



UDS

Mi Universidad

ANTOLOGÍA

Intervención Educativa.

Doctorado en Educación.

Tercer Cuatrimestre

Mayo 2021

Marco Estratégico de Referencia

Antecedentes históricos

Nuestra Universidad tiene sus antecedentes de formación en el año de 1979 con el inicio de actividades de la normal de educadoras “Edgar Robledo Santiago”, que en su momento marcó un nuevo rumbo para la educación de Comitán y del estado de Chiapas. Nuestra escuela fue fundada por el Profesor Manuel Albores Salazar con la idea de traer educación a Comitán, ya que esto representaba una forma de apoyar a muchas familias de la región para que siguieran estudiando.

En el año 1984 inicia actividades el CBTiS Moctezuma Ilhuicamina, que fue el primer bachillerato tecnológico particular del estado de Chiapas, manteniendo con esto la visión en grande de traer educación a nuestro municipio, esta institución fue creada para que la gente que trabajaba por la mañana tuviera la opción de estudiar por las tardes.

La Maestra Martha Ruth Alcázar Mellanes es la madre de los tres integrantes de la familia Albores Alcázar que se fueron integrando poco a poco a la escuela formada por su padre, el Profesor Manuel Albores Salazar; Víctor Manuel Albores Alcázar en julio de 1996 como chofer de transporte escolar, Karla Fabiola Albores Alcázar se integró en la docencia en 1998, Martha Patricia Albores Alcázar en el departamento de cobranza en 1999.

En el año 2002, Víctor Manuel Albores Alcázar formó el Grupo Educativo Albores Alcázar S.C. para darle un nuevo rumbo y sentido empresarial al negocio familiar y en el año 2004 funda la Universidad Del Sureste.

La formación de nuestra Universidad se da principalmente porque en Comitán y en toda la región no existía una verdadera oferta Educativa, por lo que se veía urgente la creación de

una institución de Educación superior, pero que estuviera a la altura de las exigencias de los jóvenes que tenían intención de seguir estudiando o de los profesionistas para seguir preparándose a través de estudios de posgrado.

Nuestra Universidad inició sus actividades el 18 de agosto del 2004 en las instalaciones de la 4ª avenida oriente sur no. 24, con la licenciatura en Puericultura, contando con dos grupos de cuarenta alumnos cada uno. En el año 2005 nos trasladamos a nuestras propias instalaciones en la carretera Comitán – Tzimol km. 57 donde actualmente se encuentra el campus Comitán y el corporativo UDS, este último, es el encargado de estandarizar y controlar todos los procesos operativos y educativos de los diferentes campus, así como de crear los diferentes planes estratégicos de expansión de la marca.

Misión

Satisfacer la necesidad de Educación que promueva el espíritu emprendedor, aplicando altos estándares de calidad académica, que propicien el desarrollo de nuestros alumnos, Profesores, colaboradores y la sociedad, a través de la incorporación de tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Visión

Ser la mejor oferta académica en cada región de influencia, y a través de nuestra plataforma virtual tener una cobertura global, con un crecimiento sostenible y las ofertas académicas innovadoras con pertinencia para la sociedad.

Valores

- Disciplina
- Honestidad
- Equidad
- Libertad

Escudo



El escudo del Grupo Educativo Albores Alcázar S.C. está constituido por tres líneas curvas que nacen de izquierda a derecha formando los escalones al éxito. En la parte superior está situado un cuadro motivo de la abstracción de la forma de un libro abierto.

Eslogan

“Mi Universidad”

ALBORES



Es nuestra mascota, un Jaguar. Su piel es negra y se distingue por ser líder, trabaja en equipo y obtiene lo que desea. El ímpetu, extremo valor y fortaleza son los rasgos que distinguen.

Intervención Educativa.

Objetivo de la materia:

El alumno describirá los diversos tipos y ámbitos de intervención. Analizará el campo estratégico de la intervención educativa, asimismo elaborará un proyecto de intervención en los campos socioeducativo y psicopedagógico.

UNIDAD I

EDUCACION FORMAL, NO FORMAL E INFORMAL

I.1 ¿Qué es la educación?

I.2 ¿Cuáles son los lugares donde se educa?

I.3 ¿Quiénes son los actores que pueden educar?

I.4 ¿A quiénes se educa?

I.5 ¿Cuándo inicia y termina la educación?

Criterios de evaluación:

No	Concepto	Porcentaje
1	Ensayo	20%
2	Mapa Conceptual	10%
3	Cuadro sinóptico	10%
4	Actividades Foro	30%
5	Examen	20%
Total, de Criterios de evaluación		100%

INDICE

Objetivo de la materia:

El alumno describirá los diversos tipos y ámbitos de intervención. Analizará el campo estratégico de la intervención educativa, asimismo elaborará un proyecto de intervención en los campos socioeducativo y psicopedagógico.

UNIDAD I

EDUCACION FORMAL, NO FORMAL E INFORMAL

1.1 ¿Qué es la educación?-----	14
1.2 ¿Cuáles son los lugares donde se educa?-----	17
1.3 ¿Quiénes son los actores que pueden educar?-----	22
1.4 ¿A quiénes se educa?-----	24
1.5 ¿Cuándo inicia y termina la educación?-----	29

UNIDAD I EDUCACION FORMAL, NO FORMAL E INFORMAL.

El acercamiento a una realidad, con miras a un estudio sistemático, es favorecido por la construcción de categorías que permitan la delimitación conceptual del objeto de estudio; dichas categorías hacen posible observar el mundo y racionalizarlo, no obstante, pueden constituir un obstáculo para la comprensión holística de dicha realidad. Es fundamental esta apreciación, debido a que podríamos caer en el error de confundir el mapa con el territorio, “no siempre es posible —ni siquiera la mayor parte del tiempo— conformar la práctica educativa a la imagen y los ideales de esas racionalidades [categorías]” (Torres, 1995). La anterior premisa obedece al enfoque con el que se pretende abordar la temática central de este documento, a saber, la clasificación que se realiza de las experiencias educativas en términos de Educación Formal (EF), Educación No Formal (ENF) y Educación Informal (EI).

A lo largo de la discusión se intenta esbozar algunas acepciones de estos conceptos, destacar su carácter polisémico, plantear la posición del autor con relación al uso de estos términos, y finalmente, argumentar las implicaciones para la escuela.

De acuerdo a Sirvent, Toubes, Santos, Llosa y Lomango (2006) el concepto de ENF y los conceptos alternos implícitos de EF y EI, tienen relieve —que no origen— a finales de los sesentas y principios de los setentas, cuya utilización se vio especialmente favorecida por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés), a partir del trabajo de P. H. Coombs, Director del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación del organismo mencionado, véase también a Trilla, Gros, López, y Martín (2003). Esta categorización tenía como propósito reivindicar ejercicios educativos hasta el momento no valorados, a pesar de su importante contribución al desarrollo de las comunidades.

Las definiciones otorgadas fueron (entre otras):

Educación formal. La comprendida en el sistema educativo, altamente institucionalizada, cronológicamente graduada y jerárquicamente estructurada, que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la universidad.

Educación no formal. Toda actividad educativa organizada, sistemática, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje, a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños.

Educación informal. Proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación con el medio ambiente (Sirvent et al., 2006, p. 3).

Esta clasificación de experiencias formativas no tardó en encontrar detractores, quienes esgrimían diversos argumentos en contra de su utilización; el mismo Coombs (1978) posteriormente plantearía: “sugerimos que se reconsidere seriamente la división general que se hace entre la enseñanza formal e informal, como parte de la táctica para superar la crisis de la educación” (p. 250).

Los argumentos giraban en distintos sentidos, que sin intentar agotarlos se esbozan a continuación, siguiendo de manera puntual, más no limitativa la propuesta de Sirvent e tal. (2006):

El concepto de Educación No Formal, a pesar de que tuvo su génesis en un esfuerzo por reivindicar ejercicios educativos amplios, serios y necesarios para la sociedad, posee una carga semántica incorrecta, ya que dicha educación ni carece de forma, y en la mayoría de los ejercicios tampoco de formalidad, definida como exactitud y puntualidad. El que un término adquiera una connotación convenida por un grupo social —o comunidad científica—, no elimina su significación en términos etimológicos. En síntesis, aun cuando el término No Formal carece de un sentido valorativo —en el mejor de los casos—, es semánticamente incorrecto.

Dicha clasificación es incapaz de dar cuenta de la complejidad del fenómeno educativo en su relación dialéctica escuela-entorno, más aún bajo las perspectivas que pugnan por romper las barreras de la escuela y construir vínculos que le permitan al centro escolar trascender al, y ser trascendido por el entorno, los límites —si es que han existido— se difuminan; en todo caso existen términos más específicos en cuanto a delimitación geográfica, grado de organización, temporalidad, entre otros.

La diversidad, complejidad y necesaria flexibilidad de las experiencias educativas que requiere la sociedad, aunada a la polisemia de los términos en cuestión, no permite ubicarlas en una sola categoría, en cuyo escenario se opta por situarlas en la que “más se acomode”; valdría la pena preguntarse, si estamos claudicando ante las categorías, permítaseme la analogía de una camisa de fuerza que cada vez nos queda más chica.

La carga negativa de la No Formalidad o la Informalidad, a pesar del ya mencionado origen, corre el riesgo de atraerle una suerte de desvaloraciones, que a juzgar por los hechos, se refleja en el poco interés del Estado por responsabilizarse de estas experiencias, y como consecuencia, en la carencia de recursos económicos suficientes para atender a una demanda, que por mucho supera al universo de la población escolarizada. Cabe el cuestionamiento si en la determinación de estos epítetos, no subyacía ya la desvaloración que

se argumenta; en todo caso, y sin afán de hacer conjeturas, se coincide con Trilla et al. (2003) en el sentido de que la ENF “ha sido un tipo de educación infravalorada, académica, pedagógica y oficialmente” (p. 12)

Respecto a la polisemia previamente mencionada, se presentan los siguientes ejemplos, algunos de ellos excluyentes entre sí:

Cuadro 1. Distintas definiciones para el concepto de Educación No Formal

Clasificación	(Luján Ferrer, 2010)	(La Belle citado en Torres, 1995)	(Ponce de León, 1987)	Portal de Educación No Formal de la UNESCO (2012)
Educación No formal	“... conjunto de procesos, medios e instituciones, específica y diferencialmente diseñados, en función de explicitos objetivos de formación o de instrucción que no están directamente dirigidos a la provisión de los grados propios del sistema educativo reglado” (pp. 101-102).	“Cualquier actividad educativa organizada y sistemática llevada a cabo fuera del marco del sistema formal con el objeto de ofrecer tipos selectos de aprendizaje a subgrupos particulares de la población...” (p. 20).	“No formal sistemática. Proceso educativo flexible en el cual la planeación y los objetivos se diseñan para que se adapten a las necesidades específicas de los educando. Se caracteriza por ser, al mismo tiempo, sistemática y flexible. Puede desarrollarse en el subsistema escolar o en el extra escolar” (p. 61). “No formal asistemática. Se refiere a las actividades educativas y culturales que se generan espontáneamente en la sociedad...” (p. 61).	Cada tipo de aprendizaje que ocurre fuera del entorno escolar tradicional puede ser llamado no formal (...). Lo que generalmente tienen en común [los programas de educación No formal] es organización, sistematicidad, actividad educativa, llevada a cabo fuera del marco del sistema de educación formal (...), los límites entre la educación formal y no formal, a veces pueden ser confusos, especialmente cuando la certificación entra en un programa de educación no formal.

La imposibilidad de esta clasificación (EF, ENF y EI) por abarcar de manera íntegra a las diversas experiencias educativas, ha detonado el surgimiento de algunas denominaciones como: Educación continua o permanente, Educación extensa (Torres, 1995, p. 40), Educación

popular (Torres, 1995, p. 20), Educación No formal Sistemática y Asistemática (Ponce de León, 1987, p. 59), Educación a lo largo de la vida (Delors y otros, 1996, p. 112), Educación Formal Reglada y Educación Formal No Reglada [que sería la educación No formal de Coombs] (Trilla et al., 2003, p. 28), entre otras.

Ante tal estado de cosas creemos con Faure et al. (1973), que “la distinción que existe actualmente entre la educación formal y la informal, la educación en la escuela y fuera de la escuela, la educación de los niños y la de los adultos, está en camino de desaparecer” (p. 302). Asistimos a un periodo de ciencia revolucionaria, en términos Kuhnianos, donde conviven y sobreviven diversos paradigmas, en ocasiones complementándose, otras tantas excluyéndose. Este documento se posiciona en primera instancia en dos supuestos:

Los conceptos o categorías utilizadas para observar, en-tender, comprender y transformar la realidad deberán contar con características heurísticas que faciliten el proceso, en una suerte de complejidad y especificidad necesaria.

En el estudio crítico de la realidad educativa es favorable partir de un reconocimiento puntual de la valía de las experiencias educativas, en el sentido de su razón de ser —y las formas que esta razón le otorgan—, y dicho reconocimiento no puede excluir la cuestión semántica de los epítetos utilizados.

Una propuesta que de alguna forma orienta esta disertación es la ofrecida por Delors et al. (1996) en el libro *La educación encierra un tesoro*, en él la comisión plantea la necesidad de re-conceptualizar la educación, originalmente acotada a los entornos escolares, exclusiva de ciertos grupos poblacionales y remitida sólo algunas áreas del conocimiento de la humanidad, preponderante las relacionadas con el saber científico. El autor afirma que:

En lo sucesivo, el periodo de aprendizaje abarca toda la vida, y cada tipo de conocimiento invade el ámbito de los demás y los enriquece, (...) desde la infancia hasta el final de la vida, todos los medios que permiten a una persona adquirir un conocimiento dinámico del mundo, de los de-más y de sí misma, combinando con flexibilidad los cuatro aprendizajes fundamentales [aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser] (Delors et al., 1996, p. 112).

En consonancia con lo planteado coincidimos con la propuesta de Ortega (2005) quien afirma que “estamos ante una nueva concepción de la educación que revaloriza los aspectos éticos y culturales, el conocimiento de uno mismo y del entorno para hacer así del individuo un miembro de una familia y un ciudadano” (p. 170). Se reconoce el carácter operacionalizador de la taxonomía (EF, ENF y EI), no obstante se vislumbran mejores panoramas con su exclusión que con su uso, no así de los elementos constituyentes de dichas

categorías, las cuales se consideran imprescindibles para un estudio integral de la realidad educativa, refiriéndonos concretamente a delimitación espacial, institucionalización, graduación cronológica, estructuración jerárquica, sistematización, organización, reglamentación, especificidad, planeación y lo que resulte.

Las experiencias educativas realizadas desde la escuela poseen todo el respaldo —y presupuesto— que la formalidad otorga; la lucha por el reconocimiento de formas alternas de educación es un tema fuera de su agenda central. En el estado actual, y bajo las condiciones presupuestarias del momento, no habría porqué preocuparse, la mesa está y ha estado servida por largo tiempo —con todas las limitantes que después de todo se tienen—. Pero, ¿esto está cambiando?, ¿la escuela tiene asegurada su permanencia y prominencia en la estepa educativa?, las respuestas ya no son tan seguras.

Para el autor son dos las implicaciones para la escuela, en primera instancia, la incipiente obsolescencia de la Educación Formal en su actual configuración, y de la mano, la imposibilidad de la escuela —y de sus actores— por responder a los retos actuales de una educación a lo largo de la vida.

A efectos de argumentar las aseveraciones hechas se sigue la línea de problematización propuesta por Duarte (2003), a partir de tres enunciados que como loza caen sobre la escuela tradicional: (a) la educación trasciende las aulas, (b) nuevos escenarios de socialización y formación se yerguen, y, (c) el fin del sistema educativo, está fuera de él.

La escuela tradicional ha fallado en tender lazos para incorporar al contexto comunitario y a la misma realidad, en su currículo, los contenidos se abordan de forma monolítica y ausentes de vida; la educación de barrio, de esquina, de contexto, es relegada y pauperizada en los ámbitos escolares que cada vez suenan más huecos y despegados de la cotidianidad. La razón de ser, el fin de la educación, se perdió entre archivos enciclopédicos. El epíteto de Educación formal, se convirtió en una celda recubierta de hojalata en color áureo; en nuestra arrogancia nos aislamos del mundo, y el mundo de nosotros; un mundo que desplegó multiformes y multicolores experiencias educativas, quizá más pertinentes que los ecos que resonaban en las aulas.

Ante esto, ¿qué caminos seguir?, nuevamente Duarte (2003) nos lanza hacia un horizonte esperanzador: redimensionar los ambientes educativos, resquebrajando las cercas — materiales e ideológicas— que nos dividen del mundo; permear la escuela para que múltiples iniciativas tengan cabida, y que el «Afuera» no sea algo ajeno; y con esto con-solidar a la escuela como un punto de encuentro de una sociedad que le da sentido y razón de ser.

Act. I.- Da tu punto de vista sobre ENF y EI, posteriormente escribe una reflexión de cada una de las aportaciones de tus compañeros sobre el tema. Respaldas tus comentarios con autores de la antología; escribe la página y el número de párrafo del autor que haces referencia.

1.1 ¿QUÉ ES LA EDUCACIÓN?

El pensamiento pedagógico acude frecuentemente a la etimología como punto de partida para establecer el significado del término 'educación'. Pero lo cierto es que ese recurso no se utiliza con rigor, o más bien se utiliza interesadamente para mantener abierto en Pedagogía el sentido antinómico de la educación sin prestar atención a nuevas aportaciones que permiten abordar, tal como es, la complejidad de la educación como ámbito de realidad, conocimiento y acción que es cognoscible, enseñable, investigable y realizable.

La clave en este capítulo estriba en entender que la etimología nos marca un camino de tendencia desde educare (criar, nutrir e instruir) que fue complementado en la pedagogía moderna con las connotaciones de educere (sacar de dentro). Esta licencia, que no se justifica desde el análisis etimológico, ha sido el soporte en la pedagogía idealista del camino antinómico de la educación, vinculando contraposiciones de conceptos y significados respecto de la educación como estado y como acción. Atendiendo a los avances de las investigaciones pedagógicas actuales, es posible y conveniente hablar del significado de la educación desde otras perspectivas que van más allá de la etimología y de la concepción antinómica de la educación. Los nuevos paradigmas apuntan a la complejidad objetual de la educación, para entender las posibilidades de la definición y del análisis del significado atendiendo, no solo a los criterios de definición extraídos del uso común del término y de finalidad vinculada a las actividades que se realizan, sino también a la búsqueda de rasgos que cualifican y determina el significado real del término 'educación'.

Es necesario el análisis teórico de los términos para delimitar su significado. En Pedagogía interesa saber cómo es el proceso de transformación de la información en conocimiento y de este en educación, que siempre implica, además de conocimientos actitudes y hábitos, competencias relativas a las actividades internas y externas del educando.

Ese análisis no es un problema de Pedagogía cognitiva y de Didáctica, porque no es un problema de cómo explicar y comprender los procesos de pensar y conocer, para mejorarlos (Vázquez Gómez, 1991; Boavida y García del Dujo, 2007). En Pedagogía, la transmisión misma de los saberes y la mejora de la capacidad de conocer se convierten en objeto específico de la reflexión pedagógica en forma de Didáctica y de Pedagogía cognitiva. Pero, además de responder a esas dos cuestiones, hay que responder a cómo se justifica que

un determinado acontecimiento o acción es educativo. Esa es la pregunta desde la Pedagogía, no por mejorar nuestro modo de conocer, ni por mejorar nuestro modo de enseñar, sino la pregunta por la educación misma, aproximándose a la significación real del término en conceptos propios. Esta cuestión es fundamental, porque, desde el punto de vista del significado, conocer, enseñar y educar no son lo mismo.

La pedagogía es conocimiento de la educación y transforma la información en conocimiento y el conocimiento en educación. Por una parte, hay que saber en el sentido más amplio del término (sé qué, sé cómo y sé hacer); por otra parte, hay que enseñar (que implica otro tipo de saber distinto al de las áreas); y, por si eso fuera poco, además hay que educar, que implica no sólo saber y enseñar, sino también dominar el carácter y sentido propios del significado de 'educación' para aplicarlo a cada caso concreto de experiencia cultural que se quiere convertir en objeto e instrumento de educación.

Es verdad que, desde el punto de vista antropológico, la educación es cultura y, por tanto, tiene sentido afirmar que la función del profesional de la educación es transmitir cultura. Pero, si además afirmamos que los términos educacionales carecen de contenido propio, los conocimientos de las diversas áreas culturales se convierten en el eje de toda actividad pedagógica hasta el extremo de que los mismos profesionales de la educación tendrían que llegar a aceptar, por coherencia, que su formación es simplemente el conocimiento de esas áreas culturales y que conocer, enseñar y educar serían la misma cosa. Por principio de significado, conocer un área cultural no es enseñar, porque el conocimiento puede estar separado de la acción y enseñar no es educar, porque podemos afirmar que hay enseñanzas que no educan, con fundamento en el significado propio de esos términos (Tourrián y Sáez, 2012).

En este capítulo abordaré el problema del significado y de los diversos modos de definir, con objeto de sentar las bases desde las que explicitar los criterios de la definición misma, que necesariamente van más allá del significado extraído del uso común del término, de las actividades que se realizan y de la función simbólica que se le atribuya al término 'educación', en forma de lemas, metáforas y antinomias pedagógicas.

La etimología se vincula a educare y educationem

Para los latinistas, educatio tiene su origen indoeuropeo en la raíz deuk/duk, que tuvo dos derivaciones (deuk: duco-ducere y duk: duco-ducare). La raíz deuk/duk tiene significado amplísimo que va desde conducir a seducir y desde moldear a estimar. El punto de apoyo argumental de los latinistas respecto de la derivación etimológica está en la confirmación de

que, de los 3600 verbos latinos pertenecientes a la primera conjugación, solo unos pocos son verbos primarios y entre esos pocos no se encuentra *ducare*, por consiguiente, la etimología no procede de *duk*: *ducare* (Doval, 1979, p. 117).

Para los latinistas el verbo originario *deuk*: *ducere* (el que dirige o conduce), da lugar, por una parte -y con carácter anterior a “educare” en su aparición desde el punto de vista histórico-, a *educere* (conducir desde, extraer, hacer salir del cascarón un ave, ayudar a nacer de la partera, etc., que son las matizaciones propias de la preposición “ex”) y por otra a *educare*, que surge por analogía con otros verbos primarios de la primera conjugación y añade, al sentido de origen y dirección, el sentido de duración del proceso (Doval, 1979, p. 117). Todo apunta a que, si bien la diferencia del matiz durativo entre ambos verbos se fue perdiendo en el latín clásico, el origen etimológico no parece ofrecer ya serias dudas. *Educatio*, procedería del verbo *educare* (educar, criar, enseñar, instruir, formar, dar educación), que, a su vez, tendría su origen por vía de derivación y composición en el verbo primario *ducere*. Esta derivación de *educare* viene corroborada por el uso que los griegos hacían, junto al término *paideia*, del verbo *trefos*, que significa criar, para designar la acción educativa. Por su parte, Cicerón, Séneca y Quintiliano usan las palabras *educatio* y *educationem* con significado de nutrición, crianza y alimentación, como algo distinto de mera manutención física. *Educatio* se vincula a *doctrina* (contenido educativo) y a *instructio* e *institutio* (acto de construir, instruir y formar desde fuera) (Doval, 1979, p. 19).

En la Edad Media se mantiene el uso de “doctrina, *instructio* y *educatio*”. Así, en Santo Tomás se distingue un uso primario de *educatio* como *nutritio* (proporcionar alimento al padre a su hijo). El padre proporciona tres bienes a sus hijos, existencia, alimento e instrucción: primero los engendra y les da el ser, después les da alimento, los nutre (*educatio*) y, en tercer lugar, es causa de su enseñanza (*instructio* y disciplina) (Millán Puelles, 1973, p. 18). Pero, además, se consolida con Santo Tomás un sentido metafórico de *nutritio* como alimento espiritual sinónimo de *instructio*. Se consolida un sentido pleno del término *educatio* en el que se acumulan los conceptos de *nutritio* e *instructio* (o disciplina), de alimento físico y alimento espiritual. *Educatio*= *nutritio* + *instructio* (Millán Puelles, 1973, p. 23).

Como dice el Profesor Millán Puelles, *educatio* en sentido pleno tiene tres caracteres: 1º) se trata de algo que solo conviene al hombre pues necesita alimento físico y espiritual; 2º) se trata de algo que conviene al hombre entero, pues la nutrición del alma se hace por medio de la *instructio* o disciplina, cuyo significado de carácter intelectual y moral difiere totalmente de los que hoy les atribuimos a esos términos; 3º) se trata de algo a la vez distinto y complementario de la procreación o generación (Millán Puelles, 1973, pp. 25- 26). Como en las demás lenguas romance, también en castellano los términos “educar” y

‘educación’ son relativamente tardíos. Se suele situar su aparición en 1640, en el segundo tercio del siglo XVII en la obra de Saavedra Fajardo (Aretio, Corbella y García, 2009, p. 32, con referencia a García Carrasco y García del Dujo, 1996). Pero como dice el profesor Doval:

“El verbo educar parece haber hecho su primera aparición documental en la primera mitad del siglo XVI. Si bien Corominas en su Diccionario de autoridades (parte 2, lit. 7.1.5) sitúa su aparición en el 1623, fecha en la que Minsheu lo incluye en su A Dictionary in Spanish and English, lo cierto es que un siglo antes ya fue usado por Vicente Valverde, colonizador español y obispo de Cuzco, en su Vida de Cristo (libro II, cap. I): pues en otros treinta años le habían educado las montañas y soledades de Judea” (Doval, 1979, p. 120).

Así las cosas, podemos afirmar que la palabra educación es un neologismo aparecido en lengua castellana de manera documentada en el siglo XVII. Una voz que procede de educationem y educare, voz más reciente que su hermana educere, con origen común para ambos en la raíz ducere.

Educare significa etimológicamente origen de un proceso, dirección del mismo y sentido de larga duración: conducir desde afuera, llevar de un estado a otro de nivel superior y proceso de largo período que se distingue de otros procesos de corta duración como es el de extraer o hacer nacer de la partera, para cuya actividad el latín usará siempre el verbo educere.

Si hacemos caso al análisis etimológico, la educación implica: 1) ser criado material y espiritualmente (educando), 2) unos recursos con los que se cría al educando (medios de cualquier tipo), 3) otro sujeto que cría y ayuda a crecer (educador), 4) un sentido de la acción (método), 5) un propósito de conducir a un estado superior (finalidad), 6) un sentido procesual de larga duración (proceso durable) y 7) un sentido de espacio específico en el que se establece la crianza, puesto que a los padres correspondería preservar y propiciar su espacio de acción familiar educadora (espacio educativo).

Act.2 Realizar un póster digital sobre Educación. (<https://www.easel.ly/infographic/yy6bqy>)

1.2 ¿Cuáles son los lugares donde se educa?

Las escuelas que trabajan en contextos de pobreza, con alumnos y alumnas (niños, adolescentes, jóvenes y/o adultos) con escasas oportunidades sociales, deben enfrentar una serie de problemáticas (socioeconómicas, pedagógicas, institucionales) para desarrollar una enseñanza de calidad. Una de sus consecuencias –aún sin resolver en la **Argentina** y en los

países de la región— es la cristalización de trayectorias educativas signadas por la discontinuidad, escasos aprendizajes y, en casos más graves, abandono educativo. Esta situación socioeducativa profundiza y amplía las brechas de desigualdad social.

La relación de la escuela con la comunidad cumple un papel importante en el desarrollo de propuestas y/o alternativas de acción orientadas a promover procesos de inclusión educativa. La posibilidad de que otros actores sociales (padres, vecinos, organizaciones, asociaciones, clubes, etc.) formen parte de la vida escolar constituye en muchos casos un punto de partida para que la gestión institucional —y en ciertos casos la propuesta pedagógica— resulte más democrática. Este fascículo tiene entre sus propósitos generales:

Facilitar la reflexión acerca del vínculo entre escuela y comunidad, y el análisis de nuevas perspectivas que amplían el horizonte de la escuela en el espacio público.

Analizar el papel de las organizaciones de la sociedad civil en el desarrollo de procesos de inclusión educativa.

Dar a conocer experiencias de inclusión educativa en las que las escuelas se articulan con diferentes organizaciones de la comunidad.

Generar aportes prácticos y/o metodológicos que afiancen el trabajo docente con su entorno social y con la comunidad.

En las escuelas argentinas existe una larga tradición de encarar proyectos con la comunidad que respondan al pacto inicial —propio del siglo xix— de educar para la integración social y la formación ciudadana.

Esta tradición formó parte de la cultura institucional, especialmente en la educación básica y secundaria y, de acuerdo con el momento sociohistórico y político, adquirió diferentes sentidos vinculados con la intención de civilizar, homogeneizar o contener y asistir (especialmente en los momentos de crisis sociales). En algunos casos también supuso elaborar experiencias con cierto grado de innovación que permitiera generar cambios, tanto en el espacio escolar como en el desarrollo de la misma comunidad. Para el análisis de esta relación entre escuela y comunidad se profundizarán los conceptos de comunidad y de comunidad educativa. Son conceptos difíciles de delimitar, con fronteras difusas y complejas, que varían con el tiempo y según las diferentes perspectivas de análisis de la teoría social.

El vínculo establecido entre el sistema educativo, las familias de los niños y/o jóvenes y la sociedad civil en su conjunto hacia finales del siglo xix y principios del xx se encontraba en nuestro país bajo el mandato y la potestad de educar. Este “pacto” era coherente con las

condiciones sociales y políticas de las familias y sus expectativas con respecto a la educación escolar. Las familias colaboraban en la escuela a partir del pedido expreso de sus autoridades que, a su vez, tenían la responsabilidad de conducir y diseñar las principales líneas de acción de la institución educativa. Dentro de esas fronteras se buscó estructurar contenidos escolares concebidos con carácter universal, es decir, válidos y necesarios para todos los habitantes, que tenían por objetivo central la formación de una ciudadanía que adquiriese valores democráticos y nacionales, teniendo en cuenta que gran parte de la población estaba compuesta por inmigrantes.

La relación sistema-familia estuvo tipificada en función de diferentes variables y/o dimensiones: a las familias se las clasifica según el origen social, el lugar de residencia, el nivel educativo de los padres y otras variables; las instituciones educativas son categorizadas en función de la composición de su matrícula, su ubicación geográfica, su dependencia pública o privada, y las características del plantel docente.

Actualmente, esta relación escuela- familia se encuentra en un proceso de cambio y transformación.

Rosa María Torres (2000: 225) señala: Prejuicios, mutuos recelos y desconocimiento operan de lado a lado entre las instituciones y los agentes vinculados a estos dos submundos de la educación: los que lidian con ella desde adentro del sistema escolar, y los que lidian con ella desde la familia y el hogar, la organización comunitaria, campesina, barrial, cooperativa, de mujeres, el club juvenil o deportivo, la radio, etcétera. Institucionalidades, lógicas, conocimientos, ideologías y sentidos comunes construidos y alimentados a lo largo de décadas operan como dispositivos para legitimar y mantener de lado a lado dichos divorcios.

Si nos remitimos a la dinámica de los grupos familiares, es notorio que un conjunto de factores estructurales y económicos han incidido en la reconfiguración de la estructura de los hogares de los niños y adolescentes, que se expresa en el incremento de nuevos hogares monoparentales, en general de jefatura femenina, lo cual también implica una mayor participación laboral de las mujeres, en ciertos casos como únicas proveedoras de ingresos en su hogar. En los sectores de mayor pobreza los grupos familiares sufren cambios más agudos aún: gran cantidad de niños y jóvenes no han visto trabajar a sus padres, por lo menos con regularidad. Es por eso que ha cambiado notoriamente la vieja idea de padre proveedor material y madre proveedora de afecto. Si bien estos fenómenos se dan en el conjunto de la sociedad, en los sectores más vulnerables son más evidentes y generan una mayor desprotección social para niños y adolescentes.

¿LA ESCUELA Y LA COMUNIDAD O LA ESCUELA EN LA COMUNIDAD?

“Cuando los integrantes de las organizaciones educativas comprenden la necesidad de conectarse con los diversos sectores y grupos del colectivo social, comienzan a plantearse la relación entre la escuela y la comunidad. Es interesante pensar el uso de esta conjunción desde un paradigma que concibe a las instituciones y las organizaciones como afuera de. Surge entonces la pregunta: ¿en qué espacio se concibe a la escuela si no es en la misma comunidad?”

Elina Dabas, *Redes sociales, familias y escuela*, pág. 57.

PENSAR ENTRE COLEGAS



Cuando se habla de *comunidad educativa*, ¿a quiénes se incluye? ¿Por qué? Podría consultarse a las familias, docentes y directivos para saber qué perspectivas de comunidad tienen estos diferentes actores.

En estos contextos, cuando las escuelas convocan a los padres lo hacen dando por supuesta la “familia tipo”, tantas veces representada en los libros de lectura. En la medida en que no se encuentran con esa prevista familia tipo, oscilan entre la perplejidad y la inculpación. Las nuevas complejidades que asumen las estructuras familiares (11) y las dificultades de construcción de un vínculo con la familia desde la escuela ponen en crisis el antiguo pacto escuela-familia, que implica reclamar desde la escuela un tipo de participación familiar que muchas veces no puede concretarse, generando así situaciones de vergüenza que alejan a las familias de la escuela. Aparece de manera generalizada en las instituciones la idea de que los padres de sectores más humildes no participan por desinterés personal, que no se ocupan o que desatienden la educación de sus hijos. Señala P. Redondo (2004) que esta mirada “cargada de prejuicios” hacia la participación de los padres encierra en sí misma una relación asimétrica de poder y construye una visión sobre el “deber ser” de los sectores sociales más empobrecidos próxima a la que configuran los sectores dominantes.

De esta manera, en ciertas escuelas los docentes confirman y refuerzan aquello que las familias ya creen (por ejemplo: “ella no nació para esto”, “a mi hijo no le da la cabeza”). Esto se tradujo históricamente en la imposibilidad de superar los límites que la condición social establece, reproduciendo de esta manera jerarquías y procesos de diferenciación social. Más allá de estos procesos generalizados, es necesario entender las relaciones entre las escuelas y las familias analizando los distintos ámbitos de encuentro donde cada una de las instituciones

se presenta en su heterogeneidad, atravesada en su interior por un contexto sociohistórico: relaciones de clase, de género, étnicas y generacionales (A. Lezcano, 1999) (12).

Frente al diagnóstico extendido respecto de la escasa participación de los padres en la escuela (medida por su limitada concurrencia ante las citaciones de los docentes, reuniones de cooperadora, actos escolares), vemos que la intervención de las familias excede estas situaciones de encuentro más o menos formalizadas que tienen lugar en las instituciones: padres, madres y distintos referentes adultos de los niños y jóvenes, dentro de sus posibilidades económicas y simbólicas, solicitan entrevistas y efectúan apreciaciones sobre los aprendizajes de sus hijos. Aunque en los sectores sociales más desfavorecidos, eventualmente y por situaciones de fuerza mayor puede no alentarse a los niños a asistir a la escuela (por ejemplo por la necesidad de incluirlos en las estrategias de supervivencia familiar, o de cuidado de los hermanos menores, entre otras causas), en comparación con otros sectores sociales realizan denodados esfuerzos –haciendo uso de estrategias diversas y heterogéneas– para que sus hijos asistan a clase, tensionando la relación de desigualdad en la que se hallan.

Una serie de investigaciones realizadas sobre los sectores sociales más empobrecidos indican que la valoración positiva de la escuela persiste en dicha población. La instrucción y la asistencia a la escuela suele ser entendida como la única posibilidad de una buena vida en el futuro. Teniendo en cuenta estas consideraciones, no podemos actualmente hablar de modelos únicos que estructuren la relación escuela-familia. Por el contrario, en un contexto de profunda transformación de estas relaciones se encuentra en pleno debate e investigación el sentido que otorgan las familias a la educación de sus niños y adolescentes, la percepción de la escuela sobre su rol social y educativo en contextos de exclusión y pobreza, la percepción de la familia de su relación con la escuela, la posibilidad de elección de la escuela por parte de la familia (15). En este escenario, analizar los procesos y/o estrategias de participación (16) que se dan entre la escuela, la familia y la comunidad implica poner en juego una tensión que se desarrolla entre desencuentros y crisis, y/o la posibilidad del cambio y la alteración de la gestión institucional en vistas a ser más democrática e inclusiva.

SUGERENCIAS DE LECTURA



- Boron, A. (1999): La sociedad civil luego del diluvio neoliberal.
- Gentili, P. (2003): La exclusión y la escuela: el apartheid educativo como política de ocultamiento. En <http://www.lasociedadcivil.org/uploads/ciberteca/gentili.pdf>
- Castel, R. (1997); La nueva cuestión social. Ed. Paidós. Buenos Aires.
- Castel, R. (2004); Las trampas de la exclusión. Ed. Topia, Buenos Aires.
- Monza, A. (1998); "La crisis del empleo en la Argentina de los noventa. Las debilidades de la interpretación estandar". En Isuani, A. y Filmus, D. (comp.) La Argentina que viene. UNICEF/FLACSO: Ed. Norma, Buenos Aires.

Act. 3 Realiza una comparación entre Argentina y México del tema ¿cuáles son los lugares donde se educa? Puedes consultar diversas fuentes.

1.3 ¿QUIÉNES SON LOS ACTORES QUE PUEDEN EDUCAR?

Los actuales entornos de enseñanza-aprendizaje exigen nuevos roles en la actualidad, La misión del profesor es la de facilitador, de guía y consejero sobre fuentes apropiadas de información, de creador de hábitos y destrezas en la búsqueda, selección y tratamiento de la información.

El profesor Como asesor mediador y facilitador tiene el compromiso de fomentar el aprendizaje colaborativo, diseña y pone en prácticas actividades grupales de aprendizaje, facilitar la integración de grupos, facilitar roles diferentes entre los miembros del grupo para estimular el desarrollo de habilidades, promover la retroalimentación y relacionar el aprendizaje.

Los padres y madres de familia juegan un rol de primer orden. Ayudan a configurar la identidad y personalidad de sus hijos, incorporando saberes cognitivos y emocionales que los ayuden a prepararse para una participación en la sociedad.

El profesor

La institución es el escenario organizado para la construcción de conocimiento, contextualizado a las necesidades insatisfechas, proyecciones, sin desconocer su conocimiento social, cultural, experiencias, economía, política, religión, organización, tradición, como herramienta pedagógica que señala el horizonte y centra el quehacer educativo en objetivos y metas claras.

La palabra Alumno Proviene de alumnus, estudiante, aprendiz, individuo que recibe la información cualificada por parte del maestro, alumno por lo tanto, es una persona que está dedicada al aprendizaje.

La sociedad conjunto de personas que se relacionan organizadamente y que pertenecen a un lugar determinado o tienen características en común.

Características del verdadero actor o agente educativo.

Ley General de Educación

Título Cuarto

De la revalorización de las maestras y los maestros

Capítulo I

Del magisterio como agente fundamental en el proceso educativo

Artículo 90. Las maestras y los maestros son agentes fundamentales del proceso educativo y, por tanto, se reconoce su contribución a la transformación social.

La revalorización de las maestras y maestros persigue los siguientes fines:

- I. Priorizar su labor para el logro de metas y objetivos centrados en el aprendizaje de los educandos;
- II. Fortalecer su desarrollo y superación profesional mediante la formación, capacitación y actualización;
- III. Fomentar el respeto a la labor docente y a su persona por parte de las autoridades educativas, de los educandos, madres y padres de familia o tutores y sociedad en general; así como fortalecer su liderazgo en la comunidad;

- IV. Reconocer su experiencia, así como su vinculación y compromiso con la comunidad y el entorno donde labora, para proponer soluciones de acuerdo a su contexto educativo;
- V. Priorizar su labor pedagógica y el máximo logro de aprendizaje de los educandos sobre la carga administrativa;
- VI. Promover su formación, capacitación y actualización de acuerdo con su evaluación diagnóstica y en el ámbito donde desarrolla su labor;
- VII. Impulsar su capacidad para la toma de decisiones cotidianas respecto a la planeación educativa;
- VIII. Otorgar, en términos de las disposiciones aplicables, un salario profesional digno, que permita a las maestras y los maestros de los planteles del Estado alcanzar un nivel de vida decoroso para ellos y su familia; arraigarse en las comunidades en las que trabajan y disfrutar de vivienda digna; así como disponer del tiempo necesario para la preparación de las clases que impartan y realizar actividades destinadas a su desarrollo personal y profesional, y
- IX. Respetar sus derechos reconocidos en las disposiciones legales aplicables.

Act.4 Plasma una crítica sobre los verdaderos agentes o actores educativos y la relación con tu proceso como doctorante en educación.

1.4 ¿A QUIÉNES SE EDUCA?

El reto permanente de quienes tenemos la responsabilidad de una educación que apuesta por el desarrollo corporal, social, cognitiva, emocional, estética y espiritual, y los niveles de conciencia personal, comunal, social, planetaria y cósmica de los educandos para una sociedad con una filosofía de la sustentabilidad, hace que la formación de los docentes sea de naturaleza integral, ya que “se trata de una carrera holística, en cuanto atañe al ser humano y a su pleno desarrollo como persona” (Peñaloza, 2000, p. 159). Siendo una carrera tan igual como la medicina, la docencia debe ser tratada con bastante cautela en todo el proceso de formación humana y profesional y no como ahora una educación fragmentaria; este hecho es decisivo para explicar el fracaso de la educación en las etapas previas a la educación superior (inicial, primaria y secundaria), por una inadecuada preparación para ser educadores. Sin embargo, las demandas educativas actuales requieren de un educador que practique una pedagogía del ejemplo, que es la fuerza efectiva para el aprendizaje, haciendo que el discurso académico monológico pase a la praxis pedagógica dialogal permanente.

Quien educa a quien, es una de las verdades exigidas por la sociedad, que en realidad debemos responderla con acciones que contribuya a formar seres humanos completos que

se inserten creativamente en la sociedad, hombres de bien, con capacidad de formar y mantener una familia, un trabajo, buenos padres y madres para sus hijos, ser felices y alcanzar su esencia del ser humano. Asumir la educación de los demás es asumir la plena responsabilidad de cambios profundos en nuestra conciencia, para que las acciones educativas no resulte en simples cambios superficiales en la conducta de los estudiantes (aparentar ser). Nuestra educación sea el fuego que brota desde la interioridad de nuestro ser que ilumine la vida de los demás como testimonio de nuestra vida saludable.

Bajo este contexto analizaremos apoyados en nuestra reflexión crítica y el uso de la alternancia metodológica heurística-hermenéutica, la educación de los educadores y la interpretación de la realidad del desempeño docente, a partir de las experiencias y vivencias en esta vocación de educar, asumiendo caminar por el camino poco transitado.

La educación de los educadores en el desempeño docente.

En el quehacer cotidiano de la vida encontramos interrogantes tales como: ¿Qué tal educación tiene esa persona? o ¿Así demuestras tu educación?, etc. Lo cierto es que saltan a la vista nuestra preocupación ¿Cuál es nuestra educación como educadores?; si bien, el común de las personas reclaman con razón: tal o cual persona no tiene educación, demuestra tu educación, educa a tus hijos para la vida, el ejemplo es la mejor vía para educarla, etc.

Los estudios realizados en diferentes contextos educativos y las indagaciones realizada en los docentes (Diagnóstico del docente de la Región Junín, 2013) demuestran que el desempeño docente no responden las expectativas y las demandas de la sociedad, por la pérdida de credibilidad y confiabilidad de su presencia plena y plena conciencia en su vocación de educar. Asimismo, las consultas realizadas por el Equipo Técnico de Currículo

Regional (2013) a los docentes, personal directivo, estudiantes, padres de familia, autoridades locales y grupos de interés, respecto a los problemas, intereses y necesidades educativas de la región, nos confirman que el desempeño docente es cuestionado y criticado por los diferentes actores educativos en la forma o manera de actuación de los maestros en las comunidades donde prestar sus servicios educativos.

El análisis crítico reflexivo y la ayuda de la alternancia metodológica heurística-hermenéutica nos conduce a transitar por las causas ocultas de nuestro desempeño docente, ese lado oscuro, subjetivo, sensible, ignorado por mucho tiempo, poco estudiado y valorado por nosotros mismos y de las autoridades que tienen la gran responsabilidad de la educación integral del ser humano, lo que nos ha conducido hacia un sistema educativo profundamente enfermo. Tenemos más profesores y menos educadores, más doctores en ciencias de la educación y menos sabios que comprendan al ser humano; sabemos más contenidos

académicos y mucho menos de cómo actuar y tratar a los demás, hablamos de educación sin ejemplo de vida, tal vez más ciencia y tecnología, pero mucho menos de hacer lo que hacemos con conciencia; la enfermedad de nuestro sistema educativo es un profundo déficit de humanidad, una pérdida de vocación por la vida. Educa para el éxito, para la competencia, para el examen, pero no para enamorarse de la vida; es por ello, con razón Ramón Gallegos (2001) afirma "...a pesar que existe casa no hay hogar, a pesar de que hay escuela no hay educación, a pesar de tener las condiciones materiales satisfechas los hijos perderán el sentido de la vida, se deprimirán, frustrarán, serán infelices y muy probablemente se hagan drogadictos".

Todos estos problemas forman parte de una red que constituye el lado oscuro, subjetivo y poco valorado en nuestra vida humana, que generalmente no lo vemos, debido a nuestra visión mecanicista del mundo. Recibimos una formación docente basada en el cientificismo y el entrenamiento de la memoria, guiado bajo el paradigma newtoniano-cartesiano de la ciencia y los mitos de una educación mecanicista del siglo XIX y XX, profundamente arraigadas en la conciencia de los docentes y estudiantes de las instituciones educativas encargadas de formación docente. Estamos viviendo tiempos en que el virus en el cerebro y virus de actitud en el ser humano se resiste y se propaga cada vez con mayor intensidad.

La educación de los educadores.

La visión integral de la educación para ser concretado en la práctica pedagógica requiere de un docente con una formación profundamente humana y profesional, lo que permite cumplir una misión, quizá la más importante del ser humano – pues de ella dependerá toda su vida y también la vida de los demás –, es la educación.

La vocación de educar es la vocación de las vocaciones, pues quien educa debe mostrar un estilo de vida de amor y sabiduría para acompañar a seres humanos en ese peregrinaje por la vida, mostrando su ejemplo de vida personal, familiar, comunal, planetaria y cósmica y el desarrollo de sus potencialidades físicas, sociales, cognitivas, emocionales, estéticas y espirituales.

Ser educador requiere tener una educación que responda a lo que Ramón Gallegos (2003, pp. 152-153) llama como los cuatro aprendizajes estratégicos, que ha sido también señalado por UNESCO: el aprender a aprender que significa potenciar los atributos de la conciencia para aprender tales como la atención, el escuchar, el percibir, la curiosidad, la intuición, la creatividad, etc. esto es la capacidad para dirigirse y hacerse responsable del propio aprendizaje (Conciencia científica); aprender a hacer que significa aprender a transformar la realidad a través de la acción inteligente y responsable, es el saber tomar riesgos y tomar la

iniciativa (Conciencia social): aprender a convivir con los demás que implica aprender a vivir en interdependencia, vivir responsablemente con seres humanos y los organismos vivos del planeta, ello significa aprender a establecer relaciones sanas

(Conciencia solidaria y ecológica); y aprende a ser significa el despertar de nuestra espiritualidad interior, reconocimiento de nuestra verdadera naturaleza universal, el encuentro con la esencia de uno mismo donde moran los valores humanos genuinos, el descubrimiento del propio ser y el autoconocimiento de uno mismo (Conciencia espiritual).

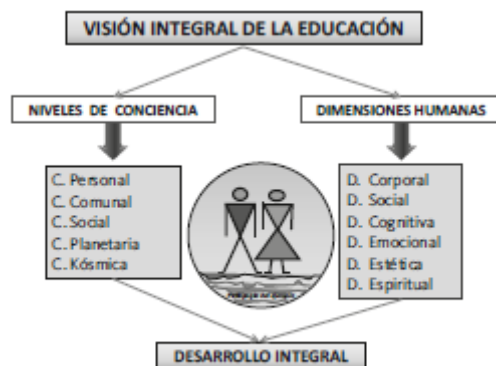


Figura 1: Perspectiva multinivel-multidimensional de la educación.

La educación de los educadores es la capacidad de presencia plena y plena conciencia en la vocación de educar con amor universal a los seres humanos en este peregrinaje por la vida en la búsqueda de su plena realización espiritual y su felicidad. Ello implica la práctica de la pedagogía del ejemplo, para desarrollar las dimensiones físicas, sociales, cognitivas, emocionales, estéticas y espirituales; así como los niveles de conciencia personal, comunal, social, planetaria y cósmica de sus educandos (Tenga interiorizado el aprender a tratar a los educandos con amor). Con ello se espera una verdadera educación que produzca una transformación de la conciencia y del corazón de los estudiantes, no un aumento de información en la memoria

La formación fragmentaria y mecanicista recibida bajo el perfil profesional y el enfoque de cumplimiento de funciones, constituyen las causas ocultas del desempeño docente que fomenta la codicia, competencia, individualismo, confrontación, egocentrismo, racismo, indiferencia, simulación, fingimiento, corrupción, violencia, etc., un paradigma que nutre la sombra del ser humano, estimula lo peor de la humanidad y que en realidad impide el aprendizaje significativo, integral y espiritual de los educandos (Facilismo y condicionamiento). Al respecto Claudio Naranjo (Conferencia en la Universidad de Cambridge, mayo 2012) asegura que la educación actual solo se ocupa de la mente racional, práctica instrumental, como si fuéramos solo eso. Se crean seres egoístas y prácticos que no tienen una dimensión del goce de la vida. No parece legítimo educar para la felicidad.

Si se calculara el precio de la infelicidad que se crea, se vería lo antieconómica que es nuestra educación. Crea gente infeliz, que desarrolla neurosis y enfermedades psicosomáticas, que no funciona bien en el trabajo.

Educando con el ejemplo

El maestro educa en la medida en que su vida no dé testimonio contra lo que dice, porque quien educa ejerce influencia con ejemplo. Cada persona brilla con la luz propia que brota desde la interioridad, iluminando mejor la vida de los demás y asumiendo responsablemente para decir siempre la verdad, que nuestros actos sean justos, ser buenos y tener en cuenta la libertad de cada uno de nuestros estudiantes, porque necesitan libertad para comprender y libertad para indagar.

Educar con nuestra educación es la práctica de la pedagogía del ejemplo donde el maestro pone en acción las capacidades humanas y profesionales desarrolladas en su formación integral, asumiendo ser espejo de práctica de valores y la coherencia de testimonio de vida personal, familiar, comunal, social, planetaria y cósmica, para ejercer influencia en los educandos, padres de familia y sociedad en general. En consecuencia, educar no significa sólo ir con los educandos y tratarlos diferente, no significa sólo hablar de una nueva manera de ser; significa antes que nada, comenzar a vivirla nosotros mismos, la educación comienza por vivirse en nuestra propia interioridad, no se refiere sólo a qué hacer con los estudiantes sino en la misma proporción a qué hacer con nosotros los profesores.

Según los resultados de la investigación sobre el Adolescente Escolar en el Perú realizado por el MED-UNESCO (2006, p. 134) respecto quién educa a quién, los jóvenes preguntados por sus deseos personales ubican la mejora del sistema educativo en la cabeza y no se refieren principalmente a la infraestructura educativa. Se refieren a la metodología de la enseñanza, al dictado repetitivo de textos como proceso pedagógico, a la actitud con el cual se desenvuelve. Interpelan directamente a sus profesores, señalándoles su descalificación para escucharlos, entenderlos y comprenderlos. Y son muy equilibrados en la crítica a sus profesores. En ningún momento – dice el informe – los estudiantes piden que se retire a los docentes, sino que esperan un cambio de actitud de su parte; no critican al docente como persona, sino cómo lleva a cabo su labor educativa.

Educamos de acuerdo a la educación que tenemos, cada docente muestra un sello característico propio que refleja la esencia de nuestra vocación. Si el fin de la educación es el desarrollo integral del ser humano, lograr esta intencionalidad requiere de un educador que tenga desarrollado las seis dimensiones humanas (Dimensión corporal, cognitiva, social, emocional, estética y espiritual) y los cinco niveles de conciencia (Nivel de conciencia

personal, comunal, social, planetaria y cósmica). Naturalmente, mejorar los estilos de vida saludable en nuestros educandos, implica que el maestro tenga hábitos adecuados de alimentación, actividad física, actitud positiva frente a problemas cotidianos, elevada autoestima y la práctica de valores y sentimientos positivos como el amor, la paz interior, la alegría, la tolerancia, ecuanimidad, felicidad, paciencia, responsabilidad, etc. para que el aprendizaje sea significativo y reflejo de un ejemplo de vida, porque los niños y las niñas imitan a las personas a las que quieren; por lo que, la educación de los educadores es ser el espejo del saber ser, una forma de vida que señala el camino de la sabiduría y la felicidad del ser humano.

Si nuestra formación humana y profesional no han sido fortalecidos ni mucho menos enriquecidos permanentemente, sería inútil esperar que nuestros educandos se desarrollen integralmente en un ambiente de pedagogía del ejemplo. La información académica llena la mente del ser humano; pero el ejemplo, es la fuerza efectiva que genera cambios profundos en la conciencia del ser humano. La educación que tenemos los maestros está orientado a llenar de información académica ajena a la realidad de los estudiantes, para mantener una sociedad consumista, con un modelo de trabajo en cadena donde uno piensa y otros realizan sin pensar y mecánicamente lo que aquel ha pensado (fordismo).

La simple acumulación del conocimiento no nos hace mejores hombres, porque sólo responde a fines instrumentales de control técnico del mundo y no a generar sentido para la vida; puesto que, la información académica sólo llena la mente del ser humano, mientras que el ejemplo genera cambios profundos en la conciencia del hombre.

Act. 5 Analiza y escribe tu opinión sobre los siguientes temas y autores: -*Peñaloza. -*Diagnóstico del docente de la Región. -*Tenemos más profesores y menos educadores, más doctores en ciencias de la educación y menos sabios que comprendan al ser humano. -*Ramón Gallegos. -*La educación de los educadores. - *Educando con el ejemplo. -*Educamos de acuerdo a la educación que tenemos, cada docente muestra un sello característico propio que refleja la esencia de nuestra vocación.

1.5 ¿CUÁNDO INICIA Y TERMINA LA EDUCACIÓN?

La persona humana, aunque ontológicamente considerada es persona por el hecho de pertenecer a la naturaleza humana, y por ser una sustancia individual, con subsistencia propia y una finalidad específica, **va conquistando su «ser persona» a lo largo de su existencia.**

La consideración del «hacerse» de la persona, bajo el enfoque fenomenológico es importante, porque ayuda a comprender que uno de los objetivos de la educación es la personalización de cada ser humano; la personalización, como describiremos más adelante, es un proceso complejo, que va desarrollándose con la participación de los educadores y del educando.

Para Xavier Zubiri (1898-1983), el ser humano se encuentra exigido a realizarse, a hacer realidad en su vida las posibilidades que encuentra, y, al hacerlo, necesariamente debe optar por una de ellas, que lo va configurando personalmente. La persona está hecha como persona, pero la persona no está acabada. La persona puede hacerse en los actos y definir su personalidad, porque está hecha en sus elementos básicos. Por tanto, el ser humano, a partir de su «personeidad» y de su constitución psico-física, va configurando libremente su «personalidad». La persona no puede no elegir y eligiendo se elige. “La existencia humana, se nos dice hoy, es una realidad, que consiste en encontrarse entre las cosas y hacerse a sí misma, cuidándose de ellas y arrastrada por ellas.

En este su hacerse, la existencia humana adquiere su mismidad y su ser, es decir, en este su hacerse es ella lo que es y como es. La existencia humana está arrojada entre las cosas, y en este arrojamiento cobra ella el arrojamiento de existir. La constitutiva indigencia del hombre, ese no ser nada sin su ser con y por las cosas, es consecuencia de estar arrojado, de esta su nihilidad ontológica radical” (1999: 423-424).

De ello se deduce que “La persona es el ser del hombre. La persona se encuentra implantada en el ser «para realizarse». Esa unidad, radical e incommunicable, que es la persona, se realiza a sí misma mediante la complejidad del vivir. Y vivir es vivir con las cosas, con los demás y con nosotros mismos, en cuanto vivientes. Este «con» no es una simple yuxtaposición de la persona y de la vida: el «con» es uno de los caracteres ontológicos formales de la persona humana en cuanto tal, y, en su virtud, la vida de todo ser humano es, constitutivamente, «personal»” (1999: 425-426).

Por tanto, el ser humano es persona, más específicamente personal. Ser personal significa o incluye los dos componentes señalados: la personeidad y la personalidad. La personeidad está constituida por lo más específicamente ontológico, es el carácter estructural de la persona; la personalidad deriva, en cambio, del actuar humano, es el modo de ser de esa realidad estructural que se va adquiriendo a lo largo de la vida. Por tanto, no se puede tener personalidad si antes no se es estructuralmente persona (personeidad).

Zubiri sintetiza su pensamiento del siguiente modo (1999: 427- 433):

El hombre existe ya como persona, en el sentido de ser un ente cuya entidad consiste en tener que realizarse como persona, tener que elaborar su personalidad en la vida.

El ser humano, no sólo no es nada sin cosas, sino que, por sí mismo, no es. No le basta poder y tener que hacerse. Necesita la fuerza de estar haciéndose. Necesita que le hagan hacerse a sí mismo. Su nihilidad ontológica es radical; no sólo no es nada sin cosas y sin hacer algo con ellas, sino que, por sí solo, no tiene fuerza para estar haciéndose, para llegar a ser.

Es decir, el ser humano, al existir, no sólo se encuentra con cosas que «hay» y con las que tiene que hacerse, sino que se encuentra con que «hay» que hacerse y «ha» de estar haciéndose. Además de cosas, «hay» también lo que hace que haya.

J. Marías (1896-2005), en su libro *Persona* (1996), al describir a la persona humana afirma que la persona es lo máximamente atractivo, es el **ser que nunca se termina porque es inagotable**: “La persona es algo que va más allá. Ser persona es poder ser más. Esto es lo que define la realidad de la persona. Las cosas, no. Las cosas son lo que son. La persona, no. La persona no está dada nunca, está justamente abierta al futuro, abierta a la irrealidad”.

La existencia de cada ser humano no está determinada con antelación; **se realiza desde el mismo comienzo de su existencia histórica y se extiende a lo largo de toda la vida**. En palabras del mismo autor: “La vida que me es dada y en la cual me encuentro, no me es dada hecha sino por hacer; es decir, me es ofrecida o propuesta como quehacer o tarea, y su ser consiste en realizarse”. Act. 6 Da una conclusión sobre el subtema ¿cuándo inicia y termina la educación?

Referencias Bibliográficas:

https://www.researchgate.net/publication/331247156_Educacion_Formal_No_formal_e_Informal_categorias_polisemicas_para_una_realidad_heterogenea_y_cambiante

http://dondestalaeducacion.com/files/9214/8042/0059/129._Libro_PDF_CEyPM_2014.pdf

Dr. Pedro Barrientos Gutiérrez. (19-Julio 2014). La educación de los educadores en el desempeño docente. I Mayo 2021, de Horizonte de la Ciencia Sitio

web:<http://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/209>

José Manuel Touriñán López. (Octubre 2014). CONCEPTO DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA MESOAXIOLÓGICA. Chile: REDIPE.

https://www.easel.ly/create?id=https://s3.amazonaws.com/easel.ly/all_easels/6437399/1619883127&key=pri#