



Universidad
La Salle[®]
Cuernavaca

Vol. 5,
No. 13

**REVISTA IMPULSA DE
UNIVERSIDAD LA SALLE
CUERNAVACA**

ISSN 2395-9207

Revista IMPULSA de Universidad La Salle Cuernavaca

Proyecto PIN ULSAC

Año 5 Núm. 13 04 2017

ISSN 2395-9207

Consejo Editorial

Valerie Armstrong Driver, Hortencia Feliciano Aguilera, Patricia Gómez Ramírez, Alberto Gutiérrez Limón, Julieta Huerta Valdés, Artemisa Jiménez Salmerón, Jorge Kenichi Ikeda Rodríguez, Ignacio Landaverde López, Pablo Martínez Lacy, José Eduardo Muñoz Delgado, Dalila Orihuela Cancino, Marcela Ortiz Arellano, Jorge Antonio Pueblita Mares, Herminio Quaresma, Yolanda Ramírez Ávila, Ana Lucía Recamán Mejía, Ofelia Rivera Jiménez, Jean Robert, Laura Tapia Román, Gustavo Vázquez Martínez.

Consejo Científico

Adolfo Aburto Tamayo, ULSAC; Elvia Teresa Aguilar Sanders, ULSAC, Gob. Morelos; Claudia Almazán Bertotto, UAEM; Teresa Crosswell Díaz, ULSAC; Cecilia Delgado Molina, ULSAC; Araceli Esquivel López, ULSAC; Cielo Gavito Gómez, ULSAC; Óscar Mario Macedo Torres, ULSAC; Francisco Ramírez Badiño, ULSAC; José Antonio Rangel Faz, ULSAC; Juan Manuel Rodríguez González, ULSAC; Guadalupe Rodríguez Roa, UAEM; Pedro Vázquez Estupiñan, ULSAC.

Ofelia Rivera Jiménez
Editor Responsable

Ofelia Rivera Jiménez
Corrección de Estilo

Valerie Armstrong Driver
Revisión Textos en Inglés

Patricia Gómez Ramírez
Revisión Textos en Francés

Lorena Solorio Ochoa
Diseño

REVISTA IMPULSA DE UNIVERSIDAD LA SALLE CUERNAVACA. Año 5, Número 13, Enero-abril 2017. Publicación cuatrimestral editada por Universidad La Salle Cuernavaca AC a través del Área de Investigación. Nueva Inglaterra s/n, Col. San Cristóbal. C.P. 62230, Cuernavaca, Morelos. Tel: (777) 3115525. Fax: (777) 3113528, www.ulsac.edu.mx. Editor responsable: Ofelia Rivera Jiménez. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2014-040115130800-102; ISSN 2395-9207, ambos otorgados por el Instituto Nacional de Derechos de Autor. Impreso por Integrarte Publicidad, Camero 25-F, Col. Amatitlán, Cuernavaca, Morelos. C.P. 62410. Tel. (777) 3164620 (www.integrartepublicidad.com); el 30 de abril de 2017, con un tiraje de 200 ejemplares.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos de esta publicación, sin la autorización por escrito del representante legal de Universidad La Salle Cuernavaca.

Contenido

Presentación

Mtro. Ángel Elizondo López
Rector

Editorial

Mtra. Ofelia Rivera Jiménez
Área de Investigación

Le genre vernaculaire (El género vernáculo)

Mtro. Jean Robert

Propuesta de intervención docente en la Licenciatura en Educación Secundaria, Especialidad en Matemáticas. (Un enfoque centrado en el desarrollo de competencias)

Lic. Yolanda Ramírez Ávila

Reflexiones sobre la educación en valores en la escuela mexicana

Mtra. Claudia Franco Senties



Presentación

La revista **IMPULSA DE UNIVERSIDAD LA SALLE CUERNAVACA** es uno de los medios idóneos que complementan el quehacer de la INVESTIGACIÓN como una de las funciones sustantivas de la universidad, dando a conocer los trabajos que se realizan entre docentes y estudiantes para aportar al conocimiento de las diversas áreas de la formación académica que se promueve en nuestros estudiantes de la preparatoria, las licenciaturas y posgrados que se imparten en esta casa de estudios.

El área de investigación ha desarrollado estrategias de difusión del conocimiento, ya que desde hace más de diez años se inició la publicación de la REVISTA CONSCIENCIA DE LA ESCUELA DE PSICOLOGÍA como iniciativa de esa misma escuela, que desde hace cuatro años está incluida en el ÍNDICE DE REVISTAS MEXICANAS DE DIVULGACIÓN DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE CONACYT y actualmente, además en LATINDEX.

De igual forma se cuenta con un Plan Rector de Investigación para orientar y definir las acciones propias del área. También se logró consolidar el Consejo Consultivo de Investigación con la representación de cada una de las escuelas de la universidad y otras instancias académicas y administrativas que participan en este equipo. Su objetivo es mantener un

trabajo colaborativo permanente que oriente y tome decisiones sobre la importante labor de la investigación, fortaleciendo lazos de comunicación e incorporando temáticas con el fin de revisar las tendencias actuales para señalar la conveniencia de nuevas metas a lograr. En los dos últimos años, se han realizado Coloquios de Investigación para reconocer la necesidad de ampliar y estimular la tarea investigativa en la comunidad universitaria, los cuales han resultado de manera exitosa y han ampliado los horizontes de lo que se espera alcanzar en esta función sustantiva de la Universidad. La finalidad de los mismos ha sido difundir y valorar los esfuerzos que se realizan al interior de nuestra comunidad, lo cual ha propiciado un cambio en la idea de que la investigación solo corresponde realizarla a aquellos que tienen el máximo grado de estudios; por el contrario, se espera que todos los miembros de la comunidad pueden participar en la investigación de los diferentes niveles de estudio de la Universidad La Salle Cuernavaca.

Los retos a futuro son muchos y será necesario seguir preparándonos para poder cumplirlos; uno de ellos, es la decisión de organizar un REPOSITORIO INSTITUCIONAL para responder a los cambios que presenta la sociedad del conocimiento y el desarrollo acelerado de las tecnologías de la información y la comunicación. Además, servirá para generar los recursos que necesitan nuestros estudiantes para sus estudios profesionales y de posgrado, así como para el trabajo de los docentes para quienes es fundamental estar a la vanguardia para corresponder a los jóvenes que requieren una formación académica, integral y de calidad.

Es muy importante que la Comunidad Universitaria conozca los avances logrados y es necesario aclarar que se están destacado los más representativos. Hay que resaltar el hecho de que nuestra institución está haciendo el mejor esfuerzo en materia de investigación y que estas acciones también son aportaciones valiosas para el Plan de Desarrollo del Sistema Educativo de Universidades La Salle, (PD SEULSA) a través del trabajo que se realiza con las sedes que conforman ese sistema: Cancún, Ciudad de México, Morelia, Neza, Pachuca

y Cuernavaca. Este plan está siendo una de las diversas formas en que se generan vínculos para mantener y mejorar el prestigio con que cuentan las instituciones lasallistas, a través del trabajo fraterno y colaborativo.

Como en cada número, felicito y agradezco el trabajo realizado para la edición del presente número de nuestra revista y exhorto a la comunidad educativa de nuestra institución a duplicar el esfuerzo en este ámbito tan apasionante que es la investigación.

Indivisa Manent

Mtro. Ángel Elizondo López

Rector



Editorial

Reflexiones acerca de la educación virtual a distancia

“Nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí, con la mediación del mundo”

- Paulo Freire

Dicen que en el amor, la distancia es el olvido, pero en el tema de la educación actual, la distancia es un reto al que hay que enfrentar con diversos recursos y estrategias.

Desde los siglos XIX y XX, la educación a distancia ha venido cobrando auge, estrechamente relacionada con el desarrollo de las diversas tecnologías que han permitido las comunicaciones masivas en el mundo.

La comunicación epistolar, en la que tenemos como interesante y valioso ejemplo la relación entre Sigmund Freud y sus seguidores como Wilhelm Fliess o a sus interlocutores como Albert Einstein, para comunicarles sus descubrimientos y propuestas teóricas, puede ser vista como un inicio de esta forma de este intercambio de ideas, en que la distancia dejó de ser un obstáculo para transmitir conocimiento y generar aprendizaje.

Posteriormente, la formalización del correo postal, se convirtió en un medio eficaz para

ofrecer cursos diseñados con objetivos precisos de enseñanza-aprendizaje, con diversos contenidos. Los cursos por correspondencias tuvieron un gran apogeo después de la Segunda Guerra Mundial, relacionado a docentes y estudiantes en diversos continentes.

Con el desarrollo de la TV y de la posibilidad de guardar videos, así grabaciones auditivas en discos de acetato de los materiales de cursos, la educación a distancia, amplió sus territorios a través de ofrecer recursos “multimedia”, en los que los aspectos visuales en la enseñanza tomaron gran importancia, aunque la asesoría y el acompañamiento a los estudiantes seguían siendo poco eficientes y en muchos casos totalmente nulos.

Una modalidad educativa interesante en cuanto a la generalización del uso de la televisión, fueron las TV aulas, que permitieron dar acceso a la educación básica y media a comunidades aisladas por las condiciones orográficas y económicas del país, en donde se dificultaba el acceso de profesores especializados para atender estas necesidades educativas, permitiendo también, que un mayor número de estudiantes pudieran beneficiarse.

La gran revolución de la educación a distancia surge en la década de los años 90's con la popularización del uso del de internet, como una forma cotidiana, accesible y altamente eficiente de comunicación, consolidándose esta dinamización con la aparición de los sitios web 2 que convierten internet en un recurso de comunicación totalmente social permitiendo la interoperabilidad del usuario y la creación de comunidades en red que alojan videos, wikis, blogs, mashups y folcsonomías¹ creadas por los mismos participantes que las comparten. (Y en plan de comunicación más personal están recursos como Hangouts de Google, Skype y Whatsapp que permiten la comunicación simultanea de más de una persona y de esta

1. Mashups y folcsonomías: Página web o aplicación que usa y combina datos, presentaciones y funcionalidad procedentes de una o más fuentes para crear nuevos servicios. El término implica integración fácil y rápida, usando a menudo sitios abiertos y fuentes de datos para producir resultados enriquecidos que no fueron la razón original para la que fueron producidos los datos en crudo originales. Las principales características del mashup son la combinación, la visualización y la agregación. Es importante transformar los datos existentes en otros más útiles tanto para uso personal como profesional. <http://danielavelandia.blogspot.mx/2013/10/que-es-un-mashup-y-una-folcsonomia.html>.

Las folcosnomias (etimológicamente: folc: pueblo; taxis: clasificación; nomia: nombre) son etiquetas para nombrar grupos sociales para establecer un orden en las comunidades virtuales con quienes se contacta.

forma, favorecen el trabajo colaborativo, como también lo hacen Google Docs. y muchos otros diseños específicamente creados para el trabajo entre varios participantes y también el desarrollo de redes sociales virtuales como Facebook e Instagram que pueden ser utilizadas como recursos para el apoyo de procesos educativos). En la actualidad, se han creado campus virtuales educativos totalmente en línea que abarcan un gran número de contenidos de conocimiento y/o de capacitación, en todos los niveles desde básico hasta altamente especializado, enfocados a captar números extraordinarios de estudiantes, con un mínimo de personal docente.

El importante desarrollo de la educación a distancia se relaciona estrechamente con aspectos de la época actual, en los que la importancia del desarrollo de las tecnologías de la información y el acceso que a estas tecnologías tiene una gran cantidad de la población mundial, son factores fundamentales, que a la vez, dan lugar a dos grupos de importantes problemáticas: el aumento de la población mundial con necesidades educativas en todas las etapas de la vida y el indiscriminado uso de las tecnologías de la información, que se ha extendido a amplios contextos de la vida cotidiana, y que abarcan aspectos lúdicos, comerciales, bancarios, financieros, fiscales y personales (tanto de orden público como privado) sujetos, en su uso, a una normatividad deficiente que pone la seguridad de los usuarios en riesgo constante de ataques cibernéticos de todo tipo, desde robos de información e identidad, hasta destrucción de la información de los usuarios a través de potentes virus, llegando a paralizar instituciones gubernamentales y por ende, a grandes grupos sociales.

No obstante estos inconvenientes, la educación virtual a distancia propone una utilización productiva e innovadora de las tecnologías de la información, para llevar a grandes grupos de población contenidos educativos que permitan la democratización de contenidos de información y programas de capacitación para lograr sociedades más igualitarias y equitativas en cuanto a beneficios de oportunidades laborales y de calidad de vida

García Areitio (1994)² define la educación a distancia como:

Un sistema tecnológico de comunicación bidireccional, que puede ser masivo y que sustituye la interacción personal en el aula de profesor y alumno como medio preferente de enseñanza, por la acción sistemática y conjunta de diversos recursos didácticos y el apoyo de una organización y tutoría, que propician el aprendizaje independiente y flexible de los estudiantes.

Esta definición, bastante completa, tiene aspectos de una complejidad importante:

La primera parte de esta definición: “sistema tecnológico de comunicación bidireccional”, constituye en sí misma un reto a los paradigmas de la didáctica utilizada durante varios siglos en el proceso de enseñanza –aprendizaje, ya que modifica radicalmente los roles de los dos actores principales de este proceso: el estudiante y el profesor.

Este último, el profesor, no será ya quien más sabe dentro del grupo humano reunido en el aula presencial de la institución educativa. El docente de la era digital será ahora, un guía, un facilitador o un acompañante del proceso de aprendizaje de sus estudiantes. Su derecho a la libertad de cátedra quedará anulado y a la mucho, será expresado en la elaboración del material, enmarcado en un sistema de diseño de instrucciones, en donde la meta será conseguir que el alumno y el material se relacionen, sin necesidad del profesor, para generar un apoderamiento de la información y del conocimiento, desde la propia percepción, elaboración y posición crítica de cada estudiante. El docente deber ser ahora, experto en la creación de materiales visuales que se expongan en medios virtuales, como power points, web quests, prezis, videos o multimedias que agrupen todos estos recursos, alojados en YouTube o en plataformas como Moodle. Todo esto requiere de la preparación del docente en todos estos recursos y en la tecnología que los sostiene, además de su actualización, al momento que el alumno la contacte, de toda su experiencia y conocimiento de su área de especialización profesional.

2. García Aieitio (1994) citado en http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/90/cd/cursofor/cap_2/cap2a.htm

Correlativamente, el estudiante tiene también que modificar sustancialmente las características de su papel en su aprendizaje. Aunque muchos expertos piensan que las nuevas generaciones son de “aldeanos nativos de la tecnología virtual” (lo cual parece darles una gran ventaja para el manejo de estos recursos, en contraste con el manejo que logran sus profesores), se puede ver con frecuencia que los estudiantes también tienen dificultades para renunciar a un papel pasivo e irresponsable ante su aprendizaje, en donde emerger como sujetos que se apropian activa y críticamente de un saber no ha sido una meta. Es decir, las capacidades para el pensamiento crítico y la autorregulación y autonomía frente al aprendizaje no son procesos que se den automáticamente relacionados con las nuevas tecnologías de la información, sino que se tienen que desarrollar a través de procesos educativos que aún no se han diseñado, pero que en el futuro cercano será necesario que los docentes se hagan cargo de encontrar la manera de que los estudiantes generen habilidades para pensar y comunicar coherentemente lo que piensan, anticipando las consecuencias de sus decisiones. Los alumnos se enfrentan metafóricamente hablando, a la oportunidad y el acceso a comerse el mundo, sin tener cómo digerirlo.

En cuanto a la relación entre docentes y estudiantes, y la “comunicación bidireccional”, un reto importante tiene que ver con las diferencias notables entre las habilidades de comunicación lingüística entre estudiantes y profesores, diferencias que se hacen más notables en cuanto a la distancia etaria entre estos dos grupos. Aquí, hay que tener presente, que siguen siendo los profesores (y frecuentemente, los de más edad en las instituciones educativas) quienes tienen a su cargo el diseño del currículo y las estrategias didácticas de los cursos que imparten.

Con estos argumentos, es posible pensar que la idea de sistema incluida en la definición que propone este autor, es difícil de entender, ya que está sujeto a una gran cantidad de vicisitudes difíciles de prever. La idea de sistema, se aplica con claridad a los sistemas computacionales, más que a la relación entre profesores y estudiante, mediada ahora

no solamente por el contenido del aprendizaje, sino por todos recursos aportados por la tecnología de la información.

El siguiente aspecto de la definición que propone García Areitio, es acerca de “comunicación masiva”, que mueve a pensar en la fusión de las individualidades, en la indiferenciación y frecuentemente en la indiferencia en el seguimiento en el aprendizaje que se ofrece en las plataformas de los cursos a distancia, pero que frecuentemente es difícil de cumplir, recurriendo entonces, al recurso vigoskiano de promover que los estudiantes aprendan unos e otros. Entre más multitudinario sea un curso, más riesgo hay de que los tutores nunca se enteren de quienes son sus estudiantes y la relación maestro-alumno se sustituye a través de un eficiente diseño instruccional, reduciéndose la interacción relacional a la que se establece entre el estudiante y el curso *on line*.

La educación virtual a distancia requiere de una investigación profunda y reflexiva acerca de los estilos de aprendizaje de los estudiantes, los cuales frecuentemente no son estables ni estáticos, ya que pueden fluctúan en el mismo individuo en cuanto a las características del contenido a aprender, así como en cuanto a la motivación y al imaginario que fundamentan la relación entre el estudiante y lo que se propone aprender.

Igualmente, es necesario investigar sobre las motivaciones y la preparación que los docentes tienen para enseñar, ya que frecuentemente, en el contexto universitario, los profesores saben del contenido de su asignatura, pero no tienen preparación formal para la docencia y también, es frecuente que sus motivaciones para impartir algunas asignaturas estén más dirigidas a la satisfacción de la necesidad de tener ingresos económicos ante las dificultades para ejercer laboralmente su profesión.

Sin embargo, es necesario reconocer las bondades y ventajas de la educación virtual a distancia a través de las plataformas de aprendizaje *on line*, ya que tienen la tendencia a un

intenso y rápido crecimiento, ya que en un futuro, tal vez nada lejano, esta sea el recurso imperante para enseñar y aprender.

La tendencia masiva de este tipo de educación, favorece la inclusión de más personas en los cursos para aprender, democratizando la posibilidad del acceso de una gran número de personas que se beneficien de la apropiación de conocimientos y que de otra manera sería muy difícil tener posibilidad de acceso a la educación.

Por otra parte, el afrontamiento en solitario, y la vez en colectivo, puede favorecer que a fuerza de ensayos, los estudiantes terminen por emerger como sujetos autónomos y capaces de autorregulación ante su aprendizaje, desarrollando el pensamiento crítico y la responsabilidad de la adquisición de conocimiento y de la aplicación de este.

También es conveniente pensar en la flexibilización de las condiciones para adquirir conocimiento, a diferencia de la forma de adquisición de conocimiento presencial en aulas reales. El aprendizaje virtual a distancia no requiere de horarios rígidos, ni de transportación a centros educativos lejanos, ni de gastos en libros ni en materiales escolares preestablecidos. Los únicos costos son en las cuotas de inscripción a estos cursos (aunque cada vez aumenta el número de cursos de libre acceso) y en la adquisición de un dispositivo electrónico que permita el acceso al curso (que cada día son más potentes y más baratos), además, en muchos casos, de la utilización del idioma inglés como lengua franca.

La flexibilidad para aprender en cursos virtuales a distancia, tiene también como ventaja, el acceso a formas y medios para procesos de educación permanentes, ya sean estos formales o informales, sin costo o con costo, de acceso controlado o de libre acceso. Lo importante es la extraordinaria posibilidad de oferta de estos cursos a través de internet abierto disponibles al interés, motivación y posibilidad de los usuarios en el marco de la globalización.

Tomemos aquí el epígrafe de este texto: “Nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí, con la mediación del mundo”.

Esta famosa frase de Paulo Freire parece contener una contradicción, que en el fondo contiene la defensa de la libertad del estudiante para asumir su aprendizaje. El tema de la educación como forma de libertad y de liberación puede caber bien en el tema de la educación virtual a distancia si se toma en cuenta la conclusión que contiene esta afirmación de Freire; “los hombres se educan entre sí, con la mediación del mundo”.

Dentro de las premisas que sostienen la educación lasallista, la libertad para aprender se hace manifiesta desde el acompañamiento fraterno entre el estudiante y el docente. El maestro es un hermano mayor que acompaña y guía a sus hermanos más pequeños, sus alumnos. Es desde aquí que se puede proponer esta didáctica de la fraternidad como forma de mantener una relación humana entre los dos grandes actores del proceso de enseñanza-aprendizaje, como una forma en que “los hombres se educan entre sí, con la mediación del mundo”.

Estas características de la educación lasallista presentes en la educación presencial, pueden ser una respuesta a la aparente indiferenciación de los grupos masivos hacia los que tiende la educación virtual a distancia. El modelo de educación lasallista permite la formación integral de niños y jóvenes con valores, responsabilidad, creatividad e innovación con una sólida formación profesional que les permite asumir su responsabilidad con la sociedad y ejercer una crítica fundamentada y pertinente para dar soluciones bien fundamentadas a los problemas que enfrentan. Si la educación virtual a distancia se puede integrar a estas características de la educación lasallista, podría lograrse una propuesta educativa que incluya y se beneficie de las ventajas de la filosofía que ha favorecido el aprendizaje formativo en las aulas reales, con la posibilidad de dar acceso a la educación formal a grandes cantidades de población.

Dentro de los proyectos académicos que permiten el desarrollo de estas características de de nuestros estudiantes, está la REVISTA IMPULSA DE UNIVERSIDAD LA SALLE CUERNAVACA, que es un foro para la comunicación de las propuestas y proyectos de investigación de estudiantes y docentes de la comunidad académica y que ha llegado a su número 13.

Los contenidos que se incluyen en este número son tres interesantes trabajos.

El escrito, en francés, del Mtro. Jean Robert de la Coordinación de Humanidades, **“Le genre vernaculaide” (EL genero vernáculo)** es un ensayo que comenta un texto de Ivan Illich en el que se cuestiona la institucionalidad de la sociedad, como condición necesaria para su funcionamiento. El tema del género visto como un “modo de relaciones entre cuerpos, herramientas, espacios y tiempos masculinos y femeninos que sobreviven como restos subterráneos”, será tema de análisis desde el enfoque de lo que Illich nombra lo vernáculo.

La Lic. Yolanda Ramírez Ávila, a cargo del área de Diseño Curricular de la universidad, presenta un reporte parcial de la investigación que realiza acerca de la preparación formal y profesional de docentes del área de matemáticas a nivel medio (secundaria), a través de un modelo de intervención para generar competencias en los estudiantes de secundaria, necesarias para el aprendizaje de las matemáticas en el trabajo con el título **“Propuesta de intervención docente en la Licenciatura en Educación Secundaria, Especialidad en Matemáticas. (Un enfoque centrado en el desarrollo de competencias)”**

La Mtra. Claudia Franco Sentíes, contribuye en este número de la revista IMPULSA con el ensayo **“Reflexiones sobre la educación en valores en la escuela mexicana”** en el que sostiene una propuesta para “educar a nuestra sociedad en algunos valores como: la tolerancia y la prudencia” a través de la “analogía de proporcionalidad como método de investigación para enseñar valores” que iniciaría desde la familia, sostenido por el marco de la escuela mexicana.

Agradecemos estas aportaciones de nuestros compañeros lasallistas, invitando a toda la comunidad académica a conocer estos trabajos, a cuestionarlos a través de sus clases y a sentirse convocados a contribuir con sus trabajos a la consolidación de esta publicación. Aunque parezca contradictorio el hecho de tener aún una revista que solamente se produce y circula limitadamente en forma impresa en papel, después de toda la disertación del principio de este texto; el Consejo Consultivo para la Investigación de ULSAC ha comenzado a trabajar en el diseño de un **REPOSITORIO INSTITUCIONAL** que constituirá una plataforma electrónica para socializar todos los productos de conocimiento de esta sede lasallista.

Mtra. Ofelia Rivera Jiménez
Área de investigación ULSAC



Le genre vernaculaire

Mtro. Jean Robert*

Résumé

Le livre *Le genre vernaculaire* peut être lu comme une tentative de comprendre le principe générateur de sociétés dépourvues d'écriture et partant de loi écrite, exemptes de la plupart des institutions que les modernes considèrent indispensables, ainsi que de la division entre des sphères privées et un domaine public; de comprendre aussi ce qui en maintient la cohésion.

Ce qu'Illich a choisi d'appeler le *genre*, un terme d'origine grammaticale, veut désigner une forme de relation entre les femmes et les hommes, les espaces, les temps et les outils féminins et masculins qui, aujourd'hui, n'existe plus que souterrainement. *Le genre vernaculaire*, différent d'une vallée à l'autre, a été subjugué par le *sexe*, qualifié d'*économique*, dont l'emprise homogénéisante recouvre celle du postulat fondamental de toute économie formelle, la *rareté*. Pour cette raison, selon Illich, une lecture de l'histoire à la lumière du genre est une introduction à une histoire non encore écrite : *l'histoire de la rareté*, esquissée par des auteurs tels que *Karl Polanyi* ou *Louis Dumont*.

* Coordinación de Humanidades

Pour Illich, le *genre vernaculaire* est un *concept heuristique* permettant de penser ce qui, pour les modernes, est devenu l'impensable : une société non soumise à la «loi de fer» de la rareté. Illich émet l'avertissement que, nié et presque oublié, recouvert par le sexe économique ainsi que par le concept et la perception de la rareté endémique qui en sont les inséparables corrélats, le genre vernaculaire n'en continue pas moins d'être aussi indispensable que l'air.

Trente-cinq ans après la parution de *Le genre vernaculaire*, les législateurs européens ne cessent d'édicter des lois promouvant l'égalisation absolue des femmes et des hommes et l'abolition de tous restes de genre sous prétexte d'éliminer toute trace de patriarcat. Il nous semble qu'il y a là une confusion tragique entre le patriarcat, correspondant à l'étape de ce qu'Illich appelle le *genre disloqué* et le genre vernaculaire, qui, dans les registres historiques, préhistoriques et ethnologiques, n'implique pas nécessairement la suprématie d'un genre sur l'autre.

Créatrices de formes d'inégalités inédites, que les législateurs tentent de corriger au moyen d'ordonnances à leur tour génératrices de nouvelles inégalités, les *nouvelles lois d'égalisation des femmes et des hommes* devant la loi et sur le marché du travail nient l'essence des tissus sociaux vernaculaires générateurs des cultures, des langues et des coutumes.

S'il est vrai que le genre vernaculaire reste sous-jacent à la pensée unique accompagnant le *sexe économique* comme son ombre, il nous reste la possibilité d'affiner nos sens à ce qui en reste parmi nous.

Mots-clés

Axiome de la rareté, concept heuristique, genre vernaculaire, genre disloqué, histoire de la rareté, pensée unique, sexe économique.

Resumen

El libro *El género vernáculo* de Iván Illich puede leerse como un intento de entender el principio generador de sociedades sin escritura ni ley formal y libres de los arreglos institucionales que el *ser humano moderno* considera indispensable al “funcionamiento” de cualquier sociedad, como por ejemplo la división entre esferas privadas y un dominio público; al mismo tiempo, el libro proyecta luces sobre lo que mantiene la cohesión social en ausencia de éstas muletas institucionales.

Lo que Illich llamó el *género* – un término de origen gramatical – es un modo de relaciones entre cuerpos, herramientas, espacios y tiempos masculinos y femeninos que, hoy, sólo sobreviven como restos subterráneos. El género *vernáculo*, diferente de un valle al otro, fue sumergido bajo el *sexo económico*, cuyo poder homogeneizador se superpone al del postulado fundamental de toda economía formal, el *axioma de escasez*. Por ésta razón, de acuerdo a Illich, leer la historia a la luz del género es la mejor introducción a una historia aún por escribir, la *historia de la escasez*, de la que autores como Karl Polanyi o Louis Dumont hicieron bosquejos convincentes.

Para Illich, el género vernáculo era un *concepto heurístico* permitiendo “pensar lo impensable”, es decir una sociedad no sometida a la “ley de hierro de la escasez”. Illich insistía en que el género, negado y casi olvidado, sigue sin embargo siendo tan indispensable como el aire.

Treinta y cinco años después de la publicación de *El género vernáculo*, los legisladores europeos están promulgando leyes supuestamente destinadas a volver a las mujeres perfectamente iguales a los hombres. Estas nuevas “leyes de equidad”, constantemente revisadas para “corregir” las nuevas formas de desigualdad que generan, sirven al mercado pretendiendo servir a las mujeres, cuando en realidad exportan hacia ellas costos de una amplitud desconocida hasta el principio del nuevo milenio.

Las instrucciones de la Unión Europea estipulan que las nuevas leyes de equidad deberán extirpar toda traza de relaciones patriarcales de los países miembros. Creemos percibir aquí una confusión trágica entre el género vernáculo en sí, y lo que Illich llama el *género dislocado*, que es históricamente su fase patriarcal en albores de la sociedad industrial. Al

ser *ciegas al género*, estas nuevas leyes igualadoras niegan el poder generador de culturas, de lenguas y de costumbres de lo que pretenden suprimir: el género, confundido con el “patriarcado”.

Si es cierto que algo del género vernáculo sobrevive bajo el pensamiento único que acompaña el sexo económico como su sombra, entonces aún tenemos la posibilidad de acordar nuestros sentidos a lo que queda de género entre nosotros.

Palabras-clave

Axioma de escasez, concepto heurístico, género vernáculo, género dislocado, historia de la escasez, pensamiento único, sexo económico.

Abstract

Ivan Illich's *Vernacular Gender* can be read as an attempt to understand the generating principle of societies without writing nor formal law and free of the institutional arrangements that modern man considers indispensable to the working of any society, as for instance the division between private spheres and a public domain. The book also projects light on what maintains social cohesion in the absence of *known* institutional crutches.

What Illich called *gender* – a term of grammatical origin – is a mode of relation between masculine and feminine bodies, tools, spaces and times that only survive as subterranean rests/remains. Different from valley to valley, and thus called by Illich *vernacular*, gender was overcome by *economic sex*, whose homogenizing power overlaps with the fundamental postulate of all formal economics, the *axiom of scarcity*.

For this reason, according to Illich, reading history in the light of gender is the best introduction to a still greatly unwritten history, the *history of scarcity*, of which such economic historians as Karl Polanyi and Louis Dumont proposed convincing sketches. Illich claimed that, though negated and almost forgotten, gender remains as indispensable as air.

Thirty-five years after the publication of *Vernacular Gender*, European lawmakers are crafting rules purporting to completely equalize women and men in matters of legislation and labor market. Constantly revised in order to amend unheard off inequalities generated by the lawmakers' equalizing *hubris*, these laws are at the service of the market and not of women, toward whom they export most of their costs.

According to the European lawmakers, the new equalizing legislation must extirpate all remainders of patriarchal relations from the European countries. We believe to perceive here a tragic confusion between vernacular gender itself and *broken gender*, its patriarchal avatar before the dawn of industrial society. This blindness to gender negates the culture-, language- and custom-generating power of what they pretend to suppress under the guise of patriarchy: gender.

If it is true that something of vernacular gender survives under the monism inherent to economic sex, then we still have the possibility to tune our senses to what remains of gender among us.

Keywords

Economic sex, gender (vernacular gender as a heuristic concept, broken gender), monism ("one-thought"), scarcity (history of scarcity, scarcity axiom as fundamental postulate of economic science).

PREMIÈRE PARTIE

1. Le livre *Le genre vernaculaire*¹ et son destin

I. Une interprétation inspirée par des souvenirs personnels Je me souviens d'une matinée dans la cuisine d'Ivan Illich à Ocotepéc au début des années 1970. Alors qu'il préparait des œufs au plat dans une vieille poêle de cuivre, il me parlait de Karl Polanyi, l'auteur de *La Grande transformation*². Son ton était sarcastique, mais je compris immédiatement que sa pointe ne "se dirigeait pas à l'historien de l'économie, mais à lui-même, Ivan. « Je ne peux pas dépasser sa position ». Un mur semblait lui barrer le chemin.

Polanyi avait décrit la marche à la modernité à partir du XVe siècle comme un processus de "désenchâssement" ou de "désincrustation" (*disembedding*) de sphères séparées (la politique, la religion, l'éducation, la science pure et surtout, la sphère dont Polanyi décrira l'autonomisation, l'économie) à partir d'un entrelacs général polyvalent. Allongeant le pas jusqu'à dépasser Polanyi, on pourrait qualifier cet entrelacs de « cosmique », car tout y recevait son être d'un vis-à-vis, comme la rive droite d'une rivière n'est rive que parce qu'il y a la rive gauche³. Polanyi sut décrire l'effilochement de ce tissu polyvalent de correspondances mutuelles sans pouvoir dépeindre ce qui le précédait, un monde aux activités, aux perceptions et aux idées enchâssées (*embedded*) les unes dans les autres - comme l'idée de mère est indissociable de celle d'un enfant. La marche à la modernité, que Polanyi décrivit comme un désenchâssement progressif de sphères individualisées, est une marche au « monisme », à un monde où les choses ne sont plus ce qu'elles sont par leurs correspondances mutuelles comme la mère est mère *par* son enfant, mais mènent une existence coupée, sectionnée – je suis tenté d'écrire *sexionnée* - de toute trame cosmique.

Une dizaine d'années après notre petit déjeuner, Illich put préciser ce qu'était le tissu antérieur au désenchâssement progressif que Polanyi qualifia de "grande transformation". Il le définit comme un tissu de relations dissymétriquement complémentaires et il lui donna

1. Ivan Illich, *Le genre vernaculaire*.

2. Karl Polanyi, *La Grande Transformation*, Paris: Gallimard, 1983 [1944].

3. Pour les grecs, le mot *kosmos* pouvait évoquer un réseau de correspondances mutuellement constitutives.

un premier nom: *le genre vernaculaire*, un concept qu'il reprendra des années plus tard sous le nom de *proportionnalité*. Illich commença d'élaborer le concept de genre après la fermeture, en 1976, de l'« institut de hautes études libres » ou plutôt le *pensoir* qu'il avait fondé à Cuernavaca, le CIDOC. Les premières formes écrites de sa nouvelle thèse furent publiées en 1981⁴ et en 1982⁵. Dès le 30 septembre 1982, Illich la commenta au cours de sept conférences face aux étudiants et professeurs de l'université de Berkeley. Selon moi, ces conférences manifestèrent un tournant déjà latent depuis quelques années. *Le genre vernaculaire*⁶ est en effet doublement une ligne de partage des eaux dans l'œuvre d'Ivan Illich. Conceptuellement d'abord, puisqu'à partir de sa rédaction, il mit en question certains des concepts qui inspiraient ses œuvres précédentes. Mais ce fut aussi un changement radical dans sa carrière d'écrivain, dont les livres ultérieurs connurent des tirages bien moindres que les « pamphlets » des années 1970. Cette baisse de popularité peut bien avoir été orchestrée, à la fin de son séjour à Berkeley, par un tribunal de professeurs féministes qui, après avoir désapprouvé son étude, allant jusqu'à comparer *Le genre vernaculaire* à *Mein Kampf*⁷, se consacreront durant des mois à dissuader les féministes de lire son livre (« une féministe ne lit pas de si mauvais livres » me déclara une féministe finlandaise connue, qui, pour cause, ne l'avait pas lu)⁸.

4. "Vernacular Gender", une esquisse de l'oeuvre en gestation, fut d'abord publié dans le petit journal "samizdat" Tecnopolítica de Valentina Borremans.

5. Première édition commerciale par Heyday Books, Berkeley, 1982.

6. Dans les pages qui suivent, la pagination correspond à l'édition française la plus récente: *Le genre vernaculaire*, Oeuvres complètes Vol. 2, Paris : Fayard, 2005, p. 249-459.

7. Gender "displays all the salient features of modern propaganda, as exemplified in the classics of the genre like Mein Kampf", décréta la linguiste Robin Lakoff.

8. L'an suivant, la Dr. Hochschild, principale organisatrice du jugement, formula ses critiques dans un article intitulé "The Ideologue in Scientist's Clothing" (L'idéologue en habits scientifiques), *Feminist Issues* 3 (1), printemps 1983. Ce numéro portait le titre de A Feminist Critique of Ivan Illich's Theory of Gender. Il inclut, entre autre, un témoignage, légèrement plus bénévole, de la polémique dans laquelle des professeurs féministes tentèrent d'enliser un auteur qui ne refusait pas la controverse : Gloria Bowles, "A Feminist Critique of Ivan Illich's Theory of Gender". Dans ce même numéro de *Feminist Studies*, l'article de l'anthropologue Nancy Scheper Hughes, « Vernacular sexism : An anthropological Response to Ivan Illich » (p. 28-37) se détache par sa modération et, souvent, sa pertinence. Selon elle, Illich a exagéré la différence entre les espaces, les temps et les activités féminines et masculines. Elle demandait une révision de certains arguments historiques et anthropologiques, révision qui n'eut pas lieu au sens où elle l'entendait. Des années plus tard, certaines réflexions d'Illich sur la proportionnalité pourraient répondre aux objections les plus justifiées de Scheper Hughes. Voir Martina Kaller-Dietrich, *Ivan Illich (1926-2002). Sein Leben, sein Denken* (sa vie, sa pensée), Vienne : Bibliothek der Provinz edition seidengasse, 2007, p. 163-178, une mise en perspective du choc que fut, à cette époque, son insistance de la différence entre genre et patriarcat. Outre Martina Kaller-Dietrich, David Cayley documente également cet incident en conversation avec Illich, sans nécessairement lui donner raison en tout : David Cayley, *Entretiens avec Ivan Illich*, Montréal : Bellarmin, 1996. Cayley est en train de mettre la dernière main à un livre sur Illich dans lequel il revient sur ces événements assez déplorable, si j'ose formuler un jugement modéré.

Au cours des années précédentes, en longues conversations avec des amis et collègues, en particulier le linguiste Uwe Pörksen et l'historienne Barbara Duden, Illich s'était persuadé que les instruments analytiques dont il s'était servi dans ses oeuvres antérieures n'étaient pas indemnes de contamination par les mots-clé popularisés par le langage industriel. Il passa alors au peigne fin la structure linguistique de ses premières œuvres. « Je m'y confrontai aux a *'priori* d'époque qui imprégnaient non seulement la pensée, mais aussi, et davantage notre appréhension sensorielle et nos perceptions intérieures des réalités sociales». ⁹ Ceci explique pourquoi Illich, au cours de ses demi-semestres dans diverses universités américaines et allemandes à partir des années 1980, initia ses élèves à l'histoire des perceptions sensorielles, prononçant diverses conférences sur l'histoire du regard, celle des proportions musicales et brossant quelques esquisses sur les atmosphères olfactives, les sens haptique et gustatif¹⁰.

II. Une dissymétrie mutuellement constitutive entre « deux »

Aujourd'hui, le mot *genre* désigne une manière de concevoir la différence entre hommes et femmes caractérisée par les adjectifs *féminin et masculin*. Lorsque Illich introduisit ce terme pour décrire, non la relation supposée « de tous temps » entre femmes et hommes, *mais une transformation historique majeure de cette relation*, il opposa au sexe un terme emprunté à la grammaire. Fut-il le premier à appliquer des termes grammaticaux pour décrire une relation entre femmes et hommes bien plus ancienne et commune que celle, si récente dans les registres historiques, qualifiée de *sexe*? Je ne saurais l'affirmer. Mais contrairement aux centres d'études du genre qui se multiplièrent à partir des années 1980, Illich utilisa heuristiquement le concept de genre – qui, au sens où Illich s'en sert, n'existe plus que sous forme de restes - dans une opposition conceptuelle au sexe, devenu dominant¹¹. L'historien

9. Ivan Illich, "La construction institutionnelle d'un nouveau fétiche: la vie humaine", Dans le miroir du passé, Œuvres complètes, vol. 2, op. cit., p. , conférence prononcée au cours d'un « événement programmeur » de l'Evangelical Lutheran Church of America, Chicago, 29 mars 1989.

10. Des transcriptions de ses conférences sur les sens physiques peuvent être trouvées, en anglais, dans des cahiers édités par la section STS de Pennstate University alors dirigée par Carl Mitcham, qui en conserve une collection complète (cmitcham@mines.edu) et en allemand, dans divers cahiers de l'université de Brême tels que, par exemple, les « Schriften Bremen » (Barbara Duden, Kreftingstrasse 16, 28203 Bremen, tel : 0421 794 00 94, e-mail : piano@ui-bremen.de).

11. Illich tentait souvent de comprendre une réalité sociale par son contraire, que ce soit le sexe dominant par ce qui nous reste du genre vernaculaire, ou l'hégémonie moderne de l'économie par les activités de subsistance des peuples pré-modernes.

Illich put ainsi décrire, comme transition du *genre vernaculaire au sexe économique*, ce que Polanyi avait appelé la grande transformation qui, à partir du XVe siècle, fut l'essence de la « marche à la modernité ». Le genre se distingue du sexe, caractérisé par la dichotomie *mâle/femelle*. Qualifier le genre de *vernaculaire* est reconnaître son enracinement dans des territoires particuliers et la diversité de ses expressions locales. Appeler le sexe *économique* est au contraire reconnaître son caractère « de nulle part et de partout », une universalité qui est celle de la rareté elle-même, postulat fondamental de l'économie moderne¹².

Le genre est la manière coutumière, traditionnelle ou vernaculaire de percevoir la différence entre les corps et les domaines respectifs des femmes et des hommes. Il est propre à chaque région, voire à chaque village et la ligne de division entre les domaines masculins et féminins trace dans chaque vallée un dessin aussi original que les motifs de ses tissages, ce pourquoi parler historiquement du genre est toujours parler du *genre vernaculaire*. Au contraire, le sexe est « catholique », c'est-à-dire universel et, comme l'économie est aujourd'hui la pensée universellement dominante, il est juste de définir cette dualité caractéristique de la modernité comme le *sexe économique*. Si la relation de genre est « cosmique », dans le sens où les domaines masculin et féminin sont différents et mutuellement constitutifs, la relation de sexe est moniste, les corps des femmes et des hommes, différenciés par des caractères sexuels secondaires – des protubérances sous la blouse ou dans le pantalon – étant fondamentalement conçus, à l'époque du sexe économique, comme celle de deux mêmes ontologiques: *deux êtres humains*. Ces deux semblables sous des différences mineures parlent idéalement la même langue – alphabétisée de surcroît – perçoivent – hypothétiquement – la même réalité, se servent – théoriquement – des mêmes outils et servent les mêmes machines et – puisqu'ils sont supposés égaux – peuvent s'envier mutuellement¹³.

12. Paul Dumouchel, « L'ambivalence de la rareté », Paul Dumouchel et Jean-Pierre Dupuy, *L'Enfer des choses*. René Girard et la logique de l'économie, Paris : Seuil, 1979 propose une définition simple de la rareté comme relation engendrée par un ensemble de biens et de ressources insuffisant pour satisfaire les besoins et désirs de tous, mais va bien au-delà de cette définition anhistorique et universalisante dans son analyse fondée sur une lecture des « pionniers de la tradition libérale » à la lumière de la théorie mimétique de René Girard. Pour Dumouchel, la rareté est une relation mimétique prototypique.

13. Gisela Bock et Barbara Duden, « Arbeit aus Liebe – Liebe als Arbeit. Zur Entstehung der Hausarbeit im Frühkapitalismus » (Le travail par amour ou l'amour en tant que travail. Sur la genèse du travail ménager aux premiers temps du capitalisme), *Frauen und Wissenschaft. Beiträge zur Berliner Sommeruniversität für Frauen im Juli 1976*, Berlin : Berliner Dozentinnen, 1977, p. 118-199. Citent la déclaration diplomatique de Kant de 1798 sur la question de qui doit exercer le « pouvoir » domestique : « Je dirais en 'langue galante (et non sans vérité) que la femme doit exercer ce pouvoir... ». Les deux auteurs ajoutent : « La question de qui doit dominer à la maison et l'observation que la femme ne craint pas la guerre domestique pointent le doigt vers un phénomène connu à cette époque comme 'la guerre pour les pantalons' », manifestation, déjà, d'une forme de comportement envieux qui deviendra courant à l'âge industriel.

Ceci admis, il faut affronter une nouvelle difficulté : connu comme le penseur d'alternatives à la pensée moderne, Illich n'a jamais considéré le genre comme une alternative au sexe. Ce que, jouant sur le mot « genre », il s'est aventuré à qualifier de ré-génération, est, dans son optique, un *affinement* des sens à ce qui persiste souterrainement des formes diverses du genre vernaculaire du passé.

Répetons-le: selon Illich, la marche à la modernité depuis le XVe siècle, que Polanyi caractérisa comme un processus de désenchantement et Marx comme l'essor du capitalisme, peut être définie historiquement comme un passage du genre vernaculaire au sexe économique. Le genre vernaculaire donnait à tout endroit du village et à tout moment de la journée une coloration féminine ou masculine. Le sexe économique engendre au contraire un temps et un espace indifférenciés, les mêmes pour tous. Cette universalité spatiotemporelle coïncide avec la modernité elle-même et rend obsolète la perception locale et concrète de la réalité. L'universalité de la société industrielle ne saurait se maintenir sans la prédominance du sexe économique. La « crise » interminable et sans passage concevable hors d'elle de la société industrielle, autrement dit l'enfer d'un enfermement dans un monde d'appareillages qui a perdu son ressort instrumental est aussi une « crise » de la relation entre hommes et femmes: poussés à ses extrêmes limites, le sexe économique est absolument invivable et il n'y a pas de chemin de retour vers le genre vernaculaire. Au contraire, une société pré-industrielle était, dans ses diversités, impensable sans genre vernaculaire.

Argumentant que le sexe est un concept biologique alors que le genre est un concept culturel, certaines auteurs entreprennent des études de « la construction sociale du genre » qui nient l'essence de l'heuristique d'Illich. En effet, dans l'utopie égalitaire des féministes des années 1980, le genre semblait inséparable du patriarcat. La construction sociale du genre serait la construction d'une inégalité qui, soit a sans cesse été construite et reconstruite depuis l'aube de l'histoire, soit est le produit de l'imposition, à partir d'une conquête violente de l'ancienne Europe, de relations inégales favorisant les hommes. Les partisans de la deuxième hypothèse appellent à la rescousse l'histoire, mal connue et impossible à documenter avec précision, de la conquête de la Vieille Europe par les hordes appelées, faute de mieux,

kurganes ou aryennes à partir du troisième millénaire a.C¹⁴. Mais ce qui importe ici est la conclusion tirée des maigres données historiques disponibles : si les relations patriarcales ont une histoire « récente » - moins de 5000 ans -, les féministes des années 1980 pouvaient à juste titre en espérer la fin: les relations patriarcales ne sont pas une caractéristique de notre espèce. Une conclusion que peu de féministes de ces lointaines années en tirèrent est que, s'il en est ainsi, le genre vernaculaire n'est pas fatalement associé à une structure patriarcale des sociétés. Si, au contraire, les féministes optaient pour considérer les relations patriarcales comme inhérentes à la condition humaine, il leur devenait difficile d'échapper à l'idée qu'elles étaient synonymes de ce qu'Illich appelait le genre.

C'est le chemin que prirent bien des féministes des années 1980. Dépourvues de concepts heuristiques leur permettant d'imaginer comment des peuples vivant il y a des millénaires purent s'arranger pour vivre sans les sphères de l'économie et du droit et sans soumission des femmes à un pouvoir patriarcal, elles relevèrent héroïquement le défi d'inventer quelque chose d'aussi nouveau que l'exploration de la lune: un monde vraiment égalitaire, c'est-à-dire libéré, enfin, des entraves du patriarcat, c'est-à-dire, dans leur esprit, du genre. Pour beaucoup de féministes de ces lointaines années, l'étude de la « construction sociale du genre » devait être une déconstruction libératrice¹⁵. À Berkeley, en 1982, Illich parlait comme d'une perte de ce que ses adversaires universitaires annonçaient comme une *bataille à finir de gagner*. Celles-ci lui offrirent longtemps le rôle de compagnon de route masculin, mais lorsqu'elles comprirent que ce qu'il cherchait à saisir allait en sens inverse de ce qu'elles voulaient construire, elles le mirent en jugement.

Pour Illich, l'extinction du genre vernaculaire est l'effacement progressif de la « complémentarité dissymétrique mutuellement constitutive » entre les espaces et les temps des femmes et des hommes qui, depuis l'aube de l'humanité permit, en l'absence des catégories modernes

14. Rita Gross, « The Pre-patriarchal Hypothesis : An Assessment », Sylvia Marcos, ed., *Gender/Bodies/Religions*, Adjunct Proceedings of the XVIIth Congress for the History of Religions, Mexico: ALER Publications, 2000 (Publié antérieurement par Beacon Press). Selon l'archéologue lithuanienne Marija Gimbutas (1921-1994), les relations patriarcales qui caractérisent les sociétés d'origine européenne auraient été imposées à la « vieille Europe » dès le troisième millénaire a.C. par des hordes qu'elle qualifie de « kurganes » parlant des langues indo-européennes. Marija Gimbutas, *The Pre-history of Eastern Europe. Part I : Mesolithic, Neolithic and Copper Age Cultures in Russia and the Baltic Area*, Cambridge, Mass.: Peabody Museum, 1956.

15. Evelyn Fox-Keller, *Reflections on Gender and Science*, Yale: Yale University Press, 1985. Physiicienne, Fox-Feller pense que la sphère privée (féminine) et la sphère publique (masculine) structurent la pensée biologique en les deux aires de la génétique des populations et de l'écologie mathématique, une division qu'il appartiendra à une science libérée de surmonter.

sans lesquelles nous ne pouvons concevoir d'ordre social, la floraison des cultures qui inventèrent les langages, les relations communautaires, les conflits et leurs modes de résolution, les chants et les danses, complémentarité que certains anthropologues savent encore reconnaître hors de la modernité alphabétique, économique et sexuée¹⁶ ou *percevoir* sous son vernis moniste. Si Illich a raison, le genre vernaculaire, oral, commun est le creuset primordial de toutes les cultures et son recouvrement par le sexe économique, l'extinction de leur pouvoir génératif.

Avec le recul, il apparaît que le rêve d'égalisation des conditions féminine et masculine de certaines féministes des années 1980 servit de voile à la réalité d'inégalités sans précédents. Autrement dit, le rêve de la raison d'une égalité abstraite semble bien avoir fomenté des formes inouïes d'iniquité :

Il n'est pas, à ma connaissance, de société industrielle où les femmes soient les égales des hommes. Dans tout ce que l'économie sait mesurer, la moindre part va toujours aux femmes¹⁷.

Pour Illich, le genre vernaculaire définit une complémentarité entre deux dissemblables entre lesquels peut exister une attraction mutuelle. Il disait qu'au fond, le genre était une manière de parler « du deux », de la dualité. « Deux » peut signifier la coexistence et le désir de réunion entre un être et un autre, ontologiquement différents, ou définir le produit de la partition d'une chose à l'origine unitaire. Dans un séminaire à Penn State, je l'ai vu illustrer cette « dualité de dualités » en quelques gestes simples. Il posa d'abord sur la table deux objets hétéroclites (tels un œuf et une plume de poulet) en déclarant : « Ces deux objets illustrent la dualité que j'appelle genre ». Puis il se saisit d'une feuille de papier de machine à écrire et, la tenant en l'air de ses doigts, la déchira en deux parties approximativement égales : « Cette division d'une unité originare en deux moitiés égales représente le sexe ». Le genre vernaculaire relève de la première manière de concevoir la dualité, alors que le sexe – mot dont l'étymologie suggère le fait de couper, de sectionner – nous renvoie à la seconde manière de concevoir le deux. Depuis plus de cinq siècles, l'histoire d'occident est marquée par la prédominance progressive de la deuxième manière. En d'autres termes,

16. Lorna Marshall (1898-2002), *The !Kung of Nyae Nyae*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1976.

17. Ivan Illich, *Le Genre vernaculaire*, op. cit., p. 255.

pour Illich, la partie de cette histoire que Polanyi qualifiait de grande transformation est - que l'on me pardonne la répétition - le passage progressif du règne du genre vernaculaire à la domination du sexe économique. Il écrit:

Une société industrielle ne peut exister qu'en imposant un postulat unisexe: les deux sexes sont faits pour le même travail, perçoivent la même réalité et ont les mêmes besoins – le costume n'étant qu'une différence négligeable. Et le postulat de la rareté, fondamental dans l'économie, est lui-même basé sur ce postulat unisexe. Hommes et femmes ne pourraient être en compétition pour le « travail » si ce dernier n'avait été redéfini comme une activité convenant aux humains sans distinction de sexe. La théorie économique se fonde sur un sujet qui est cet humain dépourvu de genre, « non genré ». Dès lors, la rareté étant admise, le postulat unisexe se propage¹⁸.

La rareté peut être comprise comme le manque de choses. Pour les économistes, il s'agit plutôt de l'axiome fondamental de leur science défini comme la tension entre des moyens limités et une multiplicité de fins alternatives en concurrence pour l'allocation des moyens. Selon Paul Dumouchel et Jean-Pierre Dupuy, la rareté peut être vue comme une des figures du désir mimétique, à côté de l'envie, du narcissisme ou –dernièrement, dans l'esprit de Dupuy – de la jalousie¹⁹. Le genre vernaculaire, qui prévenait la concurrence et l'envie entre hommes et femmes à l'intérieur d'une communauté ainsi qu'entre membres de configurations culturelles différentes, était une protection contre les ravages du désir mimétique.

En 1989, l'historienne allemande Beate Wagner-Hasel comprit ce qui échappa aux féministes de Berkeley.

[*Le genre vernaculaire* est] l'élaboration d'une conception de la société non organisée a priori autour des catégories du droit, de l'économie et de la politique, des distinctions entre la culture et la société ou entre le domaine privé et le domaine public qui prédéterminent les distinctions institutionnelles typiques de nos sociétés hautement imprégnées de droit (trad. J.R.)²⁰.

18. *Le genre vernaculaire*, op. cit., p. 258.

19. Paul Dumouchel et Jean-Pierre Dupuy, *L'Enfer des choses*, op. cit..

20. Beate Wagner-Hasel, "Das Private wird politisch. Die Perspektive ‚Geschlecht‘ in der Altertumswissenschaft" (*Le privé devient politique. La perspective "genre" en Histoire Antique*), Ursula Becher et al., ed., *Weiblichkeit in geschichtlicher Perspektive (La féminité en perspective historique)*, Frankfurt a. M., 1989, pp. 11-50.

Si nous les modernes sommes devenus incapables de comprendre une société organisée selon d'autres catégories que celles du droit, de l'économie et de la politique (entre autres) c'est que nous avons perdu le sens du genre en tant que catégorie organisatrice de l'espace et du temps. Selon Illich, « le genre fut éteint par l'éducation » et put ainsi être nié et presque complètement oublié.

Le genre est commun. Il est tenace et capable d'adaptations et en même temps, aussi sensible et vulnérable que le parler vernaculaire. Comme celui-ci, le genre est extirpé par l'éducation et son existence est oubliée, voire niée. C'est la raison pour laquelle, aujourd'hui, la plupart des gens ont perdu la capacité de se souvenir du genre et de se le représenter, de même qu'ils ont oublié ce qu'est une langue vernaculaire. Pour la fille de paysans mexicains qui vient de gagner un titre universitaire, la langue commune de ses parents apparaît comme un sous-dialecte de la langue maternelle enseignée qui lui a été inoculée. Lorsqu'elle leur rend visite au village, le genre de sa vieille mère paraît à ses yeux comme la forme prototypique de l'esclavage auquel elle a échappé (trad. J.R.) ²¹.

Néanmoins, il "faut" insister sur le fait que, pour Illich, le genre vernaculaire, tout brisé, désarticulé et presque oublié qu'il soit, ne continue pas seulement d'être sous-jacent à la réalité sociale mais, qu'ainsi que l'air, il continue d'être indispensable, de sorte qu'il est impossible qu'une société vive complètement sans lui. Sans jamais prétendre reconstruire le passé, ce qui est radicalement impossible, Illich se maintenait intellectuellement dans ce qu'il appelait un « double ghetto » : d'un côté, l'impossibilité de faire revivre le passé, d'où le rejet de toute nostalgie et de tout sentimentalisme à son égard, de l'autre, le refus de tout compromis acritique avec les catégories ou « sphères » de la modernité, telles que l'économie, la politique, le droit, la science, etc. Ce « double ghetto » est le fruit douloureux du double refus de tout sentimentalisme passéiste comme de toute soumission intellectuelle aux catégories fondamentales, aux « axiomes » ou aux « sphères » de la modernité. Illich mettait ses espoirs en une « ré-génération », entendant par là l'émergence d'une sensibilité renouvelée à cette réalité réprimée, mais toujours souterrainement active qu'est le genre

21. Ivan Illich, *Genus. Zu einer historischen Kritik der Gleichheit* (Le genre, vers une critique historique de l'égalité), Reinbek bei Hamburg : Rowohlt, 1983, p. 73 (Édition allemande de *Le genre vernaculaire*, début du chapitre V, différent de sa version française, qui ne mentionne pas ces exemples mexicains).

vernaculaire. Sensibilité renouvelée ne signifie pas restauration. Il ne s'agit pas de politique, mais de flair, d'antennes pour ce qui subsiste d'une relation qui fut « mutuellement constitutive », comme disait Illich.

Dans la société du genre, pas plus l'espace que le temps ne sont neutres. Dans la société vernaculaire, ce qu'Einstein a appelé l'« espace-temps » est fonction de deux mouvements ambigus, chacun unique en soi. Chaque genre se déplace à son propre rythme sur son propre chemin, et le milieu vernaculaire forme une sorte de contrepoint à cette danse subtile. C'est pourquoi une partie du milieu vernaculaire restera à jamais dans l'angle mort de la vision des hommes. Ce qu'ils savent de cette partie voilée, ils ne l'apprennent qu'indirectement. *Ici*, ce sont les hommes qui n'ont pas droit à la parole, *là*, ce sont les femmes. Être un homme signifie être conscient que les femmes savent des choses ignorées des hommes, qu'elles possèdent des mots pour les désigner et un pouvoir sur elles²².

Avant de conclure, revenons aux commentaires de Beate Wagner-Hasel. Foucault disait que si nous voulons continuer de penser, nous devons commencer de penser l'impensable. Wagner-Hasel nous invite à gagner « une distance vis-à-vis du monde de nos propres expériences » ayant, à l'instar d'Illich, le courage « d'imaginer l'inimaginable ». Par manque de ce courage, la plupart des historiens de l'aube de la culture occidentale ne nous donnent guère plus que des histoires de l'économie d'avant l'économie – et du capitalisme d'avant le capitalisme - de l'État d'avant l'État, de la vie privée avant son émergence ou du sexe dans des époques encore genrées.

Les professeurs de Berkeley instituées en juges d'Illich souffraient du manque d'imagination que dénonce Wagner-Hasel : incapables d'entrevoir qu'il ait pu exister des sociétés régies par d'autres catégories que celles de leur propre société – et, en son sein, d'un petit groupe

22. Ivan Illich, *Le genre vernaculaire*, op. cit., p. 309. Ce paragraphe est le début de ce même chapitre 5 dans l'édition française. Incorrigible polyglotte, Illich mettait la main aux successives traductions de ses livres et les modifiait au gré de ses derniers séminaires, des questions de ses étudiants et de ses nouvelles rencontres et lectures. Cette attitude est cohérente avec son idée qu'aucun langage vernaculaire n'est un récipient dans lequel on peut verser le « contenu » d'un texte en une langue écrite. Il s'intéressait à ce qui, du parler vernaculaire, peut survivre dans – ou sous - la langue écrite, ainsi qu'aux disciplines de la lecture et de l'écriture qui peuvent sauvegarder ce qui nous reste de *parler*, entendu que, pour lui, le parler est le lieu de préservation d'une sensibilité vernaculaire, orale et genrée, alors que la langue, dans la tradition occidentale, est d'essence alphabétique et moniste.

de privilégiées – elles condamnèrent l’absence d’engagement d’Illich pour « l’égalité des sexes » ainsi que son concept de complémentarité dissymétrique entre les genres historiques comme les attaques d’un patriarche réactionnaire contre le droit des femmes à l’égalité de positions et de salaires.

Que le lecteur me pardonne si j’agite une fois de plus mon *malleus*. Il fut un temps où des grammairiens proposèrent d’introduire un nouveau signe de ponctuation en français, le point d’ironie. C’est d’un tel signe –mais pas exactement, à la fois semblable et différent – dont j’aurais besoin pour accentuer les moments où nous touchons l’essence de la controverse d’Illich avec les certitudes modernes, ou, comme il le disait, les axiomes qui fondent les théorèmes de la modernité et le double ghetto qui fut la conséquence de son refus de les accepter comme fondement de sa pensée.

Ce qui est en jeu ici est le sacro-saint principe d’égalité, inscrit sur les bannières de la grande Révolution. Égal devrait vouloir dire sujet des mêmes droits et obligations, mais à l’usage, cet adjectif en vient à signifier « issu du même moule ». Le sous-titre allemand de *Le genre vernaculaire* est « vers une critique de l’Égalité ». L’attaque au moule égalitaire est ici frontale. Est-ce à dire qu’Illich proposait de réintroduire les inégalités du passé ? C’est ainsi qu’il fut entendu par ses juges de Berkeley en 1982. Alors, qui avait raison, lui ou elles ? Les professeurs féministes égalitaires voulaient purger la société de ce qu’elles voyaient comme des résidus de l’ordre patriarcal de temps révolus. Pour elles, un chercheur – homme - comme Illich ne pouvait que s’associer à leur louable effort ou se discréditer. Illich ne fut pas, pour elles, un compagnon de route. Il ne s’associa pas à leur effort pour une raison évidente : ces professeurs voulaient, selon lui, instaurer un ordre qui n’avait jamais existé et qu’il jugeait fondamentalement impossible – point d’ironie - , l’égalité de condition des hommes et des femmes sous le chapeau d’une économie industrielle, en croissance qui plus est. Ses observations dans son village mexicain éclairées par la lecture d’auteurs tels que Karl Polanyi et Louis Dumont, mais aussi de René Girard étaient propres à le persuader que, dans ce monde aux conditions encore en partie préindustrielles, quelque chose limitait les désirs mimétiques, les prévenant de devenir le maelstrom qui pousse les membres des sociétés industrielles à une fuite en avant vers l’encombrement général ou une autre

catastrophe plus inimaginable.

À Ocotepéc vers 1970, les hommes et les femmes pouvaient difficilement s'envier mutuellement et il semblait en aller de même dans toutes les sociétés préindustrielles documentées par les historiens et les anthropologues. L'argument force d'Illich était que la non égalité entre les genres n'implique pas, *en soi*, la supériorité et la domination de l'un sur l'autre. Mais ses opposantes eurent beau jeu de rétorquer qu'historiquement, les sociétés occidentales sont patriarcales. Leurs voix, toutefois, n'étaient pas entièrement concordantes.

III. Parler du genre vernaculaire dans et hors de l'Académie

Points sur les i

À partir de la fermeture du CIDOC en 1976, Illich gagna sa pitance, comme il le disait, en enseignant deux demi semestres par an dans diverses universités.

Le 15 octobre 1991, sur invitation du président de l'université de Brême, il fut le coryphée des cérémonies célébrant le vingtième anniversaire de la fondation de cette institution. Le magistral discours inaugural qu'il prononça à ce titre fut republié en 2010 par la revue *Esprit*.²³ Illich y clarifie des points qui, implicites au cours de ses conférences à Berkeley neuf ans plus tôt, avaient paru inacceptables aux professeurs réunis pour l'entendre, tant hommes que femmes. Voici quelques-uns des points que sa conférence à Brême clarifia:

Ce qui se pratique généralement dans les universités sous le nom de science est de la *recherche financiable*, autrement dit toute recherche scientifique est par définition financiable et inversement.

Ce qui se concocte, tant en physique des solides qu'en recherche génétique ou en

23. Ivan Illich, "Le texte et l'université : une institution unique », Paris : *Esprit*, Août-septembre 2010, p. 172-184, traduction par Jean Robert de « Text und Universität. Zur Idee und Geschichte einer einzigartigen Institution », in *Rektor der Universität Bremen, ed., 1971-1991. 20 Jahre Universität Bremen, Zwischenbilanz: Rückblick und Perspektiven*, Brême: Pressestelle der Universität Bremen, 1991. p. 85-93.

logique, n'est que la quintessence de la faisabilité et n'a rien à voir avec les vieilles traditions du savoir, le sens ou l'être²⁴.

Ce que ces traditions appelaient *scientia* se pratiquait dans une certaine amitié mutuelle. L'a rareté – en ce cas, la redéfinition du savoir universitaire comme un bien rare et la concurrence qui en découle – détruit les conditions de la recherche amicale, non soumise au postulat de rareté.

L'université étant un milieu compétitif et la science qui s'y pratique ayant été redéfinie comme un bien rare, Illich, dans toutes les universités où il enseigna à temps partiel, voulut y créer des îles permettant la pratique de formes disciplinées de recherche amicale. C'est ce qu'il tenta aussi lors de ses sept conférences à Berkeley, dont il invitait ses auditeurs à approfondir les thèmes autour d'une bouteille de vin au cours des soirées dans la maison qu'il louait sur une colline dominant le « campus » et lors des petits déjeuners auxquels il les invitait parfois, y comprises les professeurs qui finirent par le mettre en jugement.

Personnellement, j'ai été particulièrement sensible à la beauté de ses conférences, voire séduit par elle. Illich avait une manière de maintenir l'auditoire suspendu à ses lèvres, qui évita que, comme semblaient l'espérer ceux et celles qui, de séance en séance se sentaient devenir ses adversaires, la session de questions et réponses ne dégénérât en une arène polémique – adjectif qui, comme on sait, dérive de *polemos*, la guerre. Une confrontation d'arguments partisans au milieu de l'exposition – poétique et métaphorique - de relations mutuellement constitutives dont la modernité nie en général l'existence en aurait détruit non seulement la beauté, mais aussi le sens. Dans ses présentations publiques, Illich était un magicien de l'a prévention de ce qu'il appelait « confusion de haut niveau », mais il favorisait la controverse amicale et souvent radicale autour d'une table garnie d'un plat de spaghetti et de verres de vin. L'important, pour lui, était l'amitié dans la controverse, manifeste dans le regard mutuel des *adversarii benigni*. Il citait souvent cette interprétation du mot pupille par Emmanuel Levinas: pupilla, en latin, veut dire littéralement petite poupée, la petite figure

24. '' Ibid., p. 172, 173. Partie de la controverse d'Illich avec la modernité - et partant avec la science - concerne sa définition moniste de l'être. On peut ne pas être d'accord avec l' « ontologie » d'Illich – un mot dont il ne se servait guère – mais je m'aventure à considérer que plutôt que de la repousser d'un revers de manche, il conviendrait peut-être d'essayer de la comprendre, ce que je tente arduement de faire au cours des chapitres de ce livre.

dans ta pupille qui est le reflet de mon visage dans ton œil, dans la réciprocité, ton visage se reflétant pour toi dans mon œil. En cette relation mutuelle de proximité, la controverse peut être chaude, mais tout faux-fuyant ruinerait son sens. Dans un grand auditoire au contraire, elle ne dégénère que trop facilement en polémique, celui qui détient la parole étant tenté de s'ériger en porte-parole d'un « parti » dont il deviendra bientôt perceptible que ses applaudissements comptent plus pour lui que la réponse de son *adversarius*. Bien des professeurs qui s'érigeront en ses juges conversèrent longuement avec Illich en tête-à-tête; toutefois, il me semble que ce qu'elles voulaient n'était pas un dialogue, mais une victoire publique²⁵.

25. Le « procès » eut lieu en novembre 1982 sous le nom de « symposium » dans un auditoire plein à craquer doté d'un podium surélevé meublé d'une table à laquelle siégeaient sept professeurs. Martina Kaller-Dietrich, op. cit., p.166, a reçu le témoignage suivant de l'historienne italienne Gianna Pomata qui partageait la maison d'Illich avec d'autres amis, dont l'auteur de ces lignes : « Une absence de volonté d'entrer en controverse était évidente; ces professeurs n'essayèrent pas d'être équitables envers Ivan. Elles se sentaient mises en défi et, angoissées par ce défi, s'efforcèrent d'apparaître sous leur meilleur jour. Elles présentèrent quelques bons arguments, mais il n'y eut pas de véritable conversation, fondée en arguments solides ». Chacune des professeurs ayant pris place sur le podium se vit allouer vingt minutes de temps de parole. Illich, qui n'avait pas été admis à la table des professeurs, prit place au premier rang de l'auditoire, sur la droite vu du fond, juste sous le podium et eut droit, en tout et pour tout, à dix minutes pour répondre. Martina Kaller-Dietrich (op. cit., p. 167) pense pouvoir condenser ainsi l'essence de la controverse manquée : Sous l'égide de la subsistance précapitaliste, les hommes et les femmes dépendaient de la nature. 'Aujourd'hui, ils dépendent du marché, qui, étant une construction humaine, est modifiable. Grâce à l'industrialisation et à la production en masse, les femmes ont été libérées des tâches 'de la reproduction. Les repas peuvent être achetés, les habitations modernes sont fonctionnelles et attractives, les vêtements de confection sont élégants et chauds quand il le faut. Toutes les tâches domestiques peuvent être réparties moitié-moitié entre hommes et femmes. À cet égard, je me souviens qu'Arlie Hochschild, qui est grande et svelte, se leva de son siège et poursuivit debout son réquisitoire, argumentant, en prétendant imiter ses gestes, qu'Illich assignait tels privilèges aux hommes (geste de la main droite) et telles autres corvées (geste de la main gauche), comme le lavage de la vaisselle, aux femmes. Souvenir personnel : les hôtes qu'Ivan avait invités dans sa maison formaient une bande parfois désordonnée et paresseuse. Je me souviens avoir été réveillé une nuit par un bruit de lavage de vaisselle : c'était le maître de maison mettant de l'ordre dans notre chaos. Au CIF de Cuernavaca, l'antécédent du CIDOC, m'a-t-on raconté, Illich lavait et débouchait les toilettes de nuit. Le « symposium » avec Ivan Illich organisé par les sept professeurs féministes fut annoncé avec le sous-titre de « Is he taking us for a ride ? ». Moins naïf ou moins généreux, Illich ne s'y serait pas présenté, car sa présence put faire passer ce « symposium » pour ce qu'il ne fut pas : une controverse honnête. Cayley, qui n'était pas présent, qualifiera l'événement de Berkeley comme un « procès de sorcières », voir Ivan Illich en conversation, op. cit., p. 186. Dans ma mémoire, après une brève altercation de couloir avec Arlie Hochschild, Illich abandonna l'auditoire en une conversation animée avec l'attaché culturel français en Californie sur ce qu'il appelait « les petites Annales », les revues non parisiennes qui publient des études ethnologiques d'excellente qualité. L'année suivante, il fut tenté de distribuer des copies du numéro de Feminist Studies relatant les événements de novembre 1982 à divers amis et correspondants mais y renonça, jugeant que tout commentaire à ces attaques le ferait s'abaisser au niveau du commerce. Une appréciation personnelle que je suis heureux de pouvoir dissimuler au bas d'une note de pied de page : Je n'ai jamais saisi l'importance – à leurs yeux – de la campagne des sept professeurs siégeant en tribunal sur l'estrade d'un auditoire de Berkeley. Pour moi – mais je me reconnais du genre masculin – toute la polémique en laquelle dégénéra ce qui aurait pu être une controverse fertile – par exemple avec Nancy Scheper Hughes – se fondaient en un malentendu : Illich considérait comme une perte l'érosion du genre vernaculaire dont ces professeurs voulaient la disparition totale de ce qui en subsiste. Même Nancy Scheper Hughes se déclara surprise qu'Illich « ne comprenne pas » que les mots « patriarcat », « genre » et « sexisme » s'appliquent à la même réalité, d'où le titre de sa contribution (« Vernacular sexism... » au numéro spécial de Feminist Studies. Elle lui déclara aussi : « Nous avons le droit de vous réprimander », un droit réciproque qui ne fut nié à aucune des sept professeurs. Je regrette seulement que le jugement de Berkeley ait engendré l'impression que « la cause est entendue ». Je considère au contraire que le débat doit être rouvert, mené honnêtement, et que c'est urgent. Un excellent article que je viens de lire dans le New York Review of Books contribue à renforcer cette conviction. Dans « The Wonderful Allure of Tamil », NYRB, 5 avril, 2017, p. 51, une recension de David Shulman, Tamil: A Biography, Harvard University Press, Whitney Cox écrit: "The history of Tamil literature could then suggest the outlines of social history: a pristine world, as yet unaffected by obscurantism and priestcraft, and free of the inequities of caste and gender (...)". Ce n'est qu'un exemple de combien l'idée que le genre est inéquitable en soi s'est imposée comme une rengaine de la sagesse des nations.

Pour que l'on ne pense pas que je suis étranger, voire étanche aux débats féministes, je tiens à préciser que, depuis 1972, je suis le compagnon de l'une des fondatrices du mouvement féministe mexicain, Sylvia Marcos, grande connaissance de la pluralité des mouvements féministes et critique des féminismes hégémoniques longtempis prêchés aux femmes indigènes, dans des postures étrangères au sens indigène de la complémentarité des hommes et des femmes dans la lutte pratique pour la préservation de leurs territoires, de leurs langues et de leurs cultures et contre les abus des riches propriétaires terriens et autres exploitateurs des territoires indigènes. Voir Sylvia Marcos : Taken from the Lips: Gender and Eros in Mesoamerica, Leiden: Brill Academic Publishers, 2006. « Embodied Religious Thought: Gender Categories in Mesoamerica », S. Marcos, ed., Gender/Bodies/Religions, op. cit.. « Mesoamerican Religions », Encyclopedia of Women and World Religions, New York : Macmillan Reference, 1999. « Senti-Pensar el género », Xuno Lopez Intzin, Sylvia Marcos, Georgina Mendez, Carmen Osorio, eds., Pez en el árbol/Feminismos descoloniales, Mexico: Editorial la Casa del Mago, 2014. « Raíces epistemológicas mesoamericanas... », S. Marcos, ed., Religión y género, Volume III of the Enciclopedia Iberoamericana de Religiones, Madrid: Trotta, 2004.

'Certaines indigènes mexicaines la lisent, mais elles n'ont pas attendu ses écrits pour protester contre le féminisme hégémonique que des « projets » financés par des fondations américaines tentent d'acclimater chez elles.

Institution unique et, selon George Steiner, improbable, l'université émergea comme lieu de pratique de la nouvelle forme de lecture rendue possible par une série de transformations tant de la technologie de l'écriture que de l'éthologie de la lecture²⁶. L'idée que le texte pouvait se détacher conceptuellement du parchemin qui en était le support matériel et en quelque sorte « flotter au-dessus de la page » permit de penser que son « contenu » pouvait se séparer de sa « forme ». L'historien Ludolf Kuchenbuch qualifie ce texte idéal ou « flottant » de *textus separatus*. La conception d'un texte virtuel « flottant » au-dessus de la page déboucha sur des formes d'interprétation jusque là impensables et sur l'idée que l'on pouvait extraire le contenu d'un texte, non seulement de son support, la page, mais de la langue de ses auteurs pour le verser dans une autre langue. Les lettres latines, jusque là limitées à l'écriture du latin – à quelques exceptions près, comme le *Serment de Strasbourg* – devinrent disponibles pour l'alphabétisation des parlers vernaculaires, les « langues nationales » à venir, qu'Illich qualifiera de *langues maternelles enseignées* et qui justifieront l'invention de la scolarisation obligatoire.

Dans sa conférence de Brême, Illich multiplia les exemples de motifs qui contribuèrent à la création de l'université. Ce qu'aujourd'hui nous appelons « science », une activité hautement compétitive productrice d'un bien rare, ne fit en rien partie de ces motifs. Tous semblaient plutôt se référer, au contraire, à la création d'institutions et de lieux dédiés à l'exercice de nouvelles formes de lecture et d'écriture et à la pratique, d'origine monacale mais de plus en plus dégagée d'elle, de l'interprétation communautaire de textes.

Illich citait volontiers la proposition de George Steiner de fonder, en pleine époque moderne et indépendamment de l'université, des *maisons de lecture à haute voix* inspirées par les exemples de la *madrasa* coranique ou de la *yeshivá* biblique.

La maison Nishi: *une Abbaye de Thélème californienne?*

Illich parlait comme d'une perte de ce que ses adversaires voyaient comme une bataille à gagner. Son « arrogance » était l'expression de sa controverse avec la modernité

26. Ivan Illich, « Le texte et l'université... », op. cit.. --- *Du lisible au visible. Sur l'art de lire de Hugues de Saint-Victor*, Paris : Les Éditions du Cerf, 1991.

occidentale²⁷: il venait de passer ses écrits au peigne fin et de se confronter, en eux, à certains des « axiomes qui fondent les théorèmes sociaux » de la modernité. Il vivait une tension – un « double ghetto » - que la plupart des intellectuels universitaires fuyaient. Il avait parfois peu de patience avec eux.

À Berkeley, il voulait engager une conversation sérieuse et non académique avec un groupe d'amis qu'il avait reçus dans la maison qu'il louait au Dr Nishi, un théologien japonais professeur à Berkeley, en année sabbatique au Japon. Pour Illich, une pensée naît en conversations. Il avait besoin de ces conversations avant de se mettre à écrire ou durant une période de conférences, elles l'alimentaient. Je crois qu'il lui fallait entendre l'écho de ses idées, reprises en multiples conversations, pour se persuader de leur concrétude. À quelques exceptions près, ses hôtes n'étaient pas des lumières universitaires et je crois comprendre que notre inconformité académique était ce qui rendait nos dires de gens communs précieux à ses oreilles. Dans la maison Nishi, le vin, qui coulait généreusement, nous aidait à penser au-delà des certitudes établies. Il nous permettait aussi de nous entraîner au plurilinguisme. Cette maison de Berkeley fut pour moi une sorte d'Abbaye de Thélème.

Illich dira que les amis avec lesquels il se réunissait le plus volontiers étaient des gens qui avaient en quelque sorte « passé un seuil », franchi une ligne de partage des eaux. Peut-être, mais avec le recul, je trouve que nous étions une bande assez sauvage. Dans sa maison sur la colline, sans que nul ne prétendît – lui moins que tout le monde - que son geste voulût restaurer des restes de genre, Ivan Illich lavait la vaisselle, tâche à laquelle s'associait qui voulait. L'amie Susan Hunt faisait le pain. Lee Swenson, ex-directeur de l'Institut Farallones à Berkeley, invitait ses vieux amis à dîner « chez nous » et à nous raconter Berkeley que Lee appelait ironiquement Berserkeley. Steve, Leonard et Wade, ex-patients psychiatriques, nous parlaient de la nécessité de fermer les maisons dites « de fous » et surtout de supprimer l'application d'électrochocs à laquelle ils avaient été soumis de force. Everett Reimer, vieil ami d'Ivan de son époque de Porto Rico et pionnier de la critique de l'école obligatoire, parfois accompagné de sa fille, était souvent là. C'est à lui que j'ai entendu Illich déclarer

27. Controverse ne signifie par rejet ni négation. Imaginons une arête montagneuse à deux versants, occupés chacun par un adversarius. La controverse projette sur les arguments de chacun des deux adversaires la lumière de l'autre versant. Dans la polémique au contraire, chaque adversaire cherche à nier, oblitérer, blesser et faire taire l'autre.

qu'avec *Le genre vernaculaire*, il avait mené l'étude de la complémentarité mutuellement constitutive aussi loin qu'il l'avait pu, et qu'il n'était pas mécontent de son travail. Un jour viendra, espérait-il, où quelqu'un de bien plus jeune reprendra l'argument et le complètera. La féministe hollandaise Thea Cremer, qui conversait souvent avec moi en néerlandais, me parlait de ses rencontres avec le romancier Michel Tournier et de ses idées hétérodoxes sur le genre. Gianna Pomata nous racontait des anecdotes du temps de la Grande Peste à Florence et Tom, son compagnon, nous parlait de son mentor John McKnight et de sa critique des services d'aide aux pauvres (« The helping hand strikes again! ») dans le Loop de Chicago. Franco La Ceccla parvenait parfois à se rendre utile aussi, ce qui n'était pas difficile : il fallait bien faire les emplettes, balayer le plancher, mettre les sacs d'ordure au bon endroit, le jour indiqué. Frank Hubeny, un mathématicien qui gagnait sa vie en plantant des arbres, venait rarement, mais sa critique d'Illich était acerbe. Quand vint Valentine Borremans, la dernière semaine, elle fut exemptée de toute tâche. Que ceux dont j'ai oublié le nom me pardonnent. Illich consacrait ses émoluments à maintenir cette maison un peu folle assumant tous les frais, y compris – dans mon cas du moins - de voyage. D'une certaine manière, à plus de trente-cinq ans de distance, je me sens encore en dette et ce n'est pas pour les repas, le vin et les frais de voyage mais pour une chose difficilement définissable que je n'oublie pas : l'atmosphère, de *sfeer*, comme disait Thea.

IV. La pomme de discorde

On a reproché à Ivan Illich son arrogance. Le connaissant d'assez près, j'en ai reçu des éclats occasionnels dans les moments où ma lenteur proverbiale de « crétin des Alpes », comme dirait l'ami Jean-Michel, l'irritait. Mais c'était surtout un homme affecté – j'allais écrire affligé – par une capacité de travail superlative et une curiosité rabelaisienne. Entrer sérieusement en controverse avec lui était réservé aux bûcheurs. Les raccourcis de la polémique émotionnelle et les prises d'attitudes auxquelles celle-ci incite séduisirent les juges de Berkeley au détriment de l'exigence de recherches patientes. Qu'elles aient pu disqualifier *Le genre vernaculaire* comme un exemple de propagande semble indiquer qu'elles ne le lurent que superficiellement. Mais elles avaient raison sur un point: ce n'est pas un livre à prétentions scientifiques. Illich était historien et, en tant que tel, entraîné à

prêter l'oreille aux voix vernaculaires sous leur accoutrement latin, littéraire, voire scientifique. Les auteurs commentés dans la plupart des notes bibliographiques n'étaient pas libres de postulats unisexes. Illich écoutait les murmures du genre sous leur expression parfois sexiste. Leur prêter l'oreille dans les études d'un historien convaincu des bienfaits de la société industrielle n'est pas une gageure essentiellement différente de celle de percevoir une voix originellement tudesque dans un polyptique médiéval en latin. Comme le lui ont justement reproché ses critiques, il lui est arrivé d'aller trop loin et de faire dire à un auteur ce que celui-ci n'avait pas voulu dire.

Ce livre se compose des deux parties, d'une centaine de pages chacune, qui, dans leurs correspondances mutuelles, forment *Le genre vernaculaire*. Ces deux parties sont, tant par leurs styles que par leurs méthodes, très différentes mais complémentaires: dissymétriques et mutuellement constitutives. Il y a, dans cet ouvrage, un aspect qui a encore été peu relevé : sa composition formelle souligne son thème. Dans chacune de ses parties, le lumen sub quo, la lumière sous laquelle est abordé le thème d'une correspondance mutuellement constitutive émane elle-même d'une source différente, suggérant que la sensibilité aux correspondances a inspiré jusqu'à la composition formelle de l'ouvrage.

Il y a une trentaine d'années, l'éditeur mexicain de *El género vernáculo* me chargea de réviser la deuxième partie de l'ouvrage, intitulée simplement Notas, qui comporte 119 notes de pied de page en petits caractères. À l'époque, cette disposition typographique ne m'a pas permis de relever la nature duale de l'ouvrage. L'existence d'une profonde complémentarité entre l'exposition du thème en sept courts chapitres et les notes et commentaires bibliographiques ne m'est apparue que lorsque Valentine Borremans me fit don de la version française (Paris, Fayard, 2005). Ici, l'argumentaire occupe 105 pages et les commentaires bibliographiques – 125 notes – 102 pages. Il s'agit de deux livres de longueurs pratiquement égales et qui peuvent être lus indépendamment l'un de l'autre. Dans la présentation qui suit, j'appellerai l'argumentaire premier livre et la bibliographie commentée *deuxième livre*. Les numéros des chapitres sont ceux de l'argumentaire ou « premier livre ». Les notes faisant lien entre les deux ouvrages seront citées au bas du commentaire de chaque chapitre. Je prendrai le chapitre V, *Domaines du genre et milieu vernaculaire*, comme révélateur de la correspondance entre les deux livres.

DEUXIÈME PARTIE

Introduction

La rupture avec le passé, décrite par d'autres comme la transition au mode de production capitaliste, je le définis comme le passage de l'égide du genre au régime du sexe. Je considère que la disparition du genre vernaculaire est la condition déterminante pour l'essor du « capitalisme » et d'un mode de vie entièrement soumis à la marchandise industrielle [...].

J'emploie donc le terme « genre » d'une façon neuve afin de désigner une dualité autrefois trop évidente pour recevoir une dénomination, et actuellement si éloignée de nous qu'on la confond souvent avec le sexe²⁸.

Lien entre le premier et le deuxième livres: note 1.

I. Sexisme et croissance économique

Illich ne veut pas se faire l'avocat d'une « économie non sexiste » ni blanchir l'économie sexiste qui est la nôtre.

Pour moi, la recherche d'une « économie non sexiste » est aussi absurde qu'est répugnante l'économie sexiste. Je vais montrer la nature intrinsèquement sexiste de l'économie en exposant la nature sexiste du postulat sur lequel est bâtie l'économie, « science des valeurs présupposant la rareté²⁹»

Liens entre les deux livres : notes 2 à 12.

II. Le sexe économique

Illich commence par distinguer les trois domaines propres à toute économie moderne dans lesquelles s'exerce la discrimination économique à l'encontre des femmes et la subordination patriarcale des femmes dans les sociétés préservées de la relation monétaire.

28. Le genre vernaculaire, op. cit., p. 251.

29. Ibid.. p. 255.

1. L'économie apparente

Dans l'économie caractérisée par le travail salarié, l'achat et la vente à prix connus de marchandises et de services, de multiples programmes ont tenté d'égaliser les revenus des femmes et des hommes. « Et pourtant, pas un programme n'a modifié [...] la différence de gain entre les sexes³⁰ » .

2. L'économie inapparente

L'économie inapparente est ce qui est appelé alternativement « travail noir », « secteur informel », « secteur D », « activités spontanées d'entraide » et que les marxistes rangent en général dans la catégorie de la « reproduction sociale ».

[D]ans ce secteur où se créent de nouveaux emplois alors que le « chômage » augmente, les femmes risquent d'avoir une situation encore pire que dans le secteur officiel³¹.

3. Le travail "fantôme"

Illich pose la question suivante :

[C]omment expliquer que, dans toute société industrielle, outre que les femmes subissent une discrimination dans l'emploi, elles sont forcées, en dehors de leurs heures de travail, d'accomplir une variété neuve de travail économiquement nécessaire mais sans être payées³²?

C'est cette forme de travail, nécessaire au maintien du travail salarié mais non salariée, non productif ni de valeurs d'usage ni de valeurs d'échange, fatiguant et souvent humiliant qu'Illich appelle le travail fantôme, une forme de « corvée invisible » sans laquelle il ne peut y avoir de croissance du salariat.

30. Op. cit., p. 265. Cette affirmation est appuyée par une note, la note 17 intitulée Les femmes et le droit, qui fait le lien entre « les deux livres ».

31. Op. cit., p. 170. Les liens entre "les deux livres" sont ici les notes 26 et, en ce qui concerne le travail domestique, la note 27, « Nouvelle économie domestique ».

32. Op. cit., p. 271,2.

Liens entre les deux livres : notes 13-49.

III. Le genre vernaculaire

Au cours des décennies du Développement, les politiciens chargèrent des anthropologues d'identifier les obstacles au progrès.

Et c'est précisément au cours de ces décennies, où la participation à la vie du groupe étudié s'affina en tant que méthode pour rapporter dans le détail et avec délicatesse qui fait quoi dans un village ou une hutte, que le comportement lié au genre fut traité surtout comme un obstacle au développement, un stéréotype du rôle sexuel, une cause de basse productivité et un ingrédient essentiel de la pauvreté³³.

Quant au lien exemplaire entre « les deux livres », j'ai choisi la note 68, intitulée Subordination féminine, qui cite une dizaine d'anthropologues.

Autres liens entre les deux livres : notes 50-67.

IV. Genre et culture

Dans toutes les sociétés prémodernes, les outils sont genrés.

En saisissant un outil et en s'en servant, on se rattache essentiellement au genre qui

manie cet outil par excellence. La relation entre les genres est donc avant tout sociale. Les outillages distincts déterminent la complémentarité matérielle de la vie³⁴.

Le principal lien entre les « deux livres » étant à mon sens, pour ce chapitre, la note 70, *Outils et genre*. Outre son importance pour la constitution genrée des outils, une certaine compréhension du genre dans des époques du passé est essentielle à la compréhension des redevances féodales, du commerce, des relations de parenté, des formes de l'union

33. Op. cit., p. 294.

34. Op. cit., p. 297.

conjugale.

Liens entre les deux livres : notes 69-77.

V. Domaines du genre et milieu vernaculaire

Texte primaire :

Les lieux et les heures déterminent qui fait quoi, qui use de quoi, et à quel moment. Le genre veut que la femme berbère s'appuie, dans une habitation, contre la paroi orientale, tandis que l'extérieur de cette paroi est réservée à l'homme³⁵.

Au long de son remarquable ouvrage sur les « façons de faire » la lessive, la couture et la cuisine à Minot, un petit village français, Yvonne Verdier décrit, d'un point de vue féminin, cette fine texture. Ainsi, quand on tue le cochon, c'est uniquement à la femme qu'il revient de choisir la bête qui sera abattue, mais c'est l'homme qui fixe le jour de l'événement. Comme dans un menuet, ils exécutent des dizaines de pas bien réglés. Les femmes font les saucisses, et les hommes salent le lard. Mais, tandis qu'à Minot seules les femmes ménopausées peuvent tirer le porc salé du garde-manger, celles d'un village tout proche ne peuvent pas pénétrer dans cet espace masculin. Chaque village valse au son de sa propre musique³⁶.

L'anthropologie rurale parle de l'«éthique de la subsistance ». E.P. Thompson emploie le concept d' « économie morale », à propos de populations plus généralement urbanisées. Voilà des termes solides, car ils nous permettent de comparer le sentiment de ce qui est correct sous le règne du genre avec une possible norme moderne, une norme qui corresponde aux postulats de la rareté. Ces deux expressions affirment que le droit de tout villageois, de tout membre du peuple à la simple survie est la règle suprême du comportement commun, et non point le droit isolé d'un individu. Ils disent une attitude, une orientation qui protègent les plus faibles du naufrage³⁷.

Vivre quelque part signifie y faire sa demeure, en mettant des enfants au monde tout autant

35. Op. cit., p. 309.

36. Op. cit., p. 310.

37. Op. cit., p. 311

qu'en plantant des arbres ou en élevant des murs. Dans la culture vernaculaire, habiter et vivre coïncident. En maniant des outils liés au genre, de façon spécifique et manifeste, la vie vernaculaire tisse un cocon intragénérique inscrit dans une niche biologique. Toute vie est demeure, formation d'une demeure³⁸.

[L]es femmes sont doublement déplacées dans l'espace de l'appartement moderne et [...] elles le disent clairement. L'empiètement, l'usurpation de l'espace normatif frustrer les femmes dans leur chair d'une façon que ne peuvent ressentir les hommes. L'architecture unisexe est nécessairement sexiste. Sa conception menace les femmes à double titre, dans leur chair et dans leurs rythmes: leur contribution potentielle à la création de la demeure est contrecarrée, et elles sont extraites du contexte spécifique de leur genre; pour ces deux raisons, elles souffrent plus que les hommes. Créer leur « chez-soi » n'équivaut plus pour elles qu'à changer les meubles de place³⁹.

Dans une langue vernaculaire de Madagascar, on estime prestigieux le langage des hommes justement parce qu'il est indirect et évite la confrontation. L'orateur habile se doit de recourir à un style allusif convenu. Ce qui à un New-Yorkais blanc paraîtrait hésitant et flou, le Merina l'entend très distinctement. Dans cette société, le commerce est l'affaire des femmes. Elles discutent agressivement des prix, elles crient après les enfants, elles disent à chacun son fait, colportent à pleine voix les conduites critiquables. Les femmes se font respecter en déballant haut et clair ce qu'elles ont à dire. Le langage féminin et le langage masculin révèlent la complexité de la dominance relative du genre peut-être mieux encore que l'emploi des outils⁴⁰.

« Deux » livres différents et complémentaires

Ce chapitre me paraît le plus propice à une élucidation de la relation de correspondance mutuelle entre « les deux livres ». Dans mes commentaires des chapitres précédents, je me suis contenté d'indiquer quelques notes du deuxième livre qui entrent en résonance avec les thèmes du premier. Je prendrai ce chapitre comme exemple de cette articulation et me

38. Op. cit., p. 314.

39. Op. cit., p. 316, 7.

40. Op. cit., p. 327.

concentrerai sur un commentaire d'une note du deuxième livre sur ce qu'Illich, à la suite d'Yves Castan⁴¹, appellera l'« honnêteté » et qui sera opposée à la conscience.

Texte secondaire, note 81, l'«honnêteté»:

Dans le monde vernaculaire – et genré – l'honnêteté, la droiture, la probité étaient inséparables de la perception qu'avait un homme ou une femme de l'attitude qu'il lui convenait d'avoir selon son genre. Illich cite trois auteurs ayant abordé ce thème en diverses époques du passé : Julian Pitt Rivers (*The Fate of Sechem, or the Politics of Sex : Essays in the Anthropology of the Mediterranean*, New York et Londres : Cambridge University Press, 1977); Jane Schneider ("Of vigilance and virgins: honor, shame and access to resources in Mediterranean societies", *Ethnology*, 10, 1971, p. 1-24); Sherry B. Ortner ("The virgin and the state", *Michigan discussions in Anthropology*, 2, automne 1976, p. 1-6). Ces trois auteurs pointent le doigt vers une forme de patriarcat méditerranéen jaloux de la « pureté » des femmes, ce qui donne à Illich l'occasion de préciser la distinction entre *patriarcat et sexisme* (que Nancy Scheper Hughes confondait):

J'entends par « patriarcat » une domination asymétrique dans le contexte du genre. Il est évident que le sexisme n'est pas la prolongation, dans les sociétés modernes, de ces rapports de force du patriarcat. Le sexisme est une dégradation individuelle, jusque là impensable, de la moitié de l'humanité, s'appuyant sur des critères sociobiologiques. C'est pourquoi il faut bien voir la différence entre l'attribution d'un moindre prestige aux femmes (dans les pays méditerranéens ou ailleurs) et la dégradation de la femme qui, sous le régime du sexe, est forcée d'entrer en concurrence avec l'homme⁴².

Mais abordons maintenant l'histoire de la transformation de l'« honnêteté » et de l'honneur entraînée par le processus de civilisation telle que la voit Yves Castan (« La famille : masculin et féminin », *Honnêteté et relations sociales en Languedoc, 1715-1780*, Paris : Plon, 1974, p. 162-207).

41. Yves Castan, "La famille: masculin et féminin », *Honnêteté et relations sociales en Languedoc, 1715-1780*, Paris : Plon, 1974, p. 162-207.

42. Ivan Illich, *El género vernáculo*, op. cit., p. 380

Retour au texte primaire:

[Castan] a travaillé sur les minutes des greffiers d'audience pour les affaires de délits et d'inconduite. Ainsi a-t-il pu exploiter une des rares sources sur le parler réel du menu peuple dépourvu d'instruction. Une partie de son étude montre de quelle façon l'honnêteté commandait d'agir conformément à son genre, et jusque dans les plus minces choses⁴³.

La femme ne devait pas s'immiscer dans les conversations des hommes à table, ce qui lui aurait fait perdre le pouvoir du murmure et du commérage.

En revanche, il lui revenait de protéger la maison contre le collecteur de l'impôt en criant bien haut qu'elle s'y trouvait seule – dans ce cas, il ne pouvait franchir le seuil. Elle devait aussi prendre parti pour ses enfants dans une dispute, même s'ils étaient entièrement dans leur tort. L'honnêteté lui commandait, si nécessaire, d'attaquer l'ennemi avec bec et ongles. À l'homme l'honnêteté commandait exactement le contraire. On attendait de lui, là où la femme aurait défendu son rejeton, qu'il le punît, parfois en le rossant brutalement⁴⁴.

L'étude de la transformation de l'honnêteté (la perception de chacun et de chacune de ce qui *convient* à son genre) déborde du chapitre 5 (*Domaines du genre vernaculaire*) et se poursuit au chapitre 6 (*Le genre au fil du temps*). Le sexe moderne prit forme dans le sillage de l'égalisation de l'adultère chez les hommes et chez les femmes. « Dans chaque système de parenté, l'infidélité signifie quelque chose de différent – pour la femme, ce n'est jamais la même sorte de crime que pour l'homme⁴⁵ ». Mais sa re-conceptualisation comme transgression de la loi de l'Église en fit un péché unique.

Hommes et femmes deviennent égaux dans le péché, bien que, en tant que "membres de leurs genres respectifs, ils aient commis un crime différent. La sexualité prend ses premiers contours de concept hors genre: c'est un assortiment de péchés, définis par l'Église, contre le sixième commandement : « Tu ne commettras pas l'adultère ». En considérant ce processus, il faut prendre garde de confondre la nouvelle capacité de l'âme à appliquer les

43. Op. cit., p. 312.

44. Ibid.

45. Op. cit., p. 339.

décrets de l'Église dans son for intérieur et le sens de la rectitude ou de l'«honnêteté» qui garde intacte la division entre les genres. La conscience s'affine par l'intériorisation d'une loi positive pour l'humain, tandis que l'« honnêteté » est le résultat de la formation de l'être dans son genre ; la conscience procède de l'éducation, le genre procède de l'inverse de l'éducation⁴⁶.

L'emprise croissante de l'éducation « sur son inverse », qui est le fait de grandir dans son langage vernaculaire, dans les gestes, la démarche, les odeurs et les accents propres aux femmes ou aux hommes d'une certaine vallée – de parler « selon la gueule qui t'as été donnée », comme disent les Allemands – permet de voir se profiler « une nouvelle variété de mission d'ont l'Église s'estimait investie : pénétrer dans les maisons, les lits, les âmes »⁴⁷.

Au cœur de l'Europe, la période qui s'étend du XIIe siècle à la fin du XVIIIe siècle pourrait être appelée l'époque de l'«honnêteté» sous l'ombre grandissante de la conscience. Avec la pénétration de la conscience dans des sociétés jusque là uniquement régies par l'«honnêteté», les images de l'homme et de la femme devaient inévitablement se modifier ⁴⁸
Liens entre les deux livres : notes 78 à 102.

VI. Le genre au fil des temps

Les anthropologues seront d'accord pour définir la culture comme un comportement non programmé génétiquement et non entièrement soumis à l'instinct. Les limites imposées à la culture par le genre peuvent être transgressées. « La ligne de partage des genres peut changer de route. Et aussi, dans certaines conditions, elle peut – et même doit – être transgressée⁴⁹ ». Toutefois, il ne faut pas confondre les empiètements mutuels d'un genre sur l'autre – comme l'usage du cheval par les femmes nobles du midi de la France au Moyen Âge – avec la disparition de la ligne de partage entre les genres qui est la caractéristique par excellence des cultures industrielles. « De tous temps et partout, la barrière entre les genres a été franchie sans pour autant changer de hauteur ni de place »⁵⁰ .

Liens entre les deux livres : notes 103-119.

46. Op. cit., p. 339, 340.

47. Ibid.

48. Ibid.

49. Op. cit., p. 331.

50. Op. cit., p. 332.

VII. Du genre disloqué au sexe économique

L'objet de cet essai n'est pas de faire une histoire du genre mais d'élaborer des concepts nous permettant de disjoindre le genre du sexe. Ce qui m'intéresse, c'est l'histoire de la rareté. Mais je dois d'abord parler de la disparition du genre et du patriarcat, conjointement à l'essor d'un individualisme hors genre et sexiste⁵¹.

La longue période de dislocation du genre « sépare l'attelage des couples dans le lien conjugal et leur polarisation industrielle dans le travail salarié et le travail fantôme⁵² ». En dépit de l'école publique, le genre disloqué survécut jusque vers 1990 à Ocotepéc et jusqu'à notre temps dans certains villages éloignés des villes. L'époque du genre disloqué est celle au cours de laquelle l'État et le Marché naissants déclarèrent la guerre contre la subsistance des gens communs.

Pour les populations vivant en subsistance, la perte du genre est cette expérience centrale que travestissent les historiens aveugles au genre en la décrivant comme une « transition à un mode de production capitaliste », ce qui masque le fait qu'un *novum* historique a émergé de cette mutation, un producteur assujéti à la consommation et nécessairement sexiste⁵³.

Les historiens ont brossé d'admirables fresques de la lente pénétration de ce que nous appelons « capital » dans les cultures et se sont centrés sur l'aliénation, la solitude et l'exploitation qui alla de pair avec cette pénétration. Mais ils n'examinent jamais une souffrance particulière qu'infligea aux gens la nouvelle économie de marché.

L'autre souffrance, celle qu'ils éprouvent de la perte du genre, évacué avec les eaux usées dans le nouveau système de plomberie, reste la face cachée du triste conte [...]. Celui qui veut raconter ces pertes de toutes sortes doit chercher, et débusquer, les sentiments vernaculaires qui n'ont laissé qu'une trace extrêmement ténue. Cet historien-là doit

51. Op. cit., p. 347.

52. Ibid.

53. Op. cit., p. 348.

décrire la mort d'une réalité genrée qui, bien qu'elle ait existé pendant des millénaires, a échappé à ses confrères⁵⁴.

Ceux-ci sont aveugles au genre. Ce qu'ils appellent « écrire l'histoire » consiste à rattacher, au moyen de myriades de fils synthétiques de sentimentalité, le présent sexiste au passé genré.

Depuis un siècle, l'histoire a fabriqué une continuité entre le présent hors genre et le passé intragénique qui légitime le sexe en tant que descendant du genre. Au moyen d'une méthodologie constamment affinée, la nouvelle science a interprété le récit selon des catégories sexistes afin de donner un passé à notre monde économique. Sans cette reconstruction [...] le monde contemporain de l'économie sexiste n'aurait pu être présenté comme une réalité séduisante, particulièrement à celles envers lesquelles il n'a jamais cessé de pratiquer la discrimination. [...] Le présent essai prend le contre-pied de cette perspective centraliste de l'histoire. Si, volontairement, je ne me range pas parmi les historiens « scientifiques », car je ne plaque pas sur le passé des mots-clefs, des concepts forgés par l'utopie, je n'en estime pas moins honorer les morts par une recherche raisonnée, documentée et critique.

J'ai tenté de faire saisir la coupure entre genre et sexe, de faire entrevoir l'abîme qui sépare le présent du passé. J'ai essayé de mettre en lumière la fausse généalogie du sexe qui est le soubassement de l'histoire économique⁵⁵.

La société industrielle se f'onde sur deux mythes. L'un est son origine sexuée (le sexe, anhistorique et supposé de toujours, divise les humains en deux types de neutres). L'autre est le mythe d'un progrès vers toujours plus d'égalité. « Ces deux mythes sont des leurres, comme le révèle l'expérience personnelle du neutre du deuxième sexe⁵⁶ » .

Une lutte contre le sexisme convergerait avec deux autres mouvements, celui contre la destruction de l'environnement et l'opposition au monopole radical des biens et des services sur les « besoins ». Ces trois types d'action exigent une réduction de l'économie, non comme une simple nécessité négative, mais comme condition d'une meilleure existence.

54. Op. cit., p. 349.

56. Op. cit., p. 355.

55. Op. cit., p. 353.

Voilà pourquoi j'ai voulu esquisser une théorie permettant de mettre en lumière les concepts nécessaires à une histoire de la rareté [...].

Je n'ai pas de stratégie à proposer. Je me refuse à spéculer sur les probabilités d'un quelconque traitement curatif. Je ne veux pas laisser l'ombre de l'avenir obscurcir les concepts au moyen desquels j'essaie de saisir ce qui est et ce qui a été. Comme l'ascète ou le poète qui, en méditant sur la mort, jouissent avec gratitude de l'exquis présent de la vie, nous devons affronter la triste perte du genre. Je crois qu'il peut alors en naître un art de vivre contemporain, pourvu que notre acceptation austère et lucide du double ghetto des neutres économiques nous incite à renoncer aux comforts du sexe économique⁵⁷.

Liens entre les deux livres : notes 120-125.

2. Politiques de suppression de tout reste de genre

Le « genre neutre » et la nouvelle précarité de la condition féminine⁵⁸

Plus de trente-cinq ans après les premières éditions de *Le genre vernaculaire*, il est permis de se demander si quelque chose du genre, tout « brisé » et « disloqué » qu'il fût, a été recouvré. Les réformes de la législation de l'Union Européenne semblent répondre à cette question par un « non » définitif. La plupart des pays européens ont promulgué des réformes légales qui intensifient l'égalisation des « rôles sexuels ».

Au sein de l'Union Européenne, depuis le début du siècle, une ligne anti-discrimination prétend garantir que les femmes et les hommes seront traités de la même manière par la loi et le marché du travail. En Allemagne, une *Loi Générale de Traitement Égal*, édictée en 2006, a pour fonction de donner force légale au niveau national à cette directive européenne. En 2010 déjà, cette loi subit une réforme fondamentale popularisée comme l'*Agenda 2010*, dont le but était de promulguer, sous le nom de *Lois Hartz*⁵⁹, tout un éventail de nouvelles formes d'activités économiques, de revenu et d'offres d'emploi pour les « moins qualifiés ». Cette loi a connu de multiples amendements et réformes successives, chacun dans un

57. Op. cit., p. 356.

58. Résumé d'une conférence de Barbara Duden à l'Université de Nantes, dont le sous-titre était « Féminisme et crise des structures de 'pouvoir par la satisfaction des besoins' ». #####

59. Les Lois Hartz, édictées par la Commission Services Modernes et Marché du Travail, présidée dès 2002 par P. Hartz, prétendaient avant tout diminuer le taux de chômage, un objectif dont c'est une litote de dire qu'il ne fut guère atteint.

but spécifique, comme par exemple la *dissolution du modèle (patriarcal)* de pourvoyeur économique (Loi dite « Hartz 4 »).

Le concept de traitement égal, supposé signifier neutralité, justice et suppression de privilèges pourrait dissimuler en fait le projet de réordonner les activités des hommes et des femmes d'une manière qui charge davantage les femmes que les hommes. Divers auteurs commencent de parler d'une *féminisation des ennuis* causés par cette série de réformes.

Depuis les années 1990, le féminisme hégémonique fit de « l'identité de genre » une question centrale et de l'égalisation des femmes et des hommes face au marché et à la loi un projet historique. Ce qu'il faut examiner c'est ce que l'utopie d'une égalité formelle, en l'occurrence d'un « traitement égal » des hommes et des femmes *signifie dans la réalité et ce à quoi elle sert*. Le but véritable des lois d'égalisation légale entre les femmes et les hommes n'est pas d'instaurer l'équité entre eux, mais de réordonner leurs positions sur le marché du travail. Selon Barbara Duden, les nouvelles lois s'appuient sur des certitudes non mises en question sur la vie quotidienne, les activités privées, les ménages, pour imposer de nouvelles formes de coercition. Il serait vain de s'achopper aux « contradictions » et aux « inefficiences » des politiques fondées sur ces nouvelles lois, car de telles dénonciations ne mettent pas en question ces certitudes. La « féminisation des ennuis » occasionnés par ces réformes est en général thématisée comme un effet paradoxal de nouvelles mesures légales et politiques « bonnes en soi » qui, une fois menées à terme, réduiront cet effet.

Quand domine l'aveuglement politique au genre

Depuis le début du XXI^e siècle, une forte tendance vers l'égalité de traitement des femmes et des hommes par la loi et par le marché du travail se fait jour dans la Communauté Européenne.

Cela signifie concrètement que les lois et règlements régissant en termes généraux la licitation d'un poste de travail doivent être formulés en termes neutres en référence au genre des travailleurs et que des mesures politiques doivent soutenir ce commandement. (p. 1).

Pour une femme aussi sensible que Barbara Duden aux survivances du genre dans la société moderne, la promesse d'égalité formelle des femmes et des hommes devant la loi et le marché du travail est une utopie parce qu'elle implique l'effacement volontariste de tous restes de genre. Son but véritable n'est nullement d'instaurer l'équité entre les femmes et les hommes, mais de réordonner les compétences et obligations de tous d'une manière qui serve le marché. Or, ici comme ailleurs, servir le marché est desservir la grande majorité des femmes.

Une vision instrumentale de l'histoire

Le projet d'oblitération légale de tout reste de genre révèle une vision de l'histoire qui est spécifique de la modernité : un processus contrôlable de transformation devant culminer en l'extinction totale du genre et son remplacement par le sexe économique, une catégorie moderne projetée sur le passé comme si elle était universelle. Le sujet de cette histoire reconstruite est un *être humain* enfin réellement neutre et en conséquence interchangeable. De cette position abstraitement souveraine, toute dépendance, inégalité ou différence est vue comme un vestige d'un passé à surmonter. Cette vision conduit à une négation frontale des traditions du mouvement des femmes en Allemagne, il y a moins de cinquante ans.

Lorsque, au cours des années 1970, les étudiantes de ma génération émirent le projet d'écrire une histoire des femmes et s'attelèrent à la tâche de rendre à celles-ci «leur» histoire, elles soulevèrent un grand enthousiasme nourri par l'espoir que ce projet permettra de découvrir du nouveau sur notre propre temps. Ce que nous attendions de notre recherche c'est ce que Droysen avait formulé en ces termes : Il y a deux manières de faire de l'histoire. La première est celle des « antiquaires » qui considèrent que son but est d'explorer un passé fermé. Pour l'autre, l'étude du passé n'a de sens que parce qu'elle éclaire le présent : pour cette tendance, la question de la «présence du passé» devient centrale à la compréhension du présent. Dans la mouvance de l'Histoire des Femmes, c'est cette seconde signification de l'historiographie qui prédomina. La «quête des femmes dans l'histoire» est un thème récurrent du mouvement des femmes depuis ses débuts dans les années 1970 [...]. Cette quête historique devait nous permettre de nous distancier de l'apparente inévitabilité de relations prétendument naturelles (p. 3).

Co-fondatrice de Mouvement des Femmes en Allemagne, Barbara Duden médite aujourd'hui sur les ruptures, les déplacements et les seuils qui, entre 1970 et aujourd'hui, ont marqué cette histoire. Et la question suivante devient pour elle lancinante : comment, en tant qu'historiennes du temps présent, pouvons-nous éviter d'écrire sans cesse les mêmes histoires de revendications politiques d'égalité avortées ?

Un des buts des nouvelles lois d'égalisation est de dissoudre le modèle patriarcal du pourvoyeur économique. Dans les sociétés patriarcales, l'homme était le pourvoyeur des familles et la femme restait au foyer. Cette dichotomie n'est pas naturelle, mais sa généralisation, contemporaine de l'essor du travail salarié, correspond à une phase de la transition du genre au sexe qu'Illich appelait le genre *disloqué*. En Allemagne, une nouvelle loi de « maintenance des femmes » prétend 'jeter l'enfant avec l'eau du bain', autrement dit nier toute relation dissymétriquement complémentaire entre hommes et femmes sous prétexte de laver la société de tous restes de patriarcat. Aux termes de cette nouvelle loi, en cas de divorce, une « obtention indépendante des moyens d'existence » est attendue des deux ex-conjoints, ce qui est une conséquence logique du postulat d'égalité des sexes. Un des effets de cette nouvelle disposition est que le nombre de rejets de demande d'aide au chômage, dont les trois quarts émanent de femmes, a passé de 37% à 57% en Allemagne. « Personne ne demande ce que cela signifie concrètement pour ces femmes et leurs enfants ». La plupart des assistantes sociales pensent que les souffrances de ces femmes sont des résidus que laisse temporairement subsister une législation bonne en soi qui, une fois accompli son projet d'égalisation, permettra que ces souffrances se résorbent d'elles-mêmes. Toutefois, elles ne savent que dire lorsqu'elles sont sollicitées par « des femmes sans travail qui ne peuvent plus compter sur leur mari mais doivent s'en remettre à des relations de dépendances quasi-matrimoniales » avec des instances impersonnelles.

Barbara Duden craint que les plaintes sur les inconsistances de ces nouvelles politiques et leurs incompatibilités mutuelles ne servent à légitimer en termes de « politique des femmes » d'autres réformes « dont la logique interne et les conséquences cumulées ne pourront que causer encore plus de dommages aux femmes ».

Une forme particulière de promotion des femmes, des ménagères et des mères sur le marché du travail

La nouvelle législation s'inscrit dans une politique de création d'occupations pour des gens pour qui il n'y avait plus de place dans un monde du travail de plus en plus systématiquement unifié et qui doivent être reclus dans des domaines d'« activités simples », trop mal rétribuées pour qu'elle puissent justifier une inscription aux caisses d'assurance de l'État. Il s'agit par exemple de services de proximité semblables aux activités ménagères comme ceux qui consistent « à prêter des services simples à des malades ou à faire le ménage de personnes âgées ».

La nouvelle législation « permet en fait, sous le manteau d'une stricte parité formelle entre les genres, de créer les conditions d'un ghetto de services personnels ». Sous la rhétorique de neutralité du genre – bien plutôt de sa neutralisation –, l'accès des femmes au marché du travail est de plus en plus restreint à un secteur des services, récemment dérégulé plus que réglementé, « d'activités de nettoyage, de distribution, de tâches d'accueil, de services simples de santé et d'attention aux enfants » qui, contrairement à la production industrielle, est en expansion. Ce secteur du marché du travail occupe un nombre croissant de femmes « dans des emplois précaires et temporaires », sans revenu à long terme défini d'avance, en temps flexibles, sans possibilités de promotion, « sans normes légales ni protections sociales telles que compensations en cas de maladie, ou protections contre les licenciements arbitraires ».

En chiffres durs : en 2008, moins d'un quart (23,1 %) de toutes les femmes économiquement actives travaillaient « normalement » selon les règles habituelles avant ces réformes. Autrement dit, trois quarts d'entre elles connaissaient des relations de travail « atypiques » selon les anciennes normes, bientôt typiques pour elles. Les revenus que les femmes peuvent obtenir de ce secteur de bas salaires sont par définition bas et leur situation extrême devient plus claire si l'on sait que, de dix femmes économiquement actives, sept obtiennent la majeure partie de leurs revenus de ces activités « flexibles » et temporaires [...] (p.12).

Entre les années 1970 et le début de cette grande « réforme », peu de choses avaient changé: les femmes gagnaient en moyenne 19% de moins que les hommes à qualifications égales. Il faut se demander si les réformes légales de 2006 n'ont pas amplifié cette fourchette, aggravant du surcroît le conflit d'horaire entre les activités rémunératrices et le ménage. « Le temps partiel flexible et mal payé condamne les femmes à une dépendance accrue et de plus en plus pénible des cadences, des volumes de travail et de la planification des entreprises sans que les femmes salariées puissent faire de prévisions personnelles ». De plus, il est faux que la majorité des femmes salariées soient « peu qualifiées ». Elles sont bien plus souvent contraintes d'accepter des emplois au-dessous de leurs qualifications.

La régulation d'un « marché du travail féminin » de bas salaires par des lois rhétoriquement « neutres de genre » ne contribua pas à ce que l'élévation du nombre des femmes économiquement actives entraîne des changements dans la répartition des tâches entre les hommes et les femmes. Ceci signifie que de plus en plus de femmes entrent en compétition pour des postes de travail de plus en plus rares, précaires et de courte durée [...].

Il y a quelques mois, Madame la Ministre du Travail d'Allemagne se félicita de la hausse des taux d'occupation des femmes et présenta une série de chiffres nus. Face à l'opinion publique, cette hausse sert de bannière de la politique d'État envers les femmes, de symbole d'un bien commun qui, sous la houlette du Progrès, main dans la main avec l'Émancipation et l'Égalité, peut être associé avec une indépendance accrue – pas encore complète bien sûr – des femmes à l'égard des hommes (p. 13).

Les femmes condamnées, quelques soient leurs qualifications, à des emplois mal payés, légalement créés pour elles, « sont enfermées dans un ghetto », symptôme d'un réagencement fondamental de tous les domaines de la vie. Rétrospectivement, il apparaît que ce que la nouvelle législation propose est une solution à la quadrature du cercle :

...lancer les programmes d'épargne jugés nécessaires dans les services de santé publique et d'attention à divers groupes de nécessiteux tout en résolvant partiellement et à bon compte le manque de capacités d'attention institutionnelle aux enfants en bas

âge, voici ce que les nouvelles lois prétendaient réaliser grâce à la création de postes de travail peu rétribués (p. 14).

Ces activités ne peuvent devenir profitables que par des réductions de salaire et des disqualifications. L'examen de l'ample programme de mesures structurelles d'adaptation envisagé dans toutes ses ramifications par les réformes légales révèle de plus « que leur but politique est d'exercer une certaine coercition en vue du recrutement de main d'œuvre pour ces services pénibles et mal payés ».

Cette nouvelle politique d'intégration des chômeurs a, concernant les femmes, des traits particuliers. Celles-ci ne peuvent subsister de leur revenu dans ce secteur qu'avec d'immenses difficultés, ce qui les rend en principe dépendantes de leurs maris ou partenaires. La loi de parité des partenariats matrimoniaux et non-matrimoniaux subordonne en fait le revenu de la femme à une « subvention » de la part de son partenaire. En son absence, c'est l'État qui se charge de compléter son revenu d'une manière censée la mettre à l'abri du besoin. S'agissant d'une mère seule avec un enfant en bas âge, l'exigence de se charger d'elle-même et de son enfant et de se trouver un emploi pourra la convaincre d'accepter n'importe quel job. Comme la législation allemande oblige depuis peu la mère seule d'un enfant de trois ans de se trouver un emploi, cette mère confiera probablement cet enfant à une « mère de jour » qui, pour une rétribution également minimale, se chargera de la garde d'enfants dans son appartement (les réformes comprennent d'ailleurs une « loi des mères de jour ») (p. 14, 15).

Cette réforme légale déploie des stratégies subtiles favorisant la variante ambulante du travail et sa mise en concurrence avec les offres alternatives du marché. Cette stratégie de la mise en concurrence a deux effets : d'une part, « elle fomenté l'élargissement et simultanément la 'professionnalisation' d'aides domestiques qui furent gratuites et d'autre part, elle utilise celles-ci comme une concurrence destinée à faire baisser les prix des services offerts sur le marché ».

La nouvelle législation ouvrit le marché du travail « aux prestations personnelles de services spécifiquement féminins ». Pour avoir une vision d'ensemble de ce complexe de lois qui permet de mobiliser les femmes en vue de certaines activités, il faut le situer dans un

contexte plus ample : « les prestations rachitiques des assurances créent la nécessité de la mise à contribution des épouses, de la parenté, des voisins » ; quand ceux-ci ne sont pas disponibles s'ouvre un marché à la fois illégal et toléré de services prêtés par des immigrées.

En rhétorique, les femmes paraissent avoir joui d'une véritable promotion: plus grande participation au marché du travail, sécurité de l'existence individuelle, perspectives de carrière, existence d'un marché des services qui les soulage de certains travaux domestiques, offres de formation et une politique verbalement neutre de genre. Et il existe effectivement des femmes pour lesquelles ces avantages ne sont pas uniquement rhétoriques. Mais beaucoup de femmes, en raison même des restructurations censées réaliser les objectifs affichés des réformes – voir les possibilités d'emplois pour les mères d'enfants en bas âge -, atterrissent dans des postes de travail qui ne sont pas de ceux que l'on aime mentionner dans un CV. De plus, elles supportent l'augmentation calculée des charges domestiques; elles doivent nouer les deux bouts avec moins d'argent et des horaires extrêmement tendus. Janine Brodie qualifia ce mélange de promesses et de mensonges de « féminisation des charges de la restructuration sociale », une restructuration de la couverture des besoins humains entre les sphères publique et privée, entre l'État, le Marché, les ménages et certaines communautés mal définies. La promesse d'une plus grande égalité entre les femmes et les hommes est renégociée dans une rhétorique qui prétend simultanément « libérer la femme de sa position de principal sujet des réformes sociales de l'État et la réinstaller dans ce rôle ». Selon Janine Brodie, on assiste à une érosion et à une ré-intensification simultanées des différences sexuelles (p. 17).

Rappelons cette réflexion de 1982 d'Ivan Illich:

Une société industrielle ne peut exister qu'en imposant un postulat unisexe: les deux sexes sont faits pour le même travail, perçoivent la même réalité et ont les mêmes besoins – le costume n'étant qu'une différence négligeable. Et le postulat de la rareté, fondamental dans l'économie, est lui-même basé sur ce postulat unisexe. Hommes et femmes ne pourraient être en compétition pour le « travail » si ce dernier n'avait été redéfini comme une activité convenant aux humains sans distinction de sexe. La théorie économique se

fonde sur un sujet qui est cet humain dépourvu de genre, « non genré ». Dès lors, la rareté étant admise, le postulat unisexe se propage.

Les lois anti-discrimination de l'Union Européenne et la *Loi Générale de Traitement Égal*, leur avatar allemand, sont-elles autre chose que des tentatives de reconduire les postulats majeurs d'une société industrielle chancelante, à savoir un être humain dépourvu de genre et l'expérience endémique de la rareté ?



Propuesta de Intervención Docente en la Licenciatura en Educación Secundaria, Especialidad en Matemáticas.

Un enfoque centrado en el desarrollo de competencias

Lic. Yolanda Ramírez Ávila*

Resumen

La formación de docentes es una tarea fundamental para la educación en México. Formar maestros significa cuestionar continuamente la forma en que se realiza y guía esa profesión. El enfoque por competencias refuerza la necesidad de formar a los estudiantes en el conocer, hacer, ser y vivir en sociedad. La intervención docente que se presenta en este trabajo, contiene una propuesta para lograr que los futuros profesores encuentren el sentido a la planeación y evaluación del proceso enseñanza- aprendizaje, favoreciendo el desarrollo de competencias en los alumnos.

El problema se detecta a partir del diagnóstico de aprendizajes sobre planeación y evaluación de la enseñanza y aprendizaje en los futuros profesores de 4to. Semestre de la Especialidad en Matemáticas que cursan la asignatura denominada “Planeación de la Enseñanza y Evaluación del Aprendizaje”, en una Escuela Normal Superior. Encontrando

*. Revisión Curricular

que los ejercicios de planeación que hasta el momento realizaban, eran por cumplir con dos criterios: 1°. Cumplir con la asignatura de Planeación de la Enseñanza; 2°. Cumplir con su práctica docente, aplicando sus conocimientos a grupos de estudiantes de secundaria. Lo anterior generó una propuesta de intervención, que les hizo vivir y explotar sus competencias didáctico-pedagógicas, diagnosticando, elaborando, ejecutando y evaluando una clase con estudiantes de secundaria, la cual grabarían, para compartir con el resto de compañeros, futuros profesores, retroalimentando entre ellos el ejercicio realizado. Al finalizar el semestre, los participantes (profesores) expusieron en un “foro de experiencias”, el resultado documentado de la intervención. Este ejercicio estuvo también enfocado a que los futuros profesores adquirieran el sentido de la planeación y la evaluación, tratando de evitar que lo siguieran viendo, únicamente, como un requisito administrativo.

Palabras clave: formación de docentes, competencias, planeación y evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje,

PROPOSAL ABOUT TEACHER’S INTERVENTION AT BACHELOR’S DEGREE IN SECONDARY EDUCATION AND SPECIALITY IN MATHEMATICS.

An approach focused on the development of competencies

Abstract

Teacher training is a fundamental task for education in Mexico. To train teachers means to continuously question how that is done and guide the profession. The competence approach reinforces the need to educate students in the know, do, be and live in society. The teaching intervention which is presented in this work contains a proposal to achieve that future teachers find logic in the planning and evaluation process teaching - learning, favoring the development of skills in students.

The problem detected is about the diagnosis of learning the planning and evaluation of teaching and learning in future teachers in 4th semester of the specialty in mathematics who

are taking a course called “Planning of teaching and evaluation of learning”, in a Higher Education School. Finding that the objectives of planning exercises so far carried out, were to meet two criteria: 1. Comply with the subject of planning of the teaching; 2. Comply with their teaching practice, applying their expertise to groups of high school students.

This generated a proposal for intervention, which made them live and exploit their teaching skills, diagnosing, developing, executing and evaluating a junior high school class, which was recorded in order to share with other colleagues and future teachers, including the feedback exercise carried out. At the end of the semester, participants (teachers) presented the documented result of intervention in a “Forum of experiences”. This exercise was also focused on future teachers in order to acquire a sense of planning and evaluation, trying to avoid that they continue considering it only as an administrative requirement.

Key words: teacher training, skills, planning and evaluation of the process of teaching and learning.

INTRODUCCIÓN

Realizar un proyecto de intervención en el aula, significa tener la posibilidad de que el profesor en formación reconozca cómo la aplicación de una teoría incide en la modificación del proceso educativo. Es decir, conducirlo de una situación “A” a una situación “B”, que implique mayor calidad. Por lo tanto, la finalidad del proceso de intervención es el cambio, la transformación de la práctica, desde una perspectiva de innovación (Sañudo: 1997).

El presente trabajo de investigación está basado principalmente en la intervención docente de la materia de Planeación de la Enseñanza y Evaluación del Aprendizaje para el desarrollo de competencias docentes, tomando como marco de referencia principal algunas de las nuevas teorías pedagógicas y curriculares.

1. ANÁLISIS DEL PROCESO INSTITUCIONAL Y DOCENTE

a. Orígenes de la institución educativa en que se realizó la intervención

Durante los años 1821-1866 la profesión docente se consideró como una profesión libre, es decir, no dependía de un sistema de formación especializada sino de la autorización del ejercicio de la docencia por los ayuntamientos y, en menor grado, por los gobiernos de los estados o departamentos, a partir de una serie de exámenes. (Arnaut:1998).

De 1867-1884, al asumir el poder los liberales, se reglamenta la organización escolar en el Distrito Federal y territorios federales, lo que provoca el crecimiento del sistema escolar municipal en el cual se empezaron a expedir planes y programas de estudio oficiales trayendo por consecuencia que los ayuntamientos consolidaran su facultad para autorizar el ejercicio de la profesión docente. En esa misma época se realizan los primeros intentos para establecer la enseñanza laica y obligatoria; asimismo comienzan a difundirse nuevas ideas y métodos pedagógicos y por tanto, la necesidad de formar profesores en centros especializados o de enseñanza normal.

Sin embargo, participar en la enseñanza básica oficial constituía una de las principales fuentes de empleo de los grupos semi-ilustrados del país, por tanto de ser una actividad casi privada, la escuela pasó a ser predominantemente oficial: pasó del municipio al estado y de éste a la federación

En 1885-1910 ocurrió una creciente intervención del Estado en la educación, provocando una centralización del magisterio hacia una profesión de Estado, llegándose a crear la Escuela Normal para Profesores del Distrito Federal, misma que posteriormente sería la Escuela Nacional de Maestros. Surgió al mismo tiempo, la Escuela Normal Veracruzana.

Sin embargo, dicha formación normalista generaba solamente maestros para primaria, puesto que no existía la educación secundaria. Para los años de 1917 a 1925 se creó la Escuela Secundaria gracias a los esfuerzos realizados por Moisés Sáenz, provocando que en 1936 se estableciera el Instituto de Preparación de Profesores de Enseñanza Secundaria el cual, en 1941, se denominó Centro de Perfeccionamiento para Profesores de Educación Secundaria. Ese mismo año, con base en la Ley Orgánica de la Educación Pública, se crea la Escuela Normal Superior, que desde entonces fue la encargada de formar profesores para la educación secundaria (SEP: 2004).

Aunque desde 1948, funcionarios como Jaime Torres Bodet impulsaron la importancia y creación de escuelas para la educación secundaria¹, dando lugar a una reforma educativa en el periodo de 1970 a 1976, es hasta los años sesenta, que aparecen algunas escuelas privadas.

La Escuela Particular Normal Superior del Estado (EPNSE) en Cuernavaca, Morelos, se fundó en los años sesenta al mismo tiempo que algunas escuelas Normales Superiores en los estados del país, debido al incremento de la necesidad de formalizar la educación secundaria para los jóvenes y a la carencia de catedráticos especializados para la enseñanza de nivel medio y semi profesional.

En la actualidad la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), como institución pública de educación superior con carácter de organismo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública (SEP), tiene por finalidad prestar, desarrollar y orientar servicios educativos de tipo superior encaminados a la formación de profesionales de la educación de acuerdo a las necesidades del país.

Lo anterior sustenta la existencia profesionalizante actual de las escuelas normales, aunque, han sufrido algunos cambios (Moreno: 2006).

A partir de 1984, cuando las escuelas normales se constituyeron en instituciones de educación superior que otorgan el grado académico de licenciatura, la situación antes descrita fue repensada; la formación inicial de los docentes de uno y otro nivel educativo (primaria y secundaria) fue considerada de similar relevancia y complejidad, aunque con diferentes especificidades en los procesos de formación, dada la diferencia en las características de los educandos y en los aprendizajes a que éstos han de llegar.”

1. Entrevista realizada al profesor Rubén Cano, profesor fundador de la EPNSE (12-02-08)

b. Análisis del plan de estudios de la Licenciatura en Matemáticas, para nivel básico (Secundaria)

El plan de 1999 de la licenciatura en Educación Secundaria, a nivel de normales, pretende desarrollar competencias docentes que se definen en cinco grandes campos: habilidades intelectuales específicas, dominio de los propósitos y los contenidos de la educación secundaria, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela (SEP: 1999).

De acuerdo con el plan que otorga la SEP (1999), de la licenciatura en Educación Secundaria, se plantean 11 criterios y orientaciones para la organización de las actividades académicas, con dos propósitos: precisar los lineamientos más importantes que regulan los contenidos, la organización y la secuencia de las asignaturas y otras actividades establecidas en el plan; y definir ciertos rasgos comunes de las formas de trabajo académico y del desempeño del personal docente:

1. La formación inicial de los profesores de educación básica tiene carácter nacional, con flexibilidad para comprender la diversidad regional, social, cultural y ética del país.
2. Los estudios realizados en las escuelas normales constituyen la fase inicial de la formación de los profesores de educación secundaria.
3. El dominio de los contenidos de la disciplina de cada especialidad se vincula con la reflexión sobre su enseñanza a los adolescentes.
4. La formación inicial de profesores establece una relación estrecha y progresiva del aprendizaje en el aula con la práctica docente en condiciones reales.
5. El aprendizaje de la teoría se vincula con la comprensión de la realidad educativa y con la definición de las acciones pedagógicas.
6. El ejercicio de las habilidades intelectuales específicas que requiere la práctica de la profesión docente debe formar parte del trabajo en cada una de las asignaturas.
7. Fomentar los intereses, los hábitos y las habilidades que propician la investigación científica.
8. La formación inicial preparará a los estudiantes normalistas para reconocer y atender

las diferencias individuales de los alumnos y para actuar en favor de la equidad de los resultados educativos.

9. Las escuelas normales ofrecerán oportunidades y recursos para la formación complementaria de los estudiantes.

10. Los estudiantes y maestros deben disponer de medios tecnológicos, para utilizarlos como recursos de enseñanza y aprendizaje, y para apoyar su formación permanente.

11. En cada institución serán fortalecidas las formas colectivas del trabajo docente y la planeación académica.

Para cumplir con estos criterios se integró un mapa curricular que abarca ocho semestres, cada uno con una extensión estimada de 18 semanas.

Considerando la estructura general que tiene el plan de estudios, se plantea una lógica en la organización de contenidos y actividades. Es decir, que de acuerdo a la naturaleza del trabajo docente en la educación secundaria, la formación profesional de la licenciatura debe atender tres campos distintos:

a) Formación general, que corresponde a todo profesional de la enseñanza que realiza su labor en la educación básica, independientemente del nivel escolar en el cual se desempeñe.

b) Formación común a todos los licenciados en educación secundaria, incluidas sus distintas especialidades.

c) Formación específica, referida a los contenidos y a las competencias didácticas requeridas por cada especialidad, en la cuál se agrupan las asignaturas que corresponden al conocimiento de las disciplinas científicas que forman parte del plan de estudios de la educación secundaria las cuales definen las especialidades ofrecidas por las escuelas normales superiores. Asimismo en este campo se adquirirán las competencias y recursos requeridos para una actividad didáctica eficaz, en la cual se utilicen los elementos de conocimiento sobre los adolescentes y la escuela secundaria que el futuro maestro estudia en el campo de formación común.

El mapa curricular considera tres actividades de formación, diferentes por su naturaleza, pero que deben desarrollarse en estrecha interrelación:

a) Actividades principalmente escolarizadas, realizadas en la escuela normal. El área está formada por 37 cursos de duración semestral, distribuidos a lo largo de los ocho semestres. La intensidad de trabajo semanal por cada asignatura varía desde cuatro hasta seis horas semanales distribuidas en varias secciones.

b) Actividades de acercamiento a la práctica escolar. Se desarrollan en los primeros seis semestres, con una intensidad de seis horas semanales.

Mediante la observación y la práctica educativa bajo orientación, estas actividades asocian el aprendizaje logrado en las distintas asignaturas con el conocimiento de la escuela secundaria. La actividad combina el trabajo directo en los planteles de secundaria con la preparación de las estancias y el análisis de las experiencias obtenidas, que se realizan en la escuela normal.

c) Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo. Durante los últimos dos semestres de la licenciatura, los estudiantes serán corresponsables de impartir la asignatura de su especialidad en dos o tres grupos de educación secundaria, lo cual implicará 10 horas semanales frente a grupo. En el desarrollo de esta actividad contarán con la asesoría continua de el o los profesores titulares de los grupos.

Durante los semestres de práctica intensiva, los estudiantes cursan el Taller de Diseño de Propuestas Didácticas y Análisis del Trabajo Docente, en el cual realizan la evaluación y preparación de sus actividades didácticas, analizando también las experiencias obtenidas de su práctica pedagógica.

Con esta forma de organización de los estudios se pretende que los futuros maestros adquieran competencias y sensibilidad para actuar como educadores de adolescentes y que, sean capaces de trabajar con los contenidos de la o las disciplinas de su especialidad.

La asignatura de Planeación de la Enseñanza y Evaluación del Aprendizaje forma parte de las actividades escolarizadas que abonan a la formación específica que reciben los estudiantes por especialidad, por lo que se centra en el desarrollo de competencias didácticas, las

cuales, de acuerdo con la propuesta de la Secretaría de Educación Pública, se desglosan en las siguientes capacidades:

- a. Saber diseñar, organizar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas, adecuadas a las necesidades, intereses y formas de desarrollo de los adolescentes, así como a las características sociales y culturales de éstos y de su entorno familiar, con el fin de que los educandos alcancen los propósitos de conocimiento, de desarrollo de habilidades y de formación valorativa establecidos en el plan y programas de estudio de la educación secundaria.
- b. Reconocer las diferencias individuales de los educandos que influyen en los procesos de aprendizaje y aplica estrategias didácticas para estimularlos; en especial, es capaz de favorecer el aprendizaje de los alumnos en riesgo de fracaso escolar.
- c. Identificar necesidades especiales de educación que pueden presentar algunos de sus alumnos, las atiende, si es posible, mediante propuestas didácticas particulares y sabe dónde obtener orientación y apoyo para hacerlo.
- d. Conocer y aplicar distintas estrategias y formas de evaluación sobre el proceso educativo que le permiten valorar efectivamente el aprendizaje de los alumnos y la calidad de su desempeño docente. A partir de la evaluación, tiene la disposición de modificar los procedimientos didácticos que aplica.
- e. Es capaz de establecer un clima de trabajo que favorece actitudes de confianza, autoestima, respeto, disciplina, creatividad, curiosidad y placer por el estudio, así como el fortalecimiento de la autonomía personal de los educandos.
- f. Reconocer los procesos de cambio que experimentan los adolescentes, pero distingue que esos procesos no se presentan de forma idéntica en todos, sino de manera individual y única. A partir de este conocimiento aplica estrategias adecuadas para atender las necesidades e inquietudes de sus alumnos.
- g. Conocer los materiales de enseñanza y los recursos didácticos disponibles y los utiliza con creatividad, flexibilidad y propósitos claros. (SEP:1999).

2 PROBLEMÁTICA DE INTERVENCIÓN

2.1. La materia de Planeación de la Enseñanza y Evaluación del Aprendizaje

La materia Planeación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje, es una asignatura de formación específica por especialidad, ubicada en el cuarto semestre de los ocho que componen la Licenciatura en Educación Secundaria. El impacto de lo que se llega a aprender en dicha materia, se visualiza directamente en el tipo de prácticas que los docentes en formación realizan en las escuelas secundarias.

La planeación y evaluación son procesos cotidianos que fundamentan la práctica docente, con la finalidad de prever el trabajo y la práctica a realizar con sus estudiantes.

Las características o criterios para trabajar la asignatura de Planeación de la Enseñanza y Evaluación del Aprendizaje con los docentes en formación son:

1. Los contenidos que se incluyan serán aquellos que aseguren que el futuro maestro enseñe, con el adecuado dominio, las asignaturas de la educación secundaria que correspondan a su especialidad. Con este criterio se determinará el contenido temático y el nivel de profundidad de los programas de estudio.
2. La formación adquirida en las disciplinas científicas constituirá un marco fundamental y sistemático, que le permita al futuro maestro profundizar de manera autónoma y continua su formación científica y mantenerla actualizada en relación con el desenvolvimiento de las ciencias, en especial con los avances que tienen impacto sobre la enseñanza secundaria.
3. En el aprendizaje de contenidos científicos, el estudiante deberá explorar las formas y recursos didácticos que podría utilizar para enseñar los temas comprendidos en los programas de educación secundaria, de acuerdo a los alumnos que puedan tener en clase. (Licenciatura en Educación secundaria, plan de estudios 1999. SEP).

En el cuarto semestre es cuando se cursa la asignatura Planeación de la enseñanza y *evaluación del aprendizaje*. El objetivo de esta materia es que los alumnos normalistas

estudien y apliquen de manera sistemática procedimientos para diseñar secuencias de actividades didácticas y evaluar el desempeño de los estudiantes (jóvenes de secundaria), de acuerdo con los propósitos y el enfoque de enseñanza establecidos en el plan y los programas de estudio de la educación secundaria (programa y materiales de apoyo para el estudio. Planeación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje, SEP: 1999)

Una característica de la planeación que se recomienda promover en esta materia, es asumir un sentido práctico y flexible. Es decir, se trata de diseñar instrumentos que permitan al docente en formación señalar los propósitos, el tema, las actividades, los recursos y las formas de evaluación para el desarrollo de una o varias clases, pero reconociendo que el orden establecido en la planeación está sujeto a cambios que los imprevistos en el aula exijan. Se espera que en la materia *Observación y práctica docente II*, que llevan a la par, consideren la aplicación de sus planeaciones y evaluaciones en el periodo de sus prácticas, de tal forma que estas dos materias están vinculadas muy estrechamente. La ausencia de un trabajo de academia provoca que lo anterior quede como un ideal.

2.2.- Análisis de la práctica docente

Considerando toda la estructura del plan de estudios de la licenciatura en educación secundaria, se percibe la siguiente situación:

La diferencia que existe entre el plan de estudios 1976 y el 1999, es la formación que recibían los estudiantes, es decir, con el plan anterior, habían materias del área pedagógico – didáctica y además estaban las que correspondían al área específica que impartirían en secundaria. El plan actual (1999) está más bien dirigido a que el docente se capacite en la enseñanza de la asignatura específica que va a impartir y no el contenido sustancial de esa asignatura.

Lo anterior tiene como consecuencia algunas ventajas, pero también desventajas. Una ventaja es que por ejemplo los docentes en formación de matemáticas no sólo deben saber de matemática, sino que deberán saber cómo enseñar y hacer que sus estudiantes aprendan

las matemáticas. La desventaja es que al focalizarse todas las materias en el cómo enseñar, se llega a olvidar el qué enseñar, y entonces tenemos docentes en formación que saben de actividades, técnicas y recursos para la enseñanza, pero no logran la meta de aprendizaje en sus alumnos porque no tienen el dominio de los contenidos de matemáticas.

Dicha situación es una de las problemáticas que se presentan en la práctica docente que se vive en la realidad en la materia *Planeación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje*, situación que interesa analizar en el presente estudio, para poder saber la forma de intervenir y lograr aprendizajes que posteriormente los estudiantes normalistas puedan llegar a aplicar en su práctica docente.

La presente investigación intenta indagar cómo se puede intervenir directamente con los profesores en formación para desarrollar en ellos competencias pedagógico-didácticas que como maestros deberán tener y aplicar con los jóvenes estudiantes de secundaria.

Las reformas educativas a nivel básico que se han hecho en México, en los últimos años, exigen la formación de individuos con capacidades para resolver problemas de la vida cotidiana, con los valores y actitudes que les permitan relacionarse y convivir en sociedad. Para lograr desarrollar habilidades y actitudes necesitan tener conocimientos que le permitan analizar, reflexionar y seleccionar, estrategias pertinentes a las necesidades y requerimientos que se le presenten.

Es por ello que el docente en formación no solamente debe aprender a planear un tema en relación al dominio o gusto que tiene por él, sino que debe indagar cuáles son las necesidades y características de sus estudiantes, para planear actividades que desarrollen sus competencias.

2.3.- Contextualización del problema

Al iniciar el curso de la asignatura *Planeación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje*, se diagnosticaron los conocimientos de los futuros maestros, a través de la técnica de lluvia

de ideas. Se encontraron algunas carencias, no solamente en relación con las temáticas de la materia ya que al pedirles que aplicaran los contenidos u objetivos específicos de su especialidad, en este caso de matemáticas, se detectaron carencias de conocimientos y habilidades pedagógico-didácticas, difíciles de subsanar con una sola asignatura.

Se les preguntó a los estudiantes qué esperaban aprender de esta materia y más del 50% comentó: “llenar los formatos”, el resto dijo: “aprender a planear y evaluar”, “saber lo que voy a ir haciendo paso a paso en la clase”, “conocer dinámicas”, “aprender a dar los temas”, entre otros. Durante los 10 años que he sido titular de esta asignatura, he observado una constante, en cuanto a identificar en los docentes en formación, su interés por únicamente cumplir con un requisito administrativo, se olvidan que la planeación es el instrumento principal para lograr seguridad y confianza al impartir una clase.

Lo anterior refleja que los docentes en formación que cursan ésta materia, quieren tener una clase en donde se les indique, con precisión, cuáles son los pasos a seguir para impartir una materia a un grupo de estudiantes. El proceso de planear es visto como un llenado de formatos o como el seguimiento de una receta sin tener en cuenta a los jóvenes que son sus alumnos.

Las preguntas de diagnóstico realizadas durante la lluvia de ideas fueron acompañadas con la entrega de una planeación elaborada por alumnos de un semestre anterior para llevar a cabo su práctica docente en una escuela secundaria y que fue coordinada por el maestro a cargo de la asignatura *Observación y práctica docente II*. Se detectaron los siguientes aspectos:

- Los alumnos no visualizan la planeación y evaluación como parte de su futura práctica docente
- Planean y ejecutan actividades muy diferentes a lo que les permitiría alcanzar objetivos de enseñanza-aprendizaje.
- Se les dificulta vincular los conocimientos pedagógico-didácticos con los específicos de

su área de formación.

- No integran los aprendizajes de las asignaturas que cursan en la actualidad con lo aprendido en materias anteriores.

A partir de estas observaciones, se plantea la siguiente pregunta dirigida a buscar y proponer estrategias para superar las carencias en la formación de estos estudiantes normalistas:

¿Haber desarrollado habilidades para la planeación de la enseñanza y la evaluación del aprendizaje permite al docente alcanzar los objetivos educativos en jóvenes estudiantes de educación secundaria?

METODOLOGIA DEL PROYECTO DE INTERVENCION

6.- Objetivos Generales

A través de cursar la materia Planeación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje los estudiantes normalistas serán capaces de:

- Valorar la importancia de la planeación de la enseñanza y la evaluación del aprendizaje como elementos fundamentales que orientan el trabajo docente y contribuyen al logro de los propósitos educativos.
- Conocer y diferenciar los rasgos comunes entre los enfoques de enseñanza de las distintas asignaturas de la educación secundaria, los contenidos afines entre algunas de éstas, la forma de correlacionarlos en la planeación didáctica y la manera de tratarlos articuladamente en el aula.
- Integrar la planeación y la evaluación de las asignaturas que impartan con la mejora en el proceso de enseñanza aprendizaje de los jóvenes estudiantes de secundaria.

Objetivos Particulares

Que los maestros en formación:

- Utilicen la planeación y la evaluación en las clases que impartan, tomando como objetivo

el aprendizaje que quieren lograr en los alumnos.

- Organicen eficientemente sus tiempos, materiales y actividades a desarrollar.
- Comprendan, diferencien y apliquen los métodos adecuados para intervenir en un grupo de aprendizaje.
- Evalúen la organización del trabajo de su clase anterior, durante y posterior a la impartición de esta.
- Detecten las necesidades y características de sus alumnos.
- Organicen en forma pertinente las actividades que ayudarían a desarrollar las competencias que se pretenden lograr en los alumnos de secundaria.
- Consigan el objetivo de desarrollar competencias en los alumnos de secundaria a partir de una planeación y evaluación congruente a los aprendizajes que se pretenden lograr.

1. Metodología de intervención

La intervención docente que a continuación se expone, se realizó durante el semestre Febrero – Julio del 2008, en una escuela particular Normal Superior ubicada en la ciudad de Cuernavaca, Mor., dentro de la materia Planeación de la Enseñanza y Evaluación del aprendizaje, correspondiente al 4to. Semestre de la Especialidad en Matemáticas, con dos grupos de 14 profesores en formación.

La metodología que se desarrolló se enfocó a:

Mejorar la profesionalización de los docentes en formación; b) conocer y practicar las características e importancia de la planeación y de la evaluación y c) mostrar a los docentes en formación, el sentido de la planeación y de la evaluación al aplicarlas en su práctica docente.

Descripción de la metodología aplicada:

La intervención se llevó a cabo durante todo el semestre escolar, lo que permitió que desde el comienzo de las clases los docentes en formación recibieran los contenidos de la asignatura y se sintieran comprometidos con los procesos y actividades que se realizarían a lo largo de este curso.

Se programaron semanalmente las actividades a realizar, comunicando a los estudiantes normalistas las tareas que tenían que estudiar o investigar, para lo que se les concedió tiempo suficiente.

La el cronograma de actividades (ver anexo 1) fue propuesto por la profesora a cargo de la asignatura, pero con el acuerdo de los de los docentes en formación, al tomar conciencia del compromiso personal que habían adquirido al aceptar la forma de trabajo que se propuso.

El seguimiento de los objetivos alcanzados en el ciclo en que se llevó a cabo la intervención, se realizó en dos niveles: **1) Global:** que permitió una visión semestral del proceso de transformación y construcción del conocimiento y **2) Periódico:** que permitió apreciar los cambios ocurridos entre cada actividad que se realizaba, así como las competencias desarrolladas en el transcurso del semestre escolar.

La estrategia planteada ante los alumnos consistió en indicarles el propósito de lo que se quería alcanzar con ellos, y a la vez, hacerlos responsables de su participación en las clases y de sus aprendizajes.

Se propusieron dos posibles formas de trabajo grupal para la toma de decisiones, llevándolos a tomar conciencia de su compromiso al elegir la forma de trabajar: la primera propuesta consistió en relacionar la teoría con la práctica a lo largo del semestre a través de la implementación de una clase en la escuela secundaria donde se haría la práctica.

La segunda propuesta fue tomar solamente una clase totalmente teórica, en donde la dinámica de esta fuera sobre el análisis, la reflexión y la discusión de los sustentos teóricos que existen en relación con la planeación y la evaluación de la enseñanza y del aprendizaje.

Para obtener resultados efectivos y con el compromiso asumido por parte de los estudiantes, se optó por trabajar con su participación activa, a través de dar seguimiento a sus comportamientos, habilidades y conocimientos obtenidos, utilizando para esto una **bitácora** en la que se registraron los acontecimientos de cada clase. Además, se promovieron discusiones y decisiones colectivas para la toma de decisiones individuales y grupales.

El trabajo con el método de proyectos

El concepto “proyecto” es un término en el ámbito educativo, que ayuda a relacionar la planeación y la evaluación con las competencias pedagógico-didácticas que se pretenden desarrollar en los alumnos normalistas, ya que permite a docentes y estudiantes problematizar la evaluación y la planeación diseñadas. Lo importante para este fin es elaborar un plan de acción y aplicarlo a un grupo de estudiantes, para que en conjunto con su profesor consigan resultados dirigidos a un fin claro.

El aprendizaje por proyectos deja de lado la enseñanza mecánica y memorística para enfocarse en un trabajo retador y complejo, que utiliza un enfoque interdisciplinario, articulando aprendizajes de diversas áreas o asignaturas, en el que se estimula el trabajo cooperativo y se incrementa el compromiso y motivación de los estudiantes en proceso. . (Eduteka, 2006)².

2. Diversos estudios muestran la utilidad de la aplicación del aprendizaje por proyectos: .En el 2005 Silvia Cortés, realizó un trabajo de investigación denominado “El método de proyecto como experiencia de innovación en el aula” en la Universidad de los Andes en San Cristóbal, Venezuela. Dicha investigación presenta una experiencia de la autora al crear un curso para el currículum de Formación Inicial Docente de la Carrera de Historia y Geografía de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, en Santiago de Chile.

El objetivo principal del curso, fue hacer que los alumnos aplicarán el método de proyecto, utilizando metodología de investigación, análisis de fuentes e interdiscipliniedad para lograr un hábito reflexivo (Cortes: 2004: p.107).

Cortés, concluye que consiguió desarrollar, en sus estudiantes, las siguientes capacidades: cognitivas (creatividad y relación), psicomotrices (aplicar, orientación temporal y espacial), comunicativas (expresión oral, escrita y artística), inserción social (colaborar, asumir responsabilidades, convivir), afectivas (tolerancia, compromiso, respeto), todas estas, capacidades que se relacionan totalmente con el desarrollo de competencias docentes.

En otro estudio, el Tecnológico de Monterrey ha adoptado como parte de su Misión, el conocimiento y la aplicación de los contenidos de una disciplina, para resolver problemas prácticos o desarrollar proyectos de cambio para la sociedad, considerándolos como un aprendizaje necesario para los alumnos que cursan en dicha institución (ITESM: 2012) Lo anterior se realiza a través del uso del método de proyectos.

La autora María de Jesús Alonso, realizó una publicación denominada “Del cuaderno de equipo al método de proyectos”, poniendo en marcha una experiencia de aprendizaje cooperativo con alumnos de Educación Primaria.

La enseñanza basada en proyectos es una estrategia educativa integral y es parte importante del proceso de aprendizaje, puesto que recupera los diferentes estilos de aprendizaje, los antecedentes étnicos y culturales y los niveles de habilidad. El enfoque principal es construir sobre las fortalezas individuales de los estudiantes, permitiéndoles explorar sus áreas de interés dentro del marco de un currículo establecido (North West Regional Educational Laboratory, 2001).

Enseñar al estudiante normalista a apropiarse del conocimiento y de la aplicación de estrategias o metodologías relacionadas con la experiencia, vida personal o social del alumno mediante la elaboración de proyectos de enseñanza, ayudará a que la interpretación que este realiza del programa de estudios que llega a sus manos, le ayude realmente al logro de los propósitos educativos, que las instituciones buscan.

MARCO TEÓRICO

LA FORMACIÓN DOCENTE Y LAS COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN

La formación docente es un tema importante en el ámbito educativo y un referente primordial en el trabajo por competencias. El presente apartado tiene la finalidad de contextualizar y relacionar esas temáticas con la planeación de la enseñanza y la evaluación del aprendizaje.

Bertha Orozco, señala “vivimos una época de crisis en varias esferas de lo social, incluida la educativa”. Bajo ese panorama, el campo educativo, en especial se centra en el tema de la formación de los sujetos en medio del “des-orden”³ y la crisis de proyectos sociales amplios y de los sistemas educativos modernos tanto socialistas como capitalistas en los países en desarrollo (2002)

Lo anterior confirma que abordar el campo de la formación en educación resulta complejo y desafiante en una etapa de transición como la que vivimos. Ser docente es una profesión.

3. El tema de la crisis merece un análisis más detenido. Resumidamente, puede asumirse la crisis como crisis de un horizonte civilizatorio o “epocal” que afecta las relaciones hegemónicas o “vínculo hegemónico” (Laclau y Mouffe, 1987) que sostienen al sistema social moderno.

Es también un proceso de formación que un sujeto va desarrollando a lo largo de su vida. Realizar actividades y tareas docentes, implica conocer y cuestionarse no solamente la labor que se hace considerando las habilidades personales que se tengan. Además de eso, se deben considerar las características de los sujetos a los cuales se va a formar.

La formación es diferente a la capacitación y Herrera (2003) considera que la formación debe servir para mejorar a la persona y no sólo para adaptarlas a un mejor puesto de trabajo; señala que el mundo actual necesita de la riqueza interior del hombre para estar en mejores condiciones de aceptar los retos normales de la vida y no sólo laborales.

Ausubel, según Rodríguez (2004:1) pone énfasis en “ lo que ocurre en el aula cuando los estudiantes aprenden; en la naturaleza de ese aprendizaje; en las condiciones que se requieren para que éste se produzca; en sus resultados y consecuentemente, en su evaluación”. Con ello sostiene la necesidad de una teoría del aprendizaje, principalmente significativa.

Tomando como referencia el concepto de aprendizaje significativo, para lograr formar a un sujeto, es necesario provocar aprendizajes que le impacten en su vivencia y experiencia personales. Incluye también considerar los estilos que caracterizan el aprendizaje del estudiante, así como los estilos que describen la enseñanza que realiza el profesor.

Considerando la formación que se propone para docentes y la forma en que aprenden los alumnos, es importante entender tanto la profesión del docente en el mundo actual de las competencias, así como los retos a los que los futuros docentes se enfrentaran en su práctica profesional.

En Arnove, Tenti Fanfani menciona en un estudio sobre la profesión docente que:

«La necesidad de una mayor profesionalización en la profesión docente y la necesidad de considerar los cambiantes ambientes culturales y organizativos en los que tiene lugar la enseñanza, implica necesariamente que los maestros deben tener, y hacer uso, de mayores conocimientos, destrezas y juicios en el salón de clases» (2007:1). Sustenta con ello la idea

de desarrollar competencias en el maestro:

“En el informe de la UNESCO, (hay) ejemplos de sistemas de evaluación diseñados para mejorar la calidad de cualquier sistema educativo y su capacidad para atraer y retener maestros competentes y comprometidos. Un ejemplo es el Marco para la Buena Enseñanza (MBE) propuesto por el Ministerio de Educación de Chile, que tiene un marco teórico para evaluar a los maestros en «cuatro dominios: preparación de la enseñanza, creación de un ambiente propicio de aprendizaje, enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes, y responsabilidades profesionales; dominios que posteriormente se concretan en 20 criterios de ejercicio profesional» (2007: 97).

Por ser de interés para este trabajo, se reproduce completo el siguiente cuadro, que se presenta en la siguiente página:

Cuadro 1. Marco para la buena enseñanza, del Ministerio de Educación de Chile
Criterios por dominios
A. Preparación de la enseñanza
1. Domina los contenidos de las disciplinas que enseña y el marco curricular nacional.
2. Conoce las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes.
3. Domina la didáctica de las disciplinas que enseña.
4. Organiza los objetivos y contenidos de manera coherente con el marco curricular y las particularidades de sus alumnos.
5. Las estrategias de evaluación son coherentes con los objetivos de aprendizaje, la disciplina que enseña, el marco curricular nacional y permite a todos los alumnos demostrar lo aprendido.
B. Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje
1. Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto.
2. Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos.
3. Establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula.
4. Establece un ambiente organizado de trabajo y dispone los espacios y recursos en función de los aprendizajes.
C. Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes
1. Comunica en forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje.
2. Las estrategias de enseñanza son desafiantes, coherentes y significativas para los estudiantes.
3. El contenido de la clase es tratado con rigurosidad conceptual y es comprensible para los estudiantes.
4. Optimiza el tiempo disponible para la enseñanza.
5. Promueve el desarrollo del pensamiento.
6. Evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes.
D. Responsabilidades profesionales
1. El profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica.
2. Construye relaciones profesionales y de equipo con sus colegas.
3. Asume responsabilidades en la orientación de sus alumnos.
4. Propicia relaciones de colaboración y respeto con los padres y apoderados.
5. Maneja información actualizada sobre su profesión, el sistema educativo y las políticas vigentes.

Tabla 1: Criterios y dominios profesionales, según Arnove.

Por otro lado, Fernández (2001) analiza la búsqueda de un modelo profesional para la docencia, reflexionando sobre el papel liberal, democrático o burocrático que tiene la profesión docente. El autor menciona el descontento de los docentes, no sólo por los sueldos, sino también por el pobre reconocimiento que se le da a su profesión. Considera que “se esconde una enorme confusión sobre lo que se quiere designar con conceptos como profesión, profesional, profesionalidad, profesionalización, profesionalismo y otras derivaciones posibles de la misma raíz. Profesión puede significar indistintamente para unos u otros, formación superior, dedicación, autonomía, nivel de competencia, conocimiento exclusivo, deferencia del público, fiabilidad, jurisdicción propia, autoridad, etc” (2001:43)

El docente actualmente debe enfrentar, con sabiduría y creatividad las situaciones que se le presentan de manera cotidiana y debe dar soluciones inmediatas. Una prueba de esto se le presenta en el aula, donde tiene que utilizar toda su capacidad para resolver los problemas que se le presentan con asertividad y eficiencia, mostrando seguridad y conocimiento; en otras palabras, demostrando ser competente.

La tarea del docente, con estudiantes normalistas, comprende una doble responsabilidad: no sólo preocupa la profesionalización o formación que se le da al sujeto, también se busca que los conocimientos, habilidades y actitudes que se van formando en él como persona, los refleje y desarrolle también en sus futuros alumnos al egresar de la licenciatura.

La planeación de la enseñanza y la evaluación del aprendizaje, son temas que han sido analizados desde hace bastante tiempo, en un principio buscando que los maestros implementaran sólo técnicas y evaluaciones en el aula. Actualmente se trata de pensar en los propósitos que se quieren alcanzar, los aprendizajes y competencias a desarrollar, los ambientes de aprendizaje a generar, la construcción de aprendizajes de los alumnos, así como la valoración de las competencias y logros alcanzados por los estudiantes, entre otros aspectos.

Al incorporarse el constructivismo, como parte del cuerpo teórico, se creó la necesidad de interpretar y trabajar de una manera significativa tanto el aprendizaje como la enseñanza.

Las competencias pedagógico didácticas que se han desarrollado, llevan a cuestionar cómo se relacionan la planeación de la enseñanza y la evaluación del aprendizaje, con el desarrollo de competencias.

Un profesor no puede educar a través de algo que desconoce o no comprende, porque llegaría a confundir y por consecuencia a deformar en lugar de formar a su estudiante. Para que un profesor pueda desarrollar competencias en su alumno, necesita trabajarlas en su propia persona, es decir, desarrollarlas en él y después en su alumno.

MARCO TEÓRICO – CONCEPTUAL

La presente investigación se centra en el análisis de actividades docentes como: la planeación didáctica, la evaluación de los aprendizajes y las competencias didácticas que se desarrollan en los programas de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Matemáticas de normal superior. Para lograr lo anterior, se definieron dos enfoques: la función del docente y el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Enseñar y aprender a ser competente

Quienes se dedican a la enseñanza y al aprendizaje dentro de instituciones educativas de nivel superior (docentes en ejercicio, en formación y/o profesionales de la educación), buscan desarrollar estrategias para lograr el aprendizaje permanente, o a lo largo de la vida. Es decir, saber aprender sistemático⁴ y sistémico⁵ que movilice las operaciones intelectuales y prácticas para vincular los conocimientos con las prácticas, lo cual forma parte de la comprensión total de los saberes.

La educación centrada en competencias, es un enfoque que “contempla los aprendizajes necesarios para que el estudiante actúe de manera activa, responsable y creativa en la

4. V. sistema. Griego sistema, conjunto reunión. S.XVIII- Serie de principios enlazados entre sí.

5. La perspectiva sistémica u holista, permite estudiar un fenómeno en toda su complejidad. No es preciso que se manipule una variable cada vez, sino que se pueden tener en cuenta varias simultáneamente.

construcción de su proyecto de vida, tanto personal y social como profesional” (Sanz; 2010). Eso quiere decir que no es una teoría, técnica o un concepto nuevo que se esté introduciendo en el ámbito educativo, es más bien, una nueva forma de ver y comprender la educación.

Toda competencia supone la integración de saberes, destrezas y rasgos de la personalidad del sujeto (autoestima, actitudes, valores) que surgen como resultado de aprendizajes construidos.

Gimeno Sacristán, considera que estamos ante una propuesta de competencias básicas que son la norma universal a seguir por todos los países y para todas las edades, al convertirse éstas en instrumentos normativos con los cuáles se busca la convergencia de los sistemas escolares. Se utiliza el concepto de competencias para “denominar los objetivos de los programas educativos, entender y desarrollar el currículum, dirigir la enseñanza, organizar las actividades del aprendizaje de los estudiantes enfocar su evaluación” (2009:15) La visión que se presenta es social y se centra en el impacto de las competencias en los sistemas escolares, más que en el desarrollo del sujeto.

Escamilla (2008), señala que las competencias forman hoy parte del currículum, al ser un elemento específico, como lo son los contenidos y la evaluación, los cuales se vinculan de forma interrelacionada e interdependiente. La interpretación que el maestro haga de esto conduce al estudio de tres saberes: conocimientos, habilidades y actitudes.

Las competencias, en éste caso docentes, son diferentes en cada momento y situación, ya que se desarrollan a través de las experiencias de aprendizaje que se viven en los saberes antes mencionados, saber conocer, hacer y ser.

Perrenoud (2010) define a las competencias

“...como una capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos. Para enfrentar una

situación de la mejor manera posible, generalmente debemos hacer uso y asociar varios recursos cognitivos complementarios, entre los cuales se encuentran los conocimientos.” (2010; 7)

La cita anterior resalta la importancia de que las distintas competencias no pueden ser desarrolladas de la misma forma y con tiempos medidos, ya que se relacionan con capacidades y conocimientos individuales, generando en el alumno la necesidad de comprender. Además se necesita conocer la función del docente, de la institución, de las reformas educativas y de la propia estructura del sistema educativo actual.

Zabala (2007) estudia la enseñanza de las competencias considerando que trabajar con competencias obliga a eliminar la concepción de una enseñanza tradicional, que promueve solamente la transmisión de conocimientos.

Reforzando su postura, Zabala (2007) considera que los criterios para la enseñanza de las competencias son: su significatividad, la complejidad de la situación en la que estas competencias deben utilizarse, su carácter procedimental y el estar constituidas por una combinación integrada de componentes que se aprenden desde su funcionalidad y de forma distinta. (2007: 46)

Éstas conceptualizaciones y enfoques, nos muestran que las competencias están inmersas dentro del ámbito social (reformas educativas) y curricular para lograr aprendizajes esperados en las aulas.

Relacionado a lo anterior, Zabala (2007) expresa “El aprendizaje de una competencia está muy alejado de lo que es un aprendizaje mecánico, implicado el mayor grado de significatividad y funcionalidad posible, ya que para poder ser utilizada deben tener sentido tanto la propia competencia como sus componentes procedimentales, actitudinales y conceptuales.” (2007: 15).

De acuerdo con estas afirmaciones y considerando que el objetivo principal de la intervención realizada con los estudiantes de la Escuela Normal Superior a la que se refiere este estudio,

fue que encontraran sentido a la planeación y evaluación educativa que realizan en sus materias durante su proceso formativo, en los siguientes apartados se analizarán conceptos relacionados con la función del docente y del proceso de aprendizaje de sus alumnos desde el enfoque de las competencias de los profesionales de la educación, utilizando el método de proyectos.

La función del docente desde las competencias

Gimeno Sacristán (2009) afirma que la primera transformación que debe ocurrir en la función del docente, es la concepción que como profesional se tiene, ya que tradicionalmente se le ha considerado como transmisor de conocimientos y evaluador de resultados. Actualmente el docente debe ser capaz de:

- diagnosticar las situaciones y las personas;
- diseñar adecuadamente el currículum y preparar materiales;
- diseñar actividades, experiencias y proyecto de aprendizaje;
- configurar y diseñar los contextos;
- evaluar procesos y tutoriar el desarrollo global de los individuos y de los grupos (2009; 95)

Relacionado con los cambios mencionados, está la idea de que la enseñanza también se considera un ritual cultural el cual no se reduce a una simple habilidad, sino que conforma una compleja actividad cultural profundamente condicionada por creencias y hábitos, que en parte funcionan fuera de la conciencia de los profesores y de los estudiantes. Esta situación se hace compleja debido a que el docente está inmerso dentro de ella. En respuesta a esta problemática, el autor señala que se “requiere de métodos y estrategias que incluyan de forma continua y convergente la investigación y la acción, la práctica y la reflexión” (Gimeno Sacristán 2009; 96).

Perrenoud (2010), considera aquí, que formar por competencias supone una transformación en la relación de los profesores con el saber, de las maneras de hacer las cosas, de la identidad y de las propias competencias profesionales. El desafío es lograr aprender más que enseñar, insiste en las exigencias de centralización en el alumno y en los métodos

activos, invitando a los profesores a:

- considerar los saberes como recursos para movilizar;
- trabajar regularmente a través de problemas;
- crear o utilizar otros medios de enseñanza;
- negociar y conducir proyectos con los alumnos;
- adoptar una planificación flexible e indicativa, improvisar;
- establecer y explicitar un nuevo contrato didáctico;
- practicar una evaluación formadora, en situaciones de trabajo;
- dirigirse hacia una menor separación disciplinaria. (2010; 69)

Las características que tiene el alumnado activo y participativo, lo convierten en el protagonista de su aprendizaje responsabilizándose del mismo. No se conforma con la mera obtención de información sino que surge la inquietud por someterla a análisis, ampliarla y discutirla.

Ante el alumno activo, el docente desempeña la función de intermediario y facilitador del aprendizaje siendo necesario que desarrolle la escucha como atributo de su labor, consiguiendo con esto la producción de un aprendizaje-enseñanza bidireccional. (Cabrero: 2008)

Como se puede ver, han existido diferentes concepciones del rol del docente, la primera desde el paradigma de educación tradicional en donde su participación se reduce a la tarea de ser transmisor del saber y calificador de resultados. Posteriormente cambia a ser el encargado de aportar toda clase de láminas, objetos y demás recursos para ilustrar sus clases, pero aún con esto, seguía quedando en un nivel de transmisión de conocimientos, por lo que posteriormente se le consideró “facilitador” de las condiciones necesarias para que los alumnos aprendieran eficientemente para lo cual debería crear un clima adecuado para promover el aprendizaje personal, poniendo a disposición de los alumnos los recursos y medios necesarios para lograr los objetivos. Actualmente, el docente deberá ser el profesional responsable de las competencias necesarias para planificar, gestionar y evaluar procesos de construcción del aprendizaje de los alumnos y de sus resultados. (Bonvecchio: 2006).

El rol del profesor actual se complejiza al entrar en relación con las características del alumno que pueden no relacionarse con una realidad precisa, por lo que es necesario detenerse a reflexionar sobre la importancia que tiene para los alumnos, la formación de maestros de estas nuevas generaciones, que se preparan, para desarrollar competencias en sus estudiantes y en sí mismos y no para transmitir pasivamente contenidos de información.

La importancia del prácticum o prácticas en el desarrollo de competencias didácticas

Dentro del enfoque por competencias, la práctica constituye un elemento importante y trascendente en la formación inicial de los futuros maestros. El plan y programas de estudio del estudiante normalista, contemplan un espacio de prácticas en cada uno de los semestres desde el inicio de su formación hasta que finaliza la carrera. Se considera necesario que cada una de las asignaturas, desde su propia naturaleza, realice diversas actividades prácticas que ayuden y favorezcan las competencias docentes necesarias.

Al hablar de competencias se consideran tanto conocimientos y habilidades como actitudes necesarias para la enseñanza del futuro docente. Actualmente existe una preocupación por prever cuáles han de ser los conocimientos teóricos y los prácticos que han de adquirir los futuros docentes para hacer frente a los retos del presente y del futuro (Latorre: 2007). Actualmente, se hace una clara distinción entre dos tipos de conocimientos: un conocimiento teórico, proposicional o formal y un conocimiento práctico o de ejecución. El primero constituye la base científica sobre cómo enseñar, es decir, es el conocimiento formal y académico; el segundo es el práctico o de ejecución, o también conocido como conocimiento personal, práctico-personal, local, conocimiento en la práctica o conocimiento en la acción del docente, es decir, “hacer las cosas” (Perrenoud en Latorre: 2007).

A pesar de que se reconoce la validez de la categorización anterior, es una realidad que los docentes continúan enfocando la enseñanza con base en el primer tipo de conocimiento, con lo cual no se propicia el desarrollo de competencias, al dejar a los alumnos en un nivel teórico-conceptual, sin llevarlos a la investigación y apropiación del conocimiento que se estudia.

Latorre (2007) afirma que además de los conocimientos teóricos y conceptuales, es necesario el desarrollo y/o dominio de habilidades, destrezas y demás disposiciones necesarias para la docencia como lo son:

..el dominio de los principios generales de enseñanza y aprendizaje, el conocimiento esmerado de las características singulares de los estudiantes, la gestión eficaz de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, la organización eficaz del ambiente de clase, la regulación de las conductas de los alumnos, evitando las interrupciones y las conductas incontroladas, la capacidad de relacionarse eficientemente con los alumnos y otras personas del centro educativo, el dominio de una amplia gama de estrategias y recursos que hagan atractivos los aprendizajes de los alumnos, el dominio de dos instrumentos de facilitación del estudiantes como lo es la motivación y la retroacción y finalmente habilidades de reflexión sobre y en la práctica, porque a través de la reflexión podrán crecer profesionalmente y llegar a ser profesores excelentes.(Latorre, 2007).

Relacionado con lo anterior el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (1999), recomienda que la formación del docente para cubrir el perfil del siglo XXI comprende:

- Fomentar entre los profesores la reflexión en sus propios procesos de formación.
- Adecuar la formación inicial a la realidad de sus necesidades como futuros docentes.
- Promover acciones formativas que estén relacionadas con las funciones y competencias que los profesores desarrollan tanto en el centro escolar como directamente en el aula con los estudiantes.
- Preparar al profesor para cambios emergentes en la sociedad.
- Recibir una formación continua de acuerdo a la demanda de los alumnos en función de la utilidad y satisfacción personal. (1999).

EXPERIENCIA DE INTERVENCIÓN DOCENTE EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR PARTICULAR DEL ESTADO DE MORELOS

Desde el año 2004 hasta el semestre Febrero – Julio 2008, he tenido a mi cargo la impartición de la materia Planeación de la Enseñanza y Evaluación del Aprendizaje en las diferentes especialidades que oferta la Escuela Normal Superior en que se llevó a cabo el presente estudio. Con esa experiencia y al tener grupos de las especialidades en Biología, Español, Matemáticas, Historia, Geografía, Inglés, Física y Química, puedo decir que dicha materia, es una herramienta principal para el futuro docente en Educación Secundaria.

A lo largo de los años, se ha identificado que los alumnos cuando cursan dicha asignatura, cuentan ya con antecedentes académicos y con experiencias en las escuelas secundarias que los llevan a realizar la planeación de sus clases de forma mecánica, buscando que se les diga cuáles y cómo son los pasos que se deben seguir para poder llenar los formatos de reporte correspondientes, sin encontrar mayor sentido en dicha área.

Por lo anterior al iniciar el semestre febrero - julio 2008, específicamente con la especialidad en Matemáticas con base en la metodología de proyectos como estrategia docente, se diseñó un estudio de intervención, cuyo propósito fue lograr que los alumnos encontraran sentido a la planeación y a la evaluación, así como al conocimiento y al desarrollo de habilidades que les permitieran no solamente llenar un formato, sino más bien ser competentes en la planeación y evaluación de la enseñanza y aprendizajes que pretendieran lograr en sus alumnos.

Desarrollo del estudio de la intervención:

1. Diseño del proyecto

- Se realizó un diagnóstico aplicando las técnicas de lluvia de ideas y de preguntas dirigidas, acerca de la conceptualización, la planeación, la evaluación, el aprendizaje y la enseñanza, con la intención de indagar sobre los conocimientos, las habilidades y los comportamientos de los docentes en formación. Este diagnóstico se llevó a cabo en los

primeros días de clase de los docentes, alumnos del grupo de Matemáticas IV semestre “A” y “B”

- Posteriormente se realizó una actividad de sensibilización hacia la importancia de la planeación denominada “construyendo un castillo”.
- Se diseñó la planeación “piloto o prototipo”, considerando las características de la escuela Secundaria en la que estuvieran haciendo sus prácticas escolares o en un grupo de 4to. Semestre de la Normal Superior (en que se hizo este estudio).
- Implementación de la planeación “piloto o prototipo”. (grabando la clase)
- Se llevó a cabo la planeación de la evaluación, coevaluación y autoevaluación hacia la clase trabajada y desarrollada de manera real con el grupo correspondiente, señalando los aspectos que se pudieran mejorar, pero sobre todo aquellos que sí funcionaron y tuvieron éxito a partir de las características mismas de los alumnos y de los maestros “practicante” en formación.
- La dinámica participativa en clases por parte de los docentes en formación, fue dirigida hacia el análisis, la reflexión y discusión de las diferentes temáticas que son parte de la asignatura.

2. Ejecución de la intervención

El diagnóstico arrojó lo siguiente:

- Los alumnos consideran importante la planeación pero sólo porque tienen que cumplir obligadamente con llenar el formato de planeación que les da la institución.
- Los conceptos de planeación y evaluación son vagos, puesto que los docentes en formación no los fundamentan o no reflejan comprensión de lo que dicen.
- No les queda clara la relación y el vínculo entre planeación y evaluación, puesto que las

ven como dos actividades diferentes a realizar o es sólo porque el formato de planeación se los indica.

- Se realizó la actividad de sensibilización y posteriormente se les llevó a la toma de decisiones sobre la forma de trabajar en el transcurso de la clase, obteniendo lo siguiente:

Matemáticas IV A

-Testimonios

“Profesora nosotros queremos escoger la primera opción (la de ir relacionando la teoría con la práctica a lo largo del semestre, a través de la ejecución de una planeación en un salón de clases), pero luego en la escuela secundaria, los tutores⁶ son poco accesibles y nada más nos dejan observar o ser sus ayudantes para el pase de lista o de calificaciones y no todos podemos intervenir con una clase.

- Además nuestras fechas para ir a la escuela secundaria cambian, por lo que no tendríamos oportunidad de aplicarlo en un momento en específico.

- La idea es que no hay ningún compañero que nos quiera grabar o alguien más que nos ayude, por lo que también se complica.”

La propuesta de solución, fue planear una clase de matemáticas para impartirlas a compañeros del mismo semestre, pero de otras especialidades ahí mismo en la Escuela Normal Superior, pero con grupos diferentes y cubriendo las fases de la planeación. A lo cual los alumnos aceptaron y los grupos propuestos para trabajar o implementar la clase fueron español e historia, ambos de cuarto semestre.

Matemáticas IV B

-Profesora nos parece excelente la primera propuesta, pero ¿cómo le hacemos si estamos en secundarias diferentes y lejanas además?

Los mismos alumnos hicieron propuestas de solución, como lo fueron las siguientes:

- Que alguien más, de los mismos compañeros que realizan prácticas en la misma escuela,

6. Se les llama tutores a los profesores que están a cargo o como responsables de los grupos en las escuelas secundarias.

sean con quien se llegue a un acuerdo para la grabación de la clase.

- Pedirle a un familiar cercano, al novio o al mismo tutor (maestro) que nos filme mientras damos la clase.

En el transcurso de las clases se comenzaron a implementar diferentes actividades de acuerdo a las fechas que se acordaron de forma grupal para seguir la realización y cumplimiento de las mismas.

Conforme se empezaron a implementar las actividades, no se logró realizarlas en los tiempos establecidos, puesto que al vincular la teoría no era nada más ir y hacer, sino planear y ejecutar con más elementos lo que se pretendía hacer.

3. Evaluación del proyecto de intervención

Los instrumentos utilizados para realizar las valoraciones de los conocimientos, habilidades y actitudes que se desarrollaron y promovieron a lo largo del proyecto de intervención fueron los siguientes:

- a) Lista de cotejo. Aplicada a los videos de las clases impartidas por los estudiantes en los escenarios elegidos, como una forma de autoevaluación (ellos mismos), coevaluación (entre compañeros) y heteroevaluación (el docente al alumno), en donde se señalaron principalmente las habilidades docentes demostradas y la ejecución de la planeación realizada con anterioridad.
- b) Examen. Rescatar la comprensión de los diferentes conceptos que le dan sentido a la planeación y que permiten el desarrollo de las competencias docentes. Los exámenes fueron bimestrales y semestral (abril, mayo y junio). Los bimestrales rescataban los conceptos abordados en los bimestres respectivos y en el semestral se valoraron los principales conocimientos de la materia de Planeación de la Enseñanza y Evaluación del Aprendizaje, vistos a lo largo del semestre.
- c) Presentación de experiencias en foro abierto. Se invitó a la comunidad estudiantil de la

Normal Superior el penúltimo día de clases del semestre a escuchar la experiencia vivida de los profesores en formación, a través de presentaciones y explicaciones de las fases de planeación llevadas a cabo, así como de los resultantes obtenidos.

Conclusiones

Los objetivos principales del proyecto estuvieron dirigidos a lograr que los maestros en formación, valoraran la importancia de la asignatura, a conseguir integrar los contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales, a través de la experiencia de trabajo directo de docencia que planearían y a ejecutar y evaluar la intervención que llevaron a cabo en su práctica docente con un grupo de estudiantes de secundaria.

A través del método inductivo los docentes en formación llevaron a cabo las siguientes actividades para la planeación de la intervención:

1. Realización del diagnóstico de las necesidades y características del grupo al que se van a enfrentar.
2. Diseño de la planeación “piloto o prototipo”.
3. Implementación de la planeación “piloto o prototipo”.
4. Evaluación. (anexo 1A)

En los cronogramas del anexo 1A, se pueden observar las diversas fases de la planeación, lo que permitió a los docentes tomar una clara conciencia de las acciones que deberían cubrir en cada fase .

Como se puede observar en estos documentos, se hicieron ajustes a los tiempos propuestos ya que la realización de esta práctica dependía del día o momento en que la escuela secundaria les permitiera realizarla, por lo que algunas actividades del grupo “Matemáticas B”, referentes a la implementación de la intervención y la evaluación, se traslaparon ocasionando que los resultados no pudieran apreciarse con claridad.

Tanto de la comunicación de los docentes en formación en el Foro en que se compartieron las experiencias de su práctica, como en las listas de cotejo se hacen las siguientes propuestas a manera de conclusiones:

1. Convertir la asignatura en contenidos transversales, es decir, que a lo largo de la carrera, principalmente en las asignaturas de formación general y específica se incluyan los contenidos que se revisan y por lo tanto, se vayan desarrollando las competencias didáctico- pedagógicas necesarias.

2. Incluir una asignatura en 2° semestre, para brindar los elementos mínimos, reforzando en cada asignatura o proyectos que se realicen y en 8° semestre situar esta asignatura, que permita valorar las competencias logradas.

3. Es importante recordar que la asignatura de “Planeación de la Enseñanza y Evaluación del Aprendizaje” se imparte en 4° semestre de la carrera, situación que beneficia la formación del docente, ya que les proporciona las herramientas necesarias para enfrentarse a un salón de clase, facilitando las prácticas obligadas que deben realizar en la escuela secundaria desde el primer semestre de la carrera. Sin embargo, la desventaja es que aún no cuentan con los conocimientos didáctico-pedagógicos suficientes de la especialidad, lo que limita la posibilidad de que alcancen al máximo los objetivos de esta asignatura.

Finalmente se comprueba, como en muchos estudios anteriores, que el desarrollo de competencias no es inmediato, ni generalizado, se va logrando a partir de la voluntad, la inteligencia, el esfuerzo, las habilidades y, el compromiso, entre muchos otros factores. No se puede presionar el tiempo y el avance de las etapas del desarrollo de competencias en los estudiantes, los docentes deben estar conscientes de que se trata de un proceso individual y personal.

Anexo 1 A

MATEMÁTICAS A

PLANEACIÓN DE LA ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

Cronograma para el desarrollo de la actividad teórico – práctica de la planeación.

Propósito: Vincular los aspectos teóricos de la planeación con el trabajo cotidiano en el aula.

	Marzo				Abril									Mayo							
	4	5	11	12	2	8	9	15	16	22	23	29	30	6	7	13	14	20	21	27	28
Fases de la planeación																					
1. Diagnóstico	✓	✓																			
• Identificar y clarificar la situación (deficiencias de la enseñanza y el aprendizaje)	✓	✓																			
• El contexto donde se realizó el estudio (escuela, nivel, grado, ambiente, recursos, alumnos, docente, etc.)	✓	✓																			
2. Diseño y desarrollo (elementos de la planeación)	✓	✓	✓	✓																	
• Propósitos y objetivos		✓																			
• Contenido temático		✓																			
• Actividades			✓																		
• Recursos y materiales didácticos			✓																		
• Evaluación				✓																	
• Tiempo				✓																	
• Observaciones				✓																	
3. Implementación					✓	✓	✓	✓	✓												
4. Evaluación y revisión									✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓				
5. Presentación a la institución (foro)																		✓	✓	✓	✓

El método que se utilizaría es el inductivo y el procedimiento a seguir es:

- 1.- Conceptualización de las fases de la planeación.
- 2.- Realización del diagnóstico de las necesidades y características del grupo al que se van a enfrentar.
- 3.- Diseño de la planeación “piloto o prototipo”.
- 4.- Implementación de la planeación “piloto o prototipo”.
- 5.- Evaluación.

Anexo 1 B

MATEMÁTICAS B

Cronograma para el desarrollo de la actividad teórico – práctica de la planeación.

Propósito: Vincular los aspectos teóricos de la planeación con el trabajo cotidiano en el aula.

	Marzo				Abril									Mayo					
	3	4	10	11	1	7	8	14	15	21	22	28	29	6	12	13	19	20	26
Fases de la planeación																			
6. Diagnóstico	✓	✓																	
• Identificar y clarificar la situación (deficiencias de la enseñanza y el aprendizaje)	✓	✓																	
• El contexto donde se realizó el estudio (escuela, nivel, grado, ambiente, recursos, alumnos, docente, etc.)	✓	✓																	
7. Diseño y desarrollo (elementos de la planeación)	✓	✓	✓	✓															
• Propósitos y objetivos			✓																
• Contenido temático			✓																
• Actividades	Estrategias de enseñanza			✓															
	Estrategias de aprendizaje			✓															
• Recursos y materiales didácticos			✓																
• Evaluación					✓														
• Tiempo					✓														
• Observaciones					✓														
8. Implementación						✓	✓	✓	✓	✓	✓								
9. Evaluación y revisión								✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
10. Presentación a la institución (foro)																		✓	✓

El método que se utilizaría es el inductivo y el procedimiento a seguir es:

- 1.- Conceptualización de las fases de la planeación.
- 2.- Realización del diagnóstico de las necesidades y características del grupo al que se van a enfrentar.
- 3.- Diseño de la planeación “piloto o prototipo”.
- 4.- Implementación de la planeación “piloto o prototipo”.
- 5.- Evaluación.



MAPA CURRICULAR
Licenciatura en Educación Secundaria
con Especialidad en MATEMÁTICAS



Primer Semestre	Segundo Semestre	Tercer Semestre	Cuarto Semestre	Quinto Semestre	Sexto Semestre	Séptimo Semestre	Octavo Semestre
Bases filosóficas, legales y organizativas del sistema educativo mexicano	La educación en el desarrollo histórico de México I	La educación en el desarrollo histórico de México II	Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación I	Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación II	Seminario de temas selectos de historia de las matemáticas	Trabajo Docente I	Trabajo Docente II
Estrategias para el estudio y la comunicación I	Estrategias para el estudio y la comunicación II	La enseñanza en la escuela secundaria. Cuestiones básicas II	Figuras y cuerpos geométricos	Medición y cálculo geométrico	Seminario de investigación en educación matemática		
Problemas y políticas de la educación básica	La enseñanza en la escuela secundaria. Cuestiones básicas I	Pensamiento algebraico	Plano cartesiano y funciones	Procesos cognitivos y cambio conceptual en matemáticas y ciencia	Tecnología y didáctica de las matemáticas		
Propósitos y contenidos de la educación básica I (Primaria)	Introducción a la enseñanza de las matemáticas	Los números y sus relaciones	Procesos de cambio o variación	Escalas y semejanza	La predicción y el azar		
Desarrollo de los adolescentes I. Aspectos generales	Propósitos y contenidos de la educación básica II (Secundaria)	La expresión oral y escrita en el proceso de enseñanza y de aprendizaje	Planeación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje	Opcional I	Presentación y tratamiento de la información		
	Desarrollo de los adolescentes II. Crecimiento y sexualidad	Desarrollo de los adolescentes III. Identidad y relaciones sociales	Desarrollo de los adolescentes IV. Procesos cognitivos	Atención educativa a los adolescentes en situaciones de riesgo	Opcional II		
Escuela y contexto social	Observación del proceso escolar	Observación y práctica docente I	Observación y práctica docente II	Observación y práctica docente III	Gestión escolar	Taller de diseño de propuestas didácticas y análisis del trabajo docente I	Taller de diseño de propuestas didácticas y análisis del trabajo docente II
					Observación y práctica docente IV		

Campos de Formación	
	Formación general para educación básica
	Formación común para todas las especialidades de secundaria
	Formación específica por especialidad

BIBLIOGRAFÍA

Arnove, Robert F. (2007) Profesión docente, equidad y exclusión social. Desafíos y respuestas” Profesor emérito de la Universidad de Indiana de Revista Educar, N. 39 p. 11-34 ISSN 0211-819X Indiana <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn39p11.pdf> consultada el 3 de Abril de 2008.

Benitez, Ramón “Modulo: planeación didáctica” Diplomado de Formación y Actualización Docente para un Nuevo Modelo Educativo. Aula Virtual Culhuacan. <http://comunidad.mmendiola.net/mod/wiki/view.php?id=42> consultada el 25 de Noviembre de 2007.

Bonvecchio de Aruani, Mirta y Beatriz E. Maggioni (2006) “Evaluación de los aprendizajes” Ed. Novedades Educativas

Cabrero Luengo Paloma: 2008 Visión Global de sus competencias Ed. Visión libros

Carretero, Mario (2002) “Constructivismo y educación” Ed. Progreso.

Coll, C.E. Martín et. Al. (1998) “El constructivismo en el aula 8va. ed. Barcelona: Ed. Graó.

COMPARTIM : Revista del CEFIRE. Núm. 3. Servici de Formació del Professorat, Conselleria d’Educació, 2008. ISSN 1887-6250. 11

LA ENSEÑANZA DE LAS COMPETENCIAS Antoni Zabala, Director Aula de Innovación Educativa; Laia Arnau (Extracto del artículo del mismo título publicado en el número 161 de la revista Aula de Innovación Educativa, mayo 2007, pp. 40-46) http://books.google.com.mx/books?id=Q4CW-7dTOWgC&pg=PA9&dq=%22La+educaci%C3%B3n+moral+en+primaria+y+secundaria%22&hl=es&ei=SMnWToGXIfL2sQK226GUDw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCsQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false

Cortés Fuentealba, Silvia (2005) El método de proyecto como experiencia de innovación en aula. *Geoenseñanza*, enero-junio, año/vol. 10, número 001. Universidad de los Andes, San Cristobal, Venezuela pp. 107-118 en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/360/36010108.pdf> consultada el 3 de julio de 2012

Emilio Tenti Fanfani (Junio 2008) “Sociología de la profesionalización docente” <http://www.ciep.fr/conferences/cd-2008-professionnaliser-les-enseignants-sans-formation-initiale/es/docs/conferences/tenti.pdf> consultada el 5 abril de 2008

Escuela Particular Normal Superior del Estado <http://www.normal-superior.edu.mx/>, consultada el 3 de Abril de 2008.

Fernández Enguita Mariano.(2001) “A la busca de un modelo profesional para la docencia: ¿liberal, burocrático o democrático?” OEI, *Revista Iberoamericana para la Educación, La ciencia y la Cultura* Número 25 Monográfico: Profesión docente / Profissão docente Enero - Abril 2001 / Janerio - Abril 2001

Fernández, José M. (2004) “Matriz de competencias del docente de educación básica” Universidad Politécnica Antonio José de Sucre. *Concept Maps: Theory, Methodology, Technology. Proc. of the First Int. Conference on Concept Mapping*. A. J. Cañas, J. D. Novak, F. M. González, Eds. Pamplona, Spain.

Instituto Tecnológico de Monterrey “Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño” en <http://sitios.itesm.mx/va/dide/documentos/inf-doc/proyectos.PDF> consultado el 3 de julio de 2012

Moreno Bayardo, María Guadalupe “La formación inicial de docentes para la Educación Básica. Un análisis en paralelo España-México” *REVISTA DE EDUCACIÓN / NUEVA ÉPOCA* NÚM. 10 / JULIO - SEPTIEMBRE 1999 <http://educar.jalisco.gob.mx/10/10bayard.html> Consultada el 24 de Noviembre de 2007.

SEP (2006) “Plan de estudios 1999. Licenciatura en Educación Secundaria” Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, México: SEP.

Rodríguez Palmero, Ma. Luz (2004) “La teoría del aprendizaje significativo” Centro de Educación a Distancia (C.E.A.D.). C/ Pedro Suárez Hdez, s/n. C.P. nº 38009 Santa Cruz de Tenerife <http://cmc.ihmc.us/papers/cmc2004-290.pdf> consultada el 5 de Abril de 2008.

NorthWest Regional Educational Laboratory “APRENDIZAJE POR PROYECTOS” Publicación de este documento en EDUTEKA: Marzo 11 de 2006. <http://www.eduteka.org/AprendizajePorProyectos.php>, consultada el 18 de julio de 2012

Universidad Pedagógica Nacional “Decreto en que se crea la Universidad Pedagógica Nacional” <http://www.upn.mx/files/1-decreto-upn.doc>, consultada el 3 de Abril de 2008.

Zabalza, Miguel Ángel (2007) Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional Madrid: Ed. Narcea

Perrenoud, Philippe (2010) “Construir competencias desde la escuela” Ed. J.C. Sáez: México

Zorrilla, Margarita (2004) “La educación secundaria en México: al filo de su reforma” REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación Vol.2, No. 1 <http://www.ice>.



Reflexiones sobre la educación en valores en la escuela mexicana

Mtra. Claudia Franco Senties*

Resumen

La educación mexicana en valores es uno de los más importantes temas de nuestro tiempo, en nuestro país. Hay muchas acciones que no educan a los muchachos en el salón de clase y fuera de él. Muchas de las malas conductas vienen de sus profesores y otras de los estudiantes. Por tanto, se necesita educar a nuestra sociedad en algunos valores como la tolerancia y la prudencia. De igual forma, es muy importante que la familia lleve a cabo su función como primera educadora de sus hijos. Hoy en día, hay muchas ideologías que pueden causar confusión. Es importante explicar estas ideologías sin discriminación pero con verdad, por esta razón, en el presente trabajo se propone la analogía de proporcionalidad como método de investigación para enseñar valores en la Escuela Mexicana.

Palabras claves: Educación en Valores, Escuela Mexicana, Prudencia, Tolerancia, Familia, Analogía de Proporcionalidad, Dogmático, Univoco, Equivoco, Análogo.

*. Coordinación de Humanidades

Abstract

The Mexican education on values is one of the most important issues of our time in our country. There are many actions that do not educate our children in and out of the classroom. Some bad behaviors come from our teachers and others from the students. So we need to educate our society with some values like: tolerance and prudence. It is also very important that the family complies with its function, as it is the first one who must educate its children. To this day, there are many ideologies that may cause confusion. It is important to explain these ideas without discrimination but with truth. That is why I propose Proportional Analogy as a research method to teach values in the Mexican school system.

Key words: Education on Values, Mexican school system, Prudence, Tolerance, Family, Proportional Analogy, Dogmatic, Single predication, Incorrect predication, Analogue.

Introducción

Hablar de los valores en la escuela mexicana es hablar sobre las conductas dentro y fuera del aula, así como de todo lo relacionado con el buen ejemplo de los maestros, la prevención del acoso escolar y del ciber-acoso dentro del marco de la educación en la tolerancia que respeta no tanto las ideologías, las prácticas religiosas o las creencias, sino a la persona que las tiene. De esta manera, cada persona puede sostener sus propios principios como absolutos y coexistir, a la vez, con los principios distintos o contrarios a los propios. No se defiende necesariamente la opinión sino el derecho a opinar. Sin embargo, no se debe tolerar un mal que fuese mayor que el bien que se pretende obtener.

Para lograr la tolerancia se necesita como virtud base la prudencia que es la que permite distinguir el vicio por exceso o por defecto en todo lo que se refiere a la conducta humana, considerando al sujeto de la acción, la acción y sobre todo la intención de la misma y de esta manera tener en cuenta todos los elementos que intervienen en la acción a la luz de principios universales e inmutables que además tienen que corresponderse con la realidad sobre la que se predica.

Dentro de este artículo se sostiene que el primer deber de educar en los valores de prudencia y tolerancia no corresponde a la escuela sino a la familia, pues la primera sólo es coadyuvante de la educación en valores que se transmite en casa. Es así que querer incluir en el currículo escolar lo que sólo es una ideología imperante puede ser un error educativo aunque pretenda ser incluyente, tal es el caso de los temas relacionados con la ideología de género, que en principio son un tema que pertenece más al ámbito de la ética privada que al de ética pública, y es importante tratar estos temas de un modo prudente y atendiendo al modo particular en que se presenta cada caso.

Al final del artículo, se afirma que la analogía de proporcionalidad es la metodología eficaz para la educación en valores en la escuela porque es una herramienta que evita caer en equívocos relativistas respecto de los valores, o en dogmatismos unívocos que no permitan el diálogo y la confrontación de ideas. Lo importante es poner como principio fundamental la dignidad humana.

1.Las conductas que deseducan dentro de las instituciones educativas.

Ante la inminente puesta en marcha de la Reforma Educativa del presidente Enrique Peña Nieto, es de llamar la atención, la resistencia de los profesores a la evaluación docente. Pareciera que hay un rechazo sistemático a todo lo que implique rendición ciudadana de cuentas, que es una exigencia no sólo para quienes ejercen la función de gobierno, sino también para los gobernados. Han tomado fuerza los “hashtags” o las frases publicitarias, principalmente de algunos partidos políticos, o de líderes carismáticos, orientadas a la exacerbación del enojo, que aunque pudiera ser, éste último, totalmente legítimo frente a situaciones de injusticia, en ocasiones puede tornarse ilegítimo por la forma en que se expone, y en otras, puede resultar totalmente impropio por ser injusto y no legítimo.

Sin embargo, la batalla más silenciosa por los valores en la escuela mexicana se da en su cotidianidad, en el aula, entre los estudiantes y sus maestros. Me refiero a la cultura de la simulación que prevalece en buena parte del magisterio y es protegida y promovida por los sindicatos, en especial, en últimas fechas, por la CNTE (Coordinadora Nacional

de Trabajadores de la Educación), que está formada por maestros disidentes del gremio magisterial de la SNTE (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación). Ambos, aunque Pablo Latapí sólo hable de la segunda, mediante la simulación “deseducan” a sus alumnos al presentarles conductas reprobables como normales y aun necesarias: “El que no tranza no avanza” es norma que también se aprende en la escuela (Latapí Sarre 2004, p.58).

Una larga tradición ha sancionado como aceptables muchos comportamientos de los maestros y directores de escuela, que pueden calificarse de transgresiones de lo debido y se encubren con la complicidad de otros; se viola la legislación para obtener permisos a cambio de beneficios para los sindicatos; se falsifican documentos a veces con anuencia de las autoridades; se otorgan comisiones y privilegios como pagos de lealtades; se venden las calificaciones; anteriormente se traficaba con las plazas de maestro; se justifican ausencias e impuntualidades; se presentan informes que no corresponden con la realidad; se lucra con negocios no autorizados; se induce a gastos a los alumnos para beneficiar a algún interesado (por ejemplo la compra de algún texto); se presiona a las familias a hacer contribuciones económicas “voluntarias”, y aún se encubren delitos graves de injusticia, maltrato y violaciones (Latapí Sarre 2004, p.58).

Por ejemplo, en un artículo periodístico de Ricardo Alemán en Milenio, intitulado *¡Ya tienen a sus muertos...! El nuevo crimen organizado*, se afirma que la CNTE, busca sus tragedias, “sus muertos” para convertirlos el estandarte que justifica su intento de destruir al Estado, recurriendo a todo tipo de estrategias propias del crimen organizado como el secuestro, la quema de camiones, y hasta el asesinato de los adversarios.

De igual manera, establecen vínculos con la política y las guerrillas como las alianzas con MORENA y Andrés Manuel López Obrador, quién dio a la CNTE candidatos de elección popular, y por otro lado se han hecho pactos con organizaciones afines a la guerrilla, como COMUNA y CODEP que son los grupos más radicales de choque con las fuerzas federales. Hoy la CNTE, con los muertos de Oaxaca del domingo 19 de junio del 2016, tiene sus mártires, los supuestos maestros caídos. Así tiene una bandera para protestar contra lo que

siempre pregonó, que el gobierno mexicano es represor. En efecto, resulta condenable- por dónde se le quiera ver- la muerte de cualquier ser humano, sean maestros, activistas de organizaciones afines a las guerrillas o policías federales. Sin embargo, resulta irresponsable, e igualmente criminal culpar de las muertes a los policías – por un lado-, o a los protestantes, por el otro. En realidad, no hay pruebas contundentes. Por lo pronto, la policía no carga armas de fuego en enfrentamientos como el de Nochixtlán. En cambio, las armas de fuego, blancas y contundentes, sí están en las protestas de la CNTE. (A reserva pericial ya que los simpatizantes del movimiento magisterial pudieron haber disparado a sus propios compañeros, de los cuales, varios murieron por arma de fuego. Ellos afirman que no portaban armas, pero, si no es así ¿cómo es que 4 policías están heridos y otro más, muerto por los disparos? Se trataba, sólo de un desalojo, y el Estado no es tan torpe como para montar un acto criminal de esa magnitud.(Alemán R. 2016, junio 20).

2. Las conductas que deseducan fuera de las instituciones educativas

Si lo anterior sucede en la organización estructural de las escuelas; en la individualidad de cada alumno, sucede otro fenómeno de violencia, tanto dentro de las instituciones escolares como fuera de ellas: el acoso escolar.

Cuando hablamos de acoso fuera de las aulas nos referimos al *cyberbulling*, al *cyberharrasment* y al *cyberstalking*. El primero comprende el acoso electrónico entre menores en el entorno escolar; el segundo hace referencia a amenazas no creíbles a través de correos electrónicos, mensajes instantáneos o entradas de blogs o páginas web dedicadas únicamente para atormentar a una persona; y el tercero se basa en una amenaza creíble y maliciosa a través del internet, correo electrónico u otra comunicación electrónica. De las tres, ésta última es la más peligrosa porque el daño se presenta con posibilidad real. Entre los ejemplos de estos tipos de delitos destacan las acusaciones, insultos, suplantación de identidad, amenazas de muerte etc. En nuestro país, este tipo de conductas han comenzado a ser sancionados; sin embargo en algunos casos la sanción sólo funciona a posteriori, atacando la conducta una vez que ha ocurrido. (Becerril A., 2014, p.15).

De acuerdo con Becerril A. (2014), el papel de las autoridades ante la información que se sube a la red, no debería implicar dificultades, sino que se debería adaptar al campo de la red. La protección de derechos fundamentales (libertad de expresión y derecho a la intimidad, en este caso) se encuentran ya reconocidos en los textos constitucionales y en diversos tratados internacionales. Lo importante aquí son dos puntos: primero, introducir los cambios atendiendo a los retos propios que plantea la red y segundo, introducir procesos educativos que promuevan el respeto por la persona en torno a los derechos humanos, inclusive si se piensa de manera diferente o se sabe que él o los otros están equivocados. (Becerril, 2015, p. 15).

3. Educar para la tolerancia

Según Pedro Latapí, la palabra "tolerancia" no es afortunada pues significa aguantar, soportar o aceptar¹ con paciencia una situación indeseable y no es un término adecuado para designar una sociedad en la que los ciudadanos conviven sobre la base del respeto recíproco, de espíritu solidario y aceptación de las diferencias; más bien designaría una sociedad en la que se aguantan unos a otros porque no les queda de otra (Latapí Sarre P. 2004, p.88).

El concepto tolerancia como valor social tuvo en su origen en connotaciones religiosas: brotó en Europa al romperse la unidad del universo cristiano por la Reforma y surgió como una respuesta pragmática para manejar la diversidad religiosa y al principio, tímidamente, se relacionó con la libertad de conciencia. Inicialmente, se utilizó el concepto para gobernar a súbditos de diferentes confesiones religiosas. Con la Ilustración el término amplió su significado y se convirtió en un postulado estrechamente vinculado con las ideas del estado laico, estado de derecho, pluralismo social y democracia (Latapí Sarre, 2004, p.88).

La esencia de la tolerancia es el respeto al derecho del otro y supone el convencimiento intelectual de que la convivencia exige leyes obligatorias para todos. Sin embargo, en asuntos morales no significa relativismo. Su práctica es perfectamente compatible con la

1. <https://www.significados.com/tolerancia/>

sustentación de los propios valores como válidos, incluso con la sustentación de algunos de ellos como absolutos. El fundamento de la tolerancia no es que todos los criterios morales sean iguales y por tanto relativos, sino que todas las personas tienen derecho a sostener lo que consideran válido. Quien considera que una opinión moral está equivocada respeta no esa opinión, sino a la persona que la sustenta porque acepta que esa persona tiene la misma libertad de conciencia y de expresión que él o ella. (Latapí Sarre, 2004, p.88).

La fundamentación filosófica de la tolerancia y de sus límites radica en el principio básico de la moral como razón práctica: buscar el bien y evitar el mal o buscar el mayor bien y evitar el mayor mal. En el balance de bienes y males de diverso peso, el bien común debe prevalecer sobre los bienes particulares. En muchos casos, hay que permitir un mal menor para lograr un bien mayor. En consecuencia, se debe tolerar algo, aunque se considere indeseable, para lograr un bien mayor, que es el disfrute de las libertades de todos. Sin embargo, no se debe tolerar un mal que fuese mayor que el bien que se pretende obtener, por ejemplo: los fanatismos políticos o religiosos.

4. Educar para la prudencia

Para evitar el fanatismo de quienes usan la religión o la política como pretexto, es importante, desarrollar la prudencia que consiste en una sabiduría práctica, un discernimiento efectivo y ponderado de las opciones a elegir: se trata de una inteligencia práctica.

El tipo de entidad de la Ética, que es la ciencia encargada de estudiar los actos humanos en tanto que buenos o malos, requiere de una contingencia mucho más particularizada o singularizada que en las ciencias físicas, cuyo objeto de estudio no varía, sus reglas y constantes siempre son iguales, al menos, con respecto a un sólo objeto estudiado. Según Aristóteles, en la Ética Nicomaquea, hay en el alma distintos géneros de cosas, cada uno de las cuales por naturaleza se corresponde con su propio género, ya que es por cierta semejanza y parentesco con ellos como se establece su conocimiento. A la primera vamos a llamarla científica y a la segunda, razonadora o deliberativa, ya que deliberar y razonar son

lo mismo, y nadie delibera sobre lo que no puede ser de otra manera. (Aristóteles 1998, E.N., VI, 1, 1139a 5- 15)²

Para la tradición aristotélica – tomista es importante esta consideración, porque intervienen en el juicio ético los actos voluntarios de doble efecto o mixtos, uno bueno y otro malo pero que son necesarios para la obtención del fin, y los actos involuntarios cuando son producto de la coacción o de la ignorancia. Así lo explica el estagirita: mientras las acciones voluntarias son objeto de alabanzas o reproches, las involuntarias lo son de indulgencia y, a veces, de compasión (Aristóteles 1998, E.N., II, 1, 1109 b30).

Es así que el modo de juzgar este tipo de actos debe ser a través de un método analógico prudencial que tome en consideración todos los elementos que intervienen en la acción pero a la luz de principios universales, permanentes e inmutables.

Para Sto. Tomás de Aquino, la prudencia consiste en cierta certeza de los enunciados que son verdaderos en la mayor parte de los casos, aunque fallen las menos de las veces. Esta certeza, o juicio subjetivo, es proporcionada por el consejo de la razón del que parte el acto prudencial en cuanto voluntario. La voluntad, en este sentido, se adhiere a lo que es bueno siempre o la mayoría de las veces, es decir, a lo que se da con frecuencia en los casos que son similares en cuanto que guardan entre sí la misma proporción aún y cuando sean distintos en esencia. Esta virtud intelectual, encarna la recta razón práctica, por lo que le compete a ella atender esos casos particulares (Aquino T., S. Th., q. 96, a. 1, ad. 3):

La virtud de la prudencia se encuentra entre lo universal y lo particular, entre los primeros principios de la conducta y lo singular operable. Y esto sólo es posible porque está ubicada en la parte racional del alma, es decir, es discursiva y deliberativa así que discurre entre lo general y lo concreto. La razón universal - y no propiamente el intelecto práctico- va de los principios a los casos, discerniendo entre lo semejante y lo desemejante de cada uno

2. El modo de citar a Aristóteles, en el presente artículo, será en lo subsecuente, el que corresponde al texto en griego, dividido en número de libro, capítulo y párrafos.

3. El modo de citar la Suma Teológica de Santo Tomás de Aquino, en el presente artículo, será en lo subsecuente, según el texto latino, dividido en cuestión, objeción a la cuestión y respuesta a la objeción

de éstos en relación con los primeros. La prudencia es la recta norma de las acciones humanas, no sólo en general, sino también en los actos particulares.

Para que sea prudente el juicio ético debe de ir orientado hacia las circunstancias concretas, determinando quién actúa, qué es lo que hace, acerca de qué o en qué, a veces también con qué instrumento lo hace y por qué causa. En otras palabras, la persona, la cosa, el instrumento, el lugar, el tiempo, la manera y la causa de la acción deben ser proporcionalmente idénticos al bien considerado en sí mismo. Esto no quiere decir que deban de ser totalmente homologables sino que deben coincidir en ir orientados a un fin bueno, de lo contrario habría que investigar, según estos mismos elementos, si se obra por ignorancia o involuntariamente y entonces poder atribuir correctamente un sentido o significado a la acción que se juzga (Franco C., 2003, p.9)

La responsabilidad de una conducta puede disminuir o aumentar porque se toman en cuenta todos los elementos necesarios para emitir un juicio con precisión, incluyendo aquellos que son externos a la voluntad o que son producto de la ignorancia. Es así que parece que cosas involuntarias son aquellas que se hacen por fuerza o por ignorancia; es forzoso aquello cuyo principio es externo y de tal clase que en él no participa ni el agente ni el paciente. Respecto de las cosas que son producto de la coacción externa, tanto cuando es por temor o para evitar mayores males como cuando se le pide mediante amenaza a un padre hacer algo vergonzoso por salvar a su hijo, queda la duda de si es voluntario o involuntario. Sin embargo, este tipo de acciones se parecen más a las voluntarias porque las acciones radican sobre actuaciones particulares, y en estos casos son voluntarias. Si bien en un principio son involuntarias porque el fin no es querido en sí mismo, en un segundo momento para evitar ciertas consecuencias la acción es voluntaria porque el principio está en el agente. En este tipo de acciones no es fácil establecer cuál de las alternativas ha de elegirse porque en algunos casos una misma acción puede ser alabada o censurada dependiendo de si lo que se soporta como malo o vergonzoso es por un motivo noble o por uno sin importancia o de relativa importancia.

Ahora bien, no sólo las acciones mixtas como las antes explicadas deben ser analizadas

con todos sus elementos para emitir un juicio moral correcto, sino también aquellas que son producto de la ignorancia ya que éstas tampoco son voluntarias. Obrar “por ignorancia” parece cosa distinta que obrar “con ignorancia”: pues el embriagado y el encolerizado no parecen obrar por ignorancia, sino voluntariamente aunque no a sabiendas. Pues todo malvado desconoce lo que se debe hacer y de lo que debe apartarse, y por tal falta son injustos y por tanto malvados. La explicación de esto es que el término “involuntario” tiende a ser usado no cuando alguien desconoce lo conveniente, y no cuando la ignorancia es con respecto a las circunstancias concretas y al objeto de la acción, pues en ellas radica tanto la compasión como el perdón ya que quien desconoce alguna de ellas actúa involuntariamente. Es en la elección en dónde radica la maldad y, por tanto, el juicio ético y prudencial, esto es en lo que respecta a la elección voluntaria. (Aristóteles 1998, E.N., III, 1, 110 b 25 -30)

5. Educar en la familia

El primer ámbito para educar en la tolerancia y la prudencia es la familia. Sin embargo, en ocasiones, por la falta de preparación con respecto a ciertos temas, puede ser que la escuela tenga que, sin que le corresponda, suplir la función educadora de los padres. Es por esto que la escuela debe procurar dar una formación integral a sus alumnos, la cual cubra los aspectos no sólo académicos sino también de formación humana. Es aquí donde interviene la formación en valores, en especial en valores éticos. Sin embargo, las escuelas sólo son coadyuvantes de la educación familiar; es decir, la escuela no releva a los padres, tutores o cabezas de familia, de la responsabilidad de educar.

La escuela, como un coadyuvante que es, debe evitar la formación en valores a través o mediante ideologías imperantes, muchas de ellas no comprobadas y de poca verificabilidad en la realidad. Se cuestiona aquí, por ejemplo, la pretensión de incluir en los libros de educación básica contenidos alusivos a la sexualidad humana en los niveles básicos de preescolar y primaria, ya que por la edad de los niños en esos grados escolares, se puede considerar que aún no tienen la capacidad de verbalizar del todo, en especial, lo que se refiere al acto sexual como tal. También se quiere incluir en los textos citados, algunas actividades lúdicas en las que los alumnos aparentan ser de otro género distinto al propio.

Es verdad que es importante explicar todo lo que se refiere a la información anatómica y biológica del hombre y la mujer, pero habrá que hacerlo de forma gradual y adecuada a la edad de los alumnos, sin imponer ninguna ideología, incluida la de género.⁴ Hacer uso de la objeción de conciencia no es discriminatorio ni intolerante ni poco adecuado a la realidad o imprudente, como se explicará más adelante.

Desde el punto de vista de quien escribe este ensayo, lo anterior podría considerarse como una intromisión al derecho natural que tienen los padres de educar a sus hijos y a la objeción de conciencia que tiene cada persona de no ser obligado a actuar en contra de ella. Así por ejemplo, el conflicto que provoca en los alumnos Testigos de Jehová por la obligación de honrar los símbolos patrios en las escuelas, a lo que se niegan, es recurrente en muchos países. Se trata aquí de conciliar la libertad de conciencia y los valores nacionales definidos por el Estado. La forma de resolver esta cuestión fue garantizando el respeto a los símbolos patrios y a la vez reservando el ámbito de la adhesión espontánea de los mexicanos. Algo similar se puede llevar a cabo con respecto al tema de la educación sexual y de la ideología de género, que se pretende incluir en los libros de texto gratuito. En este sentido, ningún mandato de la autoridad puede forzar la devoción por algo o por alguien, ni el ámbito subjetivo de las afinidades forma parte del ámbito normativo de las decisiones, al menos en una sociedad libre (Latapí Sarre, 2004, p.53). Aquí aplica la frase de Max Weber: “Ninguna cosmovisión social puede ser impuesta de forma obligatoria porque esto corresponde sólo a las religiones positivas” (Weber M., 1997, p. 68). En otras palabras, sólo obliga a actuar la propia conciencia.

La conciencia se forma especialmente en la familia a través de la educación. El hombre se da cuenta que para la protección y cuidado de los hijos se necesita una unidad grupal, que permita el desarrollo emocional de la prole, la división de tareas domésticas y el sustento personal y familiar. Es en el marco de una racionalidad dónde se dan estas funciones, que no son a la manera de las hordas o colmenas, por el contrario, implican un dominio y señorío

4. Según declaraciones del Subsecretario de Educación Pública, Javier Treviño, esas ediciones no se han publicado aún. Se trata de un material que se quiso introducir desde el sexenio de Felipe Calderón, en 2009. Sin embargo, el Gobierno de la República no ha sido claro en el tema, pero puede ser posible que se incluya el material antes señalado en el ciclo 2017-2018 (Periódico a.m., 2016, 17 de julio). En días recientes Aurelio Nuño, Secretario de Educación, ha anunciado modificaciones a los libros de texto en este sentido.

sobre su realización. Una vez que se tiene lo anterior en mente es posible realizar la actividad más corriente y conocida dentro del seno familiar: educar. El destete, los primeros pasos, los primeros sonidos articulados, el aprendizaje de los rudimentos culturales, el autocontrol y la capacidad de apreciación, que se van desarrollando para adquirir estabilidad y gozar de oportunidades decentes de autointegración. Todo lo anterior, se genera en y dentro de la familia (Llewellyn Karl N., 2002. p.123).

La transmisión de la cultura social, entendida como valores sociales, es un aspecto de la educación que resulta irrenunciable a la familia. La diferencia entre un salvaje y un hombre civilizado se advierte según haya absorbido o no estas enseñanzas, que sólo pudo recoger en la vida familiar. Puede tratarse de un analfabeto, pero la configuración del espíritu, a través del juego simple y natural de los afectos, de los sentimientos, de los ejemplos que se dan en el entorno familiar, será lo suficiente para que se reconozca como un hombre culto.

Para algunos, la escuela, los ambientes de desarrollo, el cine, el internet, la televisión, el empleo etc., absorben los aspectos fundamentales de la educación. Para estas personas, la familia actual no constituye ni siquiera la palanca fundamental de ascenso. No es un verdadero motor sino un organismo movido. Sin embargo, aunque sea una institución dependiente, la familia sigue siendo palanca fundamental de ascenso y cohesión social. La familia es el principal foco del impacto de la cultura ambiental sobre la persona y sobre la personalidad, esto es, sobre la formación del ser humano, el productor- consumidor, el ciudadano, el hijo de Dios (Llewellyn Karl N., 2002. p.124).

6. La analogía de proporcionalidad como propuesta metodológica para la formación en valores en la escuela mexicana.

Retomando el tema de la prudencia y la tolerancia, entendidas como un respeto razonado y consciente de las costumbres, tradiciones, creencias y culturas de otros, podemos decir, que no se trata de cambiar nuestro propio modo de pensar sino de entender el derecho que tienen otros de pensar distinto. Puede servir como ejemplo de lo que se afirma, la diferencia que existe entre ética y moral. Estos dos términos, pudieran entenderse como

lo mismo, pero en realidad difieren: el primero hace una reflexión sobre el segundo, es decir, la Ética sólo analiza el acto humano, como tal, con independencia de la cultura, el modo de ver la vida, y el momento histórico. La moral, en cambio, se formula a partir de las costumbres de la época, las tradiciones y las formas de vida como tal. Es así que desde el punto de vista moral, la esclavitud, un hecho claro en contra de los derechos humanos en muchos episodios de la historia, se consideró como algo bueno por cuestiones económicas y de dominio. Hoy en cambio, se ve como un acto inhumano a partir de las diferentes reflexiones éticas sobre el tema que concluyen en que el respeto a la persona está por encima de la economía y los medios de producción, por tanto, toda forma de trabajo debe ser remunerada. Eso es de elemental justicia.

De igual forma, la educación en valores debe ser proporcional y analógica, no dogmática. No se puede negar la utilidad de brindar argumentos universales a cuestiones particulares. Sin embargo, no se debe sistematizar lo que por esencia es particular. Las opiniones siempre son sobre el particular, y cuando versan sobre un mismo ser son contrarias entre sí, siendo una más plausible y verosímil que la otra porque el ser y el no- ser no pueden converger al mismo tiempo y sobre el mismo aspecto. Al respecto dice Aristóteles lo siguiente:

El principio de no contradicción no es posible deducirlo silogísticamente a demostración en sentido absoluto. Ahora bien, el que dice “que es y no es esto”, niega aquello que afirma, por consiguiente, dice que la palabra no significa aquello que significa. Pero tal cosa es imposible. Por consiguiente, si algo significa ser esto, es imposible que el enunciado contradictorio sea verdadero...Quienes niegan este principio con argumentos verbales son difíciles de refutar, puesto que no afirman cosa alguna ni piden razón de ella. Éste es, en efecto, el modo en que se lleva a cabo todo razonamiento y toda demostración. Ellos, sin embargo, al no afirmar nada, suprimen el diálogo y toda forma de razonamiento. (Aristóteles, Met.,IX, 1063b 6-10).

En materia de educación en valores, por tanto, no se puede dogmatizar en la formación de los estudiantes pero tampoco se puede dejar todo al azar. Es así como el respeto a la persona en su total dignidad es lo que debe permear toda la educación ética, aunque

podrían haber distintas posturas al respecto. Es decir, el respeto a la vida en todas sus formas, dando prioridad a la humana⁵ ; a la justicia social en lo que se refiere a la solidaridad y a la subsidiariedad; a la paz social evitando la carrera armamentista y la violencia generada por el crimen organizado y no organizado; la integridad moral en el ámbito privado y público, para evitar la corrupción; son temas fundamentales cuyas premisas podrían ser ampliadas pero no suprimidas. Es así que el docente que se especializa en la transmisión de valores debe tener una misma línea de pensamiento para evitar confusiones tanto en su propio pensamiento como en la de sus alumnos, que esperan su congruencia y rectitud ética.

Una vez que se ha adoptado una línea de pensamiento, entonces hay que optar por la analogía de proporcionalidad, como propuesta metodológica para lograrlo, o aquella cuyo nombre es común y la razón significada por ese nombre es proporcionalmente la misma. En otras palabras, cuando el nombre común se dice proporcionalmente de ambos analogados, como cuando se habla del corazón con respecto al animal y del cimiento con respecto a una casa (Vío Cayetano 1989, pp. 103-104). Es decir, así como para el animal el corazón es el cimiento de la vida, de igual forma, el cimiento de una casa es la base para que ésta exista. La predicación en ambos casos tiene el mismo sentido en un aspecto proporcional, es decir, en cierto sentido, en aquello que respecta a lo que es la base o fundamento de su existencia, para una casa es estructura de los cimientos y para el animal el análogo sería el corazón.

Así sucede en el caso de los valores, la predicación no puede tener una estructura dogmática y unívoca, pero tampoco del todo equívoca. Deben tomarse como verdaderos o plausibles ciertos principios, en especial aquellos que atañen directamente a la dignidad de la persona. Esto último es lo que debe dar unidad a la argumentación sobre los valores en la escuela mexicana, acogiendo las diferencias y éstas no son mínimas sino máximas y críticas. Sin embargo, la analogía logra relaciones extremas como la del no-ser y el ser. Además da unidad a lo diverso sin perder las diferencias. Es necesario mantener cierta unidad para que sea posible la inteligibilidad. De otro modo, no habría más que pluralidad inconexa y, por

5. Recordemos que para Aristóteles en la escala de la vida, el hombre tiene mayor dignidad puesto que su naturaleza tiene más elementos que los demás seres vivos como los son los animales y las plantas, pues el ser humano tiene inteligencia y voluntad además de la vida sensitiva de los animales; y la nutrición, crecimiento, reproducción y muerte de las plantas (elemento común con el animal pero sin la vida sensitiva de éste).

tanto, ininteligible. La persona debe ser lo primero y lo último en la predicación sobre los valores. Se trata de buscar y encontrar cierta unión (relación o proporción) en una realidad disímil e inconexa como lo es la dinámica propia de la sociedad y la cultura.

Conclusión

En todo razonamiento analógico se debe, para que no exista error y pueda servir como herramienta útil, mantener cierta proporción o semejanza entre los diferentes aspectos que se pretenden analizar de una realidad. Lo que en palabras de Enrique Aguayo significa pragmatizar la ontología y ontologizar la pragmática. Se pragmatiza la naturaleza humana al darle “dinamicidad y flexibilidad respecto de los casos particulares”; se ontologiza la pragmática “para que no se reduzca a los casos singulares de modo que la naturaleza humana pierda su estabilidad o universalidad”. La pragmatización conlleva a fundamentar las inclinaciones en su naturaleza (aspecto ontológico). (Aguayo E. 2004, p.20).

Es importante destacar en el sentido antes explicado, que respecto de un mismo valor, dos afirmaciones que se niegan a sí mismas se vuelven contradictorias, dando lugar a lo que se conoce como antivalores. Nunca se deben poner estos últimos como lo primero en la predicación porque son contradictorios entre sí, por eso no hay predicación alguna respecto de ellos. Es por eso que el profesor que se especializa en las materias formativas como son “Ética y Valores” o “Formación Cívica y Ética” tiene que ser muy consciente de tener una línea de pensamiento muy clara y firme para evitar confusiones entre sus alumnos, recordando que muchas veces ellos tendrán que fungir como los únicos formadores de sus educandos, cuando por desgracia los padres no cumplen del todo con su función de primeros educadores. Para poder aspirar a lo anterior, es necesario tomar como primer analogado la dignidad de la persona, y a partir de ella, discurrir, todo lo que a esta respecta.

Bibliografía

Aguayo E. (20004). La filosofía analógica- icónica de los derechos humanos en Mauricio Beuchot M. México, D.F: Ed. Ducere, Colección Hermenéutica, Analogía e Imagen.

Alemán R. (2016, junio 20), “¡Ya tienen a sus muertos...! El nuevo crimen organizado”, Milenio, Disponible en: http://www.milenio.com/firmas/ricardo_aleman/Durante_anos-la_mafiosa_CNTE_busco_la_tragedia_18_759704056.html?utm_source=Twitter&utm_medium=Referral&utm_term=Firmas&utm_campaign=Milenio

Aquino Tomás (1993). Suma Teológica. Madrid, España: Biblioteca de Autores Cristianos.

Aristóteles (1998). Ética Nicomáquea. Madrid, España: Biblioteca Clásica Gredos.

Aristóteles (2000). Metafísica. Madrid, España: Biblioteca Clásica Gredos.

Aristóteles (1999). Retórica. Madrid, España: Biblioteca Clásica Gredos.

Becerril A., (2014). “La protección de datos personales en la Red y el derecho al olvido digital”. IMPULSA. Volumen 6. México: Universidad La Salle Cuernavaca.

Franco C. (2003). “Reflexiones acerca del método analógico prudencial en la ética según la tradición aristotélica-tomista”. Roma, Italia: Congreso El humanismo Cristiano en el III Milenio: perspectiva de Sto. Tomás de Aquino. Fundación Balmesiana – Universitat Abat Oliba CEU. Instituto Universitario Virtual Santo Tomás.

Latapí Sarre P. (2004). El debate sobre los valores en la escuela mexicana (colaboración de Concepción Chávez Romo). México: Fondo de Cultura Económica.

Llewellyn K. (2002). “La educación familiar”. La familia. Barcelona: Ed. Península.

Periódico a.m (2016, 17 julio), “Ajustan libro de texto a la diversidad sexual”, Disponible en: <http://www.am.com.mx/2016/07/17/mexico/ajustan-libros-de-texto--a-la-diversidad-sexual-299406>

Vío Cayetano (1989). Sobre la analogía de los nombres (De nominum analogia). Traducción y notas de Vicente Igual . Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, S. A.

Weber M. (1997), Ensayo sobre metodología sociológica, Trad: José Luis Echeverri, Argentina: Amorrortu editores.

Guía para la publicación de Trabajos

Presentación

La REVISTA IMPULSA DE UNIVERSIDAD LA SALLE CUERNAVACA es una publicación cuatrimestral de carácter multi e interdisciplinario que busca contribuir al avance y difusión del conocimiento humanístico, científico y tecnológico producto de trabajos académicos sustentados en investigaciones desarrolladas por profesores y estudiantes de todos los niveles académicos de ULSAC y de todas las instituciones universitarias lasallistas de México y el mundo.

Esta publicación se propone los siguientes objetivos:

- Divulgar trabajos de investigación y de difusión del conocimiento realizados por la comunidad académica.
- Comunicar el avance de los proyectos de investigación desarrollados por la comunidad académica.
- Promover el intercambio de resultados y metodologías de trabajo.
- Fomentar una cultura de valor a la investigación entre la comunidad.

Ante INDAUTOR, la REVISTA IMPULSA DE UNIVERSIDAD LA SALLE CUERNAVACA, tiene el registro de **RESERVAS DE DERECHOS AL USO EXCLUSIVO DEL NOMBRE No. 04-2014-040115130800-102 y con ISSN 2395-9207**

Criterios de publicación

- 1) Los autores aseguran que su artículo es original e inédito. Es absoluta responsabilidad de los autores cualquier conflicto derivado del incumplimiento de este requisito.
- 2) La REVISTA IMPULSA DE UNIVERSIDAD LA SALLE CUERNAVACA almacenará, publicará y difundirá sus contenidos sin fines de lucro y con propósitos académicos y científicos.
- 3) Los autores autorizan y aceptan la cesión de todos los derechos a la REVISTA IMPULSA DE UNIVERSIDAD LA SALLE CUERNAVACA en todas sus modalidades de publicación, representación, almacenamiento y difusión.
- 4) Si es el caso, los autores deberán anexar a los artículos los permisos necesarios para la reproducción de tablas o materiales que no sean de su propiedad intelectual.
- 5) Las lenguas de los escritos que se publican, autorizadas por el Consejo Consultivo para la Investigación ULSAC, son: español, inglés y francés.
- 6) Los resúmenes de todos los artículos, independientemente de que estén escritos en alguna de estas tres lenguas, deberán contener un resumen y cinco palabras clave en español e inglés.
- 7) Se entregarán dos ejemplares de la Revista por artículo, del número en que se publica el trabajo a su(s) respectivo (s) autor (es).
- 8) Los textos de los artículos deberán ser enviados por vía electrónica a investig@ulsac.edu.mx en

formato Word 08 o superior. Se acusará de recibo al autor mediante formato institucional específico y se procederá a la lectura del trabajo a través de revisión entre pares anónimos dictaminándose su publicación sin cambios, con cambios menores, cambios mayores o se decide no incluir el trabajo en esta publicación, lo cual también se notificará a los autores.

9) Cualquier controversia acerca del dictamen de los trabajos, no prevista en esta Guía, será resuelta por el Consejo Consultivo de Investigación de ULSAC.

Criterios de contenido de los artículos

Los trabajos deberán contener:

A) Para los reportes de investigaciones concluidas (con enfoques cualitativo, cuantitativo o mixto):

1. Título.
2. Nombre(s) del (os) autor(es) e información de sus grados académicos y lugares de trabajo o institución académica y dirección electrónica.
3. Resumen (200 a 300 palabras que reflejen la relevancia del estudio, la metodología y los resultados).
4. Palabras clave (al menos tres)
5. Traducción al inglés del Resumen y las palabras clave.
6. Presentación y relevancia del estudio
7. Descripción de la Metodología (muestra, herramientas y estrategias utilizadas)
8. Análisis de Resultados.
9. Conclusiones.

B) Para los reportes de investigaciones en proceso:

1. Título.
2. Nombre(s) del (os) autor(es) e información de sus grados académicos y lugares de trabajo o institución académica y dirección electrónica.
3. Resumen (200 a 300 palabras que reflejen la relevancia del estudio, la propuesta metodológica y el avance del estudio).
4. Palabras clave (al menos tres).
5. Traducción al inglés del Resumen y las palabras clave.
6. Planteamiento del problema.
7. Relevancia del estudio.
8. Marco teórico (argumentos, hipótesis).
9. Metodología propuesta.
10. Cronograma.
11. Informe de avance del estudio.

C) Para propuestas acerca de reflexiones sobre la Filosofía de la Investigación o ensayos que propongan un estudio de investigación:

1. Título.
2. Nombre(s) del (os) autor(es) e información de sus grados académicos y lugares de trabajo o institución académica y dirección electrónica.
3. Resumen (200 a 300 palabras que reflejen la relevancia de la propuesta y sintetizen su enfoque).

4. Palabras clave (al menos tres).
5. Traducción al inglés del Resumen y las palabras clave.
6. Marco(s) teórico(s).
7. Contenido de la propuesta (argumentación y discusión).
8. Conclusiones

Formato de los artículos

1. Un máximo de 12 cuartillas, a letra 12 tipo Times New Roman, 1.5 espacio, incluyendo resumen, bibliografía, anexos y agradecimientos.
2. La citación y bibliografía deben apegarse a los criterios de la APA (6ª edición)
3. Se recomienda no incluir bibliografía sin referencia directa con el texto del trabajo.
4. Por cuestiones de estilo, preferentemente no se admiten notas de pie de página. Estas deberán quedar incluidas en el texto.
5. Los cuadros, gráficas y figuras deberán presentarse en blanco y negro e ir numerados dentro del texto, con cifras arábigas.

Directorio

Hno. Manuel Arróyave Ramírez, f.s.c.
Presidente del Consejo de Gobierno

Mtro. Ángel Elizondo López
Rector

Ing. Oscar Mario Macedo Torres
Vice-Rector

Mtra. Ofelia Rivera Jiménez
Editor Responsable

Departamento de Imagen Institucional
y Publicaciones

L.D.G. Lorena Solorio Ochoa
Diseño