

EL PERFIL DEL PROFESOR HUMANISTA Y EL ENCUENTRO EN EL SALÓN DE CLASE

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

ESTUDIOS CON RECONOCIMIENTO DE VALIDEZ OFICIAL POR DECRETO

PRESIDENCIAL DEL 3 DE ABRIL DE 1981



**EL PERFIL DEL PROFESOR HUMANISTA Y EL
ENCUENTRO EN EL SALÓN DE CLASE**

TESIS

Que para obtener el grado de

MAESTRA EN EDUCACIÓN HUMANISTA

Presenta

MARÍA ELENA GONZÁLEZ ARREAGA

Directora de tesis: Mtra. Hilda Patiño Domínguez

Revisores: Dr. Eduardo E. Sota García

Mtra. Raquel Mansur Garda

México D. F.

2004

A mis maestros todos, especialmente a aquellos con quienes compartí el día a día de esta maestría: Hilda Patiño, Eduardo Sota, Francisco Galán, Enrique Beascoechea, Jesús Vergara, Pedro Escobar, Andrés Ancona, Philip Mc Shane, Armando Bravo, Eduardo Pérez Valerade todos ustedes aprendí.....con todos ustedes me *Encontré*.

Muchas Gracias.

ÍNDICE.

<i>Introducción</i>	4
<i>Capítulo I.- El enfoque del Encuentro</i>	9
Dios, la experiencia religiosa y la experiencia educativa	33
La relación lúdico-ambiental en la práctica educativa	36
<i>Capítulo II.- El enfoque instrumental</i>	40
<i>Capítulo III.- El perfil del profesor humanista</i>	44
A manera de síntesis: claves para identificar pautas de conducta	44
El perfil del profesor humanista	46
<i>Capítulo IV.- El diagnóstico</i>	55
Contextualización del estudio; breve reseña histórica.	55
La Facultad de Estudios Superiores Iztacala, hechos, datos y eventos	57
La carrera de Cirujano Dentista	59
Diseño del instrumento de recolección	60
Definición de la escala de medición	60
Metodología	62
Análisis y discusión de resultados	63
Limitaciones del estudio	78
Conclusiones del análisis	78

<i>Capítulo V.-</i> Lineamentos generales de un proyecto de formación docente en educación humanista desde el enfoque del <i>Encuentro</i> .	79
<i>Conclusiones</i>	86
<i>Citas bibliográficas</i>	89
<i>Bibliografía</i>	92
<i>Anexo 1.-</i> Instrumento de recolección	94

INTRODUCCIÓN:

LA NECESIDAD DE UN NUEVO PARADIGMA EN LA EDUCACIÓN

Existen varias definiciones sobre educación, ésta es una de ellas: La educación es el conjunto de procedimientos por el cual se desarrollan las cualidades y potencialidades del sujeto, mediante la acción que las generaciones adultas ejercen sobre las nuevas a través de escuelas e instituciones.¹

Reconocer que la educación afecta la calidad de vida de la persona y la comunidad es reconocer su importancia en las transformaciones que requiere el hombre y la sociedad. Impulsar al ser humano para la identificación y el desarrollo de sus potenciales como factores de cambio es la misión de la educación.

“La educación es la posibilidad de que los educandos se vayan transformando como seres notables en el mundo”².

P. Freire.

Si bien es cierto que en cierta medida es necesario que la educación superior responda a las exigencias sociales y económicas; la mayoría de las instituciones educativas han hecho de esto su precepto y razón de ser. Podemos decir que en la actualidad la educación está al servicio de la industria y el estado teniendo como mecanismo de control la eficiencia y productividad ubicando al maestro, a través del control curricular, únicamente como medio para producir lo que el sistema necesita³.

Es por ello que abunda en nuestros días el tipo de educación superior llamada de multidiversidad, la cual sólo está encaminada a cubrir las necesidades de una sociedad de consumo y que desde mi punto de vista ha producido un exceso de racionalidad instrumental, enfatizando el interés técnico del conocimiento como principio básico de la acción social.

Todo lo anterior nos lleva a un estado crítico en la educación, parcializando las habilidades que el alumno ha de desarrollar, limitándole a concebir la realidad dentro de una racionalidad instrumental y estableciendo como fines los medios que podrían contribuir a la formación integral de la persona⁴.

“Ahora, la ciencia y la tecnología, la resolución de problemas, la búsqueda del interés pragmático y del utilitarismo tecnológico, se convierten en los fines de la educación superior, cuando tendrían que ser sólo alternativas para lograr el desarrollo pleno de la persona. La educación que puede ser una alternativa en la modernidad para propiciar un mundo organizado por la razón íntegramente humana, se encuentra atrapada por uno de sus intereses dominantes. Se ha sometido a la ciencia olvidando su fundamento filosófico, psicológico, en fin, humano. Ha contribuido notablemente a la anulación del mundo de vida por el mundo limitado de la tecnología científica”⁵.

L. Méndez.

Si intentamos educar para el servicio a la comunidad necesitamos antes educar “para la persona”, dar a la educación el sentido profundo de la experiencia, matizándola desde el principio con los tintes sociales de nuestro entorno. Pero para conseguir esto es necesario ir hacia nuestro propio centro interior, ese lugar donde la conciencia personal habita y donde tienen su raíz a la vez el idealismo y la generosidad, el sentido de la ley y la amistad, el respeto a los demás y al mismo tiempo una independencia crítica firmemente arraigada para con la opinión común.

Hablemos ahora un poco sobre los profesores de educación superior en las instituciones de nuestro país, la gran mayoría somos profesionistas ó especialistas en alguna área del conocimiento sin formación específica para la docencia; es decir primero fuimos licenciados en esto ó aquello y después por alguna razón nos encontramos con la docencia; pero antes de ser profesionistas y profesores somos personas, lo mismo que los alumnos.

El ser experto en el área, conocer la materia que se imparte, manejar a fondo los contenidos es necesario para ser un buen profesor: Sin embargo el abuso en el énfasis que las instituciones de educación superior ejercen para buscar mayormente la capacitación técnica, el uso y a veces el abuso de los recursos de cómputo y las nuevas tecnologías para la enseñanza y los programas de capacitación para la habilidad docente que son implementados en respuesta a la desesperada búsqueda por la eficacia, la competitividad y la elevación del nivel académico, tienen el riesgo de convertir al profesor en un técnico que sólo transmite información y adiestra al alumno a pensar quizá solamente en una dirección, la instrumental, dejando de lado el compromiso humano y social pero sobre todo olvidando que la educación es la vida misma⁶.

Es necesario un cambio, un nuevo concepto de profesor que integre tanto los contenidos, como los procedimientos y las personas, que si bien sea experto en su área y domine la teoría, no se conforme con la simple transmisión de la información, sino que busque obtener una reflexión en quien la recibe; actuando como puente que conecte a los grandes pensadores y los jóvenes, asumiendo el arte de educar como una acción liberadora dirigida hacia la realidad.

“Toda tarea de educar, sólo será realmente humanista en la medida en que procure la integración del individuo a su realidad, en la medida en que pierda miedo a la libertad, en la medida en que pueda crear en el educando un proceso de recreación, de búsqueda, de independencia y a la vez de solidaridad”⁷.

P. Freire.

Un profesor con un nuevo paradigma que induzca al alumno hacia el despertar de la conciencia, ese cambio de mentalidad que implica comprender realísimamente su ubicación en el mundo y la sociedad, que tenga la humildad y el valor de ir más allá de lo que Savater⁸ llama la “pedantería pedagógica”; no sintiéndose poseedor absoluto del conocimiento ni ejerciendo su labor de maestro desde una posición de dominio, es decir que tenga la capacidad de establecer una relación de igualdad con el alumno como persona.

Es importante trabajar en la creación de un profesor que al entrar al aula tenga presente las palabras de Freire: “Decir la palabra es decirlo para los otros; es necesariamente un encuentro entre los hombres, es por eso que la verdadera educación es diálogo”⁹.

Un profesor que integre en su pensamiento la siguiente idea: si bien el otro es diferente de mí, en la medida en que yo lo considere como un extraño, lejano, ajeno y en una posición inferior, no podré hacerme comprender y tampoco podré entenderlo, mucho menos comprenderlo.

“Descubrir al otro como sujeto, es resultar capaces de coincidir, aunque sea sólo un instante, con su subjetividad, con su vida”¹⁰

A. Eline.

Considero que un profesor debe ponerse en el lugar del otro, dejar de ser solamente voz para ser alguien que realmente escucha, comprometerse en la aventura de ser quien dirige a un grupo de estudiantes, proponiéndose ayudarles a crear una actitud hacia la vida.

Creando en los alumnos la actitud de hacer que el proceso de aprender sea cada vez más su propia recompensa, su propia fuerza motivadora, promoviendo el conocimiento, presentando nuevos pensamientos, motivando la creatividad, alentando la solidaridad y permitiendo ejercer la libertad.

De lo anterior podemos resumir que: la cultura del dominio al privilegiar la adquisición del conocimiento como instrumento de poder y de control se ve reflejada en la orientación de las instituciones educativas, que los programas y la mayoría de los profesores siguen y transmiten; produciendo alumnos centrados en el egoísmo individualista y la competencia donde se observan a menudo la falta de ética y sentido social.

De ahí la necesidad de enfatizar la vertiente humanista en profesores y alumnos abordando el proceso educativo desde una perspectiva de solidaridad, profesionalismo, compromiso personal y social; difundiendo la esencia de la educación humanista y señalando la importancia que la formación valoral y el encuentro con los demás tienen para lograr un despertar de la conciencia que repercuta tanto en los individuos como en la sociedad y facilite en la medida de lo posible los cambios necesarios para lograr una educación más equilibrada en los aspectos instrumental y humanista.

Es por ello que esta tesis está orientada hacia la descripción de los perfiles del profesor según los enfoques tanto instrumental como humanista centrándose en el diseño del perfil del profesor humanista, privilegiando el *Encuentro* como elemento facilitador del proceso enseñanza-aprendizaje.

En el primer capítulo, se asienta el marco teórico revisando entre otros autores a López Quintás¹, de quien se toma la categoría de *Encuentro*, así como la importancia de este enfoque para el

¹ Alfonso López Quintás es catedrático de filosofía en la Universidad Complutense de Madrid, miembro de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas; podría ubicarse como filósofo místico de la corriente del humanismo cristiano. En buena medida, ha enfocado su obra en el sentido de aportar sugerencias para la educación de los jóvenes, especialmente en lo relacionado a creatividad y valores, cuenta con una extensa producción literaria y ha fundado la Escuela de Pensamiento y Creatividad.

diseño del Perfil del Educador Humanista. En el segundo capítulo, describimos algunas de las características del enfoque instrumental de la educación, para lo cual nos apoyamos en la Teoría crítica de la educación de Michael Apple.

En el tercer capítulo, y con base en los enfoques antes señalados, se propone el Perfil de Educador Humanista, identificando las variables rectoras que lo caracterizan y estableciendo la comparación de las actitudes presentes tanto en un profesor con Tendencia Humanista como Instrumental.

En el cuarto capítulo, una vez identificadas las variables rectoras tanto de la educación humanista y dentro de ella, la categoría del *Encuentro*, así como de la instrumental, procedimos al diseño de un estudio para diagnosticar la Tendencia Instrumental o Humanista de una población.

Para lo cual, se creó un instrumento de recolección que evalúa dichas tendencias en un grupo de docentes y que fue aplicado en una muestra de profesores de la Carrera de Cirujano Dentista de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México.

En este capítulo, se presentan, analizan y discuten los resultados obtenidos del estudio y se concluye sobre la tendencia de la población.

En el capítulo quinto, se describen las líneas generales de un programa de formación docente que integra la propuesta humanista basada en las variables características del *Encuentro* como elementos necesarios para la mejora del proceso educativo.

CAPÍTULO I.- EL ENFOQUE DEL *ENCUENTRO*.

Hace algún tiempo y como parte de una de las materias de la maestría en Educación Humanista, conocí algo de la obra de Alfonso López Quintás¹¹, quien en su libro, *La cultura y el sentido de la vida*, habla del *Encuentro*; hacer esa lectura fue importante para mí pues de alguna manera el autor puso en letra impresa lo que yo inconscientemente tenía en la mente: es necesario asumirme como persona, encontrarme a mi misma como profesor, buscar el sentido de mi docencia y ver a mi alumno bajo la misma perspectiva es decir, asumirlo como persona ayudándole a tomar conciencia de su presencia en el aula, invitándolo a buscar el sentido de su “ser alumno”, que por supuesto está atrás de su “ser persona”.

A lo largo de mi vida académica, (la cual por cierto se inició, fortuitamente, quizá como se inicia la de la mayoría de los maestros en este país, con la propuesta de incorporarse a la docencia sin mayores armas que las de conocer a fondo el área de interés aunada al deseo de iniciar una vida productiva, y de la cual tengo que admitir que tanto el compromiso como el amor que le tengo ha ido evolucionando a lo largo de los años hasta convertirse ahora en una actividad esencial en mi profesión y en mi ser), he estudiado, investigado, improvisado, intentado (y lo sigo haciendo) la manera de mejorar la comunicación con mis alumnos con el objeto de hacer más eficiente nuestro proceso de enseñanza–aprendizaje, hasta que me di cuenta de que la palabra clave es “Nosotros” y si pretendo que mis alumnos pongan su alma en la experiencia de aprender que les propongo, tengo que ser yo la primera hacerlo.

¿Y cómo hacerlo, cómo construir ese “Nosotros”?, para lograrlo es necesario dejar el pedestal de maestro y asumir el rol de guía en la aventura del conocimiento, eso significa que debo luchar igual que todos en la parte que me toca, actuando como líder/guía desde una posición flexible y abierta, siendo reconocido como parte de ellos para lograr la codiciada integración y el objetivo común: aprender, porque si bien es cierto que ellos como alumnos aprenden y crecen, también yo como profesor aprendo y me enriquezco.

Es aquí en la construcción de ese “Nosotros” donde quiero introducir el concepto del *Encuentro* propuesto por López Quintás; pero, ¿Qué es el *Encuentro*?

Definamos primero lo que el autor llama *cultura*, la cual tiene su origen en el poder creativo, y es el resultado de cuanto realiza el hombre para fundar con todo lo real circundante, modos relevantes de unidad es decir, vínculos fecundos de colaboración¹².

En el caso de los animales, estos, están unidos fusionalmente al entorno porque a cada estímulo responden con una respuesta predeterminada por la especie que regula su conservación, sin embargo el hombre tiene la capacidad de distanciarse del estímulo y optar por respuestas diversas; es precisamente en ese espacio de libertad donde surge su *poder creador*.¹³

Para subsistir el ser humano necesita elaborar proyectos y elegir en cada momento las posibilidades que los concretarán, pero para tener sentido las acciones humanas deben establecer con el entorno formas de integración fecunda, *modos de unidad* fundados lúdica no fusionalmente; así el hombre se distancia de lo real circundante para entrar en juego con él, no para alejarse, ya que entre el alejamiento y la fusión se da el dorado término de distancia en perspectiva, *campo de juego* que se forma cuando el hombre se mantiene cerca pero a cierta distancia de cuanto le rodea, lo cual le permite ejercer su poder creador; por lo tanto fundar esos campos de juego es una tarea vital para construir la cultura.

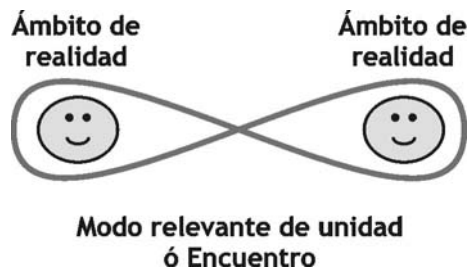
Hay diversos tipos e intensidades de modos de unidad (relaciones) que el hombre puede establecer con las *realidades* que constituyen su mundo; López Quintás¹⁴ ejemplifica esto con el caso de un piano al cual podemos tocar como un mueble sintiendo su superficie lisa y barnizada bajo nuestros dedos, en este caso estaremos estableciendo un modo de unidad de yuxtaposición con escaso valor creativo. Sin embargo si decidimos abrir la consola, introducir los dedos entre las teclas y “hacer música”, nuestra unión con el piano se vuelve íntima, significativa, porque al entrar en juego ambas realidades -piano y pianista- (alumno-maestro), se supera la escisión entre el aquí y el allí, el dentro y el fuera, lo mío y lo tuyo. Yo no estoy aquí y el piano fuera de mí, el piano y yo nos movemos en un campo de juego común en el cual se intercambian y potencian posibilidades que ambos ponemos en juego, es decir entreveramos sus posibilidades de sonar y las más de crear.

Ahora; los modos más relevantes de unidad constituyen el fenómeno del *Encuentro* pero recordemos el ejemplo anterior, encontrarse no es yuxtaponerse ni tropezar; descubrir y analizar los distintos modos de unidad que podemos fundar con las realidades de nuestro entorno debiera ser una de las tareas más apasionantes para cada uno de nosotros porque abre un amplio horizonte a nuestra creatividad.

Dentro de las ciencias formales, la Biología define al hombre como un ser de encuentro que vive como persona, se desarrolla y perfecciona estableciendo relaciones de encuentro. Al nacer, lo hacemos prematuramente, necesitamos acabar de troquelar nuestro ser fisiológico y psicológico en relación con el entorno, el cual principalmente está formado por la madre quien no sólo lo alimenta sino que lo acoge estableciendo un vínculo de afecto indispensable para la vida, este hecho confiere una importancia decisiva a la categoría de la relación¹⁵.

En este punto y pasando a otro orden de cosas; me permito invitarte lector, a que te preguntes, ¿Qué tipos de modos de unidad se crean en tu aula; ¿tal vez de yuxtaposición, quizá de encontronazo?, ¿Qué tan frecuentemente “creas música” en el salón de clases?.....

El *Encuentro* se produce cuando se enlazan activamente dos ó más ámbitos de realidad que superan la condición de ser ó actuar como meros objetos, cada uno influye sobre los demás y recibe el influjo de otros, realiza experiencias estéticas, éticas, religiosas, científicas etc., ejerce su profesión, deja su impronta en diversas actividades.



Son las personas que abarcan cierto campo y no se reducen a los límites de “objeto”, pues son en sí mismas una fuente de iniciativa, un centro de operaciones y decisiones lo que López Quintás llama *realidad ó ámbitos de realidad*

El enlace de ámbitos exige apertura de espíritu, disponibilidad, sencillez, humildad, voluntad de colaboración, generosidad y veracidad; dando lugar a valiosos *modos de unidad* (relaciones/asociaciones) que tenderán a construir ó fundar *campos de juego* (proyectos/productos/actividades) impulsando el desarrollo personal y social del hombre.

El lenguaje es el vehículo del *Encuentro*, pues es por medio de éste que se fundan las relaciones interpersonales; todo *Encuentro* implica compromiso personal, y por lo tanto sentimiento, el cual no se opone al rigor del conocimiento, sino que lo hace posible, pues al estar inmerso el hombre en campos de juego fundados con amor y verdad siente alegría, entusiasmo y libertad interior¹⁶.

Si mi actitud básica en la vida es de generosidad, tenderé a respetar a las realidades de mi entorno, las consideraré como centros de iniciativa, fuentes de posibilidades, proyectos, anhelos; las tomaré como ámbitos; me encontraré con ellas. Al hacerlo estaré en camino hacia la plenitud, sintiendo exultación y gozo, entusiasmo que me llevará a la profunda sensación de alegría al encontrarme con una realidad tan valiosa que me eleva a lo mejor de mí mismo. La conciencia de estar me acercando a la plenitud se traduce en un sentimiento de felicidad interior de *éxtasis* que es lo que conduce al hombre a la edificación plena de la personalidad y con él a todas las realidades con las que supo entrar en una relación fecunda de encuentro¹⁷.

Esta es la razón por la cual las experiencias de éxtasis fundan la vida de comunidad y contribuyen a crear la cultura. El éxtasis pide la renuncia inicial a dejarse llevar por lo agradable o por aquello que promete gratificaciones fáciles, al realizar la jerarquización de valores que trae consigo el enriquecimiento y el gozo de sentirse pleno.

El proceso de éxtasis empieza siendo exigente; pide una actitud de generosidad, de toma de distancia frente a los intereses individuales, de libertad interior; promete un desarrollo cabal y lo concede al final de la experiencia¹⁸.

Si queremos fundamentar de manera sólida nuestra vida debemos comprender lo que es el éxtasis, qué implica, cómo se realiza, qué frutos proporciona, cuál es su vehículo; resumiendo: si no soy egoísta sino generoso, acepto que las demás personas no son meros objetos de los que pueda disponer sino que son ámbitos o centros de iniciativa igual que yo con los que puedo encontrarme, al hacerlo tengo la conciencia de estar desarrollando mi personalidad y siento

alegría (no tristeza como en la experiencia de vértigo, de la cual hablaremos más adelante), gozo que se transforma en entusiasmo cuando me encuentro con realidades muy valiosas que me ofrecen posibilidades suficientes para elevarme a lo mejor de mí mismo, elevación que me saca de un estado inferior de realización para llevarme a otro superior, podemos decir que “me saca de mí”, por eso lo llamamos *éxtasis*. Y no me saca de mí para perderme como sucede con el vértigo, sino que por el contrario me lleva a la plenitud, a darme cuenta de que estoy acercándome al cumplimiento de mi vocación, de mi misión; y entonces obtengo el sentimiento de felicidad, de satisfacción desbordante que culmina en honda paz, amparo y libertad interior¹⁹.

El éxtasis es un proceso espiritual que al principio te exige todo, te lo promete todo para finalmente darte todo, siendo su principal exigencia y vehículo la generosidad.

Ni una sola acción auténticamente creativa deja de llevar en su esencia cierta dosis de generosidad. Por ejemplo en el caso de la docencia, el maestro, el verdadero maestro se comparte a sí mismo, se da con entrega y generosidad a su cátedra, a sus alumnos, a sus compañeros de trabajo, a su universidad, de no hacerlo así la práctica de la docencia se queda únicamente en la yuxtaposición de ámbitos y mera transmisión de conocimiento.

Si somos generosos orientamos nuestra actividad por la vía del éxtasis y llegamos a la plenitud como seres personales, en consecuencia alcanzamos pleno desarrollo no sólo nosotros, sino también todas aquellas realidades -personales o infrapersonales- con las que nos hemos encontrado. El éxtasis funda vida de comunidad²⁰.

Relación de Encuentro



Hablemos ahora del *juego*, López Quintás lo define como: “una actividad corpóreo-espiritual libre, que crea bajo determinadas normas y dentro de un marco espacio-temporal delimitado, un ámbito de posibilidades de acción e interacción con el fin no de obtener un fruto ajeno al obrar mismo, sino de alcanzar el gozo que este obrar proporciona, independientemente del éxito obtenido”²¹.

Los ámbitos que crea el juego interfieren entre sí, y, al hacerlo suscitan un alumbramiento de sentido a cuya luz se crean otros ámbitos, formando una nueva trama que envuelve e impulsa a aquellos inmersos en él a relacionarse cocreadoramente. Se establece así una fecunda relación de causalidad circular entre el jugador y el juego, entre la luz que desprende el proceso lúdico y el juego mismo que se va retroalimentando; podemos decir que el juego es una actividad creadora de una trama de líneas de sentido que envuelven a quien las crea e impulsan su poder creador.

Por ser creador y fundar sentido y luz, el juego alberga en sí mismo el principio de autodespliegue, al poseer una finalidad interna, forma una estructura constelacional en la cual cada elemento se vincula a los demás en un proceso de potenciación mutua. En toda realidad estructural la unidad prevalece sobre la diversidad, pues su condición primaria es la mutua vinculación de unos elementos con otros, aunque sin olvidar, que la unidad se afirma y potencia en la diversidad. Así, el juego mediante la interacción de realidades, se enriquece, pues cada elemento da sentido al todo, y a su vez, cobra en el todo su plenitud de sentido.

Para López Quintás, el juego es una actividad en la que se crean ámbitos interrelacionales; por ejemplo en el fútbol cada equipo procura: 1.- crear ámbitos que favorezcan su acción para abrir líneas hacia la portería contraria y anotar un gol (lo cual significa la toma total del espacio lúdico del adversario) y 2.- desarticular los ámbitos creados (jugadas) por el equipo contrario. De este modo, toda acción realizada en el juego tiende a un mismo fin y se encuentra engranada en un conjunto estructuralmente trabado así, el fin y el principio se entreveran y al hacerlo, brota el sentido de la acción estructurada; se puede decir entonces que, el juego es una actividad creadora que lleva en sí su principio y fin, y en consecuencia -su sentido pleno-, nada es en él un mero “medio para” a diferencia de la competencia, que sólo va en busca de los resultados, el auténtico juego es todo él “fin y comienzo, meta y razón de ser, impulsor y creador de actividad”²².

Se juega para crear el juego, y el conseguir un gol no tiene un valor lúdico mayor que el contenido en las jugadas creadas para lograrlo, es o debiera ser un momento más del complejo lúdico, y todo momento de la acción lúdica tiene la condición de fin porque está inserto en la trama creadora de sentido; es por esta integración activo-receptiva en el conjunto lúdico que sobre cada elemento de juego gravita el sentido del todo.

El que sabe jugar, crea en el transcurso del juego (ya sea este un partido de fútbol, impartir una clase ó realizar investigación) posibilidades nuevas que son la luz misma que le permite continuar con su tarea creadora.

El juego es todo él un ámbito resplandeciente, dador de sentido y engendrador de belleza porque tiende esencialmente a crear un campo de libertad, de opciones nuevas dentro de un campo dado de posibilidades, si el juego debe tener en sí un sentido, con razón se afirma que un equipo “ha vencido, pero no ha convencido” al ganar un partido pero sin jugar realmente. Cuando se crea juego y dentro del cauce establecido por las normas “se gana”, no es el jugador quien vence al otro; es el juego por él formado el que se sobrepone -debido a su carácter creador de ámbitos- al juego del otro (y es por eso que pueden los jugadores, al final del partido saludarse como caballeros)

Cuando se vive a nivel lúdico, el juego transcurre velozmente, y estar inmerso en él divierte, la diversión es posible cuando se adopta una actitud de, “seria ligereza” y se desplaza uno fácilmente entre los detalles de los ámbitos creados; esto sucede cuando uno se adentra en la lógica interna del juego, sintiéndose llevado por la misma, dándose permiso de fluir de un modo activo-receptivo y no arrastrado de modo pasivo. El juego seduce, divierte es decir, saca al hombre de sus esquemas cotidianos, pero al mismo tiempo lo lleva a lo mejor de sí mismo porque impulsa y encauza su capacidad creadora y contribuye así a configurar su personalidad, a liberarla del caos que implica la inacción²³.



De ahí el nexo profundo que para López Quintás existe entre acción lúdica, formación, plenitud personal y diversión. Por el contrario, si no adoptamos esa actitud de seria ligereza y nos enquistamos en la solemnidad y rigidez de tratar de controlar obsesivamente cada uno de los

detalles, se dificulta la creatividad, produciéndose una insufrible sensación de pesadez que nos lleva al tedio y al sin sentido. Ese aburrimiento es provocado por nuestra falta de agilidad espiritual para dar el salto del nivel objetivista al nivel lúdico y es entonces cuando nos adentramos, ya sea consciente o inconscientemente, en el *vértigo* y el vacío, sintiendo esa tristeza de fondo que suele haber cuando de alguna manera sentimos que no estamos haciendo bien las cosas.

El juego es serio en el sentido de ser importante para la vida humana y valioso en sí mismo en cuanto se despliega a la luz del sentido que produce, es también promotor de la libertad, pues la unión activo-receptiva de realidades valiosas plenifica al facilitar la libertad creadora y la capacidad de diálogo. Esta promoción implica una “salida de sí”, un tipo de *éxtasis lúcido* elevador del poder de reflexión y de acción, no el éxtasis de fascinación, de embriaguez que caracteriza al vértigo. El juego actúa como una especie de vehículo, de transporte, donde el hombre se siente portado, llevado a la realidad pero al mismo tiempo siente que se fortalece en su interior la conciencia de la propia personalidad y de saber que la realidad es distinta de él, aunque le pertenece de un modo enigmático e intenso. Cuando ocurre la experiencia personal de este género de realidades, éstas atraen al hombre, lo seducen, lo llevan a lo mejor de sí mismo al sumergirlo en campos fecundos de posibilidades y es entonces cuando se cruza el umbral de la creatividad²⁴.

Por el contrario, toda anulación de posibilidades frena el despliegue personal humano y suscita sentimientos de frustración y tristeza; al no existir esa relación de interacción creadora de ámbitos que se potencian mutuamente, al anularse o reducirse de un modo notable el carácter creador del juego, se pierden posibilidades nuevas de acción y se cierra la fuente de luz que da sentido a la vida del hombre²⁵.

Surge así el sinsentido de la existencia, el *tedium vitae*, sensación de desmoronamiento existencial que inspira diferentes corrientes artísticas como por ejemplo la literatura del tedio y del absurdo; y haciendo una analogía con la educación, el sinsentido de atiborrar los programas de contenidos o el tedio de programar una serie interminable de juntas donde el bloqueo de creatividad y las relaciones objetivizantes prevalecen.

El hombre suele asirse y entregarse confiadamente a la realidades que le ofrecen una seguridad fácil, se deja mecer por las costumbres y circunstancias que lo cobijan y tiende a considerar el entorno acogedor como algo definitivo.

Durante su vida, el hombre puede enfrentarse a situaciones límite, por ejemplo, la quiebra económica, la pérdida de la estabilidad laboral, una ruptura emocional donde hay un desmoronamiento de una red de relaciones afectivas, o la desaparición de algún ser querido con el que estaba uno ambientado (enlazado creadoramente) de modo que su ausencia produce un desgarramiento interno en el propio ser. Estas formas de desmoronamiento sitúan a quien las vive en una especie de vacío de todo aquello que suponía confiable, seguro, algo con lo que podía contarse, inquebrantable y calculable²⁶.

Al desmoronarse este entorno aparentemente firme y hacer crisis la confianza que sentía, el hombre puede tomar dos caminos: primero, abrirse al reconocimiento de que el mundo confiado de las realidades que tenemos a mano -realidades que se pueden ver, tocar, oír, calcular-, no es el único ni el modélico, soportar el vértigo que produce el vacío provocado por el hundimiento de las realidades y dar el salto a la trascendencia, a un plano de la realidad situado más allá del mundo de los meros objetos (este salto del mundo de los entes al plano del ser según Heidegger²⁷ constituye el núcleo de la experiencia metafísica); pero el paso a la trascendencia no se realiza de modo automático cuando por un golpe de azar el hombre se queda suspendido sobre la “nada de la objetividad” y pierde el sentimiento de confianza instintiva en la vertiente objetivista de la realidad.

El acceso a la trascendencia, en opinión de López Quintás sólo puede ser fruto de una voluntad expresa de *Encuentro*, visto como un creador de ámbitos interaccionales²⁸.

La auténtica creatividad tiene lugar cuando el hombre se libera del apego al mundo de lo calculable, dominable, manipulable y se mueve comprometidamente a nivel de ámbitos que normalmente están ocultos a la atención cotidiana y a los lenguajes usuales. Nos volvemos creativos cuando nos liberamos de la acción fascinante, absorbente de lo meramente objetivo y optamos por sumergirnos de modo activo-receptivo en realidades no objetivas, no asibles, no calculables, inseguras -por ser una fuente de posibilidades cambiantes-, realidades que parecen ser nada cuando son vistas desde el nivel objetivista.

La segunda posibilidad ante el vacío abierto por el desmoronamiento de la vertiente objetivista de lo real, es sentarse en el hueco dejado por la desaparición de lo que hasta ahora constituía nuestro mundo; aceptar la falta de sentido de la realidad en el entorno y la condición falaz y engañosa de la existencia; exaltar a la condición de realismo heroico que es una forma de sinceridad desgarrada; hacer las paces con la amargura de ver la vida rota.

Esta actitud contraría la tendencia del hombre hacia el mundo de acción con sentido y de la creación de ámbitos fundadores de amparo, y le da la angustiante sensación de que nada está en su sitio, de que todo carece de significado, de que el mundo da vueltas a su alrededor y le causa vértigo.

El hombre, cuando opta por no abrirse a la creación de ámbitos con las realidades del entorno, cierra toda posibilidad de auténtico desarrollo personal y en consecuencia de plenitud, amparo y alegría; ya que el ser humano y las realidades de su entorno cobran sentido al ir ambitalizándose, creando vínculos mutuos que potencian su ser.

Al faltar la actitud básica de creatividad, todo queda desordenado, desambitalizado, solitario y el hombre se encuentra desconcertado, desamparado hasta el núcleo mismo de su realidad personal, que es su capacidad y necesidad de crear. Esta soledad radical propia del desamparo que sigue a la falta absoluta de actividad creadora, es el clima donde germina la angustia, entendida como el sentimiento de quiebra de la vida personal, es la sensación de “no tocar tierra” que experimenta en la soledad del desarraigo un ser nacido para “habitar”, para fundar una vida de interrelación y amparo, aún en medio de condiciones adversas como la separación, la muerte o la pérdida del empleo, por citar algunos²⁹.

Desde esta perspectiva, y siguiendo a López Quintás, el trabajo humano, debería poseer una estructura lúdico-ambital con características semejantes al juego, pues todo trabajador -en los diferentes planos de la actividad humana- se halla inserto en campos de posibilidades, campos operacionales de libre juego que dan sentido a su trabajo. Para que el trabajador viva como lúdica su actividad laboral, sólo necesita en un principio tematizar, poner al descubierto este ensamblaje entre actos y campos de posibilidades, y realizar personalmente la experiencia de inmersión en todas las vertientes de la realidad que envuelvan cada acto laboral y lo dotan de sentido³⁰.

Lamentablemente, no siempre la práctica del trabajo permite de hecho la inmersión creadora. En el caso del maestro, éste se sumerge en el ámbito de juego del trabajo cuando participa en el conjunto de la actividad laboral con la perspectiva de captar y vivir el proceso global de expansión de su entorno (área, departamento, universidad); cuanto más espacio abarque con su poder de codecisión, mayor carácter de juego adquiere su trabajo y más se libera de la condición de medio para un fin.

Cuando a los ojos del maestro el trabajo se reduce a ser un medio para ganar un salario, éste difícilmente puede tener carácter lúdico. La falta de participación en el proceso configurador de su mundo reduce al maestro a ser un mero asalariado.

Si el profesor no se siente como una pieza de un engranaje cuyo sentido pleno le es ajeno y extraño, sino que conoce las implicaciones de su trabajo y se sabe comprometido, dotado de cierto poder de influencia y decisión sobre la marcha de la empresa (a cualquier nivel, ya sea de grupo, área o institución), y la ve como parte del conjunto de líneas de acción que integran su sociedad, país, y el mundo; su actividad deja de aparecer como mero medio para un fin y asciende al nivel lúdico, en el cual toda acción lleva en sí el fin y se retroalimenta de luz, de sentido, de dinamismo, convirtiéndose en fuente de gozo y satisfacción interna. Todo elemento estructurado en un conjunto adquiere una especial levedad al perder la pesadez que oprime a lo que está egoístamente solo, desvinculado.

Si la actividad laboral se integra de modo lúdico en la estructura de las diferentes instituciones educativas, de modo que cada trabajador pueda asumir personalmente –como principio interno de su acción- las normas que regulan su trabajo, éste adquiere las características de actividad lúdica: finalidad interna, condición envolvente (que facilita la participación inmersiva), creatividad y poder de promocionar la libertad humana.

El trabajo se hace juego cuando el maestro pasa del nivel de objetos al nivel de los ámbitos, del estado de oclusión al de integración dialógica, de una posición dominada por el utilitarismo despersonalizador a una situación de humanismo, creatividad y lucidez.

He aquí el carácter liberador del trabajo. El despliegue cabal de la existencia humana sólo se logra cuando el conjunto de la actividad del hombre, la cotidiana y la extraordinaria, la realizada en tiempo laboral o en tiempo libre, tiene carácter lúdico.

La verdadera liberación del maestro de la vertiente instrumental en la educación y en la vida no consiste en reducir las horas laborales en beneficio de las “libres” con el objeto de incrementar la práctica del juego, *sino en convertir las laborales en libres, orientando de modo lúdico las diversas formas de actividad humana*; tanto las consideradas comúnmente “lúdicas”, así como las “serias”. *El ser humano se libera y gana su plena madurez cuando toma como absolutamente serias todas las actividades que tienen carácter auténticamente lúdico.*

En oposición a la categoría de *éxtasis* como resultado del *Encuentro* producido por el enlazamiento creativo de ámbitos de realidad a través del juego, López Quintás nos habla de la experiencia del *vértigo*, provocada por el *vacío*; esta experiencia, nace del egoísmo, es decir, si soy egoísta tiendo a considerarme altaneramente como el centro del universo (¿del salón de clase ó quizá de mi área...?) y empiezo a satelizar en torno a mí a los seres que me rodean, lo reduzco todo -cosas, personas, instituciones- a actuar como medios para mis fines. Y cuando me salga al paso una realidad que me ofrezca grandes posibilidades de una gratificación inmediata, tenderé a dejarme fascinar por ella y haré todo lo posible por obtenerla y ponerla a mi servicio, al sentir que lo estoy logrando puedo sentir exaltación, pues no hay nada que aliente más al hombre egoísta que la perspectiva de obtener aquello que satisface su anhelo de poder.

Al dejarme llevar por “mis apetitos” me parece que estoy en camino de obtener una satisfacción personal rápida, pero me equivoco. Esa exaltación eufórica se vuelve súbitamente decepción, porque al reducir esa realidad a ser sólo un *objeto* para lograr mi fin, puedo, quizá dominarla, pero nunca podré encontrarme con ella pues el *Encuentro* sólo es posible entre ámbitos no entre objetos; al darme cuenta de que no he logrado el dominio sobre esa persona, situación o proyecto, siento decepción la cual me lleva a la tristeza; si este proceso se repite una y otra vez, porque yo adopto la misma actitud egoísta, quizá note - consciente o inconscientemente- que me estoy despojando de todo lo que necesito para ser plenamente hombre, me veo vacío, al ver ese *vacío interior* siento una especie de *vértigo espiritual* que no sólo es miedo, sino que se expresa en angustia; en la impresión de estar en peligro, de temer que todo se desmorone.

Cuando esta situación es irreversible porque no tengo la capacidad o la fuerza de voluntad para volver atrás, la angustia rápidamente se vuelve desesperación, que es la conciencia lúcida de haberse cerrado uno mismo las puertas a la plenitud personal; es como sentirse próximo al final y no tener la menor posibilidad de evitar la catástrofe; esta conciencia de la propia impotencia conduce a la destrucción física o moral, propia o ajena, con la consecuente sensación de tristeza y soledad profunda.

El *vértigo* es un proceso espiritual que se puede presentar favorable en un principio, porque opera a favor de la corriente, impulsa al afán de gratificaciones fáciles, no exige nada y ofrece ganancias pero al final causa daño. Hay tres consecuencias muy negativas del vértigo: uno, mengua paulatinamente la capacidad creadora pues imposibilita el encuentro, nos orienta al consumo de las cosas, no a su creación y toda forma de creatividad humana se realiza dualmente, por medio de comunicación y enlace de ámbitos de realidad; dos, ciega poco a poca la sensibilidad para los grandes *valores* y tres, disminuye al máximo el poder de formar modos elevados de unidad.

Cuando el hombre se sumerge en el vértigo, cree unirse intensamente a la realidad, pero lo único que logra es difuminar los límites de su personalidad y fusionarse con lo real (el otro); es necesario tomar conciencia que todo vértigo es una variante de la embriaguez, y ésta, no une, “licua”; el autor nos ejemplifica esto con el borracho que se abraza al farol, diciéndole que lo ama, cuando en realidad sólo está fusionado con él, -el amor pide unidad a cierta distancia-, es decir necesita *integración*, la cual es diferente del la fusión (aquí me permito invitar al lector a hacer una analogía con la física nuclear recordando que la fusión puede llevar a la fisión atómica, y esta última conduce a la destrucción).

El *vértigo* diluye límites en un primer momento y los acentúa después, sumiendo al hombre en el individualismo estéril y sin arraigo que impide todo encuentro y creatividad³¹.

*El apresurado anular las distancias no trae cercanía, pues la cercanía no consiste en una medida pequeña de distancia. Pequeña distancia no es ya cercanía; gran distancia no es todavía lejanía, ¿Qué es la cercanía, si a pesar de la reducción al mínimo de las mayores distancias, permanece ausente?, ¿Qué es la cercanía si con su ausencia también la lejanía desaparece?, ¿Cómo puede ser que con el desplazamiento de las grandes distancias todo siga lo mismo de cercano y de lejano?*³².

M. Heidegger.

El problema de la cercanía no se resuelve al disminuir la distancia física sino a través de la fundación de ámbitos de *Encuentro*.

La incapacidad de fundar modos valiosos de unidad, mengua el poder de Crear (cultura, ciencia, arte, relaciones significativas etc..), actualmente se puede decir que en nuestras sociedades se fomentan masivamente las experiencias de vértigo con la consecuente subversión de valores cuya escala parece que se niega a una jerarquía adecuada, ya que privilegia los más bajos sobre los más altos, sobre todo a aquellos que procuran satisfacción inmediata.

Todo ser vivo para actuar como tal y desarrollar sus funciones vitales necesita vincularse con realidades distintas a él pero destinadas a enlazarse fecundamente con su vida, que constituyen su entorno vital, el elemento en el que está llamado a vivir, si se aleja de ese elemento, surge un vacío asfixiante, demoledor. ¿Cuál es el elemento propio del hombre como ser espiritual?, ¿Qué entorno le facilita el vivir plenamente su vida personal? para respondernos esas preguntas necesitamos revisar los conceptos de *vacío existencial*, las causas que provocan el vaciamiento de sí mismo, las consecuencias de este proceso degenerativo, y la *búsqueda de sentido*.

López Quintás, apunta que cuando el hombre está consciente de estar bordeando la catástrofe, siente que el mundo se le viene encima al no tener un ideal y darse cuenta que se carece de moral, que no se puede creer en nada, esa falta de auténtico ideal deja al ser humano suspendido en el *vacío*. La forma de vacío es más radical en la medida en que es más indispensable aquello de que está uno privado; al no tener el impulso interior que otorga el ideal, la vida se reduce a mera agitación, a dar vueltas sobre el propio eje sin avanzar; esa situación es la que causa la *falta de sentido*.

Una vida sin ideal y sin sentido es una vida vacía; ¿vacía de qué?, para contestar esa pregunta necesitamos retomar cuál es el ideal auténtico del ser humano en cuanto a ser persona.

El ideal no es una mera idea, es una idea motriz, una idea que encarna un valor tan alto que polariza en sí los demás valores y es asumido por nosotros como valor supremo a realizar en la propia vida. Esta realización se proyecta como una meta altísima a conseguir en el futuro y también desde el futuro puede influir sobre nuestro presente, impulsándonos a actuar. Si tal impulso está orientado hacia la realización íntegra de nuestra personalidad, nos lleva a la realización de nuestro ser y *colma de sentido* nuestra existencia. Por el contrario si nos conduce por un camino que es ajeno a nuestra auténtica vocación y misión, quita sentido a nuestra vida y la vuelve insensata y absurda.

Según el autor, la investigación en las diferentes vertientes del saber humano, ya sean éstas éticas, estéticas, biológicas, sociológicas o antropológicas, coinciden en una idea decisiva: el ideal auténtico del ser humano que integra todas sus energías y lleva su personalidad al máximo desarrollo, consiste en la fundación de modos elevados de unidad con las realidades del entorno. *El ideal verdadero del hombre consiste en la realización de modos auténticos de Encuentro*³³.

Creo que una de las metas de un educador humanista debe ser ayudar a que el alumno descubra “su misión”, que encuentre esa parte proporcional del *sentido* de su vida como hombre que se encuentra involucrada, quizá oculta, quizá esperando ser descubierta, en su experiencia de vida en el aula, en su “ser alumno” que es parte sustancial de su “ser persona”.

En el vértigo se halla implícita una subversión de valores; se da prioridad a los valores más bajos de la llamada escala de valores (ya sea personal, grupal, o institucional; por cierto, ¿te has preguntado cuál es la escala de valores en tu grupo de trabajo?; y me refiero a la escala real, aquella con la que funcionamos día a día en el salón o en el laboratorio o aún en la calle; y no a la utópica, aquella que supuestamente cumplimos, y que forma parte del “perfil ideal del maestro o del ser humano”) y se deprecian los más altos, lo cual produce irremediabilmente a largo plazo el *vértigo* y el *vacío existencial* con una sensación de profundo desamparo.

El hombre egoísta, cuya meta o ideal es satisfacerse, no conoce la eficacia de la creación de vínculos con otros seres y cae en la ilusión de pensar que para superar el vacío basta dominar

cosas y personas o bien dejarse dominar por ellas, parecen dos actitudes antagónicas pero ambas se dan en la línea del dominio, no de la creatividad. Según López Quintás, al adoptar esa actitud de egoísmo individualista el hombre tiene la ilusión de que al aislarse cobra poder e independencia; y en el aislamiento la soledad del desarraigo es completamente opuesta a la auténtica interioridad, porque no está abierta al diálogo. Además de anular de raíz la creatividad, que es siempre dual e implica necesariamente la apertura a realidades que ofrecen posibilidades para actuar y crear sentido, y sin las cuales el hombre se siente inseguro y desvalido³⁴.

Una forma de intentar evitar el vacío es la evasión, la salida de sí y el hombre la realiza de diversas formas como por ejemplo, la abstracción intelectual sin compromiso, la evasión hacia el pasado o el futuro, las adicciones o la enajenación disipada. Esta última la logra al relacionarse con seres que no permiten el encuentro porque son distintos, extraños a él y no pueden llegar a hacerse íntimos; ya que sólo pueden convertirse en íntimos los ámbitos, no los objetos, a los cuales quizá podamos dominar o poner a nuestro servicio pero definitivamente nunca podremos encontrarnos con ellos. Y si dedicamos nuestra atención y dedicación a realidades que nunca pueden entrar en juego creador con nosotros y no pueden hacerse en ese sentido íntimas, nos enajenamos, logrando únicamente aumentar la inseguridad. Misma que nos llevará a buscar la fusión embriagadora con algunas realidades del entorno para no solo tratar de desbordar los propios límites -como sucedía en el ejemplo anterior- sino esta vez diluirlos en un grado más avanzado de pérdida de la propia identidad personal dando autonomía absoluta a los instintos la cual puede traducirse por ejemplo en: embriaguez alcohólica o de deseo de poder, gula, erotismo exacerbado o en el sumergirse en un ritmo (de trabajo y/o de vida) obsesivo-compulsivo con una imperiosa necesidad de dominio para lograr la supervivencia “sin importar a quien pisas” con tal de lograr tus objetivos³⁵.

Estas formas de someterse a los instintos dan una primera impresión de poderío al dejarnos arrastrar por fuerzas que son pulsiones elementales de nuestra propia naturaleza, pero caemos en un error, ya que se trata de un arrastre violento y no un verdadero deseo de libre opción.

Al verse arrastrado a un nivel de mayor desamparo el hombre da un giro opuesto e intenta conseguir seguridad mediante la afirmación de sí, pero no busca ésta por la vía del encuentro pues tal actitud implica generosidad y el hombre egoísta no sabe que puede lograr seguridad a través del riesgo de la entrega desinteresada; sino que la busca en el alejamiento y el dominio de

los demás seres. Esta táctica de “alejarse para dominar” es la raíz de diferentes tipos de vértigo como son los de: ambición de poder, competencia desleal, resentimiento y envidia, el de los celos (que tiende a retener a las personas como si fueran un objeto de posesión), o el vértigo de la venganza y la destrucción; pero quien se entrega a cualquier tipo de vértigo y cree estar en el camino de la plenitud sólo se destruye a sí mismo³⁶.

Relación Objetivizante



El *vacío existencial* sólo puede superarse mediante un cambio radical de actitud, ascendiendo a un nivel más alto al concebir la vida, y ese nivel es el de la *creatividad* que da lugar a los procesos de *éxtasis*, como ya he señalado.

En el campo de la educación y la investigación hemos dado por hecho que el aumento de saber se traduce en poder, en el dominio de la realidad para la producción de cosas que den bienestar y comodidad; en esa dirección, constituye un avance para la humanidad, pero también tenemos el caso del saber (que como en las guerras modernas) se ha convertido en instrumento de absoluto control y destrucción; hemos creado la *cultura del dominio* con un espíritu básicamente egoísta.

Si bien es innegable lo anterior, también es cierto que existen corrientes en el campo de la educación y la ciencia que trabajan en dirección contraria, es decir, en la de crear la *cultura de la solidaridad*. Considero absolutamente necesario que nosotros como maestros desde el aula o el laboratorio impulsemos a nuestros alumnos a caminar en esa dirección³⁷.

Víctor Frankl, en su obra, *El hombre en busca de sentido*³⁸, propone que la causa principal de los trastornos psicológicos del hombre no se debe a la represión sexual como dijo Freud, ni a los complejos de inferioridad que mencionaba Adler; sino a la conciencia de saber que la propia vida y la de nuestra comunidad o entorno carecen de *sentido*.

El retomar lo dicho anteriormente, nos lleva a pensar que el verdadero progreso del ser humano no depende solamente de los avances científicos producto de la alta educación, pues su aplicación es ambivalente; sino del *sentido* que nosotros como profesionales de la educación en este caso, (pero también como seres humanos moradores de este planeta) podamos “sembrar”, orientar en nuestro grupo de influencia inmediato, nuestros alumnos, mismos que necesitan ser guiados hacia una concepción sólida y solidaria de ser humano³⁹.

Esta concepción del hombre ha de ser configurada por diversas disciplinas, científicas y humanistas trabajando ambas conscientes de que ninguna puede atribuirse el privilegio de tener el único método válido de acceso a la realidad. Pues desafortunadamente, aún en nuestros días existe la tendencia a pensar que el método científico es riguroso por ser verificable, sin embargo, existen otros métodos de conocimiento que son también rigurosos y válidos si cumplen las exigencias que les plantean los tipos de realidad que se proponen conocer; por ejemplo, la vertiente de la realidad que desea conocer el método filosófico es distinta de la que investiga la ciencia y no se llega a ella por medio del método científico sino por uno totalmente distinto que presenta asimismo complejidad y dificultad.

Día a día se toma conciencia de que es necesario plantear los problemas y por supuesto, sus soluciones con amplitud de espíritu y voluntad, sin embargo existen corrientes dentro de la educación que se sienten autorizadas para pronosticar y dar forma por medio del control curricular, el dominio absoluto de las formas de conocimiento que encarnan el control científico y se traducen en poderío técnico⁴⁰.

Necesitamos aprender a pensar en todos los ámbitos del conocimiento, tanto en el proceso educativo como en la vida misma, y ello requiere un aprendizaje bien dirigido, es todo un arte que debemos aprender. Lo grave es que en nuestras escuelas y universidades apenas se enseña dicho arte, pues se estudia una disciplina tras otra, pero no se tiene un empeño especial en dar al alumno o a nosotros mismos la oportunidad de conocer los diferentes métodos, para que nuestra formación y acción sea completa y dispongamos en nuestra vida de las pautas de orientación necesarias para desarrollar eficazmente todas nuestras potencialidades.

Debemos trascender el pensamiento y la actitud de considerar nuestra disciplina (ya sea ésta la química o la matemática, la filosófica o la sociológica) como la modélica y única válida. Lo necesario es colaborar, abrir todos los campos posibles e integrarlos; pues si bien es cierto que la vida del hombre está formada de diferentes áreas; en realidad es una unidad.

Recordemos a Albert Einstein, quien dijo, “La fuerza del átomo lo ha transformado todo, excepto la forma de pensar del hombre; no caminemos hacia una catástrofe”⁴¹.

Quienes nos dedicamos a la práctica educativa debemos replantearnos lo siguiente: tendemos a interpretar la actividad educativa de forma muy restringida, quizá como el conjunto de acciones que permiten adquirir poder, considerando que nuestro radio de acción se limita a la vertiente externa de la vida.

Es común dividir la vida del hombre en dos sectores distintos y a menudo lejanos: lo interior y lo exterior, lo que atañe a su “vida íntima”, a sus convicciones y decisiones personales, y lo que se refiere a su comportamiento social; un ejemplo de esto es el doble discurso que se maneja en temas de bioética, como la eutanasia, la clonación humana o el aborto; cuando se dice, “como persona, estoy en contra de quitar la vida a un ser humano; pero como científico, o abogado, o sociólogo estoy a favor porque”. Esta posición arranca de la falsa idea de que lo ético es

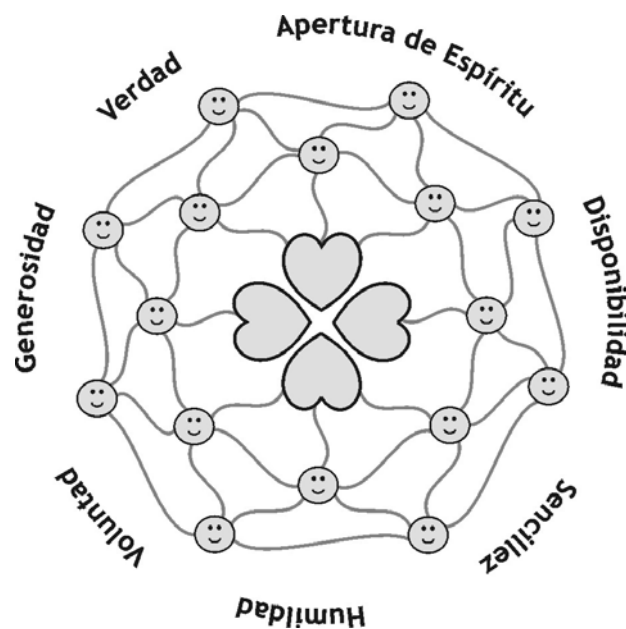
algo interior al hombre y la ciencia o la actividad laboral (en nuestro caso la práctica académica) algo exterior; y que ambas se rigen por criterios distintos, incluso opuestos.

Si bien es cierto que existe una región exterior, es decir todo aquello que la persona no es por no pertenecer a la esfera de su propio yo, tendemos a pensar que lo íntimo y lo exterior son distintos, distantes y a veces hostiles, y sí, en algunos casos lo son, pero no en todos, el error es la tendencia a pensar que lo son siempre, en cualquier circunstancia.

Quizá esta tendencia de pensamiento explica porqué ciertos maestros consideran al alumno casi como enemigo, “algo” externo, extraño, usurpador del propio mundo y adoptan con él una actitud de desconfianza e incluso de abierta hostilidad.

Creo que para mejorar nuestra práctica educativa, debemos ser conscientes de la siguiente idea: cuando nos relacionamos de manera no creativa sino dominante con las realidades del entorno (en este caso los alumnos), éstas se hallan fuera de nosotros y son distintas, distantes y a veces hostiles; cambiemos nuestra actitud y esas relaciones se alterarán radicalmente.

Actuemos creativamente, establezcamos una relación de compromiso amistoso con estas realidades, y veremos que dejan de ser distantes, externas y extrañas para hacerse *íntimas sin dejar de ser distintas*; al ganar esa intimidad fundamos un *Encuentro*, un *campo de juego creador*, en el cual desarrollamos nuestros respectivos seres y nos volvemos plenamente libres, lúcidos, abiertos a ideales más elevados; tal apertura nos da madurez, plenitud personal, felicidad y seguridad en nosotros mismos.



Para ser creativos y fundar espacios de libertad y comprensión mutua es necesario adoptar una actitud básica de generosidad, el que es generoso se abre a los demás, los respeta en lo que son y colabora con su pleno desarrollo⁴².

En toda relación de *Encuentro* siguen existiendo las relaciones de aquí y allí, dentro y fuera, lo mío y lo tuyo, pero dejan de significar sectores escindidos y opuestos para indicar elementos contrastados en un conjunto armónico, pues cuando dos personas se relacionan creativamente entre sí, no se hallan una dentro y otra fuera; ambas se mueven en un campo de juego común.

López Quintás ilustra esto, con el ejemplo de una ópera:

“..del mismo modo que no tiene sentido decir, que en una obra polifónica, el bajo está en el fondo de una partitura y la soprano está arriba, en el plano físico de la partitura, entendida ésta como objeto material, es cierto que una voz se halla aquí y la otra allí, una más cerca del espectador y otra más lejos. Pero en cuanto nos elevamos al plano de la creatividad, es decir al de la interpretación de la obra, que es una verdadera re-creación, esos esquemas aquí-allí, dentro-fuera, dejan de significar dilemas para indicar contrastes que se plenifican, marcan perspectivas distintas desde las cuales están colaborando a instaurar un mismo campo de juego y realizar actividades comunes”⁴³.

Desde ese punto de vista, afirmar que la ética se refiere a la vida interior y la actividad educativa a la exterior, o que el alumno y el maestro son figuras opuestas, hostiles y antagónicas, carece de sentido, pues tanto unos como otros implican actividad creadora; por lo tanto, superan la escisión entre el aquí y el allí, lo interior y exterior, lo cerradamente mío y lo hostilmente tuyo.

Debemos utilizar con cuidado las categorías aquí-allí, dentro-fuera, cerca-lejos pues juegan un papel importante en la vida humana e influyen en la calidad de las relaciones de *Encuentro* y los campos de libre juego que construimos en nuestra vida.⁴⁴

López Quintás, más adelante, agrega:

“Una vida social sólo es auténtica y tiene garantías de éxito, cuando implica una relación profunda y fecunda de personas, grupos e instituciones; la vida social debe ser vida comunitaria, y ésta supone una vida de comunión, de *Encuentro* interpersonal, de fundación comprometida y generosa de elevados modos de unidad”⁴⁵.

Pero, ¿cómo se cultiva la generosidad?, podemos decir que el hombre no es generoso por naturaleza, por lo tanto debemos cultivar esa actitud, ya que nuestras tendencias apuntan hacia el afán de poseer lo que deslumbra nuestros instintos y nos conduce al vértigo; y como vimos anteriormente, todo vértigo conduce a la destrucción de la unidad y anula la auténtica vida de comunidad.

El *vértigo* nace de la actitud de egoísmo, de control; en cambio, la generosidad marca el inicio de éxtasis, que nos conduce a la creatividad. Somos libres de optar por iniciar uno u otro de estos procesos, pero no lo somos para evitar que el primero destruya nuestra vida personal y comunitaria y que el segundo nos lleve a la plenitud; son leyes o constantes en la vida humana que no podemos ignorar ni manipular.

¿De dónde nos viene el impulso de entregarnos egoístamente al *vértigo* o generosamente al *éxtasis*?; la actitud generosa del hombre supone apertura de espíritu, capacidad de trascender los intereses inmediatos y ver más allá de las ganancias que uno pueda obtener. Esa capacidad de trascender constituye la verdadera libertad del hombre, libertad interior; es decir: soy libre cuando soy capaz de distanciarme de mis apetencias y elijo pensando en el ideal de crear en mi vida formas más altas de unidad con las realidades que me rodean.

Esa mirada interior, abierta, libre, trascendente puede ser inducida por actividades que llenan nuestra alma, dentro de las cuales, si estamos bien orientados en cuanto a nuestra misión en la vida, debe estar contemplado nuestro trabajo, la práctica educativa o de investigación.

Pero esa mirada interior es cultivada de modo especial por la *experiencia religiosa*, (la cual insisto, está presente en la actividad educativa de muchos modos y maneras, aunque no seamos conscientes de ello).

En este punto, me permito introducir un tema que quizá a algunos les resulte polémico y tal vez extraño en una tesis de esta naturaleza; pero que para mí es importante incluir pues forma parte de la vida humana; ese “tema” es Dios, la experiencia religiosa y la experiencia educativa.

Dios, la experiencia religiosa y la experiencia educativa.

Para empezar, quiero establecer claramente que al introducir el concepto religión, y vincular educación-religión; me refiero a la necesidad del hombre de creer en una fuerza superior a él, de ir hacia lo trascendente, de abrirse al ámbito de lo sagrado; de lograr (si es que se está listo) esa apertura de conciencia que se necesita para “darse cuenta”, ya sea a nivel consciente o inconsciente, que estamos en este planeta, en esta universidad, en este salón de clases o en este laboratorio para desarrollarnos creativa y solidariamente. No me refiero a introducir en la práctica educativa, los dogmas o lineamientos de cualquier credo o religión. Deseo evitar la mala interpretación en el sentido de tomar el vínculo educación-religión como adoctrinamiento, que es el principal enemigo de la formación de una conciencia libre y autónoma.

La actividad educativa debe tener como meta esencial *fundar espacios de libertad* donde cada persona y cada grupo puedan desarrollar plenamente todas sus posibilidades, ese desarrollo está determinado por la capacidad de trascender generosamente los intereses egoístas, esta concepción debe ser asumida y fomentada por cada uno de nosotros en la vida personal y en la práctica educativa.

Si bien es cierto que existen ámbitos distintos en la vida del hombre como en el caso de la actividad educativa y la religiosa, éstos no tienen que ser, necesariamente, externos o extraños, pues seguramente tienen nexos profundos, que si ignoramos de manera radical frenan nuestro desarrollo. No dudo que la vida humana aparecerá ante nuestros ojos como algo en extremo profundo y valioso cuando descubramos la *afinidad que hay entre la experiencia educativa y la religiosa*; que si bien son distintas no tienen que ser distantes; son sólo diversos modos en los que el hombre realiza su creatividad y que si son contempladas y vividas conjuntamente apuntan a una meta común: dar vida al gran ideal de crear modos muy altos de unidad.

Cuando conozcamos a fondo la profunda vinculación que existe entre ambas vías, orientadas a ese ideal, quizá comprobemos que escindir religión de educación supone un desconocimiento profundo de ambas y en consecuencia del ser que asume en sí el deseo y deber de crear una vida de relación y una *religatio* radical al Ser Supremo.

Al vincular educación y religión me refiero a *Educación* con mayúsculas, pues cuando se ve Religión y Educación en toda su hondura y radicalidad, se pueden descubrir los vínculos que las unen y las enriquecen mutuamente, sin privarlas de su propia identidad. Las diferentes vertientes de la vida humana no deben ser escindidas ni fusionadas, sino integradas, unidas con el objetivo de formar un campo común de creatividad⁴⁶.

En la búsqueda del ser humano por lo trascendente es necesario el *recogimiento* como una forma de silencio altamente valioso, ligado a la *palabra creadora* de *vínculos* personales, que paradójicamente, nutre la palabra, no se opone a ella. Un profesor ó una persona elocuente se mueve en un espacio de recogimiento que le permite ver las realidades, disponiéndose así a dejarse sobrecoger por lo valioso. Quien se recoge, evita perderse en lo superficial para entrar en *relación* con lo profundo, no se aleja de la realidad, se entraña en ella, no se queda en el vacío, se vacía de lo superficial que no entra en relación de *Encuentro* y se llena de lo profundo que promueve esa relación.

Cuando no nos deslumbramos con las realidades circundantes, vistas superficialmente como disponibles y poseibles, como mera fuente de fácil gratificación, y reservamos la inteligencia, voluntad y sentimiento para la formación de *Encuentro* con realidades más valiosas, estamos cultivando la *vida interior*. El *hombre interior* es hombre de diálogo y de silencio, de entrega, de participación de los grandes valores, ese vivir en comunicación amorosa, silenciosa y elocuente a la vez, constituye la verdad de un *ser de Encuentro*, el *hombre interior* no se opone a lo *exterior* sino a lo superficial, a lo que no puede crear *Encuentro*⁴⁷.

“No vayas afuera, entra en tu alma, porque en el hombre interior habita la verdad”.

San Agustín.

El *Encuentro* con la realidad más valiosa se da en la oración, en la personal e intrasferible relación *con Dios*. Y nos invita a dejar de vivir incomprometidamente; alentándonos hacia un enfoque desinteresado al crear formas nobles de unidad, de amistad, instándonos a ser responsables, a responder activamente a los *valores más altos* del ser humano.

Dios no puede ser considerado como exterior, lejano, externo y ajeno al hombre, la verdad es que sentimos que Dios se queda lejos y ausente de nosotros cuando adoptamos ante Él una actitud incomprometida; si nos dirigimos a Dios con la voluntad de encontrarnos con Él, Dios se vuelve íntimo.

Si en nuestro “Ser persona”, (independientemente de que exista ó no en nosotros la práctica de una determinada religión) está presente, de algún modo, la búsqueda de lo sagrado en nuestra vida, esta búsqueda permeará conciente o inconscientemente diferentes áreas de ella, incluyendo nuestro trabajo; en este caso, ese “ser maestro” que vivimos día con día en el aula. La educación humanista, como experiencia de lo sagrado, ayudará al hombre a llevar a cabo su encuentro con la trascendencia promoviendo el logro de la plenitud humana propiciando la recuperación del significado de unidad, considerando que la experiencia de lo sagrado está vinculada indisolublemente con el esfuerzo del hombre por construir un mundo con significado, un mundo con *sentido*.

Quien crea los modos más altos de unidad cierra el círculo de amor del universo. Dios creó el mundo por amor y dotó al hombre de *conciencia* y *libertad* para que regrese a su origen divino, lúcida y voluntariamente mediante la creación de vínculos amorosos, de vínculos de *Encuentro*.

El hombre que crea unidad, se une con todo el universo en el camino de retorno al origen común, en el camino de retorno a lo Sagrado, en el camino de retorno a DIOS.

Todo lo expuesto anteriormente confirma mi interés y la necesidad de implementar la labor de formación de dirigentes, de maestros orientados hacia el ideal humanista cuya meta sea vivir su actividad académica y educativa bajo la perspectiva del establecimiento de campos de juego que faciliten la relación de *Encuentro*, y que a su vez, favorezcan ese camino de retorno.

La relación lúdico ambital en la práctica educativa.

¿Te imaginas tú, maestro, el vivir tu diaria práctica docente inmerso en el juego creando relaciones ambientales lúdicas con tus alumnos, con tus compañeros y aún con los materiales, los contenidos y los programas; permitiéndote fluir y encontrarte con todos ellos, divirtiéndote, adoptando la actitud de “seria ligereza”, siendo vehículo y actor del diálogo y la escucha, disfrutando tu clase al ver al otro como sujeto con respeto de su autonomía y potencial de creatividad, en vez de “atacar” la clase como si estuvieras en un ruedo dispuesto a sacrificar al toro y al mismo tiempo sacrificarte a ti mismo al adoptar la posición de dominio, de pedantería pedagógica, renunciando a la alegría de vivir el juego?

Estoy segura de que todos nosotros los que nos dedicamos a la docencia hemos sido parte del juego en nuestro salón de clase en algún momento, aunque no hayamos sido conscientes de ello; lo importante ahora es alimentar esa conciencia y morar en ella.

Según Savater⁴⁸, la principal causa de la ineficiencia docente es la *pedantería pedagógica*, es decir esa actitud de dominio que tienen algunos maestros a tratar a sus realidades circundantes (principalmente alumnos, pero también, compañeros, subordinados, y aún, materiales ó programas) como medios o instrumentos, completamente manipulables para lograr sus fines; ya sean estos, terminar un programa (vomitando los contenidos sobre sus alumnos sin importarle si aprenden o no), o manipulando información con tal de publicar, o saboteando las iniciativas de otros, etcétera.

La pedantería pedagógica provoca que las asignaturas, independientemente de su naturaleza ya sea científica o humanista, frecuentemente sean enseñadas de una manera -por decirlo suavemente- “ineficaz”, que cansa y aburre, y lo que es peor, expulsa al alumno del conocimiento, del deseo de aprender, en lugar de atraerlo hacia él; esto suele suceder, independientemente de la eventual incompetencia de algún profesor, o la “cabeza dura” de algunos alumnos.

La pedantería pedagógica, desafortunadamente, no se trata de un trastorno psicológico de unos cuantos, sino de la enfermedad laboral de la mayoría, es un vicio que nace de la vocación de enseñar, que la acompaña como una tentación y que en casos graves puede llegar a anularla por completo.

Estos son algunos de sus rasgos: exalta el conocimiento propio por encima de la necesidad de comunicarlo, prefiere las actitudes y acciones intimidatorias de la sabiduría a la paciencia, a la humildad de transmitirla, se centra puntillosamente en las formalidades académicas, que en el mejor de los casos son sólo rutinas útiles para quien ya sabe mientras menosprecia la oportunidad de tratar amable, suavemente al que quiere aprender cuando éste se acerca a preguntar, casi con miedo.

Es pedantería deslumbrar, confundir o intentar inspirar reverente adoración en la tarea de enseñar, “el pedante no abre los ojos casi a nadie, pero se los salta a unos cuantos”, aunque eso sí, con buena intención y siempre con complaciente suficiencia. Estas características, señaladas por Savater⁴⁹, coinciden con lo que podríamos llamar la relación objetivista que caracteriza López Quintás, en la medida en que el profesor trata a sus alumnos y a la misma actividad de enseñanza como medios para su propio lucimiento sin interesarle establecer el diálogo, el encuentro, la creatividad.

Para Savater, el profesor que quiere verdaderamente *enseñar* una asignatura tiene que empezar por *suscitar*, alentar el *deseo de aprenderla*; como los pedantes dan el deseo por un hecho, sólo logran enseñar algo a quienes sienten de antemano ese interés (lo que no sucede tan comúnmente como un maestro afiliado a la escuela de pedantería pedagógica suele creer, pues ellos piensan que el alumno “muere” por entrar a sus maravillosas clases?!...)

Creo que es necesario desarrollar “estrategias de aproximación”, especialmente cuando lo que vamos a enseñar es un tema tan árido como, por ejemplo, estadística inferencial, o intentamos introducir al alumno a la teoría de la metodología de la investigación, dándole la interminable lista de lineamientos para elaborar un protocolo; considero una equivocación metodológica empezar a explicar la ciencia por sus fundamentos teóricos en lugar de abordar primero las inquietudes y hechos que la originaron. Lo principal es abrir el “apetito cognoscitivo” del alumno, no agobiarlo ni impresionarlo, si su vocación lo llama por ahí, ya tendrá tiempo de

profundizar ese aprendizaje, enterarse de los avances más recientes y por que no, algún día incrementarlos.

Adoptar desde el principio los aires solemnes del tecnicismo, no solo no lo convencerán de la importancia del estudio, sino que lo disuadirán de él, terminará pensando que es algo aburrido, ajeno a sus intereses y por lo tanto no le importará aprenderlo, se resignará a sufrirlo como parte del programa, terminará aborreciéndolo e intentará “pasarlos” con mayor o menor éxito para acreditar la materia.

El pedante se dirige a sus alumnos como si estuviera presentando una ponencia en un congreso ante sus más distinguidos y exigentes colegas, pero como los alumnos no presentan el mismo entusiasmo, ni la comprensión esperada; se desespera y busca ejercer el control usando los elementos de evaluación casi como instrumentos de tortura. La verdad es que el pedante no quiere enseñar a los principiantes sino ser admirado por los colegas y probarse a sí mismo que vale tanto como ellos, (es entonces cuando me pregunto, ¿no debiera estar en terapia, en lugar de en el salón de clases?).

La humildad del maestro, en cambio, consiste en renunciar a la soberbia de demostrar que uno ya está arriba y esforzarse por ayudar a subir a otros, nuestro deber es estimular a que los demás hagan hallazgos, no pavonearnos de los que hemos realizado; ¿pero, puede hacer descubrimientos un alumno?, naturalmente, cuanto menos sabe, más puede descubrir si uno le enseña con arte y paciencia.

Probablemente no serán esos descubrimientos desde la perspectiva de la ciencia misma, sino desde el punto de vista de quien se está iniciando en ella, pero son esos hallazgos personales de cosas que “ya todo mundo sabe”, obvias para algunos, pero valiosas para el que descubre que existen, las que dan luz y *sentido* a su proceso de aprender.

El profesor tiene que fomentar las pasiones intelectuales, que son lo contrario a la apatía que acompaña a la rutina y que es lo más opuesto que existe a la cultura, esas pasiones brotan de abajo del deseo de conocer, no del Olimpo de los que ya creen saberlo todo. Por eso no hay que desdeñar el lenguaje coloquial, ni las referencias a lo popular o cotidiano, ni el humor, sin el cual, según Savater, la inteligencia no es más que una “acumulación de solemnes tonterías”

La forma de enseñar las cosas es tan importante como su contenido; porque la pedantería puede boicotear a la pedagogía⁵⁰ .

CAPÍTULO II.- EL ENFOQUE INSTRUMENTAL

En contraste con el enfoque del *Encuentro*, dedicaré este capítulo a exponer el paradigma instrumental de la educación, que han estudiado autores como Michael Apple, quien en su *Teoría crítica y educación*⁵¹ enfatiza la acción que el control técnico tiene en ésta última, señalando que actualmente, en todos sus niveles (básico, medio y especialmente superior) se encuentra al servicio de la industria y el estado y que han sido establecidos por medio del control curricular, mecanismos de control orientados hacia la eficiencia, eficacia y productividad, relegando el papel del maestro a ser sólo un medio para producir lo que el sistema capitalista necesita, y señala: “a medida que los procedimientos de control técnico se introducen en las escuelas bajo la apariencia de “sistemas” curriculares, de enseñanza y de evaluación prediseñados, los docentes están siendo desadiestrados”⁵². Apple aplica este término como un medio de controlar tanto el ritmo de trabajo como las habilidades necesarias para aumentar las ganancias en la industria, incluyendo la educativa teniendo como consecuencia la pérdida del conocimiento que antes acompañaba al hecho de realizar el trabajo, es decir el individuo pensaba, creaba y actuaba, en cambio, con la lógica del control técnico, el sujeto sólo actúa y produce; y entendamos “produce” desde objetos hasta alumnos o profesionistas autómatas. “Sin embargo, -continúa- y como consecuencia también son readiestrados; como ejemplo de esto tenemos algunas instituciones de capacitación de profesores, o talleres y cursos en las universidades [.....] Mientras el desadiestramiento implica pérdida de habilidades y la progresiva atrofia de destrezas educacionales, el readiestramiento implica su sustitución por las habilidades y visiones ideológicas del empresariado”⁵³.

Su preocupación principal (que en buena medida debiera ser la nuestra) es analizar cómo se enseña y qué se enseña, pues el control técnico está disminuyendo significativamente la creatividad de alumnos y maestros, produciendo autómatas de la educación, simples ejecutores de recetas. “Como el control es técnico, es decir, las estrategias empresariales son incorporadas dentro de la maquinaria pedagógica, curricular y de evaluación; el docente se transforma en una especie de gerente [.....] Si casi todo está racionalizado y especificado antes de su ejecución, el contacto entre profesores en lo referente a asuntos curriculares se minimiza [.....] y si todo está tan predeterminado, ya no existe una necesidad de interacción entre docentes y entonces se convierten en individualidades desvinculadas, divorciadas de sus colegas, de sus alumnos y de su trabajo real”⁵⁴.

Señala Apple que al centrar el proceso educativo principalmente en las habilidades y competencias y adaptar el curriculum para que llene estas expectativas propias del mercado capitalista, estamos produciendo individuos posesivos que se valoran por lo que saben y pueden hacer, teniendo como consecuencia una importante disminución del sentido humanista, social y solidario:

“La sociedad reconoce a cada miembro como individuo, pero este reconocimiento depende casi por completo de sus aptitudes técnicas, en tanto aumenta el valor de la capacidad técnica, estos productos culturales llevan al individuo a rechazar la importancia de los valores éticos y políticos [.....] reflejan un individualismo situado en el contexto de la economía corporativa en donde “el respeto y el compañerismo” se obtienen sólo al convertirse en expertos técnicos, el individuo es leal únicamente a aquellos con aptitudes técnicas similares a las suyas, y no con cualquier valor social y comunitario”⁵⁵.

La noción de reducir el curriculum a un conjunto de habilidades no carece de importancia, ya que forma parte de un proceso más amplio por medio del cual la lógica del capital construye identidades, transforma significados y prácticas culturales en mercancías. Si el conocimiento en todos sus aspectos se transforma en mercancía, entonces puede ser acumulado del mismo modo que el capital económico, los objetos y la calificación de un buen alumno significaría entonces la posesión y acumulación de una gran cantidad de habilidades al servicio de intereses técnicos.

En la sociedad global, la gente consume como individuo aislado, su valor está determinado por la posesión de bienes materiales y de habilidades técnicas, la acumulación de dichos bienes o del “capital cultural” aportado por la capacidad técnica, es un procedimiento que requiere sólo del dominio de las habilidades técnicas en cuestión y del tiempo suficiente para cumplir las reglas que dicta la empresa, o en nuestro caso, la universidad en que estemos insertos. De este modo, el individualismo está dirigido hacia la movilidad y progreso dentro de la organización mediante el cumplimiento de sus normas técnicas controlando el “destino carrerista” tanto de profesores como de alumnos⁵⁶.

Cuando el control técnico significa que la forma que toma el curriculum es altamente específica, ya que es diseñada e individualizada hasta el punto en que se necesita poca interacción entre el profesor y los alumnos (así como entre ellos mismos), entonces cada actividad es percibida como un acto individual de habilidad intelectual, pudiendo ser evaluada por medio de la aplicación de

reglas técnicas. Si esta clase de educación es la que seguimos desde los niveles básicos del proceso educativo, ¿qué impacto tiene en los profesores y alumnos que la vivimos diariamente? Nos hallamos muchas veces agobiados por la rigidez de los programas y el curriculum, apremiados sintiendo el tiempo encima y la presión de cubrir los contenidos, sepultados bajo legiones de juntas cuyo objetivo es mejorar la calidad de los manuales y su implementación en el aula, es decir, como diría López Quintás, entramos en la espiral descendente del *vértigo*, la *pérdida de sentido* y el *vacío existencial*. Y por si esto no fuera suficientemente malo, también torturamos a los pobres alumnos con una salva de contenidos lanzados a velocidades comparables a la de misiles de guerra, además de someterlos a las puntillosas exigencias de los procesos de evaluación y aún más allá, haciéndolos víctimas de diversas variedades de lo que Fernando Savater llama *pedantería pedagógica*, cayendo todos en esa tristeza de fondo y por supuesto, negándonos la más remota posibilidad de vivir el *Encuentro* y el *éxtasis* que pudiera haber en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Creo que nos convendría (por salud mental y física) “hacer funcionar el sistema”, como menciona Apple⁵⁷ al desarrollar formas creativas de manejar las exigencias de la escuela, de modo que podamos “salirnos de clase” y reunirnos como grupo (dentro del mismo espacio de clase) y así socavar el énfasis individualista de la escuela; introducir humor en el curriculum formal, manejar el ritmo y los tiempos del trabajo en aula y fuera de ella; es decir, buscar abrir un espacio lúdico en el aula para hacer de la experiencia de aprendizaje un gozo, un descubrimiento y un encuentro.

Quizá de este modo, contrarrestemos el control técnico que invade a la educación y cuya consecuencia es producir individuos disminuidos, "discapacitados" en el sentido de no ser libres, de ser arrogantes y de estar alienados, enfocados sólo en conseguir el éxito como medida de poder.

Por otro lado, es muy importante ser conscientes como maestros de que encasillarnos en programas y curriculos esclavos de la industria, coarta nuestra creatividad, disminuye el juego y el aspecto lúdico de nuestra labor académica y produce alumnos y profesionistas autómatas al servicio del sistema.

Ahora bien, podemos decir que las universidades y escuelas, como instituciones, se encuentran atrapadas en el contradictorio dilema de proporcionar conocimiento y maximizar la “producción” para servir al sistema, ¿qué podemos hacer entonces nosotros como educadores?. Es necesario tomar el rol de actores, de críticos sociales, encaminados a buscar el bien común, preguntándonos; ¿qué *sentido* tiene hoy, aquí y ahora en mi salón de clases la tarea educativa?, ¿qué *me toca hacer hoy?*, ¿qué *reacciones puedo generar en mis alumnos como educador crítico?*, ¿cómo *puedo ayudar a crecer a mis alumnos, para que se desarrollen integralmente?*. Podremos encontrar las respuestas a cada una de estas preguntas en el fondo de nuestro corazón, en ese lugar donde la conciencia personal habita, donde nacen la reflexión y la libre elección que son las verdaderas raíces de la libertad.

“Dentro de cada hombre hay un centinela consciente, junto al timón de su alma está firme entre las cambiantes olas de sus estados de ánimo, el timonero de su voluntad, el hombre es capitán de su alma”⁵⁸.

Jaime Castiello.

Como educadores debemos tener en mente que nuestra labor es ante todo la de ser inspiradores, tener la capacidad de inducir al alumno para que forme cadenas; es decir, que él mismo conecte motivos, que vea relaciones, que establezca lazos de unión entre sus intereses emocionales, intelectuales, materiales y lo que está aprendiendo⁵⁹. Sin duda alguna podemos decir que: ***El oficio y arte del verdadero maestro es ser pulidor de pensamiento.***

CAPÍTULO III.- EL PERFIL DEL PROFESOR HUMANISTA.

A manera de síntesis: claves para identificar pautas de conducta.

Con el objeto de resumir la información presentada e identificar las variables rectoras del *Encuentro* que López Quintás⁶⁰ aporta como categorías importantes, y pensando en la identificación de las pautas de conducta, tanto del enfoque humanista (lúdico-ambiental) como del instrumental (objetivista) que serán evaluadas mediante un instrumento de medición en este trabajo, se presentan a continuación las principales ideas y términos, para después continuar con el perfil del profesor humanista.

1.- El amor verdadero, expresado en el *éxtasis* colma la vida, la lleva a la plenitud serenamente aunque esa serenidad pueda ser interpretada como simple (lo cual nos llama a revalorar la vida cotidiana y la “dosis” de creatividad que existe en ella y que solemos no ver).

2.- El amor lleva al hombre a considerar a todos los seres como *ámbitos*, como campos de posibilidades con la opción de establecer *campos de juego*. Esa forma de vida humana se convierte en un gran tejido de ámbitos en el cual todo se relaciona, comunica y enlaza potenciando la *creatividad*. Vivir en el *nivel lúdico del juego*, divierte, cuando se adopta una actitud de “*seria ligereza*” que nos permite *fluir* entre los detalles de los ámbitos y entra en la lógica interna del juego para lograr la *integración* y consecuentemente aumentar nuestro *poder creador*.

3.- El elemento propio de la vida humana, aquel donde el hombre se realiza plenamente es el *Encuentro*, la interrelación de ámbitos vivida con amor.

4.- Al salirnos del circuito *amor-generosidad-éxtasis-encuentro* entramos en el del *vértigo-vacío-pérdida de sentido- asfixia espiritual-tristeza*.

5.- Si queremos llenar el *vacío* con el deseo de *dominio* tratando al otro como *objeto* (no sujeto), *medio* (no fin) e *instrumento* (no complemento); o bien, sumergiéndonos en el consumismo, siguiendo el ideal de poseer y tener para disfrutar; lo que lograremos, será agitarnos y caminar en un círculo *sin sentido*.

Querer poseer verdades en lugar de dejarse poseer por la verdad; dedicarse a acumular posesiones en vez de considerar todo lo posible como un medio para crear valiosos modos de unidad; enfocar el *proceso educativo* para *dominar* personas o grupos, haciendo imposible el *Encuentro*, es alejarse de la auténtica unidad, aumentar el *vacío* y la *angustia* interior y entrar en un estado de *tristeza* profunda ya sea ésta implícita o explícita.

6.- Quien se aleja de los demás y se queda a solas en una interioridad aislada, o se pierde en realidades con las que no puede encontrarse (adicciones/ trabajo), o se aleja para dominarlo todo de mejor manera y ponerlo a su servicio, se vacía de lo que necesita para ser realmente humano y se sume en el *tedio* y el aburrimiento, la apatía y la *insensibilidad* a los *valores* más altos del ser humano.

En contraste, quien se abre generosamente a otras realidades y se encuentra con ellas experimenta el *gozo de vivir*, está enfocado hacia el *ideal de unidad*, y llena su vida de *actividad creadora*; por lo tanto está situado en el extremo opuesto del tedio en su doble acepción: el aburrimiento y el *tedium vitae*.

7.- El *lenguaje* verdadero, aquel que *crea vínculos* y no se opone al *silencio auténtico*, el que es campo de resonancia de la palabra dicha con amor (muy diferente de aquel silencio de hostilidad o de mudez de quien no habla porque no quiere crear lazos), es el lenguaje del *Encuentro*.

Con el objeto de caracterizar el *Perfil del Profesor Humanista*, y tomando como referencia el enfoque del *Encuentro* planteado por López Quintás, algunos conceptos de M. Apple y F. Savater revisados en esta tesis, así como experiencias personales resultado de mi práctica académica, propongo el siguiente perfil; para el cual diseñé dos tendencias: la Humanista y la Instrumental; una vez identificadas las variables rectoras del enfoque del *Encuentro*, establecí una relación entre éstas y las actitudes/ pautas de conducta para dichas tendencias.

PERFIL DEL PROFESOR HUMANISTA

VARIABLE	TENDENCIA HUMANISTA	TENDENCIA INSTRUMENTAL
Juego	<p>°El profesor con tendencia humanista, está inmerso en el juego, fluye de modo activo receptivo entre los ámbitos, adopta una actitud de seria ligereza, se divierte, es creativo, establece una relación lúdica con el alumno, ve la docencia como actividad creadora de una trama de líneas de sentido que alimentan la creatividad en él y los alumnos</p>	<p>°El profesor con tendencia instrumental, está inmerso en la solemnidad y rigidez, trata de controlar obsesivamente todos los detalles, no es creativo, es repetitivo, siente él mismo e induce en el alumno una sensación de pesadez que lleva al tedio y a la falta de sentido.</p> <p>°En esta tendencia, no existe la categoría de Juego.</p>
Ámbito	<p>°Ve al alumno como persona, establece una relación lúdico – ambital, respeta y comprende al otro, escucha y dialoga. Reconoce al otro como diferente (no inferior). ° Es empático y abierto.</p>	<p>°Ve al alumno como objeto, establece una relación objetivizante, manipula y usa al otro, no escucha, está cerrado al diálogo, considera su posición superior a la del otro, es dominante.</p> <p>° Es indiferente y autoritario.</p>
Creatividad	<p>°Se permite improvisar, innovar, alienta las nuevas ideas de los alumnos, crea junto con ellos.</p> <p>°Puede sumergirse en realidades no</p>	<p>°Sigue haciendo lo mismo que hace siempre, cree que improvisar es un signo de debilidad y pérdida de poder y control.</p>

Creatividad	objetivas, no asibles, no calculables que pueden parecer inseguras si se las ve desde la perspectiva objetivista, pero que son oportunidades para crear.	°Vive en al apego de lo calculable, lo dominable y manipulable.
Encuentro	<p>°Propicia y facilita el Encuentro.</p> <p>°Se enlaza activamente con los ámbitos de realidad en el aula, los considera más que meros objetos, influye en ellos y recibe su influencia.</p> <p>°Se comparte a sí mismo, se entrega con generosidad a su cátedra, establece una relación de amistad con el otro.</p> <p>°Para él, es importante el concepto “Nosotros”.</p> <p>°Busca el estado de integración.</p>	<p>°El Encuentro no existe en esta tendencia.</p> <p>°Practica la docencia desde la yuxtaposición de ámbitos y la mera transmisión de conocimientos.</p> <p>°Generalmente funciona en el aula desde una posición autoritaria y/o indiferente.</p> <p>°Es egoísta, el concepto “Yo”, es el más importante para él.</p> <p>°Actúa desde la conveniente posición de utilitarismo despersonalizador.</p> <p>°Busca el estado de oclusión.</p>
Pedantería Pedagógica	<p>°La pedantería pedagógica no existe en el profesor con tendencia humanista.</p> <p>°Ve el aula como un “campo de juego”, sabe que su posición en el salón de clases, es ser líder integrador y su misión es conducir al alumno para que encuentre su propia manera de aprender.</p> <p>°A diferencia del profesor con tendencia Instrumental, el humanista, quiere verdaderamente enseñar y empieza por despertar el deseo de aprender en al alumno,</p>	<p>°El profesor con esta tendencia, exalta el conocimiento propio por encima de la necesidad de comunicarlo.</p> <p>°Ve el aula como un foro, intenta inspirar admiración en el alumno, a quien considera como auditorio cautivo generalmente es solemne y en vez de dar clase a un grupo de alumnos, “dicta conferencias” como si estuviera ante un auditorio especializado, utiliza las evaluaciones como castigo o amenaza.</p> <p>°Su actitud es de soberbia, quiere demostrar que él está arriba, en lugar de ayudar a subir a los otros, es impaciente</p>

<p>Pedantería Pedagógica</p>	<p>desarrolla estrategias de aproximación ante su resistencia en el caso de temas áridos, abre su “apetito cognoscitivo”.</p> <p>°No intenta inspirar la “reverente adoración” del alumno, no teme utilizar el lenguaje coloquial, las referencias a lo cotidiano ni el humor, es humilde, trabaja desde una posición de igualdad, es paciente.</p> <p>°Da clases desde el alma.</p>	<p>ante las preguntas de los alumnos, su objetivo no es ser maestro, sino ser “El Maestro”.</p> <p>Quizá en el fondo sienta inseguridad y miedo a no ser respetado, por eso trabaja desde una posición de superioridad.</p> <p>°Da clases desde el ego.</p>
<p>Sentido</p>	<p>°Está comprometido con su actividad docente, la cual es un parte importante de su sentido de vida.</p> <p>°Se permite ser agente de cambio, elemento que facilite al alumno la búsqueda de su propio sentido, invitándolo a encontrar su significado personal como individuo y como actor social.</p> <p>°Su objetivo es ofrecer un espacio de/ con Sentido para que el alumno adquiera las herramientas (actitudes y habilidades) que le permitan un desarrollo integral.</p> <p>°Es transmisor consciente de los grandes valores que surgen de la dignidad humana: libertad, justicia, servicio, verdad, bondad, responsabilidad, belleza, ética,</p>	<p>°No hay compromiso.</p> <p>°La actividad docente no forma parte del sentido de vida para el profesor con perfil Instrumental, es en cierta medida un medio para lograr diversos tipos de satisfactores.</p> <p>°Su objetivo principal es cubrir los programas independientemente del proceso de aprendizaje del alumno.</p> <p>°Es transmisor inconsciente de valores y privilegia los valores económicos desde el tener, el poder y el hacer.</p> <p>Sigue la ética de la normatividad, que concibe lo bueno como lo prescrito por las normas, pondera la responsabilidad individualista sin conciencia social.</p>

<p>Sentido</p>	<p>solidaridad y respeto.</p> <p>°Habita su trabajo, tiene arraigo en su docencia, para él, es un fin en sí misma, no un medio para....</p> <p>°El sentido de su docencia es desde “el ser y el dar”</p>	<p>°No hay arraigo en su trabajo.</p> <p>°El sentido de su docencia es desde “el tener, el poder y el recibir”</p>
<p>Éxtasis - Vértigo</p>	<p>°Ve a su actividad académica como fuente de gozo, le gusta, le entusiasma dar clase. Para él, es mucho más que un “trabajo”, siente que está ejerciendo su vocación, y que de algún modo éste, lo acerca al cumplimiento de su misión; el ser maestro le da un sentimiento de felicidad, paz, satisfacción y libertad interior.</p> <p>°Por circunstancias externas, puede verse envuelto en el Vértigo, sin embargo no es parte intrínseca suya; puede vivirlo más no se deja absorber por él.</p>	<p>°Un profesor Instrumental puede vivir su actividad docente desde el Vértigo, si es así; siente que “tiene que dar clase”; sateliza en torno a él todo lo que le rodea incluyendo a los alumnos, que son solo medios para lograr sus fines. Se deja fascinar por realidades (personas, programas, instituciones) que parecen ofrecer pronta gratificación, objetivizándolas, al dominarlas, y no encontrarse con ellas, se decepciona y llega al vacío interior, a la impotencia, con una sensación de “tristeza de fondo” y soledad. Teniendo como consecuencia: la disminución significativa de creatividad, la pérdida de sensibilidad a los grandes valores y la imposibilidad de establecer relaciones de encuentro.</p>

Todas las variables mencionadas (a excepción de la presencia de Vértigo y Pedantería Pedagógica) son características indispensables en el perfil ideal de Profesor Humanista.

En el caso de un profesor con tendencia puramente Instrumental, definitivamente no estarían presentes las variables: Juego, Éxtasis, Creatividad, Ámbito y Encuentro; y sí la variable Vértigo (en mayor o menor grado, es decir desde la fría indiferencia hasta la angustiante desesperanza), la categoría Pedantería Pedagógica pudiera estar presente (aunque no necesariamente).

La variable Vértigo, que es característica de la tendencia Instrumental, puede ser vivida por un profesor Humanista en algún momento de su actividad académica, sin que éste sea considerado como de tendencia Instrumental; del mismo modo, un profesor con dicha tendencia puede, en un momento dado y quizá bajo circunstancias determinadas tener acceso a actitudes /pautas de conducta características de la variable Juego.

Por otro lado creo que es difícil encontrar un profesor con tendencia 100% Humanista o 100% Instrumental, los extremos como por ejemplo la madre Teresa de Calcuta y Hitler son raros en la vida académica aunque no imposibles de darse.

Es importante mencionar que las variables que permiten clasificar a una persona en la tendencia Humanista o Instrumental, señalan matices y se encuentran en un *continuum*, de tal modo que no existe una tajante línea divisoria entre ellas: no podemos establecer con exactitud hasta dónde una persona cuenta con rasgos de (por mencionar algunas de las variables) creatividad o encuentro, y en qué momento los pierde. La clasificación en una tendencia (Humanista o Instrumental) es resultado de una tendencia ó dirección, (entendiendo ésta como patrón de un conjunto de actitudes) dominante más que exclusiva, puesto que los seres humanos somos dinámicos y nos encontramos condicionados en cierta medida por las circunstancias externas. Es decir, por ejemplo, un profesor con tendencia humanista puede, en un momento dado, por una crisis personal (la muerte de un ser querido, el divorcio, la enfermedad, etc.) manifestar características de tendencia instrumental de manera “momentánea”. Sin embargo, si la actitud humanista es efectivamente una tendencia en él, reaparecerán sus rasgos tan pronto se supere la crisis, y de hecho, estos rasgos contribuirán a superarla.

¿Pero a qué llamamos actitud?; Antonio Bolívar Botía en su obra: *Los contenidos actitudinales en el currículo de la reforma*⁶¹, menciona que el término actitud suele formar parte del lenguaje coloquial, como los sentimientos positivos o negativos que tiene un individuo o grupo; técnicamente, el concepto procede de la Psicología social americana y ha sido utilizado desde las primeras décadas del siglo XX como un constructo para explicar (y medir el grado) porqué las personas tienden a comportarse de manera selectivamente distinta en situaciones similares, debido a que orientan su conducta con actitudes diferentes.

Al ser las actitudes predisposiciones comportamentales, pueden ser empleadas por las ciencias sociales para intentar explicar la conducta humana.

El autor menciona que existen más de cien definiciones de actitud y cita algunas de ellas; en este trabajo la definiremos como: “una tendencia a comportarse de una forma consistente y persistente ante determinadas situaciones, objetos, sucesos o personas”⁶².

Según J.M. Sabater⁶³, quien es citado por Bolívar, los rasgos comunes del conjunto de definiciones son los siguientes:

1.- La actitud se entiende como una predisposición existente en el sujeto, adquirida por aprendizaje, que lo impulsa a comportarse de una manera determinada en ciertas situaciones.

2.- Se supone que la infraestructura de esta disposición es un estado mental, que se halla integrado por alguno/s de estos tres elementos:

- Elemento Comportamental.- disposición o tendencia a actuar de cierta forma ante situaciones o estímulo.
- Elemento Afectivo.- patrones de valoración acompañados de sentimientos agradables o desagradables, ante las situaciones dadas, lo que le da un carácter motivacional.
- Elemento Cognitivo.- creencias, ideas, modos de percibir objetos/situaciones.

Apoyándose en varios autores, algunas de las características generales de las actitudes que señala Bolívar⁶⁴ son:

- Un conjunto organizado de convicciones y creencias.- suelen presentarse como conjuntos sistemáticos de creencias, valores, conocimientos, expectativas, etc. que están organizados y cuyos componentes tienen congruencia y consistencia entre sí. Como componente cognitivo representa lo que la persona suele considerar como verdadero/falso, bueno/malo, de este modo una valoración positiva hacia algo implica una

actitud congruente entre actitudes y creencias; si existiera una incongruencia entre éstas, el sujeto tiende a reducirla, ya sea cambiando de actitud o modificando sus creencias.

- Una predisposición o tendencia a responder de un modo determinado.- ésta característica es una de las notas distintivas más fuertes de la actitud; normalmente, tener una actitud positiva/ negativa hacia algo, implica un comportamiento congruente con dicha actitud, ya sea porque siempre se dan las mismas respuestas ante idénticas situaciones o porque suelen ser congruentes entre sí, en base a una valoración común.
- Una predisposición en un sentido favorable o desfavorable.- las actitudes tienen además componentes afectivo/emocionales (sentimientos positivo/negativos, de agrado/ desagrado etc.); es decir la actitud va siempre acompañada de una carga afectiva asociada a ciertos sentimientos, y por lo tanto afecta en cómo es percibido el objeto desde una actitud determinada, ya que tendemos a percibir objetos o hechos en función de las características con las que los asociamos, actuando en consecuencia, favorable o desfavorablemente.
- Tienen un carácter estable y “permanente”.- No podemos decir que las actitudes sean tendencias momentáneas que cambian rápidamente, como lo hacen las opiniones espontáneas, sino que su relativa estabilidad indica que las actitudes son un conjunto consistente de creencias y actos. Sin embargo, pueden cambiar -dentro de una cierta estabilidad- pueden crecer, o hasta desaparecer, por la influencia de diversos tipos de factores externos o internos.
- Son aprendidas.- se adquieren, se puede decir que principalmente, son el resultado de un proceso de socialización, e intervienen un gran número de factores en su aparición, algunos de ellos son: ambiente social, familiar y escolar, medios de comunicación, grupos personalidad, etcétera.
- Tienen un papel dinamizador en la adquisición del conocimiento y la enseñanza.- se tiende a conocer aquello hacia lo que se tiene una actitud positiva y a no prestar atención

a los objetos, situaciones o personas asociadas a elementos negativos, solemos tener respuesta preferencial hacia aquel objeto favorable de la actitud.

- Son transferibles.- se pueden generalizar y transferir en diferentes situaciones; el tener una determinada actitud puede manifestarse en la actuación ante diferentes casos, y esa posibilidad de generalización, es lo que configura la personalidad; de ahí la importancia que tienen las actitudes en la educación, es decir, al educar en una actitud, estamos preparando al sujeto para actuaciones similares en futuras situaciones.

Bolívar establece, con base en los rasgos descritos, que las actitudes pueden ser: indirectamente medidas y observadas: y que son modificables, de ahí la importancia que tienen en la vida humana y que pueden tener en el tema que nos ocupa, la práctica educativa, pues si un profesor adopta consciente o inconscientemente actitudes que interfieren desfavorablemente en el proceso enseñanza-aprendizaje; es decir, no tiene la capacidad de establecer relaciones de *Encuentro* ni se permite o no sabe cómo vivir la variable *Juego* en su docencia, o quizá no se ha dado cuenta de lo pesada y contraproducente que puede ser la *Pedantería pedagógica*; entonces, por medio de un proceso de toma de conciencia, de un “darse cuenta”, quizá a través de adquirir información y herramientas que le permitan lograr la apertura necesaria para obtener ese cambio de actitud y posibilitar el *Encuentro*, pueda lograr mejorar su práctica educativa.

La actitud además, por su elemento cognitivo, implica una posesión del sujeto: él es dueño de la actitud y no la actitud dueña de él. Puede, por ello, intentar modificarla de manera consciente. Como señala Charles Swindoll:

“Cuanto más vivo, más cuenta me doy del impacto que mi actitud tiene sobre mi vida. Mi actitud, para mí, es más importante que los hechos. Es más importante que el pasado, que la educación, que el dinero, que las circunstancias, que los fracasos, que el éxito, que lo que otras personas piensen, digan o hagan. Es más importante que las apariencias, los dones o la destreza. Levantará o hará fracasar a una empresa... una iglesia...un hogar”.

Lo admirable es que día a día es nuestra la elección de la actitud que asumiremos en respuesta a toda situación. No podemos cambiar nuestro pasado... no podemos cambiar el hecho de que la gente actúe de determinado modo. No podemos cambiar lo inevitable. Lo único que podemos hacer es tocar la única cuerda que tenemos y ésta es nuestra actitud. Estoy convencido de que la vida está constituida por un 10% de lo que me ocurre y por un 90% de la manera como reacciono ante ello... En todo momento somos responsables de nuestra actitud. En efecto, nuestra manera de ser depende enteramente de nuestra actitud.

CAPITULO IV.- EL DIAGNÓSTICO.

Con el objeto de realizar el diagnóstico de la tendencia humanista o instrumental en una población real, se diseñó e implementó un estudio tipo encuesta a una muestra de profesores de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, de la Universidad Nacional Autónoma de México, que ejercen su labor docente en la carrera de Cirujano Dentista. Para dar a conocer al lector la fuente de la población sujeto de estudio, me permito hacer una reseña histórica de sus inicios.

Contextualización del estudio: breve reseña histórica.

En 1929 se instituye la Universidad Nacional Autónoma de México como la conocemos hoy en día y en 1952 se inaugura la Ciudad Universitaria como sede principal ⁶⁵

Desde la creación de Ciudad Universitaria, hasta los primeros años de la década de los sesentas, el desarrollo de la UNAM se caracterizó por un crecimiento rápido y continuo de su planta docente, alumnos, investigadores y personal administrativo; situación que se hizo crítica en el periodo comprendido entre 1967 y 1972; algunos de los factores determinantes de esa crisis fueron: el acelerado incremento poblacional y la migración del interior del país hacia la capital de la república, la expansión de los organismos universitarios debido al aumento en la matrícula de las Escuelas Preparatorias y el acelerado desarrollo del conocimiento científico.

Esa saturación produjo la aparición de fenómenos tales como: la aparición de inestabilidad laboral, la insuficiencia de recursos académicos y el empobrecimiento en la eficiencia educativa, mismos que vulneraban el cumplimiento de los objetivos de la Universidad.

Se hizo necesario entonces, mejorar las proporciones entre los recursos educativos y la magnitud de la población atendida así como aumentar los espacios y crear condiciones óptimas para el desarrollo de las funciones universitarias, de este modo, la UNAM junto con la Asociación de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES) crea diversas medidas en el afán de dar solución al problema, entre ellas, se estableció el programa de desconcentración de Estudios Profesionales de la UNAM; el cual buscó resolver la gran demanda de ingreso a nivel profesional y evitar la concentración de instalaciones universitarias en un solo sector de la Ciudad de México.

Fue entonces, cuando en 1974 el H. Consejo Universitario aprobó la creación de nuevos centros educativos bajo los siguientes criterios: establecer una mejor proporción entre los recursos y el número de estudiantes atendidos, aumentar la capacidad para los estudios de posgrado fomentando su desarrollo, incrementar la calidad y cantidad de investigaciones y redistribuir los servicios educativos que a nivel superior ofrece la UNAM dentro del área metropolitana de la Ciudad de México, especialmente hacia el noroeste y oriente de ésta.

Se consideró también que las nuevas escuelas tuvieran la capacidad para satisfacer demandas de ingreso de 10 a 20,000 alumnos por año.

Así surgieron 5 nuevos *campus* de estudios multidisciplinarios que académicamente se llamaron Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales. Los nuevos centros educativos permitieron la innovación de estructuras académico-administrativas, la superación del nivel académico, la posibilidad de ampliar opciones profesionales y la optimización de recursos físicos, humanos y financieros.

Los nuevos *campus* construidos dentro de ese programa son:

- Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) Iztacala; hoy en día, Facultad de Estudios Profesionales Iztacala (FES-I), inaugurada en 1975; dedicada a la enseñanza e investigación del área Biomédica.
- ENEP Cuautitlán, hoy FES- Cuautitlán, 1975; dedicada a las disciplinas de las áreas: físico-matemáticas, químico-biológicas y económico-administrativas.
- ENEP Acatlán, 1975; en donde se imparten carreras de las áreas: humanística, físico-matemática, económica y social.
- ENEP Aragón, 1976; que integra carreras de las áreas de: ingeniería, arquitectura y socio-economía.
- ENEP Zaragoza, hoy FES-Zaragoza, 1976; que incluye áreas de la salud y ciencias químico-biológicas.

De esta manera, hacia 1978 se logró que los nuevos *campus* cubrieran el 45% de la población a nivel licenciatura de la UNAM⁶⁶.

La Facultad de Estudios Superiores Iztacala: hechos, datos y eventos.

La creación de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala (ENEP-I), fue acordada por el H. Consejo Universitario el 13 de noviembre de 1974 y el 19 de marzo de 1975 inicia sus funciones, ofreciendo 4 licenciaturas del área de la salud.

El 11 de mayo del 2001, el H. Consejo Universitario otorga a la ENEP-I el grado de facultad.

La Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FES-Iztacala), se encuentra ubicada en el municipio de Tlalnepantla de Baz, Estado de México, al noroeste del área metropolitana y cuenta con una superficie de 420,000 m²; sus propósitos fundamentales son:

- Formar médicos, cirujanos dentistas, psicólogos, biólogos, licenciados en enfermería y en optometría.
- Actualizar profesionales y personal académico, formar especialistas, profesores e investigadores que contribuyan a la solución de los problemas y necesidades del área de la salud.
- Contribuir al desarrollo científico y tecnológico en el área de la salud.
- Vincular la docencia, investigación y el servicio de los programas en acciones multi e interdisciplinarias.
- Interactuar con instituciones públicas o privadas y con aquellas responsables de la atención a la salud que operen preferentemente en el área geográfica donde se ubica la FES-I, a fin de estrechar el vínculo Universidad- Sociedad⁶⁷.
- Ofrecer estudios de posgrado (maestría y doctorado), y especialización en diferentes áreas de las ciencias de la salud.

Hoy, después de 28 años de vida, la FES-Iztacala, ofrece 6 licenciaturas: Medicina, Odontología, Biología, Psicología, Enfermería, y Optometría, además de contar en su oferta académica con 3 maestrías y 3 doctorados (psicología, ciencias biológicas y ciencias del mar y limnología), y 2 especialidades odontológicas (ortodoncia y endoperiodontología).

Además de la docencia, la investigación es una parte importante de su actividad académica; ésta se realiza en 4 unidades enfocadas principalmente en el desarrollo de diversos proyectos y líneas de investigación de alta calidad, estas unidades son: Unidad de Morfofisiología y Función (UMF), Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y la Educación (UIICSE), Unidad de Biotecnología y Prototipos (UBIPRO) y Unidad de Biomedicina (UBIMED); la difusión de la cultura y la ciencia se realizan en la Unidad de Seminarios y el Centro Cultural Iztacala.

Debido a la naturaleza biomédica de las licenciaturas que se imparten, la Facultad cuenta con 7 Clínicas Odontológicas periféricas ubicadas en diferentes áreas geográficas del Estado de México de las cuales toman su nombre, éstas son las Clínicas: Acatlán, Cuautitlán, Iztacala, Molinito, Aragón, Ecatepec y Cuauhtepac; en las cuales se realiza una importante labor social a favor de la salud estomatológica de las comunidades del entorno de dichas clínicas.

Con el objeto de ofrecer atención médica, psicológica, de optometría y análisis clínicos a la población de bajos recursos, desde 1976, la FES-I, implementó, la Clínica de Salud Integral (CUSI).

Hoy en día, la Facultad de Estudios Profesionales Iztacala, cuenta con aproximadamente 3000 académicos y 1100 trabajadores administrativos. La matrícula en las 6 licenciaturas ofrecidas es de 10,000 alumnos ⁶⁸.

La Carrera de Cirujano Dentista.

El perfil profesional de la carrera establece: “El Cirujano Dentista es un profesional del área de la salud, encargado de la atención de los padecimientos estomatológicos, con énfasis en aquellos problemas de relevancia epidemiológica en el país, mediante acciones de tipo preventivo, terapéutico y de rehabilitación, con una formación científica, técnica, humanística y crítica”.

Para lograr lo anterior, el currículo de la carrera, se estructura en 3 grandes áreas: Básica-biomédica, Básica-odontológica y Clínica, con una duración de 8 semestres. Durante los 3 primeros semestres el alumno cursa los módulos correspondientes a las áreas Básica-biomédica y Básica-odontológica en el *campus* Iztacala, y a partir del 3° semestre y hasta el 8°, cursa las materias del área Clínica en alguna de las 7 diferentes clínicas con las que cuenta la facultad.

Al terminar los estudios y aprobar las asignaturas detalladas en el Plan de Estudios de la Carrera de Cirujano Dentista y después de haber realizado el servicio social, el alumno tiene como opciones de titulación la realización de una tesis y/o la sustentación de un examen profesional⁶⁹.

En la actualidad, la planta docente de la carrera de Cirujano Dentista está compuesta por 326 académicos, de los cuales, 284 son profesores de Asignatura y 42 son profesores de Carrera, mismos que dan atención a 2242 alumnos inscritos que se encuentran estudiando la carrera⁷⁰.

Como ya se indicó al inicio de este capítulo, el estudio diagnóstico que se detalla más adelante, fue realizado en una muestra de académicos de la carrera de Odontología. A continuación se expondrá el proceso de diseño del instrumento, recolección, análisis e interpretación de la información recabada.

Diseño del instrumento de recolección.

Para realizar un diagnóstico acerca de las tendencias Humanista o Instrumental en una muestra de profesores se diseñó un instrumento de recolección (ver anexo 1) con el objetivo de evaluar las siguientes variables o categorías: *Juego, Alumno como ámbito, Vértigo, Sentido, Encuentro, Éxtasis, Pedantería Pedagógica y Creatividad*; tal y como fueron definidas en el primer y segundo capítulo de esta tesis, y que se encuentran incluidas en la caracterización del Perfil del Profesor Humanista propuesto en la misma.

Se usó la escala de Lickert con cinco opciones de respuesta y los *ítems* se pensaron y construyeron estableciendo relaciones de oposición en las variables características del concepto de *Encuentro* propuesto por López Quintás⁷¹.

Inicialmente, se elaboraron 2 cuestionarios (previos al definitivo) que fueron aplicados como pruebas piloto, y con base en el análisis de resultados de dichas pruebas, fue diseñado el cuestionario definitivo.

Para el diseño del instrumento y análisis de la información obtenida se consultaron varios textos de evaluación educativa⁷²

Definición de la escala de medición.

Con el objeto de ubicar los datos, resultado de la encuesta aplicada y caracterizar a la población objeto de estudio definiremos las categorías empleadas tomando como eje el perfil del profesor humanista ya mencionado.

El estudio define dos tendencias: humanista e instrumental, y dentro de cada una, dos categorías. En cada categoría, las variables consideradas son: *Encuentro, Ámbito, Creatividad, Juego, Sentido de Vida, Pedantería Pedagógica, Éxtasis y Vértigo*.

Tendencia Humanista.

Humanista Fuerte: en esta categoría se ubican aquellos sujetos que son capaces de establecer relaciones de *Encuentro*, que ven al alumno como *Ámbito* (es decir, como sujeto), que poseen una alta *Creatividad* y capacidad de *Juego*, aquellos para quienes la práctica docente forma parte importante de su *Sentido de vida*, y que definitivamente no tienen características de *Pedantería Pedagógica*, son susceptibles a la variable *Éxtasis*.

Humanista Moderada.- Esta categoría incluye a aquellos que, si bien tienen ciertos rasgos de humanismo, cuentan con una orientación hacia el sentido instrumental, es decir, operativo y funcional de la enseñanza, si bien esta orientación no se manifiesta a primera vista, sino a través del cruce de información de las respuestas que dieron al cuestionario. Aquí hallamos a los docentes que ven al *Encuentro* como una relación ideal que quisieran establecer con sus alumnos sin lograrlo del todo.

Tendencia Instrumental.

Esta, a su vez, comprende dos categorías:

Instrumental Fuerte. - Esta categoría se opone a la primera, “humanista fuerte” y agrupa a aquellos docentes que no pueden establecer relaciones de *Encuentro*, que ven al alumno como objeto, nunca como *Ámbito*, no poseen la capacidad de *Juego*, y su *Creatividad* es inexistente así como la variable *Éxtasis*, la docencia no forma parte de su *Sentido de vida*. En esta categoría, generalmente se encuentra la presencia de *Vértigo*, y la *Pedantería Pedagógica* es una característica recurrente.

Instrumental Moderada - Esta categoría es muy cercana a la categoría “humanista moderada” y sólo marca un énfasis mayor que aquella en la orientación instrumental objetivista. Los sujetos ubicados en este rango muestran poco interés en entablar relaciones de *Encuentro* con sus alumnos, si bien no las desechan, se detecta un énfasis mayor en ver al alumno como objeto.

Estas cuatro categorías están representadas en la escala de Lickert con las opciones: “Muy de acuerdo” (opción 1), “De acuerdo” (opción 2), “No puedo decirlo” (opción 3), “En desacuerdo” (opción 4) y “Muy en desacuerdo” (opción 5). Esta escala marca un espectro continuo, y por lo tanto, los cortes entre categorías se dan por énfasis y no por separaciones tajantes.

Además, es necesario señalar que la opción “No puedo decirlo” corresponde a una quinta categoría definida como **Tendencia Indefinida/Neutral** que ubica a los sujetos cuya opinión fue neutra, de tal modo que resultó imposible ubicarlos en alguna tendencia en un reactivo dado.

Metodología.

Se diseñó un estudio de tipo transversal de encuesta descriptiva, aplicando el instrumento de recolección (ver anexo 1) a una muestra de 26 profesores de carrera de tiempo completo y definitivos pertenecientes a la carrera de Cirujano Dentista de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM, que representan el 62% de la población docente con esa categoría en dicha licenciatura, implementando un muestreo probabilístico, aleatorio simple y estatificado⁷³ y asegurando la naturaleza anónima de la información.

Se consideró dentro de los criterios de inclusión de la muestra a los profesores con la categoría “de carrera”, por tener estos, según el Estatuto del Personal Académico de la UNAM, una carga docente frente a grupo de un máximo de 18 horas, partiendo del supuesto de que al no estar saturados de grupos (como en el caso de algunos profesores de asignatura) habría más posibilidades de *Encuentro*.

El análisis estadístico de resultados fue realizado por medio de la hoja de cálculo Excel, los datos se expresaron tabulando las opciones respondidas en el cuestionario; calculándose los porcentajes de las frecuencias observadas y se presentaron en gráficas de barras porcentuales, sectoriales y de puntos. Dicho análisis y discusión de resultados se muestran a continuación.

Análisis y Discusión de resultados.

La información obtenida de las 26 encuestas aplicadas se ordenó según los reactivos y las variables estudiadas; la siguiente tabla, nos indica la relación entre éstas, el reactivo y la frecuencia de respuesta de las opciones contestadas.

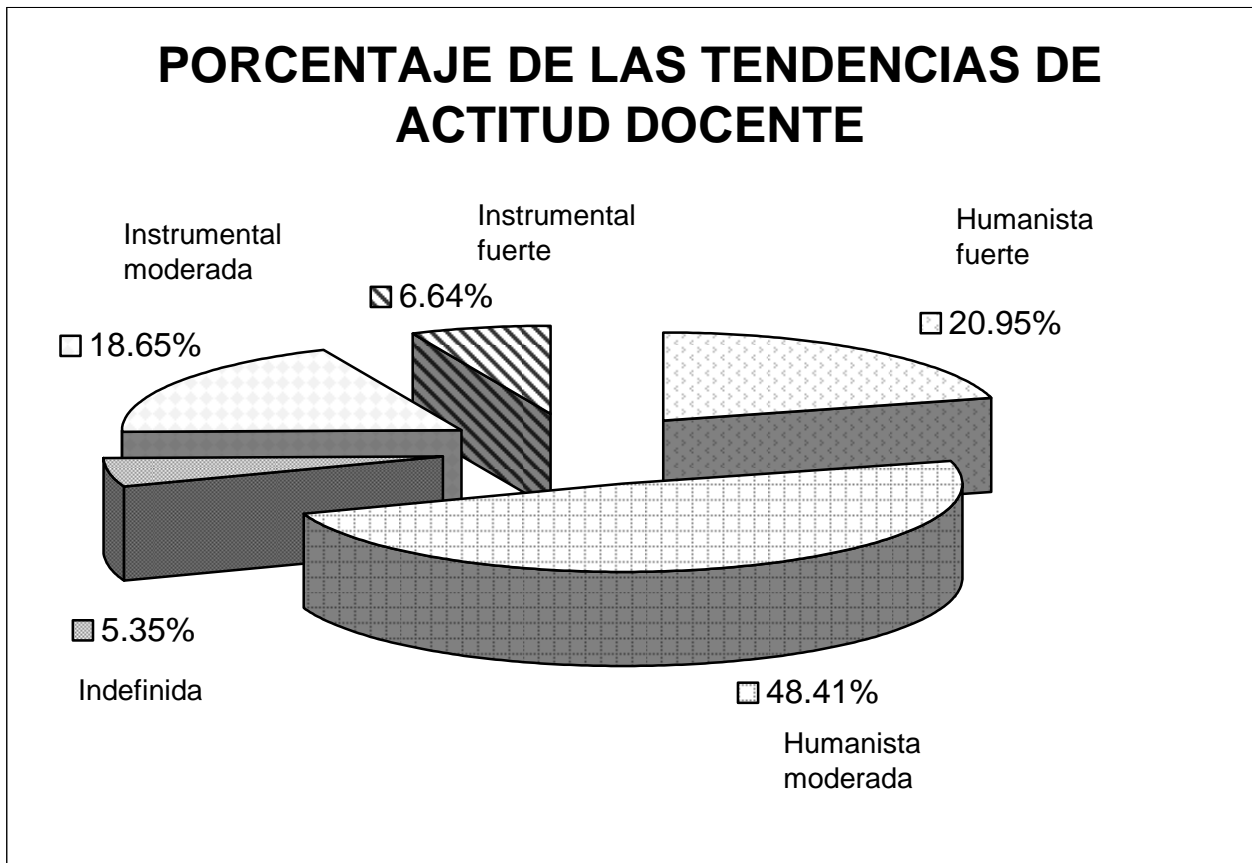
Cabe mencionar que de los 26 sujetos encuestados, uno de ellos no respondió el reactivo 11 de la variable *Ámbito*, por lo tanto los porcentajes de frecuencias observadas para este reactivo, fueron calculados a partir de 25 sujetos y no de 26 como en el caso de las otras variables cuyos reactivos fueron contestados por la totalidad de la muestra (26 sujetos)

Variables	Reactivo #	Opciones				
		1	2	3	4	5
Ámbito	11	2	7	1	14	1
	14	4	17	1	4	0
Creatividad	1	13	9	0	4	0
	13	2	15	4	5	0
Encuentro	7	2	8	1	11	4
	17	4	15	2	4	1
Juego	2	14	11	0	1	0
	5	1	4	0	15	6
Pedantería Pedagógica	4	1	4	3	16	2
	8	15	11	0	0	0
	10	8	12	1	5	0
	15	1	1	0	17	7
Sentido	16	7	11	4	2	2
	18	0	3	1	13	9
Vértigo Éxtasis	3	4	5	1	14	2
	6	9	11	1	5	0
	9	4	12	4	6	0
	12	4	13	1	8	0

Tabla 1.- Frecuencia de respuestas.

Fuente: encuestas realizadas a una muestra de 26 profesores de carrera de la FESI

En la gráfica global de porcentajes de las tendencias de actitud docente (Gráfica 1), podemos observar que tenemos, con respecto a la *Tendencia humanista*: 20.95% para la categoría *Humanista fuerte* y 48.41% para la *Humanista moderada*; para la *Tendencia instrumental*: un 18.65% en la categoría *Instrumental moderada* y el 6.64% para la *Instrumental fuerte*. El 5.35% de respuestas se ubicó en la *Tendencia indefinida*.



Gráfica 1.- Porcentaje global de las tendencias de actitud docente

Fuente: encuestas realizadas a una muestra de 26 profesores de carrera de la FESI

Al observar esta gráfica, vemos que la tendencia humanista predomina, especialmente en su categoría “*Humanista moderada*”. A continuación revisaremos cada una de las variables con el objeto de analizar en detalle el comportamiento que presentó la muestra.

Las gráficas 3 y 6 muestran los porcentajes de las *Tendencias humanista e instrumental* en relación a las variables estudiadas.

En la variable *Ámbito*, representada por los reactivos 11 y 14, los cuales fueron elaborados para determinar si para el profesor, el alumno representaba una persona o un objeto; podemos observar (Tabla 2, Gráficas 3 y 6) que el **60.99 %** de los profesores se ubican dentro de la tendencia *Humanista moderada* y sólo el 9.69 % se define como *Humanista fuerte*; sin embargo, hay que evidenciar que el **21.69 %** se comporta dentro de la tendencia **Instrumental moderada**,

solamente el 4.00% es caracterizado como Instrumental fuerte y el 3.92% no tiene tendencia definida.

Esto nos indica que, en términos generales, el profesor se sitúa como el poseedor del saber, piensa que él mismo es quien decide qué y cómo enseñar; no permitiendo que los alumnos participen en una medida importante para resolver los incidentes o problemas que pudieran surgir en clase. Podemos deducir entonces, que los alumnos son considerados en una relación de desigualdad, y cuya opinión no está calificada, lo cual puede no permitir la relación de *Encuentro*.

Porcentaje de las Tendencias					
Variables	Humanista fuerte	Humanista moderada	Indefinida	Instrumental moderada	Instrumental fuerte
Ámbito	9.69	60.69	3.92	21.69	4.00
Creatividad	3.85	36.54	7.69	26.92	25.00
Encuentro	15.38	50.00	5.77	23.08	5.77
Juego	38.46	50.00	0.00	9.62	1.92
Pedantería Pedagógica	30.77	53.85	3.80	9.60	1.90
Sentido	30.77	46.15	9.62	9.62	3.85
Vértigo Éxtasis	14.42	42.31	6.70	28.80	7.70

Tabla 2.- Porcentaje de las tendencias en relación a las variables

Fuente: encuestas realizadas a una muestra de 26 profesores de carrera de la FESI

La siguiente categoría, *Creatividad*, representada por los reactivos 1 y 13, muestra que el **36.54%** se sitúa en la tendencia **Humanista moderada**, un 3.85% en la Humanista fuerte, en comparación con un **26.92%** en la **Instrumental moderada**, un **25%** en la **Instrumental fuerte** y un 7.69% no tiene definida su posición (Tabla 2, Gráficas 3 y 6).

Observamos aquí, que, si bien la categoría humanista moderada tiene el mayor porcentaje (36.54%), las categorías instrumental moderada y fuerte denotan porcentajes importantes y entre

ambas suman 51.92%, lo cual nos indica que los profesores necesitan planear rigurosamente y controlar todos los detalles y que para ellos no está bien improvisar y buscar nuevas maneras de dar clase. Esto nos hace pensar que tienen una visión rígida de la práctica docente donde la posibilidad de innovar o de buscar nuevas maneras de aprender parece no tener un lugar relevante; quizá les resulte amenazante arriesgarse a tener nuevas prácticas pedagógicas o implementar diferentes técnicas didácticas.

De ahí que la *Creatividad* sea muy pobre y me atrevería a decir que esté en peligro de extinción, pues podríamos pensar que se privilegia la seguridad de los viejos caminos, la inercia de hacer lo ya hecho y la comodidad de repetir lo conocido, antes que “aventurarse”, que atreverse a tomar un riesgo calculado y permitirse la posibilidad de crear.

Parece ser que el término “improvisar” es contemplado en su acepción negativa, es decir como sinónimo de “tener poca preparación”, de ser descuidado o poco profesional y no se ve el otro significado, el de tomar lo que se tiene e innovar; lo cual, considero que afecta negativamente a la práctica educativa pues la vuelve gris, aburrida y poco estimulante, especialmente si tomamos en cuenta la cantidad y calidad de estímulos que fuera del aula tienen los alumnos.

En el caso del *Encuentro*, representado por las preguntas 7 y 17, también podemos observar que la categoría **Humanista moderada** cuenta con el porcentaje más elevado, de un **50.00%** en esta ocasión; la categoría Humanista fuerte con el 15.38%, en lo referente a la posición **Instrumental moderada**, encontramos un importante **23.08%** y un 5.77% para la Instrumental fuerte (Tabla 2, Gráficas 3 y 6). La tendencia no definida alcanzó un 5.77%;

A partir de estos datos, podemos observar que, si bien la mitad de la muestra estudiada parece tener una ligera apertura humanista hacia las relaciones de Encuentro, existe un relevante porcentaje que tiende hacia la posición instrumental, esto nos indica que a los profesores no les parece bien “ser compañeros o amigos de los alumnos”, no creen que esto sea una “buena idea”; esto nos está hablando de que el *Encuentro* entre alumno y profesor desde la perspectiva de relación persona a persona no se está dando, sino más bien tiende hacia una relación con tintes instrumentales y objetivizantes donde se marca más el aspecto funcional es decir: “yo te enseño, tú aprendes, pero tu vida, tu persona, el hecho de que estés aquí, tus motivos para aprender no me interesan”.

Si relacionamos la variable *Ámbito* con la de *Encuentro*, podemos observar que el comportamiento de ambas es muy similar, pues los porcentajes más altos los tienen las categorías ligeramente humanista seguida de la ligeramente instrumental, lo cual es congruente con lo establecido por López Quintás y discutido en el marco teórico de esta tesis; es decir, no es posible establecer relaciones de *Encuentro* si no permitimos el entreveramiento de ámbitos al ver al alumno como objeto manipulable en cierta medida y no como sujeto con el cual nos permitimos interactuar y crear.

Cabe mencionar que también pudiera haber otra serie de factores que incidan en que el maestro no se abra al fenómeno del *Encuentro*, por ejemplo, el miedo a perder el respeto del alumno, o probablemente la necesidad de mantener la seriedad académica en un cierto nivel, aunque sinceramente pienso que siempre es posible encontrar el equilibrio entre lograr la apertura, la cercanía que exige el *Encuentro* y seguir conservando la identidad, figura y posición de maestro, sólo que en el caso de la relación de *Encuentro*, esta será la del profesor plenamente humanista capaz de ser amigo, capaz de mantener los límites naturales y amables que definitivamente existen entre las personas.

Para la variable de *Juego*, evaluado en los reactivos 2 y 5, tenemos un **50.00%** en la categoría **Humanista moderada**, seguido por la Humanista fuerte con 38.46%, un 9.62% para Instrumental moderada y 1.92% para Instrumental fuerte y 0% para la opción “no puedo decirlo” que caracteriza la tendencia Indefinida (Tabla 2, Gráficas 3 y 6).

En este caso, el comportamiento de los datos está más definido hacia la tendencia humanista, pues la distancia entre sus categorías es corta, también observamos que la muestra parece estar segura de encontrar el aspecto lúdico en su actividad docente pues la categoría Indefinida permanece desierta.

Lo anterior indica que los profesores disfrutaban la interacción con sus alumnos y están dispuestos a escucharlos y atender sus intereses; sin embargo, esto entra en contradicción con las respuestas de la variable *Creatividad*, especialmente en el aspecto de “planear rigurosamente todos los detalles”. Una posible explicación es que tal vez el hecho de que el maestro esté “dispuesto a cambiar la dinámica de la clase para atender sus intereses”, se dé siempre y cuando estos intereses caigan dentro del rango que el profesor ha previsto que se toque en la clase.

Aunado a lo anterior, vemos también que “los profesores, no se molestan si los alumnos les impiden continuar con lo que tenían planeado”, lo cual es contradictorio respecto a la variable *Ámbito*, pues parece ser que la muestra manifiesta ahora una alta sensibilidad hacia el alumno como persona. Una posible explicación a este comportamiento pudiera ser que los profesores planean muy bien sus cursos, elaboran sus planes de clase con mucha meticulosidad, pero quizá en el momento de la interacción de la clase su posición rígida (indicada previamente en las variables de relación mencionadas) se haga un poco más flexible.

El *Juego* nos da una nueva perspectiva, pues a pesar de entrar en contradicción con otras variables parece balancear la tendencia de la población.

Variables	Reactivo	Porcentaje de las Tendencias				
		Humanista fuerte	Humanista moderada	Indefinida	Instrumental moderada	Instrumental Fuerte
Ámbito	11	4.00	56.00	4.00	28.00	8.00
	14	15.38	65.38	3.85	15.38	0.00
Creatividad	1	0.00	15.38	0.00	34.62	50.00
	13	7.69	57.69	15.38	19.23	0.00
Encuentro	7	15.38	42.31	3.85	30.77	7.69
	17	15.38	57.69	7.69	15.38	3.85
Juego	2	53.85	42.31	0.00	3.85	0.00
	5	23.08	57.69	0.00	15.38	3.85
Pedantería Pedagógica	4	7.69	61.54	11.54	15.38	3.85
	8	57.69	42.31	0.00	0.00	0.00
	10	30.77	46.15	3.85	19.23	0.00
	15	26.92	65.38	0.00	3.85	3.85
Sentido	16	26.92	42.31	15.38	7.69	7.69
	18	34.62	50.00	3.85	11.54	0.00
Vértigo Éxtasis	3	7.69	53.85	3.85	19.23	15.38
	6	34.62	42.31	3.85	19.23	0.00
	9	0.00	23.08	15.38	46.15	15.38
	12	15.38	50.00	3.85	30.77	0.00
Promedio Total		20.94	48.29	5.34	18.59	6.62

Tabla 3.- Porcentaje de opciones contestadas por pregunta

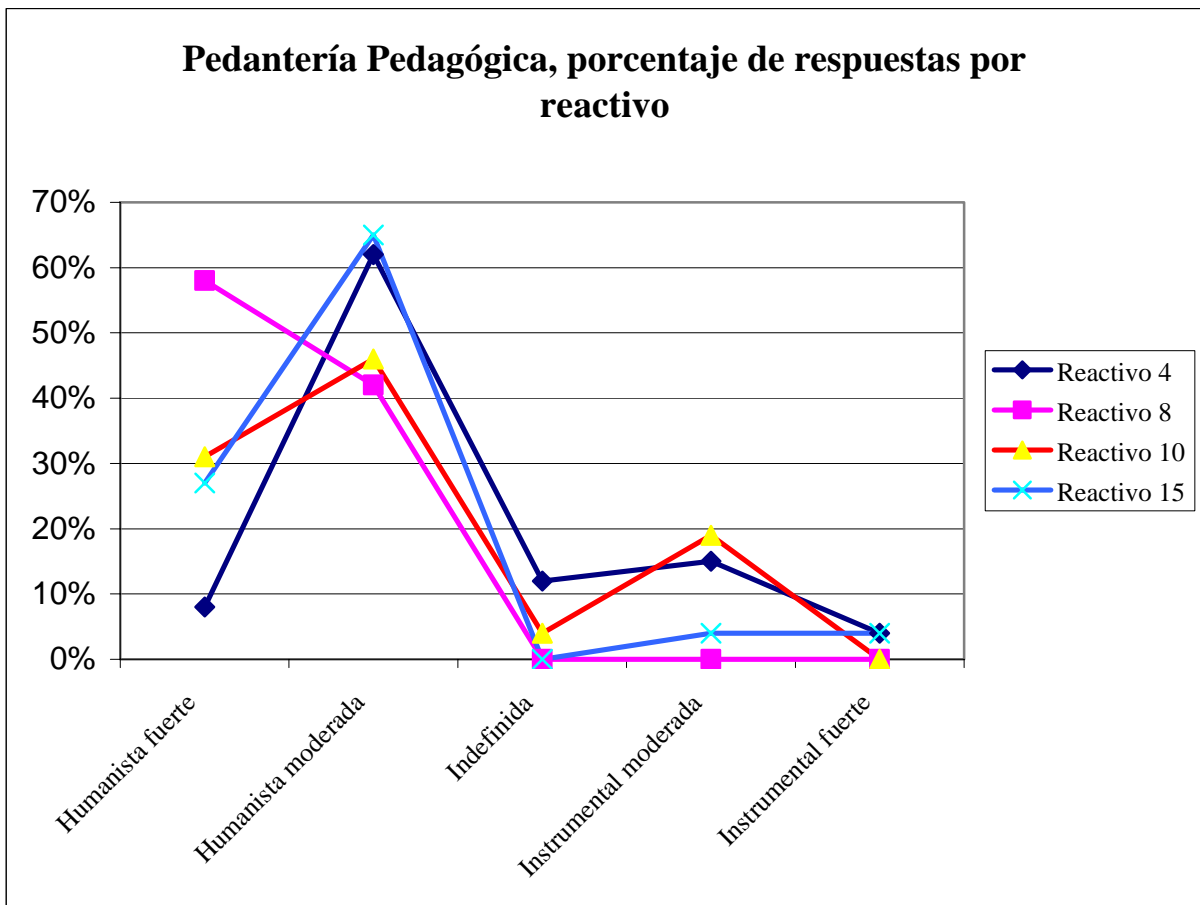
Fuente: encuestas realizadas a una muestra de 26 profesores de carrera de la FESI

La siguiente variable a analizar es la *Pedantería Pedagógica* representada por los reactivos 4,8,10 y 15; en este caso, observamos en términos generales (Tabla 2, Gráficas 3 y 6) la siguiente distribución de resultados con respecto a las diferentes categorías: **Humanista moderada 53.85**

%, **Humanista fuerte 30.77%**, Instrumental moderada 9.6% e Instrumental fuerte con 1.9%. El 3.8% de la población permaneció indefinida.

En este caso, el comportamiento de los datos tiende hacia el humanismo; sin embargo, haciendo un análisis detallado de cada uno de los reactivos observamos lo siguiente:

Los reactivos 4 y 10 evalúan la actitud de *Pedantería Pedagógica* de la muestra de profesores con respecto a “tratar de impresionar al alumno con mis logros profesionales”, estableciendo en su formulación diferentes matices: el reactivo 4 que cita, “creo que no hay nada malo” es más contundente que el 10 que dice, “creo que no es bueno”; esto fue planeado así con el objeto de corroborar la consistencia de las respuestas con respecto a la variable.



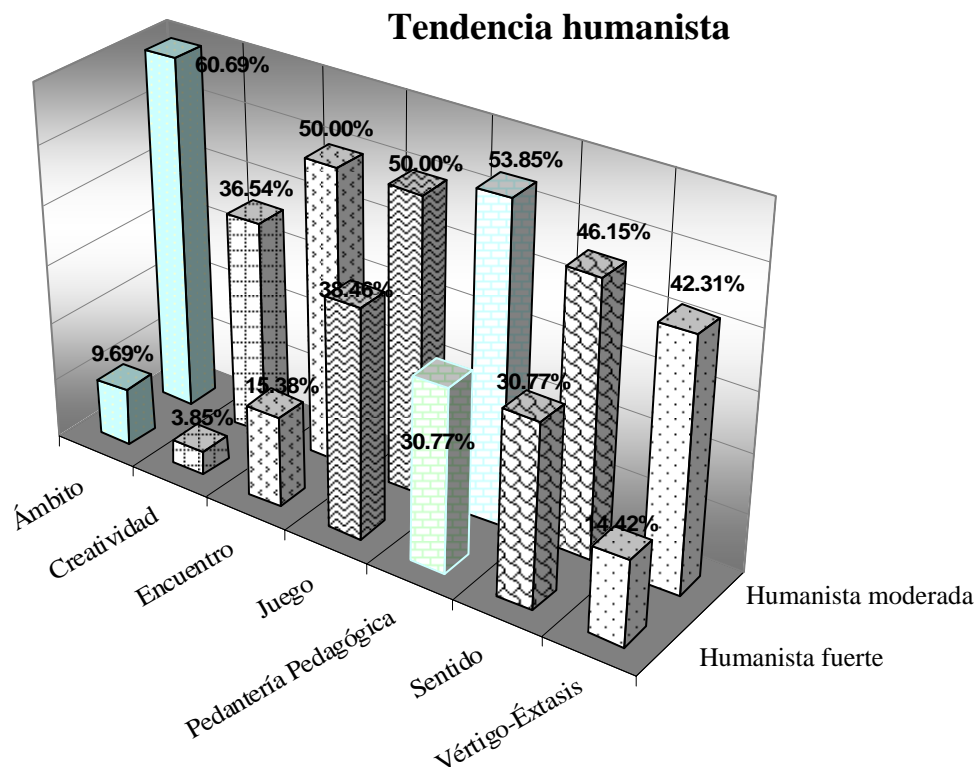
Gráfica 2.- Porcentaje de respuestas por reactivo de la variable Pedantería Pedagógica.

Fuente: encuestas realizadas a una muestra de 26 profesores de carrera de la FESI

En el reactivo 4, el 61.54% de los datos (Tabla 3, Gráfica 2) se sitúa en la categoría Humanista moderada y en el reactivo 10 se disminuyen casi 20 puntos porcentuales al situarse solo el 46.15% está en esta categoría. Esto nos hace pensar que probablemente los profesores sí tienden a tratar de impresionar a sus alumnos, pero que cuando se les formula la pregunta de una manera cruda, directa, sin alguna sutileza, ellos lo niegan (aumentando su tendencia humanista) pero cuando se suaviza la formulación parece que no le ven algo negativo o inconveniente a tratar de impresionar a sus alumnos, y la tendencia humanista disminuye, de tal modo que parece que sí hay cierto matiz de lo que Fernando Savater llama *Pedantería Pedagógica*.

En los referente a los reactivos 8 y 15, valoran la misma idea estableciendo, como en el caso anterior, diferencias en el tono de su formulación. Así, en el reactivo 8, que cita directamente, “Creo que un buen profesor cuando comete un error debe admitirlo”, presenta (Tabla 3, Gráfica 2) un 57.69% para la categoría Humanista fuerte y 42.31% para la Humanista moderada; con respecto al reactivo 15, que enuncia más suavemente “En clase no es bueno que un profesor admita sus equivocaciones” tenemos un 65.38% en la categoría Humanista moderada y 26.92% para la Humanista fuerte. Aquí también, como en el par de preguntas discutidas anteriormente, la respuesta (moderada o fuertemente humanista) de la muestra, parece depender de la manera en que se formula la idea central del reactivo (en un tono más directo o enfático o indirecto y suave).

Tomando en cuenta este análisis, podríamos decir que en el fondo, (leyendo entre líneas) parece ser que el admitir las equivocaciones frente al grupo no resulta ser algo muy bueno; de modo que la ausencia de *Pedantería Pedagógica* es discutible en la muestra, pues es posible detectar ciertos rasgos de esta variable que apuntan en el sentido de una concepción muy “clásica” del profesor, como quien posee el saber, quien no puede equivocarse, quien planea todos los detalles rigurosamente y no necesita en una medida importante de la colaboración u opinión de los alumnos para construir la clase. En otras palabras, existen indicios suficientes de un modelo de enseñanza-aprendizaje donde el conocimiento se construye desde el profesor, y donde el alumno sólo recibe lo que se le da.



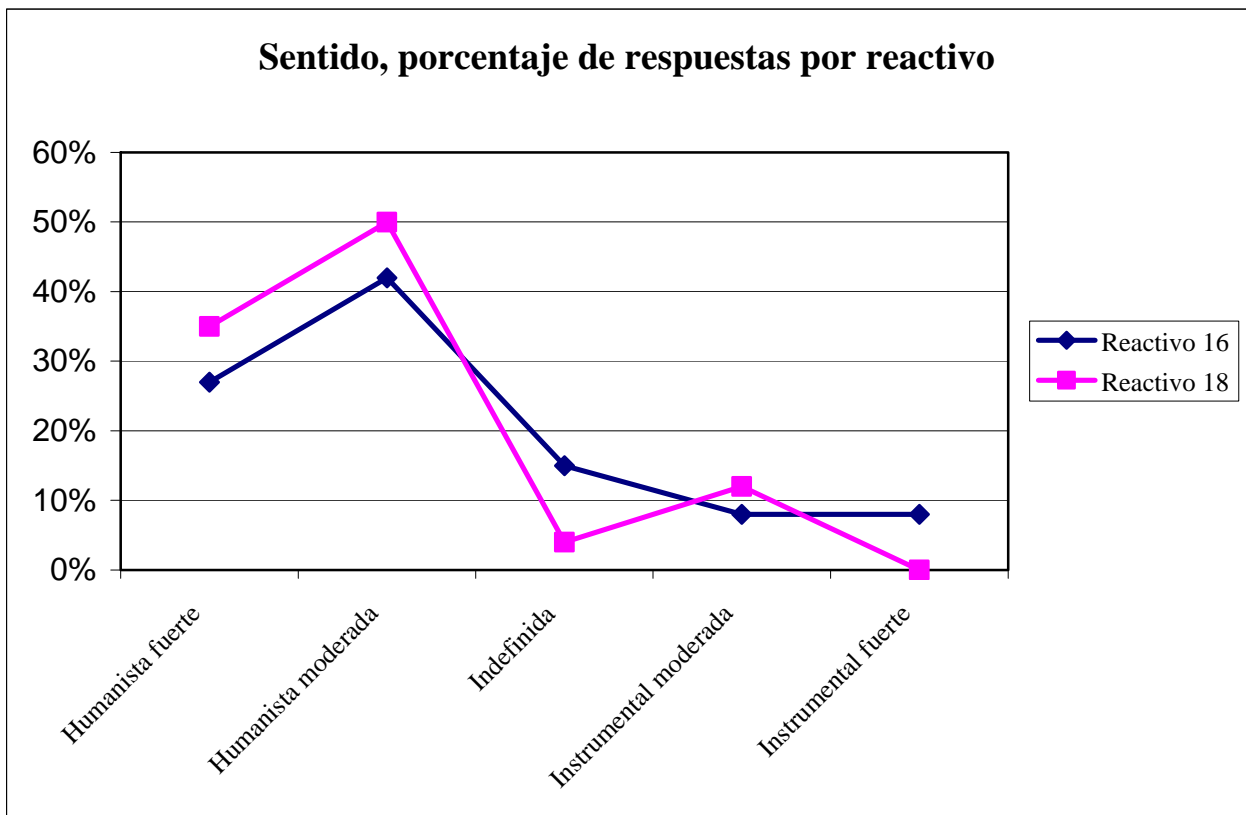
Gráfica 3.- Tendencia humanista con relación a las variables estudiadas

Fuente: encuestas realizadas a una muestra de 26 profesores de carrera de la FESI

En lo que respecta a los reactivos 16 y 18, que evalúan la variable *Sentido*, podemos ver un **46.15%** en la categoría **Humanista moderada**, **30.77%** para **Humanista fuerte**, 9.62% para Instrumental moderada, 3.85 % en Instrumental fuerte y 9.62% en la categoría Indefinida (Tabla 2, Gráficas 3 y 6).

En estos reactivos pretendimos evaluar si la docencia forma parte importante del *Sentido* de vida de los profesores, y analizando en detalle los reactivos, vemos (Tabla 3, Gráfica 4) en el 16 que establece, “Sin la docencia, mi vida perdería uno de sus principales sentidos”, que el 42.31% denota una categoría Humanista moderada, mientras que, únicamente el 26.92% se ubica en la categoría Humanista fuerte al afirmar que estuvo muy de acuerdo con esta aseveración, Para la pregunta 18, “Con frecuencia me pregunto si dar clases tiene sentido para mí” el 50% se sitúa en la posición Humanista moderada, y sólo el 34.62% en la Humanista fuerte, parece que para esta parte de la población dar clase siempre tiene *Sentido*, en cambio, la mitad de la

población parece ser que algunas veces sí se cuestiona el *Sentido* de su docencia, lo cual nos pudiera hacer pensar en la probable presencia de *Vértigo* en su actividad académica.



Gráfica 4.- Porcentaje de respuestas por reactivo de la variable Sentido

Fuente: encuestas realizadas a una muestra de 26 profesores de carrera de FESI

Es importante notar que, en las cifras generales de esta variable (Tabla 2), las categorías Indefinida y Humanista moderada tienen la misma magnitud (9.62%) lo cual podría interpretarse en el sentido de un posible refuerzo a dicho cuestionamiento (la falta de *Sentido*).

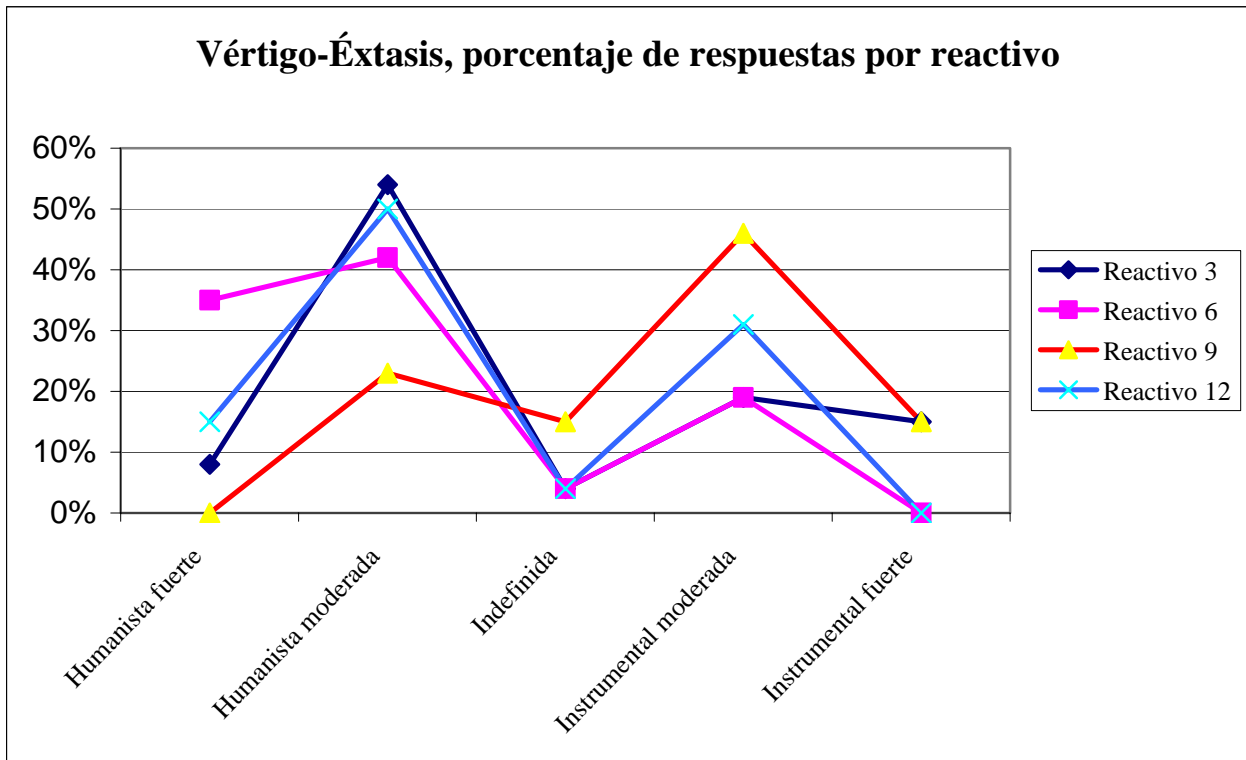
Finalmente, respecto a la “doble” variable formada por el *Vértigo* y el *Éxtasis* quiero mencionar que se decidió unir las en una sola variable y evaluarlas juntas debido a que las características que las definen son diametralmente opuestas y la presencia de una excluye totalmente la de la otra, podríamos decir que la ausencia de una indica la presencia de su antagonista.

El binomio *Vértigo-Éxtasis* se halla reflejado en los reactivos 3, 6, 9 y 12; globalmente, las cifras obtenidas son las siguientes: **42.31%** para la categoría **Humanista moderada**, **28.8%** para la

Instrumental moderada, 14.42% para Humanista fuerte, 7.7% para la Instrumental fuerte y 6.7% para la Indefinida (Tabla 2, Gráficas 3 y 6).

En el análisis particular por reactivos, el número 3 que señala: “A menudo me agobia la carga de trabajo que tengo en mi práctica docente” tenemos un 53.85% situado en la categoría Humanista moderada, pero también un 19.23% en la Instrumental moderada y un 15.38% en la Instrumental fuerte (Tabla 3, Gráfica 5), lo cual indica que de alguna manera los profesores se sienten agobiados con la carga de trabajo. En lo referente al reactivo 12, elaborado para confirmar el comportamiento de la población: “Para mí, no resulta pesada la carga de trabajo que implica ser maestro”, podemos confirmar la tendencia presentada por ésta, es decir, observamos un 50% en la categoría Humanista moderada y un 30.77% en la Instrumental moderada; esto nos está hablando de una sensación de *Vértigo* en los términos de López Quintás: los profesores parecen sentirse abrumados por la carga de trabajo, por la necesidad de cubrir el programa del curso, revisar protocolos, elaborar, aplicar y calificar exámenes, etcétera, y nos habla de una población con poco espacio para el gozo y la alegría de la actividad docente, del Ser maestro, es decir, con poca oportunidad de orientarse hacia el *Éxtasis* propuesto por este autor como una sensación de plenitud y realización.

En lo referente al reactivo 6 que establece: “Es más importante que los alumnos aprendan que terminar el programa, si es necesario doy clases extras”, tenemos un 42.31% para la posición Humanista moderada, lo cual nos podría indicar que, aunque es importante que los alumnos aprendan, quizá no estén a favor de dar clases extras. También observamos únicamente un 34.62% ubicado en la categoría Humanista fuerte, es decir, aquellos que están muy de acuerdo con lo establecido en el reactivo, lo que puede señalar que para estos profesores, lo más importante es que los alumnos aprendan, independientemente de terminar el programa. También se detecta un 19.23% en Instrumental moderada, que apunta en sentido contrario, es decir hacia la importancia de terminar el programa a tiempo, sin dar clases extras.



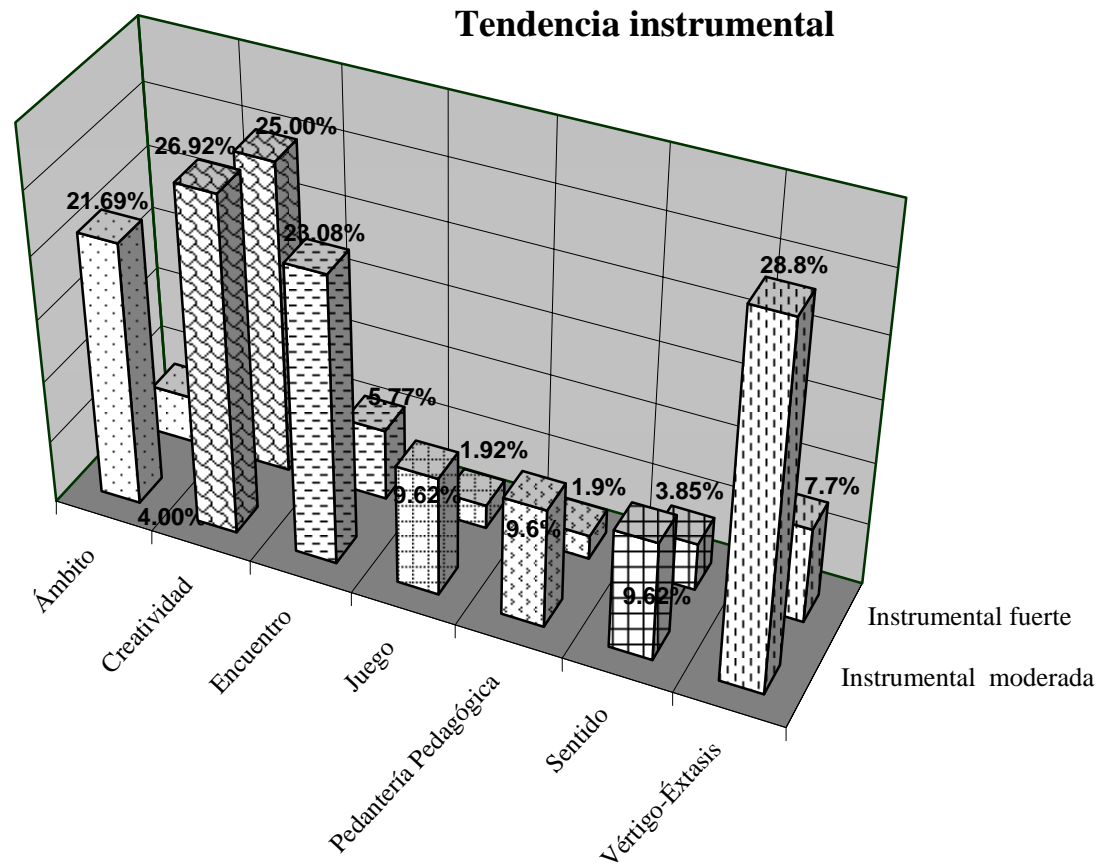
Gráfica 5.- Porcentaje de respuestas por reactivo de la variable Vértigo-Éxtasis

Fuente: encuestas realizadas a una muestra de 26 profesores de carrera de FESI

En cuanto al reactivo 9 que señala “Mi principal preocupación es cubrir todos los temas del curso” y que pretende confirmar la idea central del reactivo 6 (“Es más importante que los alumnos aprendan...”), tenemos un 46.15% en la categoría Instrumental moderada, un 23.08% en la Humanista moderada, dos relevantes 15.38% para las categorías Instrumental fuerte e Indefinida respectivamente, (cifra que en esta última categoría puede interpretarse en el sentido de que el profesor duda al cuestionarse acerca de asignar sus prioridades); además, podemos observar un importante 0% (Tabla 3, Gráfica 5) para la Humanista fuerte que nos habla de que en definitiva, la principal preocupación de la población es cubrir todos los temas y terminar el programa. Esto entra en contradicción con la respuesta que antes dieron en la pregunta 6, donde dicen que lo más importante es que los alumnos aprendan en vez de terminar el programa. La probable explicación a tal contradicción puede residir en que, en dicho reactivo (6), se introdujo el término aprendizaje (“...que los alumnos aprendan...”), lo que quizá modificó la pauta de respuesta en comparación con el reactivo 9 en el que se omite la mención al aprendizaje, al preguntar solamente sobre la importancia de terminar el programa. Entonces, la mayoría contesta

que la principal preocupación es terminar todos los temas de curso, lo cual es indicador de una tendencia instrumental en la educación más que una tendencia humanista.

Me permito aquí, abrir un paréntesis y mencionar que en la educación, como en la vida, lo importante es el balance y para un profesor humanista también es importante el programa. No comparto la falsa idea de que ser un profesor humanista signifique ser débil, ser “barco”, dejarse manipular por personas y situaciones; terminar el programa es importante, claro que lo es, pero dentro de un marco de respeto por sí mismo y por el otro y al referirme al otro, hablo tanto del alumno, como del programa en sí y también de los profesores que ese mismo alumno tendrá en semestres subsecuentes y que a menudo se topan y literalmente se dan “de topes” con océanos de dudas que hay que aclarar y resolver.



Gráfica 6.- Tendencia instrumental con respecto a las variables estudiadas

Fuente: encuestas realizadas a una muestra de 26 profesores de carrera de FESI

Continuando con el análisis de resultados me permito señalar que, debido a que las variables se originan en el interior del ser humano y forman un *continuum*, no existe un tajante límite entre ellas, más bien hay una especie de interfase donde a veces, ciertos matices de sus rasgos parecieran tocarse; por lo tanto, no podemos establecer con exactitud hasta dónde y en qué magnitud exacta una persona cuenta con ellas; así que, la clasificación de la población en una tendencia, es el resultado de la dirección de sus actitudes, una dirección que más bien es dominante y no exclusiva.

Es por eso que en la definición de la escala de medición la diferencia entre las categorías Humanista moderada e Instrumental moderada es sutil y ambas categorías “casi se tocan”.

De ahí, que aún cuando las cifras globales describan a la muestra como de Tendencia Humanista, el análisis específico y la interpretación de las cifras de algunos de los reactivos muestren cierta contradicción y sugieran una dirección hacia la Tendencia Instrumental.

Limitaciones del estudio.

Debido a lo mencionado anteriormente con respecto a las variables, creo importante señalar para ampliar esta investigación en el futuro: evaluar la conveniencia y posibilidad de establecer lineamientos, indicadores y estrategias de evaluación cualitativa, tales como grupos focales, entrevistas a profundidad o algún tipo de entrevista dirigida y realizarla con los profesores como complemento del cuestionario, de este modo, podríamos clasificar también sus reacciones ante las variables.

Sugiero también, muestrear la percepción de algunos alumnos de los profesores encuestados, para esto, sería necesario, diseñar y aplicar un instrumento de medición específico para el alumno, que complemente el aplicado al profesor.

Conclusiones del análisis.

Una vez realizado el análisis y discusión de resultados, podemos concluir que tenemos una muestra de profesores, que si bien *tienen una Tendencia Humanista, están orientados hacia la dirección Instrumental* en la educación, son profesores que tal vez viven la docencia más como agobiante que desde el sentido lúdico, que ven a los alumnos más desde la perspectiva funcional que desde la perspectiva de una relación personal; son profesores para quienes tal vez es más importante cubrir programas y transmitir información que lograr aprendizajes realmente significativos, y para los cuales la docencia no es un espacio de *Encuentro* creativo y lúdico de persona a persona, sino que más bien es un entorno donde los sujetos interactúan y son vistos como medios para conseguir un fin; parece ser que este fin es el programa en sí mismo y no la persona.

CAPITULO V.- LINEAMIENTOS GENERALES PARA EL DISEÑO DE UN PROYECTO DE FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN HUMANISTA DESDE EL ENFOQUE DEL *ENCUENTRO*.

A partir de los hallazgos encontrados en el estudio para diagnosticar la tendencia Humanista o Instrumental en la población docente de la carrera de Cirujano Dentista de la FES Iztacala, y partiendo del hecho de que las actitudes pueden ser modificadas y aprendidas, a continuación se presenta la propuesta de un programa de formación que aborde las variables manejadas en esta tesis, con la idea de contribuir al mejoramiento en el desarrollo humano del personal académico de esta institución. Dado que la elaboración detallada de un programa de este tipo sería objeto de un trabajo muy extenso, aquí solamente se darán los lineamientos básicos que habrían de tomarse en consideración para tal efecto. Estos constituyen la estructura básica del programa; los objetivos generales y específicos, los temas principales, la metodología de enseñanza-aprendizaje y los métodos de evaluación sugeridos.

Programa de formación docente para facilitar el *Encuentro* en el aula.

I. Estructura básica del programa

El curso está dirigido a docentes de educación superior y tiene una duración total de 28 horas, mismas que se cubrirán en 7 sesiones de 4 horas cada una, que de preferencia se ofrecerán los sábados, o durante el intersemestre, con el objeto de propiciar un espacio lúdico que facilite el *Juego* y el *Encuentro*.

II Objetivos generales

Al finalizar el programa, el participante será capaz de:

1. Establecer con sus alumnos una relación de *Encuentro* que promueva el crecimiento mutuo a nivel académico y humano.
2. Valorar la docencia como un ámbito que privilegia el *Sentido de vida*.
3. Recuperar los aspectos lúdicos que favorecen el *Juego creativo* en la docencia.
4. Reconocer en sí mismo los posibles rasgos de relación objetivista, *Vértigo* y *Pedantería pedagógica* que obstaculizan el aprendizaje significativo.

IV Temas generales

1. Las relaciones *Ambitales* de *Encuentro* y las relaciones objetivistas: la tendencia humanista y la instrumental en la docencia.
2. El *Encuentro* como actitud docente. Sus características.
3. La *Creatividad* en la docencia y el aprendizaje significativo.
4. Docencia y *Juego*
5. Docencia y *Sentido de vida*: el *Vértigo* y el *Éxtasis*
6. La *Pedantería Pedagógica*.
7. Construyendo una nueva docencia en el paradigma del *Encuentro*.

V Metodología de enseñanza-aprendizaje

Se utilizarán metodologías participativas que favorezcan el diálogo e interacción de los participantes, tales como:

- dinámicas vivenciales
- trabajo en pequeños grupos
- resolución de cuestionarios
- análisis de casos
- role playing
- observación de videos
- discusión grupal

VI. Métodos de evaluación

Se privilegiarán las evaluaciones de tipo 180°, es decir, las que contemplen: a) la autoevaluación, b) la evaluación de los compañeros de grupo y c) la evaluación del instructor.

Como se trata de promover un cambio de actitudes y de valores, se utilizarán métodos de evaluación cualitativa, tales como:

- “diario de campo”
- fichas de observación
- escalas de observación y auto-observación
- cuestionarios de autoevaluación.

Programa de Formación Docente para facilitar el *Encuentro*.

Sesión Núm.	Núm. de Horas	Temas	Objetivos Específicos	Actividades de enseñanza-aprendizaje	Recursos Didácticos	Evaluación
1	4	1. Las relaciones Ambientales de Encuentro y las relaciones objetivistas: la tendencia humanista y la instrumental en la docencia.	1. Distinguir el concepto de persona como un ser de relación. 2. Describir las características de una relación objetivista y de una relación de Encuentro. 3. Describir las tendencias instrumentales y humanistas en la docencia. 4. Autodiagnosticar la propia actividad docente en función de los parámetros anteriores.	1. Exposición del instructor. 2. Diálogo grupal. 3. Aplicación de cuestionario. 4. Trabajo en pequeños grupos. 5. Sesión de discusión plenaria.	1. Cañón, computadora y material de cómputo (Power point) 2. Material impreso. 3. Cuestionario. 4. Grabadora y CDs con música relajante.	Escala de observación. Realimentación de los participantes al instructor. Se le pedirá a los participantes que inicien la construcción de su “diario de campo”, respondiendo las preguntas: ¿qué aprendí hoy? ¿Ubicaste tu tendencia? Y realizando una pequeña reflexión acerca de esta sesión.
2	4	2. El Encuentro como actitud docente. Sus características	1. Describir el enfoque del Encuentro. 2. Analizar sus características. 3. Revisar el concepto de actitud y sus características. 4. Evidenciar la importancia que la actitud de Encuentro tiene en el proceso de comunicación en el aula. 5. Discutir cómo la actitud de Encuentro puede mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje. 6. Analizar y discutir algunos de los factores más comunes por los cuales el docente puede presentar resistencia al Encuentro en el aula.	1. Exposición del instructor. 2. Diálogo grupal. 3. Trabajo en pequeños grupos. 4. Observación de segmentos de la película “La sociedad de los poetas muertos”. 5. Discusión plenaria.	1. Cañón, computadora y material de cómputo (en Power point) 2. Televisor, videocasetera, cinta (editada de la película elegida). 3. Material impreso. 4. Grabadora y CDs con música relajante	Escala de observación. Retroalimentación de los participantes al instructor. El participante continuará construyendo su “diario de campo”, se le pedirá una pequeña reflexión sobre el tema de la sesión que explore los siguientes cuestionamientos ¿Es frecuente la actitud de Encuentro entre tus alumnos y tú?, ¿cuáles son los factores que lo impiden?
3	4	3. La Creatividad en la docencia y	1. Definir y revisar el concepto de Creatividad.	1. Exposición del instructor. 2. El instructor	1. Cañón, computadora y material de	Escala de observación. Monitoreo

		el aprendizaje significativo.	<p>2. Revisar las teorías de aprendizaje significativo</p> <p>3. Enfatizar el concepto de Creatividad como un aliado en el aula</p> <p>4. Analizar y discutir el término y la actitud de: “improvisar” como parte del proceso creativo.</p>	<p>presentará una “situación imprevista” que pudiera suceder en clase, pedirá que trabajen en pequeños grupos para aportar posibles soluciones para resolverla.</p> <p>3. Discusión plenaria.</p>	<p>cómputo.</p> <p>2. Material impreso.</p> <p>3. Cartulinas blancas, plumones de colores, tijeras, cinta adhesiva.</p> <p>4. Grabadora y CDs con música relajante.</p>	<p>continuo</p> <p>Retroalimentación de los participantes al instructor.</p> <p>Construcción del “diario de campo”</p> <p>Se pedirá para la siguiente sesión un pequeño trabajo donde se aborde un tema/problema específico y la manera tradicional de resolverlo/abordarlo y una nueva propuesta creativa para solucionarlo/abordarlo.</p>
4	4	4. Docencia y Juego.	<p>1. Definir y analizar el concepto de Juego, como elemento potenciador de la Creatividad, el Encuentro y la ambientación en el aula.</p> <p>2. Evidenciar la importancia de los aspectos lúdicos en la docencia.</p> <p>3. Facilitar la recuperación de los aspectos lúdicos en la docencia.</p> <p>4. Revisar y proporcionar técnicas didácticas y dinámicas vivenciales que impliquen aspectos lúdicos.</p>	<p>1. Exposición del instructor.</p> <p>2. Realización de una dinámica vivencial de juego, (“pelota-pregunta-respuesta”) en pequeños grupos; o ejemplificar el uso de “aerobics”, (con los alumnos para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje del tema cifras normales en biometría hemática)</p> <p>3. Discusión grupal.</p>	<p>1. Cañón, computadora material de cómputo en power point.</p> <p>2. Material impreso.</p> <p>3. Una pelota mediana.</p> <p>4. Una campana.</p> <p>5. Pizarrón y gises/plumones de colores.</p>	<p>Escala de observación.</p> <p>Monitoreo continuo.</p> <p>Retroalimentación de los participantes al instructor.</p> <p>Construcción del “diario de campo”</p>
5	4	5 .Docencia y Sentido de vida: el Vértigo y el Éxtasis.	<p>1. Definir y analizar los conceptos de Sentido, Vértigo y Éxtasis.</p> <p>2. Contrastar el Vértigo y el Éxtasis.</p> <p>3. Distinguir la presencia de Sentido</p>	<p>1. Exposición del instructor.</p> <p>2. Observación de segmentos editados de las películas: “Con</p>	<p>1. Cañón, computadora y material de cómputo (en Power point)</p> <p>2. Televisor, videocasetera., cinta</p>	<p>Escala de observación.</p> <p>Monitoreo continuo.</p> <p>Retroalimentación de los participantes al instructor.</p>

			<p>en la labor docente.</p> <p>4. Facilitar el autoanálisis en el profesor en cuanto a cuestionarse el Sentido de su práctica académica.</p>	<p>honores”, “La sociedad de los poetas muertos” donde se ejemplifican los aspectos de Sentido, Vértigo y Éxtasis.</p> <p>3. Discusión grupal.</p> <p>4. Trabajo en parejas, se entrevistarán alternadamente sobre los indicadores de Vértigo, Éxtasis y Sentido, revisados anteriormente</p>	<p>(editada de las películas elegidas).</p> <p>3. Material impreso.</p>	<p>Construcción del “diario de campo”</p> <p>Se pedirá para la siguiente sesión una reflexión escrita (como pequeña lista) de puntos/aspectos de la presencia de Vértigo, Éxtasis y Sentido encontrados en la propia práctica académica.</p>
6	4	6. La Pedantería Pedagógica.	<p>1. Revisar el concepto Pedantería Pedagógica.</p> <p>2. Analizar y discutir sus características.</p> <p>3. Describir las actitudes y conductas de Pedantería Pedagógica en un profesor con tendencia instrumental.</p> <p>4. Distinguir el efecto que la Pedantería Pedagógica tiene en el alumno y en el proceso enseñanza-aprendizaje.</p>	<p>1. Exposición del instructor.</p> <p>2. Observación del segmento editado de la película “Perfume de mujer”</p> <p>3. Discusión en pequeños grupos.</p> <p>4. Una vez identificadas las conductas de la Pedantería Pedagógica, se realizará una dinámica de “Role playing”, en pequeños grupos, evidenciando los roles de profesor y alumnos</p> <p>4.- Trabajo en parejas, (técnica de el “secreto”) se entrevistarán alternadamente sobre los</p>	<p>1. Cañón, computadora y material de cómputo (en Power point)</p> <p>2. Televisor, videocasetera, cinta (editada de la película elegida).</p> <p>3. Material impreso.</p> <p>4. Cuestionario, anónimo y específico sobre conductas de Pedantería Pedagógica.</p> <p>5. Grabadora y CDS con música relajante.</p>	<p>Escala de observación.</p> <p>Monitoreo continuo.</p> <p>Retroalimentación de los participantes al instructor.</p> <p>Construcción del “diario de campo”. Se pedirá para la siguiente sesión una pequeña reflexión sobre el autodiagnóstico.</p>

				rasgos de conductas de Pedantería Pedagógica encontrados en sí mismos.		
7	4	7.Construyendo una nueva docencia en el paradigma del Encuentro.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Evidenciar la necesidad de un nuevo paradigma en la educación enfocado hacia la educación humanista. 2. Contrastar el enfoque instrumental y el humanista(de Encuentro) en la educación 3. Analizar cómo la presencia de la actitud de Encuentro puede contribuir a mejorar el aprendizaje significativo, Aquí y Ahora en <u>mi</u> salón de clase. 4. Enfatizar el papel del maestro como actor social, facilitador del cambio de paradigma educativo. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Exposición del instructor. 2. Trabajo en pequeños grupos, dinámica “Construyendo el futuro juntos”, se asignarán subtemas específicos a cada grupo que toquen aspectos: académicos, profesionales, éticos, personales y sociales relacionados con el programa educativo de la carrera de Cirujano Dentista. Se les pedirá que aporten alternativas del nuevo paradigma: esquemas/ mapas de solución y abordaje del tema/ problema, aplicando el conocimiento adquirido de los nuevos conceptos: Encuentro, Juego, Creatividad, Vértigo, Éxtasis y Sentido 3. Ensamblaje del “territorio” (ie: unir los mapas de cada 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cañón, computadora, material de cómputo (Power point). 2. Material impreso. 3. Cartulinas blancas, plumones de colores cinta adhesiva y tijeras. 4. Grabadora y CDs con música relajante. 5. Disco de 3 ½ nuevo. 	<p>Escala de observación. Monitoreo continuo. Retroalimentación de los participantes al instructor. Se construirá un documento final del curso que comprenda una síntesis grupal de la dinámica “Construyendo el futuro juntos”, el cual será evaluado en una sesión plenaria.</p>

				equipo) y exposición de las alternativas del nuevo paradigma por un vocero de cada grupo 5. Análisis y discusión plenaria.		
--	--	--	--	---	--	--

CONCLUSIONES.

“La virtud humanista de las asignaturas no está en su contenido intrínseco, fuera del tiempo y del espacio sino en la concreta manera de impartirlas, aquí y ahora, no es cuestión del qué, sino del cómo”⁷⁴

Fernando Savater

Considero que el fortalecimiento de la Educación Humanista se consolidará cuando se establezca un adecuado balance entre: estimular la apertura intelectual de los alumnos facilitando el proceso enseñanza aprendizaje por medio de técnicas didácticas y comunicativas, favorecer su apertura moral mediante la toma de conciencia de los valores que como profesores les estamos transmitiendo a través de nuestra actitud en el aula, y por último, desarrollar la apertura espiritual, siendo conscientes nosotros mismos como maestros de la trascendental importancia que nuestra labor docente tiene para la vida, y aquí me permito volver a uno de los temas del capítulo uno: Dios, la experiencia religiosa y la experiencia educativa, el cual aclaro, es solamente un ligero esbozo de una nascente percepción que si bien es personal, quisiera pensar que podría ser compartida por algún lector a quien no le suene tan descabellada dicha proposición, que quise incluir en esta tesis por considerarla un área interesante, quizá poco explorada en materia de educación, y que si bien no ha sido abordada directamente en el diagnóstico de la parte experimental, me gustaría rescatar para futuras investigaciones; pues queda dentro de mi la inquietud de explorar y por qué no, conceptuar a la educación humanista como una parte de la experiencia de lo sagrado.

Por otro lado, quiero decir que el realizar esta tesis, desde su concepción original, es decir, el descubrir los conceptos del *Encuentro* y la *Pedantería pedagógica*; la búsqueda bibliográfica, la idea de implementar una investigación “in vivo” y realizar el diagnóstico de una población, el diseñar un instrumento de recolección, aplicarlo, organizar y analizar la información obtenida, y crear el *Perfil del profesor humanista* ha sido un trabajo arduo, pero sin duda alguna altamente gratificante; personalmente, puedo decir que me ha llevado a considerar aspectos de mi práctica docente que anteriormente estaban desatendidos.

Los resultados de la investigación de campo con los profesores, me llevaron a proponer un curso de formación docente estructurado a partir de las categorías de *encuentro, juego, pedantería*

pedagógica, vértigo y éxtasis, ámbito y sentido. Esta propuesta es novedosa, ya que no se consideran los aspectos más tradicionales de la formación docente, tales como los métodos didácticos, los procesos de aprendizaje, las técnicas de motivación y evaluación que suelen encontrarse con frecuencia en este tipo de cursos. A diferencia de ellos, la formación que propongo atiende a los aspectos más personales del profesor, relacionados con su desarrollo humano en cuanto a su “ser maestro”, es decir, en función de la relación personal que guarda con sus alumnos, para que ambos crezcan como seres humanos.

Me gustaría que este trabajo sirviera para estimular en nosotros, la inquietud de ir un poco más allá del agotamiento que vivimos los maestros cuando quizá, una y otra vez impartimos las mismas materias, los mismos programas, los mismos contenidos, casi automáticamente.

Quiero invitar a los profesores a que se convirtieran un poco en observadores de su propia docencia, considerando la posibilidad de crear un “Nosotros” con alumnos y contenidos, pues si bien es cierto que generalmente los segundos no cambian mucho en cada curso, los primeros son siempre diferentes, incluso, nosotros mismos somos diferentes; tengamos en mente que, *el oficio y arte del verdadero maestro es ser pulidor de pensamiento; especialmente del propio.*

Concluyendo, si bien el enfoque del *Encuentro* propuesto por López Quintás es un aspecto muy importante en el paradigma de la educación humanista, es solamente una de las muchas facetas que forman su universo, de ahí que en este punto me permito mencionar otras características que considero imprescindibles cuando se habla de educación humanista.

En el ámbito de conciencia del educador humanista debe estar presente la convicción de que su labor no es sólo el desarrollo del núcleo básico cognitivo del alumno, sino también en buena medida y a través de la misma actuación del maestro como tal, el desarrollo del núcleo básico de su “ser persona”, proporcionando modelos de excelencia y valores, buscando una educación integral que vaya más allá de solamente evitar la ignorancia.

Como mencioné anteriormente, un profesor humanista, puede ser exigente, marcar límites, buscar la excelencia; ser humanista no significa estar peleado con la disciplina ni el rigor académico.

Creo que ser un profesor humanista es: ofrecer espacios donde el alumno adquiera las herramientas que le permitan un desarrollo integral, logrando procesos de enseñanza- aprendizaje significativos para que el alumno aplique el conocimiento adquirido de una manera creativa que aporte soluciones a problemas específicos.

Es también, “vivir” la educación como elemento que facilite la búsqueda de Sentido, la pertenencia del ser consigo mismo y con los demás; promoviendo la libertad, la justicia, el respeto y la conciencia social, afirmando la dignidad humana, orientando rectamente el uso del conocimiento, especialmente en aspectos de bioética; es poseer capacidad de diálogo y coherencia en el decir y el actuar, así como para tomar decisiones basadas en un juicio crítico y justo.

Ser un profesor humanista es ser un líder que motiva, que comprende, que comparte, que es empático y tiene la capacidad de ponerse en el lugar del otro. Que posee el discernimiento y la humildad que se necesitan para, **quitarse los zapatos del ego y pisar el espacio sagrado**⁷⁵, que es el espacio de la educación, dando clases desde el alma, **Floreciendo donde esté plantado**⁷⁶.

CITAS BIBLIOGRÁFICAS.

- ¹ Maritain Jaques, La educación en este momento crucial., Buenos Aires, Club de lectores p.12, 1981.
- ² Freire Paulo, Cartas a quien pretende enseñar, México, Siglo XXI, p.24, 1994.
- ³ Apple, Michael W, Teoría y crítica de la educación, (El curriculum y el proceso de trabajo, la lógica del control técnico), Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 1997.
- ⁴ Cevallos Godefroy Josefina, Formación de profesores universitarios, prioridad en la educación humanista, Universidad Iberoamericana, tesis de maestría en desarrollo humano, México,1998.
- ⁵ Méndez Sánchez Leonardo, Proyecto para impulsar la formación valoral en el posgrado de UIA desde el centro de integración universitaria, Universidad Iberoamericana, México,1995.
- ⁶ Cfr. Dewey John, Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación, Madrid, Morata S. L., 1998.
- ⁷ Freire Paulo, La educación como práctica de la libertad, México, Siglo XXI, p14, 1972.
- ⁸ Savater Fernando, El valor de educar, Instituto de estudios educativos y sindicales de América, México ,1977.
- ⁹ Op. Cit, Freire Paulo, La educación como práctica de la libertad, México, Siglo XXI, p16, 1972.
- ¹⁰ Amado Eline, , La comunicación, España, Editorial Guerri, p. 102, 1985.
- ¹¹ López Quintás Alfonso, La cultura y el sentido de la vida, Madrid, Editorial PPC, 1993.
- ¹² Ibidem,p13
- ¹³ Ibidem,p.14
- ¹⁴ Ibidem,p.15
- ¹⁵ Ibidem, p.54
- ¹⁶ Ibidem, p.41 y 16.
- ¹⁷ Ibidem, p.22 y 23.
- ¹⁸ Ibidem, p. 24.
- ¹⁹ Ibidem , p. 63
- ²⁰ Ibidem, p.64
- ²¹ López Quintás Alfonso, Estética de la creatividad, Madrid, Ediciones Cátedra, p.29. 1977.
- ²² Ibidem, p.34
- ²³ Ibidem, p.55
- ²⁴ Ibidem, p59 y75
- ²⁵ Ibidem, p76
- ²⁶ Ibidem, p.77
- ²⁷ Cfr., Heidegger Martín, El ser y el tiempo, Madrid, Editorial Trotta, 2003.
- ²⁸ Op. Cit. López Quintás Alfonso, Estética de la creatividad, Madrid, Ediciones Cátedra, p. 78, 1977.
- ²⁹ Ibidem, p.79 y 80
- ³⁰ Ibidem, p.91
- ³¹ Op. Cit. López Quintás Alfonso, La cultura y el sentido de la vida, Madrid, PPC, p. 18 a 22, 1993.
- ³² Heidegger Martín, Vorträge und Aufsätze, Neske Pfullingen, p.163, 1954,citado por López Quintás, en La cultura y el sentido de la vida , Madrid, PPC, p. 22, 1993.
- ³³ Op. Cit. López Quintás A., La cultura y el sentido de la vida, Madrid, PPC, p. 51 a 54. 1993.
- ³⁴ Ibidem, p. 59 y 60.
- ³⁵ Ibidem, p.61
- ³⁶ Ibidem, p. 62
- ³⁷ Cfr. López Quintás A., La cultura y el sentido de la vida, Madrid, PPC, p38 – 39, 1993.

- ³⁸ Frankl E. Viktor, El hombre en busca de sentido, Barcelona, Edit. Herder, 21º Edición, 2001.
- ³⁹ Cfr. López Quintás A., La cultura y el sentido de la vida, Madrid PPC, p.40, 1993.
- ⁴⁰ Cfr. Apple, Michael W, Teoría y crítica de la educación, (El curriculum y el proceso de trabajo, la lógica del control técnico), Buenos Aires Miño y Dávila Eds, 1997.
- ⁴¹ Op. Cit. López Quintás A. La cultura y el sentido de la vida, Madrid, PPC, p41 y 42. 1993.
- ⁴² Cfr. López Quintás A., La cultura y el sentido de la vida, Madrid, PPC , p 43, 1993.
- ⁴³ Ibidem, p 45.
- ⁴⁴ Cfr. López Quintás A., La cultura y el sentido de la vida, Madrid, PPC, p 46, 1993.
- ⁴⁵ Ibidem. p.45.
- ⁴⁶ Ibidem, p 49.
- ⁴⁷ Ibidem, p. 65-69
- ⁴⁸ Cfr. Savater Fernando, El valor de educar, México, Instituto de estudios educativos y sindicales de América, p. 131 , 1977.
- ⁴⁹ Ibidem, p. 132.
- ⁵⁰ Ibidem, p134,136 y 140.
- ⁵¹ Apple, Michael W, Teoría y crítica de la educación, (El curriculum y el proceso de trabajo, la lógica del control técnico), Buenos Aires, Miño y Dávila Eds. 1997.
- ⁵² Ibidem, p.21
- ⁵³ Ibidem, p.22
- ⁵⁴ Ibidem, p.22 y 23
- ⁵⁵ Ibidem, p.30
- ⁵⁶ Cfr Apple, Michael W, Teoría y crítica de la educación, Buenos Aires , Miño y Dávila Eds., p.31, 1997.
- ⁵⁷ Cfr Apple, Michael W. Teoría y crítica de la educación, Buenos Aires, Miño y Dávila Eds., p.35, 1997.
- ⁵⁸ Castiello Jaime Una psicología humanista de la educación, México, Edit. JUS, p. 128 y 129, 1947.
- ⁵⁹ Cfr. Castiello Jaime, Una psicología humanista de la educación, México, Edit. JUS, p. 75 y 152, 1947.
- ⁶⁰ Cfr. . López Quintás A., La cultura y el sentido de la vida, Madrid, PPC, p.65-69,1993.
- ⁶¹ Bolívar Botía Antonio, Los contenidos actitudinales en el currículo de la reforma, problemas y propuestas, Madrid, Editorial Escuela Española, p. 82-88, 1992.
- ⁶² Op. cit. Bolívar Botía Antonio, Los contenidos actitudinales en el currículo de la reforma, problemas y propuestas, Madrid, Editorial Escuela Española, p. 85, 1992. cita a Coll C. , en su libro: Psicología y currículo, una aproximación psicopedagógica al currículo escolar, Barcelona, Laia, 1987.
- ⁶³ Op. cit. Bolívar Botía Antonio, Los contenidos actitudinales en el currículo de la reforma, problemas y propuestas, Madrid, Editorial Escuela Española, p. 89, 1992. cita a Sabater J. M., en su obra: Sobre el concepto de actitud, Anales de pedagogía, Universidad de Murcia, 7,p. 159-187, 1989.
- ⁶⁴ Ibidem, p. 87-88, Rodríguez González A, Interpretación de las actitudes en Rodríguez A y Seoane J., (coords): Creencias, actitudes y valores, Vol 7 del Tratado de psicología general dirigido por J. Mayor y J.L. Pinillos, Madrid, Alambra; cap 5, P. 199-314, 1989; Eiser J. R., Psicología social, actitudes, cognición y conducta social, Madrid, Edit. Pirámide, 1989 y Roakeach M, Actitudes (voz), Enciclopedia internacional de ciencias sociales, Madrid, Editorial Aguilar, p 14-22, 1968.
- ⁶⁵ Furlán Alfredo, Iztacala su tiempo y su gente, Volumen 1, los primeros años, México, ENEP Iztacala, UNAM., p 64, 1998.
- ⁶⁶ Memorias de la ENEP Iztacala, 1975-1982, México, ENEP Iztacala UNAM; p. 23 –30, 1982..

⁶⁷ Ibidem, p. 33-34.

⁶⁸ Cfr. Furlán Alfredo, Iztacala su tiempo y su gente, volumen 1, los primeros años, ENEPIztacala, U}NAM, p. 3 – 13, 1989.

⁶⁹ Plan de Estudios de la carrera de Cirujano Dentista, México, ENEP Iztacala UNAM, p.33, 1993.

⁷⁰ Memorias Iztacala 1995 - 1998, México,ENEP Iztacala UNAM, p. 399, 400 y 411,1998.

⁷¹ Cfr.; López Quintás A., La cultura y el sentido de la vida, Madrid, PPC, 1993; López Quintás Alfonso, Estética de la creatividad, Madrid, Ediciones Cátedra, 1977; Savater Fernando, El valor de educar, México, Instituto de estudios educativos y sindicales de América, México, 1977.

⁷² Cfr. Tenbrik D. Terry, Evaluación guía práctica para profesores, Madrid, Narcea, S.A. de Ediciones, cap 10 257-274,1981.; Pallares. M. Instrumentos y técnicas de evaluación Barcelona, Ediciones CEAC, p 130 – 147, 1981.; Hopkins D. Kenenth, Educational and psychological , Boston Allyn and Bacon, p.278 ;1998 Adkins C Dorothy, Test construction, Columbus Ohio, Charles E M Perrill Publishers Co, , Bell Howell Company, cap7, 1974; Gronlund Norman E., Measurement and evaluation in teaching, New York, Macmillan Publishing Co. Inc. 1976.

⁷³ Cfr.Canales H. Francisca, Metodología de la investigación, México, UTEHA, Noriega Editores, p. 131-155, 1999.

⁷⁴ Savater Fernando, El valor de educar, México, Instituto de estudios educativos y sindicales de América, p128, 1977.

⁷⁵ Cfr. La Sagrada Biblia, Éxodo 3,5; Stampely Enterprises inc., Charlotte, N. C. 1965.

⁷⁶ Cfr. La Sagrada Biblia, Salmo, 91,14; Stampely Enterprises inc., Charlotte, N. C. 1965.

BIBLIOGRAFÍA.

Amado Eline, La comunicación, España, Edit. Guerri, 1985.

Apple, Michael W, Teoría y crítica de la educación, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 1997.

Aronowits, Stanley, False promises. New York, Mc Graw Hill, 1973.

Castiello Jaime, Una psicología humanista de la educación, México, Edit. JUS, ,1947.

Cevallos Godefroy Josefina, Formación de profesores universitarios, prioridad en la educación humanista, México, Universidad Iberoamericana, tesis de Maestría en Desarrollo Human ,1998

Dewey John, Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación, 3° edic., Madrid, Editorial. Morata S. L., 1998.

Frankl E. Víctor, El hombre en busca de sentido, Barcelona, Edit. Herder, 21° Edición, 2001.

Freire Paulo, Cartas a quien pretende enseñar, México, Siglo XXI, 1994.

Freire Paulo, La educación como práctica de la libertad, México, Siglo XXI, 1972.

García Hoz V, Enseñanza de la filosofía en la educación secundaria, en el Capítulo: Experiencia creadora y enseñanza filosófica escrito por Alfonso López Quintás Madrid, Rialp, 1991.

Gronlund Norman E., Measurement and evaluation in teaching, N York, Macmillan Publishing Co. Inc., 1976.

Holtzman Warszawsky Lina, Introducción al problema del hombre una propuesta , México, Universidad Iberoamericana, tesis de licenciatura en comunicación, 1998.

Hopkins D. Kenenth, Educational and psychological , Boston, Allyn and Bacon 1998. Adkins C Dorothy, Test construction, Columbus Ohio, Charles E Merrill Publishers Co Bell Howell Company 1974

López Quintás Alfonso, La cultura y el sentido de la vida, Madrid, PPC,1993.

López Quintás Alfonso, Estética de la creatividad, Madrid, Ediciones Cátedra,1977.

López Quintás Alfonso, Análisis literario y formación humanista, Madrid, Edit. Escuela Española, 1986.

Maritain Jaques, La educación en este momento crucial. Buenos Aires, Club de lectores, 1981

Méndez Sánchez Leonardo, Proyecto para impulsar la formación valoral en el posgrado de UIA

desde el centro de integración universitaria, México, Universidad Iberoamericana, 1995.

Mendieta Jiménez Berta, El retorno del hombre a lo sagrado a través de la educación humanista, tesis de maestría en Educación Humanista, México, Universidad Iberoamericana, 1999.

Migone Bruiget Juan Carlos, La relación interpersonal maestro-estudiante, un modelo centrado en la persona, tesis de maestría en desarrollo humano, México, Universidad Iberoamericana, 2001.

Pallares. M, Instrumentos y técnicas de evaluación, Barcelona, Ediciones CEAC, 1981.

Porras Ruiz Octavio, El desarrollo de habilidades en la enseñanza de la ingeniería para la resolución creativa de problemas, México, Universidad Iberoamericana, tesis de la maestría en Educación humanista, UIA, 2000.

Savater Fernando, El valor de educar, México, Instituto de estudios educativos y sindicales de América, 1977.

Tenbrik D., Ferry, Evaluación, guía práctica para profesores, Madrid, Narcea, S.A. de Ediciones, 1981.

Villapalos Gustavo, López Quintás Alfonso, El libro de los valores, Barcelona, Edit. Planeta. 1999.

ANEXO 1.- Instrumento de recolección.

Estimado/a profesor/a:

La presente encuesta forma parte de un proyecto de investigación del área de Educación Humanista de la Universidad Iberoamericana, cuyo único propósito es contribuir a mejorar la calidad de la docencia en la carrera de Odontología de la FES-Iztacala

Sus respuestas serán anónimas y estrictamente confidenciales, por lo que mucho agradeceremos que conteste de la manera más sincera posible.

Gracias otra vez por su valiosa colaboración.

INSTRUCCIONES

Lea cuidadosamente y responda lo primero que le venga a la mente, marcando con una X el número que corresponda mejor a su postura. Procure no omitir ninguna pregunta.

1.- Para dar clase es necesario planear rigurosamente y controlar todos los detalles.

1	2	3	4	5
Muy de acuerdo	De acuerdo	No puedo decirlo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo

2.- Disfruto la interacción con los alumnos y estoy dispuesto a cambiar la dinámica de la clase para atender sus intereses.

1	2	3	4	5
Muy de acuerdo	De acuerdo	No puedo decirlo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo

3.- A menudo me agobia la carga de trabajo que tengo en mi práctica docente.

1	2	3	4	5
Muy de acuerdo	De acuerdo	No puedo decirlo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo

4.- Creo que no hay nada malo en impresionar a los alumnos con mis logros profesionales.

1	2	3	4	5
Muy de acuerdo	De acuerdo	No puedo decirlo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo

5.- Me molesta que los alumnos me impidan continuar con lo que tenía planeado para la clase.

1	2	3	4	5
Muy de acuerdo	De acuerdo	No puedo decirlo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo

6.- Es más importante que los alumnos aprendan que terminar el programa, si es necesario doy clases extras.

1	2	3	4	5
Muy de acuerdo	De acuerdo	No puedo decirlo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo

7.- No creo que ser compañero o amigo de los alumnos sea una buena idea.

1	2	3	4	5
Muy de acuerdo	De acuerdo	No puedo decirlo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo

8.- Creo que un buen profesor cuando comete un error en clase, debe admitirlo.

1	2	3	4	5
Muy de acuerdo	De acuerdo	No puedo decirlo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo

9.- Mi principal preocupación es cubrir todos los temas del curso.

1	2	3	4	5
Muy de acuerdo	De acuerdo	No puedo decirlo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo

10.- Creo que no es bueno tratar de impresionar a los alumnos con mis logros profesionales.

1	2	3	4	5
Muy de acuerdo	De acuerdo	No puedo decirlo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo

11.- En clase, yo decido qué y cómo enseñar.

1	2	3	4	5
Muy de acuerdo	De acuerdo	No puedo decirlo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo

12.- Para mí, no resulta pesada la cantidad de trabajo que implica ser maestro..

1	2	3	4	5
Muy de acuerdo	De acuerdo	No puedo decirlo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo

13.- Está bien improvisar y buscar nuevas maneras de dar clase.

1	2	3	4	5
Muy de acuerdo	De acuerdo	No puedo decirlo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo

14.- En clase, los alumnos y yo decidimos cómo resolver las cosas.

1	2	3	4	5
Muy de acuerdo	De acuerdo	No puedo decirlo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo

15.- En clase, creo que no es bueno que un profesor admita sus equivocaciones.

1	2	3	4	5
Muy de acuerdo	De acuerdo	No puedo decirlo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo

16.- Sin la docencia, mi vida perdería uno de sus principales sentidos.

1	2	3	4	5
Muy de acuerdo	De acuerdo	No puedo decirlo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo

17.-.- Me gusta entablar con mis alumnos una relación amistosa..

1	2	3	4	5
Muy de acuerdo	De acuerdo	No puedo decirlo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo

18 Con frecuencia, me pregunto si dar clases tiene sentido para mí

1	2	3	4	5
Muy de acuerdo	De acuerdo	No puedo decirlo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo