con PROFORDEMS, CERTIDEMS o ECODEMS, son evaluados por sus estudiantes, de manera que no difiere significativamente de los docentes que no contaban con esos diplomados o certificaciones.

Hipótesis Alternativa (Ha): Los docentes de una institución de EMS que contaban con PROFORDEMS, CERTIDEMS o ECODEMS, son evaluados por sus estudiantes de manera más favorable que los docentes que no contaban con esos diplomados o certificaciones.

La comparación de los resultados de las evaluaciones que los estudiantes hicieron de sus docentes se realizó durante la primera quincena de noviembre de 2016,

con datos del primer semestre del mismo año.

Procedimiento de estudio

El procedimiento fue:

1. Se recopiló información sobre si los docentes que impartieron clases en una institución de EMS durante el primer semestre de 2016 contaban con PROFORDEMS, CERTIDEMS o ECODEMS, y se hizo el listado distinguiéndolo de los docentes que no contaban con dicha formación.
2. Se obtuvo la información respecto a la evaluación que los estudiantes hicieron acerca del desempeño de sus docentes.
3. Se compararon las evaluaciones que los estudiantes hicieron del desempeño de los docentes que contaban con PROFORDEMS, CERTIDEMS o ECODEMS, con las evaluaciones que hacen de los docentes que no contaban con esa formación.
4. Se realizó el análisis de los datos y se obtuvieron conclusiones.

Sujetos

Los 453 docentes que impartieron clases en nivel tecnológico en una institución pública de EMS en la Zona Metropolitana de Guadalajara, Jalisco, fueron evaluados por el estudiantado en su desempeño docente del semestre enero-junio de 2016. Los estudiantes que estuvieron activos en el periodo de febrero a junio de 2016 fueron 5,501 en EMS, de los cuales 5,128 evaluaron a sus docentes, es decir el 93.22%.



Materiales

Listado de docentes que contaban con PROFORDEMS, CERTIDEMS o ECODEMS en el semestre enero-junio de 2016 en una institución de EMS, así como listado de los docentes que no contaban con ello. Resultados de la evaluación que de esos docentes realizaron sus estudiantes en el semestre enero-junio de 2016. Por otra parte, se utilizó el instrumento de evaluación docente que en esa institución se emplea para que los estudiantes evalúen el desempeño de sus docentes, el cual consiste en 17 preguntas asociadas a cinco categorías sobre:

1. Cumplimiento del curso.
2. Actividades de enseñanza-aprendizaje.
3. Evaluación del proceso de aprendizaje.
4. Comunicación.
5. Actitudes y valores.

Procedimiento

Se utilizaron los resultados de la evaluación de los estudiantes sobre sus docentes en el semestre enero-junio de 2016, comparando al listado de los docentes que contaban con PROFORDEMS, CERTIDEMS

o ECODEMS con el listado de los que no contaban con dicha formación

Resultados

Se clasificó a los docentes de una institución de EMS en dos categorías: los que hasta el semestre de primavera de 2016 contaban con PROFORDEMS, CERTIDEMS o ECODEMS, diferenciándolos de los que no contaban con esa formación.

Posteriormente se registraron las evaluaciones que hicieron sus estudiantes en el instrumento de Evaluación Integral Docente. Se evaluó a 453 docentes. El total de docentes en cada categoría fue: 138 docentes sin PROFORDEMS, CERTIDEMS o ECODEMS y 315 docentes con PROFORDEMS, CERTIDEMS o ECODEMS. La calificación media que obtuvieron todos los docentes en el instrumento de evaluación integral fue 86.23 puntos, con desviación estándar de 9.51. Para los docentes que no contaban con la preparación mencionada fue de 86.35 puntos y desviación estándar de 9.45. La calificación que obtuvieron los docentes con PROFORDEMS, CERTIDEMS o ECODEMS, fue 86.17 puntos, con desviación estándar de 9.61. Estos datos se muestran en la tabla 1.

Tabla 1.

Puntuaciones obtenidas por docentes en la evaluación realizada por sus estudiantes.

PROFORDEMS, CERTIDEMS o ECODEMS	Sin	Con	Total
Número de docentes	138	315	453
Porcentaje	30.5	69.5	100
Media	86.35	86.17	86.23
Desviación estándar	9.45	9.61	9.51



Como se puede observar, la diferencia entre las calificaciones medias obtenidas por los docentes de las dos categorías es muy pequeña, de 0.18 puntos. También se ve que la desviación estándar de las puntuaciones asignadas a los docentes de la segunda categoría es 0.16 unidades mayor que la de los docentes de la primera categoría.

Estas calificaciones no presentaron diferencias significativas en las pruebas estadísticas de comparaciones de medias ni de desviaciones estándar, así como en la prueba *t de Student*. Es decir, estadísticamente no se puede rechazar la hipótesis nula: "Los docentes de una institución de EMS que contaban con PROFORDEMS, CERTIDEMS o ECODEMS, son evaluados por sus estudiantes de manera similar, que no difiere significativamente de los docentes que no contaban con esos diplomados o certificaciones".

Interpretación de los resultados

Existen varias posibles interpretaciones respecto a que en los resultados no hay evidencia de que los docentes con PROFORDEMS, CERTIDEMS o ECODEMS sean calificados por sus estudiantes de manera diferente a como evalúan a los docentes que no contaban con el diplomado o las certificaciones mencionadas. Se mencionan a continuación cuatro que pudieran dar cuenta de los resultados obtenidos: 1. Los estudiantes *llenan* el instrumento de evaluación docente, pero en realidad no lo *contestan*. 2. El instrumento de medición utilizado no es *válido, confiable o sensible* 3.

No hay efectos de cursar PROFORDEMS o acreditar CERTIDEMS o ECODEMS sobre el desempeño de los docentes. 4. Los docentes *regresaron a sus prácticas previas* a contar con PROFORDEMS, CERTIDEMS o ECODEMS al desempeñar sus funciones docentes.

1. Los estudiantes llenan el instrumento de evaluación docente, pero en realidad no lo contestan.

Responder al contenido de un instrumento de evaluación, así como a una encuesta, puede ser considerado al menos de dos maneras. En un caso, la persona que responde da su opinión, expresa sus sentimientos o demuestra su conocimiento sobre un tema, afirmación o pregunta. Sin embargo, en ocasiones las personas responden simplemente *llenando* el espacio destinado a la respuesta. En este sentido, lo que responde no refleja su opinión, sentimiento o conocimiento, sino que responde con palabras que no corresponden con sus opiniones, sentimientos o conocimientos. Por ejemplo, el estudiante otorga un número que no califica lo que opina sobre el desempeño de su docente; otorga el mismo número a varios o todos los docentes independientemente de su desempeño o bien no tiene los conocimientos o la experiencia suficiente como para distinguir una práctica docente de calidad de otra que no lo es. Al ser cuestionados sobre sus respuestas con frecuencia los estudiantes reconocen que sólo llenaron los espacios, pero que en realidad no expresaron su evaluación. Esto puede reflejar flojera al contestar, miedo a represalias si evalúa con bajos puntajes a los do-



dica que pesa 70 kilogramos, se esperaría que, si se baja de la báscula y se vuelve a subir, la lectura va a indicar el mismo peso (Tecnológico de Monterrey, 2016).

En el caso del Instrumento de evaluación docente utilizado, se determina su confiabilidad si al ser aplicado dos o más veces a los mismos estudiantes, estos responden de la misma manera. Por lo general en la práctica se asume que este tipo de instrumento es confiable, aunque esto no se verifique. La confiabilidad es una condición necesaria, pero no suficiente para la validez (Tecnológico de Monterrey, 2016).

Un último aspecto acerca del instrumento de evaluación docente es su *sensibilidad*, la cual se refiere a que un instrumento de medida es más sensible mientras más pequeña sea la cantidad que puede medir. Esto depende de los fines a los que el instrumento se destina. La sensibilidad de un instrumento de medición indica cuántas de las cifras de una medida son significati-

vas (Ministerio de Educación del Gobierno de España, 2016).

En cuanto al Instrumento de Evaluación Docente utilizado, la sensibilidad se refiere a identificar las diferencias relevantes entre las calificaciones otorgadas a los docentes que cuentan con PROFORDEMS, CERTIDEMS o ECODEMS respecto a los que no cuentan con esa formación. Teóricamente pudiera ser que las diferencias existen, pero el instrumento utilizado no las identifica apropiadamente. Hasta donde se permite la comparación entre este instrumento y otros semejantes, parece razonable considerar que el instrumento utilizado es sensible, aunque, por supuesto, pudiera mejorarse dicha sensibilidad.

3. No hay efectos de contar con PROFORDEMS, CERTIDEMS o ECODEMS sobre el desempeño de los docentes.

Esta interpretación implicaría que los esfuerzos realizados por la SEP para capaci-



Habilidades digitales docentes

tar en la adquisición de las competencias requeridas en la RIEMS mediante PROFORDEMS, CERTIDEMS o ECODEMS, no tienen un efecto notable sobre el desempeño de los docentes en su práctica cotidiana o que dicho efecto no es diferenciado por sus estudiantes respecto a evaluarlos de manera diferente al de los docentes que no cuentan con PROFORDEMS, CERTIDEMS o ECODEMS.

Otra interpretación en esta misma línea consiste en considerar que la capacidad o habilidad de un docente no está circunscrita a estos cursos; es decir, algunos docentes pudieran contar con suficientes capacidades o con altos grados de estudios, de manera que consideraran innecesario tomar esos cursos o bien, aunque los tomaran, las competencias objeto de los cursos ya estuvieran incorporadas en sus repertorios. En los resultados, estos profesores capaces contribuirían a que las comparaciones con aquellos docentes que sí se vieran beneficiadas con los cursos resultaran similares, aunque no porque los cursos no sirvieran en sí mismos, sino porque no serían *para ellos*. Así, dado que al tomar en cuenta la totalidad de los docentes a evaluar y usar como parámetro único de diferenciación que contasen o no con PROFORDEMS, CERTIDEMS o ECODEMS, no se tomó en cuenta si había o no influencias de otro tipo de formación en los integrantes de ambos grupos de docentes, tales como grado de estudios, años de experiencia docente o antigüedad laboral. Estos aspectos muy probablemente influyen tanto o más que contar o no con PROFORDEMS, CERTIDEMS o ECODEMS. Esta es eviden-

temente una limitación del estudio. Estas interpretaciones pudieran considerarse más acertadas, respecto al menos en cuanto a los docentes que fueron evaluados en este estudio.

4. Los docentes regresaron a sus prácticas previas a contar con PROFORDEMS, CERTIDEMS o ECODEMS al desempeñar sus funciones docentes.

Esta última interpretación hace referencia a la posibilidad de que los docentes que contaban con PROFORDEMS, CERTIDEMS o ECODEMS hayan adquirido competencias docentes que mejoran su desempeño al facilitar el aprendizaje de sus estudiantes, pero que, al volver a los ambientes cotidianos en los que desempeñan sus labores, regresaron a las prácticas que ejercían antes de sus cursos de formación o certificación, de manera que su desempeño fue prácticamente igual al previo. Este punto nos haría cuestionarnos sobre las condiciones que mantendrían el cambio logrado.

Conclusiones

Los resultados obtenidos muestran claramente que no es posible rechazar la *Hipótesis Nula (H₀)*: Los docentes de una institución de EMS que contaban con PROFORDEMS, CERTIDEMS o ECODEMS, fueron evaluados por sus estudiantes de manera similar, que no difirió significativamente de los docentes que no contaban con esa formación y, por tanto, no se puede aceptar la *Hipótesis Alternativa (H_a)*: Los docentes de una institución de EMS que contaban con PROFORDEMS, CERTIDEMS o ECO-



DEMS, fueron evaluados por sus estudiantes de manera más favorable que los docentes que no contaban con esa formación.

Estos resultados no son considerados como una falla en la investigación. Por el contrario, arrojan luz sobre la eficacia o, en este caso, falta de eficacia de las estrategias que se tomaron por parte de la SEP para elevar la calidad del desempeño de los docentes de EMS, al menos en este caso.

¿Qué hacer frente a estos resultados? Ya se adelantó que puede haber distintas interpretaciones de los resultados. En el presente trabajo se partirá de la suposición de que contar con PROFORDEMS, CERTIDEMS o ECODEMS no representa tiempo y esfuerzos perdidos, si bien, lo que se propone en este estudio es que se requiere un cambio de paradigma en cuanto a la formación de docentes en EMS.

Este cambio de paradigma subraya la necesidad de tomar en cuenta opciones alternativas a aquellas que pudieran considerarse como *hacer más de lo mismo*. Es decir, la lógica implícita hasta ahora es la siguiente: Muchos de los docentes de EMS (y seguramente esto también aplica a docentes de educación superior) no han adquirido las competencias necesarias para que su función de facilitadores del aprendizaje vaya más allá de la enseñanza formal de contenidos o el cumplimiento de objetivos temáticos señalados en los programas de estudios que forman parte de la curricula a formar. Esta carencia se ha pretendido solventar a través de la impartición de cursos, como si sólo se tratara de un problema cuantitativo de ausencias que se pueden lle-

nar o *cumplimentar* con el simple hecho de participar en cursos que pretenden *hacerlos competentes* respecto a la facilitación del aprendizaje requerido por sus estudiantes.

Lo que se propone es que más allá de esto, se requiere un cambio *cualitativo* en cuanto al enfoque de las competencias docentes. Este cambio comenzaría por una sensibilización y problematización del propio docente respecto a las competencias con las que cuenta y las que requeriría para en realidad funcionar como un *facilitador del aprendizaje* y no un mero *transmisor* de conocimientos. Adicionalmente, dicha problematización tendería a que se disponga a prepararse realmente, transformando sus propias competencias de aprendizaje y de facilitador del aprendizaje en otras personas a través de experiencias variadas e innovadoras, tanto de facilitación de dicho aprendizaje, como de las formas de evaluar que, en efecto, se logran dichas competencias. Esto iniciaría, por lo tanto, con una rigurosa evaluación y crítica de su actuación como docente, para pasar a la transformación y evaluación de los cambios y sus repercusiones.

Propuestas

Sin pretender ser exhaustivos, a continuación se proponen algunas maneras en que los docentes pudieran intentar enriquecer su formación, una vez que hayan realizado el proceso de autoevaluación y crítica de su quehacer profesional, incorporando las implicaciones de:

1. Adaptar las estrategias de facilitación del aprendizaje a los estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Analizar los *estilos de aprendizaje* puede ayudar a guiar las interacciones de la persona con las realidades existenciales. Muchos autores coinciden en que los *estilos de aprendizaje* son la manera en que la persona procesa la información o cómo resulta influida por las percepciones de cada individuo (Alonso y Gallego, 2009).

Los cuatro aspectos básicos para entender los factores cognitivos son:

- Dependencia-independencia de campo.
- Conceptualización y categorización
- Relatividad frente a impulsividad
- Modalidades sensoriales: *visual o icónica, auditiva o simbólica, cinética o activa* (Alonso y Gallego, 2009).

Es importante hacer notar que se reconoce la posibilidad de estilos multimodales. Esto nos lleva a la conveniencia de que las estrategias de facilitación del aprendizaje deberían incorporar el uso de diferentes estilos y canales para estimular a los estudiantes de manera efectiva.

2. Utilización de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) de manera efectiva.

El uso de TIC como auxiliares en el proceso de aprendizaje, se ha convertido en una herramienta que de manera creciente ha demostrado que puede ser un auxiliar muy efectivo. Cada vez más docentes, en

lugar de prohibir el uso de lap-tops, iPads y tabletas, así como teléfonos inteligentes los están utilizando de maneras creativas como auxiliares para que sus estudiantes adquieran las competencias a lograr. En muchos casos, los estudiantes desarrollan competencias y adquieren conocimientos adicionales a los planteados en los objetivos de los cursos. Las TIC pueden contribuir a lograr un acceso más universal a la educación, contribuir a generar condiciones de igualdad en el ejercicio de la enseñanza y el aprendizaje de calidad, así como auxiliar al desarrollo profesional de docentes, la gestión, administración y dirección más eficientes (UNESCO, 2016). Esto implica que los docentes estén actualizados en el uso de las TIC, las usen creativamente y estén dispuestos a seguir aprendiendo, en especial con sus estudiantes.

3. Técnicas de manejo de grupos.

Existe una serie de técnicas de manejo de grupos que puede ser aprovechada para captar y mantener la atención y participación activa de los estudiantes y facilitar su aprendizaje. Entre ellas están el uso apropiado de posturas, gestos, desplazamientos en el espacio, uso de las manos, brazos, piernas, orientación e inclinación del cuerpo, volumen, inflexión y tono de la voz, pausas y velocidad del habla, dirección y cambio de foco en la mirada, subrayado o cambio de tema, uso de pizarrón y dispositivos de proyección, de equipo de cómputo (cañones, televisores, pantallas inteligentes), uso de bocinas para voz y música, etc. Todas estas estrategias pueden tener un considerable impacto sobre el aprendiza-



je de las competencias a lograr (Ramírez, 2016).

4. Modelado.

Se ha documentado ampliamente el papel que el docente desempeña como *modelo* a seguir. No sólo modela aspectos académicos o programados por él para ser imitados (Bandura, Walters, 1974). En realidad, modela además actitudes, valores, opiniones, propensiones, etc. Con frecuencia esto no es de manera consciente y en ocasiones se ha identificado con el llamado *Curriculum oculto*. Lo deseable es que el docente sea consciente de lo que modela y se haga responsable por ello (González de la Mora, 1993).

5. Inteligencia emocional.

Se ha venido prestando una creciente atención a la denominada *inteligencia emocional* caracterizada por Goleman como un conjunto de habilidades, entre las que destacan autocontrol, entusiasmo, empatía, perseverancia y capacidad para automotivarse (Goleman, 1995).

Existen muchas formas para tratar de aplicar la inteligencia emocional en la educación y existe acuerdo respecto a que es una tarea necesaria en el ámbito educativo para el desarrollo evolutivo y socioemocional de los estudiantes, para resaltar habilidades emocionales con base en la capacidad de percibir, entender y regular las emociones (Fernández, 2008).

6. Herramienta para la observación en clase y Microenseñanza.

La SEP, como parte de la Reforma Educativa ha incorporado una herramienta para la observación en clase (SEP, 2016), que en una primera fase se está implementado en talleres para supervisores de educación básica, pero que se intenta extender también a otros ámbitos. Básicamente consiste en una estrategia para registrar lo que hacen docentes y estudiantes, así como el uso de materiales educativos. Se emplean categorías preestablecidas para el registro:

Los 14 tipos de actividades son los siguientes:

Tabla 2
Categorías usadas en la herramienta para la observación en clase.

Categorías	Descripción		Siglas y números
<i>Personas</i>	2 grupos	Docente y Estudiantes	(D y E)
<i>Grupos</i>	4 tamaños	Todos, grupo grande, pequeño, un estudiante	T, G, P, 1
<i>Actividades</i>	Académicas	Con material	Del 1 al 7
	No académicas	Sin material	Del 8 al 14
<i>Materiales</i>	7 grupos		Del I al VII

La observación se realiza con duración de aproximadamente 20 segundos y cada sesión de observación se programa para tener 10 muestras “instantáneas”

de actividad. La herramienta genera una serie de reportes sobre uso del tiempo, actividades, dinámicas y uso de material didáctico que permitirán a los docentes y

Tabla 3.
Tipos de actividades para las categorías empleadas.

Actividades Con Materiales		Actividades Sin Materiales	
1	Lectura en voz alta	8	Interacción social
2	Exposición/Demostración	9	Estudiantes no involucrados (además anote cantidad)
3	Preguntas y respuestas/debate/discusión	10	Disciplina
4	Práctica/Memorización	11	Administración de clase
5	Monitoreo/Tarea/Trabajo Individual/Ejercicios	12	Administración de clase por el docente
6	Copiar/dictado	13	Interacción social del docente / Docente no involucrado
7	Instrucción verbal	14	Docente fuera del aula

Los materiales, son clasificados así:

Tabla 4.
Tipos de materiales.

MATERIALES	
I	Sin material
II	Portadores de texto/Elementos de lectura
III	Cuaderno/Elementos de escritura
IV	Pizarrón
V	Material didáctico
VI	TIC
VII	Cooperativo

supervisores tener claridad sobre lo que está ocurriendo en concreto en el aula. Tal retroalimentación resulta muy valiosa para docentes, directores y supervisores (SEP, 2016). Esta técnica de observación es semejante a la descrita por Anguera, denominada “registro Flash”, el cual permite registrar comportamientos de duración variable que no necesariamente tienen inicio o fin claros y recoger información sobre el contexto (Anguera, 1983).

En cuanto a la Microenseñanza, se puede conceptualizar de dos maneras: La

primera es empleando instrumentos de evaluación de audio o incluyendo videos acerca del desempeño de uno mismo en el aula. La segunda consiste en la observación de videos de otros docentes. Ambas opciones se realizan para preparar y retroalimentar a docentes sobre su desempeño en una situación real, practicando al menos una habilidad específica para facilitar el aprendizaje de sus estudiantes (SEMS COSDAC, 2016).

7. Solución de problemas y planteamiento de nuevos problemas.

En ocasiones se puede considerar que la actividad docente tiene como objetivo meramente que el estudiante reproduzca lo que el docente intenta enseñarle. Sin embargo, una de las buenas prácticas de algunos docentes consiste en facilitar que sus estudiantes resuelvan problemas. Esta solución de problemas siempre implica comportamientos creativos por parte de los estudiantes, ya que un simple seguimiento de pasos establecidos, por más complejos que sean, en realidad no es una solución a un problema (Melgoza Cañedo, González de la Mora y Pérez Chavira, 1995).

Por otra parte, algunos seguidores de Piaget propusieron una quinta etapa del desarrollo cognoscitivo. Kennedy-Arling propuso lo que denominó *Encuentro de problemas*. Esta etapa avanzada, no logra-

da por todas las personas, se caracteriza más que por la solución de problemas, por el planteamiento de nuevos problemas, lo cual conducirá a maneras de pensamiento divergentes y creativas que contribuyen de manera significativa al desarrollo cognoscitivo de las personas y a la creación de nuevas perspectivas de conocimiento (Bee y Mitchell, 1987).

8. Técnicas de comprensión del lenguaje.

Una serie de estudios mostraron que la mayoría de los estudiantes universitarios presenta importantes áreas de oportunidad respecto a la comprensión del lenguaje, las cuales se presentan incluso en sus docentes. Afortunadamente la comprensión del lenguaje puede incrementarse de manera notable a través de prácticas graduadas de distintas competencias (Fuentes, González y Melgoza, 1986). Una implicación es que la



formación de docentes de cualquier nivel educativo debería desarrollar la comprensión del lenguaje en docentes y las competencias para desarrollarla en sus estudiantes.

9. Metodología de investigación científica y tecnológica

Aunque formalmente se imparten asignaturas llamadas “Metodología de la investigación”, muchas veces no se emplean procedimientos científicos para encontrar evidencia válida que respalde o contradiga la información con la que tratan los docentes y los estudiantes; es decir, para validar las proposiciones empíricas. De hecho, muchas asignaturas son una mera clasificación formal de los pasos que en principio se deben seguir o de los tipos de hipótesis que existen. El empleo efectivo de las estrategias metodológicas que utilizan los científicos podría ser de gran provecho en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en especial respecto a los criterios acerca de amenazas a la validez y posibilidades para controlar o eliminar variables extrañas (Melgoza y González, 1990, Vol I. Año XII. N°. 139).

10. Técnicas de análisis lógico del lenguaje.

De manera semejante a la importancia que representa la investigación científica respecto a las proposiciones empíricas, las técnicas de análisis lógico del lenguaje resultan fundamentales para clarificar el sentido y el significado que se otorga a las proposiciones conceptuales. Melgoza elaboró un documento para ser empleado en la formación de docentes de educación superior que está concebido precisamente para desarrollar la aplicación de tres

técnicas de análisis lógico del lenguaje: el *Principio Polar*, el *Caso Paradigma* y el *Caso Particular*. Dicho documento ha servido de base para algunos trabajos que muestran la utilidad de enseñar a docentes y estudiantes el empleo de estas técnicas para eliminar confusiones conceptuales y contribuir a un mayor desarrollo de las competencias deseables en el perfil de egreso de estudiantes de EMS y superior (González de la Mora, 2008).

11. Análisis y uso de portafolio de evidencias y rúbricas de aprendizaje.

Aunque ya forma parte de la estrategia nacional de formación docente, se requiere incrementar la utilización efectiva de los portafolios de evidencias. Un portafolio de evidencias es una serie de documentos del trabajo del estudiante en el cual se demuestra su esfuerzo, progreso y logros; éstos muestran cómo piensa, analiza, sintetiza, cuestiona, crea e interactúa el estudiante con otras personas. Al usarse como una forma de evaluación, permite que docentes y estudiantes monitoreen el proceso de aprendizaje, lo cual posibilita la introducción de modificaciones (UAM Azcapotcalco, 2016).

Tres aspectos importantes en cuanto al portafolio de evidencias son: la posibilidad de que a) el estudiante participe en la elección de las evidencias que formarán parte de su portafolio, b) la guía que para orientar sus actividades constituye el conocimiento de lo que forma parte del portafolio y c) la retroalimentación que docente y estudiante pueden obtener al terminar el curso y durante su desarrollo.



Las rúbricas de aprendizaje se pueden conceptualizar como guías precisas que valoran los aprendizajes y productos realizados. Se pueden presentar en forma de tablas que hacen explícitos los niveles de desempeño de los estudiantes en aspectos determinados, con los criterios específicos que se aplicarán a su rendimiento (UNAM, 2012). Por lo general se expresan en niveles de logro de la competencia, con una graduación que suele ir de tres a cinco niveles; pueden formar parte de los portafolios de evidencias.

12. Pago por aprendizaje, no por intento.

Una última propuesta con relación a complementar la formación docente tiene que ver con estimular los logros de los docentes en términos de las competencias desarrolladas por sus estudiantes.

Si consideramos que al hablar de enseñanza nos referimos a que alguien, intencionalmente, logra que alguien aprenda algo, se está excluyendo el mero intento de enseñar, aunque en algunos contextos suele emplearse como una actividad genérica de los docentes, desligada de sus consecuencias: “me dedico a la enseñanza” (Passmore, 1982).

Esto implicaría que se estimulara a los docentes no sólo por el tiempo que dedican a las actividades en el aula, sino en cuanto a la medida en que sus estudiantes en efecto desarrollan las competencias correspondientes a cada uno de los cursos que imparte.

Al decir que la enseñanza es intencional se implica que sólo cuentan como

enseñanza aquellas acciones que deliberadamente se realizan con la finalidad de lograr que alguien aprenda algo. Enseñar en esta acepción se refiere a lograr la modificación intencionada del repertorio de las personas y, por lo tanto, en este sentido no llamamos enseñar al mero intento de lograrla, pues de esa forma resultaría absurdo afirmar que un docente enseñó algo a sus estudiantes, pero que ellos no aprendieron. Esto es equivalente a decir: “Yo enseñé a nadar a alguien, pero se ahogó porque no sabía nadar” (González de la Mora, 1993).

En síntesis, el presente trabajo resulta de utilidad para retroalimentar a autoridades educativas, así como a docentes, respecto al impacto que está ocasionando la formación docente con estrategias como PROFORDEMS, CERTIDEMS o ECODEMS, sobre la manera en que sus estudiantes los evalúan. Así se permite valorar más acertadamente los resultados del esfuerzo que se está haciendo en la formación de docentes de EMS para lograr los objetivos planteados por la RIEMS, en especial en la percepción de los usuarios del servicio educativo, en comparación con la percepción que tienen respecto a los docentes que no han recibido dicha formación.

Además, los resultados obtenidos no desvaloran el esfuerzo que se está realizando. Lo que se sugiere es que la formación de docentes requiere de un cambio de paradigma, en el que se destaque la necesidad de tomar en cuenta opciones distintas a *hacer más de lo mismo* para que, tanto los docentes de EMS, como los de todos los niveles educativos cuestionen su función de

facilitadores del conocimiento y trasciendan la enseñanza formal de contenidos o el cumplimiento de objetivos temáticos de los programas de estudios que constituyen la curricula deseada. La propuesta es que esto no se debería intentar resolver a través de la mera impartición de cursos, con un enfoque cuantitativo de ausencias que se pueden solventar con el simple hecho de agregarles cursos para *hacerlos competentes* respecto a facilitar el aprendizaje requerido por sus estudiantes.

Lo que se propone es que se trascienda una visión *cuantitativa* por una transformación *cuantitativa* en cuanto al enfoque de las competencias docentes. Este cambio iniciaría con una sensibilización y problematización del docente respecto a las competencias con las que ya cuenta y las que requiere para funcionar más que como un mero *transmisor* de conocimientos y se desempeñe como un *facilitador del aprendizaje*, propiciando su disposición para prepararse, transformando sus propias competencias de aprendizaje, las de un facilitador del aprendizaje de otras personas y su evaluación, mediante experiencias variadas e innovadoras, partiendo de una rigurosa autoevaluación y crítica de su actuación para llegar a la transformación y evaluación de los cambios y sus de las consecuencias de los mismos.

A manera de sugerencia, se sugieren doce propuestas que pueden hacer más probable que los docentes de EMS y de otros niveles logren sus objetivos también en otras instituciones y contextos, para generar mayores contribuciones al desarrollo educativo de nuestro país. También se

deben seguir estudiando los efectos de la formación de docentes y enriquecerla de forma inteligente.

Referencias

- Alonso, A. y Gallego, C. (2009). <http://www.estilosdeaprendizaje.es/menuprinc2.htm>. Obtenido de <http://www.estilosdeaprendizaje.es/menuprinc2.htm>
- Anguera, M. T. (1983). *Manual de Prácticas de Observación*. México: Trillas.
- Bandura, Walters (1974). *Aprendizaje Social y Desarrollo de la Personalidad*. Madrid: Alianza Universidad.
- Bee y Mitchell (1987). *El desarrollo de la persona en todas las etapas de su vida*. México: Harla.
- Fernández, R. (2008). La Inteligencia Emocional en la Educación. *Educación y Psicología*, pp. 412-436.
- Fuentes, Ma. Teresa, González, R. y Melgoza, R. (1989). Entrenamiento en Comprensión del Lenguaje. *Educación y Desarrollo*. Vol. II. Año XII. No. 136. Octubre-noviembre, pp. 8-16.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- González de la Mora, R. (julio/agosto/septiembre de 1993). Consideraciones Sobre la Enseñanza y el Aprendizaje. *Educación. Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Jalisco*, Año I, No. 3 (julio/agosto/septiembre), pp. 109-115.



- González de la Mora, R. (Mayo/agosto de 2008). Crítica de las Teorías en la Educación Superior. *Vita Et Labor. Revista Académica de la Universidad Interamericana para el Desarrollo*, pp. 21-26.
- Melgoza Cañedo, González de la Mora y Pérez Chavira (1995). *Solución de Problemas y Toma de Decisiones*. Guadalajara: UNIVA UNADIS.
- Melgoza y González (1990). Análisis del uso de los términos Ciencia, Psicología y de sus derivados. *Educación y Desarrollo*, I. Año XII. N° 139, pp. 9-18.
- Ministerio de Educación del Gobierno de España (2016). http://newton.cnicce.mec.es/materiales_didacticos/sensibilidad/sensibilidad.html.
- Passmore, J. (1982). *Filosofía de la Enseñanza*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ramírez, C. M. (2016). *Técnicas de comunicación en el salón de clases*. Guadalajara: Presentación inédita para el Doctorado en Educación de la Universidad del Golfo.
- SEMS (2014). <http://www.profordsms.sems.gob.mx/profordsms/index.php>.
- SEMS COSDAC (2016). Estrategias de micro-enseñanza para fortalecer la gestión del aula. Obtenido de <http://cosdac.sems.gob.mx/eme/>
- SEP (2008). Acuerdo número 442. Diario Oficial de la Federación, pp.1-59 (Primera Sección).
- SEP (2008). Acuerdo número 447. Diario Oficial de la Federación, pp. 1-5 (Tercera sección).
- SEP (2009). Acuerdo 488. Diario Oficial de la Federación., pp. 1-3.
- SEP (2009). CERTIDEMS. Obtenido de http://www.educacionbc.edu.mx/departamentos/ems/publicaciones/certidems/mzo_26_2009.pdf: http://www.educacionbc.edu.mx/departamentos/ems/publicaciones/certidems/mzo_26_2009.pdf
- SEP (2016). La observación de clase. Taller para Supervisores de Educación Básica. Guadalajara, Jalisco, México: SEP.
- SEP-ANUIES (2016). certidems.anui.es/public/. Obtenido de <http://certidems.anui.es/public/>
- Tecnológico de Monterrey (2016). <http://www.cca.org.mx>. Obtenido de http://www.cca.org.mx/cca/cursos/estadistica/html/m4/medicion_confiable_validez.htm
- UAM Azcapotzalco (2016). *Evaluación /instrumentos centrados en el alumno*. Portafolios. Obtenido de <http://hadoc.azc.uam.mx/evaluacion/portafolios.htm>
- UNAM (2012). *Cómo elaborar una rúbrica*. Obtenido de http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V2Num01/10_PEM_GATICA.PDF
- UNESCO (2016). *Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación*. Recuperado el 07 de diciembre de 2016, de <http://www.unesco.org/new/es/unesco/themes/icts/>

Vacuidad y post-humanismo

La falacia de la calidad, el control y el juicio correcto

Vacuity and post-humanism

The fallacy of quality, control and correct judgment

Héctor Sevilla Godínez

Resumen

En el presente texto pretende mostrar la ineficacia de los modelos de estructuración enfocados en generar control excesivo en los diversos sistemas sociales, así como la alternativa de introducir una perspectiva centrada en la ambigüedad, la variabilidad y la espontaneidad, derivadas del enfoque de la vacuidad. Se inicia con un abordaje crítico sobre la educación como esquema de propiciación de posturas univocas sobre la calidad; se prosigue con un análisis sobre los esquemas comunes de las organizaciones empresariales y la forma en que una adecuada percepción de la causalidad permitiría un pensamiento estratégico incluyente de las siempre presentes variables del caos. Posteriormente, se revisan algunas falacias comunes en los sistemas familiares y los peligros que éste atrae al individuo cuando se arraigan esquemas absolutistas, tal como la idea de un desarrollo humano unilateral y univoco.

Palabras Clave: Control, Univocidad, Vacuidad, Organización, Caos.

Abstract

This text demonstrates the inefficiency of structural models focused on generating excessive control in diverse social systems, as well as the alternative of introducing a perspective centered on ambiguity, variability, and spontaneity, derived from the perspective of vacuity. It begins with a critical approach about education as a scheme which propitiates univocal postures about quality; it continues with an analysis about common business organizational schemes and the manner in which a suitable perception of causality would allow inclusive strategic thinking about the ever-present variables of chaos. An examination of some common fallacies in family systems will follow, along with the dangers that this brings to an individual when absolutist schemes are ingrained, such as the idea of unilateral and univocal human development.

Key Words: Control, Univocity, Vacuity, Organization, Chaos.



1. La falacia de la educación como doctrina del orden

Suele suponerse con frecuencia que la eficacia del proceso educativo y los logros de una institución que se asume como agente transformador de la sociedad están acompañados de lo que se ha dado en llamar “educación de calidad”. Tal concepto, junto con la dañina y pérfida idea de la “excelencia”, constituye una línea temática de la que me ocuparé para mostrar que entender la “calidad” o la “excelencia” como el “deber ser” del ámbito educativo resulta ser una falacia. Es fácil observar la debilitación teleológica en las instituciones educativas, las cuales, al ya no ubicar con claridad su sentido social, han terminado por otorgar primordial importancia a la calidad cuantificable y han limitado su propia duda hacia el mismo sistema que las evalúa; pese a ello, el renacer de la duda podría ser la pauta para un proceso redentor del sentido de la educación.

La palabra “calidad” denota muchas concepciones, de modo que no hay una distinción específica que se aplique de manera universal. Existen tantos conceptos de calidad como visiones antropológicas; a su vez, existen tantas visiones antropológicas como condiciones socio-culturales e ideológicas en constante dialéctica entre sí mismas. La pregunta sobre la esencia de la calidad podría ser respondida, con certeza medida, diciendo que “no es algo universal”. Sin embargo, el término se utiliza en el léxico popular de manera común, y aunque no sea tangiblemente “algo” en sí mismo, el concepto ha alcanzado resonancia social;

de tal modo, aunque no tenga un significado preciso, se induce que significa “algo” en la mente de los individuos. La pregunta por el significado individual de la calidad resulta difusa a menos que comprendamos la multiplicidad de respuestas implicadas.

Lo que sí puede anticiparse, de manera muy general, es que la calidad se concibe como la mayor adecuación posible a estándares y criterios de validez que son determinados por sujetos o entidades de amplio prestigio. Es notorio que las instituciones buscan, de manera recurrente, evidenciar la alta jerarquía que ocupan las entidades evaluadoras de la calidad, puesto que ello garantiza que sus propuestas, modas, teorías o discursos impelen a una visión específica de progreso humano que las posiciona por encima de otras. Naturalmente, la concepción que se tenga sobre lo que es la calidad está sujeta a constructos o idearios socioculturales que suelen determinarse por espacios geográficos, contextuales y temporales. En ese sentido, cualquiera que se precie por ser crítico tendría que revisar si las “calidades” de las que se habla están edificadas en cuestiones de fondo o de forma. A su vez, tendría que evidenciarse el conducto epistémico desde el cual se realiza la reflexión sobre la calidad, pues ello determina a qué aspectos de la supuesta calidad se los denominará de fondo o de forma.

Cuando hablamos de la calidad en la educación permanecemos dependientes a una configuración perceptiva; al utilizar la palabra “calidad” nos vemos inmersos en el problema de la interpretación del concepto. Hay tantas ideas de la “calidad



educativa” como visiones sobre el egresado ideal. La educación siempre manifiesta una intencionalidad que deviene en referente que sustenta el logro de su calidad. Está claro que la calidad puede ser encontrada en los procesos, pero usualmente se atiende a los resultados de tales procesos. La amplia diversidad de visiones de la calidad se encuentra dependiente de la importancia que se otorgue a aspectos no siempre cuantificables, como la acumulación de conocimientos, el desarrollo de habilidades o la vivencia de actitudes que se suponen deseables.

En la mayoría de los países existen pruebas o métodos uniformes de evaluación que intentan *medir* la calidad de las escuelas, colegios o centros universitarios de

una ciudad, de un país e incluso del mundo entero para delimitar la categoría y nivel de cada uno, incluso ofreciendo los resultados a manera de rankings, como si se tratase de una competencia entre marcas. Lo anterior sería adecuado si estos resultados fueran asumidos como una referencia particular, sin olvidar que aluden a criterios específicos, parciales y contextuales de cada institución. De manera contraria, tales “mediciones” han sido adoptadas como evidencias absolutistas e inobjectables que cuantifican, ingenuamente, todo lo que un centro educativo ofrece. Las constantes mediciones a las que son expuestas provocan que las instituciones educativas queden propensas a vivir de la apariencia y buscar la simulación; en tal contexto no



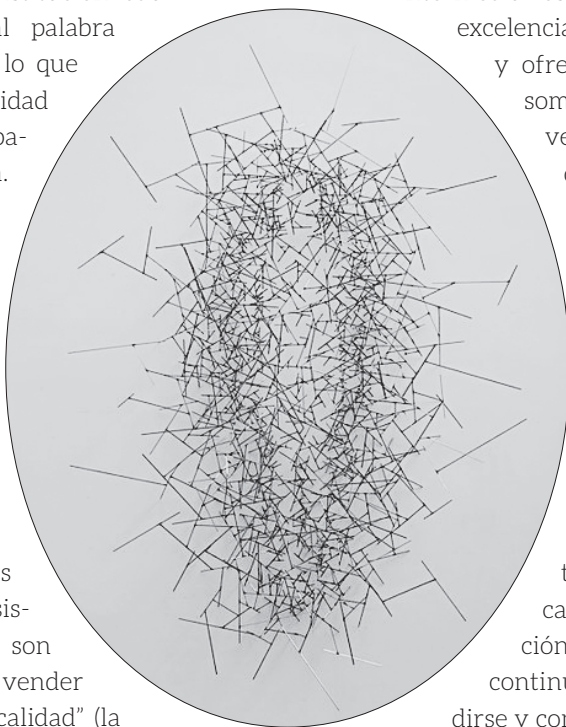
es importante tener calidad, sino aparecer y ser mostradas como instituciones de calidad. Un par de ojos verdaderamente críticos saben leer este tipo de cuestiones y relativizarlas. Lo anterior no supone que se reste importancia a las evaluaciones periódicas, pero está claro que tal importancia es menor que la atribuida.

¿De qué manera podemos reconocer mejoras en una institución educativa? ¿Con cuál palabra podríamos definir lo que encontremos? ¿Calidad o excelencia? Me parece que ninguna. Tanto una como la otra son etiquetas tranquilizadoras que evitan la duda. Imaginemos que la calidad es una especie de droga y que nuestro país es un pequeño pueblo en el que los encargados de los sistemas educativos son responsables de vender la droga llamada "calidad" (la cual recibieron antes de otros países); supongamos que los profesores de las instituciones educativas han sido convencidos (con cursos de capacitación) de que desean esa droga y que deben hacer cualquier cosa por obtenerla, de modo que venden sus más íntimos ideales, sacrifican el tiempo de ocio o de convivencia con sus hijos, compiten despiadadamente por los re-

conocimientos y dejan de lado lo que más los humaniza: su capacidad de dudar. Los docentes terminan por vender su tiempo a cambio de creer en la importancia de "educar con excelencia" a sus alumnos, aunque éstos no participen en la clarificación de lo que significa la excelencia misma. El sistema de consumo ha convencido a las instituciones educativas de que deben ser

intermediarios de una calidad y excelencia mal comprendida y ofrecen esta droga sin sombra de duda. A su vez, las familias y la comunidad los juzgarán de acuerdo con la medida en que logren drogarse de excelencia. La calidad y la excelencia son conceptos amables que se aplican en donde sea y logran ser transmitidos acríticamente a toda la nación, de lo cual deriva la continua obsesión por medirse y compararse individual y globalmente. Bajo estos supuestos

no es de extrañar la disminución de actitudes solidarias y colaborativas, puesto que estudiantes y profesores terminan compitiendo entre sí para ser mejores alumnos o mejores docentes, siguiendo la línea de sus propias instituciones, centradas en aparecer como mejores que las demás. Así, unánimemente se anhela lograr lo que dicte una



idea absolutizada de calidad, al grado que se reflexiona sobre qué castigo merecen los osados rebeldes que no aspiren a “lo mejor”.

En un panorama de tan viles parámetros resulta normal suponer que las personas que no comparten nuestros estándares de calidad tendrían que ser obligadas a adecuarse a éstos, de modo que se pretende juzgarlos como si estuviesen equivocados. ¿Cómo es posible que exista un humano que no desee drogarse de calidad? La cuestión es que queremos que los otros se adapten a los esquemas globales de lo que es la calidad, dejando de lado las consideraciones locales sobre su significado.

En su *Discurso del método*, Descartes reconoció que lo único de lo que no es posible dudar es de la duda misma. Visto así, conviene dudar de la calidad que presuntuosamente nos aseguran las instituciones educativas, vociferando sin ton ni son, como si la reiteración fuese garantía de veracidad. Podemos dudar de que, a pesar de los esfuerzos por medirla parcialmente, la calidad sea un parámetro óptimo para evaluar una educación que promueva, entre otras cosas, el valor de la incertidumbre. ¿De qué sirve leer si hemos perdido la capacidad de dudar y aprendemos sumisamente conceptos con los que somos manipulados? ¿De qué sirve escribir si sólo copiamos lo que leemos? ¿Para qué conocer de números, restas y sumas si con ellos aprendemos a hacer fraudes o a aprovecharnos de otros? Poco de lo que enseñemos servirá, a menos que enseñemos a dudar.

No afirmo que no deba ilusionarnos tener mejores instituciones educativas, lo que digo es que los estándares con los que

medimos su supuesta calidad han sido demasiado centrados en apariencias o simulaciones. Más allá de la calidad que una institución educativa represente, lo fundamental es que los estudiantes posean, adquieran, desarrollen o gesten en sí mismos la capacidad de dudar. En tal sentido, la calidad de un pensamiento alude a su forma de reconocer la posibilidad de alternativas aún no vistas. Obviamente, cuando esto se logra se está gestando una óptica que no elude la vacuidad, una de la que surgen las nuevas opciones.

La muestra más evidente de que existe un criterio personal es el surgimiento de la duda con sustento. A partir del criterio se logra definir lo que se desea en la vida, lo cual genera compromiso, propicia un sentido e implica una búsqueda congruente. Solamente reflexionando será posible enseñar a reflexionar, tal como a través de la duda se logra enseñar a dudar. Por ejemplo, es importante posibilitar la duda sobre si la educación supone adaptación o transformación social. ¿Estamos realmente dispuestos para dudar de que lo que hacemos y pensamos como sociedad es lo que debemos hacer y pensar? ¿Nos permitimos los profesores y formadores la pregunta sobre si lo que creemos es algo con sentido? ¿O cobardemente preferimos acomodarnos en el rol de directrices y críticos pasivos de la humanidad?

El ejercicio filosófico posibilita el “fondo” de la labor educativa que está constantemente atormentada por cuestiones de forma. La pedagogía no deja de ser un depósito de procedimientos sin sentido hasta que es sustentada por una labor filo-



sófica. El problema recurrente consiste en que se pretenda cuantificar la calidad con una determinada lista de cualidades cuantificables que deviene en caldo de cultivo de la torpe tranquilidad de las instituciones educativas. Es tiempo de quitarnos el maquillaje academicista, de no escondernos en las formas aparentes de la calidad. Es cierto que el sistema educativo puede coadyuvar a la mejora de los países, pero no a través de cualquier educación, sino por mediación de una educación liberadora, no alienante, sustentada en un sistema de comprensión del mundo que asuma la parcialidad de lo humano.

2. Vacuidad y conflicto en las organizaciones

Herbert Simon estudió la estructura básica de la ciencia económica y la denominó “ciencia de la elección”, notando su relación implícita con el proceso psicológico de la toma de decisiones. Según Simon (1962) la hipótesis básica de la economía neoclásica, consistente en que los agentes tienden a maximizar los resultados de sus comportamientos, es muy limitada. En la práctica, ningún ser humano está continuamente buscando la solución óptima. Aunque se deseara hacerlo, el coste de informarse sobre todas las alternativas y la incertidumbre sobre el futuro lo harían imposible.

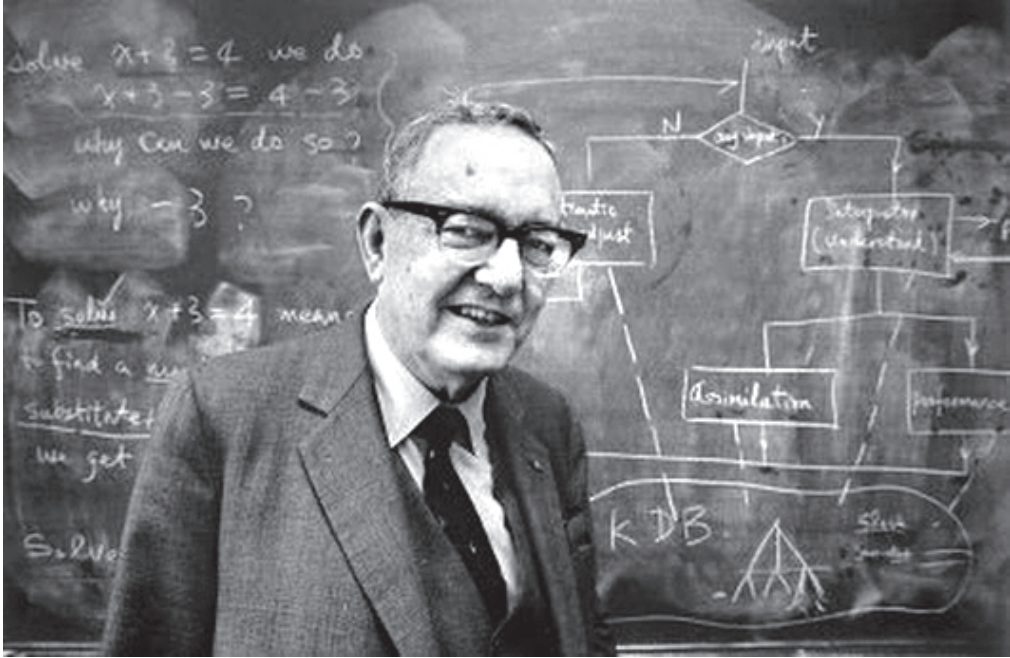
Desde esta perspectiva, las personas intentan encontrar una mínima satisfacción, es decir, tratan de alcanzar ciertos niveles de éxito para después ir ajustando esa solución. Simon denominó “racionalidad limitada” a esta estructura de pensamiento y

sugirió una aproximación alternativa al proceso de toma de decisiones desde las teorías psicológicas de la percepción y la cognición.

El conflicto es algo inherente a la interacción social debido a que las soluciones que encontramos son siempre falibles y pueden no coincidir con las soluciones de otros. Ahora bien, si el conflicto es algo implícito e inevitable no tendría que tomarse en sí mismo como un problema, sino como un indicador de que algo debe hacerse para obtener los resultados deseados. Es decir, el conflicto no es indicio de que algo va mal, sino sólo de que, de acuerdo a los objetivos planteados, lo que está sucediendo no nos permitirá ser eficientes.

El carácter limitado de la racionalidad es el principal impedimento de la eficiencia o la optimización completa; no pueden conocerse todas las consecuencias asociadas a las alternativas de una decisión y tampoco la probabilidad o la causalidad esperada entre éstas. No se saben, en conclusión, cada uno de los detalles de la relación entre los medios y los resultados, por lo que cualquier suposición sobre el carácter óptimo de un proceso es sólo una aproximación, un invento o buenos deseos. Entre el conflicto y la cooperación de los miembros de una organización, así como entre las decisiones y las consecuencias de las mismas, existe un evidente espacio incognoscible, una vacuidad que produce lo que suele llamarse caos.

Los constructos operan indirectamente en las personas y esto explica la indeterminación de las organizaciones sociales. Los problemas son tales sólo si así se los concibe; por tal motivo debe redefi-



Herbert Simon

nirse lo que son los problemas en la organización y en las labores relacionadas con las empresas. En ese sentido, para Crozier y Friedberg (1990) no existen sistemas sociales controlados en su totalidad, ni tampoco pueden predecirse por completo las situaciones futuras. La movilización e interdependencia de los miembros de la organización produce un continuo estado de contingencia. La movilización está sujeta a la vitalidad de los individuos, que no son estáticos. En las organizaciones, el control es sinónimo de poder. A su vez, el afán por el poder no es algo que pueda erradicarse en todos los empleados. En tal óptica, la eliminación del poder conlleva la generación de otro nuevo. Todo conjunto de interacciones configura un sistema en el que siempre existen jerarquías.

El hombre no es una mano en la organización como suponía la visión simplista de Taylor (1997); cada humano es una cabeza y no hay nada más molesto que ser visto simplemente como mano, artificio, agente de acciones, y no como un ser pensante. Cuando se observa a otro como “recurso” estamos de nuevo ante un conflicto. La cooperación y el conflicto son realidades entrecruzadas, implícitas en toda organización, en constante interacción. Puesto que no son instrumentos, sino individuos pensantes, los miembros de una organización no podrán nunca pensar igual que la “cabeza principal de la empresa” pues cada uno es su propia cabeza principal y puede pensar por sí mismo. La motivación se incentiva pero no se genera externamente al individuo, los motivos reales son subje-



tivos; la labor de la organización consiste en no impedir que cada persona genere un sentido.

Los conflictos no tendrían que ser el origen del estrés si se los concibe como parte del sistema. De ahí que el entendimiento del caos permita también, debido a las situaciones previsiblemente imprevistas, ser mayormente estratégico.

Suele considerarse al conflicto como una característica de la naturaleza humana; no obstante, quien así lo observe no ha logrado distinguir entre lo adyacente y lo ontológico, lo causado y la causa. Desde una perspectiva ontológica, el conflicto es un aspecto coyuntural desprendido de la vida social. En otras palabras, el conflicto

no es connatural al hombre, puesto que el primero acontece únicamente cuando coexisten dos agentes que lo configuren, es decir, el par de individuos que viven el conflicto entre sí. Por tanto, que el hombre viva en el conflicto, o en una lucha de poder (como dominador o dominado), no es debido a su naturaleza humana, sino a la interacción humana, al intercambio social que es propio de la condición humana.

Por su apertura a lo externo, la naturaleza humana conduce a una interacción irrenunciable que se experimenta continuamente. Somos seres en relación debido a la apertura connatural; un aspecto adyacente de tal apertura es la vida social. La sociedad es consecuencia de la natural



extensión humana; de tal modo, en la vida social se propicia el conflicto a partir de la dominación.

Es comprensible que se gesticione el conflicto en las relaciones humanas debido al reforzamiento conductual de la dominación. Sin embargo, lo anterior no implica que el conflicto sea connatural al hombre, sino que es la consecuencia de un aspecto connatural, es decir, la apertura ontológica.

Pensar que el conflicto es connatural al hombre es comparable a concluir que pertenecer a un grupo religioso determinado es un asunto natural al individuo, cuando lo natural es solamente la apertura o la potencia de contacto, no la pertenencia a una colectividad específica. Tampoco es natural comer con cubiertos sobre una mesa frente a la que nos sentamos; lo natural es comer, el uso de herramientas para tal acto es un asunto cultural. Lo natural se refiere a asuntos de fondo, no formales. El conflicto es una caracterización de la interacción, una derivación de la misma; la apertura para la interacción es natural, el conflicto es una forma (esperable) de ese fondo.

Dejar de lado la concepción de la armonía como orden y lograr entender la armonía de la desarmonía traerá consigo la superación de fatigas innecesarias. En el proceso de elaboración de una teoría de las organizaciones debe entenderse que no hay forma de establecer una teoría que especifique una predicción precisa que sea aplicable a todas las organizaciones; por el contrario, se requiere de un trabajo específico de consideración, caso por caso, para la

comprensión de la dinámica interna de un grupo social, cualquiera que éste sea. No es un asunto abstracto, siempre se está en conexión situacional. Sólo pueden realizarse generalizaciones inciertas de una teoría de las organizaciones y está de más suponer que existe la organización perfecta.

Del mismo modo, no hay una teoría de la realización humana, sino definiciones individuales que parten de una racionalidad limitada sobre lo que significa ser un mejor humano. Por ello, no hay un sólo tipo de desarrollo humano, como si fuese una abstracción inamovible, sino varias alternativas que son derivación de una dialéctica emergida socialmente.

A manera de remedio de las frustraciones individuales, como una forma de eludir la responsabilidad del Estado y los sistemas sociales, se propuso que el progreso o desarrollo humano debía ser autónomo, restringiendo su logro a la responsabilidad única que compete al individuo. De este modo, cuando compramos la idea de que la realización del sujeto es posible en función de sí mismo la volvemos un asunto tan exclusivo que deriva en exclusión de lo colectivo, liberando al Estado y a las instituciones de su responsabilidad hacia los ciudadanos. Pero esto no tendría que ser así, el desarrollo de los individuos es también un objetivo al que el Estado tendría que coadyuvar, o al menos no estorbar.

La propia edificación no se deriva de la lucha contra otros, sino de trabajar junto con ellos en comunidades centradas en el bien común desde la equidad. Lo contrario a esto es el individualismo voraz, el olvido del otro y la desconexión con sus necesi-



dades. Mucho de esto es consecuencia de nuestros sistemas socioeconómicos y la eventual despersonalización que sufre cada individuo en su lucha cotidiana por “vivir mejor” desde el esquema de lo tangible.

Las concepciones del desarrollo humano se tendrían que fundamentar a partir de una hermenéutica yoica que sea también una hermenéutica dialéctica, social, caótica y conflictiva. La hermenéutica de la yoicidad requiere como punto de partida la aceptación personal de la propia y específica situación relacional en la que estamos ubicados y de la que hemos partido, es decir, el reconocimiento crítico del esquema familiar en el cual hemos crecido.

3. La autoridad de la familia

La familia es una estructura sobrevalorada. Si bien cada neonato requiere de las atenciones y cuidados de su padre y madre, también es cierto que los esquemas familiares marcarán de manera contundente sus estructuras de valoración y sus formas de concebir el mundo. No hay manera de permanecer totalmente atento a las expectativas de la propia familia y al mismo tiempo atender las propias visiones. Quien concuerda *en todo* con su familia ha acallado sus propias voces discordantes.

Puesto que la familia es uno de esos esquemas que parecen intocables, tal como la religión, pocos individuos están realmente abiertos al reconocimiento de la coacción que su propia familia ha ejercido en sus capacidades de juicio. Lo que la familia solicita se vuelve una especie de obli-

gación. En la familia se integra de manera inevitable lo que Fromm (1973, pp. 157-172) llamó “conciencia autoritaria”, la cual se deriva del contacto con agentes moralizadores como el Estado, los medios de comunicación o la sociedad, alcanzando un mayor peso en la influencia que la familia ejerce sobre el individuo a través de la rutina y de los nexos afectivos.

La conciencia autoritaria es un mensaje imperativo que se absorbe a manera de regla o ley y que dirige internamente nuestra idea sobre cómo deben ser las cosas. Se inicia con una idea sobre la manera correcta de comportarnos y poco a poco se vuelve un hábito no cuestionado en la mente del individuo. Este esquema moral es irracional y generalista; además, en caso de haber sido insertado de manera profunda en el individuo, se vuelve abrumador. El castigo, el rechazo o la reprobación son consecuencias de no cumplir con lo que la regla familiar exige. El mandato familiar se convierte, por tanto, en una orden interna dogmática que se fortalece mientras no sea revisada, analizada o confrontada por un sano y honesto ejercicio ético personal; en un panorama así, la persona no se permite dudar de las reglas que, en nombre del amor, fueron impuestas por la familia. Es sabido, en ese sentido, que el amor supone expectativas que nos atan a aquéllos de quienes necesitamos expresiones de afecto.

Hay millones de historias en las que hombres y mujeres, aun en la edad adulta, siguen buscando el reconocimiento no obtenido de su madre o padre en la etapa infantil. No son pocos los casos de perso-

nas que viven enloqueciéndose con tal de obtener logros debido al mensaje recibido en el seno familiar de que “nunca es suficiente”. No son menos los que con el afán de ser tributarios del amor de su madre no se permiten estar en desacuerdo con los sistemas aprendidos bajo su dominio. La consideración de la vacuidad presente en algunas de las consignas familiares puede facilitar la formulación de la duda.

En otras palabras, los esquemas familiares están sostenidos en creencias unívocas de las cuales puede huirse sin riesgo de ser culpable. Lograr la conciencia de que se está más emparentado con el vacío que con la familia permite llegar a un punto mayormente neutral. Los miembros de

cada familia nunca eligieron conformarla, de modo que el parentesco es consecuencia del azar. Ante ello, lo que cabe promover es el perdón por el daño que cada miembro ha aportado a los demás, y la comprensión alentadora para respetar que cada quien encuentre sus propias valoraciones.

En el ámbito familiar, las personas se relacionan y se ayudan delineadas por el decreto extrínseco de que el destino de cada individuo es integrarse felizmente a ella. No obstante, cuando a las personas les resulta más conveniente escapar de su propia familia antes que intentar coadyuvar a “la paz en casa”, logran evitar su propia aniquilación. De tal modo, además del encuentro con los otros para vernos en





ellos y dejarlos verse en nosotros, es oportuno permitir y permitirnos encontrar el camino que los propios pies desean andar. Las rupturas parciales o totales son parte de la vida y son inevitables.

Entiéndase bien, no he propuesto aquí que cada individuo abandone a su familia, que ésta sea lo peor que tenemos o que deberíamos destruirla. De lo que se trata es de asumir que la familia, como estructura social, es propiciadora de esquemas y juicios de valor cuyos contenidos pueden delinear daños y perjuicios a los individuos; por tanto, es oportuno estar alerta para guardar la distancia debida, si así se desea, de tales parámetros familiares. El amor al padre o a la madre, cuando lo hay, no supone la obligación de imitarlos, mucho menos de ser como ellos. Amarlos jamás implicará que el tributo necesario sea seguir sus tradiciones, esquemas o anhelos de vida. Cabe deshacerse de la conciencia autoritaria y del superego absolutista que impone tales aspectos en nombre del respeto familiar.

Cada miembro de la familia tiene la posibilidad de ejercer su propio derecho a equivocarse así como plantear sus propios esquemas de valoración sin que esto suponga rechazo. La posibilidad de tomar las propias decisiones, sin importar su conexión con las reglas de la familia, permite la responsabilidad de actuar a partir de parámetros que son más propios, definidos y aceptados de manera voluntaria.

Asimismo, es inevitable vivir desde un esquema relacional a partir del cual se forjan las estructuras valorativas. La cuestión es revisar si tales estructuras se

encuentran estrechamente conectadas con la personalidad y no con aquello que uno aprende a ver como correcto. Paulatinamente, en la medida en que se reconoce el propio valor y la propia capacidad para fundar en uno mismo las nuevas reglas a seguir, será posible la auto-aceptación y la capacidad para actuar por derecho propio. De la consideración de estas posibilidades ha surgido el humanismo, el cual tampoco está exento de la pretensión de univocidad.

4. El advenimiento del post-humanismo

En primera instancia, se referirá el humanismo psicológico como tercera fuerza de la psicología y posteriormente se abordarán con criticidad las percepciones comunes en torno al desarrollo humano o aquello que es “mejor” para el hombre.



Los excesos de la psicología humanista

Como heredero del existencialismo, el humanismo psicológico, precursor del humanismo en otros ámbitos, absorbió la noción de que el centro del individuo debe prevalecer por encima de las cuestiones externas, relativizando a éstas para poner atención al interior del hombre. Este esquema radicalizó la intención de creer en la libertad como la esencia humana, al grado que terminó proponiéndose que el hombre era el arquitecto de su propio destino (Sartre, 1994); en ese sentido, incluso llegó al punto de considerarlo como un ser capaz de “autorrealización” (Maslow, 1993) o de implicarlo como único protagonista en su “proceso de convertirse en persona” (Rogers, 2006). Todo ello es también un absolutismo del valor de la persona, del poder de sus decisiones y del carácter de su responsabilidad. Cada uno de estos supuestos los abordaré enseguida.

a) Entender al individuo como el único ser que tiene algo que ver, decir y decidir en su propia vida, entraña una terrible miopía ecológica y sociológica. Ninguna persona es plenamente consciente de todo lo que la rodea, no puede considerar todas las opciones y tampoco lo desea así; de modo que su decisión es siempre situada, parcial, relacional. Si el hombre y la mujer están tan limitados en el momento en que eligen sus decisiones no podemos exigirles plena responsabilidad de las mismas, ni esperar que conozcan anticipadamente sus consecuencias.

La responsabilidad es elegida a cada momento, pero no puede ser asumida con anticipación. No hay una total independencia del individuo y éste tampoco está separado del resto del cosmos. Es certera la consideración de Adler (1971) consistente en que, como seres que vivimos día a día la contingencia, no asumimos la inferioridad y buscamos compensarnos constantemente mientras llenamos de neurosis nuestra vida. Hay tipos de humanismo que no escapan de ser solamente una compensación egotista derivada del deseo de llenar el hueco angustiante de nuestra existencia. Detrás de cada idea sobre la supremacía del humano sólo hay miedo de no tener el timón.

En esencia, toda psicología debe partir de la comprensión del orden social y del entendimiento de que todo lo que está en nuestra psique estuvo antecedido por un esquema externo que fue interiorizado como directriz de nuestro paradigma valorador. No hay manera de juzgar sin un esquema de juicio; a la vez, todo esquema de juicio ha sido tomado de la vida social, en familia o fuera de ella, siempre inserto en los convencionalismos colectivos. ¿Dónde queda el hombre cósmico, superador de las enajenaciones, del que hacen mención algunos humanistas?

b) La persona nunca podrá conocerse a plenitud a ella misma ni a los demás. ¿Cómo centrar la esperanza en



el conocimiento del humano si éste sólo se conoce superficialmente? Si cada hombre y mujer se conoce parcialmente, ¿de qué manera se supone que habrá de convertirse en el arquitecto de su vida? A menos que construya en una realidad alterna, no podemos tomar en serio la afirmación sobre la arquitectura de la vida; tal concepción no sólo está llena de soberbia, sino también de ignorancia antropocentrista.

c) El hombre no es el diseñador de su destino, tan sólo es el albañil de sus remedos de construcción. Aun la edificación material de una casa no está exenta de un carácter contingente; se requiere de la existencia de materiales, de un plano diseñado en función al tipo de tierra en el que se asientan los cimientos, se necesita que las condiciones climáticas favorezcan y que existan otras personas que ayuden a construir o que, en su caso, sepan seguir instrucciones. Si la construcción de una casa supone tal contingencia, es derivable suponer ese mismo carácter contingente en la construcción del destino personal, del sentido o incluso de las decisiones fraguadas a la sombra de tal sentido. No está de más referir la implicación univocista que se otorga al concepto “destino” cuando se lo observa como algo creado por el hombre, como suponiendo que es sólo uno, que se construye de una vez por todas y que está a nuestra merced.

d) La persona no se realiza a sí misma, sino que requiere de una serie de aprendizajes, conceptos y creencias que le permitan hacer valoraciones desde las cuales, dependiendo la adecuación de su propia vida a tales jerarquías, obtendrá realización. Lo anterior es posible en la medida en que tales esquemas de valoración no se modifiquen, lo cual resultaría anormal; además, debe considerarse que la gestación de los arquetipos sobre lo que se entiende por “realización” no se sujeta a nuestro entero control.

Todo lo anterior no está totalmente en las manos de ninguna persona. La opción antropológica de Maslow, en su etapa humanista, así como la de la mayoría de las propuestas y corrientes psicológicas, están centradas en el ser; por ello su parcialización deriva de excluir completamente la consideración de la vacuidad o de la nada. El éxito que tales posturas han tenido en Occidente se explica porque responden certeramente a las necesidades de quienes han centrado en lo tangible sus más aquilatadas esperanzas.

En lo que se refiere al trabajo de Carl Rogers, está claro que tiene interesantes vetas que pueden seguir construyéndose para el desarrollo de su propuesta centrada en la persona, siempre y cuando se considere realmente a profundidad el centro de la persona en sí misma, es decir, su vacío. Si hemos de regresar al interior del hombre tendremos que hacerlo

de verdad, cabalmente, no a través de sobaderas emocionales. Podríamos comenzar por entender la naturaleza humana centrada en el vacío y no en el ego, delineada en lo absoluto de la incertidumbre y no en autoafirmaciones vanas y superfluas. La nada, al ser contenedora de lo humano, no permite que éste se eleve al punto de la autosuficiencia. La contingencia propia del humano es la principal contraparte de la supremacía que tanto desea.

Es obvio que el término “humanismo” puede seguirse utilizando, siempre y cuando incluya una connotación distinta, probablemente paradójica, que permita entenderlo como la capacidad de apertura a lo extra-humano o como una antesala que conduce a la contemplación de lo transpersonal. Sólo en la afirmación de lo más allá de lo humano se encuentra el humano con su valía superior. Esto es muy distinto del simple y siempre equívoco anti-humanismo, así como de cualquier fórmula de humanismo bonachón e irreflexivo. La invitación, por tanto, es a mantener un humanismo crítico, auto-crítico y abierto a la vacuidad o al post-humanismo.

La quimera del progreso humano

Tampoco puede entenderse, aparte del humanismo psicológico, un esquema de desarrollo humano que implique mediciones unívocas, tales como se hace en la Organización de las Naciones Unidas o en los diferentes países que suponen poder adjudicar un número que describa el desarrollo humano de sus habitantes. Si tal cosa tuviera que hacerse se debería referir qué modelo de desarrollo humano se está manejando y establecer una visión antropológica desde la cual se cimiente la concepción de desarrollo humano que se considera preferible. Como tales cuestiones no suelen aclararse del todo, los organismos mundiales se cen-



tran en datos numéricos para presentar sus avances políticos; de tal modo, miden los ingresos económicos de las personas, evalúan con un estándar fijo su tipo de vivienda o delimitan su nivel de seguridad pública. Todos éstos son aspectos referidos a las condiciones de vida de los individuos, no a su desarrollo o superación humana intrínseca. Ahora bien, pasar por alto la diferencia entre condiciones de vida y superación íntima constituye una miopía difícil de elogiar, pero resulta muy obvia y comprensible en las instituciones cada vez más dependientes de datos cuantificables y menos interesadas en la reflexión.

En los planos organizacionales, los conceptos prevalecientes sobre lo que es el desarrollo humano han logrado ser re-

dituables y convergen con la moda discursiva de ser una empresa socialmente responsable y centrada en las personas; obviamente esto genera una imagen que da confianza al consumidor y eleva la credibilidad de la organización, muchas veces sin necesidad de compromisos realmente tangibles que vayan más allá de los discursivos. En el plano educativo se ofrecen esquemas llamados “integrales” que logran comprar respeto social a bajos costos. Tan pobre es la visión implícita en tales esquemas que jamás se ha cuestionado en tales instituciones la supremacía del ser frente a la vacuidad. Poco es lo que se entiende de las cuestiones humanistas en sitios en los que la imagen, lo que debe ser, lo noble y axiológicamente correcto, ocupa el signifi-



cado inmediato que se asocia con la idea de humanismo que se tiene. Esto es bastante peligroso como para asumirlo irrefutablemente.

La pregunta obligada que debe hacerse es sobre lo que es el desarrollo humano. Evidentemente no es algo concreto o al menos no algo unívoco. Esto se muestra mediante la gran diversidad de supuestos acerca de lo que un humano debe realizar para ser mejor. Podríamos referir, por ejemplo, los esquemas que han sido contruidos a partir de las pautas culturales e históricas en las que cada persona se encuentre. En la antigua Grecia se valoraba al hombre capaz de respetar la *polis* con una actitud conocida como *Paideia* (Jaeger, 1985) la cual ennoblecía a los individuos y los unía a su sociedad; no se cuestionaban los mitos (recordemos la causa de la muerte de Sócrates como corruptor de la juventud al proponer su erradicación). Según Altieri (2003), en la cultura romana se afianzaron las virtudes bélicas y se concebía al hombre honorable como alguien dispuesto al combate; también se valoraban el arte y los oficios. Tal como afirma Pastoureau (2006), en la Edad Media dominó un esquema teocéntrico que repudiaba la vanidad y juzgó como ególatras a aquellos que se proponían un entendimiento del mundo; no había posibilidad de manifestarse críticamente y el buen hombre era, sin ninguna duda, el creyente que estaba dispuesto a servir a Dios a pesar de que ello pudiese costar los mayores sacrificios. Pasadas las secuelas del Medievo, aún existentes en ciertos espacios, se siguió propiciado un modelo antropocéntrico y modernista que encum-

bró al racionalismo y a la valoración de lo estrictamente demostrable. El ideal del hombre como individuo capaz de buscar y encontrar respuestas se modificó con el tiempo hasta llegar a los dominantes paradigmas contemporáneos que depositan en la obtención de ganancias el fundamento de una vida digna; esto ha sido propiciado, en buena medida, por el neoliberalismo y los esquemas económicos imperantes que promueven la idealización del estilo de vida consumista sin importar la consecuente esclavización laboral de la que es objeto el hombre y la mujer actual. No es de extrañar que, partiendo de estos planteamientos, no exista en los organismos internacionales una forma de entender el progreso humano que no sea reducida a una cuestión medible. Sobresale, además, que el ideal de lo humano siempre se haya centrado en describir al hombre perfecto, dejando de lado toda posible participación de la mujer, como si ésta fuese un instrumento del primero.

Con lo anterior se observa que los esquemas sobre lo que el ser humano debe lograr varían de acuerdo con la modificación de paradigmas. El que estos paradigmas se vuelvan estables o difíciles de modificar se lo debemos al sistema educativo que, como tal, vende acríticamente un modelo que ser seguido. Así, el desarrollo humano, como concepto, termina siendo una frágil y móvil manera de nombrar a la exteriorización nominal de un afán unívoco, personal o colectivo centrado en lo que la persona debería lograr; esto responde a los esquemas de valoración adquiridos dentro de un contexto o situación particular de la



SHORPY



vida social. Por ello, el número de formas de entender el progreso de lo humano es proporcional a los individuos que lo busquen; del mismo modo sucede con la cantidad de modelos morales que corresponden a las personas pensantes que existen.

No se afirma que haya que borrar, negar o simplemente prohibir los esquemas personales sobre la propia superación y tampoco se discute que esto contribuye a tratar de darle un sentido a la vida. No obstante, lo que hemos de reconocer es la posibilidad de que los esquemas que hemos asumido como reales y unívocos no sean más que construcciones relativas que responden parcialmente al significado de la vida o que no están necesariamente conectadas con la más íntima realidad depositada en nuestro ser.

Conclusión

Se puede tener cualquier concepción sobre lo humano, siempre y cuando ésta no se considere unívoca o se obligue a otros a aceptarla. Se propone, entonces, una concepción de progreso humano gestada a través de la reconsideración del vacío, que no encierre y dogmatice, que permita la diversidad de lo individual y la amplitud de lo ordinario. Por tanto, contemplar la vacuidad de nuestras respuestas, la falacia de nuestros controles, la falibilidad de nuestra idea de calidad, la reducida certeza de nuestras conclusiones y la falacia insertada en la supuesta independencia de nuestro juicio constituye, todo ello, un punto de partida ineludible para el advenimiento de un post-humanismo que otorgue al humano, por fin, su lugar concreto en el mundo, sin ambicionar convertirse en el protagonista unívoco del cosmos. Superar el humanismo implica permitir realmente lo humano, es decir, la parte sobrante más allá del ego.



Referencias

- Adler, Alfred (1971). *El carácter neurótico*. Buenos Aires: Paidós.
- Altieri, Angelo (2003). *Roma. Introducción al estudio del pensamiento romano*. Puebla: BUAP.
- Crozier, M. y Friedberg, E. (1990). *El actor y el sistema*. Ciudad de México: Alianza.
- Fromm, Erich (1973). *Ética y psicoanálisis*. Ciudad de México: FCE.
- Jaeger, Werner (1985). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. Ciudad de México: FCE.
- Maslow, Abraham (1993). *El hombre auto-realizado*. Barcelona: Kairós.
- Pastoureau, Michel (2006). *Una historia simbólica de la Edad Media occidental*. Buenos Aires: Katz.
- Rogers, Carl (2006). *El proceso de convertirse en persona*. México: Paidós.
- Sartre, Jean-Paul (1994). *El existencialismo es un humanismo*. Ciudad de México: Quinto Sol.
- Simon, Herbert (1962). *El comportamiento administrativo*. Madrid: Aguilar.
- Taylor, Frederick (1997). *Principios de la administración científica*. Ciudad de México: Herrero Hermanos.



**Convocatoria para presentar artículos
de investigación para publicar en la
revista Girum**

Sistema de arbitraje

La revista Girum cuenta con un Cuerpo de Árbitros especializados en las distintas áreas que configuran las líneas de investigación de la revista. Cada artículo será arbitrado por dos doctores e investigadores del Cuerpo de Árbitros de Girum. Estos informarán por escrito al Coordinador Editorial (Dr. Héctor Sevilla) quién notificará los resultados a los autores. En caso de proponer que un artículo deba tener correcciones, el editor lo informará al autor y sólo éste las podrá realizar. Si las opiniones de los árbitros no concuerdan, lo resolverá un tercer árbitro.

**Líneas de investigación
de la revista Girum**

1. *Procesos Socio-culturales.*
2. *Cognición y Educación.*
3. *Psicología y enfoques terapéuticos.*
4. *Paradigmas del pensamiento filosófico.*



Instrucciones abreviadas para la presentación de artículos.

El sólo envío de un trabajo para ser publicado en Girum implica expresión de deseo de que sea publicado y la aceptación de todas estas normas, así como la autorización para publicarlo, bajo responsabilidad del autor. Ningún artículo será considerado para revisión si no cuenta con los lineamientos solicitados (la respuesta será solamente tal observación).

a) Recepción de Artículos

Se recibirán artículos que sean producto de una investigación de tipo documental o cualitativa; cuyo tema se encuentre exclusivamente dentro de las líneas de investigación referidas. Eventualmente podrán recibirse algunos artículos de corte cuantitativo cuya calidad lo justifique. Los artículos podrán ser publicados en el número siguiente o considerados para números posteriores. Se apela al buen criterio de los autores en cuanto a que sus artículos contribuyan a Girum, al pensamiento de vanguardia y a la sociedad. Esencialmente, los artículos deberán contener, en congruencia con el nombre de la revista, alguna propuesta que detalle un giro de pensamiento o cambio de paradigma de entre los establecidos en el terreno del conocimiento de las humanidades. La extensión del artículo deberá ser mayor a 5000 palabras e inferior a 7000.

b) Micro-currículum

Los autores deberán proporcionar una síntesis curricular no mayor de 100 palabras.

c) Envío del texto

Los envíos de los trabajos deben dirigirse exclusivamente en archivo adjunto de word al correo: girum@unag.mx
En su "asunto" se escribirá: *Para Girum*.



30 años

UNIVERSIDAD ANTROPOLÓGICA
DE GUADALAJARA

La Universidad Humanista